



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE AGRONOMIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI

Autora: Anna Karyne Martins e Silva Ferreira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA-PB

2019

Anna Karyne Martins e Silva Ferreira

Evasão no Ensino Superior: uma análise no curso de Agronomia da
Universidade Federal do Cariri

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: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias

João Pessoa-PB

Fevereiro, 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383e Ferreira, Anna Karyne Martins e Silva.

Evasão no Ensino Superior: uma análise no curso de
Agronomia da Universidade Federal do Cariri / Anna
Karyne Martins e Silva Ferreira. - João Pessoa, 2019.
121 f.

Orientação: Maria da Salete Barboza de Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Evasão. Educação. Agronomia. Capital Cultural. I.
Farias, Maria da Salete Barboza de. II. Título.

UFPB/BC

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: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de Mestre.

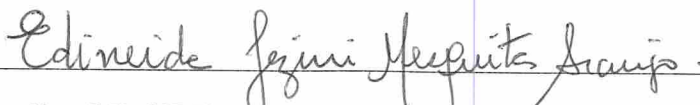
Aprovada

Em 28 / 02 / 2019

BANCA EXAMINADORA



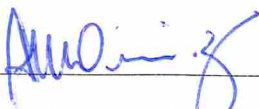
Profª Drª Maria da Salete Barboza de Farias
Presidente/Orientadora – MPPGAV/CE/UFPB



Profª Drª Edineide Jezini Mesquita Araújo
Titular Interno - MPPGAV/CE/UFPB



Profª Drª Kamila Câmara Correia
Titular Externo - PMBqBM/UFGA



Profª Drª Adriana Valéria Santos Diniz
Suplente Interno - MPPGAV/CE/UFPB

Aos meus filhos.

Aos alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a base de todos os sentimentos.
Quem é grato reconhece o amor, a
paciência e a consideração que lhe são
dados.

Autor desconhecido.

Agradeço e louvo ao Deus que sirvo, por estar comigo na hora da alegria e da angústia, por ter me capacitado desde a inscrição na seleção do mestrado até a defesa dessa dissertação. Sem Ele nada seria possível, a Ele toda a glória!!! Agradeço e louvo também, com tamanha admiração e gratidão, a incansável intercessão de Nossa Senhora, a quem recorro sempre.

Aos alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA, maiores responsáveis pelo resultado dessa pesquisa. Muito obrigada a cada um!

Aos meus filhos, Davi, Tiago e Lia Raquel, pelo amor que demonstram em todas as situações, por estarem sempre dispostos para enfrentar os desafios e celebrar as maravilhas dessa vida. Amo cada um incondicionalmente!!!

À minha família, os de perto e os de longe, os ausentes e os presentes. Cada um teve importância e contribuiu para que eu chegasse onde estou e entre os encontros e desencontros nunca me negaram amor e alegria.

À minha professora e orientadora, Maria da Salete, que com sua sabedoria, experiência e paciência soube me conduzir pelos meandros dessa dissertação. Minha gratidão por aprender o que não cabe aprender em um curso de pós-graduação e que é possível levar uma vida acadêmica com leveza, desde que não sejamos reféns da academia.

À professora e amiga, Kamila Câmara, pelo apoio e parceria durante esse mestrado, e, principalmente, pela demonstração de amizade sincera desde sempre. Iremos comemorar muito essa conquista!

Ao professor Sami Michereff, pela fundamental contribuição na construção da segunda parte da dissertação, pela preocupação em ajustar cada detalhe para o melhor aproveitamento dos resultados deste estudo. Minha gratidão!

Ao Lucas Vieira, pela acolhida alegre e amorosa em João Pessoa, pela entrega e dedicação nos momentos mais críticos da transição Crato/João Pessoa/Crato. Obrigada pelo despendimento sempre cheio de boa vontade e pelos encontros e reencontros que a vida nos oferece sempre!

Ao Seu Ray (Raimundo Cosmo Rodrigues), pela grande doação durante os dois anos que estive em João Pessoa. A esse devo muito!

Aos professores do MPPGAV, pelas informações e conhecimentos passados a cada disciplina, tão necessários para a construção dessa dissertação. À professora Edineide Jezini, principalmente, por participar como membro da banca avaliadora e muito contribuir com suas sugestões para a melhoria desse estudo.

Aos alunos da turma III do MPPGAV, pela companhia durante as aulas e pela partilha de alegrias e preocupações no decorrer do curso, em especial à amiga Dâmaris Queila, pela amizade que construímos e ultrapassou os muros da universidade, e ao amigo Hallilson Cosmo, pela disponibilidade e apoio logístico na finalização do mestrado. Meu profundo agradecimento!

À Universidade Federal do Cariri, principalmente à direção do CCAB representada na pessoa do professor Antônio Néilson, pela liberação consentida para realização do curso de Mestrado.

À cidade de João Pessoa que acolheu a mim e a minha família tão calorosamente, despertando encantamento a cada lugar frequentado, em especial aos moradores do condomínio Maison de Bourbon, pelos muitos momentos de descontração e confraternização que muito contribuíram para aliviar a tensão do mestrado e da sensação de “ser pesquisadora”.

Eu não teria chegado onde cheguei se não fosse o apoio e presença valiosa de todas essas pessoas que estiveram comigo, me ensinando, me auxiliando, me incentivando a continuar sempre firme no propósito a que me dediquei. Esse feito é nosso!!!

Meu reconhecimento e afeto a cada um!

“No porto de antes, apreensivo, eu tentava imaginar as dificuldades e lutas futuras. No de agora, dono do tempo que eu conquistara, simplesmente admirava o que estava ao redor e desfrutava do que estava feito. Não era a sensação de uma batalha ganha, de uma luta em que os obstáculos foram vencidos. Muito mais do que isso, era o prazer interior de ter realizado algo que tanto desejei, de ter feito e visto o que fiz e vi”.

(Amyr Klink)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os fatores que influenciaram os alunos na decisão de abandonar o curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri. Como fundamentação teórica da evasão utilizamos os conceitos definidos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu,1996), expostos no documento Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas, além das contribuições de Polydoro (2000) e Veloso; Almeida (2002). O estudo foi desenvolvido através de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, com coleta de dados através da aplicação de questionário estruturado e fechado, composto por 64 perguntas, enviado pela plataforma *Google Forms*, cujas questões abordavam condições socioeconômicas, relação aluno/família e aluno/universidade. Na interpretação e análise de dados adotamos o conceito de capital cultural de Bourdieu, por entender que ele explica como as relações construídas fora e dentro do meio educacional se entrecruzam e repercutem no processo de ensino e aprendizagem influenciando nos casos de evasão. Do total de 163 alunos evadidos no período de 2013 a 2017, 47 participaram da pesquisa e representaram uma amostra equivalente a 28,8%. Os resultados apontaram que alguns fatores anteriores ao ingresso do estudante na universidade estão associados à sua vida acadêmica e influenciaram indiretamente na decisão de abandonar o curso, por exemplo, a condição econômica da família e escolaridade dos pais. Contudo, os três fatores que mais influenciaram os alunos à evasão são: opção por outro curso com 61,7%, opção por outra instituição com 38,3% e condição financeira com 31,9%. Com base nesses resultados, propomos a criação de um setor pedagógico com atendimento voltado para o aluno, visando a redução dos casos de evasão no curso.

Palavras-Chave: Evasão. Educação. Agronomia. Capital Cultural.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze the factors that influenced the students in the decision to abandon the course of Agronomy of the Federal University of Cariri. As a theoretical basis for evasion, we use the concepts defined by the Special Committee on Studies on Evasion in Brazilian Public Universities, created by the Ministry of Education / Secretary of Higher Education (MEC / SESu, 1996), presented in the document *Diplomation, Retention and graduate studies in public higher education institutions*, besides the contributions of Polydoro (2000) and Veloso; Almeida (2002). The study was developed through an exploratory research with qualitative approach, with data collection through the application of a structured and closed questionnaire, composed of 64 questions, sent by the *Google Forms* platform, whose questions dealt with socioeconomic conditions, student/family and student/university relations. In interpreting and analyzing data, we adopt Bourdieu's concept of cultural capital, because we understands that he explains how relations built outside and within the educational environment intersect and affect the teaching and learning process, influencing cases of avoidance. Of the total of 163 students evaded in the period from 2013 to 2017, 47 participated in the research and represented a sample equivalent to 28.8%. The results pointed out that some factors prior to the student's admission to the university are associated with their academic life and indirectly influence the decision to leave the course, for example, the economic condition of the family and parents' schooling. However, the three factors that most influenced students to avoidance are: option for another course with 61.7%, option for another institution with 38.3% and financial condition with 31.9%. Based on these results, we propose the creation of a pedagogical sector with student-oriented attendance, aiming at reducing cases of dropout in the course.

Keywords: Evasion. Education. Agronomy. Cultural Capital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação do Modelo do Processo de Abandono	30
Figura 2	Representação do Modelo de Integração do Estudante	31
Figura 3	Representação do Modelo de Desgaste do Estudante	33
Figura 4	Representação do Modelo de Envolvimento do Estudante	34
Figura 5	Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, por organização acadêmica da IES	65
Figura 6	Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, por categoria administrativa da IES	66
Figura 7	Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, conforme a região geográfica	67
Figura 8	Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, conforme a unidade da federação	68
Figura 9	Sexo e faixa etária de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	80
Figura 10	Cor da pele e estado civil de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	81
Figura 11	Filhos e situação de emprego de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	82
Figura 12	Renda familiar e local de moradia de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	83
Figura 13	Escolaridade do pai e da mãe de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	84
Figura 14	Tipo de escola do ensino básico e repetição do ensino básico de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	86
Figura 15	Reação dos pais à repetição no ensino básico e participação dos pais na educação básica de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	87
Figura 16	Trabalho durante o ensino médio e participação na vida econômica familiar durante o ensino médio de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	88
Figura 17	Ingresso no curso superior e dificuldades de ingresso no curso superior por 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	89
Figura 18	Participação em curso preparatório para ingresso no curso superior e outra graduação cursada por 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	90

Figura 19	Opção de escolha do curso de Agronomia da UFCA no SISU/MEC e uso de políticas de cotas para acesso por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	92
Figura 20	Participação em projeto de pesquisa e recebimento de bolsa de pesquisa considerando 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	96
Figura 21	Período de desistência do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	98
Figura 22	Pretensão de retornar ao curso de Agronomia da UFCA e ingresso em outro curso superior por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Períodos de criação/início dos cursos de Agronomia no Brasil	64
Tabela 2	Número de alunos ingressantes, evadidos, retidos e concluintes do curso de Agronomia da UFCA no período de 2006 a 2012.....	72
Tabela 3	Número de alunos ingressantes matriculados, evadidos e concluintes do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.....	73
Tabela 4	Número de alunos ingressantes e evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.....	77
Tabela 5	Número de alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017 conforme o critério de saída	78
Tabela 6	Motivos para escolha do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	91
Tabela 7	Aprovação dos pais ou responsáveis quanto à escolha do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	91
Tabela 8	Aspectos do curso de Agronomia da UFCA avaliados por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	93
Tabela 9	Participação e desempenho de alunos e professores do curso de Agronomia da UFCA avaliadas por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	95
Tabela 10	Dificuldades encontradas para permanência no curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	97
Tabela 11	Importância dos fatores que influenciaram na decisão de abandonar o curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	99
Tabela 12	Áreas que merecem atenção para diminuir ou combater a evasão dos alunos no curso de Agronomia da UFCA conforme a opinião de 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos principais fatores externos e internos associados à decisão da evasão conforme a opinião de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017	103
----------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

CCAB	Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONSUNI	Conselho Universitário
CONSUP	Conselho Superior Pró-tempore
EAD	Educação à Distância
EMATERCE	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EXPANDIR	Programa de Expansão das IES
FAMED	Faculdade de Medicina
FFC	Faculdade de Filosofia do Crato
FIES	Financiamento Estudantil/Programa do Governo Federal
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
GEEPES	Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IESA	Instituto de Estudos do Semiárido
IESC	Instituto de Ensino Superior do Cariri
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFE	Instituto de Formação de Educadores
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IISCA	Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPPGAV	Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

NUAP	Núcleo Universitário de Apoio Psicopedagógico
ONG	Organização Não Governamental
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PET	Programa Especial de Treinamento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROCULT	Pró-Reitoria de Cultura
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILEÃO	Centro Universitário Leão Sampaio
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CAPITAL CULTURAL.....	22
2.1	Conceitos de Evasão.....	22
2.1.1	Modelos Explicativos de Evasão.....	28
2.2	Políticas Públicas em Educação para redução da Evasão.....	35
2.3	Capital Cultural como Categoria para compreender a Evasão.....	38
3	ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ: ORIGEM E EXPANSÃO.....	43
3.1	História do Ensino Superior no Ceará.....	43
3.2	Expansão do Ensino Superior: do EXPANDIR ao REUNI.....	48
3.2.1	Criação da Universidade Federal do Cariri.....	53
4	CURSO DE AGRONOMIA: PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS.....	61
4.1	História e Evolução do Ensino de Agronomia no Brasil.....	61
4.2	Distribuição dos Cursos de Agronomia no Brasil.....	65
4.3	Cursos de Agronomia no Ceará.....	68
4.4	Curso de Agronomia da UFCA.....	69
5	CAMINHO METODOLÓGICO.....	74
5.1	Abordagem da Pesquisa.....	74
5.2	Tipologia da Pesquisa.....	75
5.3	Procedimentos utilizados na Pesquisa.....	76
5.4	População e Amostra.....	77
5.5	Instrumento de Coleta de Dados.....	78
5.6	Procedimentos para Análise de Dados.....	79
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	80

6.1	Perfil Socioeconômico.....	80
6.2	Ingresso no Curso de Agronomia.....	88
6.3	Vivência no Curso de Agronomia.....	92
6.4	Evasão do Curso de Agronomia.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		106
ANEXOS.....		110

1 INTRODUÇÃO

As políticas de expansão possibilitaram uma mudança no cenário da educação superior brasileira, através do aumento do número de vagas ofertadas e da criação de instituições públicas e privadas. Isto, que em grande escala foi um benefício para muitos que não tinham acesso ao ensino superior, trouxe, em contrapartida, um desafio que tem sido enfrentado por todas as organizações educacionais, a evasão.

O número de alunos que abandona o curso superior é preocupante. Os dados do Censo da Educação Superior de 2017, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), mostraram que nos cursos de graduação presenciais e à distância das instituições públicas e privadas no Brasil, o número de matrícula total foi de 8.286.663, enquanto que o número de concluintes total foi de 1.199.769.

Nesse contexto, a evasão tem sido um problema cada vez mais discutido no meio acadêmico, político e social, com o objetivo de alcançar soluções viáveis para essa situação. Contudo, não tem sido uma tarefa fácil porque trata-se de um problema complexo com muitas especificidades. Os motivos que levam um aluno a desistir de um curso de graduação são diversos e podem estar relacionados a questões sociais, familiares e de trabalho, chamados de fatores externos, ou a questões da própria instituição, professor ou aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, chamados de fatores internos.

Independente dos motivos, manter os alunos matriculados e garantir que eles saiam das instituições por motivo de conclusão do curso, tem exigido muito empenho e esforço por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), em especial daquelas que foram criadas há pouco tempo, por estarem em processo de consolidação de seus serviços.

Nessa situação, destacamos a Universidade Federal do Cariri, na qual a distância entre alunos ingressantes e concluintes é grande. Entre os anos de 2013 a 2017 o número de alunos ingressantes foi de 3221, enquanto que o de concluintes foi de apenas 933 (UFCA, 2017).

Essa situação ocorre mesmo com os programas de assistência estudantil, através de benefícios e auxílios concedidos e atendimentos prestados. Entre os anos de 2013 a 2017 foram disponibilizados mais de 1800 benefícios distribuídos da seguinte maneira: 816 auxílios alimentação, 718 auxílios moradia, 275 bolsas permanência, além das 1500 refeições subsidiadas (média por dia) e dos 40 atendimentos psicológicos (média mensal) (UFCA, 2017).

No curso de Agronomia da UFCA a situação não é tão diferente. Na condição de servidora técnico-administrativa, lotada neste curso desde 2007, vivenciamos muitas

experiências e conhecemos muitas histórias de alunos, de sucesso e de fracasso. Com isso, afirmamos que a evasão de alunos é um dos problemas mais sérios do curso, que prejudica tanto os alunos envolvidos quanto a política educacional da própria universidade.

De acordo com levantamento realizado no SIGAA da UFCA, no período de 2013 a 2017, a diferença entre número de alunos que ingressaram e concluíram o curso é grande. Cabe ressaltar que nessa diferença estão incluídos tanto os alunos que abandonaram o curso, efetivamente, quanto os que se matricularam e cancelaram a matrícula, sendo todos considerados evadidos. Portanto, nesse período, houve o ingresso de 345 novos alunos e 163 se evadiram, resultando em 47,2% de evasão total (SIGAA/UFCA,2017).

O curso de Agronomia é oferecido na região do Cariri desde 2006 e dentre os benefícios que trouxe para essa região destacamos a oportunidade que muitos passaram a ter de fazer um curso superior público e gratuito sem precisar se deslocar para a capital, em especial os alunos egressos dos cursos técnicos de agrárias dos Institutos Federais. Outro benefício é com relação à exploração das reservas da Chapada do Araripe, celeiro das mais variadas espécies da fauna e flora, algumas exclusivas, como é o caso do pássaro soldadinho do Araripe¹. A região abrange um bom comércio agropecuário, representado na exposição agropecuária de abrangência nacional, ocorrida anualmente.

Nesse contexto, é perceptível a contribuição que o curso de Agronomia da UFCA oferece tanto na área de ensino, quanto no comércio, agricultura familiar e sustentável e pecuária. Ao longo dos anos de existência, tem buscado uma prestação de serviços para os setores relacionados a essas áreas, através dos projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto Agropolos do Ceará e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (EMATERCE), com o objetivo de atender a demanda local e regional e fortalecer os setores.

Considerando a importância regional do curso de Agronomia e, sobretudo, que a UFCA é uma universidade nova com a função de promover e garantir o ensino público, gratuito e de qualidade para todos e assegurar a permanência dos alunos com condições dignas de estudo, de modo que estes saiam da academia com formação técnica, tecnológica e humana, é que surgiu a ideia desta pesquisa.

Encontramos no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para servidores ativos de Instituições Federais de Ensino Superior

¹ Esse pássaro está representado no brasão da UFCA.

(IFES), a oportunidade que precisávamos para realizar esse estudo. O programa, criado em 2012, tem como objetivo formar o servidor técnico-administrativo com capacidade teórico-analítica e operacional para compreender e avaliar políticas públicas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar crítica e prática, que enfatize as relações entre o sistema mundial e as políticas públicas nacionais e locais, bem como criar possibilidades metodológicas que permitam ao servidor um desempenho e um diálogo institucional aprimorado diante das exigências das políticas em curso.

Esse é um estudo que se propõe a investigar e analisar a dinâmica da evasão no curso de Agronomia da UFCA para direcionar a tomada de medidas resolutivas, visto que essa é uma das nossas responsabilidades sociais, enquanto agentes da universidade.

No levantamento de dados preliminar junto ao SIGAA da UFCA, percebemos que a incidência de alunos que abandonam o curso se concentra muito no primeiro ano. As causas do abandono não são especificadas pois não há na universidade um documento que solicite essa informação, isso quando o desligamento é feito através do preenchimento de formulário. Em muitos casos, o abandono é simplesmente deixar de frequentar o curso e ter a matrícula cancelada pelo sistema.

Considerando que os motivos dos alunos não são expostos, o que dificulta a tomada de soluções direcionadas, e que cada aluno que desiste do curso gera desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, fazemos a seguinte **pergunta**: Quais fatores contribuem para a evasão de alunos no curso de Agronomia da UFCA? O recorte temporal do nosso estudo compreendeu os anos de 2013 a 2017, por se referir ao ano de criação da universidade e o prazo mínimo para a conclusão da primeira turma.

Para auxiliar na obtenção de respostas à questão acima, formulamos os seguintes objetivos.

Como **objetivo geral**:

Analisar os fatores que contribuíram para a evasão de alunos no curso de Agronomia da UFCA, no período 2013 a 2017.

Como **objetivos específicos**:

- a) Caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos evadidos no curso de Agronomia da UFCA, para tentar relacionar com fatores influenciadores da evasão;
- b) Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos evadidos para permanecerem no curso de Agronomia da UFCA, visando propor medidas interventivas de combate à evasão;
- c) Identificar os programas adotados pela UFCA no combate à evasão;
- d) Propor a criação de um setor pedagógico no CCAB da UFCA que atue, através de

estratégias e ações, no combate à evasão.

Com o fim de alcançar esses objetivos realizamos uma pesquisa de cunho exploratório, com abordagem qualitativa. Inicialmente, acessamos o SIGAA da UFCA para realizar o levantamento da população evadida entre os anos 2013 e 2017, categorizando cada um dos motivos relacionados no sistema. Em seguida, contatamos cada aluno evadido através de e-mail, telefone ou rede social, e explicamos o objetivo da pesquisa. Do total de 163 alunos evadidos, 47 se disponibilizaram a participar. A pesquisa foi feita através da aplicação de um questionário estruturado e fechado, pela plataforma *Google Forms*. O detalhamento da metodologia está explicado no quinto capítulo.

Ressaltamos que a literatura sobre evasão para a educação superior no Brasil está fundamentada, em sua maioria, em estudos de casos, que se iniciaram a partir de 1996, com a implantação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL/MEC/SESu), através do documento **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**, que utilizamos como referencial para definição dos conceitos de nossa pesquisa.

Buscamos, também, dentre as políticas educacionais para a educação superior, o que tem sido discutido sobre evasão e os encaminhamentos previstos, além das contribuições de autores de referência no debate sobre evasão, como Polydoro (2000) e Veloso; Almeida (2002).

Contudo, não deixamos de relevar a nossa prática cotidiana, pois é nela que o conhecimento e entendimento do curso de Agronomia está presente. Consideramos que a ideia deste estudo vai além de pontuar o problema e entender o porquê de ele continuar existindo. Por se tratar de um estudo pioneiro no curso, pretendemos abrir caminhos para outros estudos, tanto em relação ao próprio curso quanto aos demais cursos da UFCA.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo está dividido em seis capítulos. O primeiro, **Introdução**, apresenta a contextualização do problema, justificativa, questão a ser investigada, objetivo geral, objetivos específicos e descrição dos capítulos propostos.

O segundo capítulo, **Evasão no Ensino Superior: Conceitos, Políticas Públicas e Capital Cultural**, tem caráter teórico e apresenta as discussões sobre o fenômeno da evasão de acordo com o documento do BRASIL/MEC/SESu “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, além dos principais

modelos explicativos de evasão propostos pela literatura estrangeira. Em seguida, as políticas públicas para educação superior, com atenção para o REUNI, por abordar em seus objetivos o combate à evasão, e o PNAES por ser um programa assistencialista que tem contribuído para a permanência de alunos de baixa renda. Por fim, a contribuição do capital cultural de Bourdieu para auxiliar na compreensão dos fatores que influenciaram na evasão.

O terceiro capítulo, **Ensino Superior no Ceará: Origem e Expansão**, tem caráter histórico e apresenta ao leitor o surgimento do ensino superior no Ceará até a criação da UFCA, em 2013. Essa contextualização nos permitiu conhecer a expansão e seus desdobramentos que repercutiram na criação de programas que vão do EXPANDIR ao REUNI, vivenciado entre os anos 2000 e 2012.

O quarto capítulo, **Curso de Agronomia no Brasil: Percurso Histórico e Desafios**, mostra a história da Agronomia, desafios e enfrentamentos, com um olhar para a nossa realidade, a partir da caracterização do curso de Agronomia da UFCA e da problemática da evasão.

O quinto capítulo, **Caminho Metodológico**, apresenta o delineamento do caminho percorrido, desde a busca pelos alunos evadidos até a aplicação do questionário. Ressaltamos que essa busca não foi uma tarefa muito difícil por se tratar de um período recente e de alunos da região e cidades vizinhas.

O sexto e último capítulo, **Descrição e Análise dos Resultados**, apresenta os resultados e discussão da pesquisa. Distante da expectativa e da pretensão de esgotar tal assunto, compreendemos que esse estudo é pontual e funciona como um indicador educativo, levando em consideração o recorte temporal, podendo ser ampliado e mais explorado a partir de outros recortes.

Por fim, as considerações finais que apresentam como proposta para o combate à evasão a criação de um setor pedagógico com atendimento direcionado para o aluno.

2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CAPITAL CULTURAL

Neste capítulo, mostramos o fenômeno da evasão a partir de seus conceitos e desdobramentos na dinâmica educacional. Compreendemos que se trata de um conceito multidimensional, variando de acordo com o indivíduo e o meio no qual está inserido, apontando para interpretações distintas que vão indicar abordagens de discussão também distintas, sociais, psicológicas ou ambientais, como podemos conferir na explicação dos modelos de evasão. Apresentamos, em seguida, as políticas públicas educacionais e suas orientações legais, além de focar no conceito de capital cultural de Bourdieu, como maneira de melhor compreender os fatores que influenciam os casos de evasão.

2.1 Conceitos de Evasão

Na tentativa de uma compreensão maior acerca dos motivos que levam o aluno à evasão, pesquisadores e estudiosos se debruçam nas investigações em instituições públicas e privadas e cada uma oferece subsídios que se somam na formulação de uma ideia ou de um modelo que auxiliam no entendimento da temática. As pesquisas apresentam resultados que mostram o mais próximo possível a realidade vivida pelas instituições de ensino superior e funcionam como indicadores de educação, quando apresentam números e dados que contribuem para a tomada de medidas interventivas objetivando a diminuição da evasão em suas dimensões municipal, estadual e federal.

A busca por respostas para as causas da evasão implica no conhecimento das particularidades de cada aluno e das transformações pelas quais passaram durante a vida universitária, percebendo que as gerações se modificam ao longo dos anos e isso constitui uma base importante para o entendimento e discussão do assunto.

Cada pesquisa se apresenta como um estudo único pois parte de um conceito ajustado para um foco específico, considerando as seguintes particularidades: curso, local que ele está inserido, instituição, aluno e a vida que ele tem e sua relação com a instituição. Contudo, há um ponto comum entre elas. Veloso; Almeida (2002) indicam que apesar das variáveis, existe certa universalidade no fenômeno da evasão que está no período em que ela ocorre. O desligamento maior, geralmente, acontece nos primeiros semestres do curso, alguns

defendem, inclusive, que o período crítico ocorre nos três primeiros meses quando o vínculo com a instituição não está fortalecido (PALMA, 2007).

No geral, os estudos têm uma abordagem exploratória e investigativa e o debate se ancora no conhecimento da realidade investigada, suas características e suas propostas interventivas, funcionando como uma espécie de diagnóstico do problema. Entretanto, é preciso compreender a complexidade desse problema, buscando o entendimento a partir do aluno e sua vida pregressa, e da universidade, mesmo sabendo que não se esgota num estudo de pesquisa. Para Tinto,

Em muitos aspectos o abandono do ensino superior é um evento altamente idiossincrático, que só pode ser totalmente entendido ao serem levadas em conta as experiências e percepções pessoais de cada pessoa que o abandona. Entretanto, emerge desta diversidade de comportamentos [...] um número de temas comuns. Esses temas dizem respeito às disposições dos indivíduos que ingressam no ensino superior, ao caráter de suas experiências após seu ingresso na instituição e às forças externas que às vezes influenciam seus comportamentos dentro da instituição (TINTO *apud* CISLAGUI, 2008, p. 68).

Com base nesse posicionamento, ele propôs um modelo, Student Integration Model (Modelo de Integração do Estudante), de explicação da evasão no ensino superior, que é estudado numa ótica longitudinal², modelo que foi bastante criticado e depois revisado, ampliado, adaptado a outros modelos e utilizado em muitas pesquisas, inclusive brasileiras. Ele será melhor apresentado no subitem 2.1.1 Modelos Explicativos de Evasão. Esse e outros modelos também internacionais nas abordagens social, econômica, pessoal, cultural, acadêmica e interacionista, foram pensados para o contexto em que foram criados, ou seja, o estrangeiro.

Segundo Santos Jr.; Real (2017), no estudo que fizeram sobre o estado da arte nas pesquisas sobre evasão do ensino superior no Brasil, as principais pesquisas datam de 1995 em diante, com exceção do artigo de Bueno (1993), intitulado “A evasão nos cursos de graduação da USP”.

A referência para essas pesquisas está no estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, oficialmente constituída através de portarias da Secretaria de Educação Superior, que resultou no documento intitulado “**Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública**” (BRASIL/MEC/SESu, 1996), o

²Esse termo é utilizado porque o autor considera que o aluno, quando decide se evadir do curso, está influenciado por um conjunto de fatores que começa lá atrás, quando ele ainda não entrou na universidade e continua na sua vivência institucional. Inicia-se com os atributos prévios ao ingresso, passando pelas metas, expectativas e intenções pessoais com relação ao curso, experiências institucionais, integração com a vida acadêmica, até a evasão. O modelo é usado também para justificar a permanência dos alunos.

qual apresentou padronização no processo de coleta e tratamento dos dados. Segundo esse documento, os cursos de graduação apresentavam altos índices de evasão na época, na ordem dos 50%, além das taxas de retenção também altas. A proposta de criação da comissão em âmbito nacional surgiu com o objetivo de buscar soluções para diminuir esse índice para 20%, bem como elevar um equivalente índice para a taxa de diplomação. Os objetivos específicos eram: a) Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; b) Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; c) Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) do país; d) Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; e) Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras.

