

## **O IMPACTO DAS DIMENSÕES E FORMAS DE EVASÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR-IES PRIVADA DO VALE DO ITAJAÍ**

**JÉFERSON DELEON FÁVERO**

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI  
jeferson\_deleon@hotmail.com

**IARA REGINA DOS SANTOS PARISOTTO**

UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
iaraparisotto@hotmail.com

Agradeço a todos que disponibilizaram tempo para nos ajudar a elaborar esta pesquisa.

# O IMPACTO DAS DIMENSÕES E FORMAS DE EVASÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR-IES PRIVADA DO VALE DO ITAJAÍ

## RESUMO

Este estudo tem o objetivo de identificar as dimensões e as formas que mais impactam na evasão em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Vale do Itajaí. Caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa descritiva transversal, por meio de levantamento de dados primários, com questionário de perguntas fechadas a alunos já evadidos. Os dados foram coletados de 125 alunos evadidos, entre o período de 21 de julho a 24 de setembro de 2014, sendo estes, mensurados por meio da escala Likert de 1 a 5. Como principais resultados, destacam-se as dimensões necessidade de reforço acadêmico; a situação financeira; e a vida pessoal, como as dimensões que mais impactam na evasão discente. Sugere-se para ampliação da pesquisa a inserção de mais uma dimensão, referente a rede de relacionamento entre alunos, professores e coordenação de curso, a fim de que se possa identificar novas oportunidades de carreira, negócios e relações interpessoais, procurando encontrar influências no comportamento de indivíduos e grupos de alunos.

**Palavras chave:** Dimensões e Formas de Evasão. Instituições de ensino superior (IESs). Evasão de IES.

## INTRODUÇÃO

O governo federal a partir da década de 1990 tem desenvolvido e incentivado o crescimento de Instituições de Ensino Superior – IESs (NUNES, 2005; LOBO, 2012; SCAGLIONE; NITZ, 2013). O crescimento ocorreu em função da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394 de 1996 que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010). Inicialmente essa elevação no número de IES, favoreceu as instituições privadas, e só a partir de 2002 que o governo ampliou o incentivo às IES públicas. Assim, surge uma competição em busca de alunos, recursos e prestígio, visto que, o número de ingressantes era menor que o número de vagas ofertadas.

O Censo da Educação do Ensino Superior apresentado pelo MEC/INEP (2013) destacou que das 2.391 IESs, as instituições privadas representam 87,41% e possuem aproximadamente 5.421.639 matrículas, de um total de 7.526.681.

Nesse sentido, a baixa disposição na oferta de ensino qualificado oferecido ao aluno, e a atração de estudantes que desejam apenas um diploma após determinado tempo frequentando o ensino superior são problemas desse cenário competitivo, e que consequentemente desfavorece a qualificação do estudante (CISLAGHI, 2008).

A evasão no ensino superior é conceituada como a saída do estudante do curso, da IES ou do sistema universitário no qual estuda, de maneira definitiva ou temporária, independentemente do motivo ou causa, sem que tenha sido diplomado (COSTA, 1991; MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996; SOUZA, 1999; SOUZA; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2003; LOBO, 2012).

A evasão se apresenta para o sistema de educação e para o governo de maneira negativa, pois de acordo com Costa, (1991), Souza (1999), Souza, Oliveira e Gonçalves (2003) este fenômeno resulta em desperdícios de recursos financeiros, sociais e humanos. Nessa contexto, e a partir das dimensões derivadas de Tontini e Walter (2011) e das formas de evasão diagnosticadas por MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) surge a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais dimensões e formas de evasão que mais impactam na gestão de uma IES?**

Alguns estudos já demonstraram descritivamente as dimensões que ocasionam a evasão. No entanto, surge uma lacuna que estabelece a necessidade de apresentar e descrever quais dimensões e formas da evasão mais impactam o sistema de ensino da IES pesquisada e analisar como essas dimensões prejudicam a sua gestão, visto que desde 2003 o crescimento de ingressantes no ensino superior é constante (MEC/INEP, 2013). Aliada a esse crescimento e com a criação desse cenário, MEC/INEP (2013) apontam que 30% da população brasileira entre 18 e 24 anos estão cursando o ensino superior. Ressalta-se ainda mais essa evolução: em 1980 tinha-se aproximadamente 1,5 milhões de estudantes no ensino superior, em 2003 o número de alunos superou os 4 milhões, sendo que em 2013, esse índice passou de 7 milhões de estudantes.

A partir desse cenário foi estabelecido o seguinte objetivo de pesquisa: analisar as dimensões e formas de evasão que mais impactam no sistema de ensino. Assim, busca-se, neste trabalho, unir as abordagens de pesquisadores procurando alinhar as teorias, a fim de preencher as lacunas do tema, visto que esta pesquisa por ser construída com dados extraídos de alunos já evadidos oferecerá resultados e informações em condições pós-fenômeno.

Nesse estudo, além desta primeira seção, ainda encontra-se mais quatro. Na segunda seção apresentam-se os conceitos sobre a evasão no ensino superior, as formas e as dimensões sobre a evasão nas IES; na terceira, demonstra-se o delineamento metodológico; na quarta parte, as análises e interpretação de dados da pesquisa; e na quinta, as considerações finais e as limitações do estudo.

## **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A evasão no ensino superior é um tema que tem seus primeiros trabalhos apresentados por William G. Spady em 1970, sendo que a fundamentação de sua pesquisa partiu da teoria de Durkheim sobre o suicídio.

Para Durkheim (1966) o suicídio acontecia pela ausência de integração nas atividades de um determinado indivíduo em uma sociedade. Assim, Spady (1970) ao realizar uma analogia à teoria do suicídio de Durkheim (1966), identificou que o aumento da evasão pode ser motivado pela falta de dois tipos de integração: afiliação coletiva e integração moral. Com a falta de integração, no sentido de fazer parte de algo, o indivíduo é conduzido a uma confusão entre seus princípios e valores de convivência em sociedade.

Nessa direção, Spady (1970) direcionou sua pesquisa sobre a evasão no ensino superior identificando que na sociedade universitária, em sua complexidade e características, o indivíduo necessitava de integração, de apoio, de amizade, da família, de desempenho e de comprometimento para se tornar parte dela. Estes fatores quando não aparentes ou percebido pelo indivíduo em sua vida acadêmica, pode leva-lo à evasão do ensino superior. No caso de Durkheim (1966), ao suicídio.

