



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – PROFIAP UFCCG

ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR**

SOUSA - PB
2021



ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO

EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande como critério de conclusão do Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP) para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras

**SOUSA - PB
2021**



A663e Araújo, Ana Carolina da Costa.

Evasão universitária e possibilidades para a atuação do Psicólogo no ensino superior. / Ana Carolina da Costa Araújo. – Sousa, 2021.

158 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras .

1. Evasão no ensino superior. 2. Motivos que contribuem para a evasão. 3. Atuação profissional do Psicólogo. 4. Expansão do ensino superior. 5. Estratégias para permanência dos discentes. 6. Prevenção e redução. I. Pederneiras, Marcleide Maria Macêdo. II. Título.

CDU: 378-057.875(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Marly Felix da Silva

Bibliotecária-Documentalista

CRB-15/855

ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO

EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande sob a forma de relatório técnico, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional - para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras (Orientadora)

PROFIAP/UFCG

Dra. Marina Cardoso de Oliveira

PROFIAP/UFTM
Examinadora Interna

Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

FEA/USP
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que me concede diariamente, pela radiante presença em todos os momentos, pela força e pelo suporte.

Aos meus amados pais e irmãos, por sempre acreditarem que eu poderia conseguir tudo...

Ao querido Cezar, pela valiosa companhia, pelo carinho, pelo cuidado e pela parceria (Você é parte de tudo que sou hoje).

A todos os meus amigos, pelas conversas diárias, pelo afeto e pelo imensurável valor de estarem sempre presentes.

Aos meus colegas de profissão da UFCG, que diariamente constroem e transformam a Psicologia Educacional no Ensino Superior. Pelo aprendizado, pelo suporte, pelo conhecimento que temos construído juntos.

Aos discentes, docentes e todos que fazem parte da comunidade acadêmica da UFCG/Patos, pelo respeito e pela parceria no cotidiano. Quanto eu cresci durante esses quatro anos em que aqui estive!

Ao amigo Thales Fabrício, pela parceria nas produções acadêmicas (e nos desabafos diários), pela leitura atenciosa e por ajudar na construção desse trabalho.

À terceira turma do PROFIAP/CCJS, pelo apoio mútuo, pelas risadas e perrengues que dividimos nessa trajetória, mesmo virtualmente (Fica combinado nosso encontro presencial quando tudo isso passar).

À Professora Marcleide Pederneiras, orientadora desse trabalho, pela tranquilidade e pela confiança em todos os momentos.

À Coordenadora do PROFIAP/CCJS, Professora Maria de Fátima, pelo suporte e dedicação ao Programa e à nossa turma.

A todos os participantes dessa pesquisa, que me acolheram e cederam um pouco de suas experiências e de suas percepções...

Por fim, a todos que ajudaram de alguma forma à construção desse trabalho, obrigada!

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível” (Charles Chaplin).