O conceito de evasão, por se tratar de um tema amplo e complexo, ficou estabelecido que seria detalhado em três tipos: **evasão de curso**, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento e cancelamento ou exclusão por norma institucional; **evasão da instituição**, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; **evasão do sistema**, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL/MEC/SESu, 1996).

Os resultados dos estudos da comissão apresentaram como causas prováveis para a evasão os seguintes aspectos (BRASIL/MEC/SESu, 1996, p. 27-31):

Fatores externos vinculados aos fatores sócios político-econômicos: relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da instituição; vinculados a conjunturas econômicas específicas; dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualizar-se na universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade.

Fatores externos vinculados às características individuais do aluno: relativos à habilidade de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;

decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

Fatores internos relativos a questões acadêmicas: currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos para as disciplinas; falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso.

Fatores internos relativos a questões didático-pedagógicas: critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), entre outros; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.); inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

As pesquisas de Polydoro (2000) e Veloso; Almeida (2002) discutiram a evasão a partir de outros pontos de vista. A primeira foi realizada em uma instituição privada e buscou entender o processo de trancamento de matrícula, como ele acontece desde o percurso de saída até o retorno do aluno à instituição, em que condições ele acontece e como repercute na vida do aluno. A segunda foi realizada em uma instituição pública e buscou conhecer o aluno que se evadiu do curso, traçando seu perfil socioeconômico para chegar a um maior entendimento das causas que o fizeram desistir, entendendo que esse percurso permeia a questão vocacional, segundo a visão dos coordenadores, gestores e pró-reitores.

O estudo de Polydoro (2002) apresentou uma abordagem diferenciada para a evasão, uma vez que a analisou a partir do processo de trancamento, que pode ser temporário ou não. Ela constatou que o trancamento de matrícula é uma forma de evasão que só aparece ao longo dos anos, nas instituições, e mesmo que o aluno tranque sua matrícula provisoriamente, a decisão em fazê-lo tem muito mais de permanente que provisório, visto que muitos não retornam. Os principais motivos apresentados para a solicitação do trancamento foram suporte financeiro (50,0%), condições relacionadas ao trabalho (17,7%), dificuldade de integração acadêmica (16,5%) e baixo grau de compromisso com o curso (12,7%). Ao sair, a quase totalidade dos estudantes pretendia concluir a formação superior (91,2%), sendo 64,2% na mesma IES e 56,5% no mesmo curso.

Diante disso, a autora defende que o conceito de evasão não tem sido estabelecido sob os mesmos critérios, o que permite uma gama de definições, sob muitas perspectivas. É

preciso partir de cinco possíveis critérios, na hora de analisar o fenômeno, o que ajuda a estruturá-lo e conceituá-lo:

São eles: 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) (POLYDORO, 2000, p. 61).

Na pesquisa de Veloso; Almeida (2002), o diferencial se deu por ter sido aplicada aos coordenadores de cursos de graduação, gestores e pró-reitores, em outras palavras, às instituições, o que permitiu um outro olhar para o problema. Dentre os resultados encontrados as causas apontam para: o aluno e sua contribuição, a estrutura física, a estrutura do curso, o mercado de trabalho e o docente. Isso sugere que a evasão não foi somente um processo dependente do aluno, tendo no componente institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção. Eles apontam ainda que essa discussão sugere um questionamento que perpassa a crise da universidade, proposta e discutida por Santos (1999).

Segundo Coulon (2017), hoje, o problema não é mais entrar na universidade, mas permanecer nela e ter sucesso no percurso formativo. Ele considera que a evasão se refere a dois fenômenos distintos: eliminação, quando os estudantes em função de fracasso repetido ou não interrompem o curso que fazem; e abandono (autoeliminação), que ocorre por iniciativa do estudante, após um período, onde ele sem ter atingido sua afiliação intelectual ou institucional desiste tanto do curso como da universidade.

A evasão pode ser vista também como evasão anual média e evasão total. A primeira calcula a porcentagem dos estudantes matriculados em um sistema de ensino, IES ou curso, que não concluíram e não se matricularam no semestre ou ano seguinte. A segunda, também chamada de índice de titulação, calcula a quantidade de estudantes que ingressaram em uma IES ou sistema de ensino, mas não conseguiram o diploma ao final do tempo de duração do curso (SILVA FILHO et. al, 2007).

É preciso esclarecer, ainda, que existe confusão no uso dos termos exclusão e mobilidade para referir-se à evasão. Bueno (1993) cita que para esclarecer essa confusão a evasão deve ser entendida como a postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; e a exclusão como a admissão, por parte do aluno, de uma responsabilidade da instituição e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de

aproveitamento e direcionamento desse aluno. Sobre mobilidade, Ristoff (1995) é claro em afirmar que evasão é o abandono dos estudos e mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso, assim, o aluno que se transfere para outro curso não é um evadido, pois ele está na busca de seu sucesso profissional e pessoal, como o próprio autor afirma:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do estudante nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1999, p. 125).

Ao buscar um conceito de evasão para esse estudo, constatamos que existem muitas definições sobre o assunto. Para Abbad; Carvalho; Zerbini (2006) evasão é a desistência do aluno em qualquer etapa do curso. Para Biurrun; Nunes (2010), evasão em um curso superior é a diferença entre o número de ingressantes e o número de concluintes naquele curso. Na compreensão de Barroso; Falcão (2004) a evasão é o processo de abandono, pelo aluno, de qualquer curso dentro da instituição. Para Gaioso (2005), é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos, o qual pode trazer graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Para Mello et al. (2012) existe evasão quando o aluno que ingressou na IES não fez matrícula em disciplinas por dois semestres consecutivos ou o que solicitou o cancelamento de matrícula por meio de declaração.

Diante disso, temos a evasão como uma temática diversa em que não há unanimidade de conceito e sua utilização de maneira inapropriada pode confundir os resultados. Assim, precisamos ter clareza da definição do conceito a ser utilizado, compreendendo que os resultados apontarão para aquilo que se deseja descobrir. Para nossa pesquisa, que investiga fatores que contribuem para a evasão de alunos no curso de Agronomia da UFCA, utilizamos o conceito definido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL/MEC/SESu, 1996, p. 15), que determina a “**evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo**”. Dentre as possibilidades de saída definitiva sem concluí-lo temos: o aluno que se desliga do curso por abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por norma institucional.

Seguimos também o que descreve o Art. 347 do Regulamento dos Cursos de Graduação da UFCA, aprovado pela Resolução nº 04/CONSUP, de 13 de janeiro de 2017, sobre saída definitiva do aluno do curso de graduação. Segundo o documento, essa saída gera o cancelamento da matrícula que pode ocorrer nas seguintes situações: I. Reincidência de

reprovação por frequência ou abandono após a assinatura do Termo de Ciência e Compromisso; II. Limite excedido de períodos com programa suspenso; III. Decurso de prazo máximo para conclusão do curso; IV. Solicitação espontânea; V. Transferência para outra IES; VI. Efetivação de novo cadastro; VII. Decisão administrativa; ou VIII. Falecimento do estudante.

Contudo, há um detalhe que precisa ser explicado: a entrada de alunos no ensino superior, através do Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificado (ENEM/SISU), pode ser feita mais de uma vez, permitindo que esse aluno mesmo estando cursando sua graduação possa concorrer ao processo e reingressar nesse mesmo curso, com outro número de matrícula, com o objetivo de “limpar o histórico”, lhe permitindo novo prazo para conclusão do curso e oportunidade de fazer um novo histórico, de preferência sem reprovações.

Esclarecemos que nossa pesquisa considera como aluno evadido

[...]todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem. (BRASIL/MEC/SESu, 1996, p. 21)

A seguir, apresentaremos alguns modelos explicativos de evasão, segundo a literatura internacional. Ressaltamos que mesmo não fazendo uso deles para fins de análise dos resultados da nossa pesquisa, consideramos que a exposição desse conteúdo é de valia por apresentar uma variedade de abordagens que se somam e se completam, auxiliando em discussões e interpretações de estudos relacionados.

2.1.1 Modelos Explicativos de Evasão

Os principais modelos explicativos de evasão surgiram na década de 1970 e estão, na maioria, na literatura norte-americana. Eles foram pioneiros nessa busca e se destacaram pela quantidade de produção acerca do assunto, o que permite sua utilização tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais, respeitando os critérios de diferenças étnicas, econômicas e

culturais. Como essa literatura está em língua inglesa ou espanhola, nos apropriamos da compreensão do autor Renato Cislagui³, a partir do seu estudo de pesquisa.

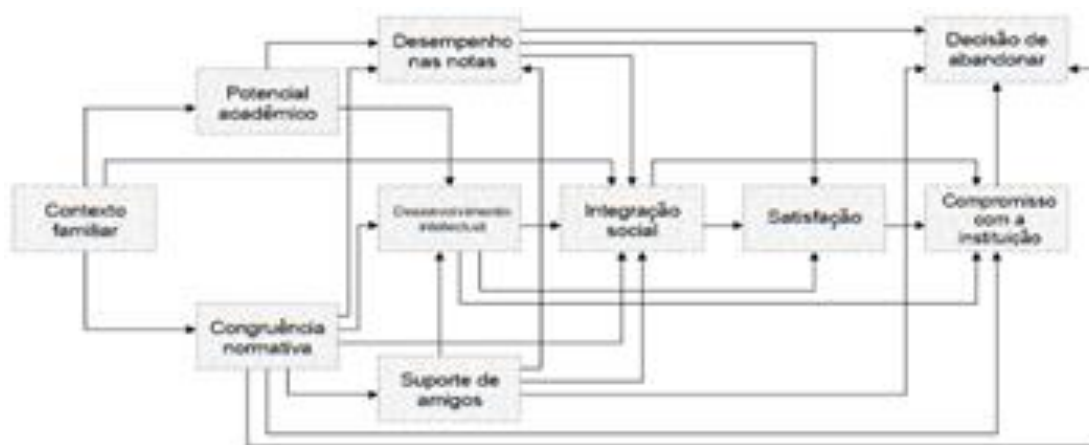
A literatura internacional apresenta modelos que em linhas gerais discutem a relação entre aluno e IES, considerando as variáveis que interferem nessa relação e ocasionam o processo de abandono, o que muda de autor para autor são as abordagens de estudo. Segundo Donoso; Schiefelbein (2007), existem pelo menos cinco tipos: psicológicas ou comportamentais, focadas na psique do indivíduo; sociológicas (modelo de Tinto), focadas no contexto social; econômicas, focadas nas questões financeiras; organizacionais, focadas nas relações entre alunos e instituições; e interacionistas, que são a junção de dois ou mais modelos anteriores.

Nessa perspectiva, foram criados e recriados vários modelos, aqui destacaremos os pioneiros, visto que serviram de base teórico-conceitual para os estudos seguintes. É importante frisar que todos foram e ainda são passíveis de críticas, por serem vistos como incompletos e não abarcarem todos os elementos envolvidos nos estudos sobre evasão. Dentre os quais, destacamos quatro: Spady (1970), Tinto (criado em 1975 e revisado em 1993 e 1997), Bean (1980, revisado em 1985 por Bean, Metzner) e Astin (1984).

William G. Spady foi o primeiro estudioso a desenvolver estudos sobre evasão. Em 1970, ele avaliou um grupo de estudantes calouros numa universidade americana onde aplicou seu instrumento de pesquisa, o qual investigou e analisou as variáveis que influenciavam no processo de abandono. O modelo, denominado Modelo do Processo de Abandono, é apresentado na Figura 1.

³ Escreveu sua tese sobre “Um modelo de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação”, em 2008, a qual nos serviu de referência para a escrita desse subitem.

Figura 1 – Representação do Modelo do Processo de Abandono (SPADY, 1970)⁴.



Para Spady (1970), as causas que levam um aluno a se evadir de um curso de graduação decorrem da interação que ele tem com a instituição de ensino, quanto mais próxima e satisfatória ela for, menos chances ele terá de abandoná-la. Para pensar seu modelo ele se inspirou na teoria do suicídio social de Émile Durkheim, a qual afirma que a probabilidade de um indivíduo cometer suicídio está associada à sua (não) integração na sociedade. Assim, ele acredita que quanto mais integrado ao meio universitário, quanto mais integrado ao ciclo de amizade dentro da universidade, quanto maior o desempenho do seu potencial acadêmico, menor o risco de evasão.

Spady (1970) afirma que o aluno ao ingressar no meio universitário traz consigo um conjunto de bens que estão representados na linguagem, valores e comportamentos adquiridos no contexto familiar. Eles fazem um contraponto com as variáveis: potencial acadêmico, congruência normativas, avaliação de desempenho, desenvolvimento intelectual e suporte de amigos. O nível de satisfação acontece se houver congruência entre esses dois contextos, elevando o grau de empolgação e desejo de concluir o curso. Nesse sentido, o desempenho do aluno na universidade e seu nível de satisfação é que vão determinar sua decisão de abandonar o curso.

O segundo modelo é de Vincent Tinto, norte-americano, professor de Sociologia da Escola de Educação da Universidade de Syracuse, denominado Modelo de Integração do Estudante. Ele é o mais conhecido entre os modelos de impacto⁵ e ainda hoje é utilizado,

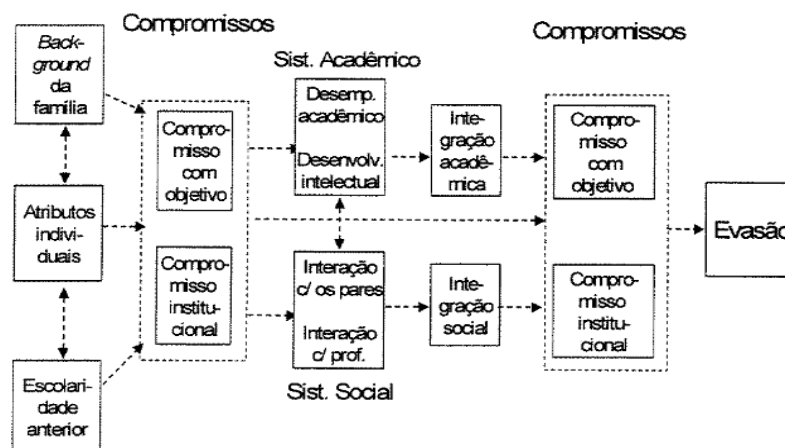
⁴ Todas as figuras representativas dos modelos de evasão foram retiradas da tese citada anteriormente.

⁵ Os modelos de impacto sobre a evasão do ensino superior surgiram a partir da década de 1970, em decorrência de uma longa experiência na busca da compreensão desse fenômeno no ensino superior dos Estados Unidos.

apesar das críticas. Ele surgiu em 1975, defendendo que a interação entre o aluno e a comunidade acadêmica é imprescindível, pois dela depende a continuidade da vida estudantil. Ele também foi influenciado pela teoria do suicídio de Durkheim, que pregava a integração moral e o pertencimento coletivo do indivíduo na sociedade, caso contrário, este seria um potencial candidato ao suicídio. Sua influência não foi plena por compreender que essa teoria não contemplava outras questões que contribuíam para o suicídio e por ser uma analogia pejorativa, ao correlacionar o suicídio à evasão do aluno.

O modelo de Tinto (1975) defende que a permanência e a evasão de alunos estão relacionadas a dois aspectos fundamentais: a integração acadêmica e a integração social, a primeira se refere ao sentimento do aluno com relação à universidade e tudo que dela faz parte, desempenho, satisfação individual com conteúdo e métodos, identificação com regras e normas; e a segunda se refere ao sentimento de pertença em relação ao grupo, o aluno precisa sentir-se parte da universidade, ter bons relacionamentos com colegas, professores e funcionários. Além desses aspectos, o autor considera que o compromisso do aluno com a instituição e a meta de obter o diploma de graduação são fundamentais, em alguns casos são decisivos. A primeira versão do modelo de Tinto é apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Representação do Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975).



Percebemos que a discussão desse modelo está centrada predominantemente no aluno, em seu aspecto social, desde suas vivências em família e em outras instituições de ensino até a vivência na universidade, considerando suas percepções e interpretações que vão repercutir

em sua integração acadêmica, de maneira positiva através da permanência, ou de maneira negativa através da evasão. Aspectos psicológicos, comportamentais ou econômicos não foram considerados e essa foi uma das maiores críticas feitas ao modelo.

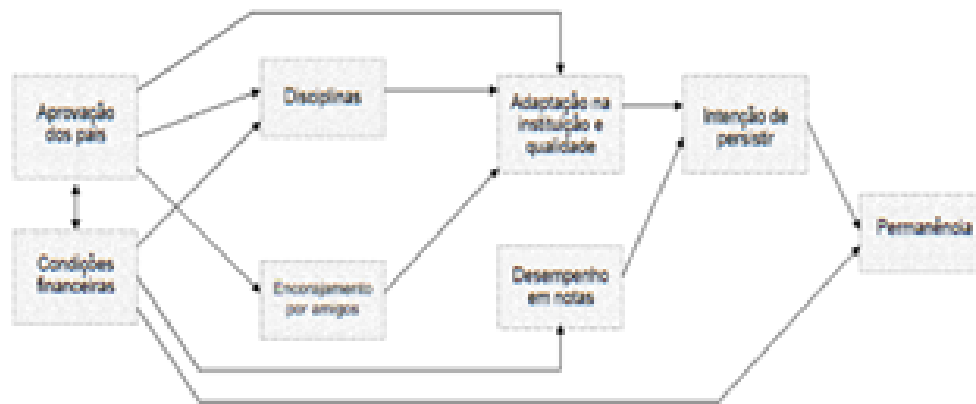
Assim, em 1993, Tinto revisou o modelo e acrescentou elementos como ajustamento, dificuldades, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem, obrigações ou compromissos externos. Ele considerou a importância desses elementos por perceber que eles tinham algum impacto na vida acadêmica do aluno.

Em 1997, Tinto fez sua última revisão, agregando o processo de aprendizagem ao modelo. No entendimento de Cislac (2008, p.53) “integração social e acadêmica ganharam novo alcance e passaram a ser, juntamente com as técnicas pedagógicas e os meios tecnológicos disponíveis para estudantes e professores, componentes cruciais na aprendizagem”.

O terceiro modelo é o John P. Bean, chamado Modelo de Desgaste do Estudante, proposto em 1980. Inicialmente, foi pensado a partir das complexas relações entre aspectos não cognitivos e aspectos ambientais vivenciados fora da universidade e o peso delas nas decisões dentro da universidade influenciando no abandono. Equivale dizer que o aluno tem sua formação individual baseada no meio familiar e nas relações de amizade, as quais definem suas crenças, atributos sociais, familiares e individuais e conduzem sua vida acadêmica a partir delas, podendo preservá-las ou modificá-las. Todas suas decisões e ações dentro da universidade contam com a aprovação da família e dos amigos, repercutindo no seu bem-estar e nível de satisfação e comprometimento com o curso.

O modelo de Bean (1980) é também conhecido como Modelo de Atrito do Estudante, porque ao não entrar em sintonia com os padrões da instituição, o aluno desencadeia uma sucessão de conflitos que causam desgastes e ocasionam a evasão (Figura 3).

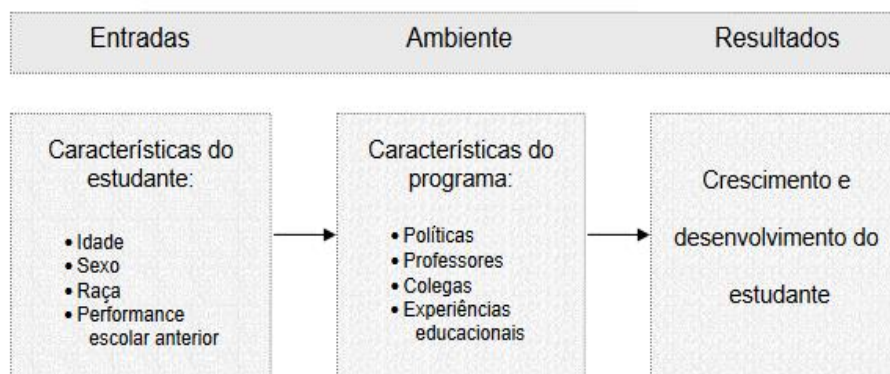
Figura 3 – Representação do Modelo de Desgaste do Estudante (BEAN, 1980).



Em 1985, esse modelo foi revisto com a contribuição de Metzner (BEAN; METZNER, 1985), considerando que os fatores que contribuem para o desgaste do aluno dentro da instituição estão ligados à carga de trabalho profissional, às responsabilidades familiares e financeiras, nas variáveis ambientais; e ao tempo dedicado aos estudos, à pontualidade e assiduidade e à convicção para concluir o curso, nas variáveis acadêmicas. Para eles, essas variáveis têm muito mais peso que a integração social, defendida por outros modelos. É interessante mencionar que esse modelo, unido ao de Tinto, serviu de base conceitual para os modelos interacionistas.

O quarto e último modelo foi proposto por Alexander Astin, em 1984. Ele considera o envolvimento psicológico e de tempo, do estudante com o curso, defendendo que quanto mais ele se dedica ao curso, quanto mais se envolve em atividades ligadas ao curso, menos chances ele tem de se evadir, por isso é chamado Modelo de Envolvimento do Estudante (Figura 4).

Figura 4 – Representação do Modelo de Envolvimento do Estudante (ASTIN, 1984).



A visão de Astin (1984) sobre o processo de evasão ou permanência era considerada comportamentalista, pautada nas ações e reações do aluno dentro da instituição, são elas que vão identificar o grau de envolvimento desse aluno com o curso, gerando satisfação e/ou comprometimento. Para ele, tanto a instituição quanto o aluno são responsáveis por esse processo, ela porque pode oferecer oportunidades ao aluno, através da pesquisa, ensino e extensão, de ampliar seus conhecimentos e potencial intelectual; e ele porque é o único que tem autoridade para aproveitar ou não essas oportunidades. Seu modelo é considerado de fácil compreensão e por isso foi bastante adotado nas universidades, alcançando bons resultados.

Os estudos das décadas de 1970 e 1980 influenciaram outros estudos que resultaram na proposição de outros modelos: Cabrera-Casteñeda-Nora; Henstler (1992) com o Modelo Integrado de Permanência; Mackinnon-Slaney (1994) com o Modelo de Desgaste de Estudantes; Braxton; Hirschy; McClendon (2004) com o Modelo Conceitual do Abandono do Estudante em IES de Tempo Parcial; Nora; Barlow; Crisp (2005) com o Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição Depois do Primeiro Ano.

Tamanha variedade de estudos nos permite fazer a seguinte consideração: nenhum desses modelos foi capaz (sozinho) de dar conta da complexidade do fenômeno evasão/permanência, por ser este um fenômeno multidimensional. Tais estudos seguiram linhas de pensamento distintas que permitiram alcançar, através dos resultados, elementos norteadores dentro de um determinado aspecto (social, psicológico, ambiental). Contudo, ao associarmos todos esses elementos é possível chegar mais próximo do que envolve tal fenômeno e traçar ações interventivas, mesmo sabendo que elas têm resultados diversificados. Assim, vale considerar que cada caso de evasão é único e dentro dessa unidade existe uma dimensão multifacetada de fatores.

2.2 Políticas Públicas em Educação para redução da Evasão

As IES têm como compromisso social contribuir para a transformação e aprimoramento do indivíduo com o objetivo de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, através do serviço prestado no ensino, pesquisa e extensão. Têm, também, a obrigação institucional de oferecer uma educação de qualidade que permita o melhor aproveitamento por parte do aluno, dos conhecimentos sistematizados, assegurando as condições mínimas e necessárias desde o acesso, permanência, até a conclusão. Nesse sentido, o Governo Federal instituiu programas e políticas públicas que viabilizaram a efetivação dessas obrigações e permitiram uma reconfiguração do ensino superior.

Nessa linha de pensamento, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que será melhor abordado adiante, se destaca como um grande programa, tanto pela abrangência nacional, com adesão de praticamente todas as universidades públicas, quanto pelo volume de dinheiro disponibilizado. Com sua implantação, o panorama do ensino superior mudou bastante e assumiu um perfil diversificado, caracterizado pela presença de alunos oriundos de classes menos favorecidas economicamente, negros, pardos e índios, sendo representativo da democratização desse ensino.

Contudo, o REUNI provocou mudanças nas IES que ocasionaram um descompasso entre o que foi proposto e o que foi alcançado. Nos referimos à atenção dada especialmente à ampliação do acesso, número de cursos e *campi* criados, em comparação à que foi dada à permanência e à redução da evasão, gerando um aumento nas taxas de abandono.

Não podemos desconsiderar que esse programa conhecia as fragilidades das IES, visto que no documento de adesão eram apresentados projetos de reestruturação e expansão das instituições, os quais deveriam atender as metas propostas no programa, aprovados por conselho universitário. No Decreto é possível observar a indicação para o combate e controle da evasão: **como meta global**, elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Nas diretrizes que tratam da ampliação da oferta de educação superior pública, há a preocupação com a redução das taxas de evasão e ocupação das vagas ociosas.

Em decorrência da ampliação do acesso bastante acelerada, as IES necessitaram de medidas para acompanhar esse ritmo e oferecer melhores condições de ensino, de tal modo a garantir a permanência dos alunos e contribuir para a diminuição das taxas de abandono. Com

base nisso e no que prega o próprio REUNI, “criar condições para ampliação de acesso e permanência na educação superior”, destacadas em suas diretrizes, propostas no Art. 2º, as políticas públicas de assistência estudantil foram intensificadas e passaram a compor a agenda do governo e das instituições, como medidas preventivas de controle da evasão.

No rol dessas políticas destacamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, através do Decreto nº 7.234/2010, com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão. É uma política adotada em quase todas as IFES e oferece incentivos financeiros nas áreas de alimentação, moradia, transporte, assistência à saúde, cultura, esporte, creche, acessibilidade, inclusão digital e apoio pedagógico.

São objetivos do PNAES: a) Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; b) Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; c) Reduzir as taxas de retenção e evasão; e **d)** Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Na maioria das universidades, essa política é desempenhada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que busca contribuir para a permanência, o bem-estar, a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, focando nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e nos que ingressaram na universidade por meio de ação afirmativa.

Além do PNAES, há o Programa de Bolsa Permanência (PBP), do Governo Federal, criado através da Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013, cuja finalidade é minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes indígenas e quilombolas das IFES.

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Seu valor, estabelecido pelo MEC, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, e para os estudantes indígenas e quilombolas está garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de

professores também recebem a bolsa permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, até o limite máximo de seis meses.

Os objetivos do programa PBP são: a) Viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; b) Reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; c) Promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

No âmbito da UFCA, as orientações para combate e controle da evasão são citadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016/2020, cuja proposição consiste na criação de ações proativas, não somente reativas, para diminuir os casos de evasão e retenção. Aponta a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e seus setores de controle e monitoramento de fluxo acadêmico, em conjunto com as Unidades Acadêmicas, Coordenações dos Cursos e Colegiados, no âmbito de seus cursos de graduação, como setor responsável pela atuação efetiva e moderna, através de sistemas de gerenciamento e demais mecanismos, para detectar a ocorrência dos casos. Afirma ainda que o aluno deverá estar envolvido em atividades acadêmicas para fortalecer o elo com a instituição e contribuir para sua motivação diante do curso, oportunizando colocar em prática seus aprendizados. Quanto à instituição, deve fortalecer essas práticas de forma que o ensino universitário possa ofertar condições para o discente poder experimentar seus conceitos e práticas, produzindo resultados positivos no meio social e fazendo-os aferir suas ações diretas enquanto cidadão em formação, mas já atuantes na esfera social.

Apesar dessas orientações, a UFCA não dispõe de um programa específico de combate e controle da evasão que esteja focado em identificar fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Disponibiliza, através da PRAE, auxílios (moradia, emergencial, alimentação, transporte, financeiro a eventos, óculos e creche) e bolsas (de iniciação acadêmica e permanência), além do programa de apoio psicopedagógico vinculado ao Núcleo Universitário de Apoio Psicopedagógico (NUAP) que abrange os seguintes tipos de serviço: aconselhamento psicológico, escuta psicológica, atendimento psicológico clínico e aconselhamento profissional.

A disponibilidade de recursos financeiros e humanos, dispostas pelo governo, para incentivo da permanência de alunos nos cursos de graduação não dão conta de abarcar as causas que estão por trás da evasão. Subentendemos que ela está relacionada a outros aspectos de ordem social, familiar ou até mesmo individual. Para tanto, vale considerar o que diz

Bourdieu ao criar o conceito de capital cultural para explicar as desigualdades no meio escolar.

2.3 Capital Cultural como Categoria para compreender a Evasão

Pierre Félix Bourdieu é considerado um dos mais importantes sociólogos do século passado, destacando-se pelo volume e pela qualidade intelectual dos seus escritos. Tal é sua importância que ainda hoje suas obras são utilizadas como fundamentação para discussão nos mais variados tipos de pesquisas, considerando que sua atuação e produção permeou diversas áreas: social, política, educacional, cultural, arte, literatura, linguística.

O cenário educacional do início do século XX permitia afirmar, a partir de uma concepção funcionalista, que a escola tinha um papel central na democratização da sociedade, proporcionando em condições de igualdade e de oportunidade a emancipação dos alunos e permitindo-lhes ocuparem posições e empregos de destaque social. Era uma visão otimista da escola defendida pela sociedade capitalista que, ao defendê-la, imputava-lhe um de seus objetivos, a perpetuação das desigualdades sociais através da dissimulação, inconsciente em muitos casos, do trabalho pedagógico.