Em razão da evasão, Silva Filho et al. (2007) argumentam que este fenômeno afeta os resultados do sistema educacional, com desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Além desse empecilho, Almeida e Veloso (2002) e Silva Filho et al. (2007) entendem que são poucas as IESs que possuem profissionais qualificados e que estruturam políticas de combate a este fenômeno com eficiência.

O Governo Federal tem desenvolvido ferramentas para monitoração e avaliação do desempenho de cada curso e instituição de ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que contribui, entre outros, para diagnosticar a evasão no ensino superior. O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e é formado por três componentes principais: pela avaliação das instituições, pela avaliação dos cursos e pelo desempenho dos estudantes. Esses três eixos fornecem condições de avaliação em diversos aspectos, tais como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Oferece

ainda instrumentos complementares, tais como autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo (MEC/INEP, 2013).

Esses indicadores fizeram surgir uma fiscalização mais intensa e frequente sobre as IESs, o que tem desencadeado o desenvolvimento de estratégias institucionais, a fim de buscar efetividade acadêmica e social e, conseqüentemente, disponibilização de informações e conhecimento, não apenas a seus gestores, mas também aos estudantes (MEC/INEP, 2013).

Lobo (2012) indica que o problema da evasão deve ser discutido com todos os recursos humanos das IESs, em especial das particulares, envolvendo os profissionais das áreas acadêmicas e administrativo-financeiras, tais como: gestores, docentes, colaboradores e representantes de alunos. Para o autor, a gerência da IES não pode ser realizada apenas como gestão de marketing, mas sim com a construção de ações estratégicas, abordando planejamento, execução, acompanhamento e avaliação.

### FORMAS DE EVASÃO

As formas de evasão encontradas na literatura são derivadas de estudos elaborados por MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) as quais são divididas em: evasão do curso, evasão da instituição de ensino e evasão do sistema, conforme Figura 1.



**Figura 1:** Formas de evasão

**Fonte:** Adaptado de MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996)

Para MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) a evasão do curso acontece quando o estudante desliga-se do curso de ensino superior por alguns motivos, tais como abandono, desistência, transferência ou exclusão por norma institucional. Costa (1991) e Lobo (2012) ratificam que este tipo de evasão é aquela que o aluno muda de curso, mas permanece na mesma IES.

A evasão da IES refere-se ao desligamento do estudante da instituição na qual está matriculado (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996). Lobo (2012) menciona que este tipo de evasão ocorre quando o estudante efetua a troca de uma IES para outra.

A evasão do sistema de ensino, para MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) apresenta-se de duas formas: a definitiva e a temporária. A definitiva caracteriza-se pela desistência permanente do discente aos estudos. Quanto à temporária, o aluno se afasta dos estudos temporariamente, mas retorna às atividades acadêmicas. Em ambos os casos o aluno interrompeu seus estudos e não está vinculado a nenhum curso ou instituição (COSTA, 1991; LOBO, 2012).

### DIMENSÕES DE EVASÃO

As motivações para evasão do ensino superior são derivadas principalmente do estudo de Tontini e Walter (2011) e são distribuídas em oito dimensões.

A primeira dimensão é a qualidade do curso, na qual Tontini e Walter (2011), Cislighi (2008) e Albuquerque (2008) indicam que a evasão está relacionada às percepções que os discentes têm dos docentes e dos conteúdos lecionados. Freitas (2009) argumenta que

muitas IESs fomentam apenas números excessivos de estudantes, não se preocupando com a qualidade do serviço prestado em sala de aula, e, além disso, não levam em consideração, a criação de estratégias de permanência do aluno.

Para Bardagi (2007), Spinosa (2003) e MEC/SESU (1997) as aulas devem ser ministradas com métodos, didáticas e técnicas que fundamentem e chamem a atenção do estudante nos primeiros momentos de ensino. Bôas (2003) cita a pesquisa e a extensão como atividades que podem interessar o aluno, pois aproxima a teoria da prática, envolvendo os alunos com o ambiente externo e os preparando ao mercado de trabalho (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; DIAZ, 1996; CORRÊA; NORONHA; MIURA, 2004). Para Tinto (2006) isso é uma forma de evitar a evasão, pois quando a IES educa, transforma e se compromete, o abandono discente tende a diminuir naturalmente.

Tontini e Walter (2011) mencionam que a evasão vincula-se aos resultados obtidos durante o período acadêmico. Os autores citam o baixo rendimento, a colocação profissional, a identificação com o curso que frequenta, bem como, a vocação, o perfil e a identificação com as atividades na IES como fatores que podem influenciar o abandono dos estudos.

Tontini e Walter (2011), Dias, Theóphilo e Lopes (2010) entendem que as deficiências no que tange a infraestrutura e conservação da IES são apontadas como um dos fatores que interferem nos índices da evasão. Para Tontini e Walter (2011), Fey, Lucena e Fogaça (2013) e Costa (2005) as salas de aula estruturadas, com tomadas, iluminação, ventilação e mobiliário; laboratórios, com equipamentos e computadores de alta tecnologia; biblioteca com grande acervo físico e digital; instalações, como corredores com internet sem fio, banheiros limpos e conservados; estacionamento, amplo e confortável; e, a qualidade do espaço físico, em geral influencia no aprendizado, no interesse educacional e no rendimento escolar. Estes fatores são requisitos que influenciam na decisão do discente em se evadir ou permanecer na IES (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010). Dantas e Araújo (2005) indicam que existem outras formas para estimular a permanência do aluno. Citam também, aspectos estruturais como moradias, creches para seus filhos, restaurantes comunitários com preços acessíveis.

Sobre a dimensão vida pessoal Tinto (1975; 1997) e Tontini e Walter (2011) salientam que, quando o estudante estiver passando por momentos felizes, idealizadores e convincentes, a possibilidade de evasão é pequena. Prim e Fávero (2013) complementam ao citar que a ausência de laços afetivos com a IES, mudança de endereço (Kafuri e Ramon, 1985), exclusão social e acadêmica, bem como o *bullying*, também influenciam na evasão. A interação com o colegiado, com outros alunos e com a IES é observada por Tinto (1975; 1997), Adachi (2009) e Zago (2006), visto que quanto mais informados e integrados os alunos estão, tanto os resultados acadêmicos quanto os sociais se mostrarão mais positivos, e, consequentemente, ocorrerá um menor volume de evadidos.