RESUMO

A evasão discente é um fenômeno presente em todas as universidades públicas do Brasil, e tem sido uma preocupação de diversos pesquisadores nos últimos anos. Com isso, torna-se cada vez mais necessária a criação de estratégias que facilitem a permanência dos estudantes na universidade, visto que somente a expansão das vagas e a garantia da matrícula não concretizam o acesso ao ensino superior. Ações preventivas e de intervenção, que facilitem o processo de adaptação do discente ao ambiente universitário, tornam-se urgentes. Sob tais circunstâncias, o presente estudo se dispôs a investigar os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos do campus de Patos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir das percepções de alunos evadidos, professores e psicólogos. Configurou-se como uma pesquisa de campo aplicada, de tipologia descritiva. Para a coleta de dados, foram utilizados o questionário virtual e a entrevista, tendo como amostra 110 alunos evadidos (15% da população), 45 docentes (36% da população) e cinco psicólogos (71%). Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e de tratamento estatístico. Os resultados apontaram para o seguinte perfil de alunos evadidos: maioria do sexo feminino, de etnia parda e com renda familiar entre um e dois salários mínimos. Mais de 80% desses estudantes não estavam inseridos em nenhum programa acadêmico ou de assistência estudantil à época da evasão. Dos participantes, 34% deixaram a graduação ainda no primeiro semestre, e outros 17% no segundo, totalizando 51% de evasões no primeiro ano de curso. Mais de 70% dos respondentes já haviam iniciado outra graduação após sua saída. No que se refere aos motivos que contribuíram para sua evasão, os alunos evadidos apontam seus interesses pessoais, o fato de não se sentirem parte do contexto da Universidade, o adoecimento psíquico, a mudança para outro curso e a não identificação com a profissão. Para os professores, o que mais contribuiu para a evasão de discentes é a não identificação com o curso, os problemas financeiros e as condições de vulnerabilidade socioeconômica, a falta de apoio ou apoio insuficiente por parte da instituição e dos programas de assistência estudantil, as dificuldades de aprendizagem e o baixo rendimento acadêmico. Já para os psicólogos vinculados aos Núcleos de Assistência Estudantil da UFCG, a evasão dos discentes tem sido causada principalmente por três motivos: a falta de identificação dos estudantes com o curso, relacionada a fatores como a imaturidade para a escolha do curso, a cobrança da sociedade e da família para o ingresso na universidade e o não ingresso no curso que seria primeira opção; os problemas de saúde mental, sobretudo aqueles gerados pelas dificuldades de adaptação ao novo contexto e pelas frustrações relacionadas à escolha do curso; e o relacionamento com professores e as metodologias de ensino, associados à dificuldade de adaptação às novas demandas de estudo, bastante diferentes daquelas do ensino médio. Com base nos dados levantados, foi construído um Plano de Ação voltado à intervenção preventiva do Núcleo de Psicologia do CSTR sobre a evasão e seus determinantes, que será executado a partir do trabalho com toda a comunidade acadêmica. Conclui-se que essa pesquisa pode estimular a Gestão Pública a refletir acerca do processo de evasão na universidade, suscitando a cooperação entre os diversos sujeitos e setores acadêmicos envolvidos nessa realidade. Com isso, busca-se despertar novos olhares e novas perspectivas acerca do tema, propondo mecanismos que possibilitem a criação de espaços de discussão sobre saúde mental e qualidade de vida no contexto universitário e fomentando a permanência dos discentes na graduação.

Palavras-chave: Evasão discente; ensino superior; gestão pública; psicólogo educacional.

ABSTRACT

The student dropout is a phenomenon present in all public universities in Brazil, and has been a concern of several researchers in recent years. Thus, it has become increasingly necessary to create strategies that facilitate the permanence of students in the university, since only the expansion of places and the guarantee of enrollment do not concretize access to higher education. Preventive and intervention actions, which facilitate the adaptation process of the student to the university environment, are becoming urgent. Under these circumstances, this study aimed to investigate the main factors that contribute to the dropout of students from the Patos campus of Federal University of Campina Grande (UFCG), based on the perceptions of dropouts, teachers and psychologists. It is an applied field research, of a descriptive typology. For data collection, the virtual questionnaire and interview were used, with a sample of 110 dropout students (15% of the population), 45 teachers (36% of the population) and five psychologists (71% of the population). The data were obtained through content analysis and statistical treatment. The data collected point to the following profile of dropout students: mostly female, of mixed ethnicity and with family income between one and two minimum wages. More than 80% of these students were not part of any academic or student assistance program at the time of the evasion. Of the participants, 34% left in the first semester, and another 17% in the second, totaling 51% of dropouts in the first year of the course. More than 70% of the respondents had already started another graduation course after leaving. With regard to the reasons that contributed to their dropping out, the dropout students point to their personal interests, the fact that they do not feel part of the University context, psychological illness, the move to another course and the lack of identification with the profession. For the professors, what contributes most to the dropout of students is the lack of identification with the course, the financial problems and the conditions of socioeconomic vulnerability, the lack of or insufficient support from the institution and student assistance programs, the learning difficulties and low academic performance. For the psychologists linked to the Student Assistance Centers at UFCG, the dropout of students has been caused mainly by three reasons: the lack of identification of students with the course, related to factors such as immaturity for choosing the course, the demands of society and family for admission to university and the non-admission in the course that would be their first choice, the mental health problems, especially those generated by the difficulties of adaptation to the new context and by the frustrations related to the choice of the course, and the relationship with teachers and teaching methodologies, associated with the difficulty of adaptation to the new demands of study, quite different from those of high school. Based on the data collected, an Action Plan was built aimed at the preventive intervention of the Psychology Center of the CSTR on the dropout and its determinants, which will be carried out based on work with the entire academic community. It can be concluded that this research can stimulate the Public Management to reflect about the process of dropout in the university, raising the cooperation among the several subjects and academic sectors involved in this reality. Thus, it seeks to awaken new perspectives on the theme, proposing mechanisms that allow the creation of spaces for discussion about mental health and quality of life in the university context and fostering the permanence of students in graduation.