Bourdieu, que nessa época já desenvolvia estudos sobre sociologia da educação, foi incisivamente contrário a essa visão, iniciando um debate que desvendou o que de fato estava por trás das ações pedagógicas, mostrando que a função da escola era mais característica de quem contribui para a reprodução das desigualdades sociais do que quem rompe com elas. Afirmava que a escola não é neutra, que formalmente trata todos de modo igual, todos assistem as mesmas aulas, são submetidos às mesmas avaliações, obedecem às mesmas regras, portanto, teoricamente, teriam as mesmas chances. Porém, as chances são desiguais, pois alguns estão em condição mais favorável que outros para entender as exigências implícitas da escola.

Um de seus principais questionamentos esteve centrado no papel da escola. Para ele, ao contrário do que ela prega, o fracasso e o sucesso escolar não podem ser considerados apenas sob a ótica do mérito individual, como se questões socioculturais, familiares e econômicas não influenciassem em nada. A ideia de que a meritocracia escolar é uma questão de esforço pessoal, transmitida tão fortemente, convenceu a grande maioria, ganhando força quando o sucesso de um ou outro aluno escapava ao destino do fracasso, dando legitimidade à seleção escolar e fortalecendo o crédito do mito de que realmente a escola liberta e emancipa.

E conclui afirmando que as igualdades de oportunidades são “apenas” disfarces da legitimação das desigualdades sociais.

Essas desigualdades sociais são constituídas diacronicamente e são reflexos das diferenças entre as classes. É possível perceber tais diferenças no modo de falar, de andar, de vestir, de comer, mas, as escolas ignoram-nas, valorizando e creditando à classe dominante o status de prestígio sociocultural e padrão a ser seguido.

Esse fato caracteriza o que Bourdieu (1989) chamou de violência simbólica, ou seja, a imposição de um padrão de cultura arbitrariamente tido como superior e sua aceitação é feita de forma inconsciente. Ele afirma que não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social. Contudo, a posição dominante sozinha não dá conta da imposição do arbitrário cultural, ela precisa de estratégias efetivas para persuadir e convencer, pelo discurso e pela prática. É nesse meio que a instituição educacional se encaixa, atuando como instrumento facilitador das estratégias.

Para tanto, Bourdieu pensou uma teoria que abordasse essas questões, não se limitando a nenhuma corrente de pensamento, apesar de considerar elementos de uma ou de outra. Sua teoria sociológica se inclui num contexto praxiológico⁶ que percebe o modo pelo qual os indivíduos constroem suas percepções e visões de mundo, considerando as classificações e posições do espaço social onde as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, nem a corrente do subjetivismo daria conta por reduzir as estruturas objetivas existentes no meio social a meras interações, nem a do objetivismo, por deduzir as ações e interações dessas estruturas. Compreendia que os problemas escolares passavam pelas relações sociais, porque nelas são construídos conhecimentos, percepções, visões de mundo e opiniões, que constituem o capital cultural e possibilitará o acesso ao conhecimento escolar.

Tedesco (1995) defende que a incorporação do capital cultural se efetua através de ações pedagógicas, cuja natureza já foi analisada através do processo de socialização. O produto dessa incorporação são *habitus* cujas características se definem a partir de três traços principais: a durabilidade (capacidade de engendrar práticas estáveis no tempo); a

⁶Palavra de origem grega que significa uma maneira de entender e explicar a estrutura lógica das ações humanas a partir do conhecimento prático. Nesse estudo é possível considerar uma articulação entre o agente social e o espaço social, ou, em outros termos, *habitus* e campo. Essa articulação promove a construção do meio a partir de um processo que se refere pela ação-reação-transformação, de tal maneira que não é permitido limitá-lo a nenhuma corrente que privilegie um ou outro.

transferência (capacidade de aplicação no maior número possível de campos) e a exaustão (propriedade de reproduzir nas suas práticas a maior quantidade possível de princípios pertencentes à cultura de um grupo social). Nesse sentido, para entender o capital cultural é preciso entender o conceito de *habitus*. Segundo Catani (2004), é

[...] entendido como “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. P. Bourdieu, *Le sens pratique* (CATANI, 2004, p. 04).

Sua característica marcante é que se aplica tanto ao individual quanto ao coletivo, o que levou Bourdieu a considerá-lo como elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, assume uma característica importante dentro do campo educacional, vai ser o instrumento necessário à produção e consumo de bens simbólicos, exercendo a função de dispositivo para aquisição do capital cultural.

Este capital, por sua vez, se inicia desde o primeiro dia de vida do indivíduo, desde as relações intencionais até as desprentensiosas, acontece na interação através da conversa ou gesto, mas também acontece no silêncio e na observação. Isso gera um acúmulo de informações e propriedades mentais e simbólicas que serão constitutivas da formação do indivíduo, identificando-se como seu patrimônio cultural. Ele será aumentado no decorrer da sua vida, de acordo com os investimentos sociais e econômicos.

Porém, há casos em que esse acúmulo de investimento não é considerado como suficiente, por não permitir sintonia entre o que a escola apresenta e o que se tem na bagagem cultural. Apoiados no que afirma Bourdieu

[...] a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre classes e segmentos de classe [...] (BOURDIEU, 2007, p.73).

A importância dada pelo autor ao capital cultural dentro do contexto educacional se apresenta como categoria operacional essencial ao entendimento das desigualdades sociais, implicando em baixo rendimento no desempenho do aluno, reprovação, desgaste e evasão.

Bourdieu o concebe como um conceito abrangente que abarca um conjunto de bens, simbólicos e materiais, transmitidos historicamente pela família e pelas instituições autorizadas e organizadas socialmente, como escolas, clubes, círculos de amizades, construído

e constituído como fator decisivo na aquisição do conhecimento institucionalizado. Entretanto, ele é muito mais que uma categoria para entender a dinâmica educacional, ele é o que sustenta o processo de dominação considerando que está diretamente relacionado aos casos de fracasso, mau desempenho educacional e evasão. Esses casos comprometem seriamente o destino dos alunos, impossibilitando um futuro promissor e contribuindo para a perpetuação da distância que separa classe dominante e classe dominada.

A família é a primeira instituição responsável pela transmissão desse capital, apresentando ao indivíduo seus costumes, crenças, gostos, bens que vão construir seu *habitus*, lhe tornando um agente social. O capital cultural é formado também com a contribuição do capital econômico (quanto mais condição financeira mais chances de investir em oportunidades para aumentá-lo), e do capital social (construído através dos grupos de relacionamentos, escola, trabalho, lazer e amizades).

Ele se apresenta em três estados: o primeiro, o incorporado, ocorre em um processo mediante inculcação e assimilação no meio familiar. Nele, o indivíduo é o único que pode realizar pessoalmente essa tarefa, absorvendo e apreendendo todos os conhecimentos que farão parte de suas estruturas mentais lhe permitindo perceber o mundo de modo particular e guiando suas ações e reações diante da realidade objetiva. Quanto mais se vivencia, mais experiência se acumula e mais capital cultural se incorpora, possibilitando um melhor desempenho no meio educacional, ao incorporar outros bens e aumentar seu potencial. O capital econômico é importante porque é o que viabiliza as condições para maior aquisição de capital cultural, mas não determina, o que determina são as estruturas mentais e intelectuais que vão conduzir as relações objetivas e modificá-las sempre que necessário.

O segundo estado, o objetivado, é incorporado mediante apropriação de bens culturais, tais como livros, obras de arte, esculturas. Ele está materializado nessas obras e requer investimento de capital econômico para adquiri-lo. Para usufruí-lo é preciso ter capital incorporado, este que permite o alcance do bem. Diferentemente do incorporado, esse pode ser transmitido objetivamente e não precisa ser feito pessoalmente pelo indivíduo que o transmite.

O terceiro e último estado, o institucionalizado, está materializado por meio dos diplomas, títulos e certificados acadêmicos. São eles que vão garantir a inserção no mercado de trabalho, revelando que quanto maior o investimento, maiores as prerrogativas para alcançar um curso de prestígio e, por conseguinte, um trabalho e uma posição social de prestígio. Contudo, o baixo retorno econômico e social obtido por diplomas de determinados cursos (mesmo aqueles com maior prestígio), tornaram imperativo reconhecer que o

desempenho escolar não depende somente dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Diante disso, consideramos que o conceito de capital pode ser utilizado como elemento para compreensão dos fatores que influenciam os casos de evasão. Todo aluno ao ingressar no ensino superior traz em sua bagagem bens simbólicos, língua, cultura, expressões, percepções, valores, atributos, sonhos e desejos que dependendo do que ele vivencie na instituição vai possibilitar a aquisição de novos bens. Nesse sentido, tanto tem aluno que se sente confortável no meio quanto tem aquele que se sente ameaçado por não se reconhecer parte integrante desse meio, representando um risco para os casos de evasão.

Apesar de saber que os motivos apresentados como justificativa para evasão são variados e apontam razões específicas como a opção por outro curso, por exemplo, compreendemos que a história foi construída anteriormente com base na quantidade de capital cultural que cada aluno tem, logo, tais justificativas, em algum momento, vão se cruzar, se relacionar e se justificar à luz do conceito de Bourdieu.

3 ENSINO SUPERIOR NO CEARÁ: ORIGEM E EXPANSÃO

A educação superior é um bem público, de interesse e finalidades públicas e, como tal, deve ser pensada e analisada a partir de suas configurações sociais e políticas voltadas para esse público. Questões como acesso, expansão, inclusão, evasão e permanência estão atreladas à temática da educação superior e têm, cada vez mais, ocupado um lugar de destaque no debate acadêmico. Neste capítulo, faremos uma incursão pela história do ensino superior no Ceará, desde a origem até a criação da UFCA, em 2013, de maneira muito abreviada, mas capaz de abordar os principais fatos ocorridos nesse período, focando especialmente no processo de expansão vivido entre os anos 2000, a partir do Programa EXPANDIR (de 2003 a 2006), até o Programa REUNI (de 2007 a 2012). Tal contextualização é importante na medida em que nos permite conhecer um pouco das dificuldades pelas quais esse ensino passou e que se refletem nos dias atuais.

3.1 História do Ensino Superior no Ceará

Assim como no cenário nacional, a história do ensino superior no Ceará aconteceu tardiamente, tendo suas primeiras experiências por intermédio da igreja, seguidas da criação de faculdades isoladas e, por fim, a universidade. Os primeiros sinais da educação superior começaram com a criação do Seminário Episcopal do Ceará⁷, em 10 de dezembro de 1864, quando foi assinado o contrato que permitiu seu registro e funcionamento, mas as instalações só foram ocupadas em 10 de outubro deste mesmo ano, pelos primeiros alunos.

O seminário oferecia dois cursos, o preparatório que ensinava as primeiras letras, ler, escrever e oração; e o teológico que era uma espécie de faculdade, pois tinha formação superior, e destinava-se aos alunos com pretensões sacerdotais. Como todo seminário, seu ensino estava vinculado aos preceitos religiosos, pregando a fé e a moral como virtudes essenciais à condição humana. A ideia de criação do Seminário partiu do forte desejo da igreja local, com o apoio de famílias abastadas, de ter seu próprio seminário e formar seu clero, evitando o deslocamento para Pernambuco ou Salvador. Assim aconteceu e ainda hoje ele existe, localizando-se no centro histórico da capital, com o nome de Seminário da Prainha.

⁷As informações sobre o Seminário Episcopal foram extraídas da dissertação de mestrado de Luiz Moreira da Costa Filho, intitulada “A inserção do Seminário Episcopal de Fortaleza na romanização do Ceará (1864-1912), 2004.

Durante quase quarenta anos, o seminário foi o único responsável pela iniciação ao ensino superior, até que em 1903, surge o primeiro registro de um curso de nível superior, oficialmente reconhecido como tal, desvinculado da formação religiosa e voltado para formação de profissionais liberais. No dia 21 de fevereiro deste ano foi criada a Faculdade Livre de Direito do Ceará, que foi estadualizada em 08 de agosto do mesmo ano, por força da Lei Estadual nº 717, e federalizada em 12 de maio de 1938, através do Decreto-Lei nº 421. A iniciativa para a criação desta faculdade partiu da família Accioly, que reclamava a presença de um curso que atendesse ao público da capital. Devido à sua influência e estreita relação com os governos, não foi difícil implantá-la.

É preciso registrar que para instalação e manutenção dessa faculdade foram utilizados os recursos que seriam destinados às escolas primárias, ocasionando o fechamento de pelo menos 90 delas. O primeiro diretor, Dr. Antônio Pinto Nogueira Accioly, dentre os desafios de implantação e reconhecimento do curso, enfrentou esse grande problema, pois a oposição era incansável nas críticas e pressão pelo fim do uso de recursos das escolas primárias na Faculdade de Direito. O fechamento de tantas escolas gerou uma grande queda nos registros de matrícula nas séries correspondentes ao ensino.

Em 1916, foi criada a segunda faculdade da capital, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que teve bastante expressividade por ser o primeiro curso na área de saúde do estado. No dia 30 de março de 1918, foi fundada a Escola de Agronomia do Ceará, que surgiu com o objetivo de contribuir para amenizar os prejuízos causados ao solo, à natureza e às pessoas, em decorrência dos períodos de seca. Em 1948, foi criada a Faculdade de Medicina, que mais adiante se uniu à Faculdade de Farmácia e Odontologia e juntas formaram o Centro de Saúde. Essas faculdades, além de serem isoladas institucionalmente, independentes nos aspectos administrativos e acadêmicos, foram mantidas por órgãos distintos, tanto da iniciativa privada quanto dos governos municipal, estadual e federal. Essa era uma situação que incomodava as lideranças intelectuais e governamentais e foi uma das motivações na busca da criação da primeira universidade pública do estado.

Toda criação de universidade parte de um projeto que é pensado em conjunto. No caso do Ceará não foi diferente, o projeto que propôs a criação da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi a junção de interesses dos intelectuais locais, aliados aos do governo e de uma pequena parcela da sociedade. O professor Antônio Martins Filho foi o maior entusiasta e liderança desse projeto e, devido à sua influência nos mais diversos grupos da sociedade fortalezense, construiu uma teia de relações que permitiu a concretização da UFC.

Contudo, o percurso desde a oficialização da ideia de uma universidade, em 1944, até sua implantação, em 1954, foi longo e cheio de conflitos de interesses, marcado por questões de natureza política, logísticas e administrativas. Em 1944, a ideia era (re)federalizar a Faculdade Livre de Direito do Ceará como universidade, o que gerou mobilizações contrárias que tiveram efeito, pois isso não aconteceu. O cenário educacional nacional não deixou de ter sua participação nessa história quando inspirou através da unificação das faculdades isoladas na criação das universidades, nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Em uma entrevista do professor Antônio, para o jornal O Povo, em 15/10/1948, ele se valeu dessa prerrogativa e

mencionou a importância da unidade administrativa: Já não devemos discutir, hoje em dia, a importância do ensino universitário em relação àquele ministrado em Faculdades isoladas, em Escolas Superiores insuficientes, técnica e economicamente, sem unidade e sem estímulo para atingirem ao seu alto desiderato. A Universidade não é, como muita gente pensa, um requinte de vaidade, uma demonstração de exibicionismo intelectual, senão, hoje como ontem, uma necessidade que se impõe aos interesses educativos da coletividade. Dando ao ensino superior unidade administrativa e didática, cria um ambiente propício ao desenvolvimento uniforme do ensino em todas as suas modalidades, possibilita meios para a melhor aprendizagem técnico-científica, favorece e estimula o campo da pesquisa, estreitando os laços de solidariedade humana no terreno cultural e social, contribuindo por todos os meios para a defesa e engrandecimento da civilização (O POVO, 15/10/1948: 2, *apud* RODOLFO, 2015, p. 32).

Assim, temos como um dos propósitos principais da UFC a centralização das instituições de ensino superior existentes em Fortaleza, além da formação de pessoal capacitado para atuar na resolução dos problemas decorrentes de uma vida em sociedade, sempre priorizando o desenvolvimento local e a emancipação humana.

Com esses princípios, no dia 16 de dezembro de 1954, através da Lei Federal nº 2.373/1954, foi fundada a Universidade do Ceará (esse foi seu primeiro nome), a partir da unificação das faculdades existentes: Faculdade Livre de Direito do Ceará, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Agronomia e Faculdade de Medicina. Instalada no dia 25 de junho de 1955, ela surgiu como uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, resultante de um amplo movimento de interesse público, com empenho e atuação do professor Antônio Martins Filho que foi o primeiro reitor dessa instituição. Em 1965, foi instituído o nome Universidade Federal do Ceará, o qual continua até hoje, seguindo a padronização das universidades federais do país.

Hoje, é composta por sete *campi*, denominados *Campus* do Benfica, *Campus* do Pici e *Campus* do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza (sede da UFC). Com a expansão ocorrida nos anos 2000 foram criados os outros quatro: *Campus* de Sobral, *Campus*

de Quixadá, *Campus* de Crateús e *Campus* de Russas. O *Campus* Cariri, criado em 2006, foi um dos *campi* dessa universidade, mas em virtude desse mesmo processo de expansão se transformou em Universidade Federal do Cariri. A UFC é responsável pela oferta de 69 cursos de graduação e 67 cursos de pós-graduação entre doutorados e mestrados acadêmicos e profissionais⁸.

Os anos da década de 1970 foram marcados por um expressivo índice de analfabetismo que causou um atraso no desenvolvimento regional. Apesar disso, foi dada continuidade à construção do ensino superior na capital e regiões mais desenvolvidas. Nessa mesma década surgiu a primeira universidade privada do estado. Foi uma ação promovida e patrocinada pelo grupo Edson Queiroz que buscou na fundação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) a realização do objetivo de contribuir para a reversão dos números que nessa época já se mostravam preocupantes.

Ainda nessa década, surgiu a Universidade Estadual do Ceará (UECE) que inicialmente foi instituída como fundação, denominada Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), através da Lei nº 9.753 de 18 de outubro de 1973, tendo como primeira presidente a professora Antonieta Cals de Oliveira. Em 1975, com a Resolução nº 2 de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor da Fundação, referendada pelo Governo Estadual, através do Decreto nº 11.233 de 10 de março do mesmo ano, foi criada a UECE.

Assim como aconteceu na UFC, a UECE surgiu da junção de outros cursos existentes no estado: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, que passaram a ser seus cursos de graduação atendendo demandas da capital e interior. Diferentemente da UFC, a UECE espalhou seus *campi* por todo o estado, com implantação nos municípios de Cedro, Crateús, Crato, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Quixadá, Redenção e Ubajara, se configurando como uma rede *multicampi*.

O primeiro reitor da UECE foi, também, o professor Antônio Martins Filho, conforme mencionamos anteriormente, sua rede de relacionamentos lhe permitiu transitar em muitos grupos sociais, sempre deixando muito clara sua intenção e desejo na consolidação do ensino superior na capital cearense e isso contribuiu para sua indicação ao cargo nas duas instituições.

⁸Informações do site www.ufc.gov.br

A UECE, atualmente, é uma IES constituída em forma de fundação com personalidade jurídica de Direito Público e tem se destacado pelas licenciaturas, tanto que o ensino tem sido considerado sua atividade por excelência, desde a origem, ocupando-se e preocupando-se com a qualidade e a formação de profissionais atuantes nas mais diversificadas áreas. Possui 78 cursos de graduação com 17.334 alunos matriculados, 12 doutorados, 17 mestrados acadêmicos, 13 mestrados profissionais e 63 turmas de especialização⁹.

Nos anos seguintes, décadas de 1980 e 1990, outras faculdades foram criadas, a grande maioria no setor privado. Ao setor público coube a busca da consolidação da pesquisa e extensão (através da UFC), e reestruturação do ensino (através da UECE). O setor público contava ainda com as escolas agrotécnicas, três em todo o estado: Fortaleza, Iguatu e Crato, que mais na frente seriam a porta de entrada do ensino profissionalizante e tecnológico.

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000 o perfil da educação superior mudou bastante em decorrência dos processos de expansão e interiorização que aconteceram em todo o país e, no caso do Ceará, foi responsável pela criação de duas universidades federais, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Federal do Cariri.

A UNILAB foi fundada em 20 de julho de 2010, na cidade de Redenção, no contexto da expansão do REUNI e como uma instituição que se insere no processo de internacionalização da educação superior brasileira, a partir de um projeto político que visava a integração entre o Brasil e os demais países que compõem a comunidade dos países de língua portuguesa, principalmente os africanos.

A escolha pela cidade de Redenção como sede da universidade se deu por esta ter sido a primeira cidade a abolir a escravidão no Brasil. Hoje, a instituição oferece 20 cursos de graduação distribuídos em 4 *campi*, um deles fica localizado no estado da Bahia, o *Campus dos Malês*, na cidade de São Francisco do Conde. Oferece ainda 9 cursos de pós-graduação, 4 na modalidade EAD - *Lato sensu* e 5 *Stricto sensu*. É responsável por atender uma demanda de mais de seis mil alunos oriundos de países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além dos brasileiros.

A UFCA será apresentada detalhadamente no subitem 3.2.1, antes é preciso contextualizar o processo que lhe deu origem, a expansão.

⁹Informações do site iepro.org.br

3.2 Expansão do Ensino Superior: do EXPANDIR AO REUNI

O acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente a partir dos anos 2000. É inegável que esse aumento se deu pelas políticas públicas de expansão voltadas tanto para o setor privado quanto para o setor público, implantadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula. Políticas que foram pensadas por interesses educacionais, mas, também foram motivadas por um mundo globalizado que pressiona o sistema educacional a produzir mão-de-obra adequada que o atenda. Esse tem sido o grande pano de fundo da expansão do ensino superior, apesar de estar declarada a ideia de que o governo está empenhado em corrigir o caráter elitista desse ensino que predominou por todo o século XX.

Sguissardi (2008) afirma que

se forja nos últimos anos, no Brasil, um modelo de expansão da educação superior crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária” (p. 991).

Isso sugere que o sistema de educação superior tem seus interesses alinhados aos do mercado e age de tal modo que cede aos interesses do capital, sobrepondo o resultado ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda conforme o autor, este é um fenômeno acelerado, que defende a educação enquanto mercadoria e compromete sua qualidade, a qual tem se apresentado como duvidosa, sobretudo quando a análise é feita nos cursos aligeirados e à distância. Nessa linha de pensamento, algumas instituições não estão preocupadas com a produção do conhecimento enquanto emancipação do sujeito, essa é uma função que, em tese, deveria lhe caber, mas, está em xeque diante do contexto globalizado no qual está inserida.

No setor público, a situação é menos crítica, mesmo assim, ele está atento aos sinais desse mercado, apresentados nas orientações e recomendação do Banco Mundial e das demais instituições de fomento à pesquisa. Sguissardi (2008, p.1013) assegura que com essa “tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, podem ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização”.

Essa afirmativa encontra respaldo no número expressivo de matrículas registrados nos últimos anos e nos leva a acreditar que a educação está, de fato, sendo comercializada, sobretudo no setor privado. Nos anos de 1995-2010, as matrículas desse setor alcançaram a ordem dos 347,1%, enquanto que as do setor público ficaram na ordem dos 134,5%, segundo Mancebo et al. (2015, p.35). O ensino está sendo oferecido como mercadoria e vendido para

aqueles que podem pagar, para aqueles que não podem, existem as contrapartidas do governo, as políticas públicas e seus programas.

Políticas que, segundo Gomes; Moraes (2012), embasados na teoria de Trow¹⁰, são as responsáveis pela transição da educação superior enquanto sistema de elite para um sistema de massas. Durante anos, a educação superior esteve voltada para atender os interesses da classe dominante e dessa forma estreitar as relações entre renda e formação intelectual, fato que se constituiu como privilégio social e direito exclusivo dos que se incluíam nessa classe. Ainda segundo os autores, o sistema de elite é organizado a fim de não alterar sua característica fundamental, que é formar a classe social dominante para as funções de elite, estruturando-se como elemento de “proteção” e “distinção” de classe social.

O panorama educacional mudou de um sistema de elite que era responsável por atender até 15% de jovens entre 18-24 anos matriculados em instituições de ensino superior para um sistema de massa que é responsável por atender entre 16% e 50% da mesma faixa etária. Isso pode ser constatado no volume de matrículas atuais. As políticas públicas de expansão têm papel determinante nesta mudança e agem distintamente de acordo com os setores em que atuam.

No setor privado, o crescimento contou com a participação de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em através da Lei nº 11.096/2005, que oferece bolsas de estudo, em instituições particulares, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado através da Lei nº 10.260 de 12/07/2001, destinado a financiar a graduação de estudantes em cursos de ensino superior não gratuitos. Ambos são promessas de que ao promover o ensino superior para o maior número de jovens com vulnerabilidade econômica é possível contribuir, a médio e longo prazo, para a equidade e justiça social.

O setor público também contou com seus programas: Política de Cotas, PNAES, EXPANDIR e REUNI. A Política de Cotas foi criada a partir da Lei nº 12.711/2012 e garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno nas universidades e institutos federais de ensino públicos, para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, de cursos regulares ou educação de jovens e adultos. Dentro desse percentual, estão os percentuais para negros, pardos e índios. O PNAES, para apoiar a permanência dos alunos de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presenciais de instituições de ensino superior, através da concessão de auxílios e bolsas.

¹⁰ Sua teoria diz que o ensino superior, considerando a faixa 18-24 anos com matrícula ativa, passa por períodos de transição dividido em: sistema de elite, até 15%, sistema de massa, entre 16% e 50% e sistema universal acima de 50% da faixa de referência.

Destacamos aqui os programas EXPANDIR e REUNI, entendendo que eles representam o marco inicial e o ápice do processo de expansão. Na sequência deles, existiu uma última fase com iniciativas e programas que complementaram e promoveram o desenvolvimento regional, encerrando o processo.

O início do século XXI foi marcado pelas discussões acerca das desigualdades sociais que historicamente dividiram o Brasil. Nessas discussões, a questão da educação sempre esteve em evidência, como possibilidade de superação dessas desigualdades. Para tanto, foram criadas as ações afirmativas, que, segundo Bergmann *apud* Moehlecke (2002), significam

planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas — aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos — em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos (p.199)¹¹.

Através delas, pretendia-se diminuir a distância entre as classes sociais, entendendo que há uma dívida histórica em relação às minorias por motivos econômicos, sociais ou raciais, que deve ser reparada como forma de compensação. A consolidação das ações foi possível pela deliberação estabelecida na LDB, que em seu Art. 53, parágrafo 1º, declara que para a garantia da autonomia didático-científica universitária, ela poderá criar, expandir, modificar e extinguir cursos, além de ampliar ou diminuir vagas, dentro de recursos orçamentários disponíveis; e no PNE 2014/2024, quando estabelece na meta nº 12 que a taxa bruta de matrícula na educação superior deve ser elevada 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.

Historicamente, a oferta de educação superior se deteve às capitais, com predominância nas regiões sul e sudeste, fato que gerou um desequilíbrio regional, dificultando o crescimento das cidades do interior e de outras regiões. A ideia da expansão consistiu em aumentar o número de vagas, de forma a atender o máximo possível da população elegível à educação superior e desconcentrar a oferta, por meio da melhor distribuição, pelas regiões do país e pelas zonas urbanas e rurais, visando o crescimento econômico em âmbito nacional.

Todo o direcionamento legal e político dessa expansão encontrou eco na voz da população que reclamava a presença das universidades nos interiores, um discurso que

¹¹ A citação original está em inglês, motivo pelo qual nos apropriamos da tradução feita no texto de Sabrina Moehlecke, 2002.

encontra respaldo na afirmação de Santos (1999) quando diz que essa é uma tendência da ‘universidade do século XXI, enquanto instituição educacional que serve à sociedade e é afetada por ela, por meio de suas crises e de suas transformações, devendo buscar responder às novas demandas sociais, de modo incansável’, isso inclui ir ao encontro dessa população, através da interiorização.

Assim, o MEC/SESu materializou as ações a partir na criação de três ciclos iniciados em 2003, com o programa EXPANDIR – Fase I, que representou a interiorização do ensino superior, passando pelo REUNI – Fase II, em 2007, que reestruturou e ampliou esse ensino, e se encerrou, em 2014, com a criação de novas instituições e programas sociais que complementam os ciclos anteriores e promoveram o Desenvolvimento Regional, Fase III.

O primeiro ciclo, caracterizado pelo Programa EXPANDIR, ocorreu de 2003 a 2006 e se estendeu até 2010, contribuindo para a efetivação do REUNI. Nesse ciclo, existia um conjunto de ações com o objetivo de promover e estimular a criação de novos cursos, novas universidades federais no interior dos estados do país, além de fortalecer os *campi* já existentes, através do orçamento governamental disponível para expansão. Entre as ações destacamos: **a)** Implantação ou consolidação de novas universidades federais em todas as regiões; **b)** Alocação de recursos (humanos e infraestrutura física) exclusivos para a interiorização de universidades federais preexistentes através da criação de novos *campi* ou fortalecimento daqueles já existentes no interior por meio da implantação de cursos novos ou do fortalecimento de cursos recém-criados nestes locais (BRASIL/MEC, 2007).

Esse não foi um processo aleatório, ele obedeceu a alguns critérios, direcionados pelo Governo Federal: **I.** A vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento – arranjos produtivos locais; **II.** A localização geográfica; **III.** A população da micro e mesorregião atendidas; **IV.** Os indicadores de desenvolvimento econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; **V.** A taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; **VI.** O curso em área de conhecimento existente na universidade; **VII.** O curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno e outros (BRASIL/MEC, 2007).

O programa alcançou resultados positivos, segundo dados divulgados no documento oficial do Ministério da Educação que avaliou os ciclos de expansão 2003/2014. De acordo com o documento, nesse período foram criadas 10 universidades federais e consolidadas 02, registrando um número de 110.729 matrículas, 26.612 vagas e 613 cursos de graduação.

Na sequência, o segundo ciclo, o de Reestruturação e Ampliação, caracterizado pelo Programa REUNI, criado através do Decreto nº 6.096 de 24/04/2007, ocorrido no período de 2007 a 2012. Os acordos eram estabelecidos entre o MEC e as instituições que aderissem ao programa. Seu objetivo principal era a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Ele foi responsável pela criação e ampliação dessas instituições, a partir da oferta de vagas dos cursos de graduação existentes, da oferta de cursos noturnos, das inovações pedagógicas e tecnológicas, além de contribuir para diminuição das desigualdades sociais e culturais do país.

Como meta global o programa pretendia elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de 5 anos, a contar do início de cada plano. Suas diretrizes estão distribuídas em seis dimensões: **a)** Ampliação da oferta de educação superior pública; **b)** Reestruturação acadêmico-curricular; **c)** Renovação pedagógica da educação superior; **d)** Mobilidade intra e interinstitucional; **e)** Compromisso social da instituição; **f)** Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Cada uma das dimensões apresenta estratégias para realizar suas metas. Destacamos na primeira dimensão, as ações direcionadas para aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas, relacionadas ao nosso estudo.

Mesmo com muitas críticas no processo de implantação, o REUNI foi um programa que teve adesão de 54 universidades federais e conseguiu registrar o maior número de matrículas já visto, se destacando como a política que teve maior repercussão nacional, responsável pelo crescimento do número de IFES e suas vagas, reestruturando e ampliando as universidades existentes.

Os resultados do programa mostraram progresso em relação à oferta, mostraram também um maior número de jovens que procura a universidade em busca de formação superior, gerando um aumento no número de matrículas. Podemos constatar-las na literatura apresentada e nos documentos do governo, disponíveis no site do MEC. Porém, na contramão desse progresso há um aspecto que merece destaque: o abandono de alunos nos cursos de graduação.

Nesse contexto, citamos a UFCA, com recorte para o curso de Agronomia, que apesar da contribuição para a região do Cariri cearense, em termos de crescimento econômico, ainda tem na evasão um problema que se apresenta como desafio.

Encerrando os ciclos, no período de 2012 a 2014 aconteceu o terceiro, Desenvolvimento Regional e Programas Especiais, que foi responsável pela criação 4 novas universidades federais, a UFCA é uma delas. Esse ciclo pautou-se não apenas na implantação de novas instituições de ensino superior, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver sem Limite e o Procampo, em parceria com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

3.2.1 Criação da Universidade Federal do Cariri

A criação da UFCA é um fato recente para a história da educação superior no Cariri Cearense. Antes de apresentá-la, resumimos a história do ensino superior na região, para fins de contextualização.

O primeiro passo dado rumo ao movimento renovador que iria mudar o cenário educacional e intelectual da região caririense foi dado no dia 08 de março de 1875, quando pela administração do primeiro Bispo do Ceará, D. Luís Antônio dos Santos, foi fundado o Seminário São José do Crato¹². Ele representou os primeiros indícios do que caracterizaria o ensino superior na região e foi responsável, durante um bom tempo, pela educação formal e religiosa, visto que estava sob a responsabilidade da igreja católica, através da Diocese Cratense, atendendo demandas do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

A história do seminário está atrelada à da educação superior de maneira histórica e representa o marco simbólico da interiorização do ensino superior no Ceará, visto que teve fortes influências do Seminário Episcopal do Ceará desde o surgimento. Oferecia cursos de filosofia e teologia para formação do quadro religioso da igreja e ensino de 1º e 2º graus para formação da elite intelectual. Tempos depois, em decorrência da necessidade de formar intelectuais em nível superior para atuar na região, o seminário ofereceu a primeira escola de

¹² As informações sobre este seminário foram extraídas da dissertação de mestrado de Luísa Amanda Santos Brito, intitulada Memória social e memória educacional: o caso do grupo de idosos São José do bairro Seminário, Crato-CE, 2008.

ensino superior. Vale ressaltar que esse ensino, apesar de estar ligado aos interesses da igreja católica, foi o grande motivador das mudanças educacionais no local, ao despertar nas autoridades (governo, igreja e instituições educacionais) a necessidade de institucionalizar a educação superior no Cariri.

Porém, esse foi um caminho que teve seus percalços causados por motivos políticos e religiosos. Contudo, no dia 23 de setembro de 1955, numa sessão solene, realizada no salão do Colégio Diocesano do Crato, estiveram reunidos o bispo diocesano D. Francisco de Assis Pires, o reitor da UFC, professor Antônio Martins Filho, e o deputado Leão Sampaio, para juntos estabelecerem uma sociedade que teve a incumbência de criar o Instituto de Ensino Superior do Cariri (IESC), responsável pela criação, organização e implementação desse ensino. Na ocasião, ficou decidido que começariam pela Faculdade de Filosofia do Crato (FFC).

Assim, no dia 06 de dezembro de 1959, foi fundada a referida faculdade que esteve sob a responsabilidade didática e pedagógica da UFC. A responsabilidade financeira ficou a cargo de seus alunos, por não estar vinculada a nenhum órgão de fomento. Esse fato caracterizou o ensino superior privado, a primeira experiência da região, seu público alvo era a classe alta. Às demais classes, restavam outras duas instituições, também privadas, porém mais acessíveis: o Patronato Padre Ibiapina e a Escola Santa Madalena, conforme Queiroz (2003).

Em assembleia realizada pelos membros do IESC, ficou decidido o nome do primeiro diretor da FFC, o professor José Newton Alves de Sousa, e do vice-diretor, professor Antônio Rubens Soares Chagas, que juntos deram início às atividades acadêmicas no dia 15 de março de 1960, com aula inaugural proferida pelo reitor da UFC, professor Antônio Martins. A FFC oferecia os cursos de Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, História e Pedagogia. Esta faculdade, apesar de estar sob a responsabilidade administrativa da UFC, estava vinculada à Fundação Padre Ibiapina e por isso ficou até o ano de 1986 sob a observação, influência e intervenção da diocese cratense.

A década de 1960 foi marcada pela efervescência cultural e educacional no entorno caririense, configurada pelo aparecimento de escolas, ginásios, seminários, jornais, tipografias, bibliotecas municipais, cinemas, formação de grupos musicais, enfim, um ambiente favorável para o fortalecimento da identidade cultural regional, fato que estimularia, mais adiante, a criação de uma universidade que a representasse.

Ainda no final desta mesma década, 1969, foram criadas outras duas faculdades: a Faculdade de Ciências Econômicas do Crato e a Faculdade de Ciências Tecnológicas de Juazeiro do Norte, iniciativas do governo municipal.

Na década de 1970, foi criado o curso de Direito da URCA, inicialmente vinculado à UECE. Surgiu como uma faculdade isolada, instituída pela prefeitura municipal do Crato, através da Lei nº 822 de 26/07/1976. A criação do curso foi encabeçada pelos advogados e bacharéis, aliados aos interesses políticos da região, segundo Leitinho (2000).

O IESC surgiu com o objetivo de edificar e consolidar a FFC, efetivando o projeto de ensino superior. Assim foi feito e esse foi um empreendimento audacioso para a época, representando o progresso educacional e destacando-se enquanto instituição formadora de intelectuais durante 26 anos. Mas, esse mesmo progresso foi também o que incomodou a comunidade acadêmica não permitindo mais o *status* de faculdade para abranger sua representatividade. A necessidade e a busca pela concretização da universidade estavam evidentes, assim surgiu a ideia de criação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Em meio a intensas festividades e ao regozijo popular, foi instalada, dia 7 de março de 1987, a UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, concretizando antigo sonho do povo de nossa região, em possuir o seu organismo universitário, sonho alimentado por várias gerações. [...] O Prof. Antônio Martins Filho é o Reitor “pro tempore” da URCA, e a Vice-Reitoria ficou com o Dr. José Newton Alves de Sousa. Esses nomes foram muito bem recebidos pela comunidade (REVISTA ITAYTERA Nº 31, 1987, p. 184, citada por QUEIROZ¹³).

A URCA nasceu a partir da junção da Faculdade de Filosofia e Ciências Econômicas do Crato, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Ciências Tecnológicas de Juazeiro do Norte. Foi criada pela Lei Estadual nº 11.191/86 e autorizada pelo Decreto Presidencial nº 94.016 de 11/02/1987, iniciando suas atividades no decorrer do ano de 1987. Está vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE) e foi a primeira universidade pública e gratuita do interior do estado, funcionando nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte, inicialmente. Em 1º de março de 1993, foi transformada na Fundação Universidade Regional do Cariri, pela Lei nº 12.007/93, abrangendo cidades circunvizinhas e se destacando pelo seu perfil regional sem perder de vista o universal.

Durante quatorze anos, a URCA foi a única responsável pela formação intelectual do povo caririense, isso ocorreu devido ao processo de estagnação pelo qual o ensino superior

¹³Queiroz desenvolveu sua tese de doutorado sobre a história da educação no Cariri, buscando a relação entre o tradicional e o novo. Em seguida desenvolveu em suas disciplinas de História da Educação, ministradas no curso de pedagogia da URCA, trabalhos de pesquisa em busca de histórias que resgatassem a memória da educação no Cariri. Isso rendeu a publicação de alguns artigos, como este citado, porém, encontra-se sem data. Foi consultado no link <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03>

passava, sobretudo nos anos entre 1980 e 1990, onde expansão, avanço e crescimento não eram prioridades da educação. Segundo Amorim et al. (2018)

Entre os anos de 1980 a 1995, o Brasil vivenciou um período de estagnação econômica e política, influenciando um baixo crescimento nas matrículas das IES. Esse crescimento foi retomado em 1997, quando se adotam as políticas públicas educacionais, momento este que, segundo Neves, pode-se observar a segunda onda de expansão¹⁴ (p.160).

A (re)tomada desse crescimento aconteceu de modo muito expressivo a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Para Andriola (2015), esse foi um período em que o país testemunhou uma revolução silenciosa no ensino superior, materializada com a criação de instituições públicas e privadas, homologação de políticas afirmativas e financiamentos educacionais.

Nesse bojo, citamos a criação de duas instituições que representam um marco na história da educação caririense e contribuem fortemente para o crescimento para a região: a Faculdade Leão Sampaio, criada em 2001, localizada em Juazeiro do Norte, organização privada, responsável pelo oferecimento de 15 cursos de graduação, 24 cursos de especialização, e devido ao seu crescimento na pesquisa e na extensão tornou-se Centro Universitário Leão Sampaio (UNILEÃO); e a UFCA, que apresentaremos a seguir.

A UFCA foi criada legalmente no dia 05 de junho de 2013, de acordo com a Lei nº 12.826/13. É uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e está sediada na Região Metropolitana do Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte. É composta por cinco *campi*, distribuídos entre **Juazeiro do Norte**, com nove cursos de graduação (Administração, Biblioteconomia, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Design, Filosofia, Administração Pública, Música, Jornalismo); **Barbalha**, com o curso de graduação em Medicina; **Crato**, com o curso de graduação em Agronomia e o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável¹⁵; **Brejo Santo**, com o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, sediado pelo Instituto de Formação de Educadores (IFE); e **Icó**, com o curso de bacharelado em História sediado pelo Instituto de Estudos do Semiárido (IESA).

O caminho que culminou com sua criação iniciou-se em 2001, com a implantação do curso de Medicina, na cidade de Barbalha, através do processo de interiorização da UFC. De acordo com o documento do MEC “A democratização e expansão da educação superior no

¹⁴A primeira onda a qual o autor se refere aconteceu entre 1960 e 1980, segundo Durham (2005).

¹⁵O Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sustentável é o segundo mestrado acadêmico da região do Cariri, criado em 2009, e um dos pioneiros no país, sobre a temática da sustentabilidade. É um mestrado multidisciplinar voltado para diversos assuntos, desde que associados ao desenvolvimento sustentável.

país de 2003 a 2014”, a expansão do ensino superior atravessou três ciclos, já apresentados anteriormente. Como o surgimento desta universidade vivenciou todos deles, retomaremos os ciclos, relacionando cada um à história da UFCA.

O primeiro, **Interiorização**, ocorreu entre 2003 e 2006. Na região do Cariri cearense, foi um pouco antes, através das Resoluções nº 05 UFC/CONSUNI de 13/11/2000, que aprovou a expansão do curso de Medicina para o interior do estado e nº 15 UFC/CONSUNI de 13/11/2000, que aprovou a criação do curso de Medicina no *Campus* Cariri da UFC, iniciando suas atividades no dia 28 de abril de 2001. Somente em 2006, com a instalação de cinco cursos: Biblioteconomia, Filosofia (licenciatura e bacharelado), Administração, Agronomia e Engenharia Civil, conforme Resoluções nºs 03 a 07 UFC/CONSUNI de 17/02/2006, nas cidades de Juazeiro do Norte e Crato, foi criado o *Campus* Avançado da UFC no Cariri, que se fortaleceu em decorrência da expansão e da expressiva demanda regional pela busca de vagas no ensino superior.

O segundo, **Reestruturação e Expansão**, ocorreu entre 2007 e 2012. Nesse período a universidade se expande e ganha seu espaço na região. O REUNI, marco desse ciclo, foi um dos maiores responsáveis pelo aumento do número de cursos, logo, do número de vagas. Através dele, foram criados mais cinco cursos, em 2009: Design de Produtos, Jornalismo, Educação Musical e Engenharia de Materiais, e em 2010, o curso de Administração Pública com ênfase em Gestão Pública e Social, conforme Resoluções nºs 10, 14, 18 e 20 UFC/CONSUNI de 24/07/2009 e nº 28 UFC/CONSUNI de 30/09/2010. Além disso, foi reestruturado o *campus* de Barbalha e construído os *campi* de Juazeiro do Norte (2008) e Crato (2011), além da liberação de recursos para compra de máquinas, equipamentos e bens duráveis (móveis e automóveis) para aparelhamento dos três *campi* (Crato, Juazeiro e Barbalha), até então existentes.

O terceiro, **Desenvolvimento Regional e Programas Especiais**, ocorreu entre 2012 e 2014. A abrangência do *Campus* Avançado foi tão expressiva nos ciclos anteriores que resultou no seu desmembramento da UFC e criação da UFCA. Em 2011, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.208/2011, que sugeria a criação dessa nova universidade. Após aprovado, foi efetivado na Lei nº 12.826 de 05/06/2013, com a ressalva de um Termo de Cooperação entre as duas instituições.

A UFCA está situada na região sul do Estado do Ceará, caracterizada pela diversidade de reservas naturais, cultural, artística e política que lhe são próprias. Essa diversidade proporciona um leque de atividades sociais e econômicas que se revertem no crescimento e fortalecimento da própria região, buscando alinhar o desenvolvimento à sustentabilidade.

Com esse foco, e por representar um marco na história da educação regional, a UFCA nasce com a missão **promover conhecimento crítico e socialmente comprometido para o desenvolvimento territorial e sustentável**. A sustentabilidade tem sido sua marca, por isso, elege a educação para a sustentabilidade como foco central de suas ações a serem desenvolvidas, propostas tanto no Planejamento Estratégico Institucional (PEI) quanto no PDI.

Tem como visão de futuro **ser uma universidade de excelência em educação para a sustentabilidade por meio de ensino, pesquisa, extensão e cultura**. Elenca como valores norteadores de suas ações, nas áreas acadêmica e de gestão, os seguintes itens:

- ✓ Priorizar o estudante;
- ✓ Respeitar e valorizar a diversidade;
- ✓ Cultivar um ambiente saudável e valorizar as pessoas;
- ✓ Primar por uma gestão participativa, ética e transparente;
- ✓ Ser parte da comunidade e valorizar a cultura regional;
- ✓ Comprometer-se com a responsabilidade social e sustentabilidade;
- ✓ Buscar a inovação administrativa e acadêmica.

Para alcançar sua visão e cumprir sua missão, a UFCA tem como objetivo principal promover a inclusão social e o desenvolvimento regional, além de dezesseis objetivos estratégicos:

1. Contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e a dinâmica cultural;
2. Formar pessoas capazes de participar em ações transformadoras da sociedade;
3. Intensificar e integrar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura;
4. Alinhar, consolidar e criar cursos em consonância com a estratégia;
5. Promover metodologias educacionais adequadas;
6. Implantar e integrar sistemas de informação corporativos;
7. Integrar a universidade com a comunidade e promover a internacionalização;
8. Ampliar e aperfeiçoar os canais de comunicação interna e externa;
9. Desenvolver modelo de governança com foco na Gestão participativa;
10. Promover a otimização dos processos de trabalho;
11. Integrar as ações da gestão estratégica;
12. Adequar o quadro de pessoal;
13. Capacitar por competências, com foco em resultados institucionais;
14. Atrair, valorizar e estimular a permanência de pessoas;

15. Redimensionar e ampliar a infraestrutura física e tecnológica, com foco na sustentabilidade;

16. Buscar e gerir adequadamente os recursos necessários para a implantação da estratégia e a expansão da UFCA.

A UFCA baseia suas ações em quatro pilares: Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Segundo consta no documento PDI 2016/2020, essa constituição está

Em plena consonância com as finalidades da educação superior definidas no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), [...] ressaltando-se que, assim constituída, a UFCA acrescenta a dimensão cultural ao modelo mais tradicional de atuação e organização acadêmicas adotado pelas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras (p.104).

O Ensino, representado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) tem por missão traçar diretrizes para orientar e coordenar a ação da UFCA, no âmbito da graduação, e zelar, por meio de avaliações periódicas, pela qualidade e adequação dos seus cursos de graduação e programas.

Os cursos de graduação estão distribuídos em sete grandes áreas de atuação acadêmica, denominadas Unidades Acadêmicas: Faculdade de Medicina (FAMED), Instituto de Formação de Educadores (IFE), Centro de Ciências Agrárias e Biodiversidade (CCAB), Instituto de Estudos do Semiárido (IESA), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) e Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes (IISCA).

O acesso a esses cursos se dá, principalmente, pelo SISU com notas do ENEM, além de transferências interinstitucionais, admissão de graduados, ingresso decorrente de convênios e transferência ex-officio.

A Pesquisa, representada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPI), busca apoiar e dar sustentação ao processo de pesquisa, pós-graduação e inovação, tendo como objetivo a interdisciplinaridade das pesquisas desenvolvidas na universidade pelas diversas áreas do conhecimento. Devido à localização da universidade em clima semiárido, são prioridades as pesquisas voltadas para a conservação e exploração sustentável dos recursos naturais, especialmente os hídricos.

A Extensão, representada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), tem a função de promover a interação entre a universidade e demais setores da sociedade buscando a formação dos estudantes e a transformação do meio social. Seu foco principal é o processo educativo, cultural, científico e político numa relação dialógica com ensino, pesquisa, cultura e extensão.

A Cultura, representada pela Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT), é o diferencial da UFCA. Segundo consta no PDI, todas as grandes questões e dilemas humanos têm seu mote ou seu fim na dimensão da cultura, logo, é imprescindível que essa dimensão ganhe um amparo de reflexão e ação continuada na universidade.

Assim, a PROCULT nasce com a missão de contribuir e complementar as ações desenvolvidas pelas demais Pró-Reitorias, além de promover o diálogo com a sociedade, transmitindo uma visão da cultura não como arte ou entretenimento, mas como setor capaz de formar e transformar opiniões na comunidade acadêmica e fora dela.

Suas ações estão embasadas em nove eixos fundamentais: **a)** Linguagens Artísticas; **b)** Educação Científica; **c)** Crítica Social; **d)** Diversidade Cultural; **e)** Acervo e Memória; **f)** Entretenimento e Convivência; **g)** Idiomas e Culturas Estrangeiras; **h)** Corpo, Culturas do Movimento e Práticas Esportivas; **i)** Cultura e Sustentabilidade.

Nos cinco anos de existência, é perceptível o crescimento da UFCA, apresentados no rol de ações desenvolvidas, pesquisas realizadas e número de servidores efetivados. Hoje, são mais de 550 servidores, entre técnico-administrativos e docentes, que atendem uma demanda de mais de 3000 alunos de toda a região. Nossa responsabilidade enquanto servidor cresce na mesma proporção que a universidade cresce, pois somos provocados a contribuir mais efetivamente para o fortalecimento da instituição. Na área de gestão acadêmica, nossa área de atuação, apontamos casos de retenção e evasão como entraves desse crescimento.

Salientamos que as dificuldades relacionadas ao curso de Agronomia, numa visão geral, remontam à sua origem, quando para implantação enfrentou o desafio da indiferença por parte da elite e do povo desinteressado. No capítulo seguinte, abordamos a história desse ensino e a problemática da evasão no curso estudado.

4 CURSO DE AGRONOMIA: PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS

Nesse tópico, apresentamos um breve histórico do ensino de Agronomia no Brasil, mostramos a distribuição atual dos cursos de Agronomia no Brasil, a evolução dos cursos de Agronomia no Ceará e a situação do curso de Agronomia da UFCA.

4.1 História e Evolução do Ensino de Agronomia no Brasil

As primeiras tentativas de se instalar o ensino superior agrícola no Brasil enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população. A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar, no que se refere à formação de mão de obra (FREITAG, 1986).

Não havia, pois, razões para o governo criar escolas agrícolas, nem mesmo outra escola qualquer, no campo. A agricultura, praticada por escravos e ex-escravos, não era exercida "profissionalmente". O trabalho assalariado na agricultura no Brasil só começou a ser realmente praticado após a chegada dos imigrantes europeus, que vieram substituir o trabalho escravo. Os imigrantes, de sua parte, também não precisavam de mais educação do que a que já possuíam, para o desempenho das atividades que lhes eram confiadas. A atividade agrícola era, deste modo, considerada um ofício para o qual não se precisa de treinamento algum (SOUZA, 2009).

Outras, portanto, foram as razões que levaram, primeiramente, Dom João VI e, depois, os outros que seguiram seu exemplo, a se preocuparem com "escolas de agricultura"; provavelmente a inspiração do Príncipe Regente veio dos ideais iluministas em que fora educado, combinados com a necessidade bem prática e imediata de adaptar o país à sua nova condição de sede da Corte Portuguesa. Entretanto, nem mesmo o empenho de Dom João e, posteriormente, o daqueles que o imitaram conseguiram vencer a inércia da desmotivação e do desinteresse por este tipo de estudo. Em 15 de fevereiro de 1877, instalava-se, no Brasil, o primeiro curso superior da área de ciências agrárias - o Curso de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia, na localidade conhecida como São Bento das Lajes, perto da cidade de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. A primeira turma de formados, em 1880, foi de 10 alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano (CAPDEVILLE, 1991).

A partir de 1889, com o advento da República, a instituição perdeu o Imperial do nome e passou a chamar-se Escola Agrícola da Bahia. Depois de formar 273 engenheiros agrônomos, a instituição encerrou suas atividades em 1904, devido às matrículas terem caído praticamente para zero. Em 1920, o Estado da Bahia recriou o curso de Agronomia, por meio da Escola Agrícola, o qual permaneceu em São Bento das Lages até 1929. A partir de 1930, a Escola foi transferida para Salvador e instalada na antiga Hospedaria dos Imigrantes de Mont Serrat, aí permanecendo até 1945, quando, com o nome de Escola Agrônômica da Bahia, foi transferida para o município de Cruz das Almas, vinculando-se à Universidade Federal da Bahia, a partir de 1970 (SOUZA, 2009).

O segundo Curso de Agronomia no Brasil, de Pelotas, no Rio Grande do Sul, iniciou as atividades em 1888 e nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, a média de formados foi de apenas um por ano. O terceiro Curso de Agronomia no Brasil, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, iniciou as atividades em 1899, na Escola de Engenharia de Porto Alegre. Esse curso só subsistiu pela interveniência do Governo Federal, que aplicou a ele o disposto no Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que ordenava a criação de uma escola média ou teórico-prática de agricultura no sul do país (CAPDEVILLE, 1991).

As iniciativas de criação dos primeiros cursos de Agronomia no Brasil foram atos isolados, esparsos e distanciados uns dos outros, no tempo e no espaço. Além disso, o desempenho inicial desses cursos foi muito ruim. A metade dos cursos acabou sendo extinta antes de 1910 e o número de profissionais por eles formados foi muito pequeno. Em 1910, somente três cursos de Agronomia funcionavam no Brasil: o de Pelotas - RS (1888), o de Piracicaba - SP (1901) e o de Lavras - MG (1908), e todos eles com muitas dificuldades e poucos alunos (CAPDEVILLE, 1991).

No início do século XX, o Brasil continuava sendo um país eminentemente agrícola que produzia para exportar e que não conseguia suprir a si mesmo com os gêneros alimentícios necessários ao seu abastecimento interno. Nessas circunstâncias, no período de 1901 a 1918, foram criados, no país, 15 cursos de Agronomia, nove dos quais foram extintos. Dos 13 cursos criados entre 1910 e 1918 (CAPDEVILLE, 1991), somente três permanecem até hoje, sendo eles: da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica - RJ (1911), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em Recife - PE (1912, à época pertencente aos monges beneditinos) e da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza - CE (1918).

O primeiro Código do Ensino Agrícola foi aprovado em 1910, ficando este ligado ao Ministério da Agricultura. Somente em 1931 ocorreu a integração do ensino agrícola ao

sistema nacional de educação. Em 1946 é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

No período de 1919 a 1950, foram criados sete cursos de Agronomia (CAPDEVILLE, 1991), três dos quais encontram-se em atividade: da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa - MG (1928), da Universidade Federal da Paraíba, em Areia - PB (1937) e da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba - PR(1941).

Dos 29 cursos de Agronomia que funcionaram no país de 1877 a 1950, somente um foi criado para ser mantido pela União, o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A União só virá a se envolver com a formação dos profissionais agrícolas de nível superior a partir de 1950, por meio das "federalizações das instituições de ensino" (Lei nº 1.055, de 16 de janeiro de 1950). As "federalizações" não foram privilégios das instituições de ensino superior agrícola, pois atingiram todas as áreas, e continuaram na década de 1960, com o surgimento de várias universidades federais (CAPDEVILLE, 1991).

Na década de 1950, o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960) explicitou, na Meta nº 30, a integração da educação ao projeto de desenvolvimento, pela formação dos técnicos a ele necessários. Portanto, era atribuída tarefa importante à educação na formação dos quadros técnicos necessários ao sucesso do próprio Plano de Metas. Observa-se, no entanto, que além das "federalizações", outras medidas não foram tomadas na área agrária. Nenhum curso de Agronomia, por exemplo, foi criado entre 1952 e 1960.

No entanto, a partir da década de 1960, ocorreu um enorme interesse pela área agrária e a importância por ela assumida diante do governo, refletindo no florescimento do ensino de Agronomia. Considerado ensino de segunda classe e continuando apenas ao Ministério da Agricultura até 1967, o ensino superior agrícola passou a demonstrar, a partir da década de 1960, uma admirável vitalidade, crescendo agressivamente, inaugurando a pós-graduação em sentido estrito (mestrado e doutorado) e ostentando um dos mais elevados índices de pessoal docente altamente qualificado (CAPDEVILLE, 1991).

Até 1960, somente 12 cursos de Agronomia se encontravam em funcionamento. A expansão do ensino de Agronomia a partir da década de 1960 pode ser exemplificada pela criação de 39 novos cursos entre 1961 e 1990, com aproximadamente 13 novos cursos por década. O crescimento da oferta do ensino de Agronomia continuou crescendo no período de 1991 a 2000, quando foram criados 32 novos cursos. No entanto, a explosão da oferta do ensino de Agronomia a partir de 2001 não tem precedentes na história brasileira, com a criação de 289 novos cursos. Destes, 142 foram criados entre 2001 e 2010, enquanto 147 entre 2011 e 2018 (Tabela 1).

Tabela 1 – Períodos de criação/início dos cursos de Agronomia no Brasil.

Período de Criação/Início	Unidades
1877-1900	3
1901-1920	5
1921-1930	1
1931-1940	1
1941-1950	1
1951-1960	1
1961-1970	12
1971-1980	13
1981-1990	14
1991-2000	32
2001-2010	142
2011-2018	147

Fonte: e-MEC (2018).

No Brasil, a profissão de Agrônomo ou Engenheiro Agrônomo foi inicialmente regulamentada pelo Decreto Federal nº 23.196, de 12 de outubro de 1933. Posteriormente, o exercício da profissão foi regulamentado pela Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. As atribuições profissionais foram regulamentadas pelo Art. 5º da Resolução nº 218, de 29 de junho de 1973, do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), sem prejuízo das previstas no Decreto Federal nº 23.196, de 12 de outubro de 1933, e na Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966. Em 2013, o CONFEA aprovou uma nova regulamentação profissional, consolidando as áreas de atuação, as atribuições e as atividades dos Engenheiros Agrônomos ou Agrônomos, pela Resolução nº 1.048, de 14 de agosto de 2013.

As “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) foram estabelecidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e baseado nessa legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer nº 776/97 e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo Edital nº 04/97, organizaram a discussão das diretrizes curriculares que envolveram a participação de uma grande quantidade de instituições de ensino superior, instituições profissionais e outras instituições interessadas no ensino de graduação na área.

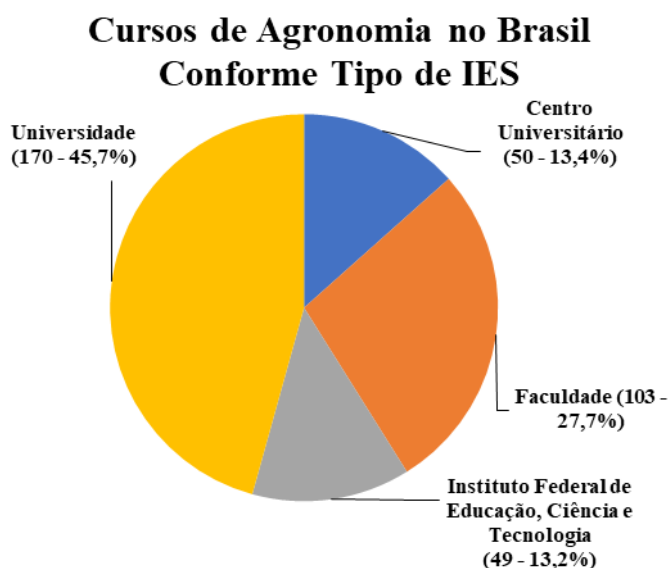
Nesse contexto, em 03/02/2006 foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CES nº 1/2006 estabelecendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia”. Dentre outros aspectos, essas diretrizes estabelecem que os conteúdos curriculares deverão ser distribuídos em três núcleos, sendo recomendada a interpenetrabilidade entre eles: I) núcleo de conteúdos básicos, II) núcleo de conteúdos profissionais essenciais, e III) núcleo de conteúdos profissionais específicos.

4.2 Distribuição dos Cursos de Agronomia no Brasil

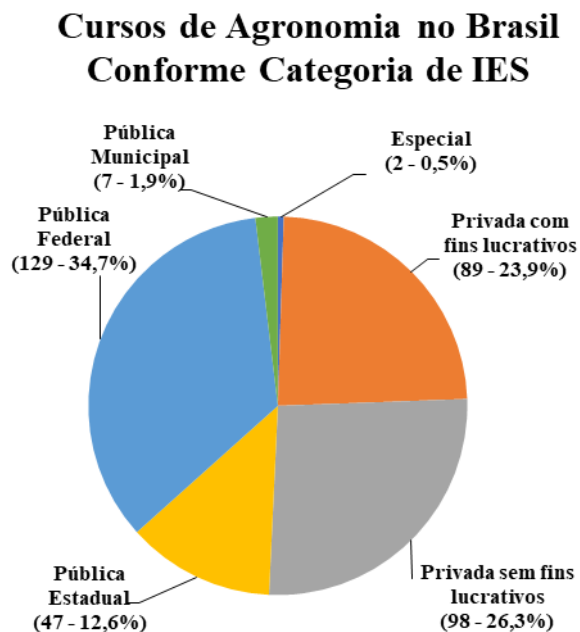
Conforme o cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (e-MEC, 2018), atualmente são ofertados 372 cursos de Agronomia no Brasil distribuídos em centros universitários, faculdades, institutos federais e universidades, sendo que o oferecimento do curso em universidades é o mais elevado (45,7%) (Figura 5).

Figura 5 – Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, por organização acadêmica da IES. Fonte: e-MEC (2018).



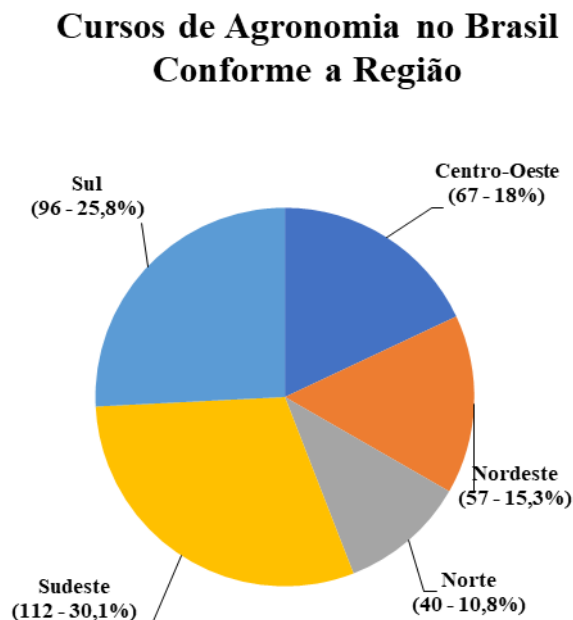
Em relação à categoria administrativa da IES, o ensino público corresponde a 49,2% dos cursos de Agronomia no Brasil, com maior participação da rede federal (34,7%). A rede privada é responsável por 50,2% dos cursos de Agronomia (Figura 6).

Figura 6 – Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, por categoria administrativa da IES. Fonte: e-MEC (2018).



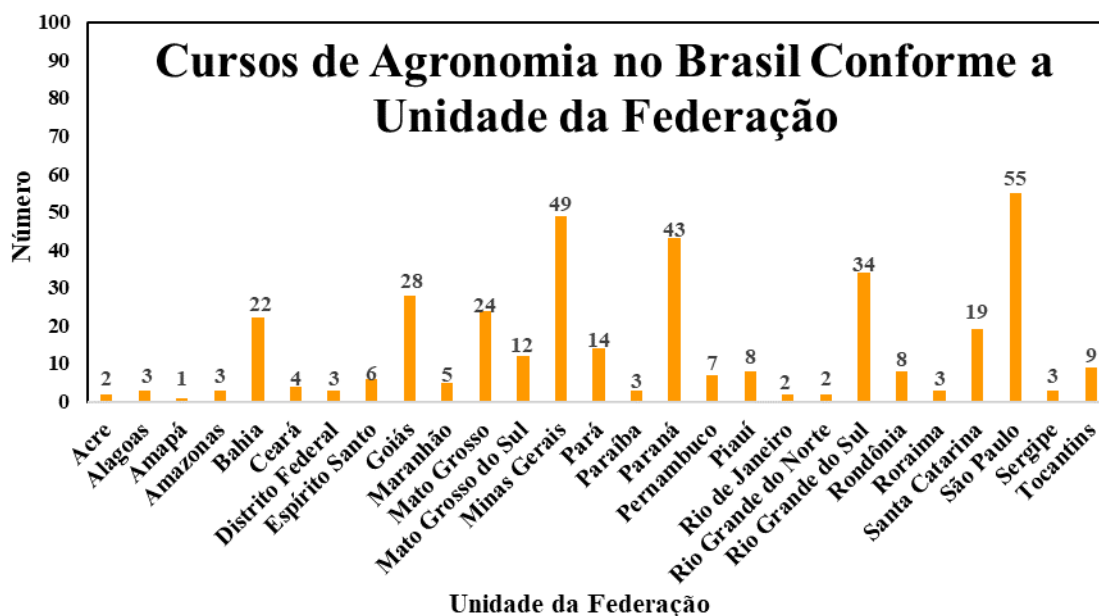
A região Sudeste concentra a maior oferta de cursos de Agronomia no Brasil (112), equivalendo a 30,1% do total, seguido da região Sul, com 96 cursos (25,8%). A região Nordeste oferta 57 cursos de Agronomia (15,3%), inferior à região Centro-Oeste (18,0%) e superior à região Norte (10,8%) (Figura 7).

Figura 7 – Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, conforme a região geográfica. Fonte: e-MEC (2018).



Quando considerado a unidade da federação em que o curso de Agronomia é oferecido, o estado de São Paulo se destaca com a oferta de 55 cursos (14,8% do total), seguido dos estados de Minas Gerais com 49 cursos (13,2%) e Paraná com 43 cursos (11,6%). A menor oferta ocorre no estado do Amapá, com somente um curso (0,3%), enquanto são oferecidos dois cursos (0,5%) nos estados do Acre, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, bem como três cursos (0,8%) nos estados de Alagoas, Amazonas, Distrito Federal, Paraíba, Roraima e Sergipe. No estado do Ceará são oferecidos quatro cursos de Agronomia (1,1%), sendo o único estado com esse número de cursos (Figura 8).

Figura 8 – Distribuição dos 372 cursos de Agronomia no Brasil, conforme a unidade da federação. Fonte: e-MEC (2018).



4.3 Cursos de Agronomia no Ceará

O ensino de Agronomia no estado do Ceará teve início em 1918, com a criação da Escola de Agronomia do Ceará, em Fortaleza. Em 1954, foi uma das escolas – junto com Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia – que serviram de base para a criação da UFC. Atualmente, o curso integra o Centro de Ciências Agrárias e oferta anualmente 140 vagas (UFC, 2018).

Somente após 88 anos, houve a expansão do ensino de Agronomia no Ceará, com a criação, em 2006, do curso de Agronomia no *Campus* Avançado do Cariri, da UFC, no Crato. Informações mais detalhadas sobre esse curso serão apresentadas a seguir.

Em 2011, foram criados dois cursos de Agronomia no Ceará, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em Redenção, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Limoeiro do Norte, em Limoeiro do Norte. Essas instituições oferecem 100 e 40 vagas anuais, respectivamente (e-MEC, 2018).

4.4 Curso de Agronomia da UFCA

O curso de Agronomia da UFCA foi criado há 12 anos, através do processo de expansão e interiorização do ensino superior, de acordo com a Resolução nº 06 UFC/CONSUNI, de 17 de fevereiro de 2006.

Os primeiros anos de funcionamento do curso, 2006 a 2008, aconteceram nas dependências da URCA, fato que confundiu e dificultou, diante da sociedade e comunidade acadêmica, o conhecimento de sua existência. Entre os anos de 2009 a 2011, o curso funcionou no *Campus Avançado* da UFC, em Juazeiro do Norte. No mês de agosto do ano de 2011 o curso ganhou sua sede própria, na cidade do Crato, com ela, novos projetos, novos alunos, novos servidores, fatores determinantes para dar espaço à existência e importância do curso para a região.

O Curso de Agronomia trouxe para a região do Cariri Cearense muitas expectativas para a população, pois trouxe em seu bojo a promessa de crescimento da região nos aspectos social, cultural, econômico, e, especialmente, porque possibilitou a formação de pessoal de nível superior para atuar na própria região. A expectativa se deu, também, por se tratar de uma área favorável que comporta a Chapada do Araripe, sítio arqueológico rico nas mais variadas espécies da fauna e flora brasileiras.

Inicialmente, o curso estava vinculado à direção do *Campus Avançado* da UFC no Cariri. Depois da criação da UFCA e com ela a criação do CCAB, através da Resolução nº 07 UFCA/CONSUP, de 23 de abril de 2014, ele passou a compor este centro, sendo o único no nível de graduação desde então. O *campus* comporta ainda a coordenação do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional e Sustentável.

A missão do curso consiste em promover a integração do produtor/agricultor com o agroecossistema por meio das culturas agrícolas e das criações de animais, com empreendimentos de interesse social e humano, no trato crítico e inovador das questões relacionadas com a melhoria das condições econômicas, sociais e ambientais, das propriedades agrícolas.

Seus objetivos são: preparar agrônomos com formação integral capaz de incrementar os níveis de produção e produtividade agropecuária; aplicar métodos e técnicas científicas; propor soluções concretas para os problemas agrários; desenvolver pesquisa e atuar nos diversos campos de sua especialização.

Esses objetivos, aliados à missão do curso, buscam a formação de um profissional que esteja orientado para ter uma visão cultural ampla, com habilidades de comunicação na

igualdade e na diferença, por via convencional ou virtual, que tenha flexibilidade para acompanhar as evoluções, em especial as tecnológicas, compreensão para operar sistemas complexos, conhecimento equilibrado, geral e específico, que permita a tomada de decisões e iniciativas criativas em que o domínio metodológico e técnico se sobressaia diante das adversidades. Além disso, o profissional deverá ter, também, competência no aspecto emocional, o que favorecerá os relacionamentos interpessoais vividos nas ações em equipe. Postura ética e compromisso social são palavras de ordem e deverão fundamentar todas as demais ações, atitudes e pensamentos desse profissional.

Ao atingir tais objetivos, o aluno deverá estar preparado para atuar nas mais diversas áreas. Segundo a Resolução nº 218 CONFEA, de 29 de junho de 1973, do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, o engenheiro agrônomo pode desempenhar atividades nas seguintes áreas profissionais: agricultura familiar; agroecologia; agronegócio; movimentos sociais ligados à agricultura; cooperativas agrícolas e outras formas de associação; empresas de produção de insumos e equipamentos agrícolas; serviço público de extensão rural, reforma agrária e meio ambiente; serviço de difusão tecnológica em empresas privadas; docência; instituições de pesquisa pública e privada; assessoria técnica, organizativa e política no que se refere à agricultura; planejamento em empresas privadas, instituições estatais e ONG's; e atuação profissional autônoma.

A atuação do engenheiro agrônomo tem se tornado cada vez mais constante nos diferentes setores da produção agrícola, o que tem proporcionado um melhor conhecimento da profissão e como ela pode contribuir para o bom uso de tecnologias e técnicas de plantio em prol da agricultura sustentável, fato que está alinhado à política de gestão da UFCA (a sustentabilidade).

A estrutura física do *campus* está dividida em três blocos: no primeiro funciona o setor administrativo composto por direção, coordenação do curso, apoio logístico, biblioteca setorial, copa e banheiros; o segundo por laboratórios, gabinetes duplos para professores e banheiros; o terceiro por salas de aulas e banheiros. A área de convivência comporta a cantina e o refeitório. Após a área dos blocos, existe o galpão, as áreas de experimentos e o ginásio coberto.

Os laboratórios abrangem os setores de zootecnia, biologia, tecnologias de produtos, solos, fitopatologia, entomologia e informática e já desenvolveu pesquisas importantes para o desenvolvimento da região, tanto no âmbito da UFCA quanto em parceria com outras instituições públicas e privadas, nas áreas de administração rural, anatomia e fisiologia animal e vegetal até genética e melhoramentos vegetal e animal.

Atualmente, o curso está formado por 232 alunos regularmente matriculados, 19 docentes efetivos, 11 servidores técnico-administrativos e 21 prestadores de serviços nas áreas de jardinagem, copa, vigilância e limpeza.

O número de alunos regularmente matriculados não obedece ao que determina a orientação do REUNI, no que diz respeito à relação aluno/professor. O número atual registra 12,2 alunos por professor, realidade do curso que já foi muito pior nas turmas anteriores, pois a relação não passava de 10 alunos. Devido a isso, a oferta de vagas diminuiu para 50 por ano, em 2017.

As hipóteses levantadas para a ocorrência desse fato são: falta de estrutura pedagógica para oferecer aos alunos melhores condições de ensino; condições econômicas dos alunos e dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de cálculos. A tendência em ver a questão econômica como “vilã” na história da evasão é grande e está por trás de muitos casos, porém, outras questões de ordem familiar, emocional, vocacional e cognitiva também podem estar relacionadas. Essas hipóteses serão verificadas adiante.

A evasão destaca-se como um problema frequente que não passou despercebido ao longo da existência do curso, precisando de soluções. Num levantamento feito junto ao SIGAA da UFC, entre os anos de 2006 a 2012, período em que o curso esteve vinculado à UFC, os números mostram um alto número de alunos evadidos, indicando um índice de 50% para evasão total, conforme dados (Tabela 2) apresentados a seguir:

Tabela 2 – Número de alunos ingressantes, evadidos, retidos e concluintes do curso de Agronomia da UFCA no período de 2006 a 2012.

Turma	Número de alunos			
	Ingressantes	Evadidos	Retidos	Concluintes
2006.2	14	5	0	9
2007.1	-	-	-	-
2007.2	15	7	0	8
2008.1	10	6	0	4
2008.2	41	20	0	21
2009.1	40	14	0	26
*2009.2	-	-	-	-
2010.1	55	19	0	36
*2010.2	-	-	-	-
2011.1	55	28	1	26
*2011.2	-	-	-	-
2012.1	56	44	1	11
*2012.2	-	-	-	-
Total	286	143	2	141

*Período com entrada anual.

Fonte: SIGAA/UFC, 2017.

Nos anos correspondentes à UFCA, a evasão também se apresenta de modo bastante expressivo, conforme dados (Tabela 3) a seguir:

Tabela 3 – Número de alunos ingressantes, matriculados, evadidos e concluintes do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.

Turma	Número de alunos			
	Ingressantes	Matriculados (Ativos)	Evadidos	Concluintes
2013.2	43	17	25	1
2014.1	56	23	32	1
2014.2	38	17	21	0
2015.1	57	22	33	2
2015.2	39	23	15	1
2016.1	55	35	20	0
*2016.2	-	-	-	-
2017.1	53	36	17	0
2017.2	4	4	0	0
Total	345	177	163	5

*Período com entrada anual.

Fonte: SIGAA/UFCA (<https://sig.ufca.edu.br/sigaa>).

Diante desse panorama, apresentamos no capítulo seguinte a metodologia que nos auxiliou na investigação dos fatores que mais importaram na decisão de abandonar o curso, na visão dos alunos evadidos.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Nosso projeto de pesquisa consiste em investigar, junto aos alunos evadidos da Agronomia da UFCA, no período de 2013 a 2017, os fatores que contribuíram para a decisão de abandonar o curso. A escolha pelo recorte temporal se justifica pela criação da universidade, em 2013, e o prazo mínimo para conclusão da primeira turma, em 2017. Como recorte conceitual da temática consideramos que **“evasão é a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”** (BRASIL/MEC/SESu, 1996).

Para o caminho metodológico, seguimos a orientação de Fonseca (2002), ao afirmar que metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência; e Lakatos; Marconi (2005: p.83) que o definem como “o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

5.1 Abordagem da Pesquisa

É uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois buscou discutir questões de ordem social, econômica, cultural e pedagógica. Segundo Sampieri; Collado; Lucio (2010), a abordagem qualitativa

se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones; (...) se introduce en la experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado; (...) puede concebir se como um conjunto de práticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos el ambientes naturales y cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos em función de los significados que las personas les otorguen)” (p.9-10).

A lista de características para uma abordagem qualitativa, proposta pelos autores, compreende que são qualitativas porque estão voltadas para a significação do humano, visto que há uma preocupação em investigá-lo em suas ações, experiências e escolhas, em seguida, interpretá-las em repostas para o fenômeno estudado.

A abordagem qualitativa é necessária por ser indicada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade, segundo Rodrigues (2006). Quanto à condição do pesquisador diante da abordagem qualitativa, vale ressaltar que, de acordo com Creswell (2007),

a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados; (...) vê os fenômenos sociais holisticamente; (...) reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação; (...) usa um raciocínio complexo multifacetado interativo e simultâneo (p.186-187).

Em outras palavras, o pesquisador está envolvido na pesquisa de um modo tão intenso que precisa redobrar a atenção para não confundir o ‘eu pesquisador’ com o ‘eu pessoal’.

Segundo Silva; Menezes (2005), o objetivo principal da pesquisa qualitativa é a interpretação do objeto estudado, entendendo que o pesquisador atua como um instrumento-chave ao se ocupar muito mais com o entendimento do processo e seu significado que com o resultado.

5.2 Tipologia da Pesquisa

Trata-se de **estudo de caso**, pois “*consiste num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento*” (GIL, 2010, p. 37). Esse tipo de estudo serve para os casos em que o pesquisador não tem conhecimento e controle acerca do objeto estudado e busca o esclarecimento dos motivos e causas para sua ocorrência, a partir do seu contexto real, utilizando de fontes de evidências.

Com base nisso, seguimos um *continuum* disposto em três etapas: exploratória, descritiva e explicativa. No entendimento de Sampieri; Collado; Lucio (2010) é possível uma pesquisa ter essa interrelação entre as etapas, visto que uma justifica e/ou fundamenta a outra. Ainda nas palavras dos autores:

Los *estudios exploratorios* sirven para preparar o terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos. Los *estudios descriptivos* – por lo general – son la base de las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados. Las investigaciones que se realizan en un campo de conocimiento específico pueden incluir diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo. Es posible que una investigación se inicie como exploratoria, después puede ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010, p.78).

Assim, essa pesquisa é de cunho exploratório, pois investigou as prováveis causas da evasão no curso de Agronomia, até então não investigadas; descritivo, porque através da aplicação do instrumento foi possível descrever o perfil do aluno evadido e listar os fatores internos e externos que contribuíram para as causas da evasão; e explicativo, porque a partir dos resultados obtidos foi feita a análise à luz do conceito de capital cultural para melhor compreensão do fenômeno estudado.

O encadeamento entre as etapas é fundamental e facilita o acesso aos dados com

melhor precisão, ressaltando que cada etapa é necessária para a etapa seguinte, com sua particularidade de importância. É o que afirma Gil (2008):

Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Isso não significa, porém, que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menos valor, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 2008, p.28-29).

5.3 Procedimentos utilizados na Pesquisa

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, [...] já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não ‘descoberta’ de ideias já expressas, a não-inclusão de ‘lugares-comuns’ no trabalho (LAKATOS e MARCONI, 2005, p.225).

Essa pesquisa é documental e bibliográfica. A pesquisa documental serviu para levantar o número de alunos evadidos junto ao sistema acadêmico da universidade e quantificar e identificar os tipos de evasão (ou tipos de saída). Foi listado um rol com as matrículas canceladas, nomes, telefones, e-mails e motivos de saídas. De acordo com Severino (2007), esse procedimento se refere a todo e qualquer registro disponível em fontes que referenciem o assunto investigado, como fotos, filmes ou documentos oficiais.

A pesquisa bibliográfica serviu para fundamentar a discussão acerca do fenômeno estudado com base nas teorias e orientações legais previstas nos textos de referência. Serviram de base o documento sobre evasão do BRASIL/MEC/SESu “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas”, as políticas públicas educacionais e o conceito de capital cultural de Bourdieu. Essa etapa possibilitou a contextualização e identificação das possíveis causas do fenômeno previstas na literatura, oferecendo um rol de fatores internos e externos, considerados na elaboração do instrumento.

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p.51).

A aparente semelhança entre esses procedimentos pode provocar alguma confusão entre os pesquisadores no momento da descrição dos fatos. Assim, é importante ter claramente detalhado o tipo de fonte utilizado e para que se destina.

5.4 População e Amostra

A população desse estudo é composta por 163 evadidos do curso de Agronomia da UFCA, todos que estavam matriculados entre 2013 e 2017 e sem vínculo de matrícula, conforme mostrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de alunos ingressantes e evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.

Período	Número de alunos ingressantes	Número de alunos evadidos
2013.2	43	25
2014.1	56	32
2014.2	38	21
2015.1	57	33
2015.2	39	15
2016.1	55	20
2016.2	Sem entrada	-
2017.1	53	17
2017.2	4	0
Total	345	163

Fonte: SIGAA/UFCA (<https://sig.ufca.edu.br/sigaa>).

Conforme o Regulamento dos Cursos de Graduação/PROEN/UFCA, existem cinco critérios de saída (evasão) dos alunos: abandono, desistência, cadastro cancelado, cancelamento e transferência para outra IES. As definições para cada critério são: **abandono**: o estudante não realizou matrícula no semestre que motivou o desligamento; **desistência**: o estudante solicitou a desistência do curso; **cadastro cancelado**: o estudante foi cadastrado no sistema, mas por algum motivo foi removido. Ocorre quando há algum erro administrativo ou decisão judicial; **cancelamento**: estudante que, tendo ingressado por forma regular, perdeu definitivamente o vínculo que possuía com o curso de graduação na UFCA sem tê-lo integralizado e colado grau; **transferido para outra IES**: o estudante foi transferido para outra instituição e teve o vínculo cancelado.

Em cada ano, quantificamos e especificamos os critérios de saída apresentados no sistema SIGAA, conforme mostrado na Tabela 5.

Tabela 5 – Número de alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017 conforme o critério de saída.

Critério	Período							Total
	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2017.1	
Abandono	18	12	10	20	9	14	12	95
Desistência	7	15	7	8	3	2	5	47
Cadastro cancelado		4	1					5
Cancelamento		1	3	4	3	4		15
Transferido (a) para outra IES				1				1
Total	25	32	21	33	15	20	17	163

Fonte: SIGAA/UFCA (<https://sig.ufca.edu.br/sigaa>).

A amostra para a pesquisa foi constituída de acordo com o retorno dos alunos que se disponibilizaram a participar. Contatamos todos os 163 ex-alunos através de telefone, e-mail e contas em redes sociais. Dentre estes, 47 ex-alunos retornaram o contato e se dispuseram a participar da pesquisa, constituindo a amostra, que equivaleu a 28,8% da população.

5.5 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento para coleta de dados foi um questionário com 64 perguntas (Apêndice), estruturado e fechado, aplicado virtualmente através da plataforma *Google Forms* (<https://www.google.com/forms/about/>). Segundo Severino (2007), os questionários se destinam a levantar informações escritas por parte dos pesquisados, com a intenção de conhecer sua opinião sobre o assunto investigado, por isso deve dispor de questões objetivas, de modo que suscite respostas também objetivas, evitando dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

A elaboração desse instrumento foi feita com base no questionário validado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES), coordenado pela Professora Dr^a Edineide Jezini Mesquita Araújo e integrado pelas Professoras Dr^a Maria da Salete Barboza de Farias e Dr^a Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

As perguntas seguem a seguinte lógica: as 16 primeiras perguntas se referem aos dados pessoais e socioeconômicos. As nove perguntas seguintes se referem à vida do aluno

antes de ingressar no ensino superior, com atenção para sua experiência na educação básica e relação com a família, bem como as dificuldades encontradas para acessar o ensino superior e os tipos de recursos utilizados para sua realização, como a política de cotas. As 23 perguntas seguintes se referem à vida do estudante no período do curso, focando em assuntos de natureza institucional, logística e acadêmica, considerando ambiente, coordenação, professores, colegas, rotinas de estudo, e influências do meio acadêmico em geral. As 16 últimas perguntas se referem aos possíveis motivos da evasão do curso.

Para avaliar a confiabilidade e comparabilidade das respostas, foi realizado um teste-piloto com três alunos que nos permitiu fazer ajustes nas perguntas e nas opções de respostas e possibilitou maior clareza na descrição dos resultados.

5.6 Procedimentos para Análise de Dados

Com os dados coletados, procedemos à análise da frequência de respostas (porcentagens) com o auxílio da planilha Excel. As frequências das respostas foram calculadas de duas maneiras distintas: i) quando o entrevistado podia escolher somente uma resposta, a frequência foi calculada em relação ao número total de entrevistados; ii) quando o entrevistado podia escolher múltiplas respostas, a frequência foi calculada em relação ao número total de diferentes respostas constatadas.

Na parte discursiva, utilizamos como referência o conceito de capital cultural de Bourdieu para as questões que podiam ser relacionadas ao conceito. Em seguida, elaboramos um quadro de fatores internos e externos, a partir das respostas encontradas na pesquisa, usando como modelo o que foi proposto pelo MEC/SESu, 1996.

Nas considerações finais apresentamos uma proposta de combate à evasão a partir da criação de um setor pedagógico com atendimento voltado para o aluno desde o seu ingresso na universidade.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

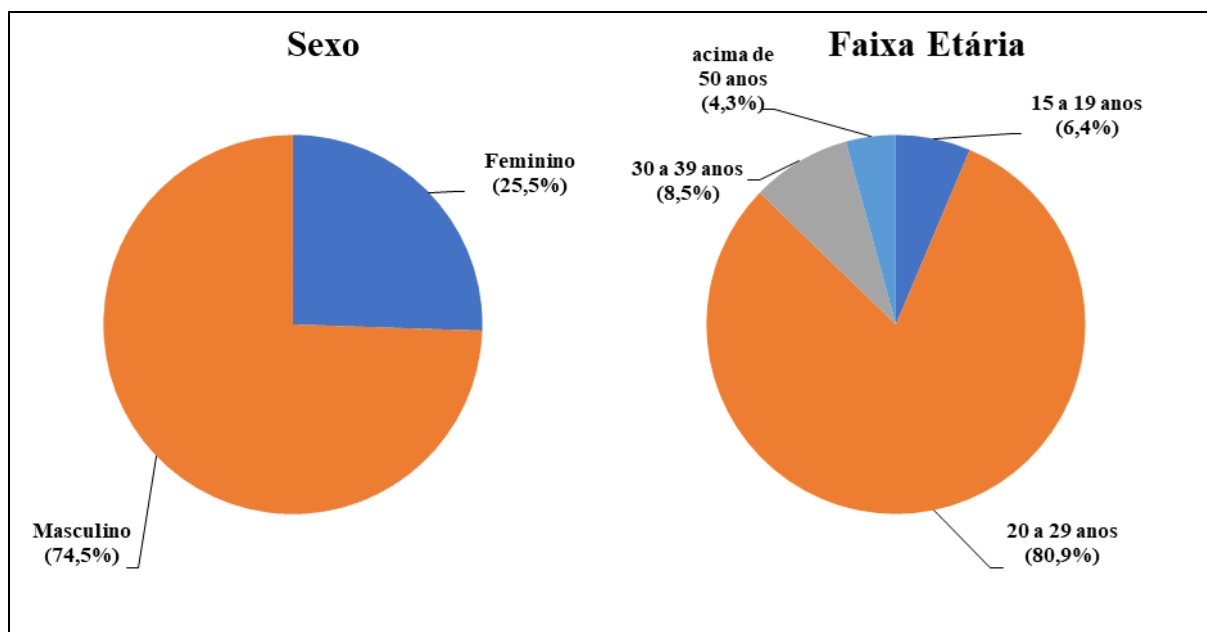
Nesse tópico, apresentamos a descrição e análise dos resultados obtidos na pesquisa. O roteiro da descrição está de acordo com o questionário, dividido em quatro seções: perfil socioeconômico, ingresso, vivência e evasão do curso de Agronomia.

6.1 Perfil Socioeconômico

Considerando a amostra de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017, descrevemos o perfil socioeconômico de acordo com as características: sexo, faixa etária, cor da pele, estado civil, filhos, situação de emprego, renda familiar, moradia, escolaridade dos pais, tipo de escola no ensino básico, se repetiu alguma série no ensino básico e a reação dos pais a repetição no ensino básico, participação dos pais na educação básica, se trabalhou enquanto cursou ensino médio e a participação na vida econômica familiar.

A maioria dos alunos evadidos é do sexo masculino (74,5%) e com predominância da faixa etária de 20 a 29 anos (80,9%) (Figura 9).

Figura 9 – Sexo e faixa etária de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.

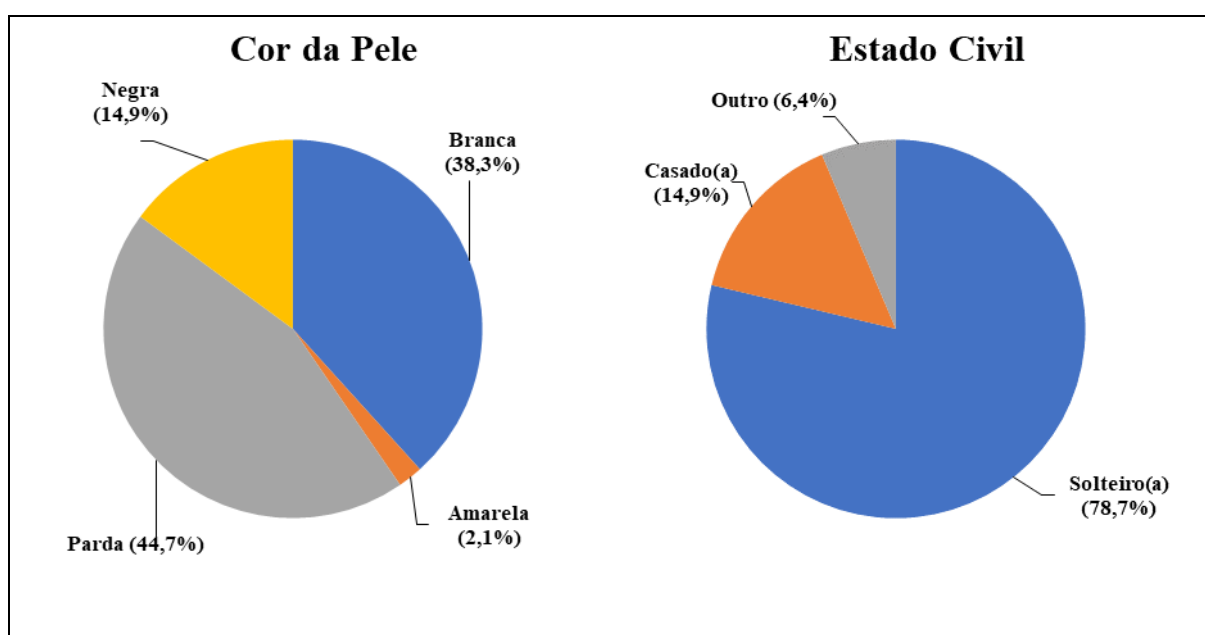


Tamanha diferença em relação ao sexo feminino se justifica por se tratar de um curso que durante muito tempo foi frequentado quase exclusivamente por homens. Apesar do espaço que a mulher tem conquistado na área, sua representatividade ainda é pequena, isso pode ser percebido nesta pesquisa quando mostrou que dos 345 ingressantes, 239 são do sexo masculino.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, a idade recomendada para o jovem estar no ensino superior é entre 18 e 24 anos. Percebemos que os alunos evadidos estão um pouco acima da faixa, mas um indicativo para essa realidade pode ser decorrente do fato que muitos alunos que procuram o curso de Agronomia têm ou tiveram alguma experiência na área agrária, sendo oriundos da zona rural, onde o estudo é oferecido mais tarde. Isso desencadeia uma baixa maturidade para as questões educacionais que os leva a procurar o ensino também mais tarde.

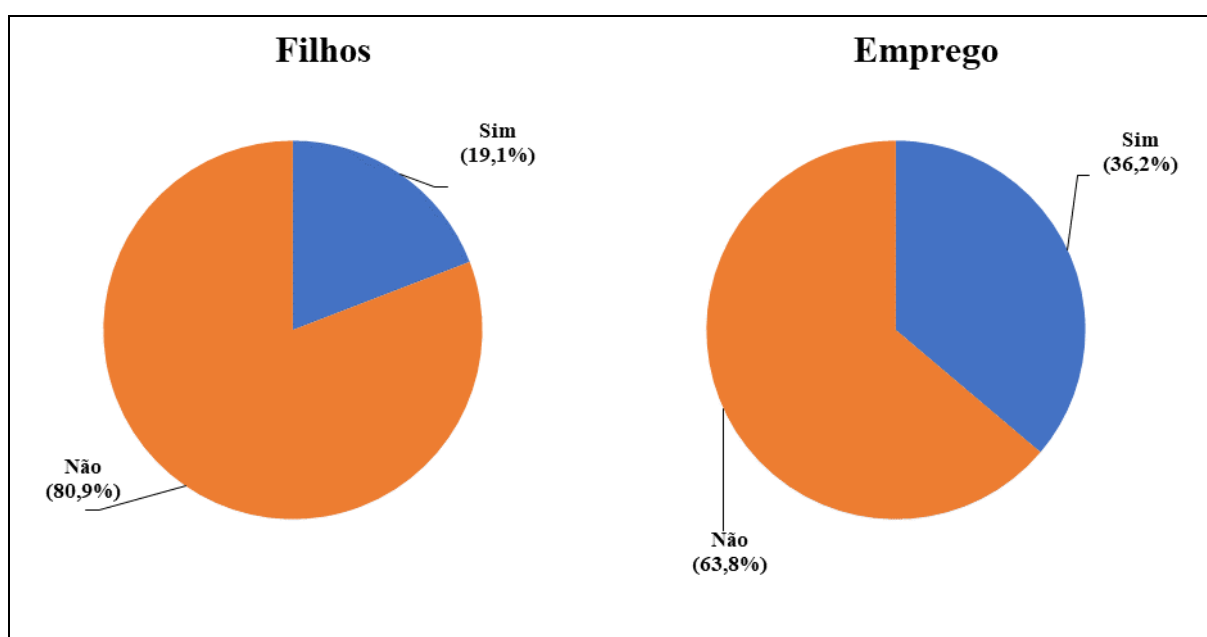
Com relação à cor da pele, quase metade é parda (44,7%), seguida da cor branca (38,3%), negra (14,9%) e amarela (2,1%) (Figura 10). A predominância da cor da pele parda é plenamente compreensível entre os evadidos, uma vez a miscigenação é predominante na população do Nordeste brasileiro e reflete na composição da cor da pele entre os estudantes matriculados nas universidades.

Figura 10 – Cor da pele e estado civil de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



Verificamos que a maioria dos alunos evadidos é solteiro (78,7%) (Figura 10) e não tem filhos (80,9%), indicando que a desistência do curso pode não estar associada a questões relacionadas ao casamento, como atribuições domésticas, responsabilidades financeiras ou condições de pais e mães, nos levando a descartar estes que seriam fatores de bastante influência para motivar a evasão.

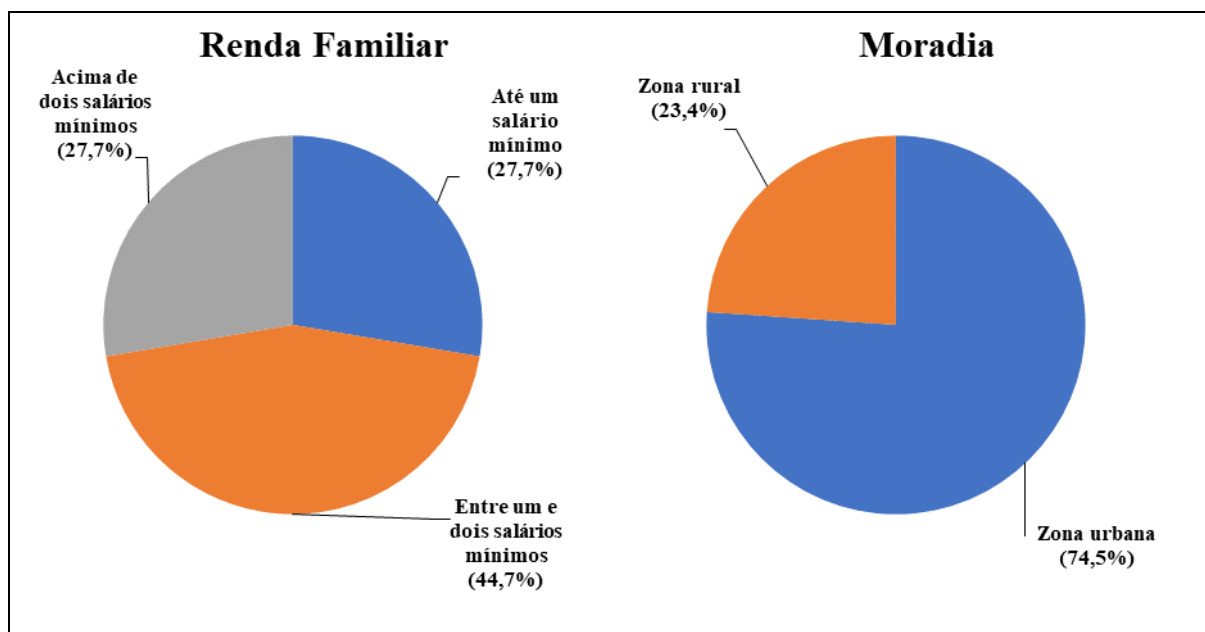
Figura 11 – Filhos e situação de emprego de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



A maioria dos alunos evadidos não tem emprego (63,8%) (Figura 11), para 44,7% a renda familiar se situa entre um e dois salários mínimos e a maioria (74,5%) reside na zona urbana (Figura 12).

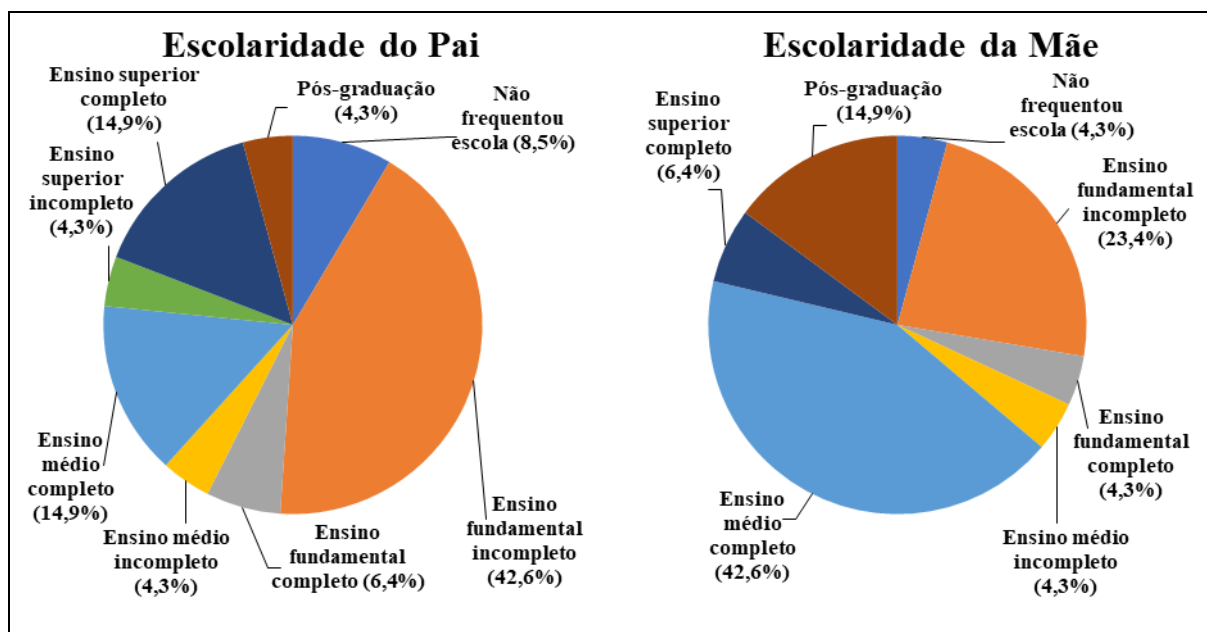
A ausência de emprego, mesmo após o abandono do curso de Agronomia, pode indicar que a dificuldade de conciliar emprego e estudo tem pouca relação com os fatores influenciadores da evasão, uma vez que não foi prioridade desde o momento do curso (isso pode ser observado no tópico que trata da dificuldade de conciliar trabalho e estudo e sua relação com a decisão de abandonar o curso) até o momento da pesquisa. Além disso, embora a renda familiar fosse baixa para a maioria dos alunos evadidos, essa situação não parece ter sido um fator motivador para que muitos alunos buscassem atividade remunerada e necessitassem abandonar o curso.

Figura 12 – Renda familiar e local de moradia de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



Quanto à escolaridade dos pais, 42,6% dos pais têm ensino fundamental incompleto, enquanto 14,9% possuem o ensino médio completo e 14,9% têm o ensino superior completo. Em relação às mães, 42,6% têm ensino médio completo, enquanto 23,4% possuem o ensino fundamental incompleto e 6,4% têm o ensino superior completo (Figura 13).

Figura 13 – Escolaridade do pai e da mãe de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



A escolarização dos pais e a renda familiar são importantes elementos para indicar a influência que têm na formação escolar do aluno. Segundo Bourdieu (2007), o capital financeiro produz capital cultural, quanto maior for a condição financeira do aluno, mais possibilidades ele terá de conhecer e adquirir capital cultural, nas suas variadas formas, que irão influenciar suas escolhas no futuro. Esse capital é, também, responsável por designar os casos de sucesso e fracasso na vida de cada aluno. Ainda segundo o autor, é no meio familiar que as primeiras experiências para aquisição do capital cultural são adquiridas, é nelas que os filhos se baseiam e tendem a seguir os pais ou responsáveis em suas experiências e referências.

Observamos que poucos pais e mães de alunos evadidos do curso de Agronomia têm ensino superior completo. A grande maioria está classificada em uma condição compatível com a das classes estigmatizadas socialmente, ou seja, a de pessoas com pouco estudo escolarizado e que por isso tendem a contribuir pouco com a vida escolar dos seus filhos.

Bourdieu, em seus vários estudos sobre capital cultural e escolaridade dos pais, afirma que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais, maior será o grau de envolvimento com os estudos dos seus filhos, tendo participação efetiva nas decisões e comprometimento com o desempenho dos filhos na vida escolar, diminuindo as chances de evasão.

Ressaltamos que há casos em que a baixa condição econômica e a baixa escolaridade dos pais atuam de tal modo que ao invés de interferir e contribuir para os casos de fracasso escolar [evasão], servem como mola propulsora para os que desejam ascender na vida. Sobre isso, existe uma interessante discussão fundamentada na sociologia do improvável¹⁶.

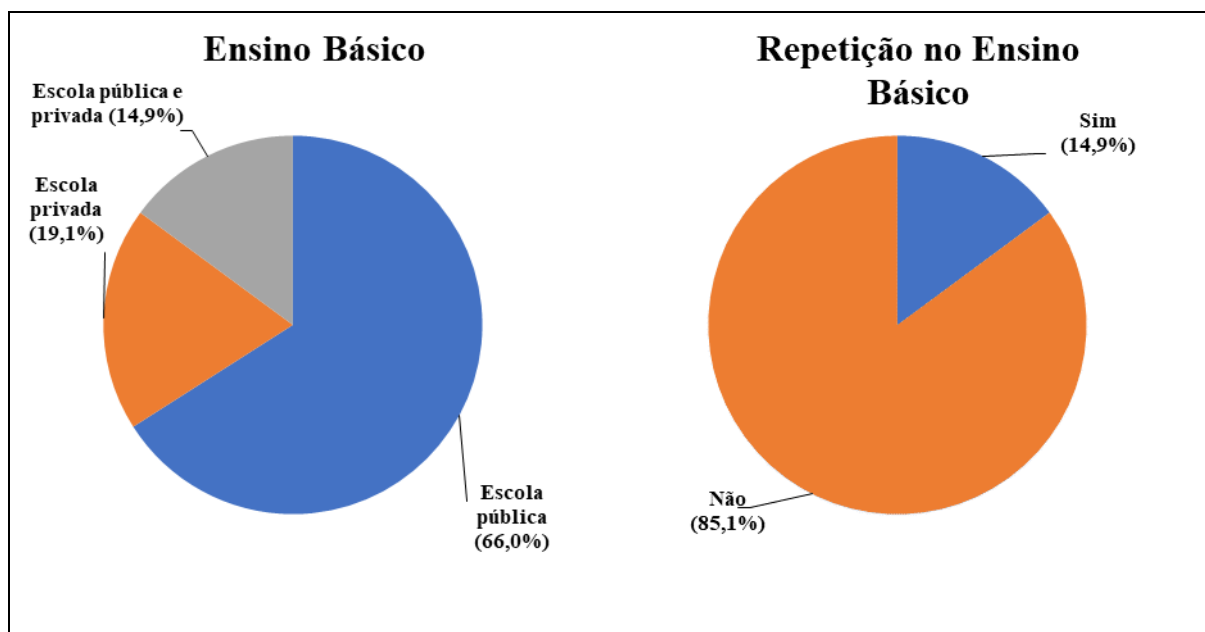
A maioria dos alunos evadidos cursou o ensino básico em escola pública (66,0%) e não repetiu séries do ensino básico (85,1%) (Figura 14).

Os dados divulgados pelo INEP apontam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 das escolas públicas brasileiras ainda é baixo, apesar de ter apresentado evolução no crescimento desde que foi criado em 2007. Os números apresentam um índice de 5,5 para as séries iniciais do ensino fundamental, 4,4 para as séries finais do ensino fundamental e 3,5 para as séries do ensino médio. A meta do PNE 2014/2024 é elevar esse índice para 6,0 nas séries iniciais do ensino fundamental, 5,5 nas séries finais do ensino fundamental e 5,2 nas séries do ensino médio até 2022 (INEP, 2018).

Percebemos que os índices baixos, considerando a escala de 0 a 10, indicam que o desempenho dos alunos está aquém do ideal proposto na legislação, nos levando a observar que a educação básica pública brasileira não prepara o aluno de forma adequada ou suficiente, de tal modo que ao ingressar no ensino superior, por mérito, mas também por auxílio de políticas compensatórias, alguns apresentam dificuldades e/ou incompatibilidades com a realidade do ensino superior podendo levar à evasão.

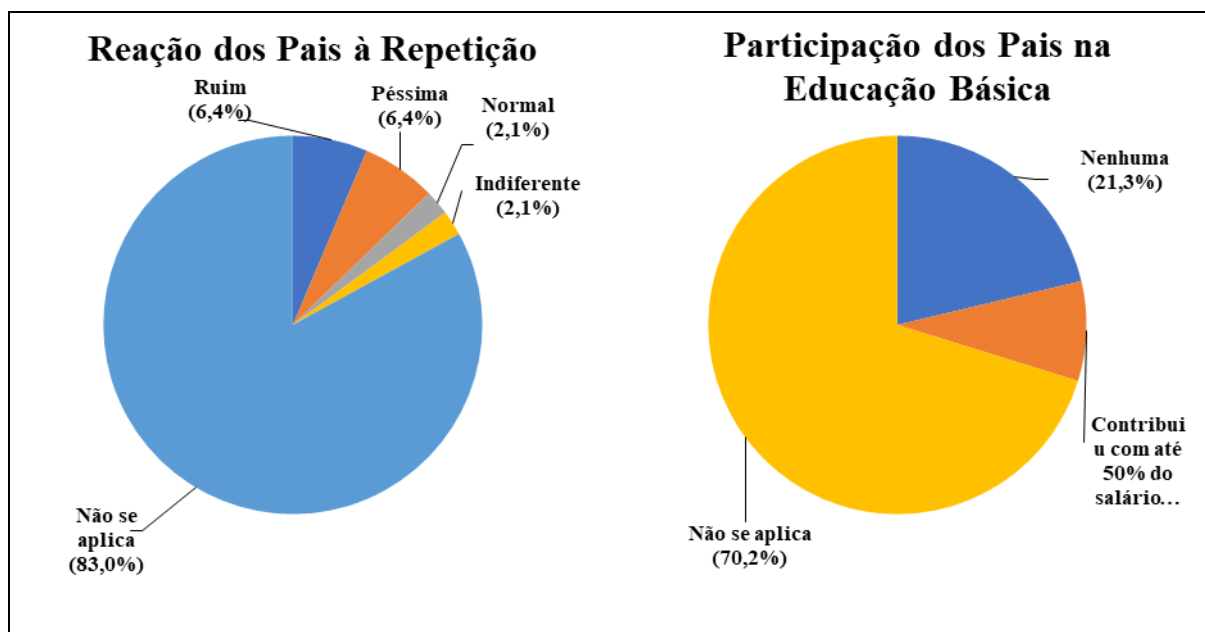
¹⁶ Sugestão de leitura de Constantin Xypas: **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**, Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun.2017; **O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social**, ARIÚS: revista de ciências humanas e artes. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 20, n. 1, (jan./jun. 2014) – Campina Grande: EDUFCG, 2012. 225 p.: il.

Figura 14 – Tipo de escola do ensino básico e repetição do ensino básico de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



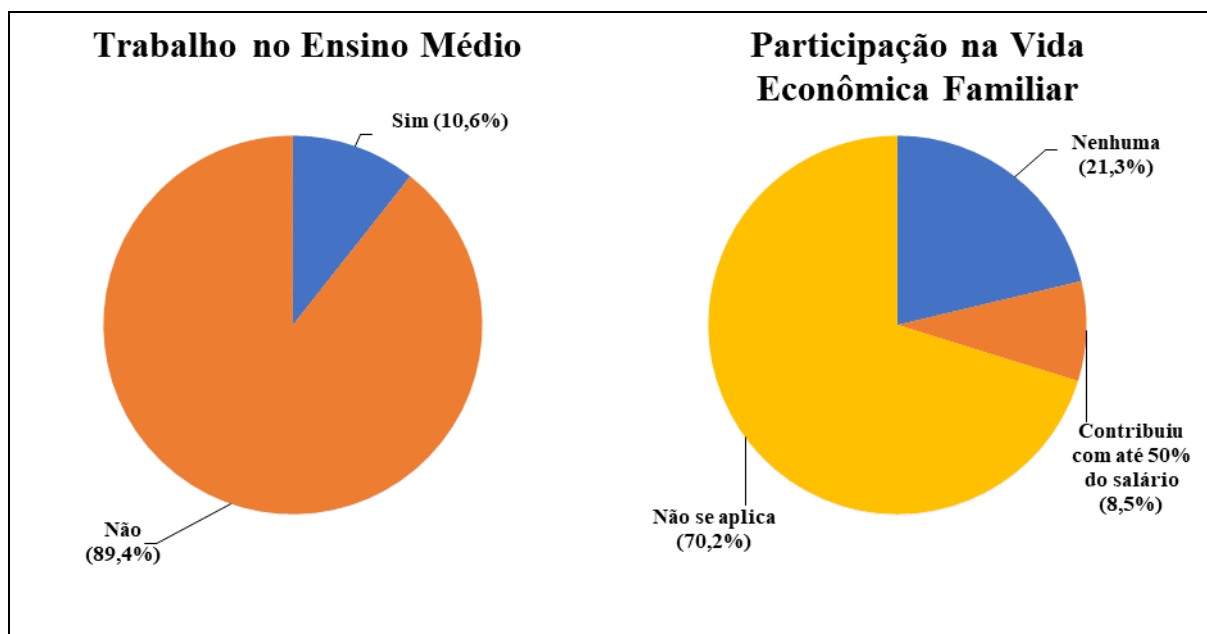
Entre os alunos evadidos que repetiram alguma série do ensino básico, a reação dos pais foi variável de ruim (6,4%) a indiferente (2,1%). Sobre a participação efetiva dos pais na educação básica, 36,2% dos alunos evadidos informaram que a participação foi moderada, enquanto houve participação ativa em 31,9% dos casos e somente 6,4% dos alunos evadidos informaram que não houve participação dos pais na educação básica (Figura 15). Essa participação esteve limitada às condições econômicas e de nível de escolaridade dos pais e mães a ponto de influenciar pouco e não garantir a permanência de seus filhos na experiência com o curso de Agronomia.

Figura 15 – Reação dos pais à repetição no ensino básico e participação dos pais na educação básica de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



Quanto à atividade remunerada durante o ensino médio e participação na renda familiar, verificamos que 89,4% dos alunos evadidos não precisaram trabalhar enquanto cursavam o ensino médio. Dos que trabalharam, a participação na renda familiar foi pouco significativa, correspondendo a 8,5% dos casos (Figura 16).

Figura 16 – Trabalho durante o ensino médio e participação na vida econômica familiar durante o ensino médio de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.

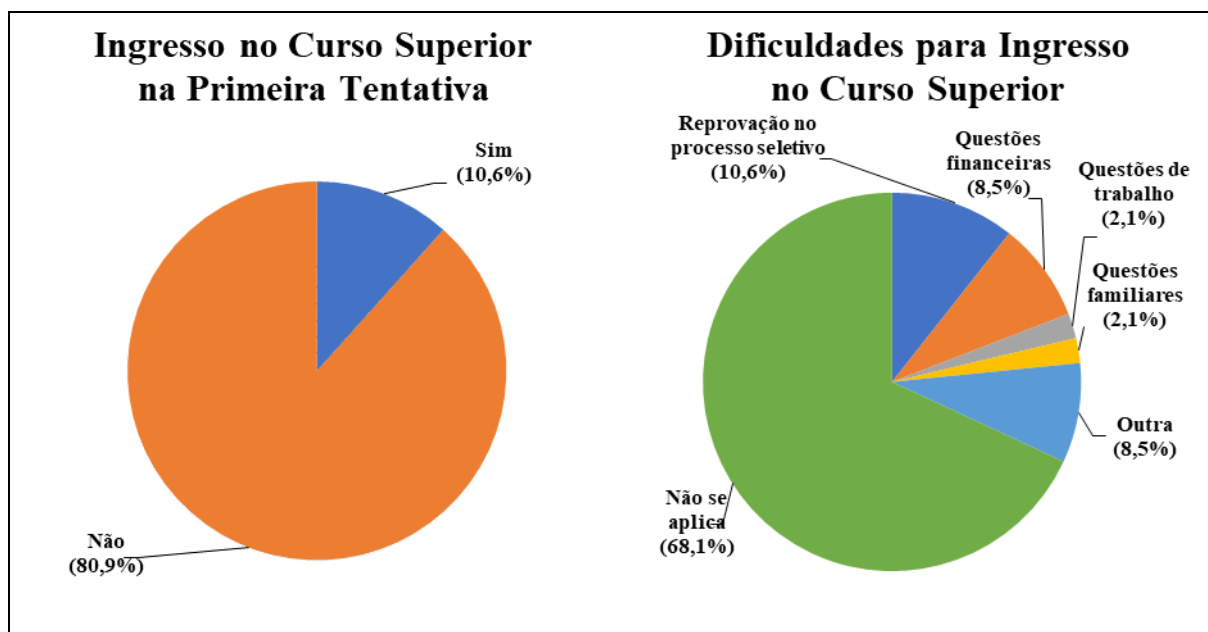


Esses resultados indicam que os alunos evadidos não precisaram conciliar trabalho e estudo no ensino médio, podendo se dedicar exclusivamente à educação. Para Sampaio; Cardoso (2011), o trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado, como também reduz seu grau de envolvimento com a instituição escolar. Ao trabalhar precocemente, o jovem deixa de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho fica deslocada. Os estudantes que trabalham e estudam não são a regra (mesmo que sejam muitos), e sim a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora -trabalhador -e meio dentro da universidade[escola] -estudante.

6.2 Ingresso no Curso de Agronomia

Os resultados apontam que 72,3% dos alunos evadidos ingressaram no ensino superior na primeira tentativa. Os que não ingressaram de primeira, indicaram a reprovação no processo seletivo como a principal causa das dificuldades encontradas, representando 10,6% dos casos (Figura 17).

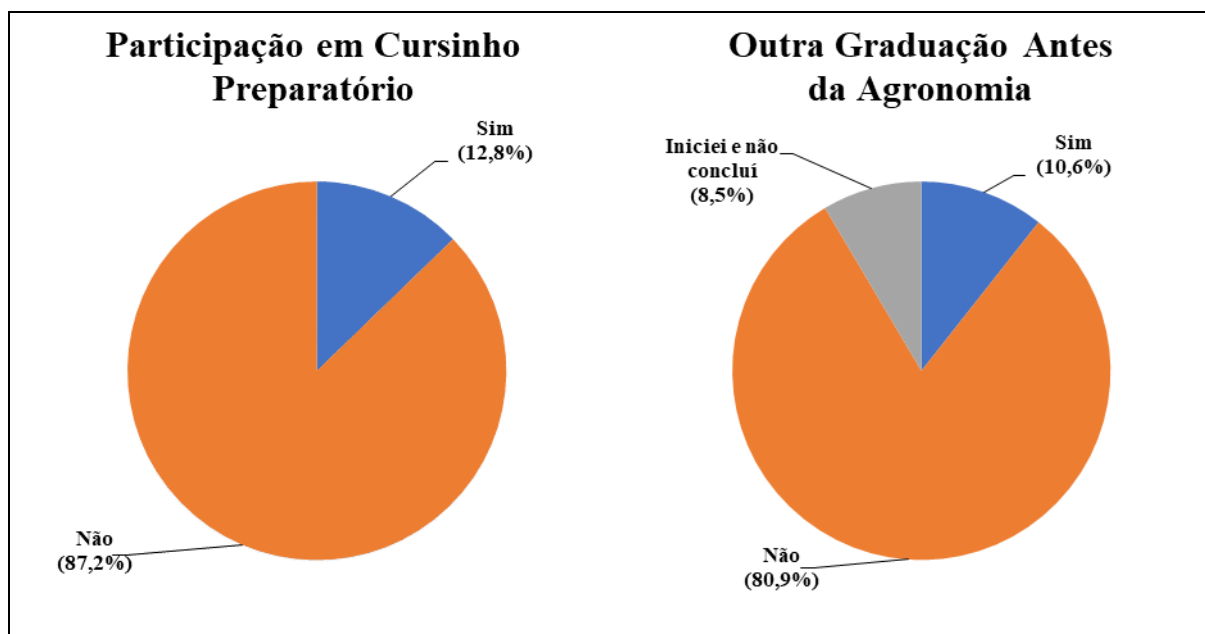
Figura 17 – Ingresso no curso superior e dificuldades de ingresso no curso superior por 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



A formação na escola básica pública é comumente apontada como aquela que não dispõe do conjunto de aspectos que favorecem o ensino de qualidade e por isso não garante a aprovação de seus alunos no processo seletivo para o ensino superior, na primeira tentativa. Porém, nesse estudo, constatamos que um grande percentual de alunos evadidos ingressou no ensino superior na primeira tentativa. Isso ocorreu, provavelmente, pela nota de corte exigida pelo curso, considerada baixa em comparação com os cursos de alta concorrência, ou ainda, pela política de cotas que, como veremos mais adiante, favoreceu boa parte dos alunos evadidos.

O número de alunos evadidos que fez cursinho preparatório para concorrer ao processo seletivo foi pequeno (12,8%), assim como também foi pequeno o número que tinha outra graduação antes de ingressar no curso de Agronomia (10,6%) (Figura 18). O ingresso na universidade sem a participação em cursinho preparatório reforça as considerações do parágrafo anterior sobre o ensino público nas fases anteriores e influência da nota de corte e da política de cotas.

Figura 18 – Participação em curso preparatório para ingresso no curso superior e outra graduação cursada por 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



Em relação à escolha do curso de Agronomia, a identificação com a área agrária foi o principal motivo apontado (48,9%) e apenas 6,4% por influência da família (Tabela 6).

Esse é um dado importante, pois quase metade dos alunos evadidos afirmou se identificar com a área agrária, e, no entanto, esse motivo não foi suficiente para garantir a permanência no curso. Aqui vale uma reflexão sobre a expectativa gerada pelo aluno durante o processo seletivo que não foi correspondida na experiência com o curso, especificamente quanto aos que cursaram pelo menos o primeiro semestre. Nesse sentido, citamos Gouveia; Albuquerque; Solha (1994, pág. 16) que afirmam: *“As pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustrações ao perceberem outra realidade”*. Para Ribeiro (1995), esse é um fenômeno que caracteriza a estranha relação de atração e ao mesmo tempo de rejeição, existente entre o meio social e as universidades, sobretudo as públicas.

Tabela 6 – Motivos para escolha do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Motivo	Frequência (%)
Identificação com a área agrária	48,9
Facilidade para ingressar	17,0
Perspectiva de trabalho	10,6
Influência da família	6,4
Outra	17,0

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017

A maioria dos pais ou responsáveis aprovou a escolha do curso de Agronomia da UFCA (55,3%), enquanto em 27,7% dos casos reagiram com indiferença à escolha (Tabela 7).

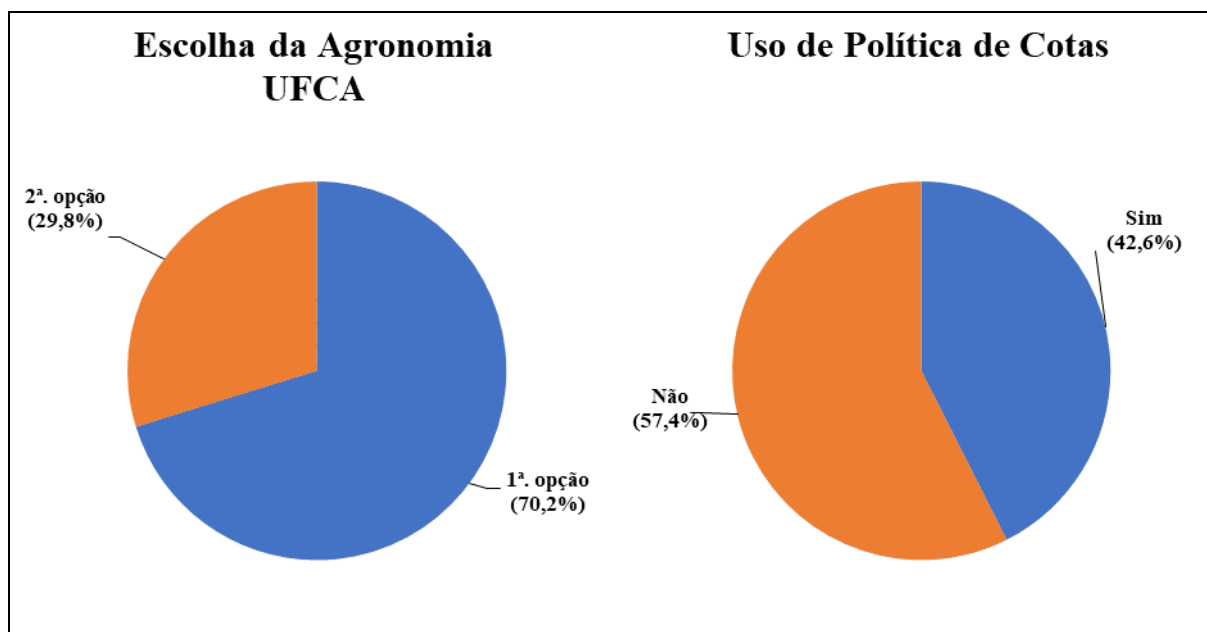
Tabela 7 – Aprovação dos pais ou responsáveis quanto à escolha do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Aprovação da escolha	Frequência (%)
Sim	55,3
Não e isso influenciou na minha decisão de abandonar o curso	2,1
Não, mas isso não influenciou na minha decisão de abandonar o curso	8,5
Eles foram indiferentes à minha escolha	27,7
Eles desconheciam minha escolha	6,4

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017

Todos os alunos evadidos ingressaram na universidade através do ENEM/SISU e o interesse pela Agronomia também pode ser observado quando 70,2% dos entrevistados escolheram esse curso como primeira opção no SISU (Figura 19). Quase a metade dos entrevistados (42,6%) fez uso de políticas de cotas para acesso à universidade, porém o índice mais alto (57,4%) foi de não usuários destas políticas (Figura 19).

Figura 19 – Opção de escolha do curso de Agronomia da UFCA no SISU/MEC e uso de políticas de cotas para acesso por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.



Apesar de a maioria dos alunos evadidos não ter utilizado a política de cotas, essa é uma medida pública que tem permitido cada vez mais que alunos em condições de vulnerabilidade econômica acessem o ensino superior, comprovando que realmente existe um ensino precário oferecido nas escolas públicas de educação básica, que justifica a oferta de políticas educacionais de equidade junto às IES, proposta pelo governo.

6.3 Vivência no Curso de Agronomia

Ao ingressarem no curso de Agronomia da UFCA, 38,3% dos 47 alunos evadidos não receberam instruções relativas ao curso e à universidade, enquanto 29,8% receberam instruções parciais.

Quando questionados sobre as condições estruturais e de serviços relacionados ao curso de Agronomia, a maioria dos aspectos foi avaliada como boa pelos alunos evadidos, incluindo salas de aulas, laboratórios para aulas práticas, aulas de campo, sala de informática, biblioteca, coordenação do curso, restaurante universitário, segurança no campus e limpeza no campus. No entanto, aspectos como atendimento pedagógico e/ou psicopedagógico, área de convivência e transporte público para o campus foram avaliados como regulares, enquanto segurança no entorno do campus foi avaliada como ruim (Tabela 8).

Tabela 8 – Aspectos do curso de Agronomia da UFCA avaliados por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Aspecto do curso	Avaliação / Frequência (%)					
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não sabe	Não se aplica
Salas de aula	8,5	42,6	27,7	2,1	6,4	12,8
Laboratórios para aulas práticas	10,6	36,2	19,1	6,4	12,8	14,9
Aulas de campo	6,4	34,0	10,6	8,5	23,4	17
Sala de informática	10,6	36,2	8,5	6,4	17,0	21,3
Biblioteca	2,1	29,8	21,3	17,0	14,9	14,9
Coordenação do curso	14,9	27,7	17,0	10,6	17,0	12,8
Atendimento pedagógico e/ou psicopedagógico	4,3	21,3	25,5	14,9	19,1	14,9
Restaurante universitário	19,1	29,8	23,4	6,4	8,5	12,8
Segurança no campus	10,6	21,3	19,1	21,3	14,9	12,8
Segurança no entorno do campus	2,1	6,4	27,7	36,2	12,8	14,9
Área de convivência	6,4	25,5	29,8	10,6	10,6	17,0
Limpeza no campus	23,4	40,4	14,9	2,1	6,4	12,8
Transporte público para o campus	2,1	12,8	25,5	23,4	14,9	21,3

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017.

O acesso ao ensino superior desencadeia algumas situações de dificuldades na vida do aluno. Tais dificuldades estão relacionadas ao novo ritmo de estudo que gera ansiedade para lidar com novo ambiente, novos conteúdos, novos métodos de ensino, além de novas exigências e regras institucionais. Muitos alunos não conseguem lidar com tantas novidades ao mesmo tempo e precisam de suporte acadêmico para um melhor desempenho.

Em muitas universidades, esse serviço é oferecido concomitantemente ao da coordenação do curso, de modo muito superficial, ou ainda está mesclado com os serviços de outros setores como a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, por exemplo.

Devido à diversidade de assuntos que a área acadêmica abrange, os assuntos relacionados especificamente à área pedagógica e psicológica são diluídos no conjunto dos problemas. Essa é uma situação que tem chamado a atenção de estudiosos, podendo ser apontada como fator que influencia nos casos de evasão.

Santana et al. (2015) apontam que a universidade brasileira ainda não consegue oferecer, adequadamente, apoio aos estudantes que apresentam dificuldades no seu percurso acadêmico da graduação. Destacam, ainda, que muitos estudantes não sabem que há um local de apoio ou têm medo de serem discriminados ao procurarem por serviços semelhantes. Muitos sabem que estão com dificuldades, mas não sabem quais são ou o que fazer para resolvê-las. É preciso deixar clara a importância da qualificação dos profissionais que atuam na instituição para lidar com essas situações e esses estudantes.

No curso de Agronomia da UFCA não existe um setor exclusivo para as demandas do aluno com problemas de ordem pedagógica e psicopedagógica, motivo pelo qual os alunos evadidos avaliaram como “regular” o serviço prestado. Esse é um fator que se apresenta como influenciador dos casos de evasão, visto que dificultou a permanência dos alunos no curso.

Quanto à participação e desempenho em sala de aula, verificamos que nas quatro questões abordadas (participação do aluno nas aulas, desempenho do aluno nas provas, desempenho do professor no domínio de conteúdo e desempenho do professor na metodologia utilizada para ensino) houve predominância da resposta “não se aplica”. Isso se refere aos alunos que se matricularam e não frequentaram nenhum dia aula, ou ainda, aos alunos que desistiram no primeiro semestre não chegando a participar das aulas nem fazer provas. Entre os alunos evadidos que frequentaram efetivamente as aulas, houve predominância da avaliação “boa” em relação a suas participações nas aulas e desempenho nas provas. Quando avaliaram o desempenho dos professores no domínio dos conteúdos, predominou a avaliação “ótimo”, mas houve predominância da opção “variável conforme a disciplina” quando avaliaram o desempenho dos professores em relação à metodologia utilizada para ensino (Tabela 9).

A avaliação dos alunos evadidos nos aspectos acima citados mostra que o processo ensino e aprendizagem teve boa avaliação, sendo considerado um fator de pouca influência para os casos de evasão.

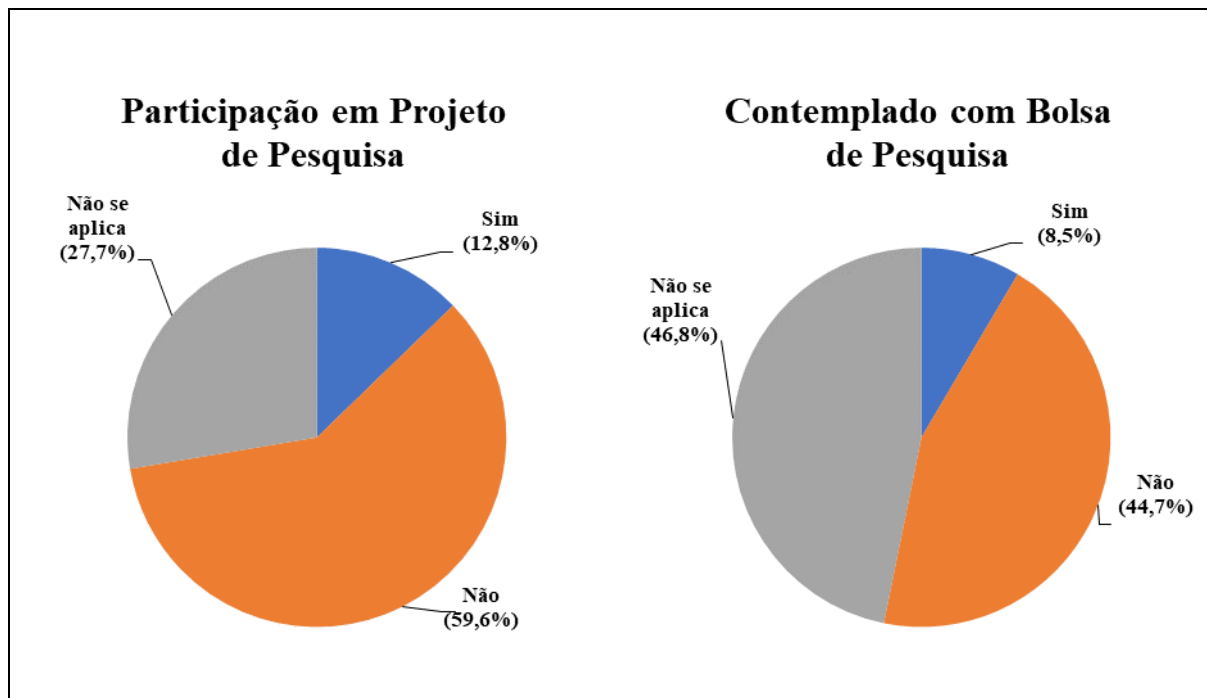
Tabela 9 – Participação e desempenho de alunos e professores do curso de Agronomia da UFCA avaliadas por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Participação e desempenho em sala de aula	Avaliação / Frequência (%)						
	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Variável	Não se aplica
Participação do aluno nas aulas	6,4	25,5	10,6	4,3	0	23,4	29,8
Desempenho do aluno nas provas	4,3	27,7	4,3	4,3	2,1	17	40,4
Desempenho do professor no domínio de conteúdo	25,5	19,1	6,4	0,0	2,1	14,9	31,9
Desempenho do professor na metodologia utilizada para ensino	10,6	17,0	12,8	4,3	4,3	19,1	31,9

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017.

Quando os alunos evadidos foram questionados sobre a participação em projetos de pesquisa com os professores, bem como se foram contemplados com bolsa de pesquisa, a maioria (59,6%) não participou de projetos de pesquisa e dos poucos que participaram (12,8%), somente 8,5% foram contemplados com bolsa de pesquisa (Figura 20).

Figura 20 – Participação em projeto de pesquisa e recebimento de bolsa de pesquisa considerando 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017.



A prática da pesquisa se apresenta de modo incipiente no curso de Agronomia da UFCA, pois poucos são alunos que participaram de projetos de pesquisa. As atividades desenvolvidas além do ensino são importantes elementos para estreitar o vínculo entre aluno e instituição. Para o modelo de Spady (1970), quanto mais próxima e satisfatória for a relação entre aluno e instituição, menos chances ele terá de abandoná-la. Para o de Astin (1984), o envolvimento do estudante com o curso é necessário, e quanto mais ele se envolver em atividades ligadas ao curso, menos chances tem de se evadir, por isso é chamado Modelo de Envolvimento do Estudante.

Quando questionados sobre o recebimento de benefícios do tipo bolsa permanência, auxílio moradia ou transporte e outros, a maioria (59,6%) informou que não recebeu nenhum tipo de benefício. Para os que receberam benefícios (14,9%), quando questionados de que maneira o benefício contribuiu para a permanência no curso, a maioria (80,9%) indicou que a pergunta não se aplicava e poucos indicaram que os benefícios contribuíram totalmente (4,3%), parcialmente (6,4%), muito pouco (4,3%) ou não contribuíram (4,3%).

A baixa oferta de bolsas e auxílios para os alunos evadidos comprometeu uma situação que já não era das melhores, a financeira, em decorrência da vulnerabilidade econômica das

rendas familiares, gerando maiores dificuldades que influenciaram na decisão de abandonar o curso. Esse é um fator externo de grande impacto na evasão.

No questionamento sobre as principais dificuldades encontradas para permanecerem no curso, os entrevistados puderam escolher mais de uma resposta entre as 13 opções apresentadas. Nesse contexto, o principal aspecto assinalado pelos alunos evadidos que frequentaram as aulas foi “questões financeiras” (19,3%), seguido de outras causas (15,9%) e falta de apoio pedagógico e/ou financeiro (10,2%) (Tabela 10).

A dificuldade por questão financeira é um problema estrutural da sociedade capitalista que está refletida em todas as situações e todas as áreas. Na educação, um reflexo claro dessa dificuldade está exposto na situação da renda familiar dos entrevistados, que apontou renda baixa de dois salários mínimos para a maioria. Assim, fica difícil investir em educação, cultura e lazer, quando se tem na lista de prioridades alimentação e saúde.

Tabela 10 – Dificuldades encontradas para permanência no curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Dificuldade	Frequência (%)
Questões financeiras	19,3
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	8,0
Questões familiares: casamento, filhos, etc.	4,5
Falta de apoio familiar	4,5
Dificuldades físicas para locomoção, visuais, motoras, auditivas, emocionais	2,3
Dificuldade para apreender os conhecimentos sistematizados, devido à carência nos quesitos leitura, escrita, cálculo	5,7
Falta de apoio pedagógico e/ou financeiro	10,2
Dificuldade para adaptar-se ao meio acadêmico, devido à incompatibilidade com princípios ideológicos do curso e incompatibilidade com os costumes e crenças dos demais colegas de curso	6,8
O curso não ofereceu estrutura física adequada	4,5
O curso não mostrou preocupação e interesse em resolver questões emocionais e interpessoais decorridas de conflitos entre aluno/aluno, aluno/professor ou aluno/servidor técnico	3,4
Metodologia adotada pelos professores	3,4
Outras	15,9
Não se aplica	11,4

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017.

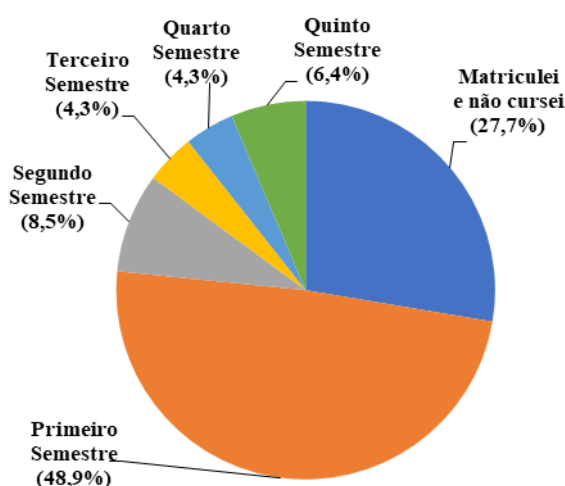
6.4 Evasão do Curso de Agronomia

Para investigar as prováveis causas da evasão do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017, selecionamos cinco questões que seguiram a seguinte lógica: período em que desistiu do curso, fatores importantes na decisão de abandonar o curso, se pretende retornar ao curso, se ingressou em outro curso superior e as áreas que merecem atenção especial para diminuir ou combater os casos de evasão.

O primeiro semestre se revelou como o período em que os alunos mais desistiram do curso, equivalendo a 48,9% dos casos. É importante ressaltar que o índice de 27,7% referente aos alunos que se matricularam e não cursaram, ou seja, abandonaram o curso, se configura também como forma de evasão. Não foram constatadas evasões do curso depois do quinto semestre (Figura 21). Esse resultado vai ao encontro do que afirma Palma (2007), que a evasão ocorre geralmente nos três primeiros semestres quando o vínculo do aluno ainda não está fortalecido.

Figura 21 – Período de desistência do curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Período de Desistência do Curso



Em relação aos possíveis motivos da evasão do curso, foram apresentadas 13 opções, em que o participante classificou o nível de importância de cada uma. Os fatores que mais importaram na decisão de abandonar o curso foram: opção por outro curso (61,7%), opção por

outra instituição (38,3%) e dificuldade financeira (31,9%). Os fatores não identificados, representados na categoria “outros motivos”, corresponderam a 48,9% dos resultados. Cabe destacar que apenas 6,4% dos entrevistados consideraram que o baixo desempenho nas disciplinas de cálculo levou ao desestímulo no curso. A maioria indicou que o baixo desempenho nas disciplinas de cálculo teve pequena (23,4%) ou nenhuma (31,9%) influência na decisão de abandonar o curso (Tabela 11).

Tabela 11 – Importância dos fatores que influenciaram na decisão de abandonar o curso de Agronomia da UFCA por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Fator	Importância / Frequência (%)				
	Grande	Média	Pequena	Nenhuma	Não se aplica
Dificuldade financeira	31,9	19,1	23,4	19,1	6,4
Falta de perspectiva de trabalho	8,5	23,4	31,9	25,5	10,6
Falta de tempo	12,8	17,0	25,5	31,9	12,8
Distância entre a residência e o campus, com dificuldade nos meios de transportes para chegar ao campus	23,4	27,7	19,1	21,3	8,5
Dificuldade de adaptação à cidade onde está localizado o curso	12,8	12,8	14,9	46,8	12,8
Qualidade do curso, ele não atendeu as expectativas	14,9	25,5	19,1	27,7	12,8
Falta de entrosamento com os demais colegas do curso	8,5	6,4	25,5	42,6	17
Baixo desempenho nas disciplinas de cálculo, levando à reprovação e desestímulo	6,4	19,1	23,4	31,9	19,1
Baixo desempenho nas disciplinas de compreensão e interpretação textual, levando à reprovação e desestímulo	2,1	8,5	19,1	51,1	19,1
Opção por outro curso	61,7	8,5	8,5	17,0	4,3
Opção por outra instituição	38,3	6,4	19,1	31,9	4,3
Questões pessoais	12,8	4,3	27,7	31,9	23,4
Outros motivos			48,9		

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017

A opção por outro curso, causa apontada pela maioria dos alunos evadidos, nos leva a considerar que houve uma decepção ou frustração dos alunos com relação à expectativa do curso. Cada aluno que ingressa em um curso superior, independente da área, traz consigo muitas ideias e impressões, ou, para usar o termo de Bourdieu, traz o seu capital cultural. Muitas vezes há um choque entre a expectativa que esse aluno tem e traz e o que ele vivencia no curso. Compreendemos que a decisão inicial de cursar Agronomia por se identificar com a área agrária, na maior parte dos casos, nos parece frágil e sem a reflexão devida no sentido de não conhecer realmente o objetivo do curso, sua matriz curricular, ou até mesmo de não ter definido claramente suas posições e escolhas. Isso pode repercutir em falsas expectativas em relação ao curso, que não sendo atendidas, desencadeiam sentimentos de decepção, desmotivação, perda do entusiasmo e frustração e, fatalmente, ocorre a evasão.

Tigrinho (2008) defende a que a falta de maturidade dos estudantes no processo de escolha da profissão e a ausência de orientação vocacional, faz com que eles acatem sugestões de pais ou familiares, que também se apresentam subliminarmente, em favor de seus próprios ideais, que, muitas vezes, não estão bem esclarecidos ou nem foram descobertos.

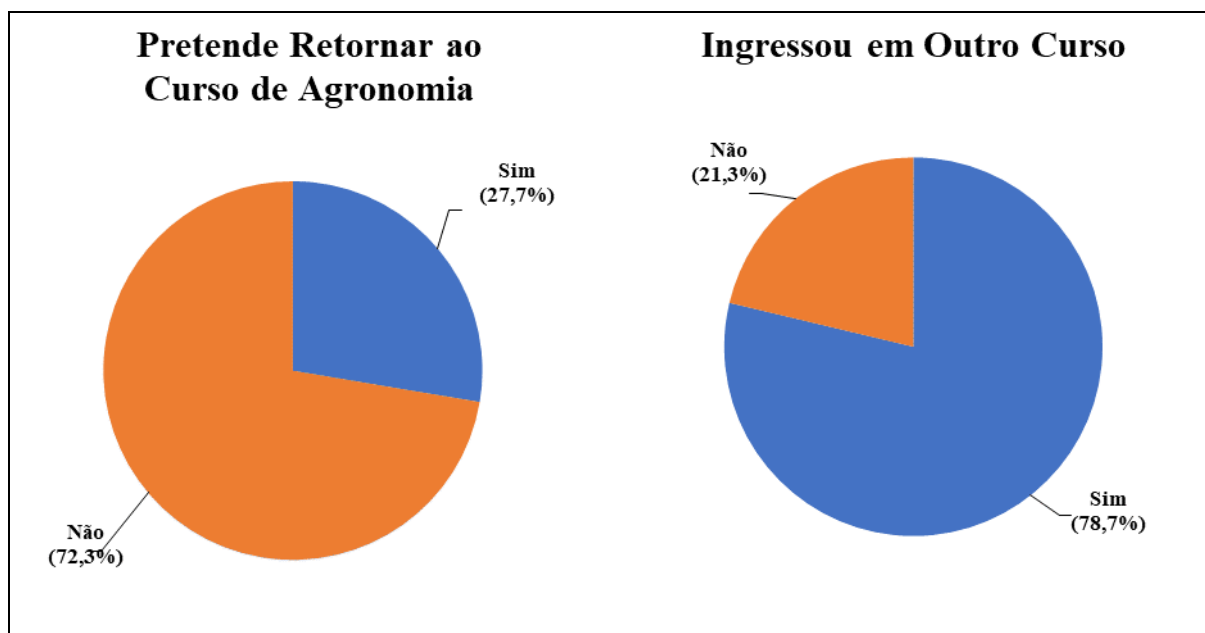
O segundo fator que mais importou na hora de abandonar o curso chamou nossa atenção: a opção por outra instituição. Num olhar geral para as questões anteriores, notamos que a avaliação dos aspectos do curso foi boa, sobre o processo ensino e aprendizagem também foi boa ou ótima. Porém, os aspectos pedagógicos, psicopedagógicos e apoio financeiro, tiveram avaliação regular. Observamos também que o baixo percentual na concessão de bolsas auxílios pode atuar como fator influenciador da evasão, considerando a baixa renda familiar da maioria dos alunos.

O terceiro fator é a questão financeira, que desde o início foi apontada como dificuldade para permanecer no curso e, por consequência, fator de grande importância na hora de abandoná-lo. Segundo Bourdieu (2004), o capital financeiro é um elemento de peso na vida do aluno que, associado ao cultural e ao social, tendem a impactar no seu desempenho e escolhas no meio educacional.

Compreendemos que houve uma combinação entre os três fatores que mais influenciaram os casos de evasão. Um desejo inicial de fazer um curso que não foi correspondido ao ingressar nele, sendo fortalecido por motivações de ordem financeira, ora pela baixa renda familiar, ora pela não contemplação de bolsas e outros auxílios, associadas a outros fatores como falta de apoio pedagógico, psicopedagógico e financeiro, que culminaram na escolha por outro curso de outra instituição.

Na terceira pergunta interrogamos sobre a perspectiva de retornar ao curso de Agronomia, cujos resultados indicaram que 72,3% não pretendem mais voltar. Na quarta pergunta investigamos sobre o ingresso em outro curso superior, cujos resultados apontaram que 78,7% dos alunos já ingressaram em outro curso superior (Figura 22). A motivação por outro curso está concretizada, visto que mais da metade já se encontra cursando outra graduação.

Figura 22 – Pretensão de retornar ao curso de Agronomia da UFCA e ingresso em outro curso superior por 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.



Por último, solicitamos que fossem apontadas, entre nove opções apresentadas, aquelas que mereciam atenção especial como forma de prevenção e combate à evasão no curso de Agronomia da UFCA. O oferecimento de cursos, palestras e eventos para melhor formação acadêmica do aluno foi a opção mais indicada como medida de prevenção e combate à evasão, com 18,2% das indicações. Também mereceram destaque a recepção individualizada do aluno na primeira semana de aula (15,4%), atendimento psicológico (13,3%), metodologias e outras questões didáticas, por parte dos professores (12,6%) e atendimento pedagógico (11,9%) (Tabela 12).

A oferta de cursos e palestras, eventos para (in)formação acadêmica do aluno pode ser um diferencial na vida dos alunos, pois permite o esclarecimento do que é o curso, seu objetivo, área de atuação do agrônomo, elementos que pesam na hora da escolha, e sendo essa

uma escolha consciente, dificulta a evasão. Para isso, é sugestivo um trabalho de divulgação juntos aos alunos do ensino médio. A recepção individualizada do aluno permite o mapeamento do seu perfil, suas expectativas, e a partir delas o direcionamento deles para áreas que possibilitem o melhor aproveitamento do seu potencial. As demais sugestões já são observadas na dinâmica do curso, porém necessitam de um novo foco, considerando que atendimento pedagógico e psicológico foram avaliados como regular, além de serem apontados como fatores que dificultaram a permanência no curso.

Tabela 12 – Áreas que merecem atenção para diminuir ou combater a evasão dos alunos no curso de Agronomia da UFCA conforme a opinião de 47 alunos evadidos no período de 2013 a 2017.

Áreas de atenção	Frequência (%)
Recepção individualizada do aluno, na primeira semana de aula	15,4
Prestação de serviço administrativo	7,0
Atendimento pedagógico	11,9
Atendimento psicológico	13,3
Metodologias e outras questões didáticas, por parte dos professores	12,6
Estrutura física do curso	7,0
Atendimento humanizado, por parte dos servidores técnicos e professores	6,3
Interesse da coordenação do curso em intermediar conflitos que ocorram no interior do campus e orientar os que ocorram fora do campus, entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/servidor técnico	8,4
Oferecimento de cursos, palestras, eventos para melhor formação acadêmica do aluno	18,2

FONTE: Questionário da Pesquisa, 2017.

Algumas dessas sugestões foram consideradas e incluídas na nossa proposta de combate à evasão, indicada nas considerações finais.

Refletindo sobre as respostas dos alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA, no período de 2013 a 2017, quanto aos fatores que influenciaram na decisão de abandonar o curso e tomando como base o quadro de fatores internos e externos proposto pelo MEC/SESu (1996), elaboramos um quadro específico do curso de Agronomia da UFCA (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese dos principais fatores externos e internos associados à decisão da evasão conforme a opinião de 47 alunos evadidos do curso de Agronomia da UFCA no período de 2013 a 2017

Fatores externos Vinculados aos fatores sócios político-econômicos relativos ao mercado de trabalho	%	Fatores internos Relativos a questões acadêmicas	%
✓ Dificuldade financeira	31,9	✓ Qualidade do curso	14,9
✓ Falta de perspectiva de trabalho	8,5		
Fatores externos Vinculados às características individuais do estudante		Fatores internos Relativos a questões didático-pedagógicas	
✓ Falta de tempo para o estudo	12,8	✓ Baixo desempenho em disciplinas de cálculos	6,4
✓ Distância entre a residência e o campus, com dificuldade de transportes	23,4	✓ Baixo desempenho em disciplinas de compreensão e interpretação textual	2,1
✓ Opção por outro curso	61,7		
✓ Opção por outra instituição	38,3		
✓ Questões pessoais	12,8		

FONTE: Questionário da pesquisa, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as hipóteses levantadas no início do estudo, percebemos que somente duas foram confirmadas. A que se referiu às condições econômicas dos alunos e a que se referiu à falta de estrutura pedagógica para oferecer aos alunos melhores condições de aprendizagem, no tocante ao suporte que pode ser dado por ocasião dos conflitos pedagógicos. Contudo, para nossa surpresa, as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de cálculos não se confirmaram como grande fator influenciador da evasão, visto que a avaliação dos evadidos apresentou um índice de apenas 6,4% dos casos.

A questão financeira permeia muitos casos de evasão, quando não é fator diretamente relacionado, está por trás dele. Nossa condição de servidora pública tem muito pouco a colaborar nesse quesito, contudo, é possível contribuir através de estratégias com outros fatores.

Dentre as causas apontadas para a evasão, o fator de maior influência – opção por outro curso – pode ser justificado a partir da seguinte argumentação: há um provável desconhecimento sobre o curso de Agronomia, associado ao pouco discernimento do aluno com relação às suas próprias escolhas no processo seletivo. Isso nos mostra uma necessidade urgente de atuar no processo expectativa/realidade vivenciado pelo aluno.

A recepção individualizada, apontada pelos ex-alunos como sugestão para evitar os casos de evasão, é um indicativo de que é possível atuar nesse intervalo e estreitar a relação entre universidade e aluno, a partir do conhecimento do que ele traz em sua bagagem cultural e com ela ou a partir dela construir uma relação de parceria, refutando a opção pela evasão.

Uma área que merece atenção especial é a pedagógica, pois foi apontada como terceiro fator que dificultou a permanência no curso, ficando atrás da questão financeira (primeira dificuldade apontada) e outros motivos (segunda dificuldade apontada). Ela foi indicada como sugestão dos alunos evadidos para ser área priorizada no combate à evasão.

Entendendo que o aluno precisa de um espaço que possa buscar no momento de dificuldades relacionadas a questões dessa natureza, propomos ao CCAB/UFCA, como sugestão, a criação de um setor pedagógico que esteja voltado para o aluno desde o primeiro dia na universidade. O objetivo é prestar uma atenção diferenciada para esse aluno de modo a estabelecer um laço de afetividade entre a instituição e ele. Além disso, desenvolver estudos na área de evasão e acompanhamento dos egressos, como maneira de traçar um perfil do tipo de atividade profissional dos alunos que concluíram o curso.

Nessa proposta, seriam atribuições do setor: a) Coletar e oferecer informações sobre as condições sócio-econômico-culturais dos alunos ingressantes nos cursos; b) Identificar e auxiliar o aluno na busca de soluções aos problemas técnico-pedagógicos existentes; c) Realizar estudos sobre evasão de alunos no curso e propor ações para reduzir os casos registrados; d) Desenvolver estudos sobre o perfil profissional dos alunos que já concluíram o curso, visando subsidiar atualizações curriculares. O detalhamento completo dessa proposta está nos anexos dessa dissertação.

À guisa de conclusão, avaliamos esse estudo como satisfatório pois nos revelou um resultado palpável, a partir do qual podemos dialogar junto à comunidade acadêmica com o fim de desmistificar as especulações existentes até então, e ao mesmo tempo surpreendente. O fato de chegarmos no aluno evadido nos permitiu conhecer um pouco da sua avaliação sobre o curso, isso é de grande relevância quando se busca a superação de falhas e equívocos que envolvem a gestão acadêmica. O surpreendente dessa história se deu por nos mostrar uma situação que até então não estava cogitada: a escolha por outro curso e por outra instituição. Isso, certamente, nos convida a outros estudos na busca pelo entendimento e compreensão das nossas inquietações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G.; CARVALHO, R.S.; & ZERBINI, T. **Evasão em curso via internet**: explorando variáveis explicativas [versão eletrônica]. Rev. Adm. Emp. Eletrônica, v.5, n.2, 2006, p.1-26.
- AMORIM, P.A.de; SANTOS, J. D. G. dos; NOVAES, M.A. B. de. **Ensino superior brasileiro**: notas sobre origem e expansão. Universidade e sociedade, ANDES-SN, jan/2018, p.156-161.
- ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. **Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. Rev. Bras de Estudos Pedagógicos (on line), v.96, n.243, 2015, pp.282-298.
- ASTIN, Alexander W. Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 1984, 297-308.
- BARROSO, M.F.; FALCÃO, E. B.M. **Evasão universitária**: o caso do Instituto de Física da UFRJ. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, 9, 2004. Jaboticatubas_ANAIS Jaboticatubas: Sociedade Brasileira de Física, 2004, p.1-14.
- BEAN, John P. Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher education, Vol. 12, 1980, 155-187.
- BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. 1985. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, Vol 55, 485-540.
- BIURRUM, A. L.; NUNES, L. N. **Perfil do aluno evadido do curso de estatística da UFRGS**. SINAPE. São Pedro-SP, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Traduzido por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A., 1989. (pdf)
- _____. **Coisas ditas**. (1990) Traduzido por Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. (pdf)
- _____. **Escritos de educação**. Nogueira, Maria Alice e CATANI, Afrânio (ORGs). 9ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. (pdf)
- BRAXTON, John M.; HIRSTCHI, Amy S.; McCLENDON, Shederick A. 2004. Understanding and Reducing College Student Departure. Ashe-ERIC Higher Education Report, Vol. 30, NO. 3, 1-103.
- 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>
- _____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 - Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- _____. e-MEC. **Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acessado em: 18 Dez. 2018.
- _____. Ministério da Educação: **A democratização e expansão da educação superior no país de 2003 – 2014**. Documento consultado no site do MEC dia 13/11/18.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. 1996.
- _____. Plano de Desenvolvimento Institucional da UFCA. 2016/2020

_____. Plano Nacional de Educação, Brasília: Ed. 2014/2024.

BUENO, J.L **A evasão de alunos**. Paideia (Ribeirão Preto) nº 5. Rib Preto, ago/1993, p.9-16.

CABRERA, Alberto F.; CASTAÑEDA, Maria B.; NORA, Amaury; HENGSTLER, Dennis. 1992. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, Vol. 63, No. 2, 143-164.

CAPDEVILLE, G. O ensino superior agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 229-261, 1991.

CATANI, A. M. **Pierre Bourdieu**: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: V Congresso Português de Sociologia, Braga (PT), 2004. Actas, Braga, Portugal.

CISLAGUI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Eng. e Gestão do Conhecimento. U.F.S.C. Florianópolis, 2008.

COULON, A. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Traduzido por Ana Maria F. Teixeira/UFBA. Educ. Pesqui. São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, out a dez/2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**/ John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad**: una visioón desde la desigualdad social. Estudos pedagógicos, vol. XXXIII, núm 1. Universidad Austral de Chile.Valdivia, Chile, 2007, p. 7-27

DURHAM, E. R. **Educação superior pública e privada (1808-2000)**. In: SCHWARTMAN, S. & BROCK, C. Os desafios da educação no Brasil. RJ: Nova Fronteira, 2005, p.197-240.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. 135 p.

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

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

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. **Educação superior no Brasil contemporâneo**: transição para um sistema de massa. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.118, jan a mar/2012, p.171-190.

GOUVEIA, V.V., ALBUQUERQUE, F.J.B. y SOLHA, A.C. (1994). **Expectativas da comunidade frente à universidade**. Revista de Psicologia, 11/12, 1994, pp. 5-18.

INEP. **Censo da educação superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior./>>. Acessado em: 20 Jan. 2019.

INEP. **IDEB - Resultados e metas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=722736>>. Acessado em: 20 Jan. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

- LEITINHO, M. C. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza, Imprensa Universitária: UFC, 2000. (xerox)
- MAcKINNON-SLANEY, Fiona. 1994. The adult persistence in learning model. *Journal of Counseling & development*. Vol. 72, No. 3, 268-275.
- MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil**. *Rev.Bras. de Educação*, v.20, n.60, jan a mar/2015.
- MELLO, S. P. T. de; SANTOS, E. G. dos; SOARES, A. C.; REZENDE, A. M. C. **A evasão no curso de administração**: diagnóstico e possibilidades em uma universidade pública no sul do Brasil. XXIII ENAN GRAD. Bento Gonçalves, 2012.
- MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, n.117, nov/2002, p.197-217.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.78, abril/2002.
- NORA, Amaury; BARLOW, Elizabeth; CRISP, Gloria. 2005. Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In: SEIDMAN, Alan. 2005. *College Student Retention - Formula for Student Success*. American Council on Education, Westport: Praeger.
- PALMA, S. P. V. **Experiências de evasão de um curso de Psicologia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP-Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2007.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. Campinas, São Paulo, 2000.
- QUEIROZ, Z. F. de. **A história e memória da educação do cariri cearense**. Artigo publicado, na Rev Itaytera, a partir de estudos realizados na disciplina História da Educação, s.d.
- QUEIROZ, Z. F. de. **Em cada rosário, em cada quintal uma oficina**: tradicional e o novo na história da educação do cariri cearense. Tese de Doutorado/UFC. Fortaleza, 2003.
- RIBEIRO, C. **As causas da evasão universitária**. Anais do I Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da UNESP, Águas de Lindoia, 1995, pp. 10-12.
- RISTOFF, D.I. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina: UFSC, 1995.
- _____. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.
- RODOLFO, R. M. **A Universidade (Federal) do Ceará entre o Benfica e a Gentilândia**: espaços, lugares e memórias (1956-1967). Dissertação de Mestrado publicada em 2015 pela UFC-Depto. de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2015.
- RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**. São Paulo, Avercamp, 2006.
- SAMPAIO, Helena; CARDOSO, Ruth C.L. **Estudantes universitários e o trabalho**. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm acesso em janeiro/2019
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodología de la investigación**. 5 ed., México: McGraw Hill, 2010, 613p.
- SANTANA, A. P.O.; DONIDA, L.O.; MONTEIRO, A.L.L.C.P.; SILVA, S. M. **Acessibilidade e permanência**: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. esp., 2015, p. 673-689.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7^a. ed, Edições Afrontamento, Porto, 1999. (pdf)

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. **A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.385-402. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>.

SILVA, E. Lucia; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SPADY, William G. 1970. Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1, 64-85.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. *Educação e sociedade*, v. 29, n. 105, 2008, p.991-1019.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; & LOBO, M. B. de C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Cad Pesquisa*, v.37, n.132, set a dez/2007, p.641-659.

SOUZA, J. S. Origens do ensino agrícola no Brasil. **Revista Campo & Cidade**, Itu, v. 68, 2009. Disponível em: <<http://www.campoecidade.com.br/origens-do-ensino-agricola-no-brasil/>>. Acessado em: 15 Dez. 2018.

TEDESCO, J. C. **Sociologia da educação**. Traduzido por Marylene Bonini e José Pereira. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. (xerox)

TIGRINHO, L. M. A. (2008). **Evasão escolar nas instituições de ensino superior**. *Revista Gestão Universitária*, São Paulo. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/135-173/649-evasao-escolar-nas-institui-coes-de-ensino-superior.pdf>

TINTO, Vincent. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Vol. 45, No. 1, 89-125.

UFC. **Agronomia**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/587-agronomia>>. Acessado em: 25 Jan. 2019.

UFCA. **UFCA em números**. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Cariri, 2018. Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br/portal/a-ufca/organizacao-administrativa/proplan/ufca-em-numeros>>. Acessado em: 05 Fev. 2019.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá: um processo de exclusão**. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 13, jan a jun/2002, p. 133-148.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-MPPGAV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os ex-alunos do curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri-UFCA, Campus Crato

Pesquisa desenvolvida por **Anna Karyne Martins e Silva Ferreira**, para obtenção do título de mestre pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior-MPPGAV, sob orientação da professora **Dra. Maria da Salete Barboza de Farias**.

O título da nossa pesquisa é “Evasão no ensino superior: uma análise no curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri-UFCA”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os fatores que contribuíram para a evasão de alunos, neste curso, no período de 2013 a 2017.

Sua participação nesta pesquisa se dará de maneira voluntária e compreenderá em responder um questionário estruturado e fechado com questões que abordam dados socioeconômicos, relação aluno/família e aluno/instituição.

Este estudo não implica em nenhum risco para sua saúde, apenas riscos mínimos previsíveis como o desconforto para responder algumas questões de ordem pessoal, do instrumento. Portanto, as perguntas que possam causar constrangimento não precisarão ser respondidas, e o questionário poderá ser interrompido a qualquer momento.

Ressaltamos que você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento.

Para fins de pesquisa, os pesquisadores garantem que seu nome será preservado e que nenhum dado sobre sua pessoa será divulgado.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito do método que será utilizado. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu desejar.

Fui igualmente informado(a) da garantia e receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, da liberdade de tirar meu consentimento, a qualquer momento, e da garantia de que não serei identificado (a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa e que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável **Anna Karyne Martins e Silva Ferreira**, através do e-mail annakarynem@yahoo.com.br ou telefone (88) 988431907, se assim eu desejar.

Assinatura da Pesquisadora

Anna Karyne Martins e Silva Ferreira

Assinatura do Entrevistado

Data: ____/____/____



COMITÊ DE ÉTICA DA UFPB: Cidade Universitária, s/n _ Campus I
João Pessoa-PB/Centro de Ciências da Saúde – 1º. Andar
CEP 58051-900 – João Pessoa-PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-MPPGAV

Prezado(a) participante, este questionário foi elaborado com o fim específico de coletar dados para a pesquisa que estamos desenvolvendo junto ao MPPGAV/UFPB, cujo tema é Evasão no Ensino Superior: uma análise no curso de Agronomia da UFCA, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias. Ele é composto por 64 questões assim distribuídas: dezesseis perguntas sobre o perfil socioeconômico, nove perguntas sobre o período que antecede o ingresso no curso de Agronomia, vinte e três perguntas sobre a vivência e experiência no curso e as dezesseis últimas sobre as causas influenciadoras da evasão.

Agradecemos a sua participação!

Anna Karyne Martins e S Ferreira

QUESTIONÁRIO

1. Sexo:
☐ Feminino
☐ Masculino
2. Faixa etária:
☐ 15 a 19 anos
☐ 20 a 29 anos
☐ 30 a 39 anos
☐ 40 a 49 anos
☐ acima de 50 anos
3. Cor da pele:
☐ Branca
☐ Amarela
☐ Parda
☐ Negra
☐ Indígena
☐ Outra
4. Estado civil:
☐ Solteiro(a)
☐ Casado(a)
☐ União estável
☐ Viúvo(a)
☐ Divorciado (a)
☐ Outro
5. Tem filhos?
☐ Sim
☐ Não

6. Trabalha?
☐ Sim
☐ Não
7. Nível de renda familiar:
☐ Até um salário mínimo
☐ Entre um e dois salários mínimos
☐ Acima de dois salários mínimos
8. Você mora:
☐ Zona urbana
☐ Zona rural
9. Grau de instrução do pai:
☐ Não frequentou escola
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Pós-graduação
10. Grau de instrução da mãe:
☐ Não frequentou escola
☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo
☐ Ensino médio incompleto
☐ Ensino médio completo
☐ Ensino superior incompleto
☐ Ensino superior completo
☐ Pós-graduação
11. Onde você cursou o ensino básico?
☐ Escola pública
☐ Escola privada
☐ Escola pública e privada
12. Você repetiu alguma série do ensino básico?
☐ Sim
☐ Não
13. Se repetiu, a reação dos pais ou responsáveis foi?
☐ Ruim
☐ Péssima
☐ Normal
☐ Indiferente
☐ Não se aplica
14. Qual a participação efetiva dos pais ou responsáveis na sua educação básica?
☐ Não participaram
☐ Pouca
☐ Moderada
☐ Participaram bastante
15. Você teve que trabalhar enquanto cursava o ensino médio?

- ☐ Sim
 - ☐ Não
16. Se sim, qual sua participação na vida econômica familiar?
- ☐ Nenhuma
 - ☐ Contribuiu com até 50% do salário
 - ☐ Contribuiu com 100% do salário
 - ☐ Não se aplica
17. Você ingressou no ensino superior na primeira tentativa?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
18. Se não, quais as dificuldades encontradas até acessar esse ensino?
- ☐ Reprovação no processo seletivo
 - ☐ Questões financeiras
 - ☐ Questões de trabalho
 - ☐ Questões familiares
 - ☐ Outra
 - ☐ Não se aplica
19. Você fez cursinho preparatório antes de ingressar no ensino superior?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
20. Antes de ingressar na Agronomia, você tinha outra graduação?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Iniciei e não concluí
21. Porque você escolheu o curso de Agronomia/UFCA?
- ☐ Identificação com a área agrária
 - ☐ Facilidade para ingressar
 - ☐ Perspectiva de trabalho
 - ☐ Influência da família
 - ☐ Outra
22. Seus pais ou responsáveis aprovaram sua escolha?
- ☐ Sim
 - ☐ Não e isso influenciou na minha decisão de abandonar o curso
 - ☐ Não, mas isso não influenciou na minha decisão de abandonar o curso
 - ☐ Eles foram indiferentes à minha escolha
 - ☐ Eles desconheciam minha escolha
23. Você ingressou no curso de Agronomia/UFCA através de:
- ☐ ENEM/SISU
 - ☐ Graduados de Transferidos
 - ☐ Mobilidade estudantil
 - ☐ Transferência ex-officio
 - ☐ Outro
24. Se o ingresso foi através do ENEM/SISU, sua escolha pela Agronomia/UFCA foi:
- ☐ 1ª. opção
 - ☐ 2ª. opção

25. Você precisou usar política de cotas para acessar esse ensino?
☐ Sim
☐ Não
26. Ao ingressar no curso de Agronomia/UFCA, você recebeu instruções relativas ao curso e à universidade?
☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
27. Como você avaliava os aspectos do seu curso, listados abaixo, desde o aparelhamento com itens tecnológicos, móveis, transportes, recursos pedagógicos e didáticos, até a prestação de serviços executada pelos responsáveis de cada aspecto (professores, técnicos e terceirizados)?
- 27.a Sala de aula**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.b Laboratório para aulas práticas**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.c Aulas de campo**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.d Sala de informática**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.e Biblioteca**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.f Coordenação do curso**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.g Atendimento pedagógico e/ou psicopedagógico**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.h Restaurante universitário**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.i Segurança no campus**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.j Segurança no entorno do campus**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.k Área de convivência**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.l Limpeza no campus**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
- 27.m Transporte público para o campus**
☐ Ótima ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Não sei ☐ Não se aplica
28. Como você considerava sua participação nas aulas?
☐ Péssima
☐ Ruim
☐ Regular
☐ Boa
☐ Ótima
☐ Variável de acordo com a disciplina
☐ Não se aplica
29. Como você avaliava seu desempenho nas provas?
☐ Péssimo
☐ Ruim
☐ Regular
☐ Bom
☐ Ótimo

- ☐ Variável de acordo com a disciplina
☐ Não se aplica
30. Como você avaliava o desempenho dos professores no quesito domínio de conteúdo?
☐ Péssimo
☐ Ruim
☐ Regular
☐ Bom
☐ Ótimo
☐ Variável de acordo com a disciplina
☐ Não se aplica
31. Como você avaliava o desempenho dos professores no quesito metodologia utilizada para ensino?
☐ Péssimo
☐ Ruim
☐ Regular
☐ Bom
☐ Ótimo
☐ Variável de acordo com a disciplina
☐ Não se aplica
32. Você participou de algum projeto de pesquisa (CNPq, CAPES, FUNCAP) junto com os professores?
☐ Sim
☐ Não
☐ Não se aplica
33. Você foi contemplado com bolsa para realização desse projeto?
☐ Sim
☐ Não
☐ Não se aplica
34. Você recebeu algum tipo de benefício (bolsa permanência, auxílio transporte, moradia, etc.)?
☐ Sim
☐ Não
☐ Não se aplica
35. Se sim, de que maneira ele contribuiu para sua permanência no curso?
☐ Totalmente
☐ Parcialmente
☐ Contribuiu muito pouco
☐ Não contribuiu
☐ Não se aplica
36. No período em que cursou Agronomia, você sentiu dificuldades para continuar no curso? Se sim, selecione as opções que indicam essas dificuldades.
☐ Questões financeiras
☐ Dificuldade de conciliar trabalho e estudo
☐ Questões familiares: casamento, filhos, etc.
☐ Falta de apoio familiar
☐ Dificuldades físicas para locomoção, visuais, motoras, auditivas, emocionais
☐ Dificuldade para apreender os conhecimentos sistematizados, devido à carência nos quesitos leitura, escrita, cálculo.
☐ Falta de apoio pedagógico e/ou financeiro

- ☐ Dificuldade para adaptar-se ao meio acadêmico, devido à incompatibilidade com princípios ideológicos do curso e incompatibilidade com os costumes e crenças dos demais colegas de curso
- ☐ O curso não ofereceu estrutura física adequada
- ☐ O curso não mostrou preocupação e interesse em resolver questões emocionais e interpessoais decorridas de conflitos entre aluno/aluno, aluno/professor ou aluno/servidor técnico
- ☐ Metodologia adotada pelos professores
- ☐ Outras
- ☐ Não se aplica

37. Em que período você desistiu do curso?

- ☐ Matriculei e não cursei
- ☐ 1º.semestre ☐ 6º.semestre
- ☐ 2º.semestre ☐ 7º.semestre
- ☐ 3º.semestre ☐ 8º.semestre
- ☐ 4º.semestre ☐ 9º.semestre
- ☐ 5º.semestre ☐ 10º.semestre

38. Indique a importância dos fatores, listados a seguir, na sua decisão de abandonar o curso.

38.a **Dificuldade financeira**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.b **Falta de perspectiva de trabalho**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.c **Falta de tempo**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.d **Distância entre a residência e o campus, com dificuldade nos meios de transportes para chegar ao campus**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.e **Dificuldade de adaptação à cidade onde está localizado o curso**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.f **Qualidade do curso, ele não atendeu suas expectativas**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.g **Falta de entrosamento com os demais colegas do curso**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.h **Baixo desempenho nas disciplinas de cálculos, levando à reprovação e desestímulo**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.i **Baixo desempenho nas disciplinas que requerem compreensão e interpretação textual, levando à reprovação e desestímulo**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.j **Opção por outro curso**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.k **Opção por outra Instituição**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.l **Questões pessoais (doenças, etc.)**

- ☐ Grande ☐ Média ☐ Pequena ☐ Nenhuma ☐ Não se aplica

38.m **Outros** ☐

39. Você pretende retornar ao curso de Agronomia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

40. Após sua saída do curso, você ingressou em outro curso superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não

41. Indique as áreas que merecem atenção para diminuir ou combater a evasão dos alunos no curso de Agronomia/UFCA.
- ☐ Recepção individualizada do aluno, na primeira semana de aula
 - ☐ Prestação de serviço administrativo
 - ☐ Atendimento pedagógico
 - ☐ Atendimento psicológico
 - ☐ Metodologias e outras questões didáticas, por parte dos professores
 - ☐ Estrutura física do curso
 - ☐ Atendimento humanizado, por parte dos servidores técnicos e professores
 - ☐ Interesse da coordenação do curso em intermediar conflitos que ocorram no interior do campus e orientar os que ocorram fora do campus, entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/servidor técnico
 - ☐ Oferecimento de cursos, palestras, eventos para melhor formação acadêmica do aluno

PROPOSTA

SETOR PROPOSTO:

Núcleo de Apoio Pedagógico no CCAB/UFCA

PROPONENTE:

Servidora TAE: Anna Karyne Martins e Silva Ferreira

Cargo: Técnica em Assuntos Educacionais

PÚBLICO-ALVO:

Alunos com dificuldades de natureza pedagógica e/ou psicoeducacional.

JUSTIFICATIVA:

O número de alunos que abandona o curso superior é preocupante. Os dados do Censo da Educação Superior de 2017, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), mostraram que nos cursos de graduação presenciais e à distância das instituições públicas e privadas no Brasil, o número de matrícula total foi de 8.286.663, enquanto que o número de concluintes total foi de 1.199.769.

Nesse contexto, a evasão tem sido um problema cada vez mais discutido no meio acadêmico, político e social, com o objetivo de alcançar soluções viáveis para essa situação. Contudo, não tem sido uma tarefa fácil porque trata-se de um problema complexo com muitas especificidades. Os motivos que levam um aluno a desistir de um curso de graduação são diversos e podem estar relacionados a questões sociais, familiares e de trabalho, ou a questões da própria instituição, professor ou aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, chamados de fatores internos.

Nesse sentido, cada aluno que desiste de um curso gera desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, bem como compromete a política de gestão da própria universidade. Considerando isso e, sobretudo, a importância regional da UFCA que como universidade nova com função de promover e garantir o ensino público, gratuito e de qualidade para todos tem que assegurar a permanência dos alunos com condições dignas de estudo, de modo que estes saiam da academia com formação técnica, tecnológica e humana, é que propomos a criação deste Núcleo.

OBJETIVO GERAL:

- Atender demanda de alunos com dificuldades de natureza pedagógica e/ou psicopedagógica para fins de prevenção dos casos de evasão e retenção.

ATRIBUIÇÕES:

- Coletar e oferecer informações sobre as condições sócio-econômico-culturais dos alunos ingressantes nos cursos.
- Identificar e auxiliar na busca de soluções aos problemas técnico-pedagógicos existentes.
- Oferecer apoio diferenciado ao aluno com dificuldades pedagógicas.
- Apoiar o desenvolvimento de projetos pedagógicos, modelos curriculares e metodologias de ensino.
- Assessorar a construção, implantação e avaliação de currículos.
- Desenvolver estudos de perfil profissional visando subsidiar atualizações curriculares.
- Realizar estudos sobre evasão de alunos nos cursos, através de levantamento de dados juntos ao SIGAA/UFCA, para apontar os casos e propor ações para reduzir esse processo.
- Estimular a introdução de novas metodologias de ensino coerentes com as áreas.
- Oferecer subsídios a partir de pesquisas realizadas, no tocante a fatores influenciadores de evasão ou retenção para tomada de medidas interventivas.

METODOLOGIAS:

- Proposição de planos de estudos para os alunos que procurarem o serviço;
- Atendimento individualizado sobre as dificuldades apontadas pelos alunos no curso das disciplinas;
- Aplicação de questionários online, através de plataformas digitais, para sondar o nível de satisfação do aluno regularmente matriculado;
- Aplicação de questionários online, junto ao aluno egresso, para traçar um perfil do tipo de profissional que sai dos cursos que fazem parte do CCAB.