Para Albuquerque (2008) e Tontini e Walter (2011) o atendimento na IES resume-se em aspectos específicos como, o atendimento da secretaria do curso, se os colaboradores da praça de atendimento ao estudante (quando existente) são prestativos, se a coordenação do curso atende quando solicitada e se a secretaria do núcleo do curso procura resolver os problemas de ordem geral. Albuquerque (2008) e Tinto (2002) informam que quando este tipo de atendimento é realizado aos estudantes que iniciam seus estudos na IES, as chances de acontecer à evasão são menores. Segundo London (1989), Terezini et al. (1994) e Tinto (2006) no momento que as IESs direcionarem profissionais e docentes competentes, além de instrumentos que conduzam o aluno ao caminho mais simples da aprendizagem, a possibilidade de evasão tende a diminuir.

A disponibilidade de tempo para estudo é indispensável para a capacitação profissional, sendo que sua viabilidade depende de condições adequadas e do comprometimento do discente (TONTINI; WALTER, 2011). O comprometimento do

discente com o estudo é garantia mínima e necessária para a diminuição das dificuldades, de forma a viabilizar a formação humana e profissional pretendida (CARELLI; SANTOS, 1998; CORRÊA; NORONHA; MIURA, 2004). De acordo com Souza (1993) o universitário comprometido com os estudos tem a oportunidade de conseguir ascensão profissional. Para o alcance desses objetivos, Puentes e Aquino (2010) salientam que a qualidade do desempenho do discente está menos vinculada aos métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem empregadas do que com o aproveitamento adequado e planejado do tempo. Nessas condições, entende-se que o comprometimento, o planejamento, o acompanhamento e o empenho, relacionados ao tempo e ao direcionamento aos estudos são fundamentais para o alcance dos objetivos educacionais e profissionais.

De acordo com Tontini e Walter (2011) a situação financeira é uma das principais motivações que ocasionam a evasão e vem sendo discutida fortemente pelas IESs. Cabrera, Nora e Castañeda (1992) exemplificam que o recebimento de apoio financeiro da empresa, ter renda pessoal ou familiar suficiente, ter acesso a programas de bolsas de estudos são condições que nem todos os indivíduos possuem. Zago (2006) cita outros aspectos ligados a esta dimensão, como por exemplo, o que o estudante gostaria de estudar, e o que é possível estudar, a carga horária de trabalho, tempo insuficiente para solicitações complementares do curso e questões de ordem social e cultural. Dowd e Coury (2006) generalizam que, o estudante com melhores condições financeiras é mais propenso em permanecer no ensino superior, ao contrário dos alunos que tem estas dificuldades.

Tontini e Walter (2011) argumentam que os alunos que são passivos de sucessivas repetências possuem maior probabilidade de evasão. Nesse sentido, Tinto (2006) indica que ações como reforço acadêmico disciplinar são atividades que diminuirão o índice de repetência e, conseqüentemente, a probabilidade de desistência do aluno (LONDON, 1989; TEREZINI et al., 1994). Nesse sentido, MEC/SESU (1997) incentiva a monitoria de estudantes com baixo rendimento, indicando que esse apoio disciplinar realizado quando percebido ou solicitado, fará com que o aluno se sinta valorizado e motivado. Esta motivação, de acordo com Ruiz (2003), afeta seu interesse e sua percepção de valor, resgatando gradativamente seu esforço e persistência, dando condições ao discente de cumprir suas metas e objetivos (CISLAGHI, 2008; OLIVEIRA, 2009).

Assim sendo, classificam-se os fatores de evasão em oito dimensões de evasão: qualidade do curso; colocação profissional e identificação com o curso; conservação e infraestrutura da IES; vida pessoal; atendimento na IES; disponibilidade de tempo para estudo; situação financeira; necessidade de reforço acadêmico.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é quantitativa de caráter descritivo, por meio de levantamento. Quanto aos procedimentos define-se como levantamento, por se tratar de coleta de dados primários a partir de indivíduos, cujos dados variam entre opiniões, atitudes, crença, renda e idade, principalmente em uma grande quantidade (HAIR Jr. et al., 2005).

O estudo delimitou-se na investigação das dimensões derivadas da pesquisa de Tontini e Walter (2011) que apresentam a evasão separada por fatores que formam as dimensões, como também descreve as formas de evasão (do curso, da IES ou do sistema) derivadas do estudo de MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) que por sua vez, são afetadas pelas dimensões.

A utilização de Tontini e Walter (2011) se justifica, uma vez que as dimensões que influenciam na evasão, são formadas por um conjunto de causas. As causas de evasão, por consequência, possuem alguma relação existente entre si, formando assim a dimensão. Contudo, independente dos fatores que motivaram a evasão de determinado aluno, de alguma

forma este fator está inserido em pelo menos uma dimensão, que por sua vez, ocasiona de alguma forma a evasão do curso, da IES ou do sistema.

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada que possui quatro modalidades de ensino: Ensino médio, tecnológico, superior e especialização, contemplando aproximadamente de 5.000 alunos matriculados por ano. Na modalidade de ensino superior, que é o objeto desse estudo, tem-se aproximadamente 400 alunos/matrículas/ano.

A população desta pesquisa foi constituída por 164 alunos evadidos entre o primeiro semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2014. A amostra da pesquisa foi composta por 125 alunos desse grupo, o que corresponde a 76,21% dos alunos evadidos em estudo. A identificação dos alunos evadidos se deu com o auxílio da secretaria da IES, entre os dias 15 e 17 de julho de 2014. A coleta de dados realizou-se por meio de formulários físicos e por meio da ferramenta *Google Docs*.

Identificaram-se três tipos de evasão, informadas pela secretaria da IES: evadido/desistente, evadido/eliminado e evadido/transferido de curso. Segundo a secretaria da IES, o aluno evadido/desistente é aquele que formaliza documentalmente a sua desistência na secretaria. O discente evadido/eliminado caracteriza-se no aluno que não justifica sua saída, tampouco a formaliza, sendo assim, eliminado do sistema de ensino da IES. O aluno evadido/transferido de curso configura-se na formalização de troca de curso dentro da própria instituição.

Levantamento dos alunos entre os períodos 2012/1 a 2014/1			
Período	Evadido / Desistente	Evadido / Eliminado	Evadido / Transferido de Curso
2012	18	19	5
2013	23	28	2
2014/1	28	40	1
Total	69	87	8
Acumulado	69	156	164

**Quadro 1:** Levantamento dos alunos evadidos entre 2012/1 e 2014/1

**Fonte:** Dados da IES pesquisada (2014)

Esta pesquisa caracteriza-se de corte transversal (Hair Jr. et al., 2005), considerando que o questionário foi aplicado no período de 21 de julho a 24 de setembro de 2014. Hair Jr. et al. (2005) indicam que esse tipo de pesquisa tem como coleta de dados um único ponto no tempo. Nessa perspectiva, Hair Jr. et al. (2005, p. 212) citam o questionário, sendo “[...] um conjunto de perguntas cujas respostas são registradas pelos respondentes ou entrevistadores”. O questionário desta pesquisa foi estruturado com questões fechadas, adaptadas do estudo de Tontini e Walter (2011), o qual possui escala *Likert* de 1 a 5, onde 5 – “concordo plenamente”, 4 – “concordo”, 3 – “indiferente”, 2 – “discordo”, e 1 – “discordo plenamente”.