Key words: Student evasion; higher education; public Management; educational psychologist.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
CGU	Controladoria Geral da União
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio -
FFM	Fundação Francisco Mascarenhas
Fies	Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
MEC	Ministério da Educação
PADI	Programa de Apoio ao Discente Ingressante
PAEG	Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRE	Pró-Reitoria de Ensino da UFCG
ProUni	Universidade Para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sesu	Secretaria da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário(s) Mínimo(s)
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSG	Taxa de Sucesso da Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividades desenvolvidas pelos psicólogos na UFCG.....	94
Figura 2: Fatores que contribuem para a evasão discente - percepção dos psicólogos	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução das taxas de evasão nas IES Públicas (2015 - 2019).....	22
Gráfico 2: Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2010.....	23
Gráfico 3: Evolução das Taxas de Evasão da UFCG entre os anos de 2015 e 2019.....	41
Gráfico 4: Comparativo entre as taxas de evasão geral nas universidades públicas e na UFCG, por ano (2015 a 2019).....	42
Gráfico 5: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Engenharia Florestal (nacional e local), por ano (2015 a 2019).....	45
Gráfico 6: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Ciências Biológicas (nacional e local), por ano (2015 a 2019).....	47
Gráfico 7: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Odontologia (nacional e local), por ano (2015 a 2019).....	48
Gráfico 8: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Medicina Veterinária (nacional e local), por ano (2015 a 2019).....	49
Gráfico 9: Perfil dos respondentes: curso do qual evadiram.	51
Gráfico 10: Perfil dos respondentes: Renda Familiar.....	52
Gráfico 11: Perfil dos respondentes: Etnia.....	53
Gráfico 12: Perfil dos entrevistados: número de semestres cursados antes da evasão.....	54
Gráfico 13: Número de graduações já iniciadas pelo estudante em sua vida acadêmica.....	56
Gráfico 14: Participação do estudante evadido em Programas de Assistência Estudantil.....	58
Gráfico 15: Participação dos alunos evadidos em programas acadêmicos.....	59
Gráfico 16: Fatores que influenciaram na decisão de evadir.....	60
Gráfico 17: Sentimento atual pelo fato de ter evadido.....	73
Gráfico 18: Fatores que teriam contribuído para a não evasão do curso.....	74
Gráfico 19: Perfil dos docentes - Por curso.....	76
Gráfico 20: Perfil dos docentes - Tempo de atuação no magistério superior.....	77

Gráfico 21: Motivos para evasão – na percepção dos docentes	78
Gráfico 22: Ações e estratégias já realizadas pelos docentes em seu cotidiano que podem contribuir para a redução da evasão	81
Gráfico 23: Ações da coordenação para reduzir a evasão - na percepção dos docentes	83
Gráfico 24: Ações da universidade de forma geral que podem reduzir a evasão – na percepção dos docentes.....	86
Gráfico 13: Sentimento atual pelo fato de ter evadido	145
Gráfico 15: Ações e estratégias já realizadas pelos docentes em seu cotidiano que podem contribuir para a redução da evasão	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura multicampi da UFCG.....	34
Quadro 2: População e amostra do estudo – ESTUDANTES EVADIDOS	36
Quadro 3: População e amostra do estudo - DOCENTES	36
Quadro 4: Atividades desenvolvidas pelos psicