



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UnB/PLANALTINA – FUP
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

IVONALDO VIEIRA NERES

**COMPARAÇÃO DO PERFIL E DA SITUAÇÃO ENTRE O ALUNO EVADIDO E O
EGRESSO DA FACULDADE UnB DE PLANALTINA – FUP**

BRASÍLIA – DF
Novembro de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UnB/PLAMLTINA – FUP
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

IVONALDO VIEIRA NERES

**COMPARAÇÃO DO PERFIL E DA SITUAÇÃO ENTRE O ALUNO EVADIDO E O
EGRESSO DA FACULDADE UnB / PLANALTINA – FUP**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Professor Dr. Alexandre Nascimento de Almeida.

BRASÍLIA – DF
Novembro de 2015

VIV96c Vieira Neres, Ivonaldo
 Comparação do Perfil e da Situação Entre o Aluno
 Evadido e o Egresso da Faculdade UnB/Planaltina-FUP
 / Ivonaldo Vieira Neres; orientador Alexandre
 Nascimento de Almeida. -- Brasília, 2015.
 92 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
 Gestão Pública) -- Universidade de Brasília, 2015.

 1. . I. Nascimento de Almeida, Alexandre, orient.
 II. Título.

IVONALDO VIEIRA NERES

**COMPARAÇÃO DO PERFIL E DA SITUAÇÃO ENTRE O ALUNO EVADIDO E O
EGRESSO DA FACULDADE UnB DE PLANALTINA - FUP**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

COMISSÃO AVALIADORA

Professor Doutor: Orientador Alexandre Nascimento de Almeida

Professora Doutora: Maria Inez Machado Telles Walter

Professor Doutor: Luis Antonio Pasquetti

Professora Doutora: Suplente Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

BRASÍLIA – DF
Novembro de 2015

Dedico esse trabalho a Deus por ter me dado força, inspiração e os meios para vencer esse desafio, em especial dedico ao meu filho Matheus Vieira de Carvalho por ter sido minha fonte de alegria, satisfação e motivação para essa grande conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a minha família por terem proporcionado todos os meios para a realização desse trabalho.

Em especial agradeço ao meu Professor Doutor Orientador, Alexandre Nascimento de Almeida, pelos esforços, humildade, motivação, por ter acreditado em mim e por ter conduzido esse trabalho com muita responsabilidade e dedicação.

Agradeço aos Professores: Jonilto Costa Sousa, Luiz Honorato da Silva Junior e Mauro Eduardo Del Grossi pelo apoio.

Agradeço ao Professor Doutor Luis Antonio Pasquetti, pelo apoio e por ter me ajudado a enfrentar o grande desafio de conciliar trabalho e estudos simultaneamente.

Agradeço a Professora Doutora, Maria Inez Machado Telles Walter, por ter aceitado o convite para compor a comissão examinadora, pelas contribuições e esclarecimentos para a realização desse trabalho.

Agradeço a Professora Doutora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, pelos esclarecimentos, por ter ajudado na elaboração dos instrumentos de pesquisa e por ter aceitado o convite para compor a comissão examinadora.

Agradeço aos meus grandes amigos Alessandro Mariano Rodrigues, Aristides Alvares Dourado Junior Kelli Adriane de Carvalho e Rogério Luiz Alves dos Santos, pela força, companheirismo, motivação e apoio nos momentos difíceis que passamos juntos durante o percurso dessa pesquisa.

RESUMO

A Faculdade UnB de Planaltina - FUP tem se deparado com o desafio de preencher diminuir o alto índice de evasão na unidade. Desde a sua criação e até o 2º semestre de 2014, a FUP formou 597 alunos e contou com 768 alunos evadidos, alcançando um número de evadidos cerca de 30% maior ao número de egressos. Além disso, não existe nenhuma pesquisa do egresso da FUP e nada se sabe sobre a inclusão profissional dos mesmos. Assim, o objetivo do trabalho foi analisar as causa da evasão nos cursos de graduação da FUP, bem como, analisar e comparar a situação do aluno egresso com o evadido. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionário eletrônico, alcançando uma amostra de 239 egressos e 150 evadidos. O instrumental analítico empregado foi a regressão logística e testes não paramétricos para comparação de grupos. Os resultados indicaram que as principais causas da evasão estiveram relacionadas com dificuldades econômicas e a falta de interesse dos alunos ao longo de sua formação. Os resultados para empregabilidade dos alunos da FUP foram preocupantes, demonstrando um alto número de alunos desempregados e, entre os empregados, poucos trabalham na sua área de formação.

Palavras-chave: Egresso. Evasão. FUP. UnB.

ABSTRACT

The UnB Faculty of Planaltina - FUP has faced the challenge of filling reduce the high dropout rate in the unit. Since its inception and until the second half of 2014, the FUP graduated 597 students and had 768 students escaped, reaching a number of escaped about 30% greater than the number of graduates. In addition, there is no egress of the research FUP and nothing is known about the professional inclusion of same. The objective of the study was to analyze the cause of the circumvention in undergraduate courses of FUP as well as analyze and compare the situation of the graduate student with the escapee. Survey data were obtained through the electronic questionnaire application, reaching a sample of 239 graduates and 150 escaped. The analytical tool used was the logistic regression and non-parametric tests for comparison groups. The results indicated that the main causes of dropout were related to economic hardship and lack of interest of students throughout their training. Results for FUP employability of the students were not positive, demonstrating a high number of unemployed students and, among employees, few work in their training area.

Keywords: Egress. Evasion. FUP. UnB.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACE** - Associação Catarinense de Ensino
- AEDB** - Associação Educacional Dom Bosco
- ANAGEA** - Associação Nacional dos Gestores Ambientais
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CONSUNI** - Conselho Universitário
- CPC** - Conceito Preliminar de Curso
- DDS** - Diretoria de Desenvolvimento Social
- DF** - Distrito Federal
- EAD** - Ensino a Distância
- E-MEC** - Portal Eletrônico do Ministério da Educação
- ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ESALQ** - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
- FGV** - Fundação Getulio Vargas – FGV
- FUB** - Fundação Universidade de Brasília
- FUP** - Faculdade UnB Planaltina
- GAGRO** - Gestão do Agronegócio
- GAM** - Gestão Ambiental
- GO** - Goiás
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- IFES** - Instituição Federal de Ensino Superior
- IFTO** - Instituto Federal de Tocantins
- INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- LEDOC** - Licenciatura em Educação do Campo
- LDB** - Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação
- LCN** - Licenciatura em Ciências Naturais
- MEC** - Ministério da Educação
- MG** - Minas Gerais
- MM** - Média
- MS** - Média Superior
- PAS** - Programa de Avaliação Seriada
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PAMPA** - Universidade Federal do Pampa

PNE - Plano Nacional de Ensino

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

QS - Quacquarelli Symonds

REUNI - Reestruturação das Universidades

RIC - Região de Influência do Campus

RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno

RJ - Rio de Janeiro

SAA - Secretaria de Administração Acadêmica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SS - Superior

TC - Tempo Comunidade

TE - Tempo Escola

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Total de alunos egressos e evadidos dos cursos da FUP entre 1º semestre de 2006 até 2º semestre 2014 _____	37
Tabela 2. Margem de erro das amostras de alunos egressos e evadidos _____	47
Tabela 3. Motivos para evasão pessoal dos cursos da FUP. _____	59
Tabela 4. Motivos relacionados a recomendação de desligamento dos cursos da FUP _____	64
Tabela 5. Motivos relacionados a não recomendação de desligamento dos cursos da FUP _____	65
Tabela 6. Comparativo entre a situação do aluno egresso e evadido _____	72
Tabela 7. Comparativo para o alinhamento do emprego do egresso _____	78
Tabela 8. Comparação entre a percepção dos alunos egressos e evadidos a respeito das suas oportunidades de trabalho e seu ganho potencial no mercado de trabalho _____	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perguntas direcionadas para os alunos egressos e alunos evadidos _____	40
Quadro 2. Perguntas específicas por grupo _____	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo teórico explicativo da Evasão _____	39
Figura 2. Dispersão dos resíduos dos modelos ajustados _____	50
Figura 3. Motivos pessoais para a evasão dos cursos da FUP _____	60
Figura 4. Porcentagem de alunos que recomendam e não recomendam o desligamento dos cursos da FUP _____	64
Figura 5. Motivos para a recomendação de desligamento dos cursos da FUP _____	66
Figura 6. Porcentagem dos motivos para a não recomendação de desligamento dos cursos da FUP _____	68
Figura 7. Situação do aluno egresso e evadido para a FUP e desagregado por cursos _____	71
Figura 8. Detalhamento da situação do egresso empregado para a FUP e seus cursos _____	77

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL DE LITERATURA	15
2.1 As Política de Expansão do Ensino Superior	15
2.2 Faculdade UnB de Planaltina	18
2.3 Os Cursos da FUP	20
2.3.1 Curso de Gestão Ambiental da FUP	21
2.3.2 Curso de Gestão do Agronegócio da FUP	23
2.3.3 Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP	25
2.3.4 Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUP	27
2.4 Evasão no Ensino Superior	28
2.4.1 Conceito de evasão	28
2.4.2 Estudos sobre as causas da evasão	30
2.5 Pesquisas de Egresso	33
2.5.1 Egresso e gestão universitária	33
2.6 Estudos sobre a atuação de egressos	35
3. MATERIAL E MÉTODOS	36
3.1 Dados	36
3.1.1 Avaliação do tamanho da amostra	37
3.1.2 Questionário	38
3.2 Avaliação do Perfil do Aluno Evadido	41
3.3 Avaliação Qualitativa da Evasão	44
3.4 Comparação da Situação do Aluno Egresso e Evadido	45
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
4.1 Avaliação da Amostra	46
4.2 Perfil do aluno evadido	47
4.3 Avaliação Qualitativa da Evasão	59
4.3.1 Motivos pessoais para o desligamento da FUP	59
4.4 Situação do Aluno Egresso e Evadido	70
4.4.1 Alinhamento do trabalho com a área de formação do egresso da FUP	77
4.4.2 Oportunidades de Trabalho e Ganho Potencial do Egresso e Evadido	79
5. CONCLUSÕES	81
6. REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

As mudanças socioeconômicas, tecnológicas e científicas provocaram a expansão do ensino superior no Brasil nas últimas três décadas. Essas mudanças fizeram com que o governo brasileiro criasse políticas públicas para a ampliação do acesso ao ensino superior e aumentou a oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior – IES públicas e privadas. Em face dessas mudanças, as IFES viram-se confrontadas com os desafios de ampliar o número de vagas nos cursos de graduação, promover a permanência dos alunos e reduzir o índice de evasão, bem como, adequar os cursos de graduação à realidade atual do país.

Para atender a essas demandas, o Governo Federal deu início ao processo de expansão do ensino superior. Em 2001, o governo estabeleceu como meta no Plano Nacional de Educação – PNE o alcance do ensino superior para pelo menos 30% dos indivíduos com faixa etária entre 18 e 24 anos, criando em 2004 o Programa Universidade Para Todos – PROUNI que ofertam bolsas integrais e parciais nas IES privadas e em 2007 o Programa para a Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI. Com a implantação dessas políticas, as matrículas no ensino superior saltaram de 143.595, em 2001, para 302.359 em 2010, representando um crescimento de 110,6% de ingressos nas universidades nessa década.

A política de expansão teve um forte impacto na Universidade de Brasília - UnB, que tinha cerca de 20.000 matrículas registradas em 2007 para aproximadamente 35.000 em 2012 após a adesão ao REUNI. A expansão da UnB ocorreu em conjunto com a sua democratização, dado que parte do aumento das vagas ocorreu por meio da implantação de três *campi* em regiões periféricas de Brasília, nas cidades de Planaltina, Gama e Ceilândia.

Se por um lado a política de expansão do governo federal contribuiu para democratizar o acesso e ampliar o número de vagas nas IFES, por outro, não tem conseguido manter os novos ingressantes, visto que os novos *campi* vêm enfrentando problemas de evasão como, por exemplo, o campus da UnB em Planaltina.

A Faculdade UnB de Planaltina – FUP, em particular, tem se deparado com o desafio de preencher as vagas ofertadas na graduação e diminuir o alto índice de evasão na unidade. Desde a sua criação e até o 2º semestre de 2014, a FUP formou 597 enquanto outros 768 alunos evadiram, alcançando um número cerca de 30% maior ao número de egressos. A taxa de evasão da FUP no período analisado esteve em torno de 40%, acima da média da UnB, calculada em torno de 35% entre o período de 2002 e 2011 por Brito (2013).

O problema com a evasão na FUP é preocupante. Tomando como base o Relatório de Gestão Exercício 2014 da UnB (2015), estima-se que os prejuízos totais causados pelos 768 alunos evadidos da FUP no período de 2008 a 2014, considerando o custo médio por aluno em cada ano, foi superior a R\$ 4 milhões. Esse é apenas o prejuízo relacionado à dimensão financeira da instituição, pois se incluirmos as perdas sociais, como desperdício de tempo acadêmico para o aluno e para a instituição, retorno negativo da aplicação dos recursos públicos para a sociedade, interrupção de vagas nos cursos e outras perdas intangíveis a situação fica ainda mais grave.

A evasão é um fenômeno universal, multivariado, complexo e multidimensional que afeta as instituições de ensino superior públicas e privadas, causando várias perdas institucionais, financeiras e sociais. Assim, os estudos sobre evasão são de extrema relevância para as instituições de ensino, dada a sua complexidade e múltiplas faces com as quais a evasão se apresenta. Estudar as causas da evasão na FUP acaba por ser uma nova descoberta igualmente relevante para a pesquisa científica e para gestão acadêmica, pois o estudo busca entender a dinâmica desse fenômeno na FUP, como ele se apresenta e quais os principais fatores e impactos, visto que os fatores que causam a evasão são relativos, dependendo da realidade de cada região, instituição, curso e envolvidos. Portanto, o entendimento da evasão dos cursos da FUP demanda um estudo na unidade, sendo limitada a extrapolação de resultados de pesquisas em outros *campi* para a tomada de decisões.

Além dos problemas de evasão, a rápida expansão do ensino superior público tem levado a uma desconfiança quanto à qualidade do ensino, sendo comuns críticas quanto a oferta não planejada de cursos, muitas vezes pouco atrativos e sem relação com a realidade socioeconômica de cada região, resultando em um grande número de egressos fora do mercado de trabalho (Santos, 2011). Nesse contexto, conforme apresentado por Sousa *et al.* (2011), a pretensa inclusão educacional apregoada pelo REUNI pode ser criticada e interpretada de forma oposta, ou seja, em vez de incluir o aluno, faz é excluí-lo da possibilidade de acesso a um ensino superior de qualidade.

Apesar do esforço do Ministério da Educação - MEC na avaliação da qualidade dos cursos de graduação, os indicadores utilizados têm sido limitados, pois não avaliam o impacto da formação superior na vida do aluno e na sociedade, elevando a importância de pesquisas de egressos com essa finalidade. A participação do egresso na avaliação da qualidade de um curso é fundamental, pois é o egresso que vivência a realidade do mercado de trabalho e pode contribuir apontando o que em sua formação contribuiu positivamente ou negativamente em sua vida e carreira profissional. Além disso, a avaliação da situação do egresso também contribui para o entendimento do abandono prévio dos cursos, bem como, pode ser abordada em uma perspectiva contrafactual da situação de evasão, auxiliando a caracterizar o perfil do aluno evadido.

Assim, o objetivo geral do trabalho é comparar o perfil e a situação entre os alunos egressos e evadidos no período de 2006 a 2014. Em específico, o trabalho buscou:

- Quantificar a influência de variáveis socioeconômicas, motivacionais e familiares na evasão dos alunos dos cursos da FUP, bem como, analisar qualitativamente os motivos dessa evasão.
- Comparar a taxa de alunos egressos e evadidos que estão trabalhando, estudando para valorizar o currículo e procurando emprego.

2. REFERENCIAL DE LITERATURA

2.1 As Política de Expansão do Ensino Superior

Nas últimas três décadas, o ensino superior brasileiro passou por um forte processo de expansão. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP (2000) Em 1994 haviam revelaram que o número de matrículas cresceu 28% entre 1994 a 1998 em relação ao registrado nos 14 anos anteriores, ou seja, no período de 1980 a 1994. Esse crescimento se deve às políticas voltadas para a expansão do ensino superior, como a inclusão de medidas de ampliação de vagas, como as previstas no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001, que estipulou como meta para 2010 a inclusão de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior.

Para atender à crescente demanda por vagas no ensino superior e cumprir com a meta prevista no PNE de 2001, em 2004 o Governo Federal criou o PROUNI. Segundo o MEC (2015), o PROUNI é um programa do MEC, criado pelo Governo Federal, que concede incentivos fiscais às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas inscritas no programa. Essas por sua vez, concedem bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

De acordo com Mungnol e Gisi (2013) no primeiro ano de funcionamento do PROUNI, o programa ofereceu 112.275 bolsas de estudo em 1.142 instituições de todo o País. Em 2006, segundo ano de funcionamento, ofereceu 138.668 vagas, o que representou um aumento de 24% no número de bolsas ofertadas. Em 2011, seis anos depois de iniciado o programa, foram mais de 900 mil bolsistas beneficiados, o que denota a prioridade desse programa para o atual governo.

O PROUNI completou o décimo ano de atuação em 2014, marcado por desafios e contradições acerca da legitimidade do seu papel na democratização do ensino superior. Segundo Nascimento *et al.* (2014), a trajetória do programa vem acompanhada de debates e

estudos acerca do acesso, permanência dos alunos bolsistas nos respectivos cursos, sentido privatista da educação superior e dos privilégios fiscais concedidos pelo governo federal às IES privadas por meio da isenção fiscal *versus* o caráter democrático e de inclusão social do programa.

A expansão do ensino superior ganhou mais importância e dimensão com a criação do REUNI. Visando dar continuidade à expansão ao acesso ao ensino superior público e de qualidade, em 2007, o governo retomou as ações e lançou o REUNI. Esse programa criou uma série de condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica (Brasil, 2007).

Segundo Soares *et al.* (2009), o REUNI é uma das ações integrantes do PDE que se tornou uma importante política pública voltada para o ensino superior, foi instituído em reconhecimento ao papel estratégico das universidades brasileiras, em especial do setor público para o desenvolvimento econômico e social do país. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações integrantes do PDE em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2007).

Segundo Brasil (2007), o REUNI tinha como principais metas e diretrizes: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos por professor, aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação, redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, aumento de vagas no período noturno e ampliação da mobilidade estudantil, estabelecendo um prazo de cinco anos a partir da criação do programa para o cumprimento dessas metas.

Os efeitos dessa política na expansão do ensino superior público resultaram na elevação do número de ingressos de alunos nas IFES de 143.595 em 2001 para 302.359 em 2010, o que representa uma elevação de 110,6% só nas IES. No que se refere aos concluintes,

de acordo com o Censo da Educação Superior referente ao período 2001/2010, (INEP 2010) os resultados indicam que o número de concluintes dos cursos superiores das IFES saltou de 65.571 em 2001 para 99.945 em 2010, ou seja, mais 52%.

Nesse contexto, se insere a UnB que foi a primeira universidade federal brasileira a dar início ao processo de expansão no Brasil e que quase dobrou o seu número de vagas desde a implantação do programa. De acordo com os dados da UnB (2013) o aumento do número de alunos matriculados não é só devido à adesão ao REUNI, mas também devido às estratégias de preenchimento de vagas ociosas por transferência facultativa, mudança de curso, portador de diploma de curso superior e por meio da utilização do ENEM para ocupação de vagas remanescentes do PAS e vestibular.

Segundo Bittar *et al.* (2008), mesmo depois de sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (Lei nº 9.394/1996), ainda persistem grandes desafios para a educação superior brasileira. Transformações de toda ordem se desencadearam em decorrência das políticas educacionais implantadas sob a ótica da expansão do ensino superior. Percebe-se que, mesmo com a democratização do acesso, a educação superior continua excludente e inacessível para uma parcela significativa da população brasileira, uma vez que a formação superior não depende apenas do acesso, mas também da permanência e da efetiva diplomação.

Apesar dos objetivos alcançados por meio das políticas públicas de expansão do ensino superior, Franco (2008), alertou quanto ao crescimento expressivo do atendimento pelas instituições privadas, pois esse aumento de ingressantes nessas instituições também representa a transformação do ensino superior em comércio, seguido da perda de qualidade e ausência da pesquisa e da extensão na formação do aluno. No caso das universidades públicas, a expansão acarretou o fracionamento de recursos que poderiam ser aplicados nos cursos já existentes, oferta de cursos sem relação com a demanda de mercado e aumento da

evasão nos cursos superior. Brito (2013), afirmou que a evasão segue na contramão da democratização do acesso, pois se, por um lado, o jovem brasileiro chega à universidade, por outro, não consegue permanecer e alcançar sucesso em seu projeto inicial. Em concordância com Brito (2013), para Lobo (2012), de nada adianta atrair mais alunos, quando não se consegue mantê-los.

2.2 Faculdade UnB de Planaltina

A Fundação Universidade de Brasília – FUB foi instituída pela lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961 e inaugurada em 21 de abril de 1962. Segundo Junior *et al.* (2014), o projeto da UnB contemplava o plano de Darcy Ribeiro, de criação de uma nova instituição que tivesse o inteiro domínio do saber humano, capaz de pensar o Brasil como problema, e também o plano de Anísio Teixeira, de transformar a UnB no primeiro marco da integração universitária no Brasil.

De acordo com Junior *et al.* (2014), a UnB foi a primeira universidade no Brasil a ser dividida em institutos centrais e faculdades. Darcy Ribeiro foi o idealizador, fundador e primeiro Reitor da Universidade de Brasília, iniciou as atividades acadêmicas na UnB em 1962, com 462 alunos matriculados nos seguintes cursos de graduação: Direito, Administração, Economia, Letras Brasileiras, Arquitetura e Urbanismo.

A UnB foi pioneira no processo de expansão do ensino superior no Brasil, por meio do seu próprio plano de expansão que buscou acompanhar as transformações socioeconômicas e culturais nos diferentes contextos da região administrativa do Distrito Federal e na Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno - RIDE. No plano de expansão da UnB estava previstos a criação de três novos *campi*: UnB Planaltina, UnB Ceilandia e UnB Gama (UnB, 2005).