Ao iniciar a coleta, realizou-se um pré-teste com 15 alunos evadidos. Assim, foi solicitada uma avaliação quanto à compreensão das questões, quanto ao conteúdo do questionário, bem como quanto à demanda de tempo para o seu preenchimento. Dos alunos envolvidos no pré-teste, 14 informaram que não houve dificuldade de interpretação das questões e que utilizaram, aproximadamente 10 minutos para responder a pesquisa. Da população de 164 alunos evadidos, não se obteve retorno de 39 indivíduos, o que corresponde a 23,78% da população. Foi realizada análise estatística descritiva, com a utilização do *software* estatístico *SPSS for Windows* – versão 21.

A análise descritiva permite ainda identificar as diferentes formas, ordenação e classificação da amostra (BIAZUS, 2004). Nesse sentido, busca-se entender a percepção dos respondentes de cada variável testada, caracterizando-as estatisticamente conforme média, desvio-padrão e coeficiente de variação. Com essa configuração, a pesquisa descritiva permite analisar como os diferentes níveis de evasão são classificados e como são caracterizados nas

dimensões que ocasionam a evasão do aluno, assim como identificar a média perceptiva dos discentes, em cada variável analisada entre as dimensões.

O coeficiente de variação (CV), também analisado neste estudo é definido como o desvio-padrão em relação a média e é utilizado para inferir o grau de variabilidade do atributo ou a precisão experimental. Quando o CV está abaixo de 0,25 ou 25%, a variação ou afastamento do grupo em relação a média é tolerável, configurando-se homogêneo. No entanto, quando se apresenta acima de 25%, o grupo considera-se heterogêneo (TRIOLA, 1999).

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises e a interpretação dos dados coletados na pesquisa. Considerando-se os objetivos propostos neste estudo, procurou-se apresentar e descrever as dimensões e as formas que impactam na evasão da IES pesquisada. Inicialmente caracteriza-se a amostra conforme análise descritiva dos alunos evadidos do curso, da IES e do sistema e posteriormente as médias, desvio padrão e coeficiente de variação de cada dimensão.

### DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A descrição da amostra no Quadro 2, apresenta os resultados conforme a forma de evasão dos 125 alunos respondentes, sendo que 6 alunos evadiram-se do curso, 56 da IES e do sistema evadiram-se 63 alunos.

Premissas	Números	Nível	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válidos	1	CURSO	6	4,80	4,80	4,80
	2	IES	56	44,80	44,80	49,60
	3	SISTEMA	63	50,40	50,40	100,00
	Total		125	100,00	100,00	100,00

**Quadro 2:** Número de alunos evadidos por nível

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nessa direção, apresenta-se no Quadro 3 um comparativo entre o período de trabalho que os alunos exerciam no momento da interrupção dos estudos e o tipo de evasão.

Premissas	Integral		Parcialmente		Não trabalha		TOTAL	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
CURSO	4	3,20	1	0,80	1	0,80	6	4,80
IES	45	36,00	4	3,20	7	5,60	56	44,80
SISTEMA	47	37,60	5	4,00	11	8,80	63	50,40
Total	96	76,80	10	8,00	19	15,20	125	100,00

**Quadro 3:** Período que os alunos evadidos trabalham

**Fonte:** Dados da pesquisa

Realizado o levantamento dos alunos evadidos, percebe-se que a maioria (96 evadidos) trabalhavam em período integral diariamente e estudavam no outro período. Zago (2006) afirma que a carga de trabalho pode afetar o desempenho do estudante e, conseqüentemente, fazê-lo desistir. MEC/INEP (2011) corrobora com Zago (2006) indicando que muitos estudantes optam pela manutenção da vida pessoal em detrimento dos estudos (CORRÊA; NORONHA; MIURA, 2004; MORAES; THEÓPHILO, 2006). De acordo com Puentes e Aquino (2010) e Carelli e Santos (1998) quanto mais tempo de dedicação aos estudos o discente dispuser, maiores são as chances de obterem sucesso em seus objetivos acadêmicos.

A descrição inicial dessa análise mostra resultados que confirmam a dificuldade encontrada pelos alunos evadidos, em estudar e trabalhar concomitantemente, haja vista o número de desistências que representaram 84,80% de 125 respondentes (somatória percentual de Integral e Parcialmente). MEC/INEP (2011) e Zago (2006) justificam esse contexto

explicando que pelo horário do trabalho ser, muitas vezes, incompatível com o do estudo, o estudante escolhe o emprego, pois este provavelmente é sua única fonte de renda.

#### PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS CONFORME AS DIMENSÕES

A partir desta seção apresenta-se a percepção dos alunos evadidos por dimensão. No Quadro 4 tem-se a análise descritiva da dimensão qualidade do curso.

Estatísticas descritivas – QUACUR						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01- Recomendação da IES para amigos e parentes	125	2,00	5,00	3,9440	0,87348	0,2215
02-Organização do curso	125	1,00	5,00	4,2000	0,67202	0,1600
03-Atualização do curso	125	1,00	5,00	4,2480	0,79976	0,1883
04-Qualidade do curso	125	1,00	5,00	4,5360	0,71328	0,1572
05-Recomendação do curso para os amigos	125	1,00	5,00	4,4800	0,90340	0,2017
06-Atividades que ligavam a teoria com a prática	125	2,00	5,00	3,8560	1,02157	0,2649
07-Preferência da IES	125	2,00	5,00	3,9840	0,81304	0,2041
08-Motivação dos docentes	125	2,00	5,00	4,1760	0,84304	0,2019
09-Competência dos docentes	125	1,00	5,00	4,2960	0,71869	0,1673
10-Docentes motivados com os resultados dos alunos	125	2,00	5,00	4,5280	0,66691	0,1473
11-Curso com possibilidade de aprendizado	125	2,00	5,00	4,5840	0,54156	0,1181

**Quadro 4:** Estatística descritiva da dimensão qualidade do curso

**Fonte:** Dados da pesquisa

A análise da dimensão qualidade do curso indica que as variáveis apresentam médias acima do ponto central, entre 3 e 5. Tal análise se relaciona com os achados de Tontini e Walter (2011) quando concluem que a qualidade do curso percebida pelo aluno, pode fazê-lo evadir ou não. Cislighi (2008) e Albuquerque (2008) argumentam que as IESs, ao contratarem professores competentes que ministram aulas com excelência, utilizando métodos, didáticas e técnicas de ensino atualizadas e que chamam a atenção do estudante, diminuem a probabilidade de evasão.

O coeficiente de variação (CV) é outra descrição analisada neste estudo, visto que está abaixo de 0,25 ou 25%, apresentando-se como um grupo homogêneo. Nota-se que das 11 variáveis da dimensão qualidade do curso, exibidas no Quadro 4, apenas 1 delas possui percentual não tolerável com o valor de 0,2649 ou índice de 26,49%. Em geral o CV da dimensão é considerado tolerável, apresentando assim homogeneidade dos dados. Na sequência, a análise descritiva da dimensão colocação profissional e a identificação com o curso.

Estatísticas descritivas – COLPRO						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Ampliação de possibilidades profissionais	125	2,00	5,00	4,1920	0,99755	0,2380
02-Se era o curso certo do aluno	125	1,00	5,00	3,8080	1,24237	0,3263
03-Importância do curso para o futuro	125	1,00	5,00	4,0000	1,40276	0,3507
04-Aplicação profissional com o aprendizado do curso	125	1,00	5,00	3,8880	1,17237	0,3015
05-Comprometimento em terminar o curso	125	1,00	5,00	3,4480	1,39386	0,4043
06-Trabalhando na mesma área do curso	125	1,00	5,00	3,2640	1,36278	0,4175
07-Perspectiva de melhorar de vida com o curso	125	3,00	5,00	4,0720	0,91736	0,2253
08-Identificação com a área do curso	125	1,00	5,00	4,0560	1,17298	0,2892
09-Satisfação com as notas	125	1,00	5,00	3,7120	1,12031	0,3018
10-O aprendizado possibilitava o desenvolvimento profissional	125	2,00	5,00	3,9840	1,03942	0,2609
11-Gratificação com a atividade que exercia	125	1,00	5,00	3,6640	1,40818	0,3843

**Quadro 5:** Estatística descritiva da dimensão colocação profissional e identificação com o curso

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na análise da dimensão colocação profissional e identificação com o curso, percebe-se que as médias são semelhantes à dimensão qualidade do curso. Tal afirmação baseia-se nas médias entre 3 e 4 que são apresentadas. Portanto, pode-se afirmar que, de acordo com a descrição das médias da dimensão colocação profissional e identificação com o curso, grande parte dos alunos estavam interessados em seu futuro profissional, possuíam identificação com suas atividades acadêmicas na IES, como também estavam seguindo sua vocação e seu perfil profissional (TONTINI; WALTER, 2011; HOTZA, 2000). No entanto, conforme indicam Zaia, Baeta e Rocha (1983) e MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996), algum fator externo, não controlável pelo discente, o levou a desistir de seus estudos.

Esta dimensão apresenta alta variabilidade dos dados, pois apenas duas variáveis estão com valores menores de 0,25 ou 25%. Portanto, a configuração das respostas dos alunos da dimensão colocação profissional e identificação com o curso é considerada heterogênea.

Apesar das variáveis apresentarem média que estão pontuando, em geral, valores acima do limite central (3), os índices demonstraram médias inferiores a dimensão qualidade do curso. Assim sendo, percebe-se que esta dimensão configurou-se com alta variabilidade dos dados, pois os alunos, ao responderem abaixo do ponto central, geraram heterogeneidade, representada principalmente pela variável Colpro06 com 41,75%. A seguir, apresenta-se a dimensão conservação e infraestrutura da IES sobre a percepção dos alunos evadidos.

Estatísticas descritivas – CONINFR						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Laboratórios adequados	125	2,00	5,00	4,2640	0,92583	0,2171
02-Consulta de material na biblioteca	125	1,00	5,00	3,6320	1,24133	0,3418
03-Condições da sala de aula	125	2,00	5,00	4,5200	0,85760	0,1897
04-Diversidade e atualização de acervo na biblioteca	125	2,00	5,00	4,2640	1,00918	0,2367
05-Limpeza e conservação na sala de aula	125	2,00	5,00	4,5760	0,88230	0,1928
06- Limpeza e conservação nos banheiros	125	2,00	5,00	4,3680	0,84754	0,1940
07-Conservação das áreas comuns e instalações	125	2,00	5,00	4,2560	0,87900	0,2065

**Quadro 6:** Estatística descritiva da dimensão conservação e infraestrutura da IES

**Fonte:** Dados da pesquisa

A dimensão conservação e infraestrutura da IES possui o conjunto de médias de suas variáveis mais altas entre as dimensões, com apenas uma variável com média abaixo do peso 4 (Coninfr02). Percebe-se que os dados apresentaram o que Tontini e Walter (2011), Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Pires e Soares (2008) entendem como fundamental para a permanência dos alunos. Nesse sentido, a percepção diante da conservação e estrutura da instituição é um aspecto considerado importante pelos discentes.

Fey, Lucena e Fogaça (2013), Biazus (2004) e Costa (2005) citam a importância da disponibilização pela IES de salas de aula, laboratórios, biblioteca, banheiros, acesso a internet e estacionamento estruturados, conservados e adequados, pois esses aspectos podem influenciar o aluno em permanecer ou não na instituição. Observa-se, portanto, avaliação positiva na percepção dos alunos evadidos sobre a conservação e infraestrutura da IES pesquisada.

No que concerne ao coeficiente de variação à dimensão conservação e infraestrutura da IES, apresenta o menor conjunto de valores ou percentuais. Tais valores representam homogeneidade do grupo, o que, conseqüentemente, identifica baixa diferença entre as percepções dos respondentes quanto a essa dimensão. O Quadro 7 demonstra a estatística descritiva da dimensão vida pessoal dos alunos evadidos.

Estatísticas descritivas – VIDAPES
------------------------------------

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Participação em atividades sociais	125	1,00	5,00	3,2720	1,22722	0,3751
02-Momento da vida pessoal e familiar	125	1,00	5,00	3,1920	1,57447	0,4933
03-Estado de saúde	125	1,00	5,00	3,8000	1,40850	0,3707
04-Motivação para a vida	125	2,00	5,00	3,7680	1,12261	0,2979
05-Alcance de objetivos	125	1,00	5,00	3,7680	1,04832	0,2782
06-Rede de relacionamento	125	2,00	5,00	3,7520	0,89493	0,2385

**Quadro 7:** Estatística descritiva da dimensão vida pessoal

**Fonte:** Dados da pesquisa

A vida pessoal constitui uma dimensão que, para Tinto (1975; 1997) e Tontini e Walter (2011) possui posição subjetiva em relação a cada evadido, no que tange a motivação do estudante a permanecer ou não na IES. Tal subjetividade é comprovada pelo conjunto de médias próximas ao peso 3. Consequentemente, entende-se que as respostas são derivadas do momento pessoal em que o estudante estava vivendo quando ocorreu a evasão. Conforme Prim e Fávero (2013) a ausência de laços afetivos com os colegas e professores, a mudança de endereço, exclusão social e acadêmica e o próprio *bullying* são posições pessoais que podem fazer com que o aluno se evada. Tinto (1975; 1997), Adachi (2009) e Zago (2006) reforçam tal análise, indicando que a necessidade de socialização e integração também são situações que podem causar a evasão.

Ao analisar o coeficiente de variação, percebe-se que a heterogeneidade dos dados dos respondentes confirma tal subjetividade, pois a alta variabilidade dos valores do CV corresponde a dispersão das respostas, conforme expressão dos pesos estatísticos mínimo (1) e máximo (5) entre as variáveis. O Quadro 8 aponta análises estatísticas da dimensão atendimento na IES, conforme respostas dos alunos evadidos.

Estatísticas descritivas – ATENDIM						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Atendimento da secretaria do curso	125	3,00	5,00	4,4000	0,71842	0,1633
02-Resolução de problemas pelos colaboradores do núcleo	125	2,00	5,00	4,2400	1,01123	0,2385
03-Desempenho da coordenação do curso	125	2,00	5,00	3,5120	1,09703	0,3124
04-Serviço da praça de atendimento ao estudante	125	2,00	5,00	3,7120	1,08372	0,2920

**Quadro 8:** Estatística descritiva da dimensão atendimento na IES

**Fonte:** Dados da pesquisa

O atendimento da IES ao estudante fundamenta-se, principalmente, na presteza, na atenção e no apoio que é disponibilizado a ele (TONTINI; WALTER, 2011; ALBUQUERQUE, 2008). Esta dimensão apresenta médias parciais de concordância entre os respondentes, o que, neste caso, mostra uma percepção relativamente positiva entre os estudantes evadidos. Salienta-se que tal variação pode ocorrer pelo tempo em que o estudante estava frequentando a IES, visto que quanto mais avançado é o semestre que o aluno se encontrava quando se evadiu, maiores são as chances de avaliar o atendimento da instituição. Para Albuquerque (2008) e Tinto (2002), o atendimento na IES deve ser reforçado nos primeiros meses de estudo do aluno, pois este é o momento mais crítico vivido por ele na academia. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e MEC/SESU (1997) salientam, ainda, que o acompanhamento é fundamental para permanência do discente e é percebido por ele. Assim sendo, quanto maior a atenção oferecida ao discente, menor a possibilidade de o aluno evadir. Esta dimensão apresenta duas variáveis, de acordo com a tolerância admitida, para o CV (< 0,25) e, duas acima (> 0,25). Nessa direção, percebe-se que existe variabilidade dos dados, o que configura heterogeneidade na percepção dos evadidos.

A seguir, no Quadro 9, exhibe-se a dimensão disponibilidade de tempo para estudo que o estudante possuía quando se evadiu.

Estatísticas descritivas – TEMPE						
----------------------------------	--	--	--	--	--	--

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Pontualidade do aluno em classe	125	2,00	5,00	4,1120	1,01771	0,2475
02-Tempo para estudar	125	1,00	5,00	3,8480	1,23821	0,3218
03-Conciliação da vida pessoal e profissional	125	1,00	5,00	3,7440	0,98295	0,2625
04-Frequência mínima de 75%	125	2,00	5,00	4,5760	0,85444	0,1867
05-Formação sem interrupções	125	2,00	5,00	3,3360	1,06970	0,3207

**Quadro 9:** Estatística descritiva da dimensão disponibilidade de tempo para estudo

**Fonte:** Dados da pesquisa

A dimensão disponibilidade de tempo para estudo apresenta, em suas médias, duas percepções diferentes entre os respondentes. A primeira, com as variáveis Tempes01 e Tempes04, demonstra baixa variabilidade dos dados dos respondentes, com um CV dentro da tolerância. A percepção dos respondentes possui semelhanças ou homogeneidade nas duas variáveis. Percebe-se ainda, que a respostas dos alunos permearam, por um lado, próximas ao peso 4 do questionário. Por outro, o restante das variáveis, além de possuírem médias mais baixas, demonstra CV mais altas, configurando heterogeneidade na percepção dos evadidos. Tais percepções confirmam a importância dos escritos de Tontini e Walter (2011) e Carelli e Santos (1998) ao indicarem que o tempo para estudo é de fundamental importância no que tange ao alcance da capacitação e da formação. Portanto, entende-se que os alunos, no momento da evasão, possuíam quantidade de tempo diferente para se dedicarem aos estudos. Essa análise é convergente com as questões profissionais dos estudantes evadidos, pois de acordo com o quadro 3, percebeu-se que 84,80% dos alunos trabalhavam e estudavam simultaneamente, o que mostra a dificuldade de estudar e trabalhar, conforme citam MEC/INEP (2011) e Zago (2006).

O Quadro 10 aponta a estatística descritiva da dimensão situação financeira do estudante.

Estatísticas descritivas – SITFINAN						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
01-Recebimento de apoio financeiro da empresa que trabalhava	125	1,00	5,00	3,7200	1,62441	0,4367
02-Renda pessoal suficiente para arcar com os custos	125	1,00	5,00	3,6400	1,51551	0,4163
03-Necessidade de bolsa de estudos	125	1,00	5,00	3,3040	1,40978	0,4267

**Quadro 10:** Estatística descritiva da dimensão situação financeira

**Fonte:** Dados da pesquisa

A dimensão situação financeira apresenta dados completamente variados, visto que a condição de cada evadido difere em aspectos pontuais, conforme as respostas identificadas na pesquisa. O desemprego e a renda insuficiente são aspectos relacionados, por Schargel e Smink (2002), Silva Filho et al. (2007) e Gaioso (2005), como preponderantes para a evasão, pois a decorrência de um evento como o desemprego, por exemplo, pode acarretar na impossibilidade do discente se manter no ensino superior.

Percebe-se uma variação de respostas em todas variáveis disponibilizadas aos evadidos. Entende-se que a situação financeira de cada estudante, no momento da evasão, era diversa, o que se confirma na média das questões próximas ao peso 3, bem como no CV que estão acima da tolerância de 0,25. Desta forma, percebe-se, que há heterogeneidade na percepção dos respondentes quanto à questão financeira. A seguir, apresenta-se, no Quadro 11, a dimensão necessidade de reforço acadêmico do discente.

Estatísticas descritivas – REFORC						
Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação

01-Preparo para acompanhar o curso	125	2,00	5,00	3,6160	1,01429	0,2805
02-Frequência em aulas de reforço	125	1,00	5,00	3,6320	1,21507	0,3345
03-Participação ativa em classe	125	1,00	5,00	2,8000	1,31982	0,4714

**Quadro 11:** Estatística descritiva da dimensão necessidade de reforço acadêmico

**Fonte:** Dados da pesquisa

A dimensão necessidade de reforço acadêmico tem o menor valor das médias entre as dimensões. Isso mostra a necessidade de disponibilizar ao aluno, momentos de recuperação dos assuntos, os quais ele tem dificuldade de assimilação. Conforme Tinto (2006), Terezini et al. (1994) e London (1989) a ação de oferecer o reforço acadêmico ao estudante diminui o índice de repetência e, conseqüentemente, a probabilidade de evasão. MEC/SESU (1997) salientam que quanto antes acontecer a identificação do discente que necessita de tal reforço, maiores são as chances dele permanecer estudando, pois com essa atitude, segundo Ruiz (2003) a IES resgata a percepção de valor do discente.

No entanto, o CV demonstra alta variabilidade dos dados entre as variáveis, o que configura heterogeneidade do grupo respondente, visto que, todos os valores de tolerância superaram o índice de 25%. A seguir apresenta-se no Quadro 12 a percepção do estudante conforme médias gerais das dimensões.

Estatísticas descritivas						
DIMENSÕES	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação
Necessidade de reforço acadêmico	125	2,60	4,00	3,3312	0,41122	0,1234
Situação financeira	125	2,00	5,00	3,5547	0,84449	0,2376
Vida pessoal	125	2,00	4,83	3,5920	0,65187	0,1815
Colocação profissional e identificação com o curso	125	3,09	5,00	3,8262	0,59669	0,1559
Disponibilidade de tempo para estudo	125	2,80	5,00	3,9232	0,52350	0,1334
Atendimento na IES	125	2,25	5,00	3,9660	0,74889	0,1888
Qualidade do curso	125	1,82	5,00	4,2575	0,52169	0,1225
Conservação e infraestrutura da IES	125	2,29	4,86	4,2686	0,63178	0,1480

**Quadro 12:** Percepção do estudante conforme médias gerais das dimensões

**Fonte:** Dados da pesquisa

O Quadro 12 apresenta a percepção positiva dos estudantes conforme médias das dimensões, as quais apresentaram de forma geral tendência à concordância sobre as variáveis que fazem parte de cada grupo. Nessas condições, a IES possui, em geral, percepção positiva, apesar dos alunos terem se evadido. Nesse sentido, nota-se que, independente de acontecer a evasão a responsabilidade deste fenômeno não recaiu sobre a IES.

Portanto, identificou-se que a forma de evasão que mais impactou a IES foi a evasão do sistema de ensino, com 50,40% dos evadidos respondentes. Constatou-se também, que as dimensões que influenciaram os alunos a se evadirem foram necessidade de reforço acadêmico com média de 3,33; a situação financeira com 3,55; e a vida pessoal com média de 3,59.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as dimensões e formas que mais impactam na evasão.

No que tange a análise descritiva da percepção dos evadidos com relação às dimensões que ocasionam a evasão no ensino superior, observa-se diversidade na percepção dos respondentes, visto que há variação nas médias das dimensões quando analisadas individualmente.

A qualidade do curso; o atendimento da IES ao estudante; e a disponibilidade de tempo para estudo são dimensões que apresentam percepções positivas dos alunos evadidos. Assim sendo, percebe-se que estas três dimensões supriram as demandas exigidas pelo aluno

enquanto frequentava a IES. No entanto, vale salientar que as duas primeiras dimensões são controláveis pela IES, o que faz com que a mesma se responsabilize em gerenciar essas variáveis a fim de permanecer ou aumentar a qualidades nestas dimensões. Sem controle direto da IES sobre o estudante, a dimensão disponibilidade de tempo para estudo apresentou de maneira generalizada médias acima do ponto central 3, o que também configura, para esta pesquisa, um dos menores impactos na evasão.

Contudo, notou-se que outras dimensões necessitam atenção dos gestores da instituição. Na dimensão colocação profissional e identificação com o curso observou-se um viés na variável Colpro06 (trabalhando na mesma área do curso). Percebe-se nessa variável a necessidade da IES oportunizar ao aluno no momento que antecede o vestibular ou o acesso ao curso, um profissional preparado da área, como por exemplo, um professor, a fim de que o candidato possa reduzir ou eliminar suas dúvidas quanto a escolha do curso. Lembra-se que esta dimensão não é diretamente controlada pela IES, pois é decisão do aluno em trabalhar em determinada área ou não. No entanto, segundo Walter e Tontini (2011) com um trabalho de orientação antecedente ao acesso do aluno na IES, possivelmente evitaria, ou pelo menos, diminuiria evasões por esse motivo.

Apesar da variável Coninfr02 (disponibilidade de matérias na biblioteca) apresentar média de 3,63, na dimensão conservação e infraestrutura da IES, identificou-se um desvio, que é controlável pela instituição, a atualização e disponibilidade de acervo e materiais aos alunos. Neste caso, é importante que a IES identifique o segmento que apresenta mais carência em materiais bibliográficos, com pesquisa direcionada aos alunos ativos dos cursos, a fim suprir ou diminuir a demanda discente.

Na dimensão necessidade de reforço acadêmico do discente observou-se que os alunos, em geral, eram carentes de aulas de reforço ou recuperação, pois identificou-se as médias baixas e que impactaram na evasão do aluno. Portanto, sendo uma dimensão controlável pela IES, percebe-se que aulas de reforço acadêmico oferecido ao discente seriam necessários para que o aluno acompanhasse e participasse do curso sem prejudicar seu conhecimento e sem gerar a evasão para IES.

A vida pessoal, por ser uma dimensão de cunho individual, extingue qualquer forma de controle direto pela IES ao discente. A ausência da falta de controle é fundamentada pela subjetividade existente no motivo que causou a evasão, pois varia de acordo com o momento que o aluno vivencia, como apresentado pela variável Vidapes02. No entanto, cabe ressaltar que indiretamente a IES pode se envolver na vida pessoal do aluno, disponibilizando a ele acompanhamento psicológico. O controle de faltas, por exemplo, é um indicador que pode evitar a evasão, visto que ao perceber o excesso de faltas do aluno, a coordenação do curso ou a equipe pedagógica pode entrar em contato com o estudante, se envolvendo e interferindo neste cenário, oferecendo assistência, conforme sua dificuldade ou necessidade.

A situação financeira do discente também não é controlável pela IES. No entanto, entende-se que para manter um aluno estudando em condições financeiras desfavoráveis, cabe a instituição utilizar ou não a sua autonomia financeira para mitigar essas dificuldades. Auxílios como moradia e alimentação são instrumentos que normalmente amparam o aluno e conseqüentemente diminuem a evasão, mas impactam nos resultados da instituição. Outra possibilidade é a bolsa de estudos, o que facilita a permanência do discente, em detrimento da diminuição ou a própria extinção do valor a ser pago na mensalidade.

Conforme teoria dos autores estudados, percebeu-se que cada dimensão apresentava-se com mais ou menos controle da IES ao aluno, o que desafia as instituições a se planejarem e comprometerem conforme as prioridades diagnosticadas pelos discentes.

No tocante às contribuições práticas, percebe-se que não só a IES pesquisada, como também outras, possam identificar as possíveis dimensões que mais ocasionam a evasão e, assim, desenvolver estratégias para que os discentes não sejam afetados.

Apresenta-se como limitação da pesquisa, a caracterização da IES pesquisada, a qual na região onde se localiza é considerada única. Tal caracterização não permite generalização dos resultados, visto que os dados coletados são particulares de ex-alunos (evadidos) da própria IES. Outra limitação da pesquisa foi a quantidade pouco significativa de alunos evadidos do curso, dificultando análises mais precisas nesta forma de evasão.

Como recomendações de futuros estudos, sugere-se a inserção de mais uma dimensão, referente a rede de relacionamento entre alunos, professores e coordenação de curso. Com a inserção desta dimensão poderia se identificar novas oportunidades de carreira, negócios e relações interpessoais, procurando encontrar influências no comportamento de indivíduos e grupos de alunos. Ressalta-se também a importância de avaliar a necessidade dividir e isolar algumas dimensões como é o caso da dimensão colocação profissional e identificação com o curso. Tal sugestão parte do pressuposto em adequar o estudo como também avalia-lo em outros cenários e conseqüentemente gerar aperfeiçoamentos.

## REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - UFMG/FaE, 2009.
- ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008.
- ALMEIDA, E. P.; VELOSO, T. C. M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *Série – Estudos*. Cuiabá, n. 13, p. 133-148, jan/jun., 2002.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. 2004. 203f. il. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BÔAS, G. K. V. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Revista Tempo Social*. São Paulo. v. 15. n. 1. p. 45-62, 2003.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5ª ed. 2010.
- CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.
- CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CORREA, A. C. C.; NORONHA, A. B.; MIURA, I. K. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2004.
- COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, R. M. da. Evasão no ensino superior privado – como podemos evitá-la? **ABMESeduca.com**, 2005. Disponível em <<http://abmeseduca.com/?p=3411>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília. **Química Nova**. São Paulo. v. 24, n. 2 mar/abr., 2001.

DANTAS, A. O.; ARAUJO, J.O. A questão do financiamento da assistência estudantil nos trâmites da reforma universitária do Governo Lula. In: ARAUJO, J. O.; CORREIA, M. V. C. (org.). **Reforma Universitária**. Maceió: EDUFAL, p. 137-154, 2005.

DIAS FILHO, J. M.; CORRAR, L. J. Regressão logística. In: CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. (coord.). **Análise multivariada**. São Paulo: Atlas S.A, 280-323, 2007.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito Editora, 2010.

DIAZ, M. D. M. **Permanência prolongada na graduação da Universidade de São Paulo: custo e fatores associados**. São Paulo, 1996. 200p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DOWD, A. C; COURY, T. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev. 2006.

DURKHEIM, E. **Suicide**. New York: Free Press, 1966.

FEY, A. F.; LUCENA, K. de C.; FOGAÇA, V. N. da S. Evasão no ensino superior: uma pesquisa numa IES do ensino privado. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 1, n. 1, 2013.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, K. S. de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

HAIR JR, J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOTZA, M. A. S. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono**. 86 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. **1º Grau – casos e percalços: pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**. Goiania: UFMG, 1985.

LISBOA, M. D. Orientação profissional e o mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (org.). **Orientação vocacional ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 33-49. 2002.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, set./dez. 2012.

LONDON, H. Breaking away: A study of first generation college students and their families. **The American Journal of Sociology**, v. 97, p. 144-70, 1989.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

MEC/INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2013**. Brasília-DF. 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 28 fev. 2015.

- MEC/SESU. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1997.
- OLIVEIRA, F. B. de. **Desafios da educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, 53-72, 2013.
- PUENTES, R.; AQUINO, O. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 111-130, 2010.
- RUIZ, V. M. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/ago. 2003.
- SCAGLIONE, V. L. T.; NITZ, M. Avaliação da educação superior e a gestão universitária. In: COLOMBO, S.S. (org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, A. C. da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 269-293, 2001.
- SOUZA, L. T. P. Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): **Relatos de Pesquisas**, Brasília, 1993.
- SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Centro Sócio-econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de; GONÇALVES, N. G. A evasão dos alunos do programa de Pós-Graduação da FEUSP: 1990 a 2000. **Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 191-228, set. 2003.
- SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, p. 64-85, 1970
- SPINOSA, M. C. P. Vestibular. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. ano 1, n. 3, ago. 2003.
- TERENZINI, P. et al. The transition to college: diverse students, diverse stories. **Research in Higher Education**, v. 35, p. 57-73, 1994.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington, **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.
- TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. **Journal de Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599- 623, nov/dec. 1997.
- TINTO, V. **Enhancing student persistence: connecting the dots**. Wisconsin: The University of Wisconsin, 2002.
- TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.
- TONTINI, G., WALTER, S.A. Podemos identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 11, Florianópolis, p. 1-18, dez. 2011.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.