



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXANDRE LUIS FASSINA**

**CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA NA  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFFS**

**CHAPECÓ  
2018**

**ALEXANDRE LUIS FASSINA**

**CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA  
NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFFS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Silvia Cristofoli

CHAPECÓ

2018

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Fassina, Alexandre Luis

Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS / Alexandre Luis Fassina. -- 2019.

110 f.:il.

Orientador: Doutora Maria Silvia Cristofoli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Evasão no Ensino Superior. 3. Educação Popular. 4. Trabalhador Estudante. I. Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ALEXANDRE LUIS FASSINA

**CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO E SUA INFLUÊNCIA  
NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFFS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 06 de dezembro 2018.

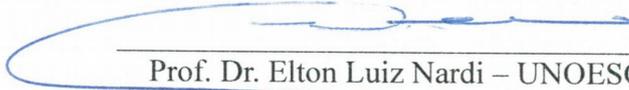
Aprovado em: 06/12/2018

BANCA EXAMINADORA



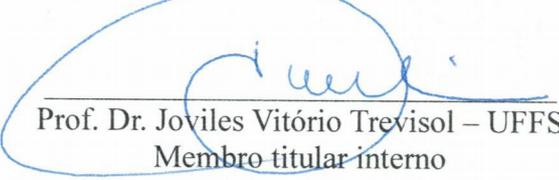
---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Silvia Cristofoli - UFFS  
Presidente da banca/orientadora



---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – UNOESC  
Membro titular externo



---

Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol – UFFS  
Membro titular interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Salete Loss – UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, dezembro de 2018

Dedico a todas as pessoas que lutaram pela criação e implementação da UFFS e defendem seu projeto de universidade pública e popular de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não estamos sozinhos em nossa jornada. São muitas as pessoas que de uma forma ou de outra incentivaram que se chegasse até aqui. Mas sempre há algumas delas que nos impactam mais, e, ao agradecê-las diretamente, estendo meu muito obrigado a todas as outras que indiretamente contribuíram nessa minha caminhada.

À minha família dedico o reconhecimento de que meus irmãos Augusto e Sheila me são exemplos de integridade e luta no fazer cotidiano, em que sua força sempre foi fundamental para entender que é possível agir por um mundo melhor independente das dificuldades que possam aparecer. Eu e meus irmãos somos frutos da nossa mais que especial mãe Sônia, que é uma das, senão a principal, pessoas mais bondosas que já conheci. O que ela passou para criar seus filhos com tanto amor apesar de uma série de dificuldades que a vida ia trazendo é demonstrativo de quanto o carinho pode gerar pessoas mais humanas e preocupadas com os outros. Nossa força e caráter e forma de ser no mundo são resultados direto de tudo o que ela nos ensinou com sua amorosidade e exemplo de persistência a despeito de qualquer obstáculo que a vida poderia interpor.

Também sou grato a todos os meus colegas de mestrado e da UFFS, principalmente os que atuam cotidianamente comigo: Adriana, Cesar, Dariane, Neuza e Sandra, os quais foram sempre incentivadores, além do suporte que me permitiu ausências ao desenvolvimento das atividades para poder estudar. Agradeço também a tantos outros colegas técnicos e docentes da instituição, dentre eles minha orientadora nesse processo, Maria Silvia Cristofoli; os professores que ministraram aulas no Mestrado; a professora Adriana Loss e seu incentivo para meu início no caminho da pesquisa; até aqueles com quem divido horas de trânsito (e alegrias e angústias do cotidiano): Bruna, Débora, Priscila e Joel. A cada diálogo sempre houve crescimento e incentivo para avançar nos estudos.

E há aquela pessoa sem a qual eu tenho certeza de que não estaria aqui apresentando esse trabalho: minha esposa Luciana Tomazelli. Minha gratidão não tem tamanho ou configuração que poderia ser expressa em palavras, por mais elaboradas ou belas que elas fossem. Somente ela tem a real dimensão do que isso significa para nós. Se por vezes não consigo demonstrar o quanto a amo e o quanto ela é fundamental para minha vida e para estar onde estamos, é porque ainda não inventaram palavras para isso, e não caberiam em diversas teses, que dirá no espaço de uma dissertação. Quero me fazer merecedor desse amor que ela tem por mim, pois se me perco em alguns momentos, é ela quem sabe me trazer de volta ao caminho certo, que me permite continuar na busca por me tornar uma pessoa melhor.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis.

Demerval Saviani

## RESUMO

Partindo da premissa de que as ações do Estado deveriam ser direcionadas ao atendimento dos direitos sociais de todos, conforme apresenta a Constituição Federal, essa pesquisa de mestrado acadêmico aborda o problema de como o perfil e o peso do fator conciliação de trabalho e estudo impacta na permanência discente nos cursos de graduação ofertados na UFFS, uma instituição de ensino superior pública no interior dos três estados da região Sul do Brasil. A relevância da temática de permanência discente desta instituição se constituiu a partir de uma série de elementos, dentre eles a expansão desse nível de ensino a partir de políticas como o REUNI. Dos objetivos propostos depreende que implementação de políticas públicas sofrem fortes influências do contexto econômico, atualmente marcado pelo neoliberalismo, e que, nesse contexto, os preceitos da Educação Popular são passíveis de serem adotados como contraponto a esse tipo de influência. Infere que a UFFS permite acesso a um público heterogêneo, e, como particularidade, ela surge da conjunção de um programa de governo associado à organização de movimentos sociais, o que a leva a ser considerada como pública e popular. Prospecta na UFFS os fatores caracterizados pela literatura como geradores de evasão no ensino superior, verificando que, no universo do público pesquisado, os fatores de ordem externa ao curso/instituição são os que possuem o menor peso de influência, mantendo-se pequeno também os que são relacionados a questões institucionais internas. De tal feita, os fatores de ordem pessoal apresentam peso substancial, sendo um no quesito pedagógico, que é a percepção de dificuldades de aprendizado devida a formação recebida na Educação Básica, e os demais se correlacionam ao perfil socioeconômico, devido a dificuldades de deslocamento e moradia, em conjunto com a questão de terem de conciliar horários entre trabalhos e estudos. A pesquisa teve por fundamentos subsídios relativos a implementação de políticas públicas em geral e educacionais em específico, os vinculados a Educação Popular, à temática da evasão no ensino superior e da presença daqueles que trabalham durante suas graduações. Foi adotada a abordagem qualitativa, estando classificada como estudo de caso, de caráter descritivo-explicativo, com utilização de técnicas de pesquisa documental a partir de Cellard e aplicação *on line* de instrumento de coleta de dados. Em junho de 2018 todos alunos de graduação da instituição foram convidados por e-mail a acessarem o questionário, tendo como resultado 463 respondentes. Foi alcançado o objetivo geral da pesquisa, em que a análise dos resultados demonstrou ser substancial o peso da conciliação entre trabalhar e estudar como o principal fator possível de gerar evasão. Também foi possível inferir a relevância de que ocorram processos de interatividade permanente entre a academia em diálogo com a sociedade, visando avaliar impactos e resultados da implementação de políticas públicas, no caso em tela as educacionais, e a necessidade de abordar de forma contínua o tema permanência e evasão no ensino superior.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Evasão no Ensino Superior. Educação Popular. Trabalhador Estudante.

## ABSTRACT

Starting from the premise that State actions should be directed towards the fulfillment of the social rights of all, as presented in the Federal Constitution, this academic master's research deals with the problem of how the profile and the weight of the conciliation factor of work and study impacts on the undergraduate courses offered at UFFS, a public higher education institution in the three southern states of Brazil. The relevance of the subject of student permanence of this institution was constituted from a series of elements, among them the expansion of this level of education from policies such as REUNI. From the proposed objectives, it can be deduced that the implementation of public policies are strongly influenced by the economic context, currently marked by neoliberalism, and that, in this context, the precepts of Popular Education can be adopted as a counterpoint to this type of influence. It infers that the UFFS allows access to a heterogeneous public, and as a peculiarity, it arises from the conjunction of a government program associated with the organization of social movements, which leads it to be considered as public and popular. In the UFFS perspective, the factors characterized by the literature as generators of evasion in higher education, verifying that, in the universe of the public surveyed, the factors of external order to the course / institution are those that have the least influence weight, which are related to internal institutional issues. Thus, the personal factors present a substantial weight, one being in the pedagogical aspect, which is the perception of learning difficulties due to the training received in Basic Education, and the others are correlated to the socioeconomic profile, due to difficulties of displacement and housing, together with the issue of having to reconcile work schedules. The research was based on subsidies related to the implementation of public policies in general and educational in specific, those linked to Popular Education, the issue of avoidance in higher education and the presence of those who work during their graduations. The qualitative approach was adopted, being classified as a case study, with descriptive-explanatory character, using documentary research techniques from Cellard and on-line application of data collection instrument. In June 2018 all undergraduate students of the institution were invited by e-mail to access the questionnaire, resulting in 463 respondents. The general objective of the research was reached, in which the analysis of the results showed the substantial weight of the reconciliation between work and study as the main possible factor to generate evasion. It was also possible to infer the relevance of processes of permanent interactivity between the academy in dialogue with society, aiming to evaluate the impacts and results of the implementation of public policies, in the educational case, and the need to continuously approach the theme permanence and evasion in higher education.

**Keywords:** Higher education. Public Educational Policies. Evasion in Graduation. Popular Education. Student worker.

## **LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Representação gráfica da abordagem metodológica.....     | 53 |
| Figura 2: Representação gráfica da classificação metodológica..... | 54 |
| Figura 3: Representação gráfica das técnicas de pesquisa.....      | 54 |
| Figura 4: Representação gráfica dos procedimentos de pesquisa..... | 54 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Distribuição percentual do sexo dos respondentes, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das idades.....                                | 59 |
| Tabela 2: Distribuição percentual de provindos de escola pública.....  | 59 |
| Tabela 3: Distribuição percentual do total de respondentes se provindos de escola pública e Sexo, segundo a autodeclaração.....                              | 59 |
| Tabela 4: Distribuição percentual do total de respondentes segundo o estado de origem.....   | 60 |
| Tabela 5: Distribuição percentual do total de respondentes se provindos de escola pública, segundo a situação de renda média familiar e de casa própria..... | 61 |
| Tabela 6: Distribuição percentual do total de respondentes por sexo, segundo a situação de estado civil.....   | 61 |
| Tabela 7: Distribuição percentual do total de respondentes se portadores de necessidade especial.....  | 62 |
| Tabela 8: Distribuição do total de respondentes por curso e campus da UFFS.....  | 63 |
| Tabela 9: Distribuição do total de respondentes por fase e turno de oferta.....  | 64 |
| Tabela 10: Importância da contribuição da infraestrutura física para o desempenho acadêmico.....   | 65 |
| Tabela 11: Percepção das práticas docentes em geral no curso.....  | 65 |
| Tabela 12: Entendimentos acerca da estrutura da matriz e dos componentes curriculares.....   | 66 |
| Tabela 13: Envolvimento dos alunos com atividades na universidade.....   | 66 |
| Tabela 14: Percepção de desempenho e programas de auxílio acadêmicos.....  | 67 |
| Tabela 15: Acessos a programas de auxílio às condições de permanência.....   | 68 |
| Tabela 16: Escolha do curso e perspectivas futuras de atuação na carreira.....   | 69 |
| Tabela 17: Sentimento de maturidade na decisão de escolha do curso.....  | 70 |
| Tabela 18: Situações pertinentes à opção pelo curso.....   | 70 |
| Tabela 19: Conforto em relação à interação com demais colegas e docentes durante cotidiano acadêmico.....  | 71 |
| Tabela 20: Percepção sobre a formação na Educação Básica.....  | 72 |
| Tabela 21: Dificuldades com deslocamentos para estudar.....  | 72 |
| Tabela 22: Situação de moradia e impactos em despesas como aluguel e alimentação.....  | 73 |
| Tabela 23: Relações familiares e tempo dedicado aos estudos.....   | 73 |

|   |    |
|---|----|
| Tabela 24: Situação de trabalho que não seja por vínculo acadêmico.....   | 74 |
| Tabela 25: Categorias de trabalho e estudo.....   | 75 |
| Tabela 26: Condição de trabalhadores e estudantes.....  | 75 |
| Tabela 27: Setor e turno de atividades laborais dos estudantes que trabalham.....   | 76 |
| Tabela 28: Situação de vínculo empregatício dos estudantes que trabalham.....   | 76 |
| Tabela 29: Aplicação dos conhecimentos dos cursos nas atividades profissionais dos estudantes.....  | 77 |
| Tabela 30: Situações derivadas da conciliação de horários para trabalhar e estudar.....   | 78 |
| Tabela 31: Efeitos da conciliação de horários entre trabalhar e estudar.....  | 78 |
| Tabela 32: Esforços demandados da experiência em trabalhar e estudar, por turno de oferta...  | 79 |
| Tabela 33: Incidência de respostas ligadas a fatores entendidos como dificultadores das condições de permanência, por categorias de evasão..... | 81 |

## LISTA DE SIGLAS

- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CGAE – Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis do CONSUNI
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COGRAD – Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES
- CONSUNI – Conselho Universitário da UFFS
- FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES da Andifes
- FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
- FORPLAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das das IFES da Andifes
- GRUPEPU – Grupo de Pesquisa “Educação Popular na Universidade”
- IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SeSU – Secretaria de Educação Superior
- SISU – Sistema de Seleção Unificada
- UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>1 PALAVRAS INICIAIS.....</b>   | <b>11</b>              |
| 1.1 HISTORICIZANDO CONTEXTOS.....   | 12                     |
| <b>2 OS PERCURSOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO.....</b>  | <b>19</b>              |
| 2.1 DELINEANDO A PESQUISA.....  | 19                     |
| 2.2 EXAMINANDO APORTES TEÓRICOS.....  | 21                     |
| 2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR ENQUANTO PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 41                     |
| <b>3 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA.....</b>  | <b>48</b>              |
| <b>4 COMUNIDADE DISCENTE DA UFFS: DESCRREVENDO PERFIS E RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>   | <b>56</b>              |
| 4.1 CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, SOCIOECONÔMICAS E ACADÊMICAS DOS RESPONDENTES.....  | 58                     |
| 4.2 INCIDÊNCIA DE FATORES INTERNOS AO CURSO E/OU INSTITUIÇÃO.....   | 64                     |
| 4.2 INCIDÊNCIA DE FATORES EXTERNOS AO CURSO E/OU INSTITUIÇÃO.....   | 69                     |
| 4.3 INCIDÊNCIA DE FATORES DE ORDEM PESSOAL.....   | 71                     |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE INFERÊNCIAS RECOLHIDAS ATÉ ESSE PONTO... REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>83</b><br><b>88</b> |
| <b>APÊNDICE 1 – CONVITE PARA INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em concordância com a pesquisa.....</b> | <b>96</b>              |
| <b>APÊNDICE 2 – Instrumento de Coleta de Dados.....</b>   | <b>99</b>              |
| <b>APÊNDICE 3 – Ficha de Avaliação do Instrumento de Coleta de Dados.....</b>   | <b>110</b>             |

## 1 PALAVRAS INICIAIS

O trabalho aqui produzido foi realizado a partir do olhar de um acadêmico de Mestrado em Educação que está inserido na linha que pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação. Conforme Espinoza (2009), é importante expor a posição institucional e localização do analista, sendo que é desse lugar de onde fala o pesquisador que pretendo aqui indicar alguns referenciais que justificam a escolha da abordagem teórica e da motivação que permeiam a pesquisa.

Remetendo à personalidade, o histórico educacional do pesquisador autor deste trabalho se deu em escolas públicas, desde o pré-escolar até o fim da Educação Básica, em meados para fins dos anos 1980 (ainda nos antigos 1º e 2º Graus). Dentro desse contexto, desde a antiga 8ª série ocorreu ingresso no turno noturno para, aos 14 anos, iniciar uma vida profissional. Ou seja, tal e qual muitos jovens, a primeira fase de estudos e a seguinte foram concluídas concomitantemente à jornada de trabalho. Tendo terminado essas etapas os meus estudos foram interrompidos devido às condições materiais, não sendo sequer considerada a possibilidade de acesso ao ensino superior. A partir do desempenho de atividade em uma universidade comunitária surgiram condições para aproveitar oportunidade de bolsa para frequentar os cursos da instituição. Novamente ocorreu a condição de trabalhador-estudante, sendo que o curso de licenciatura em História me permitiu ser apresentado às teorias pedagógicas, didáticas e políticas relativas à educação, além da aplicação prática de tais conhecimentos.

Posteriormente, já licenciado, ocorreu aprovação em concurso para Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Conjuntamente, surgiu a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa “Educação Popular na Universidade” - GRUPEPU, vinculado à UFFS e registrado no CNPq, grupo esse voltado a estudos pensados sob a ótica freiriana de uma Educação Popular de qualidade, embasada na dialogicidade e na autonomia para geração de saberes transformadores da realidade.

Assim, desde os fins do ensino fundamental até a condição atual de mestrando, a identificação com a situação de trabalhar e estudar foi presente, sendo que na UFFS a atuação no GRUPEPU colocou-me em contato direto com o tema evasão no ensino superior, e, a partir daí, surgiu a intencionalidade de pesquisar a influência do fator trabalho na permanência de estudantes de graduação da UFFS, instituição criada em uma conjuntura geral da sociedade que será contextualizada mais adiante.

## 1.1 HISTORICIZANDO CONTEXTOS

Em uma conjuntura na qual se discute cada vez mais acaloradamente questões tais como preconceitos de gênero, cor, religião e sexo, corrupção que parece ser endêmica, atuação do Estado, relações de trabalho, dentre tantos problemas relacionados à cidadania, defendemos ser a educação extremamente relevante para, senão a resolução por completo, ao menos clarificar os projetos em disputa na busca de diminuir a incidência de tais problemas sociais. Assim as ações do Estado deveriam estar voltadas ao provimento de garantias direcionadas ao atendimento dos direitos sociais de todos, conforme firmado na Constituição Federal de 1988, se concretizando através de políticas públicas sociais. Considerando-se um contexto altamente marcado por influências do neoliberalismo, poderíamos pensar nos preceitos da Educação Popular como um contraponto a essa visão mercadológica que tem influenciado na configuração e implementação de políticas públicas.

Com relação à educação, e mais especificamente à educação superior, como resposta aos anseios de uma população historicamente alijada do acesso a esse nível educacional, a partir de 2003 o Governo Federal implementou uma série de políticas promovendo a expansão do acesso a esse nível de ensino (RORATO, 2016).

Enquanto política de Estado normatizada pelo Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (DOURADO, 2016, p. 17), o Plano Nacional de Educação propõe em sua versão 2014-2024 combater a elitização a partir da ampliação de oferta das vagas públicas, dispondo em sua Meta 12 o desafio de elevar no ensino superior a taxa de escolarização bruta para 50% e a taxa de escolarização líquida para 33%. (BRASIL, 2014a). Conforme o Observatório do PNE<sup>1</sup> os últimos indicadores levantados, referentes a 2015, demonstram um ritmo que pode ser insuficiente para atingimento dessas metas, considerando-se que estavam em 34,6% a taxa bruta e 18,1% a líquida.

Como exemplo de política de governo pensada para atender ao disposto nos princípios do PNE, Nomeriano (2012), Radaelli (2013) e Arruda (2015) abordam a criação do REUNI – Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado e implantado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva objetivando possibilitar condições de acesso à educação superior pública. Esse programa tornou possível o ingresso de sujeitos oriundos dos mais diferenciados perfis educacionais, econômicos e sociais, notadamente aqueles historicamente preteridos quanto ao acesso ao ensino superior (PAULA, VARGAS,

1 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

2013). Surgiu, assim, a necessidade de concepção de novas iniciativas que agora assegurem condições tanto de acesso quanto de permanência desses novos estudantes nas Instituições de Ensino Superior - IES.

O REUNI também permitiu condições para criação e implantação de novos campi e novas IES, sendo que de 2003 a 2014 ocorreu ampliação de 40% do número de universidades federais (de 45 para 63), significando um crescimento de 117% de campus/unidades, o equivalente a um salto de 148 para 321, abrangendo 289 municípios ante os 114 de 2003 (SeSU/MEC, 2014, p. 32). Dessa expansão, também com objetivo de interiorizar o acesso, destacamos a Universidade Federal da Fronteira Sul, criada em 2009. Conforme já materializado em seus documentos institucionais (DAMBROS, 2015), a UFFS surge fruto do empenho de movimentos sociais, igrejas, Organizações Não-governamentais (ONGs) e sociedade em geral historicamente desassistida pelo acesso ao ensino superior público no interior do Brasil. Diante dessa conjunção de fatores entre a organização social e a política governamental, nasceu uma universidade que adota como um de seus princípios ser “popular”<sup>2</sup>, como expresso em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), disponível para consulta no Portal da Universidade<sup>3</sup>. Destaco, a seguir, pontos do PPI da UFFS que considero relevantes:

São princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul: [...]

6. Combate às desigualdades sociais e regionais, **incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior**, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;
8. Valorização e superação da matriz produtiva existente como premissa;
9. **Garantia de uma universidade pública e popular**;
10. Comprometimento com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos. (grifos nossos) (UFFS, 2010).

Desse recorte é possível perceber a preocupação da Universidade em expressar em suas normativas sua atenção às classes populares que estejam em situação de desigualdade social. Entretanto, devido à conjuntura nacional e regional, em meados de 2018 temos de novamente retomar a ressalva de que o conceito “popular” não está consolidado na Universidade, pois se constitui, na verdade, em mais um dos campos de disputa pelo modelo que se pretende para a UFFS enquanto universidade. Conforme argumentação de Dambros (2015):

Dados os múltiplos dilemas demonstrados e que impactam direta ou indiretamente na trajetória da Universidade Federal da Fronteira Sul, o estudo evidencia que a complexidade de dimensões que permeiam o entorno do popular na universidade revela que os dilemas presentes na constituição do caráter popular na UFFS se configuram como desafios para a universidade: a configuração de uma universidade pú-

2 Para maiores esclarecimentos acerca do conceito de “Educação Popular” o abordamos de forma mais detalhada no subitem “2.2.2.2 Conjunturas de influências em políticas públicas educacionais” deste trabalho.

3 Disponível em: <[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_pedagogico\\_institucional](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_pedagogico_institucional)>. Acesso em: 13 mar. 2017.

blica e popular, diferente do modelo tradicional de universidade pública; o fato de estar inserida em uma sociedade capitalista; as diferentes concepções políticas existentes no espaço da universidade; o fato de o espaço da universidade configurar-se, também, como um espaço de disputa; a pluralidade de concepções políticas que permeiam o espaço da universidade; a não existência de uma concepção hegemônica do popular – para mais, também o entendimento do popular vinculado unicamente à concepção de Educação Popular. Diante de todos esses desafios que permeiam a configuração dos sentidos do popular na universidade, pode-se constatar que não há na UFFS um entendimento único sobre o caráter popular na instituição; muito embora esse seja um elemento fundante em sua gênese, essa inexistência de um entendimento correlativo com relação ao popular é o que tem predominado. (DAMBROS, 2015, p. 99-100).

Concomitante a isso, considerando-se o quanto as desigualdades educacionais estão relacionadas à desigualdade social brasileira, demonstrando como existem segmentos mais vulneráveis e precarizados no atendimento de seus direitos escolares, Farenzena e Luce (2014) indicam o quão importante é evidenciar tais cenários desiguais para melhor entendimento dos problemas concernentes à educação, os quais, nos últimos anos, derivavam em ações do Estado justamente na tentativa de solucionar déficits educacionais relacionados, primordialmente, a algumas especificidades dessas desigualdades. Em sua abordagem relativa ao cenário político e social, as autoras explicitam como as políticas públicas são permeadas e fortemente influenciadas pelas políticas econômicas, as quais por sua vez têm se demonstrado estarem eivadas de princípios neoliberais (FARENZENA; LUCE, 2014). Nesse sentido é que percebemos a possibilidade de considerarmos a UFFS como uma instituição surgida de e com princípios que se propõe serem um contraponto ao que estava sendo realizado, até então em termos de que sua implementação está fortemente permeada por preceitos que visam democratizar o acesso ao ensino superior, principalmente de setores mais vulneráveis da população, a partir do movimento da sociedade civil que se organiza na luta por uma universidade e o “casamento” com a “intencionalidade do governo federal de levar adiante uma política de expansão do acesso ao ensino superior público no Brasil” (PEREIRA, 2014, p. 137).

Consoante a isso, referindo-se ao movimento de expansão da primeira década do século XXI, Ristoff (2011, p. 102) nos alerta que:

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

É nesse sentido que a UFFS se configura como objeto relevante para um estudo de caso. Considerando que a experiência da Universidade com suas políticas de acesso e ações

afirmativas já foram tema de investigação realizada por Nierotka (2015), torna-se pertinente uma análise acerca das condições de permanência dos discentes na graduação da instituição, sendo que, mormente, esse tema está fortemente vinculado à questão da evasão. Nesse escopo, a própria UFFS já tem identificado a necessidade de maior tratamento dessa questão, conforme é possível verificar no documento Texto-base – Etapa de Avaliação da 1ª Conferência das Licenciaturas da UFFS<sup>4</sup>, que aponta como tema um de seus Desafios:

Estudar o fenômeno da evasão permanentemente, pois, apesar de alguns trabalhos já terem sido realizados ou iniciados, ainda estamos em um cenário introdutório. Até o momento identificam-se ações locais pontuais e fragmentadas. Um estudo dessa natureza requer um tempo maior de dedicação, além de ter a necessidade de ser contínuo. Ao mesmo tempo, o problema da evasão requer ações imediatas; portanto, os trabalhos relacionados à evasão precisam de ações de curto, médio e longo prazo. (ls 442-448)” (UFFS, 2015, p. 22).

Essa percepção se materializa também no Anexo I da Resolução Nº 2/CONSUNI/CGAE/UFFS/2017<sup>5</sup>, que “Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. Nesse documento a instituição expressa que “[...] o foco da análise das reflexões deste eixo recaiu sobre a evasão, sendo identificados aspectos relacionados ao âmbito individual, institucional e socioeconômico” (UFFS, 2017, p. 5). Ali também são expressos alguns limites e desafios, dos quais destacamos:

[...] a) a UFFS tem dificuldade em identificar os problemas de ensino e aprendizagem dos estudantes e, por isso, não consegue identificar os alunos com probabilidade de evasão; [...] e) não há mecanismos para enfrentar o problema da retenção; f) **há dificuldades em conciliar a vida de trabalhador com a vida de acadêmico** (disposição física e intelectual e falta de tempo para estudar), [...] (*grifo nosso*) (UFFS, 2017, p. 5)

Considerando-se o intuito de a UFFS ser uma instituição que promova o acesso ao ensino superior a um público heterogêneo, pontuo aqueles que se enquadram no status de “trabalhadores-estudantes”, devido à necessidade de considerar a dificuldade de ajustes entre as exigências de escolarização e a necessidade de trabalhar, situação de expressivo contingente do segmento discente da universidade. Outrossim, Paula e Vargas (2013) trazem a argumentação de que:

Porém, ainda mais delicada é a situação do “trabalhador-estudante” (Arroyo, 1990; Spósito, 2003), também descrita por Foracchi (1977, p. 51):  
Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve

4 Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/prodocencia/arquivo-02-1/@/@/download/file>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

5 Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação.

Demonstrativo do que podemos considerar como precarização da situação laboral na sociedade como um todo e, portanto, impactando em alguma medida na conjuntura em que os estudantes da UFFS estão inseridos, Kuenzer (2005, p. 90), que destaca

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

Deriva daí o entendimento de que a conjuntura sociocultural e política nacional pode gerar impactos diversos na execução de um dos princípios da UFFS, o de ofertar acesso ao ensino superior para populações excluídas desse nível de educação. A possibilidade de se configurar forte presença de “trabalhadores-estudantes” em seu corpo discente demonstra a Universidade como campo de disputa de interesses em relações de poder entre o capital (trabalho) e o social (educação e cultura). Há de se considerar portanto a influência dessas condições socioeconômicas, fatores que refletirão na qualidade de atuação dos egressos dos cursos ofertados pela UFFS, pois tais condicionantes implicam diretamente nas capacidades de se tornarem agentes indutores de superação da matriz reprodutora de desigualdades sociais ora vigente (UFFS, 2010).

Por isso, a relevância de estudos que abordem a inserção de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, visando prover subsídios que permitam a reflexão e entendimento dos fatores geradores da evasão, principalmente na graduação, fatores esses capazes de inviabilizar que sujeitos imiscuídos de condicionantes de vulnerabilidade possam, de alguma forma, superar o fato de, na percepção de Kuenzer (2002, p. 14), estarem em uma condição de inclusão-excludente.

Buscando referenciais em trabalhos prévios que tivessem abordado a questão da evasão no ensino superior, o diagnóstico mais recente do estado da arte na área, elaborado por

Santos Jr. e Real (2017), a partir de levantamento realizado nos bancos de dados Scielo, GT11/Anped, Capes e BDTD, localizou sete teses, 34 dissertações e 31 artigos relativos ao assunto. Conforme identificaram os autores,

Tratando de outras vertentes, algumas questões têm sido debatidas com mais afinco pelos pesquisadores, conforme pode ser visualizado na tabela 1, sendo as causas da evasão em um curso, conjunto de cursos ou instituição específicos o principal foco de estudo, representando 34,14% das teses e dissertações e 25,80% dos artigos selecionados. Cumpre-se observar que Morosini et al. (2011) já indicava, em seu levantamento, essa característica nas produções entre 2000 e 2011. Nesta categoria, os pesquisadores vêm apontando os motivos que levam ao fenômeno da evasão, sendo amplamente utilizado no diagnóstico a entrevista ou a aplicação de questionário aos evadidos (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017, p. 393).

Outros resultados indicaram um número expressivo de trabalhos voltados à discussão da evasão com base em fatores institucionais (26,82% das dissertações e teses e 29,03% dos artigos localizados); já quanto a abordagens considerando o perfil socioeconômico, esses representaram apenas três trabalhos (2,43% de teses e dissertações e 6,45% de artigos) (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017, p. 391). Temos, então, que esse tipo de discussão é relevante no contexto atual a partir da ampliação da oferta e ingresso de públicos diferentes no ensino superior. Glauco Peres Silva (Silva, 2013, p. 311), em estudo que abarca também instituições privadas, apresenta o seguinte quadro:

A evasão do ensino superior brasileiro ainda é um fenômeno pouco explorado pela literatura acadêmica. A pesquisa existente se divide em dois grupos: um busca entendê-la de maneira sistêmica (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; SILVA FILHO et al, 2007) e outro, trata apenas de universidades públicas (CUNHA et al, 2001; ANDRIOLA et al., 2006). Ademais, questões metodológicas impedem a generalização dos resultados e sua aplicação em casos específicos.

Percebe-se que há uma miríade de estudos que, embora sob certa medida ainda seja incipientes, já indicam a importância de se analisar o assunto sob diversos aspectos. Uma vez que não são encontradas pesquisas que abordem especificamente a condição trabalhar e estudar como fator possível de gerar evasão no ensino superior, principalmente no ensino público e a partir de sua expansão ocorrida nos últimos anos, se configura um cenário propício para o que pretendo aqui apresentar, qual seja, uma dissertação em uma linha de pesquisa relacionadas às políticas educacionais, em um mestrado acadêmico.

Em termos de síntese, resgatando o exposto até aqui, parto da premissa de que as políticas públicas sofrem fortes influências do contexto econômico marcado pelo neoliberalismo, sendo os preceitos da Educação Popular passíveis de serem considerados um contraponto a essa influência. Também, que a partir da organização de movimentos sociais, associada a um

programa de governo a UFFS foi criada e se define, em certa medida, como pública e popular<sup>6</sup>, tendo sido inserida em um movimento de expansão do ensino superior público, inclusive a partir da sua interiorização, o que permitiu que uma população heterogênea tivesse possibilidade de acessar esse nível de ensino. Daí a importância de se verificar as condições de permanência dessa população na educação superior.

É nessa esteira de pensamento que sigo apresentando os percursos do trabalho, com o delineamento da pesquisa, a estruturação deste documento, o exame dos aportes teóricos e uma contextualização da metodologia adotada.

---

6 Estudo de Dambros (2015) demonstra mais apropriadamente acerca de como o conceito “popular” ainda não está consolidado na universidade devido a uma série de motivos, constituindo-se como um dos campos na disputa pelo modelo a ser difundido na UFFS.

## 2 OS PERCURSOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO

Sabedores de que a relevância da educação como promotora de desenvolvimento social e pessoal pode assumir diversas tendências conforme suas intencionalidades, por vezes não explícitas, coadunando com Espinoza (2009) podemos considerar como de fundamental importância algo que o autor alerta: informar os fins para os quais é realizada. Portanto clarificamos a intencionalidade de, justificados pelas relevâncias sociais e científicas, realizar essa pesquisa visando gerar subsídios a algumas ponderações acerca do quão importante é analisar a efetividade de uma política pública educacional a partir da realidade daqueles que são diretamente impactados por elas, ou seja, os alunos que constituem parte primordial do *corpus* da vida acadêmica da UFFS. Cabe indicar também que será utilizado do autor o conceito de “análise política”, em que ela será mais acadêmica verificando quais problemas sociais são definidos, no caso condições geradoras de evasão no ensino superior público e gratuito. Para isso esse capítulo apresentará o delineamento da pesquisa, estrutura dessa dissertação, como se deu o exame de aportes teóricos perpassando pelos referenciais que embasam o trabalho, e examino o que a literatura nos traz sobre evasão no ensino superior.

### 2.1 DELINEANDO A PESQUISA

Seguindo Deslandes (2009, p. 39) e Brumer e outros (2008, p. 127), quando se referem a delimitação de um tema de pesquisa, é nessa perspectiva que se apresenta oportuno pesquisar o processo de evasão discente nos cursos de graduação ofertados nos seis campi da Universidade Federal da Fronteira Sul, distribuídos nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Consoante a isso, deriva daí o surgimento do problema a ser abordado na pesquisa: o perfil e o peso do fator conciliação de trabalho e estudo impactam de que forma a permanência discente nos cursos de graduação ofertados na UFFS, no interior dos três estados da região Sul do Brasil?

Relativamente a essa problemática, surgem as questões que norteiam a pesquisa: Qual a influência da conjuntura sócio-histórica na constituição e atuação da UFFS? De que forma se apresentam na UFFS os fatores caracterizados pela literatura da área como possíveis geradores de evasão discente no ensino superior? Qual o perfil e peso do fator conciliar as atividades trabalhar e estudar nas condições de permanência de estudantes na graduação da UFFS?

A partir da identificação do tema e do problema se constitui o objetivo geral da pesquisa, que é o de analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante implica na permanência nos cursos de graduação da UFFS. No intuito de alcançar esse objetivo geral se inserem os específicos, compostos em: a) caracterizar a conjuntura sócio-histórica que levou à constituição da UFFS; b) investigar quais fatores geradores de evasão predominam em 2018 na realidade dos discentes da UFFS; e c) verificar qual o perfil e peso da variável trabalhar e estudar nas condições de permanência desses estudantes.

Conforme o tema, problema, questões de pesquisa e objetivos geral e específicos é que essa dissertação foi estruturada, o que detalharemos a seguir

### **2.1.1 Estrutura do trabalho de dissertação**

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos divididos em subcapítulos e também seções, sendo que o capítulo introdutório, “Palavras iniciais” apresentou a justificativa e relevância da pesquisa a partir da historização de contextos do pesquisador, da conjuntura geral que gera influência em políticas públicas, de conceitos relativos ao trabalhar e estudar.

O presente capítulo, “Os percursos do trabalho investigativo”, descreve a delimitação do tema, construção do problema, das questões norteadoras, objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida traz essa descrição do trabalho de dissertação, elencando como está estruturado. Na sequência, é apontado como se deram os processos de revisão de literaturas para exame dos referenciais relativos ao neoliberalismo, políticas públicas e políticas públicas educacionais e suas implementações, Educação Popular, trabalhador-estudante e o fenômeno da evasão no ensino superior. Também são abordados os suportes teóricos que subsidiam a pesquisa como um todo, perpassando pelos motivos que levam pela utilização dos referenciais que tratam de implementação de políticas públicas educacionais, complementando com a apresentação da pertinência de a UFFS ser objeto do estudo. Ainda nesse capítulo são detalhados conceitos que permeiam a temática evasão no ensino superior, visando identificar os tipos (do curso, da instituição, do sistema) e os fatores geradores do fenômeno (internos e externos aos cursos/instituição e pessoais dos alunos). Esse subcapítulo permitirá demarcar quais variáveis serão utilizadas para o estudo de caso em tela.

A descrição do tipo da pesquisa (qualitativa), métodos e procedimentos (estudo de caso: critérios de seleção e identificação do local e sujeitos); motivos que levaram às delimitações de espaço (UFFS) e tempo (2013 a 2017: cinco anos que se configuram como a média para integralização regular de uma matriz curricular dos cursos – além de permitirem relacionar um público que ingressou na UFFS com os mesmos tipos de processos seletivos); e as técnicas para desenvolvimento da pesquisa com aplicação dos instrumentos, utilização de softwares estatísticos, descrição e análise dos resultados obtidos encontram-se no terceiro capítulo.

O quarto capítulo apresenta a caracterização do perfil da comunidade discente da UFFS e a descrição dos resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento de coleta de dados, seguido do exame e discussão dos resultados por segmentos e totalizadores, indicando qual o peso e os fatores que impactam na permanência dos estudantes da UFFS, bem como as relações que emergem desse processo de contextualização e análise dos dados.

Por fim, no quinto e último capítulo constam as considerações sobre as inferências surgidas do escopo totalizador da pesquisa, apontando se os objetivos propostos foram ou não atingidos, de que forma e em que medidas de relevâncias, podendo, assim, indicar possíveis encaminhamentos para demais abordagens do problema estudado. O documento é finalizado com a apresentação dos apêndices produzidos no processo de coleta, tratamento e discussão dos dados.

## 2.2 EXAMINANDO APORTES TEÓRICOS

O processo de revisão de materiais já publicizados permite “identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (GIL, 2010, p. 60), bem como auxilia na definição do sistema conceitual e na fundamentação teórica da pesquisa. Foi nesse sentido que se realizou a busca de referenciais que indicassem subsídios que contribuíssem na construção do processo proposto nessa pesquisa. Além disso, visa “possibilitar uma melhor delimitação do tema em estudo, visando identificar lacunas no conhecimento ou tópicos polêmicos que sugerem novas abordagens do tema” (BRUMER et al, 2008, p.132). Assim, debrucei-me na busca do que já pode ter sido produzido de conhecimento acerca dos temas ligados à pesquisa de diversas tipologias de abordagens do tema.

Percebi que são muitos e diversificados os enfoques possíveis de serem utilizados na análise dos temas inerentes a essa pesquisa. Como um breve exemplo, cito que um dos enfo-

ques poderia ser por uma abordagem sociológica com base nos fundamentos de Bordieu (PEREIRA, 2015), o que possibilitaria analisar os estudantes a partir do conceito de habitus e a UFFS com o conceito de campo do autor. Entrementes, no decorrer da pesquisa identifiquei maior afinidade com outros tipos de olhar que entendo se enquadrar melhor para o que busco enquanto objetivos dessa pesquisa, sobre os quais discorri na continuidade deste capítulo.

### **2.2.1 Revisando literaturas**

Recorri, primeiramente, à análise de referenciais utilizados em disciplinas acadêmicas do curso de Mestrado em Educação ao me vinculo, o que permitiu identificar caminhos possíveis de serem trilhados a partir de formas de abordagens de análises históricas acerca da educação brasileira e de políticas públicas. A partir desses primeiros passos foi possível estabelecer alguns parâmetros norteadores das etapas seguintes, sendo um deles a definição de descritores para pesquisa em acervos virtuais disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, no banco de dados Scientific Electronic Library On-line (SciELO), nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), além de algumas buscas no Google Acadêmico que permitissem encontrar trabalhos que, porventura, não estivessem vinculados aos acervos mencionados. As buscas foram realizadas em diversos momentos no período de elaboração do tema da pesquisa, portanto entre setembro de 2016 e setembro de 2017. Já a delimitação por período das publicações buscou atender critério tanto de relevância quanto de atualidade, conforme o descritor utilizado. Isso decorreu do fato de alguns temas serem recentes, como a expansão do ensino superior e o programa Reuni.

Ponderando os objetos alvos da pesquisa, o descritor “ensino superior” e “expansão”, em trabalhos publicados entre 2012 e 2017, chegaram a trazer 1.407 resultados na busca. Alterando o mecanismo de busca para refinar as pesquisas obtive aí sim 41 trabalhos que abordam o tema conforme eu pretendia analisar nessa pesquisa. Destes, alguns assumem o viés da privatização desse nível de ensino, sob a análise de estudos de casos de instituições tanto privadas quanto públicas, expansão de instituições estaduais, impactos sob o trabalho docente, a utilização do PROUNI, dentre outros temas que não encontram tamanha pertinência ao estudo aqui proposto, tendo então sido selecionadas quatro teses que apresentam abordagens que se demonstraram passíveis de contribuir na construção de referenciais para o estudo de caso da

UFFS. Utilizando apenas o descritor “Reuni”, obtive 14 resultados, sendo sete deles relativos a palavras “reunida/o(s)” e sete relativos ao programa em si. Desse recorte, dos sete que abordam o programa de expansão, quatro são estudos de casos de instituições específicas, e dois com abordagens mais específicas sobre o Programa em si.

Dos trabalhos analisados destacamos os elaborados por: Dias Sobrinho (2010), que aborda criticamente a democratização da educação superior; Pereira (2015), que focaliza o fator de desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior; Rorato (2016), com o papel de atores na expansão do ensino superior e o caso da UFFS; Gentil (2017) e o caso da Unipampa; Silva (2014) e o novo aluno do ensino superior em um contexto neoliberal; Andrade (2013), com análise do Reuni a partir do conceito do neodesenvolvimentismo nos governos FHC e Lula; Arruda (2011), com análise do Reuni na Universidade Federal de Pernambuco; Ristoff (2016), com estudo sobre o impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação e a democratização do ensino superior; e uma análise sobre a expansão das universidades federais realizada por relatório elaborado pelo MEC em 2012.

Quando direcionada a busca pelo descritor “ensino superior” relacionada com “evasão” houve o retorno de 43 resultados. Desses, apenas dois trabalhos são relativos a uma análise mais abrangente do tema, sendo um deles tratando de métodos de predição de evasão, e os demais abordando alguns estudos de casos com enfoques específicos, tais como situação de alunos que utilizam o PROUNI ou participam de cursos de educação a distância, currículos, ações afirmativas ou uso de tecnologias. Nessa categoria de busca, os estudos sobre o tema possuem diversos enfoques, conforme os autores ou realidades que foram objeto das pesquisas. De relevância para o já mencionado estudo de “estado da arte” sobre pesquisas que abordam a temática evasão no ensino superior, realizado por Santos Jr. e Real (2017); o de Silva (2013) que realiza trabalho semelhante, incluindo instituições privadas; a compilação dos mais referenciados fatores causadores de evasão, produzida por Dias, Theóphilo e Lopes (2010); Ambiel (2015) e sua construção de escala de motivos de evasão; e materiais produzidos por grupos de trabalho da Andifes e do MEC.

Já para a tentativa de relacionar os descritores “trabalhador” e “estudante” retornaram das buscas 403 resultados. Entretanto, são abordagens de temas os mais diversos, perpassando desde ergonomia até estudos de casos de cursos de ensino médio, sendo que, sobre a categoria trabalhador-estudante foram encontrados poucos trabalhos. Então, subsidiei o trabalho principalmente, a partir das produções de Forachi (1977) e seus estudos da juventude no ensino superior; Kuenzer (2005) e sua abordagem sobre as novas relações entre educação e trabalho; e,

fundamentalmente, a partir do desafio dos organismos públicos em incluírem o trabalhador-estudante, analisado por Paula e Vargas (2013).

Para embasar a abordagem sobre políticas públicas em geral e políticas educacionais em específico foram utilizadas, primordialmente, obras indicadas pela orientadora e também a partir das trabalhadas na disciplina “Estado e Políticas Públicas em Educação”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFFS.

Assim, amparei-me em Arretche (2001) e sua proposta de contribuição para avaliação de políticas públicas; Lima e D'ascenzi (2013), com perspectivas analíticas; Paese e Aguiar (2012), que revisitam conceitos de formulação, avaliação e implementação de políticas públicas; Frey (2000), com um debate conceitual e de reflexões sobre o tema; Silva e Melo (2000), com estudo sobre características de avaliação de políticas públicas no Brasil; Agudelo (2011) e suas contribuições para estudo do Estado; Draibe (2004) e as reformas educativas para a qualidade das instituições democráticas; Espinoza (2009), refletindo sobre conceitos de políticas, políticas públicas e políticas educacionais; Farenzena e Luce (2014), abordando as reconfigurações e ambiguidades de políticas educacionais no Brasil; Hofling (2001), trabalhando sobre a relação entre Estado e políticas públicas; além de Souza (2006) e sua revisão de literatura sobre políticas públicas.

Especificamente sobre implementação de políticas ancorei-me em: Grisa (2010) e suas considerações sobre o papel do Estado, das instituições, ideias e atores sociais na análise de políticas públicas; em Araújo e Rodrigues (2017) e suas proposições de modelos de análise do tema; procurei me apropriar dos conceitos básicos apresentados por Rua (1998) para análises de política públicas; encontrei no pensamento de Perez (2010) elementos demonstrativos da importância de se pesquisar implementação de políticas educacionais na atualidade; e, ainda, estudei as notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores sociais, elaborada por Marques (1997).

Considerando que a análise de políticas públicas indica compreender os contextos socioeconômicos que permeiam sua configuração e implementação, e partindo do entendimento que, atualmente, o sistema tem se pautado por conceitos de teor neoliberal, como tomada de posição preferi me amparar em pesquisadores que realizam a crítica desse modelo, dos quais destaco: Chomsky (2014), com seu documentário sobre a decadência do sonho americano; Laval e Dardot (2016), entendendo o neoliberalismo como a nova razão do mundo; Dowbor (2016) e seu estudo de como as corporações têm dominado a área econômica mundial; Monbiot (2016) e sua análise para compreender o neoliberalismo para além dos clichês; Freitas

(2017) e a contextualização de MacLean (2017) sobre a nova direita; e a tese de Leher (1998) sobre a influência do Banco Mundial na educação.

No intuito de trazer argumentos que subsidiem a ideia de os preceitos da Educação Popular serem uma alternativa ao modelo neoliberal, amparei-me em: Pereira e Pereira (2010), que abordam a história desse modelo de educação; no Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas, institucionalizado via publicação de Portaria Ministerial publicada no Diário Oficial da União, em 2014, e surgido a partir de amplo debate e participação de diversos segmentos da sociedade; Shörnadie (2015) e seu olhar crítico sobre o referido Marco de Referência; Gadotti (2014), que aborda os desafios da Educação Popular para políticas públicas; Streck (2006), que relaciona a Educação Popular na esfera pública; Zitkoski ((2003) e a emancipação social a partir da Educação Popular; Moreira (2013), com sua abordagem sobre a construção de políticas públicas e a Educação Popular; Brandão (2006) e seu estudo sobre o que é Educação Popular; Dambros (2015) e sua pesquisa sobre os sentidos do popular na UFFS; além de obras de Paulo Freire, cujo pensamento tem sido reconhecido como fundamental para embasar estudos sobre o tema.

Além desses se assomam demais obras que ao complementar a leitura crítica dos assuntos permitem subsidiar tanto questões metodológicas adotadas na pesquisa quanto a fundamentação teórica que abordarei a seguir.

### **2.2.2 Suportes teóricos embasadores da pesquisa**

Partícipes da ideia de Marques (1992) de que a educação permite alargar horizontes culturais e relacionais a partir das experiências vivenciadas pelos homens quando na aprendizagem da humanidade, e de que ações educacionais derivam de um projeto ou proposta político pedagógica, defendo que as instituições de ensino superior são um dos espaços no qual se materializa a execução de políticas públicas educacionais, cumprindo compreender essas políticas e como elas agem no processo da educação.

Esse entendimento provém dos estudos do que são políticas públicas e como se configuram em sua formulação, implementação e avaliação. Também da conjuntura social permeada pelo neoliberalismo em que surge a UFFS como resultado de uma política pública educacional, sendo que a partir de referenciais da Educação Popular igualmente podemos relacionar a instituição inserida em modelo de contraponto ao atualmente hegemônico. Complemento com

a análise acerca da incidência do trabalhador-estudante no ensino superior e a questão da evasão nesse nível de ensino, temas que explicitarei a correlação a partir desse momento.

Como nos lembra Zago (2013, p. 117), devemos levar em consideração que uma pesquisa nas ciências sociais “se liga aos problemas e necessidades surgidos no próprio corpo social e que serão estudadas em conformidade com os modos como a essência se apresenta a sociedade”. O autor ainda alerta da impossibilidade de separar as esferas da sociedade das instituições educacionais, uma vez que o sistema capitalista integra uma ordem maior, afetando portanto todos os elementos da sociedade (ZAGO, 2013, p. 111), pois, como lembra Mézaros (2005, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

De tal feita, Souza e Gonzaga (2014, p.114) indicam da importância em chegar na essência das relações, dos processos e das estruturas a partir da análise dos objetos de estudo e representações tanto teóricas quanto ideológicas sobre o fenômeno:

Nesse aspecto, as pesquisas desenvolvidas na área de educação [...] tomam como horizonte o desvendamento da realidade estudada, ao passo que seus resultados consistam também em meios teóricos que guiem as ações de transformação da realidade social. (SOUZA; GONZAGA, 2014, p.144)

É sob esses parâmetros que o estudo trata a presença do trabalhador-estudante em uma instituição pública, entendendo-a como objeto de análise. Também nesse aspecto amparo-me no entendimento de Souza (2006, p. 25) de que “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. Essas percepções permitem correlacionar com a totalidade do movimento de relações de sociedade em que estão inseridos esses sujeitos, significando que a análise e compreensão das políticas públicas se darão através do estabelecimento das mediações entre os interesses de classe dos trabalhadores e de seu acesso a políticas educacionais promovidas pelo Estado num contexto de sistema capitalista. Sistema esse que, atualmente, se apresenta sob forte influência do viés neoliberal, que impacta de diversas formas a totalidade da sociedade. Há que se considerar, ainda, que uma pesquisa que aborda políticas públicas educacionais deriva da percepção de que apenas apreendendo o funcionamento das relações sociais que norteia a produção da sociedade capitalista se torna viável perceber os reais significados da conjuntura que as permeiam (SOUZA; GONZAGA,

2014, p. 147). A partir desses pressupostos se torna possível passar para a abordagem de alguns pontos importantes sobre o que entendo enquanto políticas públicas e sobre a análise da sua implementação.

### 2.2.2.1 Implementação de políticas públicas educacionais e a UFFS

Conceitualmente, os estudiosos do tema políticas públicas nos alertam que não existe uma definição unificada ou eleita como melhor do que a outra sobre o que elas são (SOUZA, 2006, p. 24). Entretanto,

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

Da mesma autora, ainda é possível destacar uma formulação de síntese extraída de diversos pesquisadores que permitem indicar os elementos principais que compõem as diversas definições e modelos sobre políticas públicas:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.  
 A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.  
 A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.  
 A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.  
 A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.  
 A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36-37)

Consoante esse entendimento, Frey (2000, p. 243), remetendo a Beyme, aponta que, embora inexista uma teoria uniforme para a análise de políticas públicas, é a partir da combinação de métodos e novos enfoques que essas análises contribuem, justamente, para a formação teórica e que, por sua vez, vão modificando o conhecimento sobre os processos das políticas tradicionais. Além disso, também ressalta a necessidade de que o enfoque de análise seja nas condicionantes das políticas públicas, enfatizando a dimensão processual, principalmente em democracias entendidas como ainda não consolidadas, devido à complexidade e constante transformação da realidade desse tipo de país (FREY, 2000, p. 251), pois

No Brasil como em outras recentes democracias, onde as estruturas e processos são sujeitos a uma dinâmica peculiar e a uma transformação contínua, o pesquisador pode se valer apenas de forma muito restrita de estudos primários preexistentes. Além disso, ele corre o risco de ter que enfrentar mudanças significativas até durante o próprio processo de pesquisa. Essas mudanças podem ocorrer não somente em relação à política material, objeto primordial de sua investigação, mas também às instituições políticas e ao ‘policy network’, ou seja, a rede dos atores políticos que determinam o processo político pode repentinamente mudar durante a realização do projeto de pesquisa. (FREY, 2000, p. 246)

Percebe-se que a conjuntura atual de constante instabilidade política e econômica no Brasil acabam confirmando o que o pesquisador inferiu. A partir dessa complexidade, há de se ter em vista uma abordagem que considere também o fato de que para análise de políticas públicas sociais há o entendimento de que elas estão relacionadas ao tipo de padrão de proteção social que o Estado implementa, principalmente por estarem voltadas para a “redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (PAESE, AGUIAR, 2012, p. 71). Nesse escopo cabe realizar o processo da pesquisa embasada a partir da definição do tipo “ciclo da política pública”, uma vez que

Esta tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado. O ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 29)

Ponderando que considero a UFFS como um exemplo de materialidade de política pública social, mais especificamente educacional, a qual objetiva, em princípio, ser parte dos esforços de democratização de acesso ao Ensino Superior, podemos relacionar aqui a pesquisa a partir do enfoque da implementação de políticas públicas. Isso se dá na medida em que identificamos a pertinência de que esse tipo de análise se ampara em Lima e D'ascenzi (2013) quando demonstram a forma como o contexto social, econômico e político influenciam na implementação de políticas públicas, pois estão suscetíveis a variáveis tais como apoio instável do público e a disponibilidade de recursos, mudanças de governo e apoio das elites (2013, p. 103). Seguindo a problematização dos modelos de análise de implementação conforme o enfoque, que poderiam centrar-se nas estruturas normativas ou nos atores implementadores, sou adepto do entendimento de que

Para tanto, devemos partir de uma concepção mais fluída da implementação. Podemos defini-la como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Com isso, é possível integrar os dois elementos principais

dos modelos citados e inserir variáveis cognitivas, como ideias e visões de mundo dos atores. Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. Desse amálgama nasce a ação, a política pública de fato. (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105)

Ainda trabalhando sob a ótica de implementação de políticas públicas, Grisa (2010, p. 97) nos lembra que como em demais áreas de conhecimento esse enfoque admite abordagens diversas na busca por explicações desde como são formuladas até quais os atores são relevantes para a análise, segundo a perspectiva que cada autor adota. Nesse escopo, sem descartar as demais possibilidades, podemos inferir que nos enquadrados em uma abordagem neomarxista, na medida em que

Segundo Marques (1997), posteriormente Poulantzas reformula sua teoria, definindo o Estado pela sua natureza e não mais por suas funções. O Estado seria um campo de poder que condensaria os conflitos entre frações e classes. Este campo buscaria os interesses de curto prazo da classe hegemônica, os interesses da burguesia no longo prazo e **faria “concessões” para as classes dominadas por meio de sua autonomia.** (grifo nosso) (GRISA, 2010, p. 99)

Consoante a isso, essa mesma autora remete a Frey para esclarecer o conceito de *Policy cycle*, o qual corresponde à sequência de fases de uma política pública<sup>7</sup>, mas alertando que a prática dos *policy-makers* acaba não se restringindo a tais sequências, em virtude da complexidade dos programas, em que a interação e a dinâmica são alimentadas de forma contante pelos envolvidos com essas políticas. Apesar de, como mencionado, o enfoque desse estudo ser mais a partir dos preceitos de implementação de políticas públicas em geral, e das educacionais em específico, há que se considerar que não podemos desvinculá-las de contextos mais gerais, pois

O modelo sequencial ou do ciclo político permite explorar e investigar o processo das políticas públicas por redução da sua complexidade. A desagregação em etapas ou categorias de análise torna todo o processo das políticas públicas mais facilmente apreensível. Desta forma, a ação pública, orientada para a resolução dos problemas, é analisada como um processo sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de *feedback* das próprias políticas públicas, ou por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidos. (ARAÚJO, RODRIGUES, 2017, p. 18)

Entendo que, apesar dos limites e das críticas aplicáveis, o modelo de *policy cycle* ou de sequências/etapas é utilizado em grande parte das abordagens justamente porque permite a relação coerente dos diversos aspectos que compõe uma política pública (MULLER, 2010,

<sup>7</sup> Frey (2000) propõe que sejam observadas as seguintes fases: percepção e definição de problemas; “agenda-setting”; elaboração de programas e decisão; implementação de políticas e; avaliação de políticas e, se necessário, correção.

apud ARAÚJO, RODRIGUES, 2017, p. 20). Cabe destacar, também, conforme Araújo e Rodrigues (2017, p. 29), que a análise de políticas públicas são promotoras da compreensão de algumas das tensões e contradições que permeiam o debate público na sociedade, principalmente acerca do papel, dimensão e natureza do Estado, com defesas de que o mesmo se faça ativo e presente, em contraponto aos defensores de uma ideia de Estado mínimo que não intervenha nos mercados e nas iniciativas individuais.

Concomitantemente, Rua (1998, p. 15) nos lembrava que, desde a década de 1970, o estudo de políticas públicas indicava que entre a tomada de decisões e a avaliação de resultados já se percebia a existência de algo que alguns chamavam de “elo perdido”, no caso, a implementação. Nesse aspecto, ele nos traz

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto. (RUA, 1998, p. 15)

Esse autor ainda nos lembra que os estudos nos indicaram que a abordagem a partir dos preceitos da implementação devem ser considerados na mesma medida de importância que as demais etapas do *policy cycle*, já que permitem ultrapassar um limite de análise que pode ser bem sintetizado em seu pensamento:

Mesmo quando se trata de atores capacitados e comprometidos com a realização de uma política, três atitudes são bastante comuns. Primeiro, os que decidem supõem que o fato de uma política ter sido decidida automaticamente garante que ela seja implementada. Segundo, todas as atenções se concentram na decisão e no grupo decisório, enquanto a implementação fica ignorada ou é tratada como se fosse de responsabilidade de um outro grupo. Terceiro, aparentemente se supõe que a implementação se resume a levar a cabo o que foi decidido, logo, é apenas uma questão de os executores fazerem o que deve ser feito para implementar a política. (RUA, 1998, p. 18-19)

Também é possível referir a implementação de políticas públicas sob as lentes do pensamento de Perez (2010, p. 1181), que significa não trabalhar mais detalhadamente com os processos de formulação, mais prestigiados na academia segundo ele, pois esses estudos acabam não se voltando mais para os processos operados para as políticas alcançarem o efeito que se deseja com elas. O autor também esclarece que, “pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança, conclui-se

que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo” (PEREZ, 2010, p. 1181).

Ainda a respeito da defesa pela análise enfocada na implementação, Perez (2010) alerta que é preciso buscar articulações entre os micro e os macroprocessos, para não incorrerem no risco de tornar o estudo eivado de um caráter bastante localizado e contextualizado por vezes dissociada dos contextos maiores. A partir dos resultados do que o autor pesquisou na literatura especializada, ele indicou serem possíveis três dimensões para os modelos de análise de implementação de políticas educacionais, a saber:

A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entavam o processo de implementação. (PEREZ, 2010, p. 1189)

Eis, então, que é nessa perspectiva de convergência de olhares que se propõe o diálogo entre o contexto de formulação de uma política pública educacional com seus formatos e programas, a dimensão temporal que localiza a conjuntura política e social em níveis macro, meso e micro, bem como os atores que participam desses processos de implementação e as condições em que ela ocorre.

Isso nos permite realizar a análise da implementação da política pública educacional a partir da contextualização em que se dá a criação da UFFS e suas características locais inferidas pelos documentos que a norteiam, bem como pela configuração do perfil dos seus alunos de graduação. Assim, ainda conforme Lima e D'Ascenzi (2013, p. 109), seria possível identificar a conformação do processo de implementação pelas suas relações de influências conforme a caracterização do plano (o REUNI), pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais (MEC e UFFS) e pelas ideias, valores e concepções de mundo dos atores implementadores (a gestão da UFFS e os alunos que constituem seu *corpus* acadêmico). Isto também nos permite referir a Frey (2000, p. 228), a partir da percepção de que é possível discernir entre abordagens que valorizam a análise da qualidade material e técnica dos projetos ou programas e entre as que são direcionadas para atuação dos atores envolvidos nas estruturas políticas e administrativas. Dessa feita, também nos utilizaremos da definição do mesmo autor (p. 216-

217) para direcionarmos o enfoque da nossa análise a partir das dimensões da “*polity*”<sup>8</sup> e da “*politics*”<sup>9</sup>, justamente por sua relação direta com o objeto do estudo.

Tendo em vista esse enfoque, cabe destacar que a UFFS possui ações que priorizam a inclusão, como, por exemplo, sua política de ingresso que valoriza o fator escola pública tornando-a a instituição com maior presença de oriundos dessa modalidade de ensino. Então, considero que ela se insere de forma propositiva, com base no entendimento de que os atores são fundamentais na implementação de políticas públicas, na medida em que:

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm, com efeito, a prerrogativa de fazer a política. É esta autonomia que, por sua vez, lhes permite atuar segundo seus próprios referenciais. (ARRETCHE, 2001, p. 48)

Entrementes, conforme Espinoza (2009, p. 8), há uma perspectiva que trabalha com a indicação de que as políticas educacionais são reflexo de compromissos entre vários interesses, configurados, por de um lado, os defendidos pelos interesses dominantes do capitalismo, e, portanto, de forma conflitante, os defendidos por diferentes movimentos sociais. Ao refletir sobre alguns procedimentos para abordagens de análise de políticas educacionais Espinoza (2009, p. 5) refere a natureza não linear da relação entre o que os analistas veem como três elementos do ciclo da política, ou seja, os *contextos de influência*, a *produção de textos* que aludem aos processos de elaboração das políticas em seus níveis de expressão de valores e conceitos, e a *prática* – que associa a implementação da política aos efeitos entre distintos níveis e atores. Partindo-se dessa concepção entendemos ser pertinente clarificar quais fatores de conjuntura sócio-histórica influenciam o contexto técnico e político em geral que permeiam a constituição de uma universidade pública surgida no contexto de expansão do ensino superior na primeira década do século XXI, com de forte influência de movimentos sociais, abordando alguns pontos que permitam compreender parte do contexto mais amplo que se relaciona ao processo de surgimento e implementação da UFFS.

#### 2.2.2.2 Conjunturas de influências em políticas públicas educacionais

Segundo Höfling (2001) se faz necessária a diferenciação entre Estado e Governo, sendo Estado entendido como instituições permanentes, e Governo como conjunto de progra-

8 A dimensão institucional “*polity*” se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo (FREY, 2000, p. 217).

9 No quadro da dimensão processual “*politics*” tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição (FREY, 2000, p. 217).

mas e projetos criados e executados conforme a orientação política da sociedade por determinado período. Consoante a isso, as políticas públicas seriam o “Estado em ação” a partir da identificação das responsabilidades inerentes ao Estado, tal como o padrão de proteção social que se pretende implementado, o qual, por sua vez, configura-se como possibilidade de interferência desse ente na manutenção das relações sociais. Também é importante a lembrança de que

Vale destacar mais uma vez que em muitos casos concretos a distinção entre os atores e suas fronteiras não é muito clara, sendo mais analítica do que empírica e concreta. A superposição ou interligação dos agentes: capitais que agem no interior do setor, corporação que hegemoniza o setor e funcionários do Estado por ele responsáveis, é comum e demonstra a relevância do estudo dinâmico das estratégias e da análise relacional dos atores. (MARQUES, 1997, p. 34)

Nesse escopo uma reflexão importante a ser levada em conta com relação ao melhor entendimento da conjuntura em que ocorrem é ainda a de Höfling (2001), ao dizer que a sociedade define as políticas públicas refletindo os conflitos e arranjos que permeiam as instituições do Estado e da sociedade. De tal feita, os pesquisadores comumente apontam em maior ou menor grau o neoliberalismo e suas práticas como responsáveis por aumentar desigualdades a partir da valoração da livre competitividade individual em detrimento do coletivo. É nesse viés que se inserem as propostas de um Estado mínimo, em que o acesso a direitos tais como educação e saúde seriam de responsabilidade direta de cada indivíduo, não cabendo à sociedade arcar com o custo de pagar impostos para que o Estado provesse tais acessos. Se para Höfling (2001) o papel da educação seria então formar cidadãos em termos mais significativos do que meros qualificados e competitivos para a globalização, portanto mais voltada para a construção de direitos sociais, o neoliberalismo apregoa como um dos seus principais argumentos uma liberdade individual em relação ao Estado.

Não intenciono aqui aprofundar a análise acerca do neoliberalismo, sua história, fundamentos, práticas e consequências, inclusive considerando a extensão do tema, bem como o fato de existirem diversos estudos de uma miríade de pesquisadores, identificados com variadas correntes de pensamentos, os quais elaboraram livros, teses e artigos esmiuçando a temática. Para esse texto, desejo apenas elencar alguns dos pontos que considero expoentes e influentes desse ideário, de modo a tentar identificar como ele perpassa a educação brasileira, principalmente nos últimos anos.

Como atualmente é perceptível o aumento da esfera de influência na definição de políticas públicas por parte de uma série de *think tanks*<sup>10</sup> internacionais e brasileiros que realizam a defesa dos ideais de Friedrich Hayek e Milton Friedman e outros, em que basicamente a desigualdade social é analisada como uma prática saudável para todos, pois é a partir das desigualdades que geram-se competitividade e daí o crescimento de toda a sociedade, como tomada de posição prefero me amparar em pesquisadores que realizam a crítica desse modelo, então destaco Chomsky (2014), Laval e Dardot (2016), Dowbor (2016) e Freitas (2017). Também encontro no pensamento de Monbiot (2016)<sup>11</sup> uma ótima síntese quanto a clarificar e sintetizar o que apregoa o neoliberalismo:

Tentativas de limitar a competição são tratadas como hostis à liberdade. A ideologia afirma que impostos e regulação deveriam ser reduzidos; serviços públicos, privatizados. A organização do trabalho e a negociação coletiva pelos sindicatos são retratadas como distorções do mercado, que impedem a formação de uma hierarquia natural entre vencedores e perdedores. A desigualdade é requalificada como virtuosa: um prêmio para a utilidade, ela é geradora de uma riqueza que se espalha de cima para baixo, enriquecendo todo mundo. Os esforços para criar uma sociedade mais igualitária seriam ao mesmo tempo contraproducentes e moralmente corrosivos. O mercado asseguraria que todo mundo receba o que merece.

É possível perceber certa intencionalidade de defesa da geração de riqueza a partir da atuação individual através de seus esforços e trabalhos próprios, em que a meritocracia se tornaria indicadora de quem teria direito a usufruir dos benefícios de educação e saúde de qualidade, por exemplo. Tal contexto de responsabilização individual fica claro quando ainda utilizamos Monbiot (2016, s./p.):

Esqueça o desemprego estrutural: se você não tem trabalho é porque não é empreendedor. Esqueça os custos impossíveis da moradia: se seu cartão de crédito está no limite, você é imprudente e imprevidente. Esqueça que seus filhos não têm mais uma quadra de esportes na escola: se ficam gordos, é falha sua. Num mundo governado pela competição, aqueles que ficam para trás passam a ser definidos e a se auto-definir como fracassados.

Demonstrativo dos efeitos deletérios dos ideais do neoliberalismo pode ser encontrados na análise de Freitas (2017, s./p.) sobre a obra de MacLean, publicada em 2017,

Nancy MacLean analisa em “Democracy in Chains: The Deep History of the Radical Right’s Stealth Plan for America”, as ideias de James McGill Buchanan que estão na base da formulação da nova direita americana. Para esta visão, a sociedade

10 O conceito de *think tank* comumente se refere a instituições ou grupos dedicados à produção e difusão de determinados conhecimentos visando influenciar o pensamento da sociedade e, como resultado, direcionar as pautas do debate político. Reveladora de formas de configuração e atuação dessas entidades é a reportagem de Lee Fang: “Esfera de influência: como os libertários americanos estão reinventando a política latino-americana”, publicada no site The Intercept Brasil em 11 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana>>. Acesso em 28 ago. 2017.

11 Não apontamos paginação por se tratar de artigo publicado em plataforma on-line.

não pode conviver com a ideia de que uma parte dela, desprovida de recursos, tenha como meta viver dos recursos produzidos pela outra parte. O governo não pode intermediar e sacrificar quem tem, para atender as necessidades de quem não tem. Buchanan escreveu em 2005: uma pessoa que fracassa em guardar dinheiro para suas necessidades futuras “deve ser tratada como um membro inferior da espécie, similar ... aos animais que são dependentes”.

Nesta perspectiva, tudo tem que ser privatizado para que o Estado deixe de atuar como uma força de redistribuição de renda.

Configura-se, assim, um cenário em que a atuação do Estado é considerada como ineficiente, na medida em que ao cobrar impostos subtrairia riqueza dos indivíduos que a produziram, interferindo nas ditas possibilidades de cada sujeito escolher em como quer gastá-las sem dividir com a sociedade. Um exemplo prático, mesmo que raso, poderia ser a situação de um casal não querer pagar impostos para bancar uma educação pública para a sociedade em geral já que não tem filhos, ou seja, estariam “pagando” para os filhos de outros terem acesso à educação. Em contrapartida, esse mesmo casal incorpora a ideia de que se não teve acesso ao ensino superior, por exemplo, seria por demérito próprio, pois não teriam se esforçado o suficiente.

Decorre daí a percepção de que o campo da educação se torna *locus* de disputas constantes e históricas, desde a concepção, formulação e criação quanto aos objetivos da aplicação de políticas públicas voltadas ao tema (FREITAS, 2017).

Evidenciador dessa disputa é o texto de Sampaio (2009), que reflete historicamente sobre as ambiguidades presentes no processo de elaboração da Constituição de 1988, desvelando os conflitos de interesses que impediram maiores avanços em políticas públicas, pelo qual relacionamos com a percepção de Paula e Prado (2013, p. 470) de que

Eis que o arcabouço legal brasileiro sobre educação superior invisibiliza a condição desvantajosa do trabalhador-estudante e do estudante-trabalhador, alvo primordial de medidas protetivas. Senão vejamos:

- A atual Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no inciso V do art. 208, que trata do dever do Estado com a educação, chega a conter uma crueldade, quando determina que **o acesso** aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **se dará segundo a capacidade de cada um** (grifo das autoras). Ora, de que capacidade estaríamos falando, se em realidade o acesso a níveis mais elevados do ensino tem se dado, em nosso país, sobretudo como função da capacidade econômica do estudante?

Dessa forma, fica prejudicado o equilíbrio entre a autonomia do Estado e a da sociedade, pois para se poder equilibrar a constituição de políticas públicas se faz necessário ação efetiva do Estado em conjunto com forte controle social articulado com capacidade de decisão e atuação para resolver problemas (AGUDELO, 2011). É nesse ínterim que surge o entendimento de que apenas com ações conjuntas entre o Estado e a sociedade é que as políticas pú-

blicas poderão gerar mais desenvolvimento, através da combinação do conhecimento técnico da burocracia comprometida com a problemática social, oportunizando a construção de uma sociedade com um projeto compartilhado, com forças equilibradas entre o mercado, Estado e sociedade (AGUDELO, 2011). Entretanto, ainda há muito que se avançar nesse aspecto.

Estabelece-se uma conjuntura que preserva as condições para uma educação que não é emancipadora dos sujeitos quando, conforme Libâneo (2012, p.13), configura-se um “dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”.

É a partir dessa leitura que entendo ser a educação campo propício para a crítica a esse modelo, em busca de sua superação, a partir da ideia expressada por Demerval Saviani no texto “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, a qual é pertinente reproduzir:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente, etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

É sob essa ótica que pontuo elementos que permitam, mesmo que brevemente, defender serem os preceitos da Educação Popular importantes para a construção de uma proposta de sociedade calcada em princípios contra-hegemônicos aos que estão postos pelo modelo neoliberal.

Assim, no intuito de procurar contribuir para um melhor entendimento acerca do conceito de “educação popular”, é pertinente buscar subsídios em alguns teóricos que se debruçam nessa área. Esse exercício também permite apresentar os referenciais adotados neste estudo para analisar políticas públicas e a instituição em tela sob a perspectiva dos preceitos da Educação Popular, assunto que abordarei a seguir.

Para a Educação Popular existe a defesa de que ela seja emancipadora a partir do protagonismo dos sujeitos e dos coletivos na construção de suas próprias histórias. Pereira e Pereira (2010, p. 73), ao abordarem a história da Educação Popular, resumem como ela pode ser considerada um contraponto a contextos historicamente excludentes, quando afirmam:

Falar em Educação Popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem atuando de forma perversa, causando dor e sofrimento humanos. É uma possibilidade de retomarmos o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientiza-

ção, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma práxis educativa cujo ponto de partida é a realidade social.

A Educação Popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno.

Também indicam uma reflexão importante a ser levada em conta com relação ao melhor entendimento do contexto da conjuntura atual em que a Educação Popular se insere, quando consideramos que:

A forma como a sociedade capitalista organiza-se hoje é bem diferente do período em que os debates sobre Educação Popular iniciaram-se. O mundo mudou. As formas de controle e de poder mudaram; estão mais complexas e sofisticadas e, portanto, difíceis de ser identificadas por olhos menos atentos. Nunca foi tão contrastante a distância entre os saberes produzidos pela humanidade e a precariedade da vida. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 73)

Há que destacar o desafio de conceituar a Educação Popular, na medida em que ao longo da história brasileira ela se constituiu em um termo polissêmico (BRASIL, 2014, p. 27-28):

[...] Em determinados momentos ela é referida como o direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado. Em outros momentos, ela é conceitualmente tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso. Ou seja, Educação Popular vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho.

Um terceiro sentido atribuído à Educação Popular é o de educação para o povo, voltada à preparação de recursos humanos para servir ao mercado, como impulso ao desenvolvimento econômico, industrial, que considera o padrão sociopolítico como dado inalterável da realidade. Uma perspectiva de educação que se preocupa mais com a transmissão de conteúdos e técnicas do que com a formação humana.

Partilho, assim, do entendimento de Streck (2006, p. 275) de que sendo uma prática pedagógica que se realiza em diversos espaços de possibilidades, uma definição caracterizadora da Educação Popular é a que remete pela “busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade”.

Nessa direção entendo que políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento do país não só sob o viés de econômico, mas, principalmente, social. Relacionado à educação, resgato a concepção de uma práxis pedagógica popular, segundo a qual quanto à sua importância, Loss, Michels e Onçay (2013, p. 58-59) argumentam:

Essa práxis pedagógica funciona como processo de desideologização, de antialienação, de empoderamento epistemológico e como possibilidade de construção de práticas interventivas do social; perspectiva que nos leva à aproximação do pensamento gramsciano quando trata da cultura como construção de um pensar político e de um fazer pedagógico contra-hegemônico, sendo este ocupante de certa posição, rumo a novas bases a serviço da emancipação dos sujeitos que historicamente foram colocados na condição de subalternidade.

Reconheço, no entanto, que ainda existem muitos limites para que os preceitos da Educação Popular possam ser utilizados na constituição, implementação e avaliação de políticas públicas em geral, e educacionais em particular. Principalmente pelo fato de esses preceitos serem continuamente combatidos por motivações as mais diversas, o que apenas confirma o argumento de ser a educação um campo de disputa contínuo.

Considerando que a UFFS se enquadra tanto como materialidade de uma política pública educacional quanto está permeada de uma série de elementos que podem ser relacionados a movimentos populares, é possível, então, indicar a instituição como oportuna para analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante influencia no processo de permanência nos seus cursos de graduação.

### .2.2.3 A presença do trabalhador estudante no Ensino Superior

Cabe fundamentarmos o conceito de trabalhador-estudante na medida em que essa categoria se configura como um dos objetos dessa pesquisa. Novamente, partindo da realidade concreta, assinalo que a partir da posse do governo Lula, em 2003, novos direcionamentos políticos permitem alguns avanços em direção contrária ao modelos educacionais calcados nos ideais neoliberais. Porém, os efeitos da implementação das políticas públicas eivadas dos preceitos do neoliberalismo se fazem sentir até os dias de hoje. Em meados da segunda década do século XXI recrudescer a defesa ao retorno desses ideais pautados no mercado.

Pesquisadores como Frigotto (2011) e Oliveira (2009) realizaram análises sobre a atuação do Governo Lula no campo da educação, sendo que dos trabalhos desses autores é possível depreender que a opção por um governo de conciliação não conseguiu romper com a lógica neoliberal que tanto se imiscuiu na atuação dos governos anteriores. Oliveira e Frigotto abordam fatos e elementos constituintes das políticas públicas educacionais aplicadas pelo governo do Partido dos trabalhadores, os quais permitem desvelar suas limitações, a despeito de uma série de avanços. Marcadamente, para poder aplicar algumas políticas públicas que retirassem grande parte da população da condição de excluídos, essas mesmas políticas ainda

continham, aliás, notadamente ainda contém, diversas configurações que não as permitem romper significativamente com o modelo de sociedade calcado na transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil e seus indivíduos. No entanto, há de se reiterar que essas melhorias nas condições dos mais excluídos, na mesma proporção de seus avanços também se demonstraram de frágil manutenção, justamente por não terem alterado substancialmente o modelo de sociedade que o neoliberalismo tão eficientemente tem conseguido defender e implementar.

Entretanto, uma vez assinalado esse apontamento quanto aos efeitos não atingidos na alteração profunda de modelos educacionais, ressaltamos que o Governo Lula também direcionou esforços na promoção de políticas voltadas a uma educação mais democrática, tais como valorização dos profissionais do magistério e maiores possibilidades de acesso ao ensino superior, sendo nesse contexto mais amplo que surge a Universidade Federal da Fronteira Sul com a proposta de se constituir como uma instituição anti-hegemônica, por estar eivada dos preceitos da Educação Popular no sentido de uma vinculação às demandas dos movimentos sociais que se organizaram para sua criação e implementação.

Remetendo à relação com a totalidade do sistema capitalista em que está inserida a UFFS, recorro a Laval e Dardot (2016) quando expressam que na nova razão mundial do neoliberalismo a figura central é o “sujeito empresarial”. Também, cabe ao indivíduo o próprio gerenciamento de si e do capital que produz, associado a cálculos de custo e benefícios, objetivando intensificar sua eficácia em todas as atividades da vivência, as quais, por sua vez, passam a ser concebidas como atividades de investimento na valorização do eu em detrimento do coletivo. Na esteira desse pensamento é que os fracassos são individualizados<sup>12</sup>, e as conquistas são mérito do sistema capitalista.

Temos, então, uma conjunção de fatores que me direciona a procurar entender melhor o conceito de um estudante que trabalha, ou, mais relevante ainda para o que intenciono neste trabalho, um trabalhador que estuda.

Considerando o intuito de a UFFS ser uma instituição que promove acesso ao ensino superior a um público heterogêneo, pontuo aqueles que se enquadram no status de “trabalhadores-estudantes”, devido à necessidade de observar a dificuldade de ajustes entre as exigências de escolarização e a necessidade de trabalhar, situação de expressivo contingente de estu-

---

12 Recomendamos a leitura da reportagem “Como o desmanche trabalhista pode afetar sua vida?” em que uma estadunidense descreve sua dura realidade de precariedade no trabalho e as consequências disso para sua vida como um todo. Disponível em: <<https://voyager1.net/sociedade/o-capitalismo-segundo-os-pobres/>>. Acesso em: 12 mar. 2017. É possível estender a compreensão dos malefícios do sistema neoliberal com os seus efeitos na saúde popular, pelo qual então indicamos a profunda reportagem publicada pelo New York Times explicitando como as empresas de alimentos ocidentais se expandem acintosamente nos países em desenvolvimento, contribuindo para obesidade e problemas de saúde. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/09/16/health/brasil-junk-food.html>>. Acesso em 16 set. de 2017.

dantes presente na universidade. Em tempos de recrudescimento de práticas neoliberais, a possibilidade de prolongar a escolarização assume o dilema de superar dificuldades que permeiam a realidade socioeconômica desses sujeitos. Se ampliarmos um pouco o espectro do olhar, perceberemos que, enquanto nação, ainda há muito para avançar, uma vez que:

Os números da exclusão educacional no Brasil mostram uma realidade perversa. Na América Latina, até mesmo países muito mais pobres apresentam taxas de escolarização superiores às nossas. A matrícula em educação superior no Brasil está abaixo da média latino-americana: apenas 13% dos jovens na faixa etária adequada (18-24 anos) frequentam algum curso superior. Também em relação ao ensino médio completo, os brasileiros alcançam resultados inferiores a muitos dos nossos vizinhos. Nem é necessário apresentar outros números, de resto sobejamente divulgados, para admitir a amplitude e a gravidade das assimetrias sociais brasileiras. (DIAS SOBRI-NHO, 2010, p. 1230-1231)

É nesse contexto, então, que cabe resgatar como podem ser categorizados os discentes em sua relação com o trabalho. Nesse ínterim, a partir dos referenciais consultados em Forachi (1977), Paula e Vargas (2013), Romanelli (1994), Kuenzer (2005), Lima e Melo (2012), Pacheco e Ristoff (2006) e Spósito (2003), diante da heterogeneidade existente da situação dos estudantes é possível aderir à ideia de que três categorias definem a relação estudar e trabalhar, sendo, conforme bem resumido por Moraes *et all* (2011, p. 209):

- 1) **Estudante em tempo integral:** é mantido pela família e se dedica exclusivamente aos estudos, independente do turno (diurno, noturno, integral);
- 2) **Estudante/trabalhador:** trabalha, no entanto, ainda é dependente financeiramente de seus familiares;
- 3) **Trabalhador/estudante:** Além de não depender dos familiares, contribui muitas vezes, para o orçamento doméstico. A família não tem condições financeiras para mantê-lo e/ou não julga a escolarização universitária relevante investimento para o filho. Assim, o estudo depende do investimento, disposição e aspirações pessoais deste último, incentivadas às vezes, pela família. (grifos nossos).

Tomando a categoria trabalhador-estudante objeto primordial de análise, observo que, especificamente no âmbito nacional, dados do IV Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (FONAPRACE, 2014) indicam que 66,19% dos estudantes, praticamente dois terços, têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo. Em um resumo da pesquisa, podemos destacar as seguintes informações referentes ao perfil dos estudantes:

- 52% se autodeclaram mulheres;
- 53% dos estudantes utilizam transporte coletivo para se deslocar até as IES;
- 11,78% dos graduandos têm filhos;
- 35,39% dos estudantes trabalham;

- 60,16% têm origem em escolas públicas;
- 42% dos estudantes disseram que a dificuldade financeira atrapalha o desempenho acadêmico.

Os dados da pesquisa do Fonaprace (2014, p. 77) demonstram que, do total de 939.604 estudantes, a distribuição dos graduandos das IFES conforme a declaração da situação de trabalho é de “34,34% que não trabalham e estão à procura de trabalho; 32,94% trabalham com remuneração; 30,27% não trabalham e não estão à procura de trabalho e 2,45% declararam ter um trabalho não remunerado”. Desse total nacional, a análise por regiões demonstra que a região Sul é a que apresenta percentual relativamente maior de estudantes que têm trabalho remunerado (40,22%). Ou seja, na região Sul, somados os que estão trabalhando com remuneração e os que não estão trabalhando mas estão a procura de trabalho (30,47%), temos algo como 70% dos estudantes que de alguma forma ou já estão inseridos ou então procuram se inserir na condição de conciliar estudos com trabalho.

Se relacionarmos esses percentuais para um universo de 1.249.324 matrículas existentes nas instituições públicas federais do Brasil (MEC/INEP, 2017, p. 6), tem-se ter algo próximo a 440.000 estudantes que, atualmente, conciliam seus estudos com trabalho.

Se levarmos em conta a ideia de que as políticas públicas que visam maior democratização de acesso ao ensino superior também devem assegurar condições de permanência dos estudantes nos cursos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1243), e a partir da compreensão de que há um desgaste maior tanto física quanto mentalmente para aqueles que têm de conciliar trabalhos com estudos, ao mesmo tempo que é justamente o fator trabalho que lhes permite frequentar um curso superior (MORAES *et all*, 2011, p. 215), temos de averiguar, então, quais fatores além podem ser geradores da evasão no ensino superior. É esse o escopo geral do que abordo na sequência.

### 2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR ENQUANTO PROBLEMA DE PESQUISA

Acerca da evasão no ensino superior especificamente, os estudos sobre o tema possuem diversos enfoques, conforme os autores ou realidades que foram objeto das pesquisas. Sobre o fenômeno, podemos utilizar um indicativo levantado por Francisca Silva e outros (2012, (p. 392):

Relatório do MEC/Inep (BRASIL, 2009) revelou que no ano de 2008 o percentual de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57,3%. Esse fato, geralmente, está associado à retenção, evasão e mobilidade dos estudantes entre instituições e cursos. A evasão é indicativa de falhas no processo de ensino e ineficácia do serviço prestado, além de um aumento nos gastos financeiros, pois a mesma estrutu-

ra acadêmica que deveria atender determinado grupo inicial estaria sendo destinada a um quantitativo menor de alunos.

Em um trabalho de revisão acerca da produção sobre evasão no ensino superior Morosini, Casartelli, Silva e outros (2012) identificaram a presença de diversos conceitos referentes ao tema, dos quais destaco:

Gaioso (2005) define a evasão como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino.

Especificamente na Educação Superior o termo evasão é frequentemente utilizado para referir a “perda” ou “fuga” de aluno da universidade (KIRA, 2002).

Baggi e Lopes (2011) também definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso.

Polydoro (2000) chama a atenção para a distinção entre dois conceitos: a evasão do curso – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão – e a evasão do sistema – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008) refere-se aos conceitos acima a partir de diferentes nomenclaturas: a evasão aparente – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para outro – e a evasão real – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

Silva Filho e colaboradores (2007) definem dois aspectos sob os quais a evasão pode ser analisada. A evasão anual média corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte. Esse índice demonstra as perdas médias anuais em determinado curso, instituição ou conjunto de instituições. A evasão total corresponde à quantidade de alunos que, tendo entrado em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período.

Exemplo da importância do tema, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, constituiu uma Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas IES Públicas (BRASIL/MEC, 1997, p. 19) que, ao estabelecer parâmetros metodológicos para garantir a exatidão e comparabilidade dos resultados, caracteriza evasão como:

- a) Evasão de curso – quando o estudante se desliga do curso superior sem concluí-lo, em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional;
- b) Evasão da instituição – quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado (transferência externa ou aprovação no vestibular para curso em outra instituição);
- c) Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Temos, então, que o MEC define evasão como “a saída do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL/MEC, 1997, p. 19).

É possível ressaltar que há diversas possibilidades de tratamento do tema, dentre outras podemos citar a utilizada pelo Tribunal de Contas da União, que trabalha com a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), em que é calculada a relação entre alunos ingressantes *versus* di-

plomados em um curso (TCU, SESu/MEC, 2004). Porém, devido ao fato de esse indicador ser majoritariamente usado na construção da Matriz Orçamentária, entendo que para fins pedagógicos ele não é o mais adequado a ser utilizado. Já alguns institutos de pesquisa utilizam “taxas de titulação”, compreendendo a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso e o número de concluintes após o período de integralização, em conjunto com o cálculo da “evasão anual”: medida do número de estudantes que, tendo terminado um período letivo sem concluir o curso não volta a se matricular (LOBO, 2012).

Para fins de delimitação da definição de evasão neste trabalho, seguirei a utilizada pelo MEC, (replicadas por instâncias como FORPLAD, FORGRAD e o COGRAD da Andifes), abordando-a sob três parâmetros: a) evasão do curso; b) evasão da IES; c) evasão do sistema.

Além dos tipos, a literatura também apresenta uma série de fatores que podem ser identificados como geradores do fenômeno. Uma síntese desses tipos pode ser descrita da seguinte forma:

Por parte dos estudos analisados, há um consenso de que os fatores econômicos não são os únicos responsáveis pelo abandono nos cursos de graduação. De forma geral, observou-se um grande destaque para os fatores pessoais, relacionados com a escolha do curso, com as expectativas pregressas ao ingresso, com o grau de satisfação com o curso e com a instituição, além das questões associadas ao desempenho, como os principais fatores relacionados com a evasão. Assim, os estudos apontam o próprio aluno como o principal responsável pela decisão de evadir ou permanecer no ensino superior. (MOROSINI; CASARTELLI; SILVA et al., 2012, p. 9)

Portanto, é possível perceber a complexidade das dimensões de cada fator possível para o processo de evasão no ensino superior, sendo que um demonstrativo dessa característica é a análise que, remetendo a Tinto, exemplifica como os conhecimentos acerca do tema são construídos e reconstruídos ao longo dos anos:

Nesse sentido, é importante destacar que a teoria de Tinto (1975) a respeito do processo de evasão é restrita aos fatores de integração social e acadêmica dos alunos, sendo que recentemente Tinto (2007) apontou a ausência de maiores detalhes para explicação do processo e acenou para a necessidade de se analisar todo o entorno cultural, social, econômico e institucional do fenômeno. (AMBIEL, 2015, p. 49)

Da revisão de literatura ficou demonstrado que são muitos os desafios atinentes à real percepção de quais variáveis incidem com maior ou menor grau no processo de evasão de cursos, instituições ou sistema de ensino superior. Isso acontece na medida em que é possível identificar uma miríade de fatores geradores desse fenômeno, comumente classificados em in-

ternos e externos à realidade das instituições e sistemas, além de possuírem uma diversidade de peso conforme os contextos em que são analisados.

A partir dos referenciais consultados é possível classificar como sendo três as grandes categorias de fatores determinantes de evasão: relacionados às características internas ao curso ou instituição; os externos ao curso ou instituição; e às de ordem pessoal dos estudantes. Devido à complexidade e relevância dos fatores passo à clarificação dessa categorização.

Para identificar e caracterizar os principais fatores causadores de evasão mais referenciados na literatura, utilizo as definições compiladas por Dias, Theóphilo e Lopes (2010), que por sua vez utilizam obras de Bardagi (2007), Cunha, Tunes e Silva (2001), Veloso e Almeida (2001), Dantas e Araujo (2005), Penin (2004), Lisboa (2002), Machado (2002), Zabalza (2002), Levenfus e Nunes (2002), Braga, Pinto e Cardeal (1997), Tabak (2002), Silva Filho et al. (2007), MEC/SESU (1997), Kafuri e Ramon (1985), Spinola (2003) e MEC/INEP (2009). Esse exercício se dá tanto por reconhece a relevância do esforço de pesquisa realizado por esses autores, quanto para tentar dar uma certa unicidade no tratamento da temática, com algumas adaptações visando adequar aos objetivos propostos nesta pesquisa em tela.

***a) Fatores internos ao curso e/ou instituição:***

- 1) A infraestrutura física: quando as instituições não conseguem disponibilizar acesso a equipamentos de informática, laboratórios e bibliotecas de qualidade, interferindo no interesse e no rendimento dos estudantes;
- 2) A prática docente: quando os estudantes entendam como sendo de metodologias ultrapassadas, sem serem motivadoras e significadoras, frustrando as expectativas dos alunos, dificultando sua interação com colegas e demais docentes;
- 3) Estruturas das disciplinas e seus conteúdos curriculares: quando se demonstram desatualizadas e incompatíveis com o que demandam a sociedade e até o mercado de trabalho levam os discentes a não ver sentido desses conhecimentos para o que pretendem em suas práticas profissionais;
- 4) O não envolvimento com atividades de pesquisa e extensão: impedem interações entre teoria e prática, que permitiriam maior contato do discente com os meios sociais;
- 5) Dificuldades no desempenho acadêmico em disciplinas fundamentais de seus cursos: a falta de monitorias que os auxiliem com suas dificuldades prejudicam a permanência;

6) Vulnerabilidade socioeconômica: alunos que apresentam maiores dificuldade de permanecer nas instituições quando não existem programas de auxílios tais como para transporte, moradia e alimentação.

***b) Fatores externos ao curso e/ou à instituição***

1) Falta de conhecimento acerca do tipo de curso e atividades profissionais da área escolhida: muitos estudantes se desestimulam na medida em que percebem que não obterão satisfação pessoal na futura carreira. Decorrem de buscas escassas por melhores informações acerca da estrutura do curso e da inserção profissional efetiva, antes e durante o ingresso na educação superior, o que tende a levar a idealizações e estereótipos;

2) Maturidade na escolha pelo curso: muitos dos alunos ingressam no ensino superior em faixas etárias muito jovens, o que pode significar graus de imaturidades para subsidiar as escolhas pelos cursos;

3) Cursos de segunda opção: muitos optam por cursos diferentes do que gostariam, mas que possuem menor concorrência, já na intenção de tentarem alcançar cursos que são os que realmente desejam;

4) Alunos que apenas pensam em ter um diploma de ensino superior: não se identificando realmente com as características da profissão, o que pode em algum momento motivar sua evasão desses cursos;

5) Pressão familiar e/ou busca em seguir a herança profissional desejada pelos pais: levam muitos alunos a escolherem seus cursos baseados nesses preceitos, e ao longo de seu percurso desistirem por não se identificarem com a realidade dessas profissões;

6) Graus de prestígio da profissão: algumas possuem maior do que outras, e quando os alunos passam a ter a percepção de que sua escolha poderá não lhe trazer melhoras de seu *status quo* acabam buscando alternativas que lhes pareçam mais atraentes.

***c) Fatores de ordem pessoal***

1) Aspectos interpessoais: podem gerar dificuldades de relacionamentos com colegas e docentes (ex.: convívio e a integração com a vida acadêmica de modo mais amplo, tais como a participação em atividades culturais, educativas, em agremiações estudantis e outras);

- 2) A percepção pessoal sobre o próprio aprendizado e desempenho acadêmico: impactos decorrentes de deficiências oriundas de sua formação na educação básica dificultam integração ao curso e a sensação de não alcançar objetivos que o permitam avançar profissionalmente;
- 3) Dificuldades de transporte até as instituições: gastos ou destinação de muito tempo entre os deslocamentos para estudar influenciam na permanência discente;
- 4) Local de moradia diferente da localização das instituições: situação que demanda a muitos alunos ter que se transferir de suas cidades natais, ocasionando aumento de despesas como aluguel e alimentação;
- 5) Relacionamento familiar: tais como nascimento de filhos, intenção de maior dedicação ao casamento, surgimento de doenças graves ou mesmo morte, podem significar que os alunos acabem dedicando maior tempo e disposição para tais fatores, o que por sua vez intervém na qualidade de seu acompanhamento do curso;
- 6) Perfil socioeconômico: situações que impliquem em dificuldades de conciliar o trabalho com estudos, além de precarizar o desempenho das atividades acadêmicas, levam muitos a optar pela atividade econômica que lhes garante sobrevivência.

Esse último fator, conciliar trabalho x estudos, tem sido considerado uma das principais razões da evasão (MEC/INEP, 2009), inclusive levando em conta o desgaste físico e emocional derivado das condições de disponibilidade efetiva de tempo para estudos. É nessa perspectiva que seria pertinente as IES possuírem institucionalmente mecanismos de identificação de quais fatores são intervenientes na permanência estudantil, bem como, se realmente a condição de trabalhador-estudante possui um peso maior nessa questão. Referente a isso, para Silva Filho e outros (2007, p. 644):

A evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Em princípio, pode-se estudar a evasão no âmbito de uma IES, ou em um sistema, ou seja, um conjunto de instituições.

O estudo interno, realizado por uma IES com base em seus dados, pode ser muitas vezes mais detalhado porque é possível institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo) e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados. Numa IES, a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. É possível até medir a evasão em uma turma pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de aluno.

Nesse aspecto, depreendo a importância de cada instituição definir claramente a maneira como abordará o enfrentamento da questão evasão. Atualmente a UFFS ainda não possui institucionalmente parâmetros específicos para tal. Conforme é possível verificar no relatório sobre “Evasão/Ocupação nos cursos de graduação da UFFS”, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU), em 2014, a partir da análise dos dados do campus de Chapecó, tanto as licenciaturas quanto os bacharelados apresentavam taxas de evasão de até 50%, observando-se que devem ser consideradas as características próprias de cada curso.

Dados divulgados em junho de 2016, pelo Grupo de Trabalho do FORPLAD: “Taxa de Sucesso, Evasão e Retenção nas IFES do Brasil”, acerca de indicadores sobre evasão conforme as áreas de conhecimento da OCDE, apontam a UFFS como a que possui maior índice (cerca de 27%) em cursos da área de “Ciências sociais, negócios e direito”; cerca de 28% na área de “Ciências, matemática e computação”, o que a coloca em décimo lugar entre as instituições com maiores índices nessa área; oitavo lugar, com cerca de 32% de evasão, nos cursos da área de “Educação”; e cerca de 11% de evasão na área de “Engenharia, produção e construção” que coloca a UFFS no centro da média das instituições com índices dessa área.

Então, relativamente ao fenômeno da evasão de cursos de graduação, é possível assim resumir:

- pode se dar em relação ao curso, instituição ou sistema;
- é causada por fatores internos e/ou externos ao curso e/ou à instituição ou por razões de ordem pessoal;
- sendo de ordem pessoal, as pesquisas identificam as razões socioeconômicas vinculadas a dificuldades de conciliar trabalho com estudos como uma das principais;
- há indicadores que apontam a UFFS ser impactada com índices consideráveis de evasão;
- os referenciais demonstram a necessidade de cada instituição tratar do tema conforme suas realidades.

Assim posto, fica reforçado, segundo meu entendimento, a pertinência do estudo para identificar se a condição de trabalhar e estudar é o principal fator gerador de evasão nos cursos de graduação da UFFS.

### 3 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA

Considerando o tipo de informações necessárias que irão compor os indicadores referenciados em conceitos, foi adotada a abordagem qualitativa, estando a pesquisa classificada como estudo de caso, de caráter descritivo-explicativo, com utilização de técnicas de pesquisa documental e aplicação de instrumento de coleta de dados através de questionário fechado (Apêndice 2). Esse procedimento de coleta de dados forneceu resultados que são avaliados sob a perspectiva da pesquisa qualitativa.

A decisão de realizar a abordagem qualitativa na pesquisa advém do fato de que nela encontro a possibilidade de estabelecer relações entre o mundo concreto e a subjetividade do sujeito, as quais não podem ser reduzidas a meros quantitativos. Conforme Chizzotti (2006, p.79), uma vez que não podemos reduzir o conhecimento a dados isolados apenas os conectando por uma teoria explicativa, temos que “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado”.

No que concerne a possíveis dicotomias entre pesquisas quanti e qualitativas, nos resguardamos no pensamento que defende ambas serem complementares, pois

[...] aqui adotamos a perspectiva que defende a possibilidade de complementaridade entre as abordagens, na medida em que não haveria uma oposição insuperável entre ambas (Fãndino; Ramos, 1995). Na pesquisa social sempre trabalhamos com fenômenos qualitativos, que podem ou não ser expressos na forma de dados numéricos, por meio de um procedimento de quantificação. (COTANDA *et al*, 2008, p. 77)

O emprego de técnicas estatísticas permite utilizar dados para coletar, agrupar, organizar e sistematizar quantitativamente informações acadêmicas consultadas junto a instâncias administrativas e a comunidade discente da Universidade Federal da Fronteira Sul. A partir daí, uma vez selecionados e quantificados os resultados, a eles são atribuídos significados qualificativos, considerando a premissa de que pesquisas no campo social estão permeadas por subjetividades que ultrapassam a mera quantificação do indivíduo. Há de se considerar, ainda, que:

É importante evitar-se os dois extremos. De um lado, uma pesquisa somente bibliográfica e/ou documental, sem incorporação de dados empíricos, só pode ser válida se oferecer uma nova contribuição ao conhecimento. [...] Do outro lado, uma pesquisa empírica sem confrontação com o referencial teórico limita-se a uma descrição de dados, algo próximo à denominada “fenomenologia ingênua”, apontada por Thiolent (1980), na qual o pesquisador simplesmente reproduz depoimentos ou descreve dados sem interpretação teórica. (BRUMER *et al*, 2008, p. 127)

Se para essa abordagem “um estudo qualitativo examina em profundidade e em extensão as qualidades de um fenômeno” (BRUMER et al, 2008, p. 137), para o delineamento foi utilizado o estudo de caso, tendo em vista que esse investiga empiricamente os fenômenos a partir de seu contexto de realidade, utilizando várias fontes de evidência, conforme Gil (2010, p. 59). Outrossim sua definição permite dimensionar que

É uma abordagem total de um fenômeno que é analisado intensivamente, sendo, para isso, reunidas informações numerosas e detalhadas sobre o mesmo. A partir daí busca-se articular informações de âmbito diversos (micro, mesmo e macro) que permitem entender o contexto no qual o fenômeno se apresenta e também sua dinâmica de funcionamento de forma bastante minuciosa. (COTANDA et al, 2008, p. 69)

Portanto, esse estudo voltado ao caso da UFFS visa entender tanto contextos quanto suas relações, isso nos permitiu investigar detalhadamente a partir da articulação de várias informações enquadradas em uma diversidade de âmbitos, a saber: macro, com a contextualização das características do sistema capitalista neoliberal e suas influências na sociedade como um todo, e nas políticas educacionais em específico; meso, com a análise interpretativa do contexto que permeia a criação e implementação da UFFS, considerando-a exemplo de política pública; e micro, com os dados acadêmicos e questionários de entrevistas aplicadas aos discentes da instituição.

Já o caráter descritivo-explicativo se insere a partir da concepção de Gil (2010, p. 28) de que elas enquanto descritivas “vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação”. Então temos a descrição tanto dos atores ligados à implementação da política educacional (discentes, implementadores – UFFS e formuladores – MEC e governos) quanto das suas relações (sistema neoliberal x Educação Popular, e trabalhador-estudante x evasão do ensino superior); e explicativa, porquanto podem ser consideradas uma continuação da primeira, tendo como exigência uma descrição suficientemente detalhada dos fatores que identificam um fenômeno para poder aprofundar o conhecimento da realidade (*ibidem* 2010, p. 28-29).

As técnicas utilizadas se embasam na análise de documentos nos moldes propostos por Cellard (2012), em que são levados em consideração para o exame crítico o contexto (influências neoliberais nas políticas públicas), o autor ou autores (pesquisadores das áreas abordadas, instâncias de governos e da UFFS), a autenticidade, confiabilidade e natureza do texto (acadêmicos, normatizadores, orientadores, dados quantitativos, origem dos documentos), bem como a caracterização entre documentos secundários (já existentes advindos de diversas fontes tais como obras bibliográficas, relatórios estatísticos a serem fornecidos pela UFFS, entre

outras) e documentos primários (construídos pelo pesquisador para obter informações através de instrumento de coleta de dados aplicado aos discentes da UFFS).

Tendo em consideração que objetos de pesquisas empíricas são historicamente situados por estarem localizados em determinados contextos e momentos (BRUMER *et al*, 2008, p. 139), espacialmente a pesquisa investigou alunos dos cursos de bacharelados e licenciaturas, em turnos integral, matutino, vespertino e noturno dos campi da UFFS localizados em Chapecó – Santa Catarina; Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo no Rio Grande do Sul; e Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná.

A delimitação temporal se deu em virtude dos tipos de processos seletivos utilizados pela instituição, uma vez que entre 2010 e 2012 as vagas eram ofertadas em processos conduzidos pela UFFS, concedendo “uma bonificação de 10% para cada ano do ensino médio cursado em escola pública (denominado Fator Escola Pública)”, objetivando facilitar o acesso a candidatos oriundos da escola pública (UFFS, 2016, p. 25). Com a publicação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012) ocorreram alterações significativas, garantindo reserva de vagas a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a estudantes com renda familiar inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Assim, “com base nesta lei a UFFS aboliu o Fator Escola Pública e implantou seu modelo de reserva de vagas, nos termos da Resolução nº 006/2012 – CONSUNI/CGRAD” (UFFS, 2016, p. 25). Já a partir de 2014, a UFFS aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação. Considero, então, delimitado temporalmente que o período de 2013 a 2017 abarca uma metodologia que contempla a reserva de vagas conforme a legislação, sendo que a UFFS utiliza o uso do fator escola pública também com o SiSU e começa a entrar o componente de reserva de vagas para hipossuficientes, população mais vulnerável que pode indicar necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. Além disso, essa é uma temporalidade que se aplica para integralização da maioria dos cursos da UFFS, que é em média de 4,5 a 5 anos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhei com o universo dos alunos de graduação da UFFS, a partir de consulta à Diretoria de Registro Acadêmico da Pró-reitoria de Graduação. Como resultado existente na data de 25 de abril de 2018 os dados<sup>13</sup> indicaram o número de 12.374 alunos vinculados em algum momento ao sistema de matrículas da UFFS entre 2013 e 2017. Destes, 451 já estão graduados (3,64% do total), 111 foram jubilados (0,90%), 1.043 constam como desistentes (8,43%), 68 transferidos (0,55%), 432 transferidos

13 Disponíveis no link <<https://dados.uffs.edu.br/>>

internamente (3,49%), apenas 9 em situação de mobilidade acadêmica (0,07%), 4.206 matrículas canceladas (33,99%), 285 com matrículas trancadas (2,30%) e 5.769 com matrículas ativas (46,62%). Para os objetivos propostos nessa pesquisa trabalhamos com a exclusão apenas dos já graduados, mantendo a intenção de consulta aos demais.

De tal feita, esse recorte nos traz o número de 11.923 alunos, sendo que os jubilados representam então 0,93% desse quantitativo, desistentes 8,75%, transferidos 0,57%, transferidos internamente 3,62%, 0,08% em mobilidade acadêmica, 35,28% com matrículas canceladas, 2,39% trancadas e 48,69% ativas. Destaque-se que o somatório dos registros que indicam alunos que não possuem mais vínculo regular com a graduação perfaz, então, significativos 47,35% do total.

Nesse ínterim há de se fazer um adendo referente ao público-alvo da pesquisa, pois em alguns momentos foi analisada a possibilidade de se consultar estudantes que já estivessem evadidos da UFFS e/ou do sistema de ensino superior. Todavia, o enfoque do objeto para a questão da conciliação entre trabalho e estudos e seus impactos na permanência dos estudantes me direcionou para a pesquisa junto aos estudantes que mantêm vínculo com a instituição, sendo esse então o público-alvo da consulta. Não obstante, sem dúvidas esse é um *córpus* que se demonstra propício para futuras pesquisas, pois deve ser possível encontrar uma série de indícios importantes para a análise da temática evasão no ensino superior.

Como instrumento para coleta de dados primários nos amparamos no capítulo “Questionário” de Gil (2010, p. 121-135), utilizando o formato de questões fechadas, tendo sido construído a partir dos referenciais descritos no capítulo 4 desta dissertação. Conforme detalhado, esse instrumento visou, em sua primeira parte, identificar o perfil socioeconômico dos estudantes, seguindo com questões que buscaram informações sobre o seu perfil acadêmico para compreender em quais campus, cursos, turnos e fases estão vinculados, passando para uma composição de perguntas que visaram recolher dados sobre o perfil motivacional que os levaram à escolha dos cursos, passando pela aplicação de perguntas que remetem ao perfil individual de sua vivência acadêmica e, por fim, com questões sobre o perfil das condições de trabalho daqueles que se inserem nessa situação no momento da pesquisa.

Essa linha de construção se baseou na intenção de buscar subsídios de acordo com o que já está, de certa forma, consolidado na literatura sobre evasão no ensino superior, indicadora de que ela pode se dar em nível de curso, de instituição ou de sistema, sendo causada por fatores internos e/ou externos ao curso e/ou à instituição ou, ainda, de ordem pessoal. O conteúdo das questões foi referente a fatos (identificação de perfil socioeconômico) e sobre pa-

drões de ações (consoante a literatura sobre os fatores geradores de evasão, abarcando os internos e externos ao curso e/ou instituição, e aos pessoais sobre como o fator trabalhar impacta nos estudos).

O número de questões foi definido a partir da delimitação dos fatores investigados. A ordem das perguntas adotou a técnica do “funil”, relacionando cada questão com a antecedente e apresentando maior especificidade. Para prevenir deformações, foi evitado vocabulário que remeta a estereótipos ou conotações negativas, bem como adotando a estratégia de enfatizar o anonimato do questionário. O procedimento de preenchimento via formulário disponibilizado na internet viabilizou o estabelecimento da distância física entre pesquisador e respondentes. As alternativas de resposta foram elaboradas de forma que as categorias fossem exaustivas, ou seja, de modo a que todos sujeitos do universo pesquisado fossem incluídos. O número de alternativas variou conforme a questão, uma vez que indicadores tais como sexo permitem menos opções, enquanto identificação de turno, por exemplo, ensejam quatro alternativas (integral, matutino, vespertino, noturno).

Antes da aplicação final ao universo de discentes da UFFS o questionário foi aplicado de forma *on line* a 10 estudantes escolhidos de forma aleatória, tanto de licenciaturas quanto bacharelados, e de turnos diversos, os quais foram convidados a responder o formulário e após preencher uma ficha de avaliação (apêndice 3) de modo a verificar se as perguntas estavam formuladas de forma clara, concreta e precisa, levando em consideração o sistema de referências dos interrogados, indicando interpretações únicas, sem sugestões e/ou direcionamentos de respostas e, ainda, referindo-se a uma ideia ou conceito de cada vez. Dessa avaliação surgiram algumas sugestões de ajustes, as quais foram incorporadas na versão final, sendo que no cômputo geral entendo que elas foram bem pontuais e não incidiram em modificações substanciais à versão original. É importante mencionar que a proposta de aplicação do questionário foi submetida à apreciação do Comitê de Ética, sob o protocolo CAAE 80797617.2.0000.5564.

A metodologia de aplicação do instrumento se deu através de e-mail encaminhado pela Diretoria de Registro Acadêmico da PROGRAD aos estudantes da instituição. O convite para participação no preenchimento do formulário disponível na plataforma Google Docs ocorreu em 26 de junho de 2018, tendo sido enviado para os alunos nas seguintes situações de matrícula: ativa; trancada; mobilidade; desistente; jubilado; transferido; e cancelado. Da listagem foram removidos todos os estudantes que haviam informado não desejar receber mensagens institucionais, todos os sem e-mail. Desse encaminhamento ocorreram retorno automático de

210 e-mails. O período de preenchimento indicado no convite foi até a data de 5 de julho de 2018, computando assim 10 dias corridos em que o formulário esteve disponível para que os alunos acessassem, conforme apresentando no Apêndice 1. Os resultados da consulta serão detalhados no capítulo 4 dessa dissertação.

A análise dos dados estatísticos produzidos a partir do levantamento das respostas aos questionários se deu através do tipo de análise multivariada para verificar a margem de validade da hipótese, considerando os preceitos de que

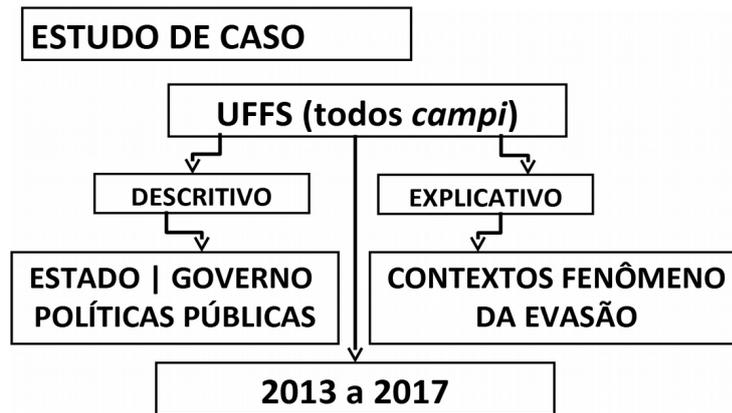
Em virtude da popularização dos pacotes computacionais estatísticos tornou-se comum a utilização de métodos multivariados que, diferentemente da estatística descritiva que é univariada e da estatística inferencial ou teste de hipóteses que é bivariada, buscam salientar a estrutura das relações simultâneas entre três ou mais variáveis e se distanciam dos níveis (médias) e distribuições (variância) de um fenômeno, concentrando-se no grau de relação (correlações ou covariâncias) dentro deste fenômeno (Sheth, 1977b). (GABRIEL, 2014, p. 363)

Nesse aspecto também estão identificadas as variáveis tidas como dependentes e independentes, pois “a variável independente “causa” um efeito presumido na variável dependente e tal efeito está sustentado pelo referencial teórico e pela experiência prévia do pesquisador” (GABRIEL, 2014, p. 355). Dessa forma serão aplicados testes de verificação dos dados conforme sua confiabilidade e validade; os níveis de erros aceitáveis, efeitos no tamanho da amostra, critério de significância estatística, pois conforme Gabriel (2014) indica, são etapas fundamentais para o processo de análise dos resultados estatísticos. Para fins de representação gráfica da metodologia adotada apresentamos as figuras a seguir que apresentam de forma sucinta o delineamento sequencial da pesquisa:

Figura 1: Representação gráfica da abordagem metodológica

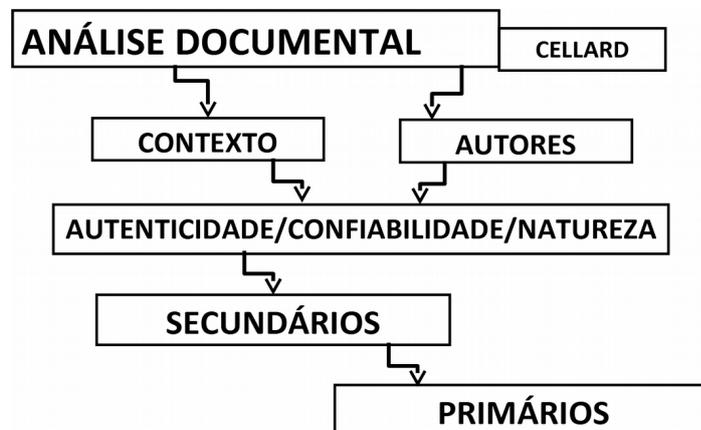


Figura 2: Representação gráfica da classificação metodológica



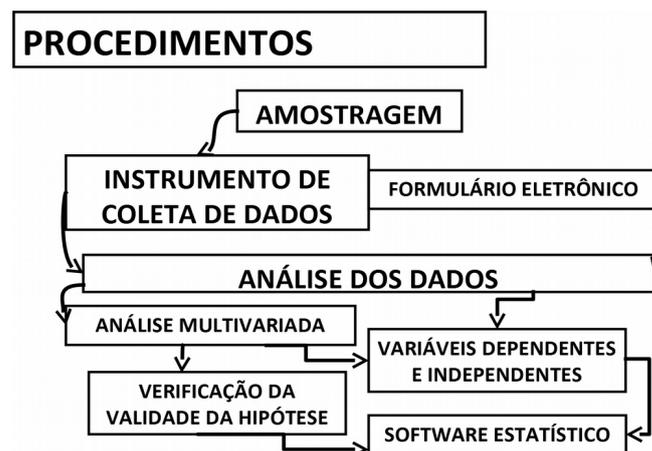
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Figura 3: Representação gráfica das técnicas de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Figura 4: Representação gráfica dos procedimentos de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Os resultados são objeto de uma análise qualitativa, na medida em que aos dados foram atribuídos significados que permitam, a partir de sua interpretação a atribuição de um sentido mais amplo “mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias” (GIL, 2010, p. 178).

Na próxima etapa abordo os conceitos sobre evasão no ensino superior que a literatura já produziu e que entendo possuir correlação com os objetivos de nossa pesquisa, haja vista os resultados submetidos à análise.

#### **4 COMUNIDADE DISCENTE DA UFFS: DESCRREVENDO PERFIS E RESULTADOS DA PESQUISA**

Antes de me deter na descrição do perfil dos estudantes da UFFS e os resultados obtidos com a aplicação do instrumento de coleta de dados junto a esse universo, cabe contextualizar, mesmo que brevemente, o lócus da instituição em que esses alunos estão vinculados, permitindo que a análise se dê forma mais articulada com a conjuntura que permeia a realidade desses discentes.

Como já mencionado, especificamente no que concerne ao ensino superior, como resposta aos anseios de uma população historicamente alijada do acesso a esse nível de ensino, em meados da primeira década dos anos 2000 o Governo Federal implementou uma série de políticas promovendo a expansão da oferta do mesmo, possibilitando, conseqüentemente, maiores condições de acesso ao ensino superior.

Ainda consoante à implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior, objetivando possibilitar condições de acesso à educação superior pública em níveis de graduação, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado e implantando no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva o REUNI – Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esse programa, além de direcionar algumas ações a serem realizadas pelas Universidades Federais que aderissem ao projeto, tais como redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e reorganização dos cursos de graduação, tornou possível o ingresso de sujeitos oriundos dos mais diferenciados perfis educacionais, econômicos e sociais, notadamente aqueles que historicamente estavam sendo preteridos quanto ao acesso ao ensino superior. Surgiu, assim, a necessidade de concepção de novas iniciativas que assegurasse condições tanto de acesso quanto de permanência desses novos estudantes nas IES.

Criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange os 396 municípios da mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, tendo seus campi, originalmente nos municípios de Chapecó (SC), Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS) e Erechim (RS), e, posteriormente, em Passo Fundo (RS).

Estudos já realizados permitem maior clareza de como se deu esse processo histórico de constituição da universidade, dentre os quais destaco:

A UFFS nasceu, portanto, da organização dos atores sociais que, há décadas, lutam em defesa dos ideários da emancipação social. Sua origem se dá, portanto, no âmago da sociedade civil organizada. Ela nasce de “fora para dentro”; surge dos movimentos sociais e, na sequência, legitima-se como instituição pública estatal por meio da Lei Federal 12.029/2009 (TREVISOL, HASS, CORDEIRO, 2011). (TREVISOL, 2014, p. 8)

[...]

Trata-se, portanto, de uma universidade nascida da sociedade, para ser um bem público a seu serviço. Significa conceber e realizar um projeto institucional tendo como ideia-força o princípio da democratização, cuja processualidade deve se dar a partir de um duplo movimento: a democratização de dentro para fora e a de fora para dentro.

A participação social descrita acima atuou decisivamente sobre a definição do projeto da nascente universidade. As contribuições apresentados pelos diferentes atores sociais envolvidos foram sendo articuladas em torno de uma proposta que, ao longo do processo, foi sendo definida, reconhecida e aclamada como de “universidade popular”. Apesar de ser uma categoria sociológica, política e pedagógica antiga, polisêmica e difusa, a expressão “popular” passou a traduzir o conjunto das expectativas, concepções e diretrizes estruturantes da UFFS. Essa ideia força foi incorporada para firmar e comunicar alguns compromissos fundamentais: Inclusão social [...], Gestão democrática [...], Escola pública [...] e Agricultura familiar e agroecologia [...]. (TREVISOL, 2014, p. 14)

Percebe-se, então, que essa instituição pode ser caracterizada como possuindo proposta diferenciada desde seus princípios fundadores, os quais permeiam seu processo de implementação, pois

A UFFS é parte e resultado de um processo singular, que pode ser considerado *sui generis* no conjunto das IES públicas e no interior da própria história da educação superior brasileira (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011). Ela surgiu dos processos de participação social e política, nos quais as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais e as lideranças políticas e comunitárias tiveram atuação decisiva. Longe de ser algo irrelevante, a mobilização social atuou decisivamente sobre a construção da identidade e a definição dos princípios, diretrizes e políticas que integram o projeto político institucional (UFFS, 2009).

O desenho institucional da UFFS foi definido a partir de um diálogo interativo entre estado e sociedade civil, entre MEC e movimentos sociais e organizações comunitárias, entre quem produz conhecimento científico e quem se apropria dele. As prioridades, especialmente os primeiros cursos de graduação e pós-graduação, foram estabelecidas com base em uma análise detalhada das características (demográficas, econômicas, culturais e socioeducacionais) e nas históricas lacunas presentes na região. (TREVISOL, 2015, p. 520)

É diante desta conjunção de fatores, entre a organização social e a política governamental, que nasce uma universidade que adota como um de seus princípios ser “popular”. Temos configurados, então, um contexto mais amplo, permeado de influências do ideário neoliberal na constituição e implementação de políticas públicas, por um lado, e, por outro, um movimento, mesmo não completado, de tentativa de direcionar ações do Estado para populações mais vulneráveis, e os dilemas dessa disputa materializados na criação e implementação de uma universidade pública que visa promover o acesso ao ensino superior a camadas histo-

ricamente excluídas desse nível de ensino. É nesse contexto, reconhecendo a existência de alguns limites, que se configurou esta pesquisa, que aborda a questão de evasão no ensino superior, no intuito de apresentar subsídios para a análise da presença do trabalhador-estudante na UFFS e suas condições de permanência.

Como relatado anteriormente, no segundo capítulo desta dissertação, os alunos de graduação da UFFS foram convidados a responder questionário eletrônico disponibilizado de forma *on line*, tendo sido aberto o período de preenchimento até a data de 5 de julho de 2018. Consoante a esse convite por e-mail, foi utilizada uma publicação no grupo “UFFS - Estudantes, Técnicos e Professores” da rede social Facebook para apresentar um convite à participação, tendo sido republicado nas vésperas do período final de preenchimento do formulário, no intuito de divulgar a pesquisa. Como resultado final obtive o total de 463 voluntários respondentes, o equivalente a 3,88% do universo de 11.923 alunos computados no sistema da instituição. O retorno à consulta se demonstrou aquém do esperado por esse pesquisador, entretanto percebo ser essa uma das características demonstrativa dos limites da metodologia adotada para aplicação do instrumento, devido às dificuldades operacionais de atuar mais proximamente em um exercício de sensibilização do público-alvo. Porém, há de se ressaltar que o perfil dos respondentes também pode ser considerado como demonstrativo da realidade de que é composto o universo dos estudantes da instituição. Esse entendimento pode ser corroborado pela descrição do perfil dos alunos participantes sob o qual me deteremos a seguir.

#### 4.1 CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, SOCIOECONÔMICAS E ACADÊMICAS DOS RESPONDENTES

As Tabelas 1 e 2 apresentam a distribuição por sexo e idade do universo de respondentes segundo a modalidade de ingresso na UFFS, se provindos ou não de escola pública. É possível perceber uma grande incidência de respondentes com idade até 24 anos e do sexo feminino, bem como, principalmente, estudantes egressos de escola pública, constituindo 92,44% do total, o que condiz com dados publicados em “Perfil da comunidade acadêmica da UFFS em maio de 2017” (FASSINA, 2018). Observa-se que os não provindos de escola pública possuem idade média superior ao total, configurando, conseqüentemente, maior desvio padrão em relação à população que respondeu. É possível depreender, então, que as mulheres demonstraram mais interesse em participar da pesquisa em comparação com o público masculino.

Tabela 1: Distribuição percentual do sexo dos respondentes, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das idades

| Grupo etário         | Sexo       |            | % Total geral  |
|----------------------|------------|------------|----------------|
|                      | Feminino   | Masculino  |                |
| Até 24 anos          | 36,93%     | 12,31%     | <b>49,24%</b>  |
| Entre 25 e 28 anos   | 12,74%     | 8,86%      | <b>21,60%</b>  |
| Entre 30 e 39 anos   | 11,66%     | 6,91%      | <b>18,57%</b>  |
| Entre 40 e 49 anos   | 3,46%      | 3,67%      | <b>7,13%</b>   |
| Acima de 50 anos     | 1,30%      | 2,16%      | <b>3,46%</b>   |
| Total                | 66,09%     | 33,91%     | <b>100,00%</b> |
| Média                | 26,7       | 30,1       | <b>27,3</b>    |
| <b>Desvio padrão</b> | <b>8,2</b> | <b>9,2</b> | <b>8,7</b>     |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Tabela 2: Distribuição percentual de provindos de escola pública

| Ingressou na UFFS provindo de escola pública? |            | %              |
|---|------------|----------------|
| Não   | 35         | 7,56%          |
| Sim   | 428        | 92,44%         |
| <b>Total Resultado</b>                        | <b>463</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Com relação à autodeclaração de cor dos respondentes a Tabela 3 demonstra a predominância de autodeclarados brancos (o equivalente a 353 dos 463 respondentes), seguido dos de parda (63 respondentes). Chama a atenção para o fato de que no rol dos não provindos de escola pública encontram-se apenas um respondente masculino indígena e dois pardos, além de uma feminina que preferiu não declarar. Ou seja, a distribuição de resposta ao ingresso das demais se demonstra fortemente vinculada com a proveniência da escola pública, o que pode ser considerado um dado representativo de que essa política de ação afirmativa tem se configurando como eficiente no que se propõe.

Tabela 3: Distribuição percentual do total de respondentes se provindos de escola pública e Sexo, segundo a autodeclaração

| Autodeclaração:        | Ingressou na UFFS provindo de escola pública? |              |               |               | Total          |
|------------------------|---|--------------|---------------|---------------|----------------|
|                        | Não   |              | Sim           |               |                |
|                        | Feminino                                      | Masculino    | Feminino      | Masculino     |                |
| Amarela                |   |              | 1,30%         |               | <b>1,30%</b>   |
| Branca                 | 4,10%   | 2,59%        | 48,16%        | 21,38%        | <b>76,24%</b>  |
| Indígena               |   | 0,22%        | 1,30%         | 0,65%         | <b>2,16%</b>   |
| Parda                  |   | 0,43%        | 7,13%         | 6,05%         | <b>13,61%</b>  |
| Prefiro não declarar   | 0,22%   |              | 0,86%         | 1,30%         | <b>2,38%</b>   |
| Preta                  |   |              | 3,02%         | 1,30%         | <b>4,32%</b>   |
| <b>Total Resultado</b> | <b>4,32%</b>                                  | <b>3,24%</b> | <b>61,77%</b> | <b>30,67%</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Por sua vez a Tabela 4 traz a informação dos respondentes por estado de origem, sendo que Rio Grande do Sul (34,34%), Santa Catarina (33,05%) e Paraná (21,38%) representaram 88,77%, demonstrativa da proximidade da origem dos alunos com os locais em que a UFFS possui constituídos seus campi. Isso a despeito de o processo seletivo ser realizado via SiSU, o qual, por sua vez, abrange oportunidade de ingresso a alunos de todo o país. Nesse caso tal situação é condizente com o que propunha o REUNI, ao promover a interiorização do Ensino Superior no Brasil.

Tabela 4: Distribuição percentual do total de respondentes segundo o estado de origem

| Estado de origem:      | Total          |
|------------------------|----------------|
| Bahia                  | 0,65%          |
| Distrito Federal       | 0,22%          |
| Espírito Santo         | 0,22%          |
| Goiás                  | 0,43%          |
| Mato Grosso            | 0,65%          |
| Minas Gerais           | 1,51%          |
| Pará                   | 0,22%          |
| Paraná                 | 21,38%         |
| Rio de Janeiro         | 1,08%          |
| Rio Grande do Sul      | 34,34%         |
| Rondônia               | 0,22%          |
| Santa Catarina         | 33,05%         |
| São Paulo              | 5,62%          |
| Sergipe                | 0,22%          |
| Tocantins              | 0,22%          |
| <b>Total Resultado</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ainda considerando a subdivisão dos extratos, conforme provindo ou não de escola pública, a Tabela 5 oportuniza constatar que a grande maioria (73%) dos respondentes são de famílias que possuem residências próprias, sejam elas financiadas ou já quitadas. Com relação à renda familiar há predominância dos inseridos na condição de 1 até 1,5 salário mínimo de 2018 (21,17%), perfazendo praticamente o equivalente a 1 de cada 5 respondentes, seguidos dos que estão enquadrados entre 1,5 a 2 salários mínimos (15,77%) e os de faixa entre mais de 2 até 3 salários mínimos (15,33%). Os que indicaram estar em renda abaixo de um salário mínimo computam 15,55% do total respondente, configurando-se no representativo número de 72 indivíduos em situação econômica mais fragilizada.

Tabela 5: Distribuição percentual do total de respondentes se provindos de escola pública, segundo a situação de renda média familiar e de casa própria

| A renda média de sua família é de / Família possui ca | Não        | Sim (financiada) | Sim (quitada) | Total          |
|---|------------|------------------|---------------|----------------|
| Até ¼ de salário mínimo (R\$ 238,50)                  | 0,65%      |                  | 1,94%         | <b>2,59%</b>   |
| Mais ¼ até um salário mínimo (R\$ 954,00)             | 4,11%      | 2,38%            | 6,48%         | <b>12,96%</b>  |
| Mais de 1 até 1,5 salário mínimo (R\$ 1.431,00)       | 6,48%      | 4,97%            | 9,72%         | <b>21,17%</b>  |
| Mais de 1,5 até 2 salários mínimos (R\$ 1.908,00)     | 3,89%      | 2,59%            | 9,29%         | <b>15,77%</b>  |
| Mais de ½ até ¾ de salários mínimos (R\$ 715,50)      | 3,67%      | 0,65%            | 5,40%         | <b>9,72%</b>   |
| Mais de ¼ até ½ salários mínimos (R\$ 477,00)         | 2,81%      | 1,51%            | 3,67%         | <b>7,99%</b>   |
| Mais de 2 até 3 salários mínimos (R\$ 2.862,00)       | 2,60%      | 3,03%            | 9,72%         | <b>15,33%</b>  |
| Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 4.770,00)       | 1,94%      | 1,95%            | 5,83%         | <b>9,72%</b>   |
| Mais de 5 salários mínimos (acima de R\$ 4.770,00)    | 0,87%      | 0,87%            | 3,02%         | <b>4,75%</b>   |
| <b>Total Resultado</b>                                | <b>27%</b> | <b>17,93%</b>    | <b>55,07%</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Completando a descrição do perfil demográfico e socioeconômico dos respondentes, a Tabela 6 demonstra que 64,57% dos respondentes são solteiro(a)s, predominantemente as do sexo feminino, seguindo-se dos que estão casados ou em união estável (32,4%), o que pode ser correlacionado com os dados da Tabela 1 que são indicativos de que a maioria dos respondentes se enquadra em faixa etária mais jovem.

Tabela 6: Distribuição percentual do total de respondentes por sexo, segundo a situação de estado civil

| Estado civil                  |                              |               |                               |                              |               |                |
|-------------------------------|------------------------------|---------------|-------------------------------|------------------------------|---------------|----------------|
| Casado(a) ou em União Estável | Feminino                     |               | Casado(a) ou em União Estável | Masculino                    |               | Total          |
|                               | Separado(a) ou Divorciado(a) | Solteiro(a)   |                               | Separado(a) ou Divorciado(a) | Solteiro(a)   |                |
|                               |                              |               |                               |                              | 0,22%         | 0,22%          |
| 0,43%                         |                              | 0,65%         | 0,43%                         |                              | 0,86%         | 2,37%          |
|                               |                              | 0,22%         |                               |                              |               | 0,22%          |
|                               |                              | 0,22%         |                               |                              |               | 0,22%          |
| 0,22%                         |                              |               |                               |                              | 0,22%         | 0,43%          |
|                               |                              | 0,22%         |                               |                              |               | 0,22%          |
| 0,43%                         |                              | 0,43%         |                               |                              |               | 0,86%          |
| 19,65%                        | 2,38%                        | 40,60%        | 11,02%                        | 0,65%                        | 20,30%        | 94,60%         |
| 0,22%                         |                              |               |                               |                              |               | 0,22%          |
|                               |                              | 0,22%         |                               |                              |               | 0,22%          |
|                               |                              | 0,22%         |                               |                              |               | 0,22%          |
|                               |                              |               |                               |                              | 0,22%         | 0,22%          |
| <b>20,95%</b>                 | <b>2,38%</b>                 | <b>42,76%</b> | <b>11,45%</b>                 | <b>0,65%</b>                 | <b>21,81%</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Instados a responder se portadores de necessidades especiais, obteve-se o retorno de que 94,60% deles não se enquadram nessa característica, sendo 11 deles com baixa visão e as

demais necessidades especiais relacionadas com um indivíduo para cada caso, conforme apresentado abaixo:

Tabela 7: Distribuição percentual do total de respondentes se portadores de necessidade especial

| Você é portador de necessidade especial? Se sim, qual?                    | Total          |
|---|----------------|
| Auditiva  | 0,22%          |
| Baixa visão   | 2,37%          |
| CID M 79.7  | 0,22%          |
| Depressão e comportamento suicida   | 0,22%          |
| Física  | 0,43%          |
| Fobia social, síndrome do pânico, depressão grave, comportamento suicida. | 0,22%          |
| Intelectual   | 0,86%          |
| Não sou portador  | 94,60%         |
| Renal crônica transplantada   | 0,22%          |
| Síndrome de Asperger  | 0,22%          |
| Transtorno afetivo bipolar II   | 0,22%          |
| Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade                         | 0,22%          |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Em síntese temos que as características demográficas e socioeconômicas demonstram que os respondentes, em sua maioria, é do sexo feminino; com idade até 24 anos; com significativo percentual de egressos de escola pública; três quartos deles se declararam brancos; oriundos das três unidades da federação em que a UFFS possui campi; vinculados a famílias que possuem casa própria e com rendimentos entre 1 a 2 salários mínimos; majoritariamente solteira(o)s; e com poucos indicando serem portadores de necessidades especiais. É esse conjunto que forneceu as respostas para composição do seu perfil acadêmico, que apresento a seguir.

Nesse íterim, a Tabela 8 aponta que o instrumento recebeu respostas de alunos com vínculo a algum curso de graduação de todos campi da UFFS, além de 95 respondentes, o equivalente a significativos 20,52% do total, que indicaram não estarem mais matriculados em nenhum curso. Dos que manifestaram vínculo com campus/cursos, 43,84% (203) são matriculados em cursos de licenciaturas e os demais 35,64% (165) em de bacharelados. A análise da tabela também permite inferir que a distribuição dos respondentes é condizente com a realidade dos dados gerais da universidade. Assim, julgo esse conjunto de respostas interessante para analisar as características do perfil acadêmico na medida em que pode ser considerado representativo do universo dos estudantes da instituição.

Tabela 8: Distribuição do total de respondentes por curso e campus da UFFS

| Curso em que está matriculado:                                    | Cerro Largo | Chapecó    | Erechim   | Laranjeiras do Sul | Não estou mais matriculada(o) em nenhum campus | Passo Fundo | Realeza   | Total      |
|---|-------------|------------|-----------|--------------------|--|-------------|-----------|------------|
| Administração   | 6           | 27         |           |                    |  |             |           | 33         |
| Agronomia   | 4           | 5          | 9         | 11                 |  |             |           | 29         |
| Arquitetura e Urbanismo   |             |            | 7         |                    |  |             |           | 7          |
| Ciência da Computação   |             | 5          |           |                    |  |             |           | 5          |
| Ciências Biológicas   | 4           |            |           |                    |  |             | 12        | 16         |
| Ciências Econômicas   |             |            |           | 18                 |  |             |           | 18         |
| Ciências Sociais  |             | 14         | 10        |                    |  |             |           | 24         |
| Enfermagem  |             | 8          |           |                    |  |             |           | 8          |
| Engenharia Ambiental e Sanitária                                  | 5           | 6          | 9         |                    |  |             |           | 20         |
| Engenharia de Alimentos   |             |            |           | 6                  |  |             |           | 6          |
| Engenharia de Aquicultura   |             |            |           | 4                  |  |             |           | 4          |
| Filosofia   |             | 10         | 4         |                    |  |             |           | 14         |
| Física  | 3           |            |           |                    |  |             | 3         | 6          |
| Geografia   |             | 11         | 11        |                    |  |             |           | 22         |
| História  |             | 17         | 13        |                    |  |             |           | 30         |
| Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza       |             |            | 1         | 2                  |  |             |           | 3          |
| Interdisciplinar em Educação no Campo                             |             |            |           | 1                  |  |             |           | 1          |
| Interdisciplinar em Educação no Campo: Ciências Sociais e Humanas |             |            |           | 6                  |  |             |           | 6          |
| Letras - Português e Espanhol                                     | 8           | 11         |           |                    |  |             | 5         | 24         |
| Matemática  |             | 10         |           |                    |  |             |           | 10         |
| Medicina  |             | 7          |           |                    |  | 10          |           | 17         |
| Medicina Veterinária  |             |            |           |                    |  |             | 15        | 15         |
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso                     |             |            |           |                    | 95   |             |           | 95         |
| Nutrição  |             |            |           |                    |  |             | 3         | 3          |
| Pedagogia   |             | 16         | 18        | 1                  |  |             |           | 35         |
| Química   | 7           |            |           |                    |  |             | 5         | 12         |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>37</b>   | <b>147</b> | <b>82</b> | <b>49</b>          | <b>95</b>                                      | <b>10</b>   | <b>43</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Considerando a distribuição entre campus e cursos os resultados apresentados na Tabela 9 coadunam quanto às informações de turnos em que os respondentes estão vinculados. Excluindo-se os 20,52% que não estão mais matriculados, os demais respondentes se encontram majoritariamente em cursos ofertados no turno noturno (214 alunos), seguidos do integral (128). A indicação da fase/semestre em que estavam no momento da aplicação do instrumento demonstrou uma distribuição diversificada, sendo que os índices relativos às primeiras e terceiras fases (ambas com 13,82%), quinta (12,96%) e sétima (10,15%) também são reflexo do fato de a maioria dos cursos iniciarem suas atividades no primeiro semestre. Aqui há uma informação relevante aos objetivos propostos na presente pesquisa, que é o fato de a maioria

dos respondentes estar em cursos noturnos, dado que pode ser indicativo da necessidade de destinar os horários diurnos para atividades laborais.

Tabela 9: Distribuição do total de respondentes por fase e turno de oferta

| Fase/semestre que está cursando atualmente:   | Integral      | Matutino     | Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso | Noturno       | Vespertino   | Total          |
|---|---------------|--------------|---|---------------|--------------|----------------|
| 1ª Fase                                       | 4,75%         | 1,30%        |   | 7,78%         |              | <b>13,82%</b>  |
| 2ª Fase                                       | 1,73%         |              |   | 2,16%         |              | <b>3,89%</b>   |
| 3ª Fase                                       | 3,89%         | 0,86%        |   | 8,86%         | 0,22%        | <b>13,82%</b>  |
| 4ª Fase                                       | 1,08%         |              |   | 1,73%         |              | <b>2,81%</b>   |
| 5ª Fase                                       | 4,75%         | 0,86%        |   | 7,13%         | 0,22%        | <b>12,96%</b>  |
| 6ª Fase                                       | 1,51%         | 0,22%        |   | 2,16%         |              | <b>3,89%</b>   |
| 7ª Fase                                       | 3,24%         | 0,43%        |   | 6,48%         |              | <b>10,15%</b>  |
| 8ª Fase                                       | 1,08%         |              |   | 2,16%         |              | <b>3,24%</b>   |
| 9ª Fase                                       | 3,46%         | 1,30%        |   | 4,54%         |              | <b>9,29%</b>   |
| 10ª Fase                                      | 1,08%         |              |   | 2,16%         |              | <b>3,24%</b>   |
| 11ª Fase                                      | 0,43%         | 0,22%        |   | 0,43%         |              | <b>1,08%</b>   |
| 12ª Fase                                      | 0,65%         |              |   | 0,65%         |              | <b>1,30%</b>   |
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso |               |              | 20,52%  |               |              | <b>20,52%</b>  |
| <b>Total Resultado</b>                        | <b>27,65%</b> | <b>5,18%</b> | <b>20,52%</b>                                 | <b>46,22%</b> | <b>0,43%</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Uma vez descrita a composição do perfil demográfico, socioeconômico e acadêmico dos respondentes, conforme a literatura da área referenciada no capítulo 2 desse trabalho, as questões a serem analisadas na próxima seção foram dirigidas com vistas a buscar subsídios que permitissem inferir aspectos relativos à primeira das grandes categorias de fatores determinantes de evasão: as relacionadas às características internas ao perfil do curso e/ou da instituição.

#### 4.2 INCIDÊNCIA DE FATORES INTERNOS AO CURSO E/OU INSTITUIÇÃO

A primeira questão sobre características internas ao curso/instituição abordou como os respondentes entendem a influência da infraestrutura física do campus para contribuir em seus desempenhos acadêmicos. Dos dados da Tabela 10 é possível inferir que esse fator pode ser, em certa medida, descartado como um dos possíveis geradores de evasão, na medida em que 25,27% deles entendem que a infraestrutura contribui de forma muito boa, 42,98% entende que contribui de forma suficiente, e apenas 22,89% (14,25% e 8,64%) entendem ser insuficiente ou informam não ter percepção de influência desse fator em seu desempenho acadêmico.

Tabela 10: Importância da contribuição da infraestrutura física para o desempenho acadêmico

| O acesso à infraestrutura física do campus (salas de aula, equipamentos de informática, laboratórios e biblioteca) contribuiu em que medida o seu desempenho acadêmico? | %              |
|---|----------------|
| Contribuiu de forma excelente   | 8,86%          |
| Contribuiu de forma insuficiente  | 14,25%         |
| Contribuiu de forma muito boa   | 25,27%         |
| Contribuiu de forma suficiente  | 42,98%         |
| Não percebo contribuição para meu desempenho acadêmico  | 8,64%          |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Um tema comumente se demonstra sensível são as práticas docentes em geral. Nessa questão foi aberta a possibilidade de os respondentes assinalassem mais de uma opção buscando ampliar a possibilidade de análise. De tal feita a Tabela 11 é elucidativa ao indicar que apenas 16,41% (ou 76 dos respondentes) não identificaram dentre as alternativas uma que, em seu entendimento, fosse indicativa da sua percepção das práticas docentes. Em contrapartida, todas as outras alternativas foram significativamente assinaladas, com destaque para a que indica serem as práticas “atuais e adequadas aos objetivos dos componentes curriculares”, sinalizada por 55,51% (257) dos respondentes. Tendo as demais alternativas sido assinaladas entre 25 a 35% dos que responderam, o resultado dessa questão foi entendimento de que esse é mais um fator que pode ser descartado enquanto possível gerador de evasão nos cursos.

Tabela 11: Percepção das práticas docentes em geral no curso

| A sua percepção com relação a prática dos docentes em geral do seu curso no seu entendimento permitiu indicar que: |        |
|--|--------|
| Atendem as expectativas dos alunos com relação ao componente curricular e ao curso                                 | 29,81% |
| Demonstram-se serem atuais e adequadas aos objetivos dos componentes curriculares                                  | 55,51% |
| Desenvolvem os conteúdos estimulando a ação discente em uma relação teoria-prática                                 | 33,91% |
| Fortalecem o vínculo do aluno com o curso e/ou com a UFFS  | 25,49% |
| Nenhuma das alternativas anteriores  | 16,41% |
| Permitem a interação com colegas e demais docentes   | 34,56% |
| São utilizadas metodologias motivadoras e significadoras para o aprendizado  | 25,49% |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Por também abordar uma dimensão pedagógica, a questão seguinte esteve aberta para que fosse possível assinalar mais de uma alternativa, considerando o intuito de observar como os participantes percebem a estrutura curricular do curso a partir de suas próprias vivências. Assim, conforme se vislumbra na Tabela 12, nesse ponto apenas 18,36% (85) assinalaram por nenhuma das alternativas apresentadas, ou seja, os demais 81,64% (378) indicaram entendi-

mentos positivos acerca da estrutura da matriz e dos componentes curriculares de seus cursos, com destaque ao fato de considerarem “atualizadas e induzem o contato com o conhecimento recente da área” e terem “sentido para o que se pretende em suas práticas profissionais”, assinaladas por 47,08 e 46% dos respondentes, respectivamente. Portanto essa é mais uma das características internas ao curso e/ou instituição, possível de ser descartada enquanto geradora de evasão, segundo a realidade dos respondentes.

Tabela 12: Entendimentos acerca da estrutura da matriz e dos componentes curriculares

| Pela sua vivência acadêmica você entende que a estrutura da matriz e os componentes curriculares de seu curso se demonstram: |        |
|--|--------|
| Atualizadas e induzem o contato com conhecimento recente da área   | 47,08% |
| Compatíveis com o que demanda a sociedade  | 29,81% |
| Nenhuma das alternativas anteriores  | 18,36% |
| Os conhecimentos têm sentido para o que se pretende em sua prática profissional  | 46,00% |
| Possuem cargas horárias adequadas  | 20,09% |
| Promovem efetivo desenvolvimento para o mundo do trabalho  | 25,92% |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Outro fator inerente aos cursos e/ou instituição passível de influenciar na permanência dos estudantes, é o que envolve a sua integração no ambiente acadêmico para além da sala de aula. Nesse aspecto 25,92% (120) dos respondentes não participam de nenhuma atividade além das atividades regulares de seus cursos, 22 desconhecem possibilidades de participação (4,75%), além dos 81 (17,49%) que informaram não estar mais matriculados. O que perfaz o quantitativo de 48,16%, ou 223 respondentes. Dos demais temos o destaque de que 73% (338) deles gostaria de participar de grupos de estudo e/ou pesquisa mas não conseguem devido a condições adversas, como é possível perceber na Tabela 13. Assim, é possível depreender que, mesmo obtendo o dado de que praticamente a metade dos respondentes participa de atividades diversas no cotidiano acadêmico, há uma situação com certos limites e, portanto, passível de ser trabalhada para gerar maiores possibilidades de participação. Ou seja, nesse quesito em particular caberia desconsiderar o fator como possível gerador de evasão, mesmo com os dados demonstrando algumas fragilidades que denotam a possibilidade de ser um ponto que permite avanços por parte da gestão dos cursos e da instituição.

Tabela 13: Envolvimento dos alunos com atividades na universidade

| Com relação ao envolvimento com demais atividades na universidade você:                           | %      |
|---|--------|
| Desconhece as possibilidades de participação em atividades de pesquisa ou extensão                | 4,75%  |
| Gostaria de participar de grupos de estudo e/ou pesquisa mas condições adversas não permitem      | 73,00% |
| Gostaria de participar de projetos e/ou programas de extensão mas condições adversas não permitem | 6,91%  |
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso   | 17,49% |
| Não participa de nenhuma atividade na universidade além das regulares do seu curso                | 25,92% |
| Participa de Centro Acadêmico do Curso e/ou Diretório de Estudantes                               | 7,56%  |
| Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa   | 23,11% |
| Participa de outras atividades diversas organizadas no âmbito da vida acadêmica                   | 18,79% |
| Participa de projetos e/ou programas com ações de extensão  | 9,72%  |
| Desconhece as possibilidades de participação em atividades de pesquisa ou extensão                | 4,75%  |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ainda na seara pedagógica sobre o próprio desempenho acadêmico em componentes curriculares fundamentais para os cursos, 208 respondentes (45,22%) conseguem superar as dificuldades a partir de esforços próprios e 93 (20,22%) indicaram não chegar a sentir maiores dificuldades, o que perfaz 65,44% (301) dos sujeitos respondentes. Os demais se distribuem com 16,74% (77) assinalando já ter sentido grandes dificuldades sem auxílio de programas de apoio acadêmico, 45 (9,78%) destacaram a importância dos programas de auxílio acadêmico, e 37 (8,04%) tiveram dificuldades, mesmo com o acesso a tais programas. Assim, partir desses dados apresentados na Tabela 14, é possível verificar ser essa mais uma das características internas ao curso e/ou instituição com peso muito pequeno enquanto possível fator gerador de dificuldades de permanência no ensino superior.

Tabela 14: Percepção de desempenho e programas de auxílio acadêmicos

| Considerando o seu desempenho acadêmico em componentes curriculares fundamentais de seu curso você indicaria que:                            | %              |
|--|----------------|
| Não sente/sentiu maiores dificuldades de desempenho nesses componentes curriculares  | 20,22%         |
| Programas de apoio acadêmico (como de Monitorias) são fundamentais para auxiliar em seu desempenho em componentes curriculares mais críticos | 9,78%          |
| Sente/sentiu dificuldades de grau médio mas consegue um desempenho satisfatório com esforços próprios  | 45,22%         |
| Sente/sentiu grandes dificuldades para obter um desempenho mínimo para aprovações sem auxílio de programas de apoio acadêmico                | 16,74%         |
| Têm/teve dificuldades para obter um desempenho satisfatório mesmo com o auxílio de programas de apoio acadêmico tais como de Monitorias      | 8,04%          |
| <b>Total Resultado</b>   | <b>100,00%</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Mantendo-se na abordagem acerca de programas institucionais (não só pedagógicos) que auxiliem nas condições de permanência, os respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa. Foi possível verificar que 265 respondentes (57,24%) indicaram nunca terem sido

beneficiários ou utilizadores de algum tipo de programa auxiliar. Os demais 42,76% (198) assinalaram mais de um dos programas, com destaque para os de auxílio alimentação, estudantil, transporte e moradia, respectivamente com 27,21%, 25,49, 23,54% e 19,01%. Houve pouca incidência de respondentes que procuraram atendimentos do Setor de Assuntos Estudantis, seja para apoio pedagógico, psicológico ou de assistência social.

Ao analisar os dados da Tabela 15 seria possível indicar que essa característica não incide como fator gerador de exclusão. Entretanto, percebemos uma carência no instrumento de coleta de dados, pois seria pertinente ter acrescido uma questão que buscasse elucidar se os 57,24% respondentes que nunca usufruíram de algum programa estiveram nessa condição em virtude de não conseguirem acesso, ou por não terem sentido necessidade. Essa questão complementar permitiria melhor avaliar a eficácia desses programas em relação à demanda. De tal feita, como esses são os dados disponíveis, não é possível afirmar que as condições de acesso a programas de auxílio seja caracterizadora ou não, nem em que medida, para influenciar na permanência dos estudantes no curso e/ou instituição.

Tabela 15: Acessos a programas de auxílio às condições de permanência

| Em relação a programas que auxiliem nas condições para conseguir permanecer desempenhando as atividades de sua vida acadêmica na graduação da UFFS você: | %      |
|--|--------|
| É/foi beneficiário(a) de programas externos à UFFS   | 3,24%  |
| É/foi beneficiário(a) do programa Auxílio Alimentação  | 27,21% |
| É/foi beneficiário(a) do programa Auxílio Estudantil   | 25,49% |
| É/foi beneficiário(a) do programa Auxílio Moradia  | 19,01% |
| É/foi beneficiário(a) do programa Auxílio Transporte   | 23,54% |
| É/foi beneficiário(a) do programa Bolsa Cultura  | 0,22%  |
| É/foi beneficiário(a) do programa Bolsa Permanência  | 8,42%  |
| Já procurou atendimento individual no setor de Pedagogia do SAE  | 2,81%  |
| Já procurou atendimento individual no setor de Psicologia do SAE   | 11,02% |
| Já procurou atendimento individual no setor de Serviços Sociais do SAE   | 9,07%  |
| Não É/foi beneficiário(a) e/ou nunca utilizou nenhum tipo de programa de auxílio   | 57,24% |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

A análise dos dados da seção do instrumento de coleta de dados que buscou avaliar em que medida as características internas aos cursos e/ou à instituição impactam na permanência dos estudantes é demonstrativa de que, com relação à primeira das categorias maiores elencadas pela literatura como determinantes da evasão, é pequeno o peso da influência da infraestrutura física, das práticas docentes em geral, da estrutura da matriz e dos componentes curriculares, da integração dos alunos com o ambiente acadêmico através de atividades diversas, do desempenho pessoal em componentes curriculares estruturantes dos cursos, e mesmo do

acesso a programas institucionais de auxílio à permanência. Ou seja, cabe agora focar a próxima grande categoria de fatores considerados determinantes de evasão: características externas ao curso e/ou instituição.

#### 4.2 INCIDÊNCIA DE FATORES EXTERNOS AO CURSO E/OU INSTITUIÇÃO

As seções do instrumento de coleta de dados destinadas a verificar a incidência de características externas ao curso e/ou instituição voltando-se às condições do perfil motivacional e, em certa medida, os perfis individuais dos respondentes. Assim, a primeira questão solicitou que os participantes indicassem alternativas representativas do processo de escolha pelo curso em que estavam matriculados, podendo assinalar mais de uma. A se considerar os quantitativos assinalados nas alternativas, que demonstram que os alunos buscaram informações acerca do tipo de curso e atividades profissionais (56,37%), perceberem poder obter satisfação pessoal no futuro desempenho profissional (43,41%), em contraponto aos que desconheciam o curso/atividades profissionais (22,46%) e estão desestimulados às possibilidades futuras na carreira (25,05%), as referências levam a conclusão de que o fator desconhecimento do curso não se configura nesse público como um dos fatores possíveis de gerarem evasão.

Tabela 16: Escolha do curso e perspectivas futuras de atuação na carreira

| Considerando a escolha pelo curso em que está/esteve matriculado(a) pode-se afirmar que:                                  | %      | Respostas  |
|---|--------|------------|
| Buscou informações para ter claro conhecimento acerca do tipo de curso e das atividades profissionais da área escolhida   | 56,37% | 261        |
| Desconhecia maiores informações acerca da estrutura do curso e das possibilidades efetivas de inserção profissional       | 22,46% | 104        |
| Percebe que pode obter satisfação pessoal na futura carreira na área de atuação do curso                                  | 43,41% | 201        |
| Sente-se desestimulado com relação às possibilidades de satisfação pessoal na futura carreira na área de atuação do curso | 25,05% | 116        |
| <b>Total respondentes</b>   |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Seguindo na análise sobre escolha do curso, foi dirigida aos participantes uma questão com alternativa única de seleção, acerca da percepção acerca de sua maturidade no momento da decisão. Em virtude da ampla maioria (71,06%) ter apontado sentimento de maturidade no momento da escolha do curso, a análise dessa questão permite adotar entendimento semelhante ao da questão anterior, ou seja, esse é mais um dos fatores a se desconsiderar como gerador de evasão na realidade dos respondentes.

Tabela 17: Sentimento de maturidade na decisão de escolha do curso

| Ainda levando em conta o processo de escolha pelo curso em que está/esteve matriculado você diria que:                  | %      | Respostas  |
|---|--------|------------|
| Sente que teve maturidade suficiente para subsidiar sua escolha por esse curso  | 71,06% | 329        |
| Tem ou teve o sentimento de que talvez não tivesse maturidade para tomar uma decisão desse tipo nessa etapa de sua vida | 28,94% | 134        |
| <b>Total Resultado</b>  |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ainda questionando sobre a escolha do curso, a pergunta seguinte solicitou que os respondentes assinalassem alternativas indicadoras da situação em que se deu esse processo, podendo apontar mais de uma delas. Nesse escopo, os dados presentes na Tabela 18 são demonstrativos de que esse fator individual externo ao curso e/ou instituição também tem seu peso minimizado enquanto gerador de evasão, haja vista os 65,44% respondentes que indicaram ter sido essa sua primeira opção de curso, somados aos 18,36% que indicaram ter sido curso que realmente desejavam, mas entraram como segunda opção devido à concorrência de ingresso. Assim, os 11,45% que estariam matriculados em curso de menor concorrência no intuito principal de obter um diploma superior, independente da identificação com a carreira é um quantitativo de menor influência nessa variável em específico.

Tabela 18: Situações pertinentes à opção pelo curso

| A opção pelo curso em que está/esteve matriculado derivou da situação de:  | %      | Respostas  |
|--|--------|------------|
| A pressão familiar e/ou busca em seguir a herança profissional desejada pelos pais ou familiares me levou a escolher esse curso  | 6,70%  | 31         |
| Foi a minha primeira opção de curso  | 65,44% | 303        |
| Foi o curso que considerei ser de menor concorrência para ingresso e conseguir um diploma de ensino superior, mesmo não me identificando realmente com as características da profissão | 11,45% | 53         |
| Foi um curso de segunda opção, na intenção de tentar alcançar o curso que realmente desejo, mas que possui maior concorrência de ingresso  | 18,36% | 85         |
| O grau de prestígio que a profissão do curso possibilita foi o principal fator motivador de minha escolha, buscando possibilidades de melhorias no meu status social                   | 14,47% | 67         |
| <b>Total respondentes</b>  |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Os dados obtidos pelas respostas nos levam a concluir que a maioria dos respondentes indicou ter conhecimento do curso escolhido. Também que sentiam-se maduros o suficiente para tomar essa decisão. Tendo sido sua primeira opção de curso, são informações indicativas de que a é baixa a influência de fatores geradores de evasão pertencentes a categoria de externos ao curso e/ou instituição. Assim posto, passo à categoria seguinte, que é a de fatores de

ordem pessoal, sendo essa considerada a principal dentre as que agrupam fatores geradores passíveis de evasão.

#### 4.3 INCIDÊNCIA DE FATORES DE ORDEM PESSOAL

Continuando na prospecção de subsídios correlacionáveis agora com fatores pessoais os participantes foram questionados acerca de seu convívio com os colegas e docentes. Conforme a Tabela 19, as respostas demonstram que a maioria dos respondentes não chega a se sentir desconfortável na interação durante as atividades acadêmicas (57,67% ou 267 do total). Dos demais 196 (42,33%), apenas 11,88%, ou 55 deles, assinalaram sentir-se desconfortáveis pela interação constante. Eis mais um dos fatores que identificamos, portanto, como possuidor de baixo peso na geração de evasão dos cursos, ao menos conforme a realidade dos respondentes.

Tabela 19: Conforto em relação à interação com demais colegas e docentes durante cotidiano acadêmico

| A vida acadêmica envolve um convívio entre colegas e com os docentes, e nesse aspecto você diria que:   | %              | Respostas  |
|---|----------------|------------|
| Interage apenas o necessário com colegas e docentes, sem se sentir desconfortável com isso  | 32,40%         | 150        |
| Sempre está a vontade para interagir com colegas ou docentes e gosta de participar de atividades culturais ou acadêmicas                        | 30,45%         | 141        |
| Sente-se desconfortável em ter de interagir constantemente com colegas e docentes em atividades do curso ou demais atividades da vida acadêmica | 11,88%         | 55         |
| Sente-se tranquilo para interagir apenas quando são assuntos ou atividades que acha mais interessantes  | 25,27%         | 117        |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Já com relação ao próprio aprendizado e desempenho acadêmico, 68,25% dos respondentes apontaram sentir dificuldades para acompanhar alguns componentes curriculares devido a entenderem que tiveram uma formação deficiente na Educação Básica. Esse alto percentual é o primeiro indicador de ordem pessoal que pode ser considerada como fator gerador de evasão no ensino superior, observando-se que possui ligação com uma dimensão pedagógica nessa influência.

Tabela 20: Percepção sobre a formação na Educação Básica

| Sobre o seu próprio aprendizado e desempenho acadêmico você tem a percepção de que:   | %      | Respostas  |
|---|--------|------------|
| A sua formação na Educação Básica foi boa e/ou suficiente para que você não tivesse maiores dificuldades para se integrar ao curso de graduação           | 31,75% | 147        |
| Sente dificuldades para acompanhar alguns componentes curriculares do curso porque na Educação Básica teve uma formação que agora entende como deficiente | 68,25% | 316        |
| <b>Total Resultado</b>  |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Abordando outra dimensão, relativa às condições socioeconômicas dos respondentes, as questões seguintes visaram identificar o peso de influência de outras características de ordem pessoal que perpassam a realidade dos que participaram da pesquisa. Desse modo, podendo assinalar mais de uma alternativa, os respondentes foram questionados acerca de sua situação com relação aos deslocamentos para estudar. A esse respeito, em torno de 35% apontaram dificuldades tanto devido aos gastos quanto ao tempo destinado, o que impacta no desempenho de suas atividades. Consoante a isso, 17,93% deles informaram que já pensaram em desligamento do curso por causa de tais dificuldades. Ou seja, configura-se assim, cenário potencial de geração de evasão atinente à categoria de motivos pessoais.

Tabela 21: Dificuldades com deslocamentos para estudar

| Os seus deslocamentos para estudar podem ser enquadrados na situação de:  | %      | Respostas  |
|---|--------|------------|
| Já pensou em se desligar do curso por causa das dificuldades das condições de transporte                        | 17,93% | 83         |
| Não chego a sentir dificuldades de transporte até a instituição   | 36,29% | 168        |
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso   | 19,22% | 89         |
| O tempo que levo entre os deslocamentos é desgastante e impacta no meu cansaço durante as atividades acadêmicas | 34,77% | 161        |
| Os gastos para deslocamentos são uma dificuldade para mim   | 35,21% | 163        |
| <b>Total respondentes</b>   |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ainda na seara socioeconômica, foi enfocada a situação de moradia e estudos no campus da UFFS. Conforme dados da Tabela 22, é possível verificar que 61,34% apontaram não terem tido aumento de despesas como aluguel e alimentação (quando somados os residentes na cidade do campus e os que moram próximo), e os demais 38,66% se enquadram na situação de terem de alterar suas residências para estudar, gerando aumento de despesas. Então, nesse quesito em particular, esse quantitativo de 4 de cada 10 respondentes seria o suficiente para se considerar que essa característica pode gerar dificuldades de permanência dos alunos no ensino superior em uma parcela significativa dos estudantes.

Tabela 22: Situação de moradia e impactos em despesas como aluguel e alimentação

| A sua situação de moradia e estudos no campus da UFFS pode ser indicada como sendo:  | %              | Respostas  |
|--|----------------|------------|
| Já morava na cidade do campus e os estudos não significam aumento de despesas como aluguel e alimentação   | 35,64%         | 165        |
| Morava em cidade distante (acima de 100km) e me transferei para a cidade do campus para estudar o que significou aumento de despesas com aluguel e alimentação | 25,49%         | 118        |
| Morava em cidade próxima e me mudei para a cidade do campus para estudar o que significou aumento de despesas com aluguel e alimentação                        | 12,74%         | 59         |
| Moro em cidade próxima (menos de 100km) e me desloco todos os dias para estudar  | 25,70%         | 119        |
| Não responderam  | 0,43%          | 2          |
| <b>Total Resultado</b>   | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Deslocando um pouco o enfoque para a questão da realidade vivenciada pelos respondentes com seus relacionamentos familiares, o dado da Tabela 23 de que 18,36% têm dificuldades em decorrência de nascimento de filhos, doença ou morte em familiar, e mesmo com 42,33% deles apontando que os estudos ocasionaram diminuição da dedicação ao parceiro(a) e/ou filhos devido aos estudos, acredito ser possível afirmar que esse é um fator de ordem pessoal a ser considerado de menor impacto nas condições de permanência.

Tabela 23: Relações familiares e tempo dedicado aos estudos

| Com relação a fatos ligados ao relacionamento familiar e tempo de dedicação aos estudos, sua realidade atual demonstra que: | %              | Respostas  |
|---|----------------|------------|
| A necessidade de acompanhar familiar com doença traz dificuldades para o desenvolvimento de seus estudos                    | 6,91%          | 32         |
| Consegue conciliar estudos e relacionamentos familiares sem maiores dificuldades  | 39,31%         | 182        |
| Durante sua vivência acadêmica seu desempenho já foi impactado devido a morte de ente querido                               | 6,48%          | 30         |
| O recente nascimento de filho(a) tem impactado diretamente na sua disponibilidade para os estudos                           | 4,97%          | 23         |
| Sente que diminuiu a dedicação ao parceiro(a) e/ou filhos devido aos estudos  | 42,33%         | 196        |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Investigando fatores de ordem pessoal, os dados dão conta que os fatores que envolvem a interação com colegas e docentes durante as atividades acadêmicas e os vinculados a questão de relacionamentos familiares são de peso menor. Já os fatores que se relacionam com dificuldades de desempenho pessoal acadêmico devido a percepção de deficiências de formação na educação básica, as dificuldades de deslocamento para estudar e o fato de cerca de 40% informarem aumento de despesas com moradias e alimentação apresentam indicadores que os tornam passíveis de serem considerados nas variáveis geradoras de evasão. Considerando que dois desses últimos fatores estão diretamente ligados a condições socioeconômicas, na se-

quência me debruço sobre as situações de trabalho dos respondentes, visando aprofundar o quanto pode impactar nas condições de sua permanência nos cursos da instituição.

#### 4.2.1 Perfil de trabalho dos respondentes

Continuando no processo de investigação, foi solicitado que os respondentes informassem em que situação relativa a trabalho não acadêmico se enquadrariam, excluindo-se os vínculos com bolsas, monitorias e estágios. Os dados evidenciam o percentual de 81,42% (ou 377 respostas) de alunos que trabalham com remuneração e, se não trabalham, estão a procura de emprego (vide-se Tabela 24). Apenas 14,25% se enquadram na situação de não trabalhar e não estarem procurando emprego. Tem-se, então, configurado um quadro que confirma a hipótese de que ampla maioria do público atendido pela UFFS é de trabalhadores, ao menos no que à representada na pesquisa.

Tabela 24: Situação de trabalho que não seja por vínculo acadêmico

| Atualmente você se enquadra em que situação relativa ao fator trabalho não acadêmico (trabalho excluindo bolsas, monitoria e estágios)? | %              | Respostas  |
|---|----------------|------------|
| Não trabalha e não está a procura de trabalho   | 14,25%         | 66         |
| Não trabalha, mas está a procura de trabalho  | 19,65%         | 91         |
| Trabalha com remuneração  | 61,77%         | 286        |
| Trabalha sem remuneração  | 4,32%          | 20         |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

A pergunta seguinte requereu que os respondentes assinalassem em qual categoria de trabalho e estudo se enquadram atualmente. Excetuando os 16,63% que informaram não estarem mais matriculados, é possível perceber uma distribuição até certa forma equilibrada entre as categorias, pois quando somados os resultados das categorias que estão relacionadas com dependência financeira da família temos 43,84% (203 alunos, distribuídos em estudante em tempo integral e estudante/trabalhador com 24,19% e 19,65% respectivamente), próximos dos 39,52% que se enquadram na categoria de trabalhador/estudante que não dependem financeiramente da família.

Tabela 25: Categorias de trabalho e estudo

| Na sequência da questão anterior podemos dizer então que você se enquadra atualmente na categoria de:  | %              | Respostas  |
|--|----------------|------------|
| Estudante em tempo integral (é mantido pela família e se dedica exclusivamente aos estudos, independente do turno, seja diurno, noturno, integral) | 24,19%         | 112        |
| Estudante/trabalhador (trabalha, no entanto, ainda é dependente financeiramente de seus familiares)  | 19,65%         | 91         |
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso  | 16,63%         | 77         |
| Trabalhador/estudante (além de não depender dos familiares, muitas vezes têm de contribuir para o orçamento doméstico)                             | 39,52%         | 183        |
| <b>Total Resultado</b>   | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Como propósito de analisar de forma mais específica as condições de trabalho dos respondentes o instrumento de coleta de dados foi configurado de forma a continuar apenas para aqueles que informassem estar na situação de trabalhar e estudar, e, se não fosse o caso, o participante deveria selecionar a opção “Não se aplica”, o que o direcionaria para o fim do instrumento com um agradecimento de sua participação. Dessa etapa resultou que 42,55% (197) dos respondentes selecionaram pelo encerramento da participação, e os demais 266 (57,45%) informaram trabalhar e estudar. É sobre esse público que detalho os resultados a seguir.

Tabela 26: Condição de trabalhadores e estudantes

| Trabalham e estudam    | %              | Respostas  |
|------------------------|----------------|------------|
| Continuar              | 57,45%         | 266        |
| Não se aplica          | 42,55%         | 197        |
| <b>Total Resultado</b> | <b>100,00%</b> | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

A Tabela 27 nos demonstra que 60,90% dos que trabalham e estudam exercem suas atividades laborais no período de manhã e tarde, há o quantitativo de 21,43% (57 alunos) que trabalham em um turno, 4,51% nos turnos da tarde e noite, e 13,16% que não possuem um turno determinado para seus trabalhos. É interessante mencionar que esses dados coadunam com os da Tabela 9 (Distribuição do total de respondentes por fase e turno de oferta) em que 46,22% dos respondentes informaram estar matriculados no turno noturno. Essa distribuição por turnos é reflexo dos setores em que atuam a maioria dos respondentes, sendo a soma entre os que trabalham no setor de serviços com as de serviço público é igual a 68,42% (182), que, seguida do comércio (23,68%), configuram 92,1% do total.

Tabela 27: Setor e turno de atividades laborais dos estudantes que trabalham

| Em que setor você está trabalhando? | Em que turno(s) você trabalha? |                     |                               |               |  |                        |               | %       | Respostas  |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------|--|------------------------|---------------|---------|------------|
|                                     | Apenas pelas manhãs            | Apenas pelas tardes | Madrugada (das 00h01m às 06h) | Manhã e tarde | Não tenho turno determinado para trabalhar | Noite (das 18h às 24h) | Tarde e noite |         |            |
| Agricultura                         |                                |                     |                               | 2             | 3  |                        | 1             | 2,26%   | 6          |
| Agroindustrial                      |                                | 1                   |                               | 2             |  |                        | 1             | 1,50%   | 4          |
| Comércio                            | 5                              | 2                   |                               | 47            | 5  | 3                      | 1             | 23,68%  | 63         |
| Industrial                          |                                |                     |                               | 10            |  |                        | 1             | 4,14%   | 11         |
| Serviço público                     | 4                              | 12                  | 1                             | 49            | 10   | 3                      | 2             | 30,45%  | 81         |
| Serviços                            | 8                              | 8                   | 3                             | 52            | 17   | 7                      | 6             | 37,97%  | 101        |
| %                                   | 6,39%                          | 8,65%               | 1,50%                         | 60,90%        | 13,16%                                     | 4,89%                  | 4,51%         | 100,00% |            |
| <b>Total Resultado</b>              | <b>17</b>                      | <b>23</b>           | <b>4</b>                      | <b>162</b>    | <b>35</b>                                  | <b>13</b>              | <b>12</b>     |         | <b>266</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

As informações acerca da situação de vínculo empregatício dos respondentes demonstra uma distribuição variada entre as categorias propostas, indicando que apenas 37,22% possuem contratos diretos com horários regulares e 22,18% são servidores públicos, significando que 59,4% deles possuem o que se pode considerar como condições mais estáveis de emprego, portanto sujeitos a se adequarem aos horários estabelecidos por seus empregadores. Interessante mencionar que apenas 33 deles (ou 12,41%) estão em atividades de estágio remunerado, que seriam importantes para a formação profissional vinculada com as atividades de seus cursos.

Tabela 28: Situação de vínculo empregatício dos estudantes que trabalham

| Sua situação de trabalhador se configura como sendo:  | %              | Respostas  |
|---|----------------|------------|
| Estagiário com atividades remuneradas   | 12,41%         | 33         |
| Funcionário contratado direto pela empresa com turnos e horários maleáveis                    | 7,52%          | 20         |
| Funcionário contratado direto pela empresa com turnos e horários regulares                    | 37,22%         | 99         |
| Funcionário de empresa que presta serviços terceirizados a outras empresas ou órgãos públicos | 1,88%          | 5          |
| Outra situação diversa das mencionadas  | 4,14%          | 11         |
| Profissional autônomo sem vínculo empregatício com empresas ou órgãos públicos                | 14,66%         | 39         |
| Servidor público (municipal, estadual ou federal)   | 22,18%         | 59         |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>100,00%</b> | <b>266</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Questionados acerca da possibilidade de aplicar em suas atividades laborais conhecimentos abordados nos cursos em que estão matriculados, os como resultados dão conta de que apenas um terço deles (29,70%) entendem poder fazê-lo diretamente, sendo que um quinto (20,30%) aplicam indiretamente os conhecimentos no trabalho, e os demais, exatos 50%, não

estão mais matriculados (8,27%) ou não percebem nenhuma relação entre a área que trabalham e os conhecimentos de seus cursos (41,73%). Esses números podem ser indicativos de que a maioria dos estudantes que trabalha estão nessa situação de modo a permitir condições de concluírem suas graduações.

Tabela 29: Aplicação dos conhecimentos dos cursos nas atividades profissionais dos estudantes

| O curso em que está matriculado:   | %              | Respostas  |
|--|----------------|------------|
| Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso  | 8,27%          | 22         |
| Não possibilita aplicar conhecimentos por não ter nenhuma relação com a área que você trabalha | 41,73%         | 111        |
| Possibilita aplicação indireta dos conhecimentos no seu trabalho                               | 20,30%         | 54         |
| Possibilita aplicar diretamente conhecimentos na área em que trabalha                          | 29,70%         | 79         |
| <b>Total Resultado</b>   | <b>100,00%</b> | <b>266</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Da condição de trabalhar e estudar derivam algumas situações devido à necessidade de conciliação de horários, sendo que foram apresentadas no questionário algumas relacionadas com o cotidiano acadêmico para que os respondentes pudessem assinalar (mais de uma alternativa se fosse o caso). Chama a atenção, na Tabela 30, o substancial quantitativo de estudantes que informam ficar impossibilitados de participar de atividades acadêmicas em turnos diferentes das aulas (77,44%), fator que, em certa medida, prejudica sua integração com o meio acadêmico. É possível seguir o mesmo entendimento sobre prejuízo de atividades em decorrência do trabalho o fato de 48,50% dos respondentes encontrarem dificuldades para cumprir atividades como estágios em turno diverso do curso. Os 37,59% que assinalaram não ter acesso a serviços ou setores da universidade devido aos horários são demonstrativos de um cenário que representa conjunção de fatores internos à instituição com os de perfil individual, ou seja, haveria possibilidades de a universidade dirimir essa situação. Outra situação que conjuga fatores, agora de ordem pessoal com externos ao curso e/ou à instituição, é o fato de 57,89% dos alunos terem prejuízos, devido ao deslocamento incidir em atrasos ao chegar ou necessidades de sair antes do fim das aulas. Se apenas 15,04% dos respondentes assinalaram não ter problemas para conciliar os horários para trabalhar e estudar, então em maior ou menor grau os demais 84,96% indicam ser essa uma condição de prejuízo de suas atividades.

Tabela 30: Situações derivadas da conciliação de horários para trabalhar e estudar

| O fato de ter que conciliar horários para trabalhar e estudar ocasiona frequentemente a situação de:                                     | %      | Respostas  |
|--|--------|------------|
| Encontrar dificuldade para realizar atividades como estágios obrigatórios em turnos diversos do regular do curso                         | 48,50% | 129        |
| Ficar impossibilitado de participar de atividades acadêmicas em turnos diferentes das aulas  | 77,44% | 206        |
| Não conseguir ter acesso a serviços ou setores da universidade (tais como atendimento estudantil) devido à incompatibilidade de horários | 37,59% | 100        |
| Não tenho problemas em conciliar os horários para trabalhar e estudar  | 15,04% | 40         |
| Precisar chegar atrasado ao início das aulas   | 34,96% | 93         |
| Ter de sair antes do fim das últimas aulas do período  | 22,93% | 61         |
| <b>Total respondentes</b>  |        | <b>266</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Para melhor mensurar, no desempenho acadêmico, os efeitos decorrentes das situações derivadas da conciliação de horários entre trabalhar e estudar, a pergunta seguinte também permitiu que os respondentes assinalassem mais de uma das opções apresentadas. A Tabela 31 explicita que 80,83% deles têm dificuldades de horário para dar conta de leituras e/ou trabalhos acadêmicos solicitados nas atividades do seus cursos. Exatamente a metade deles informa sentir constante desgaste físico e/ou emocional nesse processo de conciliação de atividades acadêmicas com laborais, e 33,83% sentem desgaste moderado. Apenas 12,41% informam não sentirem desgastes semelhantes. Os dados denotam, portanto, que a situação de ter de conciliar horários de trabalho e estudos é dificultadora do desempenho acadêmico desses estudantes, podendo ser indicativa de um fator de ordem individual causador de evasão do ensino superior.

Tabela 31: Efeitos da conciliação de horários entre trabalhar e estudar

| Ainda considerando a conciliação de horários entre trabalhar e estudar, você:   | %      | Respostas  |
|---|--------|------------|
| Consegue sem maiores dificuldades destinar tempo para aprofundar os estudos e/ou realização de trabalhos acadêmicos e melhorar o desempenho       | 7,52%  | 20         |
| Mesmo com grau de dificuldades em conciliar trabalho e estudo não chega a sentir desgaste físico e/ou emocional no desempenho das duas atividades | 4,89%  | 13         |
| Sente constantemente desgaste físico e/ou emocional para conciliar as atividades de trabalho e estudo   | 50,00% | 133        |
| Sente moderado desgaste físico e/ou emocional ao conciliar as atividades de trabalho e estudo   | 33,83% | 90         |
| Tem dificuldades de horário para dar conta de leituras e/ou trabalhos acadêmicos solicitadas nas atividades dos componentes curriculares          | 80,83% | 215        |
| <b>Total respondentes</b>   |        | <b>266</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Por fim, os respondentes que trabalham e estudam assinalaram como se sentem em relação aos esforços demandados dessa condição. Nesse aspecto 40,60% deles manifestaram sentir que o desgaste pelo esforço de trabalhar e estudar são válidos para o seu futuro, indicando que dificilmente abandonarão o curso mesmo que levem mais tempo para integralização. Os 11,28% que têm confiança em não haver maiores dificuldades de desempenho acadêmico e os 18,05% que têm consciência de que preferem se esforçar apenas o necessário para se formar sem envolver tantos desgastes, compõem 29,33% dos respondentes, demonstrando que também há elementos para permanência no ensino superior. Em contrapartida, computam 30,08% os que assinalaram estar próximos de seus limites em conseguir conciliar trabalhos e estudos (12,03%) e os que possuem dúvidas sobre a viabilidade de conseguir manter essa situação (18,05%). Esse último percentual, inclusive, está condizente com a média relatada em dados divulgados em junho de 2016 pelo Grupo de Trabalho do FORPLAD: “Taxa de Sucesso, Evasão e Retenção nas IFES do Brasil”, documento mencionado no capítulo 2 desse trabalho. Conforme observado na Tabela 32, os que assinalam estar em situação mais frágil estão, em sua maioria, matriculados em cursos de oferta no turno noturno (47 respondentes, ou 17,67% desses respondentes).

Tabela 32: Esforços demandados da experiência em trabalhar e estudar, por turno de oferta

| Levando em conta a sua experiência de trabalhar e estudar, você diria que:  | Integral      | Matutino     | Não estou mais matriculada(o) em nenhum curso | Noturno       | %            | Total      |
|---|---------------|--------------|---|---------------|--------------|------------|
| Atualmente já possui dúvidas sobre a viabilidade de conciliar trabalhos e estudos, estando inclinado a abandonar o curso, mesmo que temporariamente   | 11            |              | 12  | 25            | 18,05%       | 48         |
| Percebe que está próximo do seu limite em conseguir conciliar as duas situações, sendo que se acontecer de deteriorar suas condições de trabalho isso pode levá-lo a abandonar os estudos               | 3             | 2            | 5   | 22            | 12,03%       | 32         |
| Sente que o esforço e os desgastes gerados por trabalhar e estudar valem a pena para o seu futuro, indicando que dificilmente abandonará o curso mesmo que tenha de levar mais tempo para terminar ele  | 19            | 9            | 9   | 71            | 40,60%       | 108        |
| Tem confiança de que conseguirá obter desempenho acadêmico satisfatório sem maiores dificuldades em conciliar horários entre as atividades laborais e de estudo   | 9             | 4            | 5   | 12            | 11,28%       | 30         |
| Tem consciência de que poderia ter um melhor desempenho acadêmico se não trabalhasse, mas prefere se esforçar apenas o mínimo necessário para se formar sem sentir tanto desgaste por ter que trabalhar | 9             | 2            | 6   | 31            | 18,05%       | 48         |
| <b>Total Resultado</b>  | <b>51</b>     | <b>17</b>    | <b>37</b>                                     | <b>161</b>    |              | <b>266</b> |
|   | <b>19,17%</b> | <b>6,39%</b> | <b>13,91%</b>                                 | <b>60,53%</b> | <b>100%%</b> |            |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Como resultado do perfil de trabalho dos respondentes é possível constatar que a ampla maioria dos participantes é de trabalhadores distribuídos de forma equilibrada entre os que são e os que não são dependentes financeiramente de suas famílias, sendo que dentre os que se enquadraram na condição de trabalhar e estudar a maioria exerce suas atividades profissionais nos turnos da manhã e tarde, primordialmente nos setores de serviços (públicos e privados) e comércio, possuindo vínculo empregatício com contratos e horários regulares. Ainda dentre os que trabalham e estudam, metade do universo de respondentes não percebe relações entre a área de atuação e os conhecimentos abordados em seus cursos. Três quartos deles não conseguem participar de atividades acadêmicas realizadas fora do turno do curso, e metade do conjunto tem dificuldades para cumprir as relacionadas ao curso, como estágios em turnos diversos. Parte deles ainda informam ter dificuldades de acessar serviços ou setores da universidade, e mais da metade dos respondentes tem prejuízos de participação devido aos horários necessários ao deslocamento para estudar, havendo uma parcela pequena que assinala não ter problemas de conciliar horários entre as atividades profissionais e de estudo.

A condição trabalhar e estudar também implica que quatro em cada cinco respondentes tenha dificuldades de horário para dar conta de atividades requisitadas pelo curso, e metade do universo de respondentes sente desgastes físicos e/ou emocionais decorrentes dessa necessidade de conciliação de horários. Por fim, um terço indica estar próximo de seus limites para conseguir manter essa condição, estando, portanto, mais propensos a entrarem para as estatísticas de evasão no ensino superior. Os demais acreditam, em maior ou menor grau, que são muito válidos os esforços necessários para melhorias de seu futuro enquanto profissionais.

#### 4.4 PONDERAÇÃO DOS PESOS DE INFLUÊNCIA DOS FATORES

Conforme os resultados detalhados nas tabelas anteriores, utilizando como referência a incidência do que os respondentes indicaram como fatores mais relacionados às suas dificuldades nas condições de permanência nos cursos, quando agrupados em conjunto temos a composição apresentada na Tabela 33.

Tabela 33: Incidência de respostas ligadas a fatores entendidos como dificultadores das condições de permanência, por categorias de evasão

| CATEGORIA / Fator   | %      | Total      |
|---|--------|------------|
| <b>a) Internos ao perfil do curso e da instituição:</b>                     |        |            |
| 1 Infraestrutura física   | 14,25  | 106        |
| 2 Práticas docentes   | 16,41  | 76         |
| 3 Estrutura dos componentes e conteúdos curriculares                        | 18,36  | 85         |
| 4 Envolvimento com atividades acadêmicas                                    | 22,24  | 103        |
| 5 Dificuldades de desempenho acadêmico sem programas de apoio               | 34,56  | 162        |
| 6 Acessou programas de auxílio a condições de permanência                   | 42,76  | 198        |
| <b>b) Externos ao curso e/ou instituição</b>                                |        |            |
| 1 Conhecimento acerca do tipo de curso                                      | 22,46  | 104        |
| 2 Maturidade na escolha do curso  | 28,94  | 134        |
| 3 Segunda opção de curso devido concorrência de ingresso                    | 18,36  | 85         |
| 4 Curso de baixa concorrência de ingresso apenas visando o diploma          | 11,45  | 53         |
| 5 Pressão familiar em seguir herança profissional                           | 6,7    | 31         |
| 6 Grau de prestígio da profissão  | 14,47  | 67         |
| <b>c) Pessoais</b>  |        |            |
| 1 Aspectos interpessoais de relacionamento acadêmico                        | 11,88  | 55         |
| 2 Percepção do aprendizado devido a formação na Educação Básica             | 68,25  | 316        |
| 3 Situações ligadas à necessidade deslocamentos                             | 44,49  | 206        |
| 4 Situação de moradia e impactos financeiros                                | 38,66  | 179        |
| 5 Fatos ligados ao relacionamento familiar                                  | 18,36  | 85         |
| 6 Situação de trabalho  |        |            |
| 6.1 Trabalha ou está em busca de trabalho                                   | 85,74  | 397        |
| 6.2 Categorias de estudantes trabalhador e trabalhador estudante            | 56,15  | 274        |
| <i>Apenas os que assinalaram estarem na condição de trabalhar e estudar</i> |        | 266        |
| 6.3 Turno de trabalho manhã e tarde   | 34,99% | 162        |
| 6.4 Setor de atuação em serviços ou comércio                                | 52,92% | 245        |
| 6.5 Situação de emprego   | 35,21% | 163        |
| 6.6 Relação do curso com atividades profissionais                           | 28,73% | 133        |
| 6.7 Conciliação de horários com atividades acadêmicas                       | 48,81% | 226        |
| 6.8 Conciliação de horários e desempenho acadêmico                          | 50,32% | 233        |
| 6.9 Percepção da experiência conciliação de trabalhos e estudos             | 17,28% | 80         |
| <b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>  |        | <b>463</b> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Da primeira categoria, a dos fatores internos aos cursos e/ou instituições, os fatores de infraestrutura, práticas docentes, estrutura dos componentes e conteúdos curriculares, e a possibilidade de envolvimento com atividades acadêmicas apresentam percentuais indicadores demonstrativos de possuírem um peso menor enquanto possíveis causas geradoras de evasão entre os respondentes. Da mesma forma, os números demonstram que programas de apoio, tanto a desempenho acadêmico quanto a condições de permanência, se destacam como impor-

tantes ao auxiliarem os discentes a enfrentarem dificuldades inerentes à sua participação nos cursos de graduação. Em vista disso, é possível dizer que essa categoria se constitui como sendo de menor influência entre as causas geradoras de evasão entre os respondentes.

Da categoria de fatores externos ao curso e/ou instituição é possível inferir ser essa a que menos peso possui na geração de evasões, na medida em que são baixos os percentuais apresentados. Eles são indicativos de que os respondentes possuem conhecimento acerca dos cursos que optaram, tendo maturidade para decidir, sem se sentir pressionados a seguirem, por exemplo, uma herança profissional da família, percebendo que seus futuros profissionais poderão lhes prover melhorias em seus status de vida.

Já a categoria de fatores de ordem pessoal é a que aponta para índices mais significativos de situações que dificultam a permanência dos participantes da pesquisa. Apesar dos aspectos interpessoais de relacionamento na academia e de ordem familiar se demonstrarem de baixo impacto, os demais fatores resultaram em percentuais mais abrangentes, principalmente os que se correlacionam com os de perfil socioeconômico. Nesse aspecto chama a atenção o percentual de 85,74 de participantes que estão trabalhando ou em busca de emprego. Dessa condição 266 assinalaram por continuar respondendo o instrumento de coleta de dados, resultando que, praticamente, a metade do universo de respondentes indicaram dificuldades em virtude de terem de conciliar os horários de trabalho com atividades acadêmicas ou mesmo para o seu desempenho acadêmico. Outros 17,28% do total de 463 respondentes assinalaram a percepção de maior dificuldade para conciliar as duas atividades, o que sugere que 80 discentes indicam estarem mais propensos a se evadir dos cursos de graduação.

Portanto, os resultados do instrumento aplicado demonstram que possuem maior peso enquanto possíveis causas de evasão nos cursos de graduação os fatores relacionados às condições socioeconômicas (de transporte e moradia), em conjunto com a necessidade de conciliar trabalho para se subsidiarem e poderem estudar.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE INFERÊNCIAS RECOLHIDAS ATÉ ESSE PONTO

A intenção de compreender melhor a temática de evasão discente nos cursos de graduação de uma universidade pública se constituiu a partir de uma série de elementos, partindo desde a realidade pessoal vivenciada, perpassando por reflexões decorrentes de leituras acerca do mundo em geral e da educação em particular. Isso tudo me levou a identificar a possibilidade de investigar de que maneira o perfil e o peso do fator conciliação de trabalho e estudo impactam na permanência discente nos cursos de graduação ofertados na UFFS, uma instituição de ensino superior pública no interior dos três estados da região Sul do Brasil.

Para fazer frente ao desafio de atingir de forma qualificada os objetivos propostos, foi fundamental buscar amparo em suportes teóricos reconhecidos por sua solidez e pertinência ao assunto. Consultando bibliografias que corresponderam as expectativas da pesquisa, dentre as diversas possibilidades de abordagem, entendo ser o enfoque a partir dos referenciais de implementação de políticas públicas educacionais o que nos forneceu as lentes adequadas para desvelarmos os elementos que permeiam o tema, problema, questões e objetivos da pesquisa. A partir dessa ótica maior se somam as demais lentes que permitiram vislumbrar de forma mais clara como se constituem esses elementos, pois através dos subsídios teóricos relativos à implementação de políticas públicas em geral, os vinculados à Educação Popular, à temática da evasão no ensino superior e sobre a presença daqueles que trabalham durante suas graduações em uma universidade pública constituiu-se os enfoques que me permitiram chegar a algumas inferências.

Fazendo uso das lentes fornecidas pelo estudo da implementação de políticas públicas, inferi que as mesmas estão permeadas da dimensão da “*polity*” (que se referem ao sistema político e seu ordenamento jurídico, estrutura institucional dos sistemas políticos e administrativos) e da dimensão da “*politics*” (que direciona o enfoque aos processos políticos e seus conflitos com relação a objetivos, conteúdos e decisões que por, vezes, são impostos sem maior participação democrática). Essa perspectiva possibilitou analisar a implementação de uma política pública educacional, contextualizando a conjuntura em que se dá a criação da UFFS e suas características, atendendo ao proposto como objetivo específico de modo a responder à primeira questão norteadora da pesquisa.

Além disso, outra evidência resultante da busca de atender esse objetivo específico, é que, durante o período temporal de elaboração e execução da pesquisa em tela, entre meados de 2016 e o segundo semestre de 2018, as conjunturas política e social no Brasil, e mesmo

mundiais, se mostraram turbulentas e, portanto, instáveis em diversos aspectos. Nesse contexto, se desvela a disputa por modelos de Estado que, em maior ou menos grau, afetam toda a sociedade. Nessa conjuntura, não é possível renegar a necessidade de reformas estruturais que incidam sobre os mais diversificados aspectos da realidade brasileira, sejam sobre ajustes no regime fiscal para garantir a solvência das contas públicas, a adequação em aspectos legais das relações entre capital e trabalho, um regime previdenciário sustentável, ou aquelas específicas da educação, tais como melhoras na qualidade da formação tanto de alunos quanto docentes, reformas curriculares, garantia de acesso a todos os níveis educacionais, dentre tantos outros, apenas para mencionar os mais prementes.

Eis que, a partir dos argumentos recolhidos durante a pesquisa e apresentados anteriormente nesse texto, se faz necessária a crítica à forma como tem sido direcionados os debates sobre tais reformas, praticados a partir de modelos que excluem desde a própria possibilidade de participação nas discussões até o fato de estudos acadêmicos demonstrarem serem elas evitadas de condições que gerarão maiores dificuldades para que as camadas sociais mais vulneráveis possam acessar direitos e serviços públicos básicos.

Para fazer frente a essa conjuntura não basta apenas apontar o problema, sendo necessário apresentar também alternativas aos modelos hegemônicos. Foi desse princípio que inferi serem os preceitos da Educação Popular pertinentes de serem considerados enquanto referenciais de contraponto ao que considero influências do neoliberalismo sobre as políticas públicas. Nesse ponto de vista, avalio que maneira os referenciais de implementação de políticas públicas se aplicam ao caso da UFFS, no intuito de atender o segundo objetivo específico dessa pesquisa.

Inferi que a instituição em pauta permite acesso ao ensino superior a um público heterogêneo, em um contexto de políticas públicas educacionais promotoras da expansão e interiorização desse nível de ensino e, como particularidade, que a UFFS surge da conjunção de um programa de governo associado à organização de movimentos sociais, o que a leva a ser considerada como pública e, em certa medida, popular.

Ao prospectar de que forma se apresentam na UFFS os fatores caracterizados pela literatura da área como possíveis geradores de evasão discente no ensino superior primeiramente recorri à literatura da área e encontrei que ela pode ocorrer do curso, da instituição ou do sistema, sendo causada por fatores de ordem interna ou externa aos cursos e institucionais ou de ordem pessoal, principalmente com a incidência mais frequente de fatores ligados ao perfil socioeconômico dos alunos. Com base nesses subsídios foi aplicado instrumento de coleta de

dados, o qual foi demonstrativo de que os participantes voluntários da pesquisa se constituem de um público em sua maioria feminino, na faixa etária de até 24 anos, composto por egressos de escolas públicas, brancos e oriundos dos estados em que a UFFS está inserida. Também são majoritariamente solteiros e se enquadram na faixa de rendimentos entre 1 a 2 salários mínimos. Desse público, foi possível investigar quais fatores geradores de evasão predominam em 2018 na realidade desses discentes, conforme outro objetivo específico propostos.

Eis que para dar conta do último objetivo específico verifiquei que dentre esses estudantes os fatores de ordem externa ao curso e/ou instituição são os que possuem o menor peso enquanto possíveis causas de evasão, mantendo-se pequeno também no que tange aos relacionados a questões institucionais internas. De tal feita, da categoria final, dentre os fatores de ordem pessoal apenas um se destaca no quesito pedagógico, que é a forte presença da percepção de dificuldades de aprendizado devido à formação recebida na Educação Básica. Os demais fatores se correlacionam com o perfil socioeconômico dos alunos, pois são as situações ligadas a dificuldades de deslocamento e moradia, em conjunto com as de conciliação de horários entre a necessidade de trabalhar enquanto estão na graduação. Depreende-se, assim, que é substancial o peso da conciliação entre trabalhar e estudar como um fator possível de gerar evasão.

Faz-se necessário apontar que a realidade, tanto mundial quanto nacional e local, tem se demonstrado instável nos últimos anos, alterando de forma célere as condições de acesso da população a direitos sociais em geral, e trabalhistas em particular. Assim, cabe lembrar que esse foi o retrato encontrado em meados de 2018, sendo que pesquisas semelhantes em outros tempos produzirão resultados diversos. Do processo de análises e discussão dos resultados também surge a percepção de que devemos atentar para a característica de que esses resultados são representativos de um recorte muito específico, tanto espacial quanto de público participante e, principalmente, de temporalidade.

Entendo, assim, que foi alcançado o objetivo geral da pesquisa, que é o de analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante influencia no processo de permanência nos cursos de graduação da UFFS. Foi possível verificar que essa condição se demonstrou indicativa de possuir maior peso enquanto fator gerador de evasão entre os estudantes da instituição. Percebo então que esse resultado deve ser, portanto, considerado como prioritário quando da constituição de políticas que visem enfrentar o problema da permanência de um público heterogêneo de estudantes no ensino superior público, principalmente o que se insere na categoria de trabalhador-estudante.

Há de se constatar, também, que os resultados aqui encontrados e discutidos são relevantes na medida em que são esclarecedores de que outras lentes podem e devem ser aplicadas ao problema, qualificando as estratégias que poderão ser adotadas por outros pesquisadores que se detenham sobre a temática evasão em instituições do ensino superior. Como outra contribuição da pesquisa podemos inferir que para futuras incursões no tema os pesquisadores se capacitem de forma mais aprofundada no uso de programas e referenciais estatísticos, bem como prevejam abordagens que permitam aprofundamento da investigação dentro dos cronogramas disponíveis. Igualmente se constitui de referência para que demais pesquisadores ou instituições possam avaliar como podem complementar ou não esses métodos para enfrentamento do tema.

Consoante aos resultados identificados é possível realizar a defesa da importância da análise de políticas públicas em geral, e as de sua implementação em específico. Foi possível inferir a relevância de que ocorram processos de interatividade permanente entre a academia em diálogo com a sociedade, visando avaliar impactos e resultados da implementação de políticas públicas, no caso em tela as educacionais. Essa relevância ganha ainda mais destaque e importância quando a polarização política retira espaços de debate, em que adjetivos tais como “*fascista*”, “*comunista*”, “*misógino*” ou “*petralha*” se sobressaem em relação a verbos como *elaborar*, *implementar*, *avaliar* e *refletir*. Também, essa interatividade academia em diálogo com a sociedade permitiria enfrentar a falta de consenso dos últimos anos, que geram a falsa percepção de que as políticas públicas aplicadas não funcionaram, desconsiderando aquilo no que foram bem sucedidas.

Por consequência, infiro que se faz necessário abordar de forma contínua o tema permanência e evasão no ensino superior, pois somente dessa forma se tornará possível avaliar de forma correta o perfil e o peso de influência da presença de fatores internos ou externos aos cursos e instituição, ou de ordem pessoal, que permitam aos estudantes poderem não só acessar a esse nível de ensino, mas, principalmente, que se alcance o objetivo de promover uma real e efetiva inclusão de todos, estejam eles na condição de trabalhadores ou não. A continuidade desses estudos se faz premente também a partir do entendimento de que a sociedade está em constante transformação, e o que identificamos em um momento específico acaba por não se aplicar nos demais.

Chegando ao fim desse ciclo de pesquisa espero ter contribuído na medida do possível para a compreensão de um dos aspectos que permeiam a educação em geral, e a pública em específico. Sou adepto da ideia de que devemos explicitar nosso posicionamento em defesa de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, em que as desigualdades devem ser combatidas, ao invés de serem normalizadas como inerentes ao humano e mesmo necessárias para a geração de riqueza de alguns em detrimento de outros. Embora utópico, esse posicionamento surge do entendimento de que devemos sim buscar a utopia de uma sociedade do tipo representada na série de televisão e filmes *Jornada nas Estrelas*<sup>14</sup>, pois há elementos no outro espectro de posicionamento político indicativo de estarmos indo em direção a sociedades distópicas como as descritas em obras como “*Admirável Mundo Novo*”<sup>15</sup> ou “*1984*”<sup>16</sup>.

Não há aqui ingenuidade em acreditar que isso se dará sem uma série de embates e mesmo conflitos, em virtude da complexidade das sociedades e dos seres humanos. Porém, em contraponto ao que tem sido nacionalmente colocado em discussão nos meses finais de 2018, em que aumenta a proposição de medidas que consideramos retrocessos que ameaçam a qualidade do meio educacional, se faz necessário encerrarmos retomando os conceitos da epígrafe que abre esse trabalho, reiterando que somente se elegermos a educação como prioridade na definição de projetos de desenvolvimento nacional é que poderemos efetivamente não só resistir, mas realmente avançar enquanto sociedade.

---

14 Gene Roddenberry, 1966.

15 Aldous Huxley, 1932.

16 George Orwell, 1949.

## REFERÊNCIAS

- AGUDELO, Germán Dario Valencia. **Contribuciones de las políticas públicas al estudio del Estado**. Semestre Económico, volumen 14, No. 30, pp. 87-104 • ISSN 0120-6346, Julio-diciembre de 2011, Medellín, Colombia.
- AMBIEL, Rodolfo A. M.. **Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior**. Aval. psicol, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 jul. 2017.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Modelos de análise das políticas públicas**. Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 83 | 2017, posto online no dia 06 Fevereiro 2017. Disponível em: <<http://spp.revues.org/2662>>. Acesso em: 02 de jun. 2018.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. **Democratização da educação superior: Um estudo sobre a política REUNI**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 543-561, maio/ago. 2015. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/arruda-gomes.pdf>>. Acesso em: 13/12/2016.
- BORDIGNON, Genuíno. **Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento**, In: Donaldo Bello de Souza e Ângela Maria Martins (Orgs.), Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas, São Paulo, Edições Loyola, 2014, p. 29-53.
- BRASIL. Portaria nº 11, de 23 de maio de 2014. **Institui o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf)>. Acesso em: 6 de abril de 2017.
- \_\_\_\_\_. MEC - Ministério da Educação; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=71221-notas-sobre-censo-educacao-superior-2016-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71221-notas-sobre-censo-educacao-superior-2016-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 9 de set. 2017.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 out. 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007.
- BRUMER, Anita; ROSENFELD, Cinara L.; HOLZMANN, Lorena; SANTOS, Tania Sterendos. **A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais**. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 125-146.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. P. 15-76 (cap. I).

CELLARD, A. **Análise documental**. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH, Laperrière A, Mayer R, Pires A. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COTANDA, Fernando Coutinho; SILVA, Marcelo Kunrath; ALMEIDA, Marilís Lemos de; ALVES, Caleb Faria. **Processo de pesquisa nas ciências sociais: uma introdução**. In: PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 63-83.

DAMBROS, Marlei. **Dilemas na constituição dos sentidos atribuídos ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul**. 109 f.:il.. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual**. In.: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F (orgs). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. rev. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educ. Soc, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 jul. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação - Política de Estado para a educação brasileira**. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

DOWBOR, Ladislau. **Como as corporações cercam a democracia**. Outras Palavras. Site. Publicado em 23/06/2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/posts/dowbor-como-as-corporacoes-cercam-a-democracia/>>. Acesso em: 13 de abr. 2017.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Reforma educativa y cualidad de las instituciones democráticas: observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de la gobernabilidad**. In: FANFANI, Emilio Tenti Fanfani; DUBET, François Dubet [et al.]. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Coleção Questões da Nossa Época ; Volume 42. Editora: Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004.

ESPINOZA, Oscar. **Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 17, Número 8. Abril 2009. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdf2/reflexiones\\_conceptos\\_politicas\\_publicas\\_educacional.pdf](http://www.oei.es/pdf2/reflexiones_conceptos_politicas_publicas_educacional.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2017.

FARAH, Marcel Franco Araújo. **Uma Política Pública de Educação Popular?**. Rede de Educação Cidadã. Brasília, 22 de julho de 2014. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/2014/07/22/uma-politica-publica-de-educacao-popular>. Acesso em: 23 nov. de 2016.

FARENZENA, Nalu.; LUCE, Maria Beatriz. **Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades.** In: MADEIRA, Lígia Mori. (Org.). Avaliação de políticas públicas. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014, v., p. 195-215.

FASSINA, A. L.. **Perfil da comunidade acadêmica da UFFS em maio de 2017.** In: Adriana Salete Loss; Alexandre Luis Fassina; Cecília Maria Ghedini; Katia Aparecida Seganfredo; Lígia Regina Ferreira; Solange Todero Von Onçay. (Org.). ENSINO SUPERIOR “EM MOVIMENTO”: APROXIMAÇÕES DA INCLUSÃO PELOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 103-143.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. SAVIANI, Demerval. **Educação: preparação para o século XXI.** In: SAVIANI, Demerval. Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, 2011 (p. 1 a 34).

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **MacLean: salvar o capitalismo da própria democracia – I. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas.** Publicado em 15, 16 e 17 /08/2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/15/macleansalvar-o-capitalismo-da-propria-democracia-i/>>. Acesso em: 1 de set. 2017.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos de. **“Escritos de guerra” a favor da resistência organizada já.** AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Publicado em 24,25, 26 e 27 /07/2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/07/24/escritos-de-guerraa-favor-da-resistencia-organizada-ja-i/>>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan.abr.2011. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 18 nov. de 2016.

GABRIEL, Marcelo Luiz. **Métodos quantitativos em ciências sociais: sugestões para elaboração do relatório de pesquisa.** Desenvolvimento em Questão, v. 12, n. 28, p. 348-369, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/viewFile/2887/3430>>. Acesso em 14 de mar. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular: desafios de uma política nacional.** Texto base do Seminário sobre Política de Educação Popular promovido pela Secretaria Nacional de Articulação Social da Presidência da República em 16 de setembro de 2013. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0955.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/1/FPF_PTPF_01_0955.pdf)>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SisU e desafios.** Estudo técnico, 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/>>

tema11/2016\_7371\_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior\_renato-gilioli>. Acesso em 18 jul. 2017.

GIRON, Graziela Rossetto. **Desafios políticos para educação**. Revista Travessias; Vol 2, No 1. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2908>. Acesso em 2 dez. De 2016.

GRISA, Catia. **Diferentes olhares na análise de políticas públicas**: considerações sobre o papel do Estado, das instituições, das ideias e dos atores sociais. SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO RURAL on line – v.4, n. 1 – Jun – 2010. ISSN 1981-1551. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/369005/mod\\_resource/content/1/C%C3%A1tia%20Grisa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/369005/mod_resource/content/1/C%C3%A1tia%20Grisa.pdf)>. Acesso em: 01 de jun. 2018

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

INGRASSIA PEREIRA, Thiago. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. 281f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2014.

KUENZER, A. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. **Implementação de políticas públicas**: perspectivas analíticas. Revista de Sociologia e Política v. 21, Nº 48: 101-110 dez. 2013. UFPR: Curitiba, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2017.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. 1998. 267 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Cap. 4.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 26 nov. de 2016.

LOSS, A. S.; MICHELS, L. R. F.; ONCAY, S. T. V.. **Do Projeto de Universidade ao Currículo na Perspectiva da Educação Popular**. Uma experiência de universidade pública que se projeta como popular: bases para (re)leituras na UFFS. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014, v. 1, p. 57-82.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa; VALE, Andréa Araujo do. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 13/12/2016.

MARQUES, E. C.. **Notas críticas a literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos**. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 43, 1997. Disponível em: <[https://www.academia.edu/23677939/Notas\\_Cr%C3%AAdticas\\_%C3%A0\\_Literatura\\_Sobre\\_Estado\\_Pol%C3%AAdticas\\_Estatais\\_E\\_Atores\\_Pol%C3%AAdticos?auto=download](https://www.academia.edu/23677939/Notas_Cr%C3%AAdticas_%C3%A0_Literatura_Sobre_Estado_Pol%C3%AAdticas_Estatais_E_Atores_Pol%C3%AAdticos?auto=download)>. Acesso em: 5 de jun. de 2018

MARQUES, Keila Aparecida; MELO, Ana Flávia Ferreira de. **Abordagens metodológicas no campo da pesquisa científica**, p. 77-87. In: Anais do Simpósio de Metodologias Ativas: Inovações para o ensino e aprendizagem na educação básica e superior [= Blucher Education Proceedings, v. 2, n. 1]. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <<http://www.proceedings-blucher.com.br/article-details/abordagens-metodologicas-no-campo-da-pesquisa-cientifica-25384>>. Acesso em 15 de mar. 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Paradigmas da Educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set.- dez., 1992.

MARTINS, Angela Maria. **O campo das políticas públicas de educação: revisão de literatura**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, p. 56-70, 2013. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1875/1875.pdf>. Acesso em 15 out. de 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONBIOT, George. **Para compreender o neoliberalismo além dos clichês**. Outras Palavras. São Paulo, 23/04/2016. Tradução: Inês Castilho. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/posts/para-compreender-o-neoliberalismo-alem-dos-cliches>>. Acesso em: 28 out. de 2016.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Chapecó, SC, 2015.

NOMERIANO, Aline Soares. **Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: Prouni, REUNI e interiorização das IFES**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE, Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_13/PDF/11.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/11.pdf)>. Acesso em: 13/12/2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAAE. V. 25, n. 2, 2009. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 14 nov. de 2016.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; VARGAS, Hustana Maria. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior:** desafio público a ser enfrentado. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2016.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da Educação Popular no Brasil:** em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf). Acesso em 18 nov. de 2016.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu:** possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PEREZ, José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. de 2018.

RADAELLI, Andressa Benvenuti. **Estado e política educacional:** REUNI e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula. In: XI Jornada do HISTEDBR, Anais. Cascavel - PR, 2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_839\\_andressaradaelli@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_839_andressaradaelli@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 13/12/2016.

RORATO, Geisa Zanini. **Expansão do ensino superior federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão:** a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional. Porto Alegre, RS, 2016.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Política Públicas:** Conceitos Básicos. In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998, v., p. -. Disponível em: <[https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod\\_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%Aadticas%20p%C3%Bablicas%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua.pdf?forcedownload=1](https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%Aadticas%20p%C3%Bablicas%20-%20Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Rua.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 03 de jun. de 2018.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Para além da ambiguidade:** uma reflexão histórica sobre a CF/88. In: CARDOSO JR, José Celso. Org. A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social / Brasília: Ipea, 2009. v.1 (291 p.)

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), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402. Nov. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000200385&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200385&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil reinvenção da democracia frente ao fascismo social.** Revista Instituto Humanitas Unisino on-line, 08 Dezembro 2016. Entrevista a Ricardo Machado. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/159-entrevistas/563035-a>

difícil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-especial-com-boaventura-de-sousa-santos. Acesso em: 16 de maio de 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.40, pp. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 28 maio de 2015.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. **Educação Popular como política pública:** análise crítica. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt06-3501.pdf>. Acesso em: 23 maio de 2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no Ensino Superior Brasileiro.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

STRECK, Danilo. **A Educação Popular e a (re)construção do Público:** Há Fogo Sob as Brasas? Revista Brasileira de Educação - ANPED - v.11 - n.32 – 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

TREVISOL, Joviles Vitório. **A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul:** interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. Revista Brasileira de Pós-Graduação, CAPES, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505 - 532, agosto de 2015.

\_\_\_\_\_, Joviles Vitório. **Movimentos sociais e universidade popular no Brasil:** a experiência de implantação da UFFS. X ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. UDESC: Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/978-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/978-0.pdf)>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UFFS. Resolução Nº 2/CONSUNI CGAE/UFFS/2017: **Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>>. Acesso em: 2 de jul. 2017.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e a análise do real.** Kriterion, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, June 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 jul. 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e emancipação social:** Convergências nas propostas de Freire e Habermas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas?

5 a 8 de outubro de 2003. Poços de Caldas – MG. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.-br/trabalhos/06tjaijz.pdf>. Acesso em: 11 dez. De 2016.

## **APÊNDICE 1 – CONVITE PARA INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM CONCORDÂNCIA COM A PESQUISA**

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa para elaboração de dissertação de Mestrado: “A condição de trabalhador-estudante como fator de evasão na graduação: um estudo de caso em uma universidade pública e popular”. O objetivo central do estudo é analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante influencia no processo de evasão dos cursos de graduação da UFFS. A relevância desse estudo está em fornecer subsídios que permitam identificar fatores geradores de evasão em uma universidade pública e popular inserida em um movimento de expansão do ensino superior público, uma vez que esse processo permitiu que uma população heterogênea tivesse possibilidade de acessar esse nível de ensino.

O formulário leva entre 12 a 18 minutos para preenchimento e estará disponível até a data de 05 de julho de 2018.

Desse modo, pedimos vossa participação na leitura e resposta de questionário disponibilizado no link a seguir.

<https://goo.gl/forms/vLxsKCxvSBuPYL9I2>

Desde já agradecemos sua atenção.

Contato para dúvidas e maiores informações

Mestrando Alexandre Luis Fassina [alefassina23@gmail.com](mailto:alefassina23@gmail.com)

Cel: 49 9 8894-3469

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em concordância com a pesquisa**

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A condição de trabalhador-estudante como fator de evasão na graduação: um estudo de caso em uma universidade pública e popular*. O objetivo central do estudo é analisar em que medida a condição de trabalhador-estudante influencia no processo de evasão dos cursos de graduação da UFFS. A relevância desse estudo está em fornecer subsídios que permitam identificar fatores geradores de evasão em uma universidade pública e popular inserida em um movimento de expansão do ensino superior público, uma vez que esse processo permitiu que uma população heterogênea tivesse possibilidade de acessar esse nível de ensino

A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser estudante de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul e não é obrigatória, sendo que você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer justificativa e sem nenhuma forma de penalização. Importante lembrar que você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário eletrônico online. Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato, sendo que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é de ordem indireta, em que o resultado da pesquisa possa provocar ações institucionais que visem sanar problemas identificados que são fatores geradores de evasão dos alunos participantes. Dessa forma participar da pesquisa beneficiará não somente

os respondentes, mas poderá gerar possibilidades de abranger toda a comunidade acadêmica, qualificando os processos institucionais de tratamento da temática.

Tratando-se de uma pesquisa que busca verificar as relações quanto a condições socioeconômicas e sua influência na permanência na graduação os riscos passíveis de ocorrer, sendo a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder o questionário, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição socioeconômica do participante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre divisão de trabalho familiar, condições de estudo, satisfação profissional etc. Embora seja garantido o sigilo por parte do pesquisador, em situação extraordinária não se pode descartar o risco de quebra de sigilo. Há ainda risco de desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar.

Sua resposta será enviada automaticamente ao mestrando Alexandre Luis Fassina, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas ao pesquisador, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul no endereço: Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul no endereço: Bloco da Biblioteca - sala 310, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC, Telefone: (49) 2049-3745, E-mail: cep.uffrs@uffrs.edu.br.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A forma de retorno dos resultados da pesquisa para você enquanto participante se dará por encaminhamento dos resultados ao mesmo e-mail cadastrado para envio do convite de participação dessa pesquisa. Também serão divulgados em uma dissertação de mestrado além da possibilidade de publicação em revistas especializadas e eventos na área de Educação. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos.

#### **Termo de compromisso do pesquisador**

Garanto que este Termo de Consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Alexandre Luis Fassina

Telefone (49) 9 8894-3469. E-mail: [alefassina23@gmail.com](mailto:alefassina23@gmail.com)

Endereço: Rua Contá E, 1118, apto 102, Bairro Presidente Médice, Chapecó-SC, CEP 89801-131.

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Declaro que tenho 18 anos ou mais de idade, que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?”, sendo obrigatório selecionar uma das opções: “Sim” ou “Não”, caso contrário não obterá acesso ao formulário da pesquisa.

Sim  Não

## APÊNDICE 2 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### 1 Perfil socioeconômico

1.1 Idade \_\_\_\_\_

1.2 Cidade de origem \_\_\_\_\_

1.3 Estado de origem \_\_\_\_\_

1.4 País de origem<sup>17</sup>:

1.4.1 Brasil

1.4.2 Haiti

1.4.3 Paraguai

1.4.4 Áustria

1.4.5 Japão

1.4.6 Paraguai

1.4.7 Outros \_\_\_\_\_

1.5 Sexo:

1.5.1 Feminino

1.5.2 Masculino

1.6 Etnia:

1.6.1 Amarela

1.6.2 Branca

1.6.3 Indígena

1.6.4 Não declarar

1.6.5 Parda

1.6.6 Preta

1.7 Portador(a) de necessidade especial

1.7.1 Não se aplica

1.7.2 Auditiva

1.7.3 Autismo Infantil

1.7.4 Baixa Visão

1.7.5 Física

1.7.6 Intelectual

1.7.7 Múltipla

---

<sup>17</sup> Relação de países conforme incidência de alunos estrangeiros registrada pela DRA em 20/10/2017.

1.7.8 Síndrome de Asperger

1.7.9 Surdez

1.7.10 Outras Necessidades

1.8 Ingressou na UFFS provindo de escola pública?

1.8.1 Sim

1.8.2 Não

1.9 Renda média familiar bruta per capita estimada\*

*(\*A renda familiar per capita é calculada somando a renda de cada morador e dividindo pelo número de moradores de uma residência. Ex.: residência com 3 moradores, em que dois deles recebem em 2018 um salário mínimo de R\$ 954,00:  $954 \times 2 = R\$ 1.908$ , dividido por 3 = R\$ 636,00, sendo essa renda familiar bruta per capita).*

1.9.1 Até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo (R\$ 238,50)

1.9.2 Mais de  $\frac{1}{4}$  até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo (R\$ 477,00)

1.9.3 Mais de  $\frac{1}{2}$  até  $\frac{3}{4}$  de salário mínimo (R\$ 715,50)

1.9.4 Mais  $\frac{3}{4}$  até um salário mínimo (R\$ 954,00)

1.9.5 Mais de 1 até 1,5 salário mínimo (R\$ 1.431,00)

1.9.6 Mais de 1,5 até 2 salários mínimos (R\$ 1.908,00)

1.9.7 Mais de 2 até 3 salários mínimos (R\$ 2.862,00)

1.9.8 Mais de 3 até 5 salários mínimos (R\$ 4.770,00)

1.9.9 Mais de 5 salários mínimos (acima de R\$ 4.770,00)

1.10 Família possui casa própria?

1.10.1 Sim (quitada)

1.10.2 Sim (financiada)

1.10.3 Não

1.11 Estado civil:

1.11.1 Solteiro(a)

1.11.2 Casado(a) ou União Estável

1.11.3 Separado(a)

1.11.4 Viúvo(a)

## 2 Perfil acadêmico

2.1 Curso em que está matriculado:

- 2.1.1 Administração
- 2.1.2 Agronomia
- 2.1.3 Ciência da Computação
- 2.1.4 Ciências Sociais
- 2.1.5 Enfermagem
- 2.1.6 Engenharia Ambiental e Sanitária
- 2.1.7 Filosofia
- 2.1.8 Geografia
- 2.1.9 História
- 2.1.10 Letras (Português e Espanhol)
- 2.1.11 Matemática
- 2.1.12 Medicina
- 2.1.13 Pedagogia

## 2.2 Turno do curso

- 2.2.1 Integral
- 2.2.2 Noturno
- 2.2.3 Matutino
- 2.2.4 Vespertino

## 2.3 Fase/semestre que está cursando atualmente:

- 2.3.1  1ª Fase
- 2.3.2  2ª Fase
- 2.3.3  3ª Fase
- 2.3.4  4ª Fase
- 2.3.5  5ª Fase
- 2.3.6  6ª Fase
- 2.3.7  7ª Fase
- 2.3.8  8ª Fase
- 2.3.9  9ª Fase
- 2.3.10  10ª Fase
- 2.3.11  11ª Fase
- 2.3.12  12ª Fase

2.4 O acesso à infraestrutura física do campus (salas de aula, equipamentos de informática, laboratórios e biblioteca) auxilia em que medida o seu desempenho acadêmico?

2.4.1 Não percebo auxílio para meu desempenho acadêmico

2.4.2 Auxilia de forma insuficiente

2.4.3 Auxilia de forma suficiente

2.4.4 Auxilia de forma muito boa

2.4.5 Auxilia de forma excelente

2.5 A sua percepção com relação a prática dos docentes em geral do seu curso no seu entendimento permite indicar que\*:

(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)

2.5.1 Demonstrem-se serem atuais e adequadas aos objetivos dos componentes curriculares

2.5.2 São utilizadas metodologias motivadoras e significadoras para o aprendizado

2.5.3 Permitem a interação com colegas e demais docentes

2.5.4 Fortalecem o vínculo do aluno com o curso e/ou com a UFFS

2.5.5 Atendem as expectativas dos alunos com relação ao componente curricular e ao curso

2.5.6 Desenvolvem os conteúdos estimulando a ação discente em uma relação teoria-prática

2.5.7 Nenhuma das alternativas anteriores

2.6 Pela sua vivência acadêmica você entende que a estrutura da matriz e os componentes curriculares de seu curso se demonstram:

(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)

2.6.1 Atualizadas e induzem o contato com conhecimento recente da área

2.6.2 Promovem efetivo desenvolvimento para o mundo do trabalho

2.6.3 Compatíveis com o que demanda a sociedade

2.6.4 Possuem cargas horárias adequadas

2.6.5 Os conhecimentos têm sentido para o que se pretende em sua prática profissional

2.6.6 Nenhuma das alternativas anteriores

2.7 Com relação ao envolvimento com demais atividades na universidade você:

*(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)*

- 2.7.1 Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa
- 2.7.2 Participa de projetos e/ou programas com ações de extensão
- 2.7.3 Gostaria de participar de grupos de estudo e/ou pesquisa mas condições adversas não permitem
- 2.7.4 Gostaria de participar de projetos e/ou programas de extensão mas condições adversas não permitem
- 2.7.5 Desconhece as possibilidades de participação em atividades de pesquisa ou extensão
- 2.7.6 Participa de Centro Acadêmico do Curso e/ou Diretório de Estudantes
- 2.7.7 Participa de outras atividades diversas organizadas no âmbito da vida acadêmica
- 2.7.8 Não participa de nenhuma atividade na universidade além das regulares do seu curso

2.8 Considerando o seu desempenho acadêmico em componentes curriculares fundamentais de seu curso você indicaria que:

- 2.8.1 Não sente maiores dificuldades de desempenho nesses componentes curriculares
- 2.8.2 Sente dificuldades de grau médio mas consegue um desempenho satisfatório com esforços próprios
- 2.8.3 Sente grandes dificuldades para obter um desempenho mínimo para aprovações sem auxílio de programas de apoio acadêmico
- 2.8.4 Programas de apoio acadêmico (como de Monitorias) são fundamentais para auxiliar em seu desempenho em componentes curriculares mais críticos
- 2.8.5 Têm dificuldades para obter um desempenho satisfatório mesmo com o auxílio de programas de apoio acadêmico tais como de Monitorias

2.9 Em relação a programas que auxiliem nas condições para conseguir permanecer desempenhando as atividades de sua vida acadêmica na graduação da UFFS você:

*(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)*

- 2.9.1 Não é beneficiário(a) e/ou nunca utilizou nenhum tipo de programa de auxílio
- 2.9.2 É beneficiário(a) do programa Bolsa Permanência
- 2.9.3 É beneficiário(a) do programa Bolsa Cultura
- 2.9.4 É beneficiário(a) do programa Auxílio Moradia
- 2.9.5 É beneficiário(a) do programa Auxílio Transporte
- 2.9.6 É beneficiário(a) do programa Auxílio Alimentação
- 2.9.10 É beneficiário(a) do programa Auxílio Estudantil
- 2.9.11 É beneficiário(a) de programas externos à UFFS
- 2.9.12 Já procurou atendimento individual no setor de Psicologia do SAE
- 2.9.12 Já procurou atendimento individual no setor de Serviços Sociais do SAE
- 2.9.12 Já procurou atendimento individual no setor de Pedagogia do SAE

### **3 Perfil motivacional**

3.1 Considerando a escolha pelo curso em que está matriculado(a) pode-se afirmar que:

*(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)*

- 3.1.1 Buscou informações para ter claro conhecimento acerca do tipo de curso e das atividades profissionais da área escolhida
- 3.1.2 Desconhecia maiores informações acerca da estrutura do curso e das possibilidades efetivas de inserção profissional
- 3.1.3 Percebe que pode obter satisfação pessoal na futura carreira na área de atuação do curso
- 3.1.4 Sente-se desestimulado com relação às possibilidades de satisfação pessoal na futura carreira na área de atuação do curso

3.2 Ainda levando em conta o processo de escolha pelo curso em que está matriculado você diria que:

- 3.2.1 Tem ou teve o sentimento de que talvez não tivesse maturidade para tomar uma decisão desse tipo nessa etapa de sua vida
- 3.2.2 Sente que teve maturidade suficiente para subsidiar sua escolha por esse curso

3.3 A opção pelo curso em que está matriculado derivou da situação de:

(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)

- 3.3.1 Foi a minha primeira opção de curso
- 3.3.2 Foi um curso de segunda opção, na intenção de tentar alcançar o curso que realmente desejo, mas que possui maior concorrência de ingresso
- 3.3.3 Foi o curso que considerei ser de menor concorrência para ingresso e conseguir um diploma de ensino superior, mesmo não me identificando realmente com as características da profissão
- 3.3.4 A pressão familiar e/ou busca em seguir a herança profissional desejada pelos pais ou familiares me levou a escolher esse curso
- 3.3.5 O grau de prestígio que a profissão do curso possibilita foi o principal fator motivador de minha escolha, buscando possibilidades de melhorias no meu status social

#### **4 Perfil individual**

4.1 A vida acadêmica envolve um convívio entre colegas e com os docentes, e nesse aspecto você diria que:

- 4.1.1 Sempre está a vontade para interagir com colegas ou docentes e gosta de participar de atividades culturais ou acadêmicas
- 4.1.2 Sente-se tranquilo para interagir apenas quando são assuntos ou atividades que acha mais interessantes
- 4.1.3 Interage apenas o necessário com colegas e docentes, sem se sentir desconfortável com isso
- 4.1.4 Sente-se desconfortável em ter de interagir constantemente com colegas e docentes em atividades do curso ou demais atividades da vida acadêmica

4.2 Sobre o seu próprio aprendizado e desempenho acadêmico você tem a percepção de que:

- 4.2.1 A sua formação na Educação Básica foi boa e/ou suficiente para que você não tivesse maiores dificuldades para se integrar ao curso de graduação
- 4.2.2 Sente dificuldades para acompanhar alguns componentes curriculares do curso porque na Educação Básica teve uma formação que agora entende como deficiente

4.3 Os seus deslocamentos para estudar podem ser enquadrados na situação de:

(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)

4.3.1 Não chego a sentir dificuldades de transporte até a instituição

4.3.2 Os gastos para deslocamentos são uma dificuldade para mim

4.3.3 O tempo que levo entre os deslocamentos é desgastante e impacta no meu cansaço durante as atividades acadêmicas

4.3.4 Já pensou em se desligar do curso por causa das dificuldades das condições de transporte

4.4 A sua situação de moradia e estudos no campus da UFFS pode ser indicada como sendo:

4.4.1 Já morava na cidade e os estudos não significam aumento de despesas como aluguel e alimentação

4.4.2 Moro em cidade próxima (menos de 100km) e me desloco todos os dias para estudar

4.4.3 Morava em cidade próxima e me mudei para estudar o que significou aumento de despesas com aluguel e alimentação

4.4.5 Morava em cidade distante (acima de 100km) e me transferi para estudar o que significou aumento de despesas com aluguel e alimentação

4.5 Com relação a fatos ligados ao relacionamento familiar e tempo de dedicação aos estudos, sua realidade atual demonstra que:

4.5.1 Consegue conciliar estudos e relacionamentos familiares sem maiores dificuldades

4.5.2 Sente que diminuiu a dedicação ao parceiro(a) e/ou filhos devido aos estudos

4.5.3 O recente nascimento de filho(a) tem impactado diretamente na sua disponibilidade para os estudos

4.5.4 A necessidade de acompanhar familiar com doença traz dificuldades para o desenvolvimento de seus estudos

4.5.6 Durante sua vivência acadêmica seu desempenho já foi impactado devido a morte de ente querido

4.6 Atualmente você se enquadra em que situação relativa ao fator trabalho não acadêmico (trabalho excluindo bolsas, monitoria e estágios)?

- 4.6.1 Trabalha com remuneração
- 4.6.2 Não trabalha, mas está a procura de trabalho
- 4.6.3 Trabalha sem remuneração
- 4.6.4 Não trabalha e não está a procura de trabalho

4.7 Na sequência da questão anterior podemos dizer então que você se enquadra atualmente na categoria de:

- 4.7.1 Estudante em tempo integral (é mantido pela família e se dedica exclusivamente aos estudos, independente do turno, seja diurno, noturno, integral)
- 4.7.2 Estudante/trabalhador (trabalha, no entanto, ainda é dependente financeiramente de seus familiares)
- 4.7.3 Trabalhador/estudante (além de não depender dos familiares, muitas vezes têm de contribuir para o orçamento doméstico)

## 5 Perfil das condições de trabalho

*As questões a seguir se aplicam apenas para aqueles que trabalham e estudam.*

*Se esse não for o seu caso basta assinalar “Não se aplica” para o fim do formulário*

Não se aplica

5.1 Em que turno(s) você trabalha?

- 5.3.1 Manhã
- 5.3.2 Manhã e tarde
- 5.3.3 Tarde
- 5.3.4 Tarde e noite
- 5.3.5 Noite
- 5.3.6 Madrugada
- 5.3.7 Não tenho turno determinado para trabalhar

5.2 Em que setor você está trabalhando?

- 5.2.1 Agricultura
- 5.2.2 Agroindustrial
- 5.2.3 Industrial

- 5.2.4 Comércio
- 5.2.5 Serviços
- 5.2.6 Serviço público

5.3 Sua situação de trabalhador se configura como sendo:

- 5.3.1 Funcionário contratado direto pela empresa com turnos e horários regulares
- 5.3.2 Funcionário contratado direto pela empresa com turnos e horários maleáveis
- 5.3.3 Funcionário de empresa que presta serviços terceirizados a outras empresas ou órgãos públicos
- 5.3.4 Profissional autônomo sem vínculo empregatício com empresas ou órgãos públicos
- 5.3.5 Servidor público (municipal, estadual ou federal)
- 5.3.6 Estagiário com atividades remuneradas
- 5.3.7 Outra situação diversa das mencionadas

5.4 O curso em que está matriculado:

- 5.4.1 Possibilita aplicar diretamente conhecimentos na área em que trabalha
- 5.4.2 Possibilita aplicação indireta dos conhecimentos no seu trabalho
- 5.4.3 Não possibilita aplicar conhecimentos por não ter nenhuma relação com a área que você trabalha

5.5 O fato de ter que conciliar horários para trabalhar e estudar ocasiona frequentemente a situação de:

*(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)*

- 5.5.1 Não tenho problemas em conciliar os horários para trabalhar e estudar
- 5.5.2 Precisar chegar atrasado ao início das aulas
- 5.5.3 Ter de sair antes do fim das últimas aulas do período
- 5.5.4 Ficar impossibilitado de participar de atividades acadêmicas em turnos diferentes dos das aulas
- 5.5.5 Encontrar dificuldade para realizar atividades como estágios obrigatórios em turnos diversos do regular do curso

5.5.6 Não conseguir ter acesso a serviços ou setores da universidade (tais como atendimento estudantil) devido à incompatibilidade de horários

5.6 Ainda considerando a conciliação de horários entre trabalhar e estudar, você:

(\* podem ser selecionadas mais de uma alternativa)

5.6.1 Consegue sem maiores dificuldades destinar tempo para aprofundar os estudos e/ou realização de trabalhos acadêmicos e melhorar o desempenho

5.6.2 Tem dificuldades de horário para dar conta de leituras e/ou trabalhos acadêmicos solicitadas nas atividades dos componentes curriculares

5.6.3 Mesmo com graus de dificuldades em conciliar trabalho e estudo não chega a sentir desgaste físico e/ou emocional no desempenho das duas atividades

5.6.4 Sente moderado desgaste físico e/ou emocional ao conciliar as atividades de trabalho e estudo

5.6.5 Sente constantemente desgaste físico e/ou emocional para conciliar as atividades de trabalho e estudo

5.7 Levando em conta a sua experiência de trabalhar e estudar, você diria que:

5.7.1 Tem confiança de que conseguirá obter desempenho acadêmico satisfatório sem maiores dificuldades em conciliar horários entre as atividades laborais e de estudo

5.7.2 Sente que o esforço e os desgastes gerados por trabalhar e estudar valem a pena para o seu futuro, indicando que dificilmente abandonará o curso mesmo que tenha de levar mais tempo para terminar ele

5.7.3 Tem consciência de que poderia ter um melhor desempenho acadêmico se não trabalhasse, mas prefere se esforçar apenas o mínimo necessário para se formar sem sentir tanto desgaste por ter que trabalhar

5.7.4 Percebe que está próximo do seu limite em conseguir conciliar as duas situações, sendo que se acontecer de deteriorar suas condições de trabalho isso pode levá-lo a abandonar os estudos

5.7.5 Atualmente já possui dúvidas sobre a viabilidade de conciliar trabalhos e estudos, estando inclinado a abandonar o curso, mesmo que temporariamente

Obrigado pela sua participação!

### APÊNDICE 3 – FICHA DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

| Teste nº   | Nº _____                           |
|--|------------------------------------|
| <b>1. Com relação aos termos utilizados no questionário, você:</b>   |                                    |
| Achou de fácil compreensão   | <input type="checkbox"/>           |
| Não entendeu algumas das palavras apresentadas   | <input type="checkbox"/>           |
| <b>2. Considerando o tempo que levou para leitura e resposta, você diria que o questionário:</b>   |                                    |
| É possível de ser respondido dentro de um tempo tranquilo  | <input type="checkbox"/>           |
| Levou mais tempo do que eu esperava  | <input type="checkbox"/>           |
| <b>3. O questionário apresentou alguma palavra ou conceito que você não entendeu?</b>  |                                    |
| <b>Se sim, qual?</b>   |                                    |
| Não <input type="checkbox"/>   | Sim (descreva):                    |
|  |                                    |
|  |                                    |
| <i>Pode ser continuado no verso</i>  |                                    |
| <b>4. Há algum dos assuntos que você entende que poderia ser retirado do questionário?</b>   |                                    |
| <b>Se sim, qual?</b>   |                                    |
| Não <input type="checkbox"/>   | Sim (descreva):                    |
|  |                                    |
|  |                                    |
| <i>Pode ser continuado no verso</i>  |                                    |
| <b>5. Existe algum assunto que você sentiu falta de ser abordado, que gostaria de sugerir para integrar a pesquisa em forma de questionamento?</b> |                                    |
| Não tenho sugestões <input type="checkbox"/>   | Se sim, por favor dê sua sugestão: |
|  |                                    |
|  |                                    |
| <i>Pode ser continuado no verso</i>  |                                    |
| <b>6. Há algum outro ponto que queira destacar?</b>  |                                    |
| Não <input type="checkbox"/>   | Se sim, por favor contribua:       |
|  |                                    |
|  |                                    |
| <i>Pode ser continuado no verso</i>  |                                    |