A primeira unidade criada por meio desse plano foi a FUP. Criada para atender à RIC – II, que compreende as regiões de Planaltina DF, Sobradinho DF, Brazlândia DF,

Sobradinho II DF, Formosa GO, Buritis MG, Cabeceiras GO, Planaltina GO, Vila Boa e Água Fria de Goiás (UnB, 2005).

Após a inauguração da FUP, em 16 de maio de 2006, a UnB aderiu ao novo plano de expansão das universidades federais REUNI, em 19 de outubro de 2007, gerando o documento “A UnB, Rumo aos 50 Anos: Autonomia Qualidade e Compromisso Social,” elaborado como carta de intenção de retomada da expansão e aprovado na 333ª reunião do Conselho Universitário – CONSUNI, em 21 de dezembro de 2007. Planaltina foi a primeira região administrativa do Distrito Federal a fazer parte do projeto de expansão da UnB. Iniciou suas atividades em 2006 com um corpo docente de 10 professores e 70 alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais - LCN e Bacharelado em Gestão do Agronegócio - GAGRO. Em 2007 foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC e, em 2008, foram criados os cursos noturnos de Bacharelado em Gestão Ambiental - GAM e Licenciatura em Ciências Naturais (Saraiva; Diniz, 2012).

A proposta de expansão da UnB teve como objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão que, ao mesmo tempo, apoiem a infraestrutura econômica instalada, atenda às demandas regionais e contribuam para atender às necessidades básicas da população residente nas localidades, objetivando a fixação de profissionais qualificados em suas próprias regiões (UnB, 2005).

A instalação da FUP trouxe uma grande contribuição e inovação para a cidade de Planaltina – DF e para área de influência, tais como: aumento de oportunidades para o acesso ao ensino superior e formação de mão de obra para o mercado de trabalho e desenvolvimento social da região. Segundo Saraiva e Diniz (2012), os cursos da FUP podem ser considerados inovadores, pois possuem foco, abordagem metodológica e grades curriculares multidisciplinares, possibilitando um leque maior de atuação dos egressos no mercado de trabalho.

Apesar dos resultados na ampliação das vagas, o REUNI também veio acompanhado de críticas negativas acerca da qualidade do ensino e permanência dos alunos nos cursos de graduação. Segundo Cislighi e Silva (2012), não se pode perder de vista o compromisso que a universidade tem com a permanência e a formação do aluno. Além disso, Severino (2009) destacou que a política de expansão do ensino superior trouxe também o problema do aumento do índice de evasão e o desperdício de vagas não preenchidas dos novos *campi*. Segundo Santos (2011), a massificação do acesso e o crescimento explosivo do ensino superior levantaram preocupações em relação à qualidade do ensino.

2.3 Os Cursos da FUP

De acordo com Saraiva e Diniz (2012), o *Campus* da FUP realizou seu primeiro vestibular no dia 26 de março de 2006. O processo seletivo ocorreu de forma descentralizada em três localidades: Planaltina - DF, Sobradinho – DF e Formosa – GO. Na seleção, a FUP adotou uma medida de inserção social que concedia um acréscimo de 20% na nota final das provas objetivas dos classificados que fizeram o ensino médio em escolas públicas da região correspondente a RIC-II. As atividades acadêmicas se iniciaram no dia 17 de abril de 2006 com dois cursos de graduação no período diurno, GAGRO e LCN.

Após a adesão ao REUNI em 2007, a FUP elevou a oferta de vagas com a criação de mais três cursos de graduação, sendo criado o curso seriado de LEDOC em 2007 e os cursos noturnos de LCN e GAM em 2008, ficando nítida a preocupação em fornecer cursos em um turno acessível para uma parcela da população com dificuldades de permanecer na universidade durante todo o período diurno.

Atualmente, a FUP conta com cinco cursos de graduação com grade curricular interdisciplinar. Segundo os dados da UnB (2013), a interdisciplinaridade dos cursos permite uma formação integrada e multidisciplinar para os alunos, de modo que o indivíduo formado seja capaz de pensar e antecipar as mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade de

maneira geral. Segundo Pereira *et al.* (2011), a interdisciplinaridade propõe uma visão de muitas facetas do conhecimento e não mais de um conhecimento específico.

Os cursos de Bacharelado em GAM e em GAGRO, bem como, os cursos de LCN e LEDOC, são relativamente novos no Brasil e recém-criados na UnB. O fato dos cursos serem novos apresenta vantagens e desvantagens. Se por um lado a região de influência da FUP ganha com opção de mão de obra qualificada e inovadora, com uma formação interdisciplinar para o mercado, por outro, os egressos enfrentam problemas com a falta de regulamentação da profissão, pouca visibilidade da profissão no mercado e dificuldades para a inserção no mercado de trabalho. Segundo Dumet *et al.* (2013), a criação dos novos cursos superiores por meio da expansão não veio acompanhado de um estudo das necessidades e demandas específicas de cada região.

2.3.1 Curso de Gestão Ambiental da FUP

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP da GAM (UnB 2011), o profissional dessa área possui conhecimentos para criar, coordenar projetos e trabalhos em grupo com equipes interdisciplinares e multidisciplinares que busquem soluções na administração e gestão ambiental, bem como, atuar no planejamento ambiental, uso sustentável dos recursos naturais, monitoramento, fiscalização e mitigação da exploração de ecossistemas, recuperação e manejo de ambientes degradados.

Ainda de acordo com o PPP da GAM, o gestor ambiental pode atuar em três grandes áreas de conhecimento: Administração e Economia Ambiental, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências Biológicas, Exatas e da Terra. As atividades do gestor ambiental podem ser de assessoramento junto a empresas do setor privado (agronegócio, cooperativas, indústria, consultoria e serviços), a movimentos sociais e a entidades não governamentais e do terceiro setor. Poderá também responder a demandas de ensino, pesquisa e treinamento em instituições públicas e privadas.

Até 2010 o Brasil contava com 200 (duzentos) cursos superiores em Gestão Ambiental, sendo 189 cursos tecnológicos com carga horária mínima de 1.600 horas e duração mínima de dois anos e 11 cursos de bacharelado com carga horária mínima de 3.000 horas e duração de no mínimo quatro anos. Segundo os dados do MEC (2015c), atualmente existem 3.152 cursos de Gestão Ambiental. Desse total, 22 são bacharelados, todos ofertados em instituições de ensino federal, sete cursos sequenciais e 3.123 cursos tecnológicos, entre esses 2.805 são ofertados a distância (EAD) e 318, presenciais.

Segundo Schenkel e Cunha (2014) e Leandro e Neff (2011), os cursos superiores de GAM (Tecnológico e Bacharelado) são relativamente novos e surgiram a partir da última década. O primeiro curso foi criado em 1998, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), na cidade do Rio de Janeiro (RJ), então denominado Curso Superior de Tecnologia em Controle Ambiental. O primeiro curso de Bacharelado em GAM foi implantado no ano 2002 pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo - USP.

De acordo com Schenkel e Cunha (2014), os cursos de GAM no Brasil apresentam problemas com a falta de uniformização, ou seja, existem diferenças e significativas entre os cursos de Bacharelado e Tecnológico, relativo aos objetivos, perfil, grades curriculares e contexto de criação. Essas diferenças têm gerado discussões e negociações intensas e profundas para implantar e adequar os projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado em GAM, inclusive com a participação ativa dos alunos.

Na prática, verifica-se uma diferença marcante entre os cursos de Bacharelado e os de Tecnologia, ou seja: enquanto, de um lado, os coordenador, professores, alunos e egressos destacaram que a problemática ambiental exigia um posicionamento das instituições educacionais, independentemente da existência de um nicho de mercado, por outro, os dos cursos de Tecnologia enfatizaram a ideia de que a criação do curso fazia parte de um plano de

expansão institucional e era para atender à demanda do mercado de trabalho (Schenkel e Cunha, 2014).

Um dos principais fatores que irá ajudar a superar as divergências entre os cursos de GAM é a regulamentação da profissão. Segundo a Associação Nacional dos Gestores Ambientais – ANAGEA (2011), o Projeto de Lei 2664/11 que pretende regulamentar a profissão do gestor ambiental foi apresentado ao Congresso Nacional em outubro de 2011. A regulamentação é importante para delimitar as atribuições da profissão, consolidar a inserção do profissional de GAM no mercado de trabalho e o colocar em igualdade de condições com outras carreiras profissionais de envergadura similar.

De acordo com dados do MEC (2015c), o curso de bacharelado em GAM da FUP, em sua primeira avaliação, alcançou o Conceito Preliminar de Curso - CPC na nota 4, lembrando que essa escala varia de 0 a 5. De acordo com os dados do relatório de estatísticas de graduação da UnB (2015), desde a criação da FUP até o 2º semestre de 2014, o curso formou 91 aluno e, nesse mesmo período, 98 alunos abandonaram o curso.

2.3.2 Curso de Gestão do Agronegócio da FUP

O segmento do agronegócio tem ocupado uma posição de destaque no âmbito do contexto brasileiro, movimenta cerca de um terço do Produto Interno Bruto (PIB), caracteriza-se por ser um setor dinâmico da economia e se configura por meio de um processo de inter-relações entre os diversos segmentos que o compõem.

O objetivo do curso de GAGRO é formar um bacharel apto a atuar como analista técnico ou gestor nas seguintes áreas: Projetos Agroindustriais, Mercados Agroindustriais, Gestão Ambiental, Planejamento Regional, Política Agrícola, Extensão Rural, Logística, Pesquisas Agroindustriais, Desenvolvimento Rural, entre outras (UnB, 2006).

O PPP do curso de bacharel em GAGRO (UnB, 2006) destacou que o profissional dessa área deve ter uma sólida formação em metodologias de gestão e aliar o conhecimento

técnico a cada um dos segmentos do agronegócio, além da indispensável compreensão das interfaces entre os segmentos de produção de matéria-prima, transformação e comercialização de produtos do ramo alimentar.

Para Begnis *et al.* (2007) o profissional que irá atuar no agronegócio deve apresentar perfil e visão estratégica que perpassa diferentes atividades econômicas, tal como as matérias-primas agrícolas que se transformam em diferentes produtos. Macedo *et al.* (2015) afirmou que, por suas próprias características, a GAGRO demanda indivíduos com formação interdisciplinar, alicerçada numa perspectiva analítica e sistêmica.

De acordo com Begnis *et al.* (2007), existiam apenas 140 cursos de Gestão do Agronegócio no Brasil em 2007, incluindo os cursos tecnológicos. A expansão desses cursos se deu de forma muito rápida. Em 2015 o MEC (2015b) contabilizou 1.312 cursos com as seguintes denominações: Gestão do Agronegócio, Gestão de Agronegócio e Agronegócio. Desses, 1.301 são cursos tecnológicos com duração de dois anos ofertados por várias IES na modalidade de Ensino a Distância - EAD, sete são cursos de bacharelados presenciais e 4 cursos sequenciais, também na modalidade presencial.

Para Begnis *et al.* (2007), a maioria desses cursos denominados de Agronegócio que oferecem a titulação de bacharelado e de tecnólogo são constituídos por habilitações dos cursos convencionais de Administração de Empresas, seguindo a suas diretrizes curriculares e acrescentando na grade curricular disciplinas voltadas ao agronegócio. Ao contrário da tendência seguida pela FUP, a iniciativa crescente das IES, principalmente as privadas, em ofertar opções de formação em agronegócios, pouco avançaram no sentido da interdisciplinaridade que é inerente a esse campo de conhecimento.

Ainda conforme Begnis *et al.* (2007), outra característica da oferta de cursos voltados à formação de profissionais para o agronegócio é a sua concentração geográfica. As regiões Sul e Sudeste, de maior desenvolvimento e nas quais se concentram 78% das unidades da

indústria brasileira de transformação (que também compreende a produção agroindustrial) e que emprega 80% da mão de obra neste segmento, também são as que oferecem mais opções de cursos voltados ao agronegócio.

Segundo Rinaldi *et al.* (2007) existem críticas quanto ao currículo dos cursos de bacharelado em GAGRO no Brasil, uma vez que a expansão observada no ensino em agronegócio no país não representa uma modificação efetiva na forma como os estudantes aprendem. O grande número de cursos novos criados, na sua maioria, tem o mesmo molde tradicional de ensino que o país vem apresentando tradicionalmente em outros cursos de gestão há muitos anos.

O curso de GAGRO da FUP teve início em 2006 e, em 2010, formou a sua primeira turma com 17 alunos. De 2006 a 2014 o curso formou 193 alunos para atuar em diversos segmentos do agronegócio no Centro-Oeste e em outras regiões do país. Segundo os dados do MEC (2015b) o curso de GAGRO da FUP alcançou nota cinco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e nota cinco no CPC, o que classifica o curso entre os melhores do Brasil. Mesmo sendo bem conceituado, o curso apresentou um alto índice de evasão. De acordo com os dados da UnB (2015), entre 2006 e 2014, evadiram-se 155 alunos do curso de GAGRO da FUP, número correspondente a mais da metade dos que se formaram.

2.3.3 Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP

O curso de LCN da FUP oferece uma formação pedagógica voltada para as ciências da natureza e para a compreensão da construção do conhecimento, história e cultura, visando à formação de um profissional com atuação ética e responsável na sociedade, com uma visão de ciência como construção humana, dentro de um contexto sócio-histórico e cultural (UnB, 2015).

De acordo com o PPP do curso de LCN (UnB, 2013), o licenciado atua como professor nos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo às Diretrizes Curriculares da

Educação Básica. Além de atuar como professor, esse profissional pode também adotar estratégias de ensino diversificadas a partir da visão crítica de ensino de ciências e das diversas abordagens pedagógicas.

Ribeiro (2013) destacou que formar profissionais para atuar na área de ciências naturais num cenário de mudanças socioambientais, científicas e tecnológicas, necessita de um diálogo estreito com as demais áreas do conhecimento e uma ampla discussão de questões sociocientíficas na formação inicial e continuada de professores, apontando, além das potencialidades e possibilidades, as limitações e as dificuldades identificadas.

Caixeta *et al.* (2011), afirmaram que o curso de LCN da FUP busca formar profissionais para atuar de forma múltipla e interdisciplinar nas seguintes áreas: biologia, geologia, física, química, educação e matemática, destacando que os professores de ciências devem ser capazes de trabalhar com os fenômenos da natureza de forma integrada.

A história do ensino de ciências por meio de professores formados em um curso que aborda as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática no ensino fundamental é muito recente. Segundo o MEC (2015d), existem 103 cursos de LCN nas universidades públicas do Brasil, sendo 52 cursos presenciais e 51 a distância. Imbernon *et al.* (2011) afirmaram que ainda é muito difícil dimensionar e identificar em quais áreas os egressos desses cursos estão atuando, pelo fato dos cursos serem novos e poucas pesquisas sobre a atuação desses profissionais no mercado de trabalho.

Segundo os dados da UnB (2015), no período de 2006 a 2014 os cursos diurno e noturno de LCN da FUP formaram 188 alunos. Apesar do êxito na formação de professores em moldes diferenciados para o mercado de trabalho, os cursos de LCN da FUP apresentaram um alto índice de evasão. De acordo com os dados da UnB (2015), no período de 2006 a 2014 formaram-se 188 alunos e evadiram-se 301, ou seja, o número de alunos evadidos nesses dois cursos é muito superior ao número de formados.

2.3.4 Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUP.

O profissional formado da LEDOC atua na gestão de processos educativos escolares e na formação em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas do campo, tendo como ênfases: os anos finais da educação básica de nível médio, também na modalidade de educação para jovens e adultos e na combinação com a educação profissional (UnB, 2009).

Segundo o PPP do curso de LEDOC da FUP, o profissional licenciado nessa formação pode fazer a escolha de habilitação ao ingressar no curso e após formado, podendo escolher em atuar na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática (UnB, 2009).

Para Trindade (2011) a estrutura curricular da LEDOC é organizada em regime de alternância entre Tempo-Escola - TE e Tempo-Comunidade - TC. Essa graduação está organizada em oito etapas compostas por oito TE, que variam entre trinta e quarenta e cinco dias cada uma, e oito TC, que se configuram como a continuidade do processo de formação dos alunos. Um TE mais um TC correspondem a um semestre letivo.

Na última década houve um aumento na oferta de vagas dos cursos de LEDOC nas instituições públicas de ensino superior. De acordo com os dados de MEC (2015a) existem atualmente no Brasil, 94 cursos de LEDOC sendo 54 oferecidos na modalidade presencial e 40 a distância.

Conforme Trindade (2011), a LEDOC da FUP é parte da história da luta dos movimentos sociais do campo, a qual é pautada pelo objetivo de transformação da realidade social. A formação do docente nesse curso está atrelada ao modelo de desenvolvimento do campo e sociedade defendido pelo Movimento de Educação do Campo. A formação específica dos educadores do campo tem sido “bandeira” de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e de algumas instituições públicas de ensino (Trindade, 2011).

Segundo Molina (2014), os impactos dos esforços da educação do campo são visíveis, pois diversos profissionais, entre camponeses, assentados e integrantes do Movimento Sem Terra – MST estão atuando em diversas atividades no campo, como: atuação nas escolas rurais, desenvolvimento de projetos agroecológicos, desenvolvimento da agricultura familiar e rural. Isso representa uma grande contribuição da LEDOC para esse público-alvo, apesar de ser preciso avançar, implementar e ampliar essa política.

Segundo os dados da Estatística de Graduação UnB (2015), no período de 2008 a 2014 o curso de LEDOC da FUP formou 125 professores habilitados para atuarem nas escolas do campo, em contrapartida 214 alunos abandonaram o curso. Se por um lado a LEDOC obteve sucesso na contribuição da formação de recursos humanos para o campo e na correção das desigualdades sociais, por outro, o problema da evasão no curso é inquestionável.

2.4 Evasão no Ensino Superior

2.4.1 Conceito de evasão

De acordo com Lobo (2012), os estudos científicos sobre a evasão são relativamente recentes. Desde 1975, várias teorias foram elaboradas para explicar a permanência de estudantes nas IES baseadas na análise da afinidade estudante-instituição a partir de variáveis ligadas aos estudantes, à instituição e a temas mais específicos como a integração dos estudantes nas IES. Até então, prevaleciam hipóteses mais descritivas do que teóricas, tentando oferecer explicações baseadas em uma única variável, em geral, demográfica ou psicológica.

A evasão é um fenômeno presente em todas as instituições de ensino superior no Brasil e no mundo. Segundo Lobo *et al.* (2007), a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional e que afeta o resultado do sistema educacional. Para Baggi e Lopes (2010) a evasão é um problema que vem preocupando as instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais,

acadêmicas e econômicas. Lima e Machado (2014), afirmaram que a evasão discente é um fenômeno complexo, que exige acompanhamento sistemático, conhecimento de possíveis fatores e estratégias de intervenção visando solucionar ou minimizar o problema.

Morosini *et al.* (2011), destacaram que a evasão é entendida como a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, gerando várias consequências socioeconômicas e acadêmicas, além de afetar o desenvolvimento humano de todos os atores sociais envolvidos. O tema tem sido objeto de debate e investigações em todo o mundo, na busca de identificar os motivos, causas e impactos provenientes do abandono dos estudantes nos sistemas de ensino. Para Castro e Teixeira (2014), a evasão universitária é o desligamento do curso superior por qualquer outro motivo que não a diplomação. A evasão traz consequências prejudiciais para as instituições, para a sociedade e muitas vezes aos próprios alunos, mesmo que em alguns casos a mudança de curso seja algo positivo para o estudante.

Faveiro (2006) considerou a evasão como a desistência do curso, incluindo os alunos que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram para seus professores desde a sua matrícula. Segundo Rodriguez (2011), o conceito de evasão considera estudantes que abandonaram, trancou a matrícula, desligaram ou se transferiram para outra instituição de ensino.

Segundo Prim e Fávero (2013), a evasão de estudantes é um fenômeno complexo, sendo influenciado por diversas variáveis, as quais despertam a necessidade de desenvolver estudos e análises sobre tal tema. Lobo (2012), apontou as dificuldades de padronizar tudo que diz respeito a evasão e a necessidade de se ter muita clareza de que tipo de evasão está se tratando, pois podemos citar alguns diferentes tipos de evasão: do curso, da IES e do sistema, todas derivadas de diferentes cálculos da evasão.

Para esclarecer melhor, Lobo (2012), descreveu os três tipos de evasão da seguinte forma: evasão do curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão, muda de

curso, mas permanece na IES. A evasão da IES se trata da evasão na qual o aluno deixa ou troca de IES. Já a evasão do sistema de ensino superior é aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo. Nesse trabalho foram utilizados os tipos de evasão classificados por Lobo (2012), por ser uma classificação simples e fácil de entender.

2.4.2 Estudos sobre as causas da evasão

De acordo com Stoffel e Ziza (2014), a questão do trabalho é um fator que influencia a evasão em todas as instituições de ensino superior, bem como, problemas financeiros, incompatibilidade com o curso e mudança de curso. Esses mesmos autores destacaram que, em todo o mundo a taxa de evasão no primeiro ano do curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes.

No estudo realizado por Medeiros (2014) na Universidade Federal de Goiás – UFG, no período entre 2006 e 2011 os resultados mostraram que 20% dos ingressantes na UFG abandonaram a graduação no primeiro ano de curso, e o índice de abandono no terceiro ano do curso foi de 18,94% em 2011. Nos cursos de licenciatura, a evasão se revelou ainda mais acentuada, chegando a atingir patamares superiores a 60%, ao passo que nos cursos de maior prestígio social a evasão mostrou-se mais baixa, atingindo menos que 1%, como foi o caso do curso de Medicina. Esses dados indicaram um problema em relação à questão da permanência e evasão na UFG, posto que, a despeito da evasão na FUP, os cursos de licenciatura tem um índice de evasão maior e à maioria dos estudantes têm se evadido da universidade no primeiro e segundo ano de estudo.

Brito (2013) realizou um estudo na Universidade de Brasília sobre evasão nos cursos de graduação da UnB no período de 2002 a 2010. A partir dos resultados desse estudo foram apresentadas as porcentagens relacionadas aos motivos de abandono na seguinte ordem: 31,47% se desligaram em razão de problemas com o rendimento acadêmico; 30,95% em

razão de abandono do curso; 22,5% foram desligados por diversos outros motivos como: saúde, problemas pessoais, deslocamento, falta de vocação para o curso e 15,8% saíram de seus respectivos cursos por desligamento voluntário, entre eles: demora em concluir a graduação, a mudança de curso e a falta de condições financeiras para os estudantes se manterem na universidade.

Segundo Andriola *et al.* (2006), um aluno pode decidir evadir ou persistir no curso por um fenômeno psicossocial, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por sua vez, influenciam as decisões. Nesse sentido, a decisão de permanecer ou evadir é uma questão relacionada às atitudes do estudante, da sua adaptação à universidade, e de fatores externos, como: aprovação da família, influência dos amigos, infraestrutura da instituição, situação financeira e expectativa de desenvolvimento na carreira.

Um estudo realizado sobre os motivos da evasão de 2.882 alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa – PAMPA revelou os seguintes motivos para a evasão: 74,89% abandono; 12,21% cancelamento de matrículas; 2,60% classificado mas não efetuou a matrícula; 2,05% desligamento; 2,12% transferência internas; 5,55% transferidos; 0,21% falecimento e 0,03% cancelamento de convênio (DO PAMPA, 2011, p.20).

De acordo com Bardagi e Hutz (2005) entre os muitos aspectos multidimensionais apontados como relevantes para explicar a evasão, se destacaram: fatores econômicos, de personalidade, vocacionais, sociais, institucionais, entre outros. Os autores também apontaram que a ausência de atividades acadêmicas ou a presença de problemas de relacionamento com colegas e professores, embora não tenha sido comprovado relações diretas, podem potencializar a insatisfação com a experiência acadêmica e favorecer a evasão.

Segundo Tinto (2007), o estudante pode evadir da universidade por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição. O autor afirmou ainda que a integração pode ser influenciada, direta ou indiretamente, por diversos

fatores, tais como: perfil socioeconômico, expectativa dos pais a respeito do futuro do filho, habilidades acadêmicas, conhecimentos adquiridos por meio da educação formal ou informal, além de características individuais como gênero e raça.

Na mesma linha de Tinto (2007), Lompa e Reszka (2015) destacaram a importância da integração social com colegas, professores e servidores para evitar a evasão. Para os autores, se ajustar ao ambiente acadêmico implica em se integrar socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias.

Os fatores que causam a evasão nas instituições de ensino superior são muitos, complexos e multidimensionais, para facilitar o entendimento, Lobo (2012) fez um resumo das causas mais frequentes da evasão, enumerando: 1) Dificuldades financeiras; 2) Formação básica deficiente; 3) Falta de adaptação e maturidade do ingressante com o estilo de ensino do curso; 4) Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; 5) Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; 6) Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; 7) Mudança de curso; e 8) Mudança de residência.

Segundo Triguinho (2008), a evasão pode se dá por razões diversas, como o não preenchimento de vagas nos vestibulares, trancamento de matrículas não reabertas, morte, jubramento e dificuldades de conciliar trabalho com os estudos, dentre outras. Segundo os autores, a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e o horário escolar é um dos principais motivos na decisão de abandonar a faculdade, ressaltando que se as obrigações profissionais entrarem em conflito com os compromissos dos estudos, na maioria das vezes, o estudo que é adiado.

Leuchovios (2006), destacou que a falta de envolvimento dos pais no ensino médio e na transição deste para o ensino superior é um fator relevante que contribui para a evasão. Segundo o autor, o aluno que não teve o acompanhamento dos pais no ensino médio tem

maior probabilidade de ter filhos em idade precoce, problemas de saúde, deficiência na aprendizagem, errar na escolha do curso e, todos esses fatores, podem aumentar a evasão.

Por fim, Medeiros (2014), associou a evasão com as políticas de expansão e democratização do ensino superior, pois a expansão de vagas direcionadas para alunos com baixa renda demanda também a expansão de políticas de apoio estudantil para permanência desses ingressos. Assim, em caso de um descompasso entre essas políticas, as consequências serão o aumento da evasão devido a dificuldade de permanência dos alunos na universidade.

2.5 Pesquisas de Egresso

2.5.1 Egresso e gestão universitária

As pesquisas com egressos vêm adquirido grande centralidade nas políticas públicas educacionais, principalmente pelos organismos governamentais, com o propósito de ampliar as ações de controle e fiscalização sobre as instituições de ensino e os sistemas educacionais. Segundo Brandalise (2012), o feedback dos egressos em relação ao ensino ofertado pela instituição é necessário para a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino aprendizagem, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso.

Conforme Teixeira *et al.* (2014), as pesquisas com egressos são realizadas desde a década de 1930 nos Estados Unidos, com estudos relacionados a opinião, satisfação no trabalho, relação entre as universidades e o mercado de trabalho e a transição do meio acadêmico para a vida profissional. A avaliação do egresso pode ser um indicador muito importante para o diagnóstico institucional, pois esse conta com a maturidade pessoal e profissional do ex aluno, que possui uma visão mais globalizada sobre a universidade na qual se formou.

De acordo com Louzada e Martins (2005), egresso é aquele ex-aluno que efetivamente concluiu os estudos e recebeu diploma e está apto para ingressar no mercado de trabalho,

podendo ser fonte de informação para a IES que o formou. Nesse trabalho o termo egresso se refere aos alunos formados, ou seja, que já concluíram seus respectivos cursos de graduação na FUP e obtiveram o diploma.

Sampaio (2013), realizou uma pesquisa de egresso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tendo como objetivo analisar a contribuição do processo de geração de oportunidades educacionais para sociedade local com o foco na inserção do egresso no mercado de trabalho e na melhoria da sua renda e qualidade de vida. Para o autor o processo de acompanhamento da integração de egressos ao mercado de trabalho não é algo comum, poucas instituições ou pesquisadores realizaram avaliações neste intuito e, igualmente, não se sabe de instituições de ensino que procuram realizar qualquer tipo de sistematização na obtenção de informações desse aluno.

Espartel (2009), afirma que a avaliação dos egressos pode ser mais consistente sobre o curso, especialmente porque o aluno formado tem mais maturidade, consegue ter uma visão mais ampla quanto à contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional. De acordo com Castro (2014), o conhecimento sobre egressos possibilita a análise da formação e permite conhecer e identificar outras questões, como mercado de trabalho e inserção nesse, processo de trabalho, satisfação pessoal com o trabalho, mudanças de atividades e de profissão, continuidade da formação, desenvolvimento profissional, dentre outros.

Carrijo *et al.* (2007,) explicou que a diversidade apresentada para inserção no mercado de trabalho exige que o profissional recém formado valide a sua competência para a empregabilidade e corrija suas fragilidades de forma permanente, por meio da educação continuada. Segundo Colenci e Wey (2011), o egresso enfrenta, no seu cotidiano de trabalho, situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas, durante o curso, com as requeridas no exercício profissional, podendo avaliar a adequação da estrutura

pedagógica do curso que foi vivenciado e os aspectos intervenientes do processo na formação acadêmica.

2.6 Estudos sobre a atuação de egressos

Embora não se tenha identificado nenhum caso onde as pesquisas de egresso ocorram por uma iniciativa institucional de forma sistemática, periódica, documentada e objetiva, se encontram várias referências na literatura, destacando: Marcos *et al.* (2011), SEMESP (2008), UEPA (2011), Morgado *et al.* (2011), Do Prado Filho *et al.* (2013), Associação Catarinense de Ensino - ACE (2010) e Machado (2010).

Como exemplo de resultados de pesquisas de egresso, Marcos *et al.* (2011) por meio de entrevista com 4.431 egressos de diversos cursos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, identificaram as seguintes características dos egressos: 21,48% são naturais do Estado de Santa Catarina; 57,53% são do gênero masculino; 14,33% cursaram pós-graduação; 12,14% estão cursando pós-graduação; 93,59% atuam na área de sua formação; e 89,41% residem no estado de Santa Catarina.

No estudo realizado por Marcos e Debortoli (2011) com 243 egressos do curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, sobre a área de atuação do egresso, evidenciou-se que 32,79% dos egressos atuam como Administradores, 28,74% trabalham na área financeira, 12,96% atuam no setor de administração e *marketing*, 12,55% trabalham com recursos humanos, 4,45% na área de administração de materiais e 8,51% estão fora da área de formação, ou seja, 91,49% trabalham na área de Administração.

De acordo com o estudo realizado pela SEMESP (2008) com 724 jovens recém-formados das grandes empresas de São Paulo, para esses jovens a graduação em um curso superior constitui, efetivamente, um importante impulsionador para a carreira profissional. A grande maioria dos jovens entrevistados obteve melhorias em sua carreira depois de

formados, 72% tiveram aumento de salário e 69% conseguiram empregos melhores depois que terminaram o curso superior ou no ano seguinte.

Numa pesquisa realizada com 64 egressos do curso de Engenharia de Produção formados entre 2003 e 2011 na Universidade Estadual do Pará, os resultados revelaram que 77% dos participantes atuam dentro de sua área de atuação, mas somente 72% da amostra possui registro no CREA. A esfera de atuação dos profissionais se concentra no Governo Federal e no ramo da indústria, (UEPA, 2011).

Entre os trabalhos pesquisados, destaca-se o de Morgado *et al.* (2011), pois foi uma pesquisa de egresso no curso de GAM da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz - ESALQ/USP. Alguns resultados dos egressos do curso foram: metade demorou o tempo mínimo de quatro anos para se formar, 61,3% dos formados estão trabalhando na área e, dos que estão trabalhando, 51,9% estão ligados a atividade privada. A satisfação com o exercício profissional foi bastante alta: 88,2% declararam-se “Muito Satisfeitos” ou “Satisfeitos” com a profissão e a remuneração mensal concentrou-se na faixa de R\$ 2041,00 a R\$ 3060,00. Diante das diferentes inserções profissionais do Gestor Ambiental no mercado de trabalho, os autores destacaram como principal desafio na sua formação o fornecimento de elementos para a compreensão e a atuação nas diferentes instituições, sob diversos recortes espaciais e sobre variados temas.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionário eletrônico para a população dos alunos egressos e evadidos de todos os cursos da FUP até o 2º semestre de 2014. A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2015. Após o envio do questionário eletrônico por e-mail foi feito contato por telefone com todos os alunos da população amostrada, explicando os objetivos e importância da pesquisa. Os

relatórios contendo número de telefone, endereço e e-mail dos alunos foram obtidos junto a Secretaria de Administração Acadêmica – SAA da FUP

A população dos alunos egressos e evadidos pesquisados correspondeu aos formados e que foram desligados da FUP sem diploma, desde a criação do *campus*, ocorrida no 1º semestre de 2006, até o 2º semestre de 2014. O total de alunos egressos e evadidos por curso durante o período analisado se encontra na Tabela 1.

Tabela 1. Total de alunos egressos e evadidos dos cursos da FUP entre 1º semestre de 2006 até 2º semestre 2014

EGRESSOS		EVADIDOS	
Curso	1º/2006 até 2º 2014	Curso	1º/2006 até 2º 2014
Gestão do Agronegócio	193	Gestão do Agronegócio	155
Gestão Ambiental	91	Gestão Ambiental	98
Licenciatura em Ciências Naturais.	188	Licenciatura em Ciências Naturais.	301
Licenciatura em Educação do Campo	125	Licenciatura em Educação do Campo	214
Total	597	Total	768

3.1.1 Avaliação do tamanho da amostra

A avaliação do tamanho da amostra se baseou na estimativa da proporção populacional para população finita (equação 1), admitindo um grau de confiança de 95% (1,96) no cálculo. Para tanto, após os dois meses de coleta de dados, foi calculado a margem de erro (E) alcançada para as amostras de alunos egressos e evadidos para cada curso da FUP e em agregado para a instituição.

$$\text{Em que: } E = 1,96 \sqrt{\frac{0,25}{n-1} \left(\frac{N-n}{N} \right)}$$

E = Margem de erro

n = Número de indivíduos na amostra

N = Tamanho da população

Fonte: Da Silva, *et al*, (2008),

A escolha desse método se deve aos dados serem coletados, em sua grande maioria, em escala ordinal e nominal, não permitindo cálculos de média e desvio padrão com os mesmos e ao fato da população não ser demasiadamente grande, podendo ser considerada como finita (Martins, 2006). Lembrando que a ampliação do tamanho da amostra está sujeito ao interesse dos alunos egressos e evadidos responderem o questionário aplicado, portanto, não dependendo apenas do esforço do pesquisador.

3.1.2 Questionário

O questionário foi estruturado com dois blocos de perguntas fechadas e idênticas para o aluno egresso e evadido e algumas perguntas direcionadas exclusivamente para cada grupo, uma para o grupo dos egressos e duas para o dos evadidos (Quadros 1 e 2).

O primeiro bloco contou com questões relacionadas às condições socioeconômicas dos entrevistados, fatores motivacionais e familiares que podem influenciar a evasão dos alunos. O referencial teórico que embasou a escolha das variáveis que podem afetar a evasão foi: Leuchovius (2006), Tinto (2007), Leal Lobo *et al.* (2007), Bardagi e Hutz (2006), Faveiro (2006), Stoffel e Ziza (2014), Palharini (2008), Andriola (2009), Silva e Ferreira (2009), Gomes *et al.* (2010), Baggi (2011), Zordan (2012), Cunha e Morosini (2013), Sales Junior *et al.* (2014), Soares *et al.* (2014), Lompa e Reszka (2015), e Souza Junior *et al.* (2014).

As perguntas da dimensão socioeconômica foram representadas pelo gênero, idade e renda dos egressos e evadidos. As questões motivacionais estiveram relacionadas com a facilidade de acesso a FUP, interesse pelo curso e os incentivos para a não evasão, tendo esses efeitos mensurados pelos indicadores: local de residência, menções nas disciplinas, forma de ingresso e recebimento de bolsa permanência, todas elas coletadas para o aluno egresso e evadido. Um último grupo de variáveis buscou mensurar a influência do envolvimento familiar com a evasão, para tanto, os indicadores utilizados foram o grau de escolaridade dos

pais e a percepção dos alunos em relação ao envolvimento familiar durante a graduação. O modelo teórico empregado para explicar a evasão foi conforme a Figura 1.

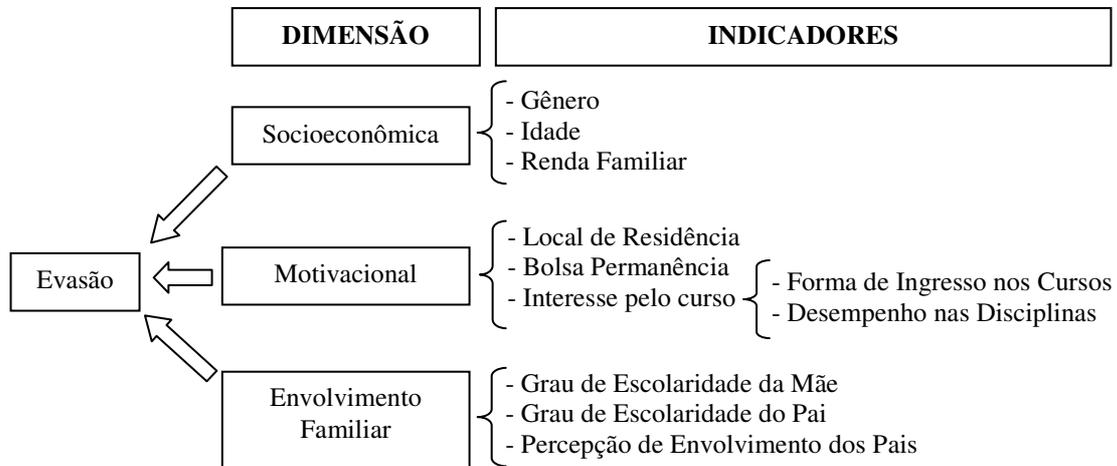


Figura 1. Modelo teórico explicativo da Evasão

A avaliação do interesse pelo curso considerou a forma de ingresso na FUP e o desempenho nas disciplinas pelos alunos egressos e evadidos. A forma de ingresso separou os alunos em dois grupos, os que ingressaram via vestibular e PAS, ou seja, escolheu o curso que queriam cursar, e aqueles que foram selecionados pelo SISU e ENEM, esses podem ter optado pelo curso decorrente de sobra de vagas e não por um interesse inicial. Para a mensuração do desempenho nas disciplinas foi pedido para os alunos egressos e evadido informarem se a maioria das suas menções foi SS, MS ou MM durante o seu período na graduação, assumindo uma relação direta entre desempenho acadêmico e interesse com o curso (Quadro 1).

BLOCO 1**DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA**

1. Gênero: () Masculino () Feminino .

2. Idade: _____ anos

3. Qual a renda total de sua família no período da graduação na FUP?

- () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.017,00)
 () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.017,01 a R\$ 2.034,00).
 () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.034,01 a R\$ 3.051,00).
 () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.051,01 a R\$ 4.068,00).
 () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.068,01 a R\$ 6.780,00).
 () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 6.780,01 a R\$ 20.340,00).
 () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 20.340,01).

DIMENSÃO MOTIVACIONAL

4. Local de residência durante a graduação na FUP

() Planaltina DF () Outro. Onde? _____

5. Em relação ao seu desempenho acadêmico nas disciplinas da graduação na FUP:

- () A maioria das suas menções foi SS () A maioria das suas menções foi MS
 () A maioria das suas menções foi MM

6. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa de permanência?

() Nenhum () Algum auxílio (moradia, alimentação, permanência, outros)

7) Qual foi a sua forma de ingresso na FUP?

() Vestibular ou PAS () ENEM ou SISU () Outro. Qual? _____

DIMENSÃO FAMILIAR

8. Qual o grau de escolaridade da sua mãe? (Caso tenha sido educado pelos avó ou tia, considere-as como Mãe)

- () Nenhum () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Superior Incompleto
 () Superior Completo () Mestrado () Doutorado

9. Qual o grau de escolaridade do seu pai? (Caso tenha sido educado pelo avô ou tio, considere-os como Pai)

- () Nenhum () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Superior Incompleto
 () Superior Completo () Mestrado () Doutorado

10. Qual é o envolvimento dos seus pais com a sua formação na graduação?

- () Alto (conhecem bem o curso e acompanharam de perto o seu desempenho)
 () Médio (conhecem superficialmente o curso e tem pouca informação sobre o seu desempenho)
 () Baixo (sabem apenas o nome do curso e não sabem nada sobre o seu desempenho)
 () Nenhum (não sabem nem o nome do curso que escolheu)

BLOCO 2**SITUAÇÃO DO ALUNO**

11. Qual é a sua ocupação no momento?

- () Trabalhando () Procurando emprego ou estudando para concurso público
 () Estudando para valorizar o currículo (pós-graduação, especialização, outra graduação, etc.)
 () Nem trabalhando, nem estudando e nem procurando emprego () Outro: _____

12. Em relação ao número de oportunidades, como você avalia o mercado de trabalho para as suas competências?

- () Raras oportunidades () Poucas oportunidades () Oportunidades razoáveis
 () Muitas oportunidades () Oportunidades exageradas

13. Ganho Potencial - Quanto você consegue ganhar no mercado atual?

Quadro 1. Perguntas direcionadas para os alunos egressos e alunos evadidos

O segundo bloco dispôs de perguntas para identificar a situação e as perspectivas de ganho e empregabilidade dos alunos egressos e evadidos da FUP (Quadro 1). As referências que contribuíram na elaboração dessa parte do questionário foram pesquisas de egressos para cursos de graduação, destacando: Marcos *et al.* (2011), SEMESP (2008), UEPA (2011), Morgado *et al.* (2011), Do Prado Filho *et al.* (2013), ACE (2010) e Machado (2010). O questionário foi encaminhado via e-mail para que os alunos egressos e evadidos respondessem entre os meses de junho a agosto de 2015.

Além das perguntas idênticas para os alunos egressos e evadidos, o questionário contou com uma pergunta específica para o aluno egresso e duas para o evadido (Quadro 2). Similar às pesquisas de Morgado *et al.* (2011) e Do Prado Filho *et al.* (2013), a pergunta específica para o egresso teve como objetivo verificar a relação da ocupação atual do aluno com a sua formação na FUP, auxiliando na comparação entre a sua situação com a do aluno evadido. Já as perguntas específicas para o aluno evadido, uma aberta e outra semiaberta, ajudaram a entender os fatores determinantes da evasão em uma perspectiva qualitativa.

<p><u>PERGUNTAS APENAS PARA ALUNO EGRESSO</u></p> <p>1. Caso esteja trabalhando, indique a relação do trabalho atual com a formação na FUP.</p> <p>() Trabalhando na área em que se formou na FUP.</p> <p>() Trabalhando parcialmente na área em que se formou na FUP.</p> <p>() Trabalhando fora da área em que se formou na FUP.</p> <p><u>PERGUNTAS APENAS PARA ALUNO EVADIDO</u></p> <p>1. Por que se desligou do curso da FUP?</p> <p>_____</p> <p>2. Recomendaria o desligamento do curso que ingressou na FUP para outros estudantes?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Por favor, indique em ordem de importância os três principais motivos para a sua resposta</p> <p>1º Motivo: _____</p> <p>2º Motivo: _____</p> <p>3º Motivo: _____</p>
--

Quadro 2. Perguntas específicas por grupo

3.2 Avaliação do Perfil do Aluno Evadido

O método empregado para avaliar o perfil do aluno evadido foi a regressão logística utilizando o recurso *stepwise* para auxiliar a especificação dos modelos. A regressão logística

ou modelo logit é uma ferramenta estatística que permite prever uma variável dependente dicotômica a partir de um conjunto de variáveis explicativas (Hair Jr. *et al.*, 2005).

A variável dependente dicotômica considerou o grupo de alunos evadidos e egressos, o primeiro codificado com “1” e o segundo com “0”. As variáveis independentes consideraram as 11 perguntas relacionadas as dimensões socioeconômica, motivacional e familiar do questionário.

A especificação do modelo logit foi de acordo com a equação [2], junto com a equação foi apresentado as codificações utilizadas na tabulação dos dados para facilitar o entendimento da direção do efeito das variáveis. Estimou-se o modelo da equação [2] com os dados agregados para todos os cursos da FUP e em desagregado para cada curso do campus: GAM, GAGRO, LCN (agregado os dados dos alunos diurno e noturno) e LEDOC.

$$E = \beta_1 + \beta_2 G + \beta_3 I + \beta_4 RF + \beta_5 LR + \beta_6 MD + \beta_7 FI + \beta_8 BP + \beta_9 EM + \beta_{10} EP + \beta_{11} EVF + \varepsilon \quad [2]$$

E = Grupo de alunos (“0” para o egresso e “1” para o evadido)

G = Gênero (“0” para mulher e “1” para homem)

I = Idade (escala de razão)

RF = Renda Familiar (“1” até 1,5 Salário Mínimo - SM; “2” de 1,5 até 3 SM; “3” de 3 até 4,5 SM; “4” de 4,5 até 6 SM; “5” de 6 até 10 SM; “7” de 10 até 30 SM; “8” acima de 30 SM)

LR = Local de Residência (“0” residência em Planaltina DF e “1” outras localidades)

MD = Menções nas Disciplinas (“1” maioria SS; “2” maioria MS e “3” maioria MM)

FI = Forma de Ingresso (“0” ingresso por vestibular ou PAS e “1” pelo SISU ou ENEM)

BP = Bolsa Permanência (“0” recebeu algum auxílio e “1” não recebeu auxílio)

EM = Escolaridade Mãe (“1” Nenhum; “2” Ensino Fundamental Incompleto; “3” Ensino Fundamental Completo; “4” Ensino Médio Incompleto; “5” Ensino Médio Completo; “6” Superior Incompleto; “7” Superior Completo; “8” Mestrado; “9” Doutorado).

EP = Escolaridade Pai ("1" Nenhum; "2" Ensino Fundamental Incompleto; "3" Ensino Fundamental Completo; "4" Ensino Médio Incompleto; "5" Ensino Médio Completo; "6" Superior Incompleto; "7" Superior Completo; "8" Mestrado; "9" Doutorado).

EVF = Envolvimento Familiar ("1" Nenhum; "2" Baixo; "3" Médio; "4" Alto)

ε = Erro estocástico

O modelo logit é estimado pelo método da Máxima Verossimilhança - MV e as hipóteses são de que alunos com maiores dificuldades econômicas e de acesso ao campus e com menor interesse com o curso e com baixo envolvimento familiar tendem a evadir. Além disso, é esperado que a política de auxílio permanência seja eficaz na redução da evasão e os alunos beneficiados tenham a propensão de não evadir. Portanto, conforme as codificação adotadas, as direções esperadas dos sinais dos coeficientes foram: $\beta_4, \beta_9, \beta_{10}$ e $\beta_{11} < 0$ e $\beta_5, \beta_6, \beta_7$ e $\beta_8 > 0$, sendo todas essas hipóteses analisados por um teste unicaudal.

Os coeficientes β_2 e β_3 , relacionados ao efeito do gênero e idade na evasão, não possuem justificativa teórica que permita uma determinação prévia da direção dos seus impactos, sendo então analisadas de forma exploratória por um teste bicaudal. Assim, o esperado é que β_2 e β_3 sejam diferentes de zero, não indicando previamente se existe uma tendência de evasão para os homens ou mulheres ou para os mais jovens ou mais velhos.

O teste estatístico empregado na regressão logística para verificar o nível de significância das hipóteses é o teste de Wald, sendo admitidos valores estatisticamente significativos ao nível de 10% para todas as análises. Já a qualidade do ajuste da regressão logística é obtida pelo R^2 de Nagelkerke. O R^2 de Nagelkerke varia em um intervalo de 0 e 1, sendo que os valores mais próximos de 1 indicaram uma maior explicação da evasão.

Conforme Hair Jr. *et al.* (2005), a aplicação da regressão logística é bastante flexível e apropriada em muitas situações, pois não depende de pressupostos estatísticos rígidos como, por exemplo: normalidade dos dados e matrizes iguais de variância-covariância nos grupos,

suposições essas que não são atendidas em muitas situações. Porém, conforme Gujarati (2006), a verificação visual da dispersão dos resíduos da regressão possibilita um valioso diagnóstico sobre possíveis problemas econométricos do modelo, permitindo verificar possíveis limitações das estimativas.

3.3 Avaliação Qualitativa da Evasão

A avaliação qualitativa da evasão ocorreu por meio de uma pergunta aberta e outra semiaberta. A pergunta aberta indagou o aluno evadido sobre o porquê do seu desligamento da FUP. A pergunta semiaberta, em um primeiro momento, questionou em uma pergunta fechada se o aluno evadido recomendaria para outros alunos o desligamento da FUP e, com uma pergunta aberta encadeada, pediu para que justificasse sua recomendação. O intuito dessas perguntas foi de aprofundar no entendimento dos motivos da evasão, auxiliando e ampliando a explicação dos resultados dos modelos logit.

Segundo Câmara (2013), o uso de perguntas abertas e pesquisas qualitativas auxiliam a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação de resultados quantitativos, pois capta as nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos respondentes e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados.

A técnica para tratamento dos dados qualitativos foi a análise de conteúdo. Essa técnica visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às mensagens (Bardin, 2011). A referida autora prevê três fases fundamentais da técnica: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu na leitura de todas as respostas abertas e a sua codificação em categorias representativas do conteúdo das mensagens. A fase da exploração do material se resumiu em agrupar as categorias na formação de blocos com um sentido comum e

independente. Por fim, o tratamento dos resultados ocorreu por meio da apresentação das respostas em tabelas e gráficos de barras com o cálculo de frequências.

3.4 Comparação da Situação do Aluno Egresso e Evadido

Os métodos empregados para comparar a situação entre o aluno egresso e evadido foram os testes não paramétricos da Binomial e o teste U de Mann-Whitney. A escolha desses testes se deve a aderência dos seus métodos com a escala de medida das variáveis no questionário, sendo que o teste da Binomial é adequado para variáveis mensuradas em escala nominal e o teste U para variáveis em escala ordinal. Tal como no teste de Wald na regressão logística, o nível de significância admitido para ambos os testes foi de até 10%.

O teste da Binomial comparou as frequências dos alunos egressos e evadidos que estão: trabalhando, procurando emprego, estudando para valorizar o currículo ou que não estão nem trabalhando, nem estudando e nem procurando emprego. Os alunos que declararam estar estudando para concurso público foram considerados na categoria dos que estão procurando emprego. Em resumo, as hipóteses desse teste podem ser escritas como:

H_0 : A frequência dos alunos evadidos que estão trabalhando, procurando emprego, estudando ou que não estão fazendo nada é estatisticamente igual à frequência correspondente dos alunos egressos.

H_1 : A frequência dos alunos evadidos que estão trabalhando, procurando emprego, estudando ou que não estão fazendo nada é estatisticamente diferente a frequência correspondente dos alunos egressos.

Dentro do grupo de egressos que estão empregados, existem aqueles que estão trabalhando na área, parcialmente na área ou fora da área de formação. O teste da Binomial também foi empregado para comparar se as proporções dos que estão trabalhando na área é diferente dos que estão trabalhando fora da área de formação. Além disso, comparou se os que estão trabalhando pelo menos parcialmente na área de formação (somatória das porcentagens

dos que declararam estar trabalhando parcialmente e na área de formação) é diferente dos que estão trabalhando fora da área de formação, podendo definir as seguintes hipóteses:

H₀: A frequência dos egressos que estão trabalhando na área de formação ou pelo menos parcialmente na área de formação é estatisticamente igual a frequência dos que estão trabalhando fora da área de formação na FUP.

H₁: A frequência dos egressos que estão trabalhando na área de formação ou pelo menos parcialmente na área de formação é estatisticamente diferente a frequência dos que estão trabalhando fora da área de formação na FUP.

O teste U de Mann-Whitney comparou a percepção dos alunos egressos e evadidos em relação as oportunidades de trabalho e o ganho potencial desses alunos. As hipóteses do teste foram:

H₀: As oportunidades ou o ganho potencial dos alunos egresso e evadido são iguais

H₁: As oportunidades ou o ganho potencial dos alunos egresso e evadido são diferentes

Os testes não paramétricos utilizados são relativamente simples e podem ser realizados por diversos pacotes estatísticos. O acompanhamento de todos os seus procedimentos matemáticos pode ser encontrado em Hoffmann (2006). O software utilizado para realização das análises foi o SPSS[®] (Pacote Estatístico para Ciências Sociais) versão 20.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Avaliação da Amostra

Exceto para o curso da LEDOC e, principalmente, na pesquisa com os alunos egressos, a amostragem atingiu quase a metade dessa população. No grupo dos evadidos essa porcentagem foi de 23% e para a LEDOC foi amostrado 26% dos alunos egressos e 9% dos evadidos. Essas porcentagens estiveram acima ao alcançado em outras pesquisas similares como, por exemplo, nos trabalhos de Brandalize (2012) e Sampaio (2013) que realizaram seus trabalhos com amostras de 20% e 16% das respectivas populações.

A maior dificuldade de amostragem da população dos alunos evadidos e da LEDOC foi esperada. Ao contrário dos evadidos, é provável que os egressos tenham um maior interesse com quaisquer pesquisas que busquem melhorar a FUP, pois o aumento da qualidade da instituição contribui com a maior visibilidade do seu currículo. No caso da LEDOC, por se tratarem de alunos oriundos de regiões com menor infraestrutura e mais distantes, o contato foi mais difícil comparado aos outros cursos, refletindo em um menor tamanho relativo da sua amostra.

O erro referente à amostragem alcançada para os cursos de graduação da FUP se encontram na Tabela 2 e foram, em média, similares ao aceito por Almeida (2010). Portanto, da mesma forma que Almeida (2010), considerou-se que as margens de erro calculadas não foram suficientemente elevadas ao ponto de justificar o custo para ampliação das amostras, admitindo-as como representativas de suas populações.

Tabela 2. Margem de erro das amostras de alunos egressos e evadidos

	Egresso			Evadido		
	População (N)	Amostra (n)	Margem de Erro (E)	População (N)	Amostra (n)	Margem de Erro (E)
GAM	91	43	11%	98	27	16%
GAGRO	193	88	8%	155	25	18%
LCN	188	76	9%	301	79	9%
LEDOC	125	32	15%	214	19	20%
FUP	597	239	5%	768	150	7%

4.2 Perfil do aluno evadido

Os determinantes da evasão, considerando o nível de significância de 10%, bem como, os valores do R^2 de Nagelkerke e o dimensionamento das amostras para os modelos estimados, agregando os dados de todos os cursos da FUP e em específico para cada curso de graduação do campus, se encontram nas equações [3], [4], [5], [6] e [7].

Perfil do aluno evadido da FUP

$$E_{FUP} = -1,23 - 0,29RF + 0,66LR + 0,65MD + 0,74BP + 3,05FI - 0,32EVF \text{ [3]}$$

Sig. 0,07 0,01 0,01 0,01 0,01 0,01 0,01

n = 391 R² de Nagelkerke = 0,37

Perfil do aluno evadido da GAM

$$E_{GAM} = -1,91 + 0,08I - 0,39RF + 0,95BP \text{ [4]}$$

Sig. 0,19 0,10 0,02 0,04

n = 70 R² de Nagelkerke = 0,22

Perfil do aluno evadido da GAGRO

$$E_{GAGRO} = 0,60 + 1,26G - 0,17I - 0,42RF + 1,73LR + 0,81MD + 2,03FI \text{ [5]}$$

Sig. 0,84 0,03 0,09 0,01 0,01 0,04 0,02

n = 113 R² de Nagelkerke = 0,40

Perfil do aluno evadido LCN

$$E_{LCN} = -2,02 - 0,35RF + 0,89LR + 0,96MD + 1,44BP \text{ [6]}$$

Sig. 0,01 0,01 0,01 0,01 0,01

n = 156 R² de Nagelkerke = 0,30

Perfil do aluno evadido da LEDOC

$$E_{LEDOC} = 2,63 + 4,09BP - 2,17EVF \text{ [7]}$$

Sig. 0,02 0,01 0,01

n = 51 R² de Nagelkerke = 0,69

Antes de discutir os resultados é importante avaliar a confiabilidade dos mesmos, para tanto, analisou-se a qualidade do ajuste dos modelos por meio do R² de Nagelkerke, do tamanho da amostra e da dispersão dos resíduos.

Em relação ao grau de ajuste do modelo, medido pelo R² de Nagelkerke, não existe um teste conclusivo que indique um valor mínimo aceitável. Porém, dado que esse indicador

varia de 0 a 1, exceto para o modelo da LEDOC ($R^2 = 0,69$), as variáveis utilizadas não explicaram pelo menos metade da variância da evasão. Assim, se pode inferir que a evasão é um fenômeno complexo e influenciado por outras variáveis que não foram analisadas, sugerindo a possibilidade de testes de outras variáveis em novas pesquisas.

Se por um lado os baixos valores de R^2 sugerem a influência de outras variáveis nos modelos, por outro, esse indicador nada diz sobre a confiabilidade das estimativas obtidas. Assim, seguindo os conselhos de Gujarati (2000) e Goldberger (1991), minimizou-se a importância do R^2 , pois o objetivo do estudo não foi obter um R^2 alto, mas sim analisar o efeito das variáveis consideradas. Ainda conforme Goldberger (1991), um R^2 alto não é nenhuma evidência em favor do modelo e um baixo R^2 não é nenhuma evidência contra ele.

No que diz respeito ao tamanho da amostra mínimo para aplicação da técnica da regressão logística, todos os modelos ajustados contaram com uma amostra superior ou muito próxima a relação de 20 casos para cada variável explicativa sugerida por Hair Jr. *et al.* (2005). As relações alcançadas foram de 65, 23, 19, 39 e 26 casos para cada variável explicativa nos modelos para FUP, GAM, GAGRO, LCN e LEDOC, respectivamente.

A avaliação econométrica dos modelos, apresentada pela Figura 2, sugeriu uma aleatoriedade na dispersão dos resíduos das regressões estimadas, principalmente, para os casos do modelo GAGRO e LEDOC. Para as outras análises a concentração em uma nuvem de resíduos positivos e outra negativa sugerem que as variáveis explicativas deixaram de captar outros fenômenos, ou que poderia ser melhorado com a inclusão de outros itens.

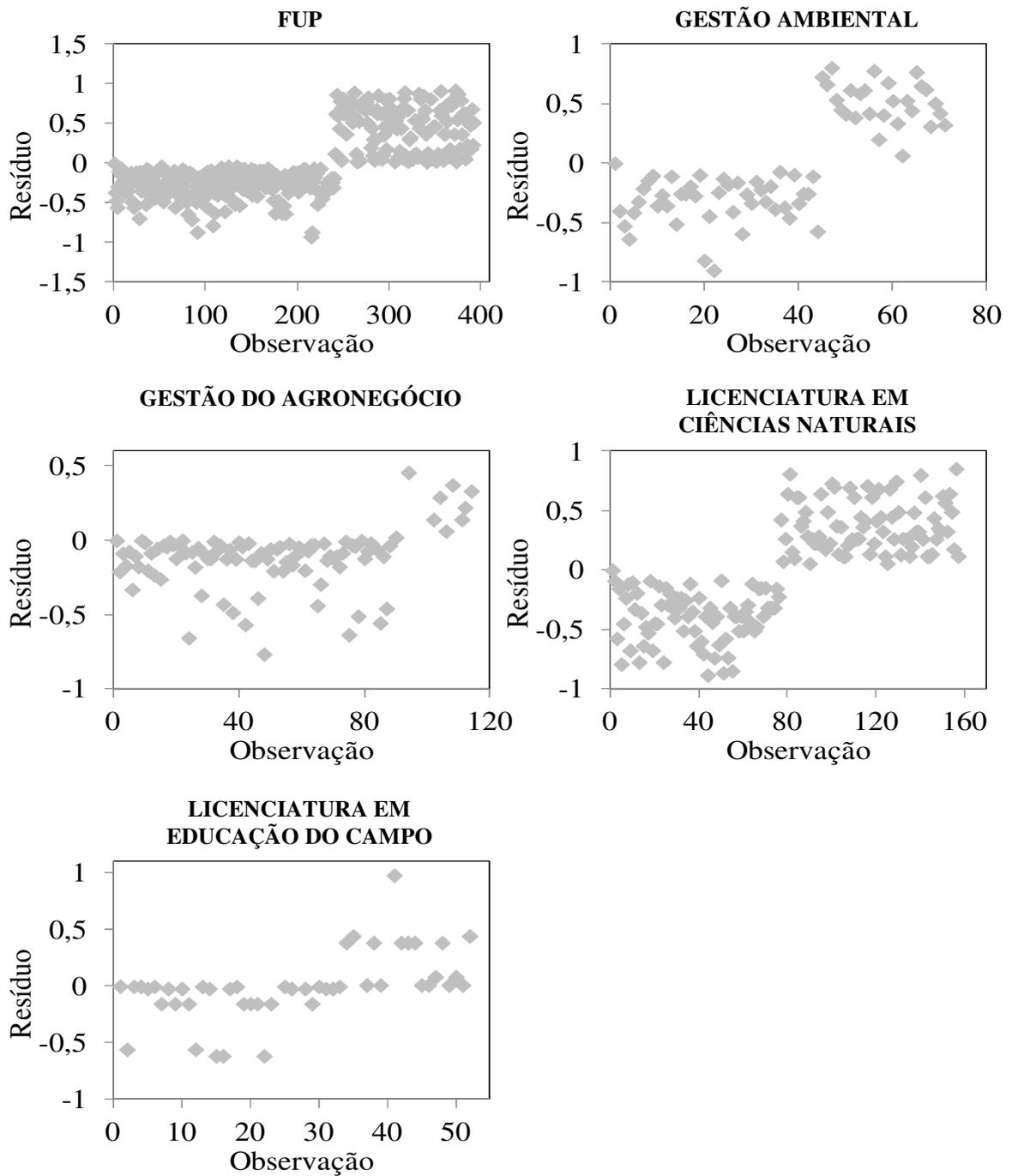


Figura 2. Dispersão dos resíduos dos modelos ajustados

Os resultados das equações [2], [3], [4], [5] e [6] indicaram que as variáveis testadas, englobando as dimensões socioeconômica, motivacional e familiar, foram importantes na explicação da evasão. Exceto para as variáveis referentes ao nível de escolaridade dos pais, que não apresentaram a direção do seu efeito conforme o esperado, todas as outras hipóteses

para o modelo logit foram confirmadas ao nível de significância de 10% em pelo menos um dos modelos ajustados.

As principais variáveis explicativas estiveram relacionadas à dimensão dos fatores motivacionais, além dessas estarem presentes em todos os modelos, em geral, apresentaram coeficientes com uma maior magnitude e, portanto, maior impacto na evasão. Entretanto, deve ser ressaltada a baixa influência dessas variáveis nos cursos de GAM e LEDOC, pois, exceto o incentivo via Bolsa Permanência, nenhuma outra variável da dimensão de motivação foi efetiva para explicar a evasão nesses cursos.

A influência não significativa de quase todas as variáveis da dimensão de motivação na evasão dos alunos dos cursos da GAM e LEDOC pode estar relacionada ao período de oferta desses cursos, o primeiro no turno noturno e o segundo em regime seriado. Provavelmente, o grande motivador para escolha e permanência nesses cursos se deve a possibilidade de conciliação entre estudo, trabalho e família, que é facilitada pelo turno de oferta desses cursos. Assim, a possibilidade de cursar uma universidade gratuita com o renome da UnB pode ter minimizado dificuldades relacionadas ao acesso do campus ou falta de identificação para os cursos da GAM e da LEDOC, tornando as variáveis correspondentes a esses aspectos pouco importantes. Embora o curso de LCN conte com evadidos e egressos dos cursos diurno e noturno, os do noturno foram a minoria, pois o curso noturno é mais recente, tornando a amostra utilizada um reflexo do curso diurno e não podendo utilizar dos mesmos argumentos empregados para GAM e LEDOC.

As duas variáveis que procuraram medir a identificação do aluno com o curso, a forma de ingresso e o desempenho nas disciplinas, contribuíram para explicar a evasão da FUP e do curso de GAGRO a um nível de significância de 2%. Para o curso LCN apenas o desempenho nas disciplinas foi estatisticamente significativa ao nível de 10%. Esses resultados demonstraram a importância dos testes vocacionais para escolha de profissão, bem como, o

risco de políticas públicas voltadas para a inclusão não planejada do jovem no ensino superior. Em outras palavras, a busca de uma inclusão desenfreada de jovens no ensino superior desconsiderando seus desejos, perfil e ambições pode levar a evasão dos mesmos.

Conforme o relatório de ingressos do Decanato de Graduação – DEG. UnB (2015) a FUP atingiu uma taxa média de sucesso no preenchimento de vagas de 60,32% contra 39% do campus Darcy Ribeiro. Isso representa um bom desempenho em relação ao acesso aos cursos. Entretanto, em média 75% dessas vagas foram preenchidas via ENEM. Esse número gera preocupações quanto a questão da permanência e da evasão, visto que, a maioria das vagas ofertadas via ENEM não são preenchidas pela escolha do aluno como ocorre no vestibular tradicional, e sim, por uma segunda, ou terceira opção do aluno, que em alguns casos, ocupa a vaga temporariamente até ser aprovado no curso de sua preferência.

A não identificação do aluno com o curso envolve uma série de fatores como: motivação do aluno para continuar no curso, dificuldades para escolher a profissão, envolvimento dos pais e familiares, qualidade da instituição, relações interpessoais com colegas de classe e professores, orientação pessoal acerca do curso e do mercado de trabalho, entre outros. Segundo Andriola (2009), a permanência ou a evasão do estudante é função das suas atitudes, da sua adaptação à universidade, e de fatores externos como, por exemplo: aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade de transferência para outra instituição.

A relação entre desempenho acadêmico com a evasão foi corroborada nos trabalhos de Souza Junior *et al.* (2014) e Tinto (2007). Segundo os autores quanto maior o número de reprovações em disciplinas, maior é a chance de evasão. Com resultados similares, Tinto (2007) afirmou que o desempenho acadêmico é condição para o aluno permanecer ou não no curso.

Muitos fatores influenciam o desempenho acadêmico do graduando, como aspectos relativos à família, ao trabalho, aos métodos de ensino dos professores, falta de expectativa com a carreira profissional, desconhecimento do curso, infraestrutura, motivação e compromisso pessoal do aluno com o curso entre outros. Segundo Marcelino (2015) compreender quais são os determinantes do desempenho acadêmico é uma questão crucial para o aprimoramento da aprendizagem e para o combate da evasão.

Os resultados para a variável “local de residência” indicaram que os alunos residentes em Planaltina – DF tendem a não evadir. Além dos resultados para a FUP, para os cursos de GAGRO e LCN essa variável foi estatisticamente significativa ao nível de 1%. Em resumo, a motivação dos alunos residentes em Planaltina - DF em não abandonar pode estar relacionado a um menor custo pessoal desses alunos e/ou pela facilitação da UnB na seleção de alunos da região.

Recentemente, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da UnB decidiu extinguir após o ano de 2016 o bônus regional, que era o acréscimo de 20% à nota no ENEM dos candidatos a cursos da UnB que fizeram pelo menos dois anos do Ensino Médio em escolas situadas nas regiões de abrangência dos campi de Planaltina, Gama e Ceilândia. Caso essa extinção diminua a inclusão de alunos da região de Planaltina na FUP, é provável que contribua para aumento da evasão no *campus*.

Naturalmente, cursar uma graduação envolve, além do custo pessoal com transporte, refeição, entre outros, o custo de oportunidade decorrente da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, todos esses custos podem ser minimizados para o aluno que mora perto do *campus*. A pesquisa de Palharini (2008) encontrou resultados similares, apontando a dificuldade de acesso e deslocamento como causadores da evasão na Universidade Federal Fluminense - UFF. O autor verificou que a dificuldade de acesso na UFF foi a causa responsável por 47% da evasão no curso de letras.

A concessão de bolsas permanência é utilizada pela UnB para combater a evasão, entre os objetivos dessa política se destacam a viabilização da permanência de alunos em situação de vulnerabilidade econômica e a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil (MEC, 2015). Conforme os resultados encontrados, a política de auxílio permanência se mostrou efetiva na redução da evasão da FUP, alcançando os objetivos propostos pelo MEC (2015). Exceto para o curso de GAGRO, a influência da Bolsa de Permanência na redução da evasão foi estatisticamente significativa ao nível de 5%, ressaltando o alto impacto e importância dessa variável para os alunos do curso da LEDOC.

De acordo com o relatório Universidade de Brasília (2010), os requisitos para inclusão do aluno no Programa de Assistência Estudantil e ter direito a bolsa permanência são os seguintes: ser residente no Distrito Federal, proveniente de áreas rurais e de regiões de difícil acesso. Quase todos os estudantes da LEDOC são de baixa renda, oriundos de comunidades ribeirinhas, quilombolas e assentamentos rurais, portanto enquadram-se no perfil socioeconômico exigido para serem incluídos no programa de assistência estudantil da UnB.

A menor importância da bolsa permanência no curso de GAGRO se deve a menor vulnerabilidade dos alunos desse curso que, em sua grande maioria, não se enquadram nos pré-requisitos para obtenção do benefício, ou seja, possuem renda familiar *per capita* superior a um salário mínimo e meio.

Os resultados dos modelos sugerem a eficácia da bolsa de permanência no combate da evasão, porém, não avalia a efetividade dessa política em um contexto amplo. Conforme edital 02/2013 do programa de bolsa permanência da UnB, não é cobrada nenhuma contrapartida trabalhista ou de desempenho acadêmico do beneficiário da bolsa permanência na UnB, podendo inclusive acumular a referida bolsa com outras de programas oficiais do governo (UnB, 2013). Segundo Costa (2009), a assistência estudantil deve se voltar não só

para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que o indivíduo realize suas atividades diárias na instituição, mas também de ordem pedagógicas e psicológicas.

Entre as variáveis relacionadas com a dimensão socioeconômica, a questão econômica foi a mais importante na explicação da evasão, sugerindo que os alunos com baixa renda tendem a abandonar o curso antes de formar. Exceto para o ajuste no modelo da LEDOC, em todos os outros, a renda familiar foi estatisticamente significativa ao nível de até 2%.

Provavelmente, o não ajuste da renda familiar no modelo da LEDOC esteve associado a baixa variabilidade dessa variável entre os alunos do curso. De acordo com o Edital da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS, Universidade de Brasília (2010), 97% dos estudantes da LEDOC eram de baixa renda, ou seja, tanto os alunos egressos quanto os evadidos se encontraram em uma situação financeira muito próxima, o que limita o uso dessa variável na discriminação dos grupos por meio da regressão logística.

O efeito da renda na evasão foi corroborado por vários autores. Segundo Baggi e Lopes (2011), a evasão possui múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico, porém as razões financeiras constituem um dos principais fatores que levam o aluno a abandonar os estudos nas IES. Para Gomes *et al.* (2010), a deficiência financeira leva a evasão devido a opção dos alunos pelo trabalho em detrimento dos estudos. Na pesquisa de Leal Lobo *et al.* (2007), os resultados indicaram que, quando perguntado sobre as razões para evasão, os estudantes destacaram a falta de recursos financeiros como principal motivo para prosseguir nos estudos.

A relação entre idade e evasão foi contraditória e fraca para os cursos de gestão da FUP (GAGRO e GAM), sugerindo uma baixa importância dessa variável na evasão. Para o curso de GAGRO o impacto foi indireto e com uma magnitude de -0,17. Já o curso de GAM a relação foi direta, porém, com uma magnitude de apenas 0,08. Em outras palavras, é preciso aumentar muito a idade para se ter algum efeito na evasão da GAGRO e, principalmente, na

GAM. A divergência no efeito da variável idade e o seu baixo impacto, bem como, o não ajuste dessa variável para os cursos de licenciatura explicam o seu não ajuste no modelo agregado para a FUP, refletindo a incerteza do seu efeito e demandando outras pesquisas, talvez de cunho qualitativo, para o seu entendimento.

A divergência do efeito da idade é corroborada pela literatura; quando a relação com a evasão é indireta, ou seja, os mais jovens tendem a evadir, em geral, existe uma tendência para essas justificativas se fundamentam na baixa maturidade dos alunos na escolha dos cursos (Gomes *et al.*, 2010). Quando a relação é direta, as explicações se baseiam em questões financeiras decorrentes da maior necessidade de trabalho dos alunos mais velhos (Cunha e Morosini, 2013).

Gomes *et al.* (2010) destacaram que a falta de informação sobre a profissão e o curso em que os alunos ingressam é fator relevante da evasão universitária. Ainda segundo os autores, muitas vezes, é transmitida ao jovem uma visão deturpada do mercado de trabalho e da profissão. O aluno acaba absorvendo essas informações e não busca conhecer a realidade dos profissionais que atuam na área de seu interesse e, assim, fica confuso, desapontado e acaba evadindo. Por outro lado, Cunha e Morosini (2013), salientaram que candidatos aprovados nos cursos superiores, provenientes de camadas mais populares e sem recursos suficientes para sua manutenção nos cursos, são potenciais candidatos à evasão, independentemente, da sua idade.

O efeito da idade na evasão do curso de GAGRO foi corroborada com a pesquisa de Macedo *et al.* (2015). Em uma análise empírica com 189 alunos do curso de GAGRO do Instituto Federal de Tocantins - IFTO, os autores constataram que 50% dos alunos evadidos não conheciam minimamente o curso quando ingressaram.

A influência do gênero na evasão não foi tão incerta quanto o efeito da idade, porém a comprovação do seu efeito ainda carece de maiores evidências empíricas, dado que o seu

ajuste ocorreu apenas no curso de GAGRO. Em geral, os resultados para todos os cursos sugeriram uma maior evasão dos homens, porém, apenas para o curso de GAGRO essa relação foi estatisticamente significativa ao nível pré-determinado de 10%.

Os resultados encontrados para o gênero estiveram de acordo com Zordan (2012), Tinto (2007) e Sales Junior *et al.* (2014). A explicação para uma maior evasão dos homens pode estar associada a fatores culturais, de motivação ou ambos. Os fatores culturais podem ser originários dos resquícios de uma sociedade patriarcal herdada dos portugueses, onde o homem é o chefe da família e, provavelmente, ainda possui uma menor mobilidade na abdicação do trabalho em favor dos estudos, sugerindo um maior impacto de questões econômicas na evasão do homem.

Além dos fatores econômicos, os fatores motivação podem ser mais importantes para o homem, denotado pelo pior desempenho dos homens nas disciplinas em todos os cursos da FUP. Conforme os relatórios de estatística da UnB (2015), entre o período de 2010 e 2014, constatou-se um índice maior de reprovação dos alunos do gênero masculino para os cursos da FUP. A maior diferença nesse indicador ocorreu para o curso da LEDOC e GAGRO, contabilizando um índice de reprovação 32% e 27% maior para os homens comparativamente ao valor medido para as mulheres. Para os cursos da GAM e LCN a diferença foi de 18% e 12%, respectivamente.

Um motivo que pode ajudar a explicar o não ajuste da variável gênero para os cursos de licenciatura é a predominância de mulheres nesses cursos. Entre 2010 e 2014, o ingresso de mulheres nos cursos de licenciatura em LCN e LEDOC foi o dobro de vagas dos homens. Assim, o número reduzido de casos masculinos pode não ter permitido que o teste estatístico conclua por uma diferença significativa ao nível de até 10%, porém, é possível que com um aumento da amostra dos homens se encontre uma relação significativa. Por outro lado,

constatou-se que a maioria dos alunos matriculados nos cursos de GAM e GAGRO é do sexo masculino, porém, uma diferença pequena que não trouxe limitações na análise (UnB, 2015).

Ainda em relação ao efeito do gênero, analisando as causas da evasão de 16 alunos do curso de administração da Universidade Federal do Maranhão UFMA, Zordan (2012) identificou que a maioria dos alunos evadidos, 56% dos casos, foram homens. O autor justificou os resultados diante da constatação de que os evadidos eram os responsáveis pelo sustento da casa, o que os impedia de realizar as atividades do curso com êxito.

Entre as variáveis que buscaram captar a influência do envolvimento familiar na evasão, não foi encontrada relação entre o indicador de envolvimento, mensurada pelo nível de escolaridade da mãe ou do pai, com a evasão dos seus filhos. Ambas variáveis não foram significativas ao nível de 10% e, na maioria dos testes, não apresentaram a direção esperada do seu efeito. Por outro lado, a variável “Envolvimento Familiar” que buscou captar o envolvimento familiar a partir da percepção dos entrevistados se mostrou efetiva, apresentando uma direção correta para todos os cursos, porém só foi estatisticamente significativa ao nível de 1% para o modelo agregado da FUP e para o curso da LEDOC.

Conforme Soares *et al.* (2014), o envolvimento dos pais pode influenciar positivamente o aluno na transição do ensino médio para o ensino superior, na escolha adequada da profissão, no apoio psicológico e motivacional para superação das dificuldades enfrentadas na aprendizagem, no engajamento com a instituição, no suporte financeiro, entre outros. Segundo Silva e Ferreira (2009), o conflito, a ausência de apoio e opiniões contrárias da família em relação ao curso e a instituição de ensino são fatores que podem levar o aluno a abandonar os estudos, bem como, podem levar ao alcoolismo e à depressão.

Leuchovius (2006) destacou que o envolvimento da família é uma das contribuições mais importantes para a conclusão do ensino superior com sucesso. A participação pode se tornar um importante indicador de desempenho para o aluno, desde que sua família o apoie e

estímulo o aprendizado. O sucesso é mais provável quando a família comunica expectativas para o futuro profissional do aluno e se envolve diretamente na sua formação.

4.3 Avaliação Qualitativa da Evasão

4.3.1 Motivos pessoais para o desligamento da FUP

Entre os 150 alunos evadidos amostrados, 59 (39%) indicaram abertamente os seus motivos para desligamento do curso, totalizando 70 motivos em análise, pois alguns alunos indicaram mais de um motivo para o seu desligamento (Tabela 3).

Os resultados desagregados por curso da FUP indicaram uma maior predisposição dos alunos da LCN em responder essa questão aberta e uma menor dos alunos da LEDOC, ficando os cursos de GAM e GAGRO em uma posição de meio termo. Devido à maior amostra de evadidos do curso de LCN (79 casos), somado a maior predisposição de esses alunos responderem a questão, os resultados em agregado para FUP possuíram uma grande influência da percepção dos alunos do curso de LCN (Tabela 3).

Tabela 3. Motivos para evasão pessoal dos cursos da FUP

Motivos	Número de Respostas				
	FUP	GAM	GAGRO	LCN	LEDOC
Mudança de curso	24	2	2	20	0
Falta de integração ou identificação com o curso	12	4	2	6	0
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	11	0	2	7	2
Problemas familiares, de saúde e financeiros	10	2	1	7	0
Localização da FUP	7	0	2	5	0
Falta de organização e infraestrutura dos cursos	4	1	1	2	0
Mercado de trabalho não atraente	2	0	1	1	0
Número total de motivos apresentados	70	9	11	48	2
Número de respondentes da questão aberta	59	8	10	39	2
Tamanho da amostra de alunos evadidos	150	27	25	79	19
Porcentagem de alunos da amostra que respondeu a questão	39%	30%	40%	49%	11%

Quando questionados sobre o porquê do desligamento da FUP, o motivo apontado na maioria das respostas foi devido a uma mudança de curso, contabilizando 34% das opiniões (Figura 3). As respostas com esse motivo foram diretas e não detalharam justificativas para essa decisão como, por exemplo: falta de identificação com o curso, falta de qualidade do curso, incompatibilidade do curso com o turno de trabalho, entre outras.

Conforme Alkimin *et al.* (2013) e Soares *et al.* (2014), nem sempre a evasão é motivada por questões essencialmente econômicas. Segundo Alkimin *et al.* (2013), o abandono de curso está relacionado a três fatores: internos a instituições, externos as instituições e individuais dos alunos. Segundo os autores, as causas internas estão relacionadas a infraestrutura da instituição tais como: corpo docente e assistência socioeducacional. As causas externas estão relacionadas ao aluno, as principais são: erro na escolha do curso, deficiências escolares, baixa expectativa com a futura profissão, razões socioeconômicas, distância entre domicílio e universidade, problemas financeiros e pessoais. Para Soares *et al.*, (2014), embora alguns alunos esperem, nem sempre encontram professores desafiantes, espaços para a pesquisa autônoma, currículos e práticas de ensino inovadores ou matérias curriculares fortemente associadas a carreira e profissão desejadas, e tudo isso, também contribui para a evasão do curso, porém, não necessariamente da UnB ou do ensino superior.

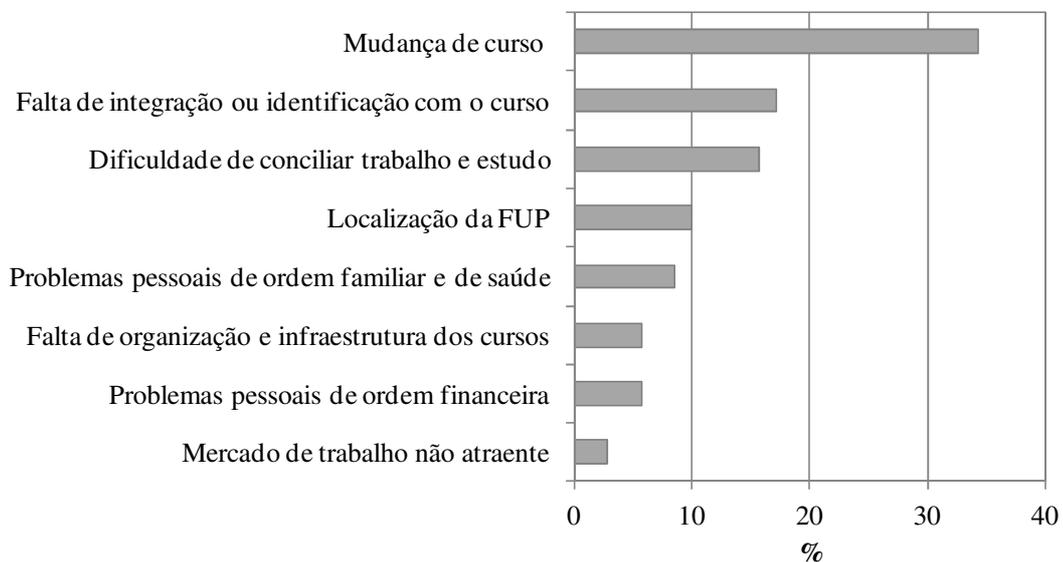


Figura 3. Motivos pessoais para a evasão dos cursos da FUP

As respostas que não resumiram o motivo do desligamento da FUP em função da mudança de curso foram mais extensas e elaboradas, contribuíram para um entendimento mais profundo da evasão e ajudaram a compreender os motivos da busca por um novo curso pelos alunos. A análise do conteúdo dessas respostas permitiu hierarquizar as respostas

conforme a Figura 3, destacando como principais motivos para evasão a falta de integração ou identificação com o curso e a dificuldade de conciliar trabalho com estudo, alcançando 17% e 16% dos motivos apresentados, respectivamente.

Conforme Do Carmo e Polydoro (2010), a falta de integração do aluno com o curso é provocada por diversos fatores, destacando: características étnicas dos alunos, renda familiar, localidade geográfica, falta de envolvimento dos pais e dificuldades para acompanhar as aulas. Os autores salientaram ainda que esses fatores se potencializam quando associados à falta de metas e expectativa do aluno.

De acordo com Tinto (2007), a importância da integração e do envolvimento acadêmico do aluno no primeiro ano do curso é muito importante para a adaptação ao meio acadêmico e combate da evasão. O autor também aponta o apoio pedagógico como sendo essencial para a permanência dos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Bardagi e Hutz (2012) destacaram a importância da integração em uma perspectiva social, apontando que a falta de interação com colegas e professores podem potencializar a insatisfação do aluno com a experiência acadêmica e favorecer a evasão.

A adoção de medidas para o envolvimento dos alunos em projetos de extensão, programas de estágios, projetos de pesquisa e programas de iniciação científica promove a integração dos alunos com o curso, favorecem a interação com os professores, colegas de turma e com a instituição no geral. Essas medidas, segundo Baggi e Lopes (2011), diminuem em muito os índices de abandono da graduação e, na maioria dos casos, são mais eficazes do que mudanças curriculares.

A dificuldade de conciliar estudo com trabalho como justificativa para evasão se encontra amparada em várias pesquisas como, por exemplo, nos trabalhos de Abrantes (2012), Vargas *et al.* (2011) e Stoffel e Ziza (2014). Para esses autores o trabalho na vida de grande parte dos estudantes representa sobrevivência. Muitos, na busca de um futuro melhor encaram

o desafio de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Para o aluno que estuda e trabalha, a situação passa a exigir um alto grau de persistência, determinação e esforços, o que pode também não ser suportado por grande parte dos estudantes de baixa renda que, em muitos casos, são obrigados a abandonar o curso para trabalhar.

Em uma pesquisa empírica, Vargas *et al.* (2011) identificaram que a incompatibilidade do horário de trabalho com o das aulas nos cursos de engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS foi apontada pelos alunos como um dos principais motivos para a evasão. Os mesmos autores afirmaram que as dificuldades de conciliar trabalho com estudos estão correlacionadas com a renda familiar do aluno, pois os alunos que trabalham e estudam acabam fazendo a escolha forçada de abandonar o curso para trabalhar, principalmente aqueles que são responsáveis pelo sustento da família.

Na mesma linha de Vargas *et al.* (2011), Stoffel e Ziza (2014) pesquisaram as causas da evasão de 127 alunos de 18 cursos de graduação na Associação Educacional Dom Bosco (AEDB) em 2013. As principais razões para o abandono dos cursos, com 17% das respostas, foram a dificuldade de compatibilização entre trabalho e estudo e pela opção de mudança de curso ou faculdade, em seguida, apareceram causas relacionadas ao afastamento da cidade, incompatibilidade com o curso e problemas financeiros com, respectivamente, 14%, 13% e 12% das respostas.

Uma minoria de justificativas para o desligamento da FUP esteve associada a fatores pessoais e a dificuldades de acesso ao *campus*, obtendo 14% e 10% das opiniões, respectivamente. Entre os fatores pessoais, 6% das respostas apontaram problemas financeiros como motivadores da evasão e outros 9% se dividiram em problemas de ordem familiar e de saúde. Algumas outras poucas respostas, que podem ser caracterizadas como exceções, indicaram como motivo da evasão a falta de organização e infraestrutura dos cursos e a uma percepção não atrativa do mercado de trabalho para as formações da FUP. Especificamente no

caso dessas últimas opiniões, deve-se destacar o pouco período de tempo que o aluno evadido passou no *campus*, assim, não obtendo informações suficientes para se posicionar em relação a qualidade do campus e dos cursos.

A influência de fatores pessoais na evasão foi apresentada nos trabalhos de Prim e Fávero (2013) e Gomes *et al.* (2010). Para Prim e Fávero (2013) a imposição familiar, casamento e filhos, a falta de referencial familiar, imaturidade, não saber escolher a profissão que quer seguir e a falta de informação sobre a profissão são fatores pessoais relevantes para a ocorrência da evasão. Dentre os fatores pessoais apontados por Gomes *et al.* (2010), se destacaram as dificuldades de ordem financeira, bem como, questões de saúde, morte na família e transferência de domicílio como causas determinantes para evasão.

Em relação à localização da FUP, apenas 10% dos alunos destacaram esse aspecto como motivo para a sua evasão. Considerando que a FUP foi criada para atender uma área que agrega 10 regiões e que a distância média do *campus* para essas regiões é de aproximadamente 78. Km, a porcentagem dos alunos que apontaram a localização da FUP como motivo para sua evasão esteve aquém do esperado. As distâncias entre a FUP e as regiões de abrangência são: Sobradinho - DF (22,4 Km), Brazlândia - DF (64,4 Km), Sobradinho II - DF (26,2 Km), Formosa - GO (42,7 Km), Cabeceiras - GO (104 Km), Planaltina de Goiás - GO (26,8 Km), Vila Boa - GO (129,9 Km), Água Fria de Goiás - GO (105,2 Km) e Buritis - MG (175,7 Km).

4.3.2 Recomendação dos alunos evadidos para o desligamento da FUP

A maioria dos evadidos não recomendou o desligamento da FUP, principalmente os que se desligaram dos cursos de GAGRO e GAM (Figura 4).

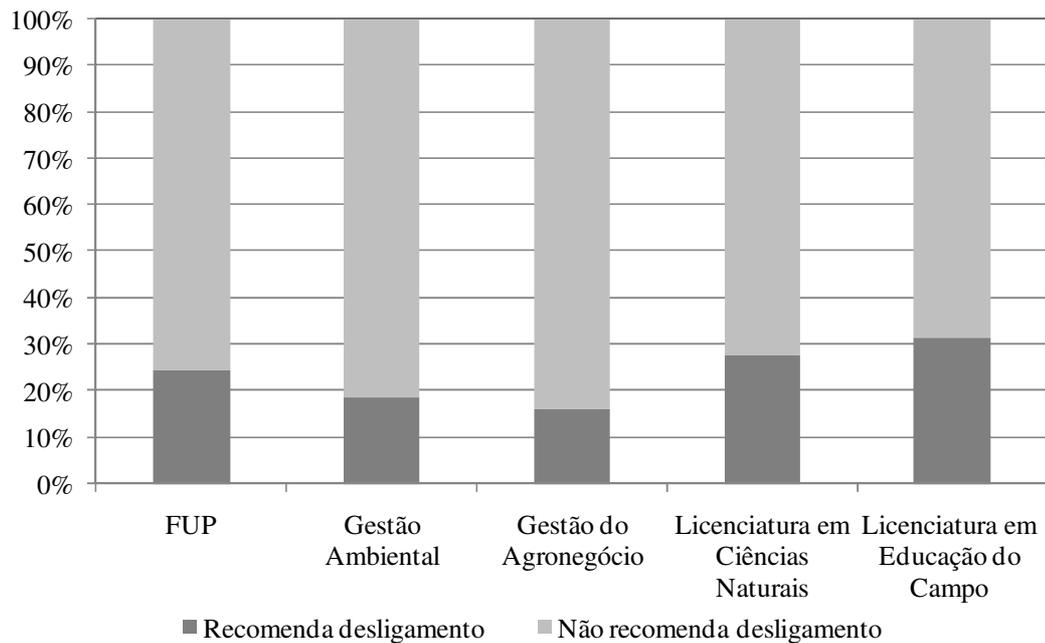


Figura 4. Porcentagem de alunos que recomendam e não recomendam o desligamento dos cursos da FUP

Após ser questionado se recomendaria ou não o desligamento da FUP, os entrevistados indicaram os motivos para a sua recomendação. As Tabelas 4 e 5 apresentaram as justificativas dos evadidos para a sua recomendação ou não a evasão na FUP.

Tabela 4. Motivos relacionados à recomendação de desligamento dos cursos da FUP

Recomendações	Número de Respostas				
	FUP	GAM	GAGRO	LCN	LEDOC
Poucas oportunidades de trabalho	13	1	1	9	2
Curso novo, sem reconhecimento, com problemas na habilitação ou regulamentação	9	2	1	6	0
Localização da FUP	7	1	2	4	0
Perspectiva financeira baixa	4	0	0	4	0
Curso genérico, superficial, com disciplinas inadequadas ou dispensáveis	4	0	0	2	2
Falta de qualificação e motivação dos professores	3	1	0	2	0
Problemas com infraestrutura da FUP	2	0	0	2	0
Problemas de greves na UnB	1	0	0	1	0
Número total de motivos apresentados	43	5	4	30	4
Número de respondentes que recomendaram o desligamento	37	5	4	22	6
Tamanho da amostra de alunos evadidos	150	27	25	79	19
Porcentagem de alunos da amostra que recomendaram o desligamento	25%	19%	16%	28%	32%

Tabela 5. Motivos relacionados a não recomendação de desligamento dos cursos da FUP

Recomendações	Número de Respostas				
	FUP	GAM	GAGRO	LCN	LEDOC
Alta qualidade do curso	26	5	4	16	1
Importante ter nível superior para concurso público e valorização do currículo	24	3	4	16	1
Universidade renomada	17	5	3	9	0
Profissão com potencial de crescimento, mercado de trabalho em expansão	16	6	6	4	0
Boa qualificação dos professores	11	2	3	6	0
Universidade gratuita	8	2	0	6	0
Estrutura adequada da FUP	6	0	1	5	0
Localização acessível da FUP	3	1	1	1	0
Número total de motivos apresentados	111	24	22	63	2
Número de respondentes que não recomendaram o desligamento	113	22	21	57	13
Tamanho da amostra de alunos evadidos	150	27	25	79	19
Porcentagem de alunos da amostra que não recomendaram o desligamento	75%	81%	84%	72%	68%

Entre os motivos apresentados para o desligamento da FUP se destacaram críticas quanto ao potencial de empregabilidade dos cursos, destacando a percepção dos alunos quanto à baixa perspectiva financeira das carreiras, com 9% das respostas e, principalmente, as poucas oportunidades de trabalho na área dos cursos com 30% das opiniões. Provavelmente, essa percepção se deve ao fato dos cursos, serem novos, com pouco reconhecimento e ainda com problemas de habilitação ou regulamentação, pois é esperado que os alunos evadidos possuam pouco conhecimento do mercado de trabalho dos cursos em que ingressaram na FUP e essa percepção tenha sido consolidada pela influência de outras pessoas, possivelmente, colegas egressos que não encontram emprego ou pela dificuldade de se encaixar em estágios na área (Figura 5).

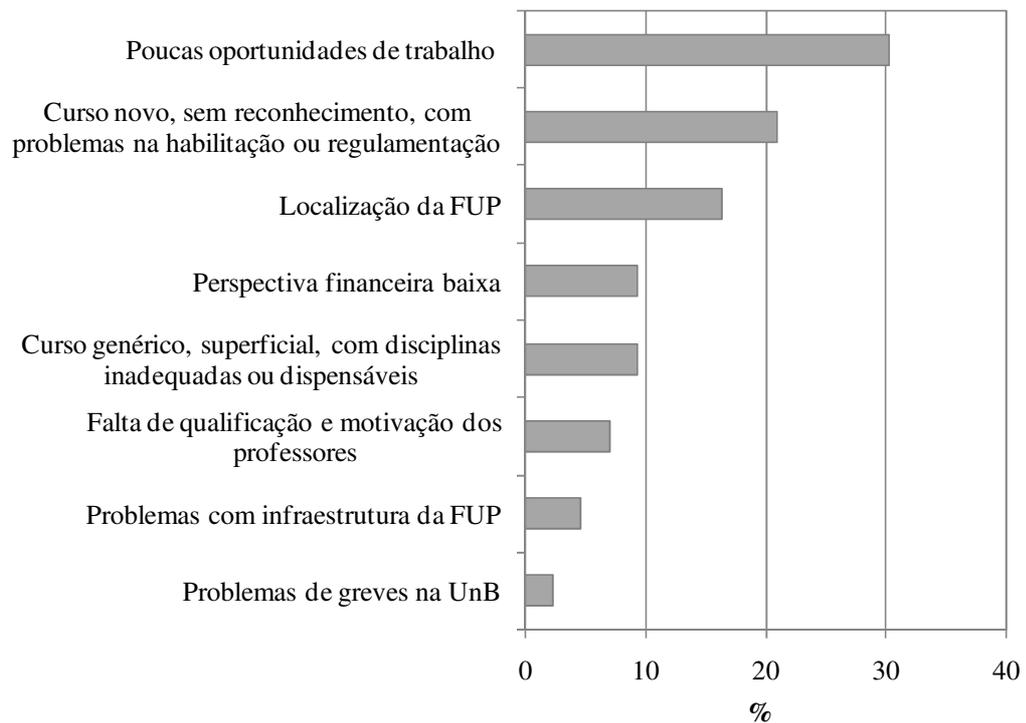


Figura 5. Motivos para a recomendação de desligamento dos cursos da FUP

A percepção negativa dos evadidos quando ao mercado de trabalho alinhada a novidade dos cursos da FUP se justifica. Além de a FUP ser um *campus* novo e ainda em fase de consolidação, nenhum dos cursos de graduação da unidade é tradicional como, por exemplo, cursos de Administração, Agronomia, Biologia, entre outros, que contam um tempo de existência no Brasil há cerca de um século. O bacharelado em Gestão do Agronegócio ou Ambiental ainda são confundidos com formações tecnológicas de menor carga horária e os licenciados em Ciências Naturais ainda não possuem o mesmo prestígio dos licenciados em Ciências Biológicas, Química ou Física para o ensino de ciências na educação básica. A LEDOC é um curso, como os demais da FUP, com uma formação multidisciplinar e recente. Conforme Hanff *et al.* (2013), os primeiros cursos de LEDOC começaram a ser implantados em 2006, por meio de projeto piloto desenvolvido em quatro universidades federais brasileiras, uma delas, a UnB.

Outros dois aspectos que motivaram a recomendação de desligamento dos cursos da FUP estiveram relacionados à localização do *campus* e a qualidade dos cursos, contabilizando

na devida ordem 16% e 21% das respostas dos alunos. Dentro do aspecto de qualidade do curso foram apontadas questões inerentes a superficialidade e inadequação das disciplinas, qualificação e motivação dos professores e infraestrutura da FUP com, respectivamente, 9%, 7% e 5% das respostas.

Tal como a opinião do aluno evadido em relação ao mercado de trabalho dos cursos da FUP, as opiniões em relação à qualidade dos cursos também devem ser analisadas com cautela, pois o conhecimento desses alunos em relação à qualidade dos cursos é limitada visto que 80% dos evadidos amostrados cursaram até o quarto semestre, ou seja, metade do curso. Apenas um aluno recomendou o abandono do curso devido a possíveis greves na UnB caracterizando-se como uma opinião discrepante, e talvez motivada por uma das três greves de professores que a UnB passou desde a implantação da FUP em 2006 até 2014.

Os principais motivos para os evadidos não recomendarem o desligamento da FUP se devem à qualidade dos cursos e a sensação de importância em se ter um diploma de curso superior em uma universidade renomada como a UnB, alcançando 39% e 37% das respostas, respectivamente. A maioria das respostas não detalhou o aspecto qualidade, exceto em 10% dos casos que ressaltaram a boa qualificação dos professores e 5% das respostas que elogiaram especificamente a infraestrutura da FUP (Figura 6).

A UnB, como a maioria das universidades federais no Brasil, possuem um renome e respeito considerável. Exemplo da importância da UnB se deve a sua classificação entre as 500 melhores universidades do mundo pela consultoria britânica *Quacquarelli Symonds* (QS). Entre as instituições nacionais que estão na lista da QS de 2015, a UnB ficou em sexto lugar, empatada com a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) (UnB, 2015).

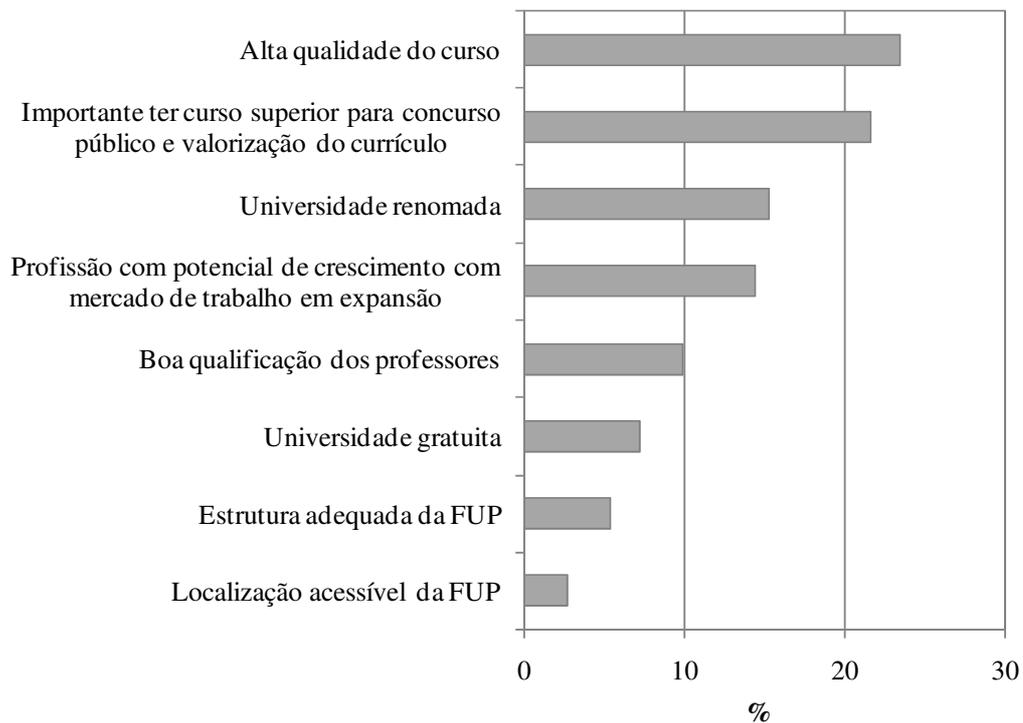


Figura 6. Porcentagem dos motivos para a não recomendação de desligamento dos cursos da FUP

A percepção de qualidade dos cursos FUP, especificamente em relação aos professores e infraestrutura foi esperada. Por exemplo, dos 110 professores da FUP, apenas 14 não possuem título de doutor. Além disso, a relação entre o número de alunos por professor é muito baixa, enquanto a UnB contou com uma relação de 16,2 alunos por professor em 2014 a proporção para a FUP foi de 11,8 alunos por professor (UnB 2015).

A infraestrutura no *campus* da FUP é nova, possui menos de 10 anos de existência e já conta com uma área construída de quase sete mil m² totalizando um investimento de mais de 11 milhões de reais (site UnB/FUP, 2015). Os serviços administrativos da FUP dispõem de 39 técnicos administrativos efetivos, sendo 22 com formações aplicadas às respectivas áreas de atuação e 17 técnicos de apoio administrativo (UnB, 2015).

Outro motivo para a não evasão da FUP, mencionado em 14% das respostas, se deve ao potencial de crescimento das profissões relativas aos cursos do *campus*. Conforme a percepção dos alunos evadidos, se por um lado os cursos da FUP ainda carregam problemas de reconhecimento, por outro possuem vantagens por contar com menos concorrentes e serem alinhados para atender demandas do presente e do futuro. A visão positiva em relação ao futuro dos cursos da FUP é compartilhada por Velloso e Melo (2009), destacando que, diferentemente da tendência da UnB, a FUP procurou acompanhar as tendências contemporâneas da interdisciplinaridade na estrutura de seus cursos.

Além disso, a FUP está situada na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE – DF. Essa área concentra boa parte do mercado agrícola do DF, tornando a região promissora para os cursos de GAGRO, GAM e LEDOC, principalmente.

A região de Planaltina DF foi classificada como a maior área hortícola do Brasil, se destaca na produção de hortaliças e frutas, como: tomate, pimentão, morango, goiaba, maracujá. Segundo a Biotech (2015), a região de Planaltina – DF detém a maior produção de hortaliças do Brasil, gerando mais de 30.000 empregos diretos e cultiva mais de 70 espécies em uma área de 9.108 hectares, com alto padrão de qualidade sendo o núcleo Rural Taquara e Pipiripau, seguidos do Núcleo Rural Santos Dumont os maiores polos produtores dessa cultura.

Segundo Els *et al.* (2014), os cursos de graduação do *campus* Planaltina (FUP) estão bastante relacionados às temáticas da sustentabilidade ambiental e da agricultura familiar (GAM e GAGRO), além da formação de professores de ciências voltados às escolas urbanas ou do campo (LCN e LEDOC).

Curiosamente, a gratuidade da UnB não esteve entre os principais motivos para a não evasão da FUP. Provavelmente, a justificativa desse resultado se deve à acessibilidade de bolsas via Programa Universidade Para Todos - PROUNI e ao custo de oportunidade em

deixar de trabalhar dos alunos dos cursos no diurno, visto que a questão financeira se mostrou fundamental em várias pesquisas (Vargas *et al.*, 2011; Stoffel e Ziza, 2014; Abrantes, 2012).

O PROUNI oferece bolsas integrais ou parciais para estudantes de baixa renda e com histórico de formação básica em escola pública que queiram cursar uma graduação em instituições privadas, concorrendo diretamente com o ensino público gratuito oferecido pelas universidades federais ou estaduais. O número de bolsas fornecidas pelo PROUNI entre 2006 e 2014 mais do que triplicou, saltando de 4 mil bolsas em 2006 para quase 15 mil em 2014 (MEC, 2015), corroborando a acessibilidade a essa bolsa nas respostas dos alunos.

Por fim, com uma menor relevância devido ao número reduzido de respostas, se destacou a localização da FUP como um diferencial para não abandonar os cursos do *campus*. Se por um lado a localização da FUP é distante da maior parte da população do DF, por outro, é uma excelente oportunidade para os residentes em Planaltina - DF.

4.4 Situação do Aluno Egresso e Evadido

A situação do aluno egresso e evadido para todos os cursos da FUP foram apresentados na Figura 7. Exceto para a opção “nem trabalhando, nem procurando emprego e nem estudando”, que contaram com uma porcentagem desprezível de alunos nessa situação, todas as outras opções estiveram bem representadas.

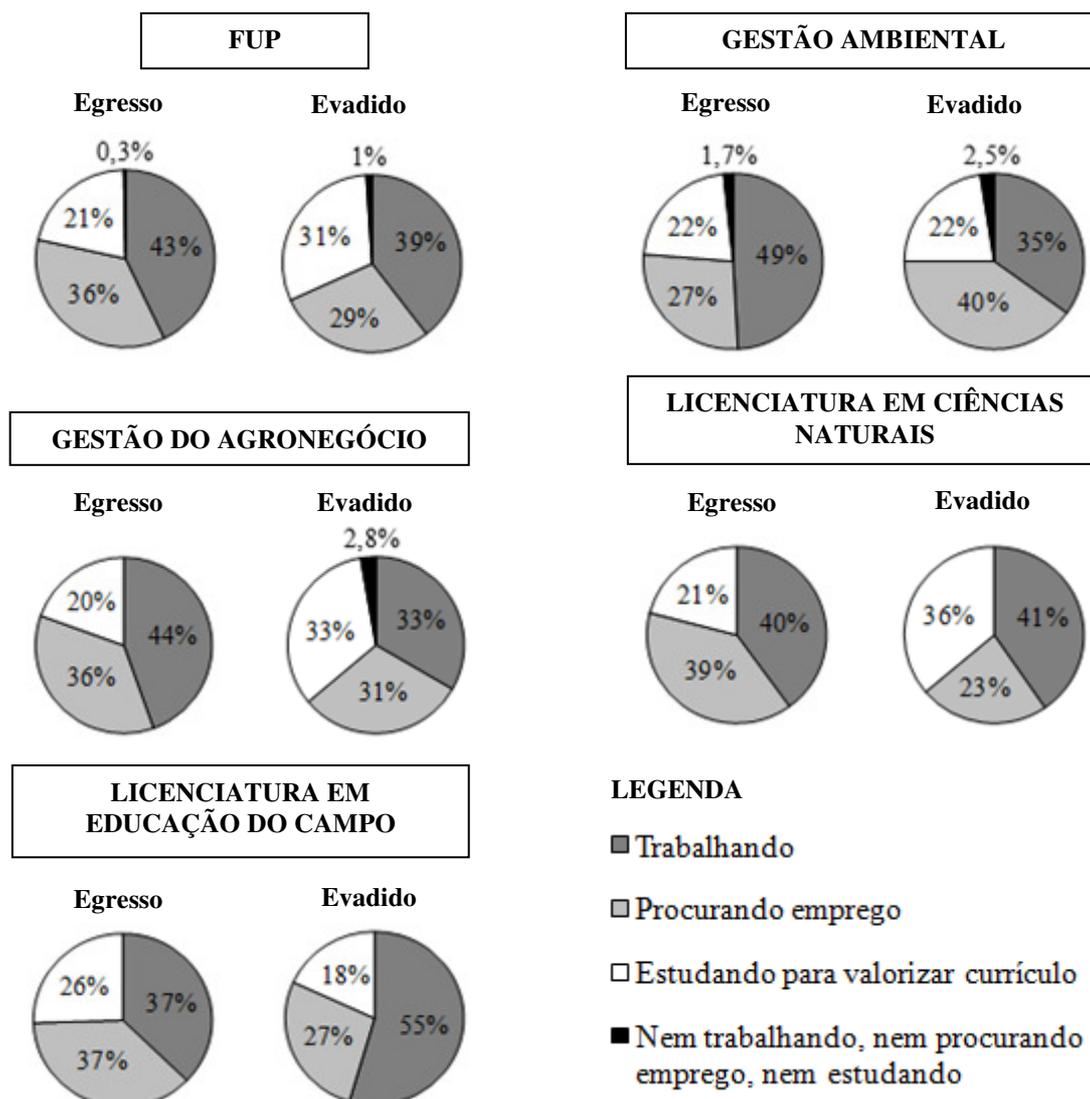


Figura 7. Situação do aluno egresso e evadido para a FUP e desagregado por cursos

Os resultados estatísticos para a comparação entre a situação do aluno egresso e evadido se encontram na Tabela 6. Em geral, os resultados para a FUP estiveram alinhados aos resultados do curso de Gestão do Agronegócio e do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Já os cursos de Gestão Ambiental e Licenciatura em Educação do Campo apresentaram alguns resultados distintos da média do campus (Tabela 6).

Tabela 6. Comparativo entre a situação do aluno egresso e evadido

	TRABALHANDO		PROCURANDO EMPREGO	
	Egresso	Evadido	Egresso	Evadido
FUP	43% ^{ns}	39% ^{ns}	36% ²	29% ²
GAM	49% ²	35% ²	27% ²	40% ²
GAGRO	44% ^{ns}	33% ^{ns}	36% ^{ns}	31% ^{ns}
LCN	40% ^{ns}	41% ^{ns}	39% ¹	23% ¹
LEDOC	37% ³	55% ³	37% ^{ns}	27% ^{ns}
	ESTUDANDO PARA VALORIZAR O CURRÍCULO		NEM TRABALHANDO, NEM PROCURANDO EMPREGO, NEM ESTUDANDO	
	Egresso	Evadido	Egresso	Evadido
FUP	21% ¹	31% ¹	0,3% ³	1% ³
GAM	22% ^{ns}	22% ^{ns}	1,7% ^{ns}	2,5% ^{ns}
GAGRO	20% ²	33% ²	0% ²	2,8% ²
LCN	21% ¹	36% ¹	0% ^{ns}	0% ^{ns}
LEDOC	26% ^{ns}	18% ^{ns}	0% ^{ns}	0% ^{ns}

Nota: ns (não significativo) indica que as proporções entre egresso e evadido são iguais. 1, 2, 3 (significativo ao nível de 1, 5 e 10%) indica que as proporções entre egresso e evadidos são diferentes

Conforme os resultados agregados para a FUP, a porcentagem dos egressos que estão procurando emprego é estatisticamente maior que a dos evadidos, além disso, não foi possível afirmar que a porcentagem dos egressos que estão trabalhando seja maior do que a dos evadidos. Por outro lado, o número dos evadidos que não estão trabalhando, nem procurando emprego e nem estudando foi estatisticamente maior ao do egresso, embora essa situação tenha sido marginal em ambos os grupos de estudo.

Entre os motivos que explicam a maior porcentagem de alunos egressos procurando emprego pode-se apontar a maior dificuldade financeira dos alunos evadidos e, conseqüentemente, a sua menor resistência em aceitar empregos com baixa remuneração. Além disso, a dificuldade dos egressos encontrarem empregos na sua área de atuação e que valorizem a sua formação adquirida também pode ter contribuído para a maior porcentagem de egressos desempregados. Os resultados estiveram alinhados ao perfil do aluno evadido, que foi caracterizado por pessoas com maiores dificuldades econômicas, e ao fato de todos os cursos da FUP serem profissões recentes e com baixo reconhecimento, resultando na maior dificuldade do egresso encontrar empregos em sua área de formação.

Os resultados desagregados para o curso de GAM indicaram uma tendência contrária à da FUP, no caso da GAM a porcentagem de egressos trabalhando foi maior que a dos evadidos, mas o número de egressos procurando emprego foi menor ao dos evadidos. A explicação desses resultados se relaciona ao fato do curso de GAM ser no período noturno e facilitar a conciliação entre estudos e trabalho. Assim, em caso de não conseguir emprego na área após de formado, é provável que o egresso da GAM continue com o trabalho que exercia durante a graduação.

Embora maior que a média da FUP, os egressos da GAM inseridos no mercado de trabalho foi menor ao encontrado por Morgado *et al.* (2011). Em uma pesquisa realizada para o curso de Gestão Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - ESALQ-USP, os autores identificaram que 72% dos egressos desse curso estão inseridos no mercado de trabalho, valor superior aos 49% para o egresso de GAM da FUP. A maior empregabilidade dos gestores ambientais da ESALQ se explica pela grande demanda do setor privado e industrial em São Paulo, que absorveu 56% dos egressos da GAM/ESALQ.

Em uma pesquisa de egresso para o curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, profissão com atribuições próxima a da GAM, Do Prado Filho *et al.* (2013) identificaram que 76,5% dos egressos do cursos encontraram emprego na área de formação no primeiro ano de formado, passando para 89,2% com até dois anos de formado. Os autores também identificaram que, similar aos resultados de Morgado *et al.* (2011), mais da metade dos egressos (55,3%) trabalham em empresas privadas.

Ao contrário dos egressos da GAM, os licenciados da LEDOC apresentaram uma maior dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, visto que apenas 37% dos formados responderam estar trabalhando. Além disso, esse valor foi estatisticamente menor ao percentual dos evadidos que declararam estar empregados (55% das respostas). Provavelmente, a necessidade do aluno evadido e a falta de perspectiva do aluno egresso

pesem mais no curso da LEDOC do que nos outros cursos. Pois, em geral, os alunos da LEDOC apresentam uma situação econômica mais frágil e são provenientes de zona rural pouco dinâmica e com reduzidas oportunidades de emprego qualificado.

A falta de mercado para os egressos da LEDOC se deve: ao pequeno número de escolas rurais para a atuação desses profissionais, à concorrência com outros educadores nas escolas do campo e pelo fato do curso ser novo e pouco conhecido no mercado. Além disso, Molina e Rocha (2014) destacaram que mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas em 2002, para 70 mil em 2013. Essa realidade representa uma redução na oferta de empregos para o educador do campo e está desalinhada com o crescimento na criação de cursos dessa natureza nos últimos anos, que começaram a ser implantados em 2006 e, em 2015, já contabilizavam 94 cursos de LEDOC (Hanff *et al.*, 2013; MEC, 2015)

A inserção no mercado de trabalho dos alunos egressos e evadidos para o curso de GAGRO foram estatisticamente iguais e, da mesma forma que para os outros cursos, menos da metade dos formados declararam estar trabalhando (44% das respostas). Em geral, as pesquisas de egresso demonstraram que bem mais da metade dos formados se inseriram no mercado de trabalho até o primeiro ano de formado, sugerindo uma dificuldade da FUP nesse aspecto, mesmo com todas as limitações inerentes a comparação entre as pesquisas (Do Prado Filho *et al.*, 2013; Morgado *et al.*, 2011; ACE, 2010). Conforme a ACE (2010), uma ampla avaliação dos egressos dos cursos de Direito, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação e Terapia Ocupacional, encontrou que 91,7% dos formados encontraram emprego até o primeiro ano de formado.

Similar aos resultados para a GAM, a importância dos cursos de GAGRO estarem presentes em uma região com atividade industrial e privada pujante parece ser determinante para empregabilidade dos egressos. Neto e Azevedo (2013) realizaram uma pesquisa com os

estudantes dos cursos de GAGRO da FUP, Unicamp e Universidade Federal de Viçosa - UFV, tendo como objetivo verificar a área de atuação de preferência dos estudantes. Enquanto 58,6% dos estudantes da FUP afirmaram que querem atuar no setor privado, o mesmo percentual para os cursos da Unicamp e UFV foram de 82,5% e 72,1%.

Para ter sucesso no mercado de trabalho é fundamental que o profissional tenha qualificação adequada para atuar na área pretendida. Entretanto, existem outras variáveis que podem contribuir para aumentar as chances de inserção no mercado de trabalho. Para isso o profissional precisa estar em sintonia com o que a demanda do mercado exige. Segundo Macedo *et al.* (2015), o profissional de GAGRO, dada a complexidade do setor, deve reunir conhecimentos técnicos de produção agroindustrial com a capacidade de gerenciar olhando para além dos limites das cadeias produtivas.

Em relação ao curso de LCN, os resultados indicaram que a porcentagem dos egressos que estão procurando emprego é maior que a dos evadidos, sugerindo uma dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. Como já mencionado, vários fatores podem explicar a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho como, por exemplo: qualidade e prestígio do curso, capacidade e empenho do egresso, disponibilidade do mercado de trabalho, entre outros.

O licenciado em LCN pode atuar como professor do ensino fundamental e médio da Rede pública ou privada, porém a disciplina de Ciências não existe no ensino médio, sendo dividida entre Física, Química e Biologia. Em caso de carência de professores de Física, Química e Biologia, as Secretarias de Educação podem fazer concursos públicos e aproveitarem os formados em LCN para dar aula no ensino médio, porém, com prioridade inferior ao licenciado com habilitação plena em um determina disciplina.

Conforme Mello (2008), um curso em LCN, mesmo que de alta qualidade, não é capaz de prover a mesma formação que um curso de Física, Biologia ou Química, que é planejado

para formar professores para o ensino médio, simplesmente porque não foi concebido para isso, mas para formar docentes para os anos finais do ensino fundamental. O autor ainda destacou a importância das instituições de ensino não criarem expectativas de atuação no ensino médio para o formado em LCN e a necessidade do aluno ter a clareza prévia de que estará ingressando em um curso de formação de professores para o ensino fundamental.

Exceto para os cursos de GAM e LEDOC, os resultados indicaram que a porcentagem dos alunos evadidos que se encontram estudando para valorizar o currículo foi maior a dos egressos. Esses resultados não surpreendem, pois, embora alguns egressos estejam fazendo pós-graduação e continuando seus estudos, o principal motivo para evasão dos alunos foi a vontade de mudar de curso. Em grande parte, essa mudança de curso ocorreu devido aos alunos passarem em um curso mais atrativo na própria UnB ou por conseguirem alguma bolsa como, por exemplo, o PROUNI, para estudarem em uma faculdade privada no curso de seu interesse ou que seja mais próximo de sua casa.

O percentual dos alunos egressos da FUP que optaram por continuar os estudos após formado foi de 21%. Esses resultados foram próximos ao encontrado por Filho (2013) e inferior ao de Morgado *et al.* (2011). Filho (2013) identificou que 27,2% dos egressos de um curso de Engenharia Ambiental ingressaram imediatamente na pós-graduação (especialização e mestrado) após se formarem. Já na pesquisa de Morgado *et al.* (2011), 47,7% dos egressos declararam ter cursado ou estarem cursando algum curso de pós-graduação, número que foi considerado elevado pelos autores, pois a totalidade dos egressos consultados se formaram há menos de 5 anos.

Em geral, os resultados sobre a situação do aluno da FUP sugeriram uma situação desfavorável do aluno egresso comparativamente ao evadido, principalmente, pelo fato da porcentagem dos evadidos que estão procurando emprego ser menor quando comparado a do egresso e pelo teste estatístico não permitir afirmar que a porcentagem dos egressos que estão

trabalhando seja maior a dos evadidos. Porém, é preciso cautela na interpretação desses resultados, sendo necessário abordar, pelo menos, mais duas questões nessa análise: 1) Qual o alinhamento entre o trabalho e a área de formação do egresso da FUP? 2) Qual o potencial e valorização do egresso e evadido diante do mercado de trabalho?

4.4.1 Alinhamento do trabalho com a área de formação do egresso da FUP

Entro os egressos que estão empregados, aproximadamente metade deles declararam estar trabalhando na sua área de formação, exceto para o curso de GAM, onde esse percentual diminuiu para cerca de 1/4 (Figura 8).

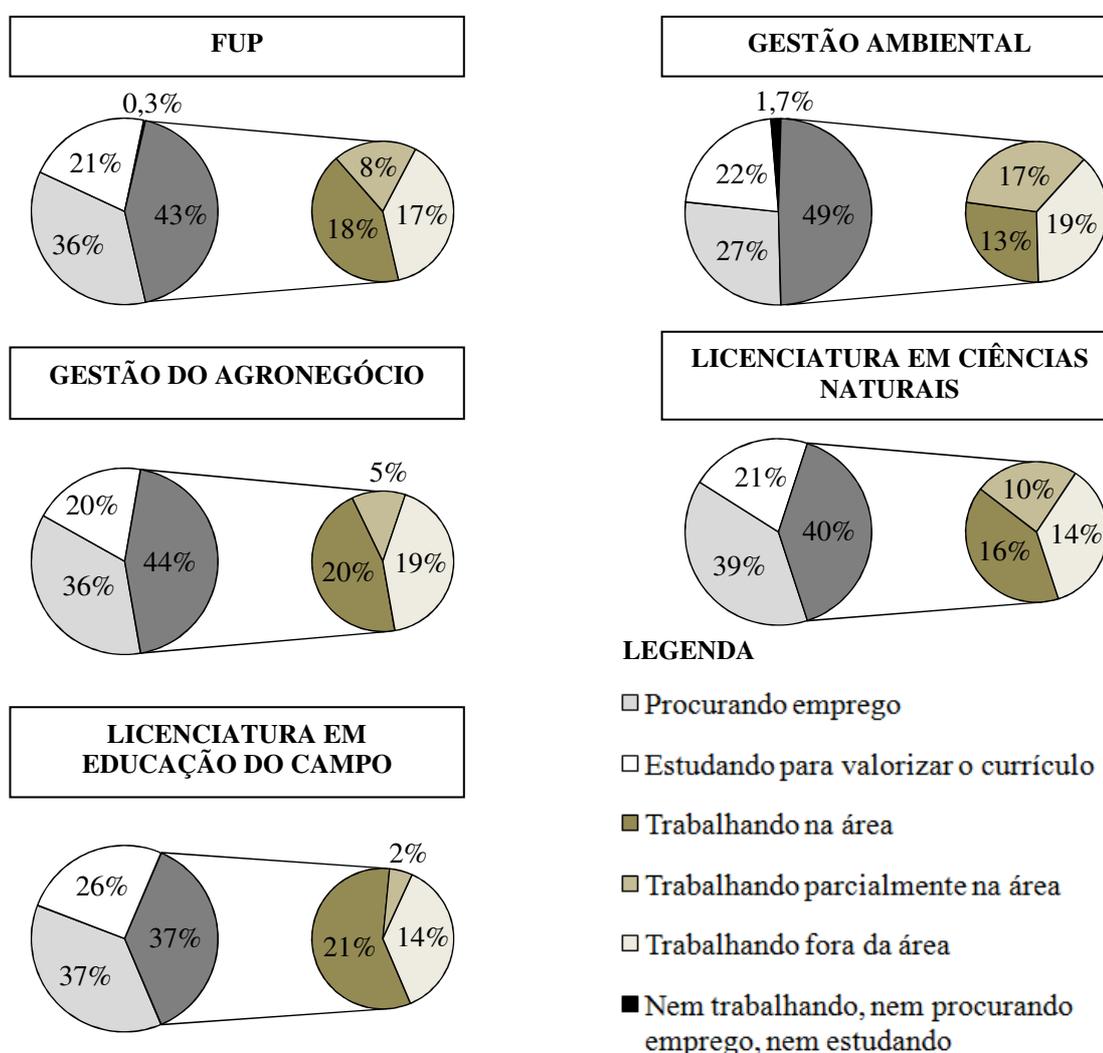


Figura 8. Detalhamento da situação do egresso empregado para a FUP e seus cursos

Os resultados das comparações estatísticas do teste U de Mann-Whitney entre os egressos que estão trabalhando na área ou pelo menos parcialmente na área com os que estão trabalhando fora da área de formação se encontram na Tabela 7.

Tabela 7. Comparativo para o alinhamento do emprego do egresso

	TRABALHANDO			
	Área	Fora da Área	Área + Parcialmente na Área	Fora da Área
FUP	18% ^{ns}	17% ^{ns}	26%¹	17%¹
GAM	13% ^{ns}	19% ^{ns}	30% ^{ns}	19% ^{ns}
GAGRO	20% ^{ns}	19% ^{ns}	25% ^{ns}	19% ^{ns}
LCN	16% ^{ns}	14% ^{ns}	26%³	14%³
LEDOC	21% ^{ns}	14% ^{ns}	23% ^{ns}	14% ^{ns}

Nota: ns (não significativo) indica que as proporções entre egresso e evadido são iguais. 1, 2, 3 (significativo ao nível de 1, 5 e 10%) indica que as proporções entre egresso e evadidos são diferentes

Os resultados estatísticos, em agregado para a FUP e desagregado para todos os cursos do *campus*, não permitiram afirmar que a porcentagem dos egressos que estão trabalhando na área seja maior do que os que estão trabalhando fora da área. Porém, a porcentagem dos egressos que estão trabalhando pelo menos parcialmente na área foi estatisticamente maior ao grupo dos que declararam estar trabalhando fora da área de formação na análise para FUP e, em específico, para o curso de LCN.

Os resultados da Tabela 7 ressaltaram a quantidade de egressos que estão trabalhando parcialmente na área de formação, provavelmente em atividades de gestão não relacionadas com a área ambiental ou do agronegócio ou como professores de disciplinas não relacionadas especificamente com a licenciatura cursada. A explicação desses resultados se deve, em parte, ao caráter multidisciplinar dos cursos da FUP, os quais possibilitam uma formação ampla e genérica dos alunos, permitindo um maior dinamismo no ingresso ao mercado de trabalho.

A realidade atual exige dos profissionais um aperfeiçoamento continuado por meio de cursos técnicos, graduação, pós-graduação, mestrados e doutorados. Segundo Riva e Scoeninger (2015), em um mundo de trabalho competitivo e globalizado, as escolhas e expectativas recaem sobre os cursos que, no momento, estão com uma alta empregabilidade ou em evidência, ou sobre os cursos que oferecem maiores chances de crescimento

profissional e econômico. Porém, nem sempre as expectativas são atendidas, os cursos passam a ser pouco atraentes, a profissão rapidamente pode ficar desvalorizada, o mercado de atuação do profissional pode entrar em recessão e os egressos passam enfrentar a frustração de não conseguir se inserir no mercado de trabalho no tempo certo.

Entre os cursos da FUP, aparentemente, o egresso do curso de GAM demonstrou uma maior dificuldade de encontrar emprego na sua área de formação. Porém, a diferença entre os cursos não foi grande, variando entre 13% e 21% para os formados em GAM e LEDOC que declararam trabalhar na sua área de formação. Quando comparado com percentual dos egressos da GAM da Unicamp que estão trabalhando na área de formação, 61,3% dos formados, a diferença se destaca. Corroborando a baixa empregabilidade na área de formação dos egressos da FUP, a pesquisa de Marcos *et al.* (2011), que amostrou 4.431 egressos de diversos cursos da UFSC, identificaram que 93,59% dos formados atuam na área de formação. Os prováveis motivos dessa diferença entre as pesquisas se devem ao dinamismo econômico diferenciado entre as regiões, aos momentos econômicos diferente das pesquisas e à qualidade e característica dos cursos comparados.

4.4.2 Oportunidades de Trabalho e Ganho Potencial do Egresso e Evadido

Conforme os resultados apresentados na Tabela 8, exceto para o curso da LEDOC, onde a diferença de opinião entre o egresso e evadido não foi estatisticamente significativa ao nível de 10%. Segundo o teste U de Mann-Whitney, a percepção do egresso em relação ao número de oportunidades de trabalho foi inferior comparativamente a percepção do aluno evadido. Enquanto o egresso avaliou a disponibilidade de oportunidades do seu mercado de trabalho como poucas o evadido declarou existir oportunidades razoáveis.

Tabela 8. Comparação entre a percepção dos alunos egressos e evadidos a respeito das suas oportunidades de trabalho e seu ganho potencial no mercado de trabalho

	EGRESSO		EVADIDO	
	MEDIANA	CATEGORIA	MEDIANA	CATEGORIA
FUP				
Oportunidades de Trabalho	2 ¹	Poucas Oportunidades	3 ¹	Oportunidades razoáveis
Ganho Potencial	4 ¹	Entre R\$ 2.501 e 3.000	2 ¹	Entre R\$ 1.501 e 2.000
GESTÃO AMBIENTAL				
Oportunidades de Trabalho	2 ¹	Poucas Oportunidades	3 ¹	Oportunidades razoáveis
Ganho Potencial	4,5 ²	Entre R\$ 2.501 e 3.500	2 ²	Entre R\$ 1.501 e 2.000
GESTÃO DO AGRONEGÓCIO				
Oportunidades de Trabalho	2 ¹	Poucas Oportunidades	3 ¹	Oportunidades razoáveis
Ganho Potencial	4 ²	Entre R\$ 2.501 e 3.000	2,5 ²	Entre R\$ 1.501 e 2.500
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS				
Oportunidades de Trabalho	2 ¹	Poucas Oportunidades	3 ¹	Oportunidades razoáveis
Ganho Potencial	4 ²	Entre R\$ 2.501 e 3.000	3 ²	Entre R\$ 2.001 e 2.500
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO				
Oportunidades de Trabalho	2 ^{ns}	Poucas Oportunidades	2 ^{ns}	Poucas Oportunidades
Ganho Potencial	3 ^{ns}	Entre R\$ 2.001 e 2.500	2 ^{ns}	Entre R\$ 1.501 e 2.000

Nota: ns (não significativo) indica que as proporções entre egresso e evadido são iguais. 1, 2, 3 (significativo ao nível de 1, 5 e 10%) indica que as proporções entre egresso e evadidos são diferentes.

Ainda conforme os resultados da Tabela 8, se por um lado os evadidos aparentam dispor de um maior número de oportunidades, por outro, o seu ganho potencial parece ser menor. Exceto para o curso de LEDOC, em que os resultados não foram estatisticamente significativos, a percepção de ganho potencial do egresso foi maior ao do aluno evadido. Em geral, enquanto a percepção de ganho potencial do evadido esteve entre R\$ 2.500 e 3.000 a do evadido ficou entre R\$ 1.500 e 2.000.

Em parte, os resultados foram corroborados pelos resultados da Fundação Getulio Vargas - FGV (2008). Conforme a FGV (2008), para cada ano de estudo há, em média, um aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro, explicando a expectativa do aluno egresso de conseguir maiores salários quando comparado com a percepção do evadido. Por outro lado, a pesquisa da FGV (2008) indicou que a quantidade de anos nos bancos escolares não se traduz apenas em melhorias financeiras, mas também incide diretamente na

probabilidade de encontrar trabalho. De acordo com a pesquisa, a taxa de ocupação aumenta 3,38% por ano de estudo, portanto, não refletindo a percepção mais pessimista do egresso quanto às oportunidades de trabalho.

5. CONCLUSÕES

Os principais fatores causadores da evasão na FUP estiveram relacionados com dificuldades econômicas e falta de interesse com o curso dos alunos ao longo de sua formação. As dificuldades econômicas foram expressas pelas evidências de que os alunos com melhores condições financeiras tendem a não evadir, bem como, pela comprovação da efetividade da política de bolsa permanência na redução da evasão dos estudantes. A falta de interesse com o curso, mensurada pela forma de ingresso e pelo despenho nas disciplinas, também tiveram uma forte influência na evasão.

Os resultados indicaram que as políticas de democratização e ampliação das vagas do ensino superior precisam estar aliadas com políticas de auxílio estudantil, caso contrário o aluno com dificuldades financeiras tende a evadir, e demandam uma preocupação ainda maior com a qualidade da formação dos alunos para serem efetivas. Pois, além do aluno incluído possuir menos recursos para investir em formações complementares, provavelmente sua rede de contatos também não é favorável à sua inclusão profissional, deixando-o ainda em desigualdade de condições.

Os resultados relacionados a inclusão profissional dos egressos da FUP foram preocupantes, dado que menos da metade dos egressos declararam estar trabalhando, número esse bem inferior ao encontrado em outras pesquisas de egresso. Além disso, foi identificado que o número de egressos desempregados é maior do que o número de evadidos na mesma situação. Embora os egressos empregados tenham demonstrado ganhar mais do que os evadidos, o esperado é que aluno formado se depare com um maior número de oportunidades comparativamente ao aluno com menor grau de educação.

Outro agravante na situação profissional dos egressos é a baixa empregabilidade na área de formação dos cursos da FUP. Embora os cursos da FUP sejam multidisciplinares e, teoricamente, permitam uma maior flexibilidade na inclusão do mercado de trabalho, o percentual de alunos que declararam estar trabalhando na área ou parcialmente na área foi bem menor que o observado na literatura. Além disso, não se encontrou diferença estatisticamente significativa na proporção dos que estão trabalhando na área e fora da área de formação, sugerindo um baixo impacto da formação proporcionada pela FUP na vida profissional desses alunos.

O caráter inovador e multidisciplinar dos cursos da FUP pode até ser uma boa aposta para o futuro, porém, no presente, esses aspectos têm dificultado a empregabilidade. Barreiras relacionadas a credibilidade dos cursos têm levado o mercado de trabalho a optar por profissionais de nível técnico em vez de bacharéis em Gestão Ambiental e Gestão do Agronegócio, bem como, dar prioridade para professores de Biologia, Química, Física e Matemática no ensino de Ciências em vez dos licenciados em Ciências Naturais e Educação do Campo.

Os resultados ensejam que a relação custo/benefício da política de ampliação e democratização das vagas do ensino superior, caso essa não seja bem planejada e implementada, pode levar a resultados desfavoráveis e não contribuir para o alcance dos objetivos da política de expansão. Pois, além do custo do Estado na oferta dessas vagas, não se pode perder de vista o custo de oportunidade dos alunos e o longo impacto negativo na sociedade decorrente de uma formação de baixa qualidade.

Talvez, a principal dificuldade para efetivar a ampliação e democratização das vagas na FUP não seja o pouco reconhecimento dos cursos do *campus*, nem o fato do *campus* estar em fase de consolidação e, tampouco, ao perfil de baixa renda de grande parte dos alunos. Porém, todas essas variáveis implicam em dificuldades e, atuando em conjunto, potencializam

a chance de fracasso na implementação de qualquer política de expansão e democratização do ensino superior.

As principais sugestões para redução da evasão estão relacionadas a uma maior inclusão dos alunos em programas de iniciação científica, extensão, estágios na área de formação, entre outros. Pois, além de fornecer algum recurso para o aluno, propicia uma maior inclusão e melhor formação dos mesmos.

Já o problema da empregabilidade dos alunos da FUP não é tarefa fácil e não depende apenas de esforços internos. Nesse aspecto, a busca tem que ser pela qualidade e orientação dos cursos para atender às necessidades do mercado de trabalho. Algumas ações de curto prazo nessa direção passam pelo empenho de todos no *campus* para a regulamentação e inclusão das profissões em conselhos profissionais, proximidade dos cursos com setores público e privado, entre outras.

6. REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. N. N. F. D. Trabalho e Estudo: uma Conciliação Desafiante. **IV FIPED**, Parnaíba - PI, 2012. 12.
- ACE. Associação Catarinense de Ensino. **Avaliação institucional na visão do egresso**. Disponível em: <<http://www.ace.br/>>. Acesso em: 04 Dezembro 2015.
- ALMEIDA, A. N. **Comparação entre a competitividade do Brasil e Canadá para produção de madeira serrada**. Curitiba, 209 f. Tese (Doutorado em Ciências Florestais) – Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, 2010.
- ALKIMIN, E. F. M.; REIS DO AMARAL, T.; M. GUALBERTO L. N. Abandono Escolar no Curso de Licenciatura em Matemática do IFMG – Campus Januária. **VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, Januária - RS, Outubro de 2013
- ANDRIOLA, W. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Fortaleza - CE, p. 353 – 356, 04 Agosto 2009.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de Docentes e de Coordenadores Acerca do Fenômeno da Evasão Discente dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Rio de Janeiro - RJ, p. 365 - 382 14 Setembro 2006.
- ANAGEA. Associação Nacional dos Gestores Ambientais. **Anagea**, 2011. Disponível em: <<http://www.anagea.org.br>>. Acesso em: 29 de outubro 2015.
- BAGGI, C. A. D. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: Uma Discussão Bibliográfica, Sorocaba - SP, v 16, 355-374. Julho 2010.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo: a Visão de Bardin São Paulo: Edições 70, 2011, 229. **Revista Eletrônica de Educação** - São Carlos, SP, São Carlos, SP, v. v 6, p. p.383-387, Maio 2012. ISSN 1982-7199. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Revista de Psicologia**, São Paulo - SP, p. 279-301, Novembro 2005.
- BARDAGI, P. M.; HUTZ, C. S. Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. **Psico**, Porto Alegre - RS, Junho 2012.
- BEGNIS, H. S. M.; ESTIVALETE, V. D. F. B.; SILVA, T. N. D. Formação e Qualificação de Capital Humano Para o Desenvolvimento do agronegócio no Brasil. **Revista.Unioeste.**, Toledo PR, v.11, n. Nº 1, p. 10, Junho 2007.
- BIOTECH AMBIENTAL. Disponível em: <<http://www.biotechambiental.com.br/>>. Acesso em: 13 de outubro 2015.

BITTA, M.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil - 10 anos pós - LDB**. Brasília - DF: Coleção Inep 70 anos, v. 2, 2008.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação dos Cursos de Graduação na Perspectiva dos Egressos: Um Indicador de Avaliação Institucional. **X ANPEDE SUL**, Ponta Grossa PR, p. 11, 2012.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências Presidência da República**. Brasília. 2001. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 04 de outubro 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096/2007 - Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Presidência da República. Brasília DF. 2007.

BRITO, M. I. D. L. **Implementação do REUNI na UnB (2008 a 2011); Limites na Ampliação de Vagas e Redução da Evasão**. Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 254. 2013.

CAIXETA. E. J.; SILVA. R. O. da; SANTOS. N. L. F. dos; FREITAS. L. S.; NASCIMENTO. P. O.; ANJOS L. F. R. **Extensão Universitária: espaço privilegiado para acompanhamento de egressos. O caso do curso de Ciências Naturais na Faculdade UnB Planaltina**. Planaltina - DF, Novembro de 2011.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179 - 191, 2013.

CARRIJO, C. I. S.; BEZERRA, A. L. Q.; MUNARI, D. B.; MEDEIROS, M. A. empregabilidade de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Rev. enfermagem. UERJ**, v.15, n. 3, p. 356-363, 2007.

CASTRO, A. K. D. S. S. D.; TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicol. Argum.**, Curitiba - PR, v. 32, p. 9-17, Abril 2014. ISSN 0103-7013.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. D. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social, Brasília**, Brasília - DF, p. 489-512, Dezembro 2012.

COLENCI, C. R.; WEY, H. B. Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: **percepções de egressos de graduação em enfermagem**, São Paulo, 06 fev. 2011. 9.

COSTA, S. G. A Permanência na Educação Superior no Brasil: Uma Análise das Políticas de Assistência Estudantil. **IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul.**, Florianópolis - SC, novembro de 2009.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na Educação Superior: Uma Temática em Discussão. **Revista Cocar. Belém**, v, 07, p. 82 – 89. Belém PA, dezembro 2013.

DA SILVA T, L.; DOS SANTOS J, G.; CARLOS DE F, A. **Procedimento no Planejamento de Amostras em Pesquisa Sobre Qualidade de Vida.**, Rio de Janeiro - RJ, Outubro 2008.

DO CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 211 – 220. 2010.

DO PRADO FILHO F. J.; VIEIRA. N. D. B.; ALBIÉRI. E. R. P.; PAZ. K. Inserção do Engenheiro Ambiental da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) no Mercado de Trabalho. **ABES – Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental**, Ouro Preto - MG, 2013.

DO PAMPA. Universidade Federal. **A Evasão na Uipampa: Diagnosticando Processos, Acompanhando Trajetória e Itinerários de Formação.** Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Bagé- RS, p. 126. 2011.

DUMET F. J.; TEIXEIRA. G. A. S.; SILVA. M. G.; FLORÊNCIO. R. M. S.; SILVA. R. M. O.; ROSA. D. O. S. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Salvador - BA, p. 8, Maio 2013.

ESPARTEL, L. B. O Uso da Opinião dos Egressos Como Ferramentas de Avaliação de Cursos: O Caso de Uma Instituição de Ensino Superior Catarinense. **Revista Alcance**, v. XVI, p. 102 – 114, 2009.

ELS H. V. R. D.; ABREU SÁ D, J.; HOFMANN G. R.; COSTA, T. Da Inserção à Integração Regional: O Papel da Extensão nos Novos Campi da Universidade de Brasília. **Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília**, Brasília - DF, p. 15, 05 Dezembro 2014.

FAVEIRO, R. M. **Dialogar ou Evadir: Eis a Questão! Um Estudo Sobre a Permanência e Evasão na Educação a Distância.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre - RS, p. 167. 2006.

FRANCO, A. D. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 04, p 53 – 63, 2008.

GUJARATI, D. N. **Econometria Básica**. 4. ed., São Paulo: Makron Books; 2006.

GOLDBERGER, A. S. **A Course in Econometrics. Massachusetts**: [s.n.], 1991.

GOMES, M. J.; MONTEIRO. M.; DAMASCENO. A. M.; ALMEIDA. T. J. S.; CARVALHO. R. B. Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, v. 12, n. 1, p. 6 – 13, 2010.

HAIR, Jr. J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman; 2005.

HANFF, B. B. C.; CEOLIN, T.; BRICK, E. M. **Formação inicial de professores por área do conhecimento: o curso de licenciatura em educação do campo da UFSC.** In: Anais I Simpósio Internacional de Educação do Campo da UFRB. Amargosa, BA, Setembro de 2013.

HOFFMANN, R. **Estatística para economistas**. 4. ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2006.

IMBERNON A. L. I. R.; GUIMARÃES. M. E.; GALVÃO. R. M. S.; LIMA. A. C.; SANTIAGO. L. F.; JANUZZI. C. M. Um Panorama dos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) no Brasil a Partir do 2º Seminário Brasileiro de Integração de Cursos de LCN/2010. **Experiências em Ensino de Ciências**, Planaltina - DF, p, 85-93. 08 Março 2011.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Brasília - DF, p. 25. 2010.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Evolução do Ensino superior - Graduação 1994 a 1998**. INEP. Brasília - DF, p. 72. 2000. (CDU 378).

JUNIOR, J. S. S.; BRASIL. G. H.; CARNEIRO. T. C. J.; CORASSA. M. A. de C. **Análise Estatística da Evasão na Universidade Federal do Espírito Santo e uma Avaliação de seus Determinantes**, Vitória ES, 2014.

LEAL LOBO S. F. R.; MONTEJUNAS P. R.; HIPÓLITO O.; LOBO. M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia**, Dezembro 2007.

LEANDRO, L.; NEFF, E. A formação do gestor ambiental no Brasil – **Considerações sobre estratégia e sustentabilidade**, Rio de Janeiro - RJ, 2011.

LEUCHOVIUS. D. The Role of Parents in Dropout Prevention: Strategies that Promote Graduation and School Achievement. **Promoting effective parent involvement in secondary education and transition**, Minneapolis - U.S, 2006.

LIMA, E. MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, Porto Alegre - RS, p. 121-129, Agosto 2014.

LOBO, M. B. D. C. M. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. São Paulo 2012.

LOMPA, L. A. R.; RESZKA, M. D. F. Contextos da Evasão Universitária no Brasil. **Psicologia Escolar**, Gravataí - RS, Junho 2015. Disponível em: <https://psicologado.com>.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. D. A. Egressos Como Fonte de informação à Gestão dos Cursos de Ciências Contábeis. **3º Congressos USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, Abril de 2005.

MACEDO, D. B.; ROSANOVA, C.; ARANHA, J. L.; REBOUÇAS, G. F.; DA ROCHA, A. S.; GRANJA JÚNIOR, J. M. R. Formação do Acadêmico do Curso de Agronegócio: da Evasão a Empregabilidade. **XXV. Congresso Brasileiro de Zootecnia ZOOTECH 2015: Dimensões Tecnológicas e Sociais da Zootecnia**, Fortaleza - CE, 29 Maio 2015.

MACHADO, G. R. **Perfil do Egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2010.

MARCELINO, I. A.; ARAUJO, T. S.; MIRANDA, G. J. O Absenteísmo Acadêmico e Suas Consequências Mais Óbvias. **XII Congresso de Contabilidade e Consultoria no Século XXI**, São Paulo - SP, 21 Julho 2015.

MARCOS DA SILVA, J.; NUNES, R. S.; JACOBSEN, A. L. O Programa de Acompanhamento dos Egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: A Definição do Perfil dos Estudantes no Período 1970 – 2011. . **XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 09 dez. 2011.

MARTINS, G. A. **Estatística gera e aplicada**. 3. ed. São Paulo: Atlas; 2006.

MEDEIROS, R. C. D. Limites da Democratização da Educação Superior: Entraves na Permanência e a Evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão - GO, v. v.12, p. 240-257, Junho 2014.

MEC. Ministério da Educação. http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni. Php. **Prouni**, 2015. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 de Outubro 2015.

MEC. Ministério da Educação. **Sistema E-MEC - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC**. Ministério da Educação - MEC. Brasília - DF, p. 04. 2015.a

_____ Ministério da Educação. **Sistema E-MEC Relação dos cursos de Gestão do Agronegócio**. Ministério da Educação - MEC. Brasília - DF, p. 46. 2015.b

_____ Ministério da Educação. **Sistema E-MEC Relação dos cursos de Gestão Ambiental**. Ministério da Educação - MEC. Brasília - DF, p. 36. 2015.c

_____Ministério da Educação. **Sistema E-MEC Relação dos cursos de Ciências Naturais**. Ministério da Educação - MEC. Brasília - DF, p. 8. 2015.d

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 22, p. 34, Outubro de 2014.

MOROSINI, M. C.; CASTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS**, Porto Alegre RS, 2011.

MORGADO, P. R.; GARCIA G. C.; CARVALHO G.; RAMALHO, A. Avaliação do Curso e da Situação Profissional e Acadêmica dos Egressos da Gestão Ambiental da ESALQ/USP. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Piracicaba - SP, Dezembro 2011.

MUGNOL, M.; GISI, M. L. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do Prouni. **Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul**, Caxias do Sul - RS, 08, 30 Maio 2013.

NETO, A. A. D. S.; AZEVEDO, D. B. D. Evolução e perspectivas do curso de graduação em Gestão do Agronegócio no Brasil: perfil dos estudantes e profissionais. **E&G - Revista Economia e Gestão**, Belorizonte - BH, Maio 2013.

NASCIMENTO, L.; DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C. C.; SANTOS, B. S. dos. Estudantes Prouni Sul brasileiros: Caracterização Relevante à Permanência no Ensino Superior. **4ª Conferência Latino Americana Sobre o Abandono no Ensino Superior**, Porto Alegre RS, 2014.

PALHARINI, F. D. A. Contornos da Evasão no Curso de Letras da UFF, Rio de Janeiro - RJ, 05 out. 2008.

PEREIRA, C. A.; CAZEIRO, A. C. M.; SANTOS, L. L. O. M. D. Currículo e formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar. **ECCOM**, São Paulo - SP, v. II, p. 83-90, Julho 2011.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da Evasão Escolar Nos Cursos de Ensino Superior de Uma Faculdade na Cidade de Blumenau. **E-TECH. Tecnologia para Competitividade Industrial**, Florianópolis - SC, 11 de Novembro 2013.

RIBEIRO, K. D. F.; DARSIE M. M. P. Espaços curriculares para discussão de questões sociocientíficas na formação de docentes em ciências naturais. **Latin American Journal of Science Education**, Outubro de 2013.

RINALDI, N. R.; OTÁVIO BATALHA, M.; MULDER, M. O Ensino Superior Em agronegócio Baseado Em Competências: Uma Análise a Luz do Modelo Holandês. **XLV Congresso da Sober**, Londrina - PR, 25 Julho 2007.

RIVA, C.; SCHOENINGER, A. K. Inserção dos Egressos do Curso de Administração no Mercado de Trabalho. **Unesc & Ciência - ACSA**, Joaçaba - SC, v. 6, p. 8, Junho 2015.

RODRIGUEZ, A. Fatores de Permanência e Evasão de Estudantes do Ensino Superior Privado Brasileiro: Um Estudo de Caso. **Cadernos de Administração Revista da Faculdade de Administração da FEA**. São Paulo - SP, v. 05, p. 21, Janeiro 2011. ISSN 1414-7394.

SAMPAIO, M. V. D. **Educação Profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Natal - RN, p. 183. 2013.

SANTOS, J.; DA SILVA M. A. P.; DOS SANTOS, G. S. Evasão na Educação Superior: Um Estudo Preliminar na UFRB. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria**, Cruz das Almas BA, p. 13, 2011.

SANTOS, S. M. D. Análise Comparativa Dos Processos Europeus Para a Avaliação e Certificação De Sistemas Internos De Garantia Da Qualidade. Lisboa - PT: **Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior**, 2011.

SARAIVA R. C. F.; DINIZ, J. D. A. S. **Universidade de Brasília: Trajetória da Expansão nos 50 anos**. Brasília - DF: Gráfica e Editora Movimento. 2012.

SCHENKEL, C. A.; CUNHA, A. M. D. O. Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado. **B. Tec. Senac, Rio de Janeiro**, Rio De Janeiro - RJ, v.40, p. 66- 69, Abril 2014.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. **VI Fórum dos Pró-Reitores de Graduação da Região Sudeste (FORGRAD)**, Sorocaba - SP, Julho 2009. 14.

SILVA, S. D. L. R. D.; FERREIRA, J. A. G. Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de Desenvolvimento? **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**, Coimbra - PT, p. 26, Junho 2009.

STOFFEL, W. P.; ZIZA, C. R. Evasão escolar em cursos superiores: Estudo comparativo entre os pedidos de trancamento e o aproveitamento escolar. **Simped, 2014** Rezende RJ. 2014.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P.; SOUSA, M. S. Reforma universitária e as consequências para a qualidade da educação superior pública: o caso da Universidade Federal do Maranhão. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 23 a 26 de agosto de 2011.

SOARES, B. A.; FRANCISCHETTO, A.; DUTRA. B. M.; MIRANDA. J. M.; NOGUEIRA. C. de C.; LEME. V. R.; ARAUJO. A. M.; ALMEIDA, L. S. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Soares, A. B. & cols. Adaptação acadêmica no Ensino Superior**, v. 19, p. 49 – 60, 2014.

SOARES, T. C.; SERRA. F. A. R.; PEREIRA, M. F.; MAZON. G. REUNI e as Fontes de Financiamento das Universidades Federais Brasileiras. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis - SC, 27 de novembro 2009.

TEIXEIRA, D. E.; RIBEIRO. L. C. dos S.; CASSIANO. K. M.; MASUDA. M. O.; BENCHIMOL. M. **Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 159-180, Março 2014.

TINTO, V. Research and Practice of Student Retention: What Next. **American Educational Research Association: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education**, Washington, D.C., 30 Julio 2007. 19. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1170024>>. Acesso em: 24 de outubro 2015.

TRIGUINHO, L. M. V. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**, 2008.

TRINDADE, D. R. D. A Alternância como Elo Articulador na Formação de Educadores e Educadoras do campo. **Cadernos CERU**, São Paulo - SP, Junho 2011.

UnB. **Universidade de Brasília: Plano de expansão. Plano de expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB-Planaltina, Campus UnB – Ceilândia / Taguatinga, Campus UnB-Gama**. Brasília DF. 2005.

UnB. Universidade de Brasília. **Edital n. 01 – 1º/2015 - Avaliação Socioeconômica Para Acesso aos Programas de Assistência Estudantil.** UnB. Brasília - DF, p. 9. 2010.

UnB. Universidade de Brasília. Estatística de Graduação. **Secretaria de Administração Acadêmica - SAA.** Relatório extraído do Sistema de Graduação Acadêmica – SIGRA Brasília – DF, 2015.

_____. **Novo Anuário Estatístico da UnB - Período 2010 a 2014.** Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 172. 2015.a

_____. **Relatório de Gestão 2015.** Decanato de Planejamento e Orçamento, p. 201, 05 Março de 2015.b.

_____. **A UnB que você vê. Guia do calouro 1º 2015/ coordenação do Decanato de Ensino de Graduação; Diretoria Técnica de Graduação. – Brasília.** Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 236. 2015. c

_____. Universidade de Brasília - UnB. Disponibilidade em: <<http://www.unb.br/>>. Acesso em: 09 out. 2015.d

_____. Universidade de Brasília. **Especial Planaltina. Secon UnB, 2013.** Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7741>>. Acesso em: 28 de Outubro de 2015.e

UNB. www.fup.unb.br. **Universidades de Brasília - UnB,** 2015. Disponível em:<http://www.fup.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=120>. Acesso em: 11 Novembro 2015.

UnB. Taxa de Sucesso FUP/Direção- DEG/SAA/SIGRA. **Universidade de Brasília - UnB.** Brasília - DF. 2015. <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/>.

UnB. Universidade de Brasília. **8º Relatório de Atividades da Comissão Permanente do REUNI 2012: período de Julho a Dezembro.** Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 20. 2013.

UnB. Universidade de Brasília. **Plano de Expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB- Planaltina, Campus UnB Ceilândia/Taguatinga Campus UnB-Gama.** Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, p. 79. 2005.

UnB. Universidade de Brasília. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Gestão do Agronegócio. - Faculdade UnB Planaltina - FUP.** Universidade de Brasília - UnB. Planaltina, p. 23. 2006.a

_____. **Projeto Político Pedagógico: Bacharelado em Gestão Ambiental - Faculdade UnB Planaltina - FUP.** Universidade de Brasília - UnB. Planaltina - DF, p. 151. 2011.b

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC.** Universidade de Brasília- Faculdade UnB Planaltina - FUP. Planaltina - DF, p. 35. 2009.c

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais.** Universidade de Brasília UnB - Faculdade UnB Planaltina - FUP. Brasília - DF, p. 90. 2013.d

VARGAS B. P.; MEZZOMO, F.; LUDWIG L. L. Motivos de Evasão no curso de Engenharia Elétrica: Realidade e perspectivas. **Cobenge 2011**, Blumenau - SC, 06 Outubro 2011.

VELLOSO, J.; MELO, L. V. D. S. E. Democratização do Acesso à Educação Superior o Campus da UnB em Planaltina. **Universidade de Brasília**, Brasília - DF, p. 16, 2009.

ZORDAN, G. R. Estudo Sobre os Fatores que Influenciaram a Evasão no Curso de Administração da UFMA, na Modalidade a Distância, no Polo Presencial de Porto Franco – MA. **Universidade Federal do Maranhão – UFMA**. São Luis, p. 105. 2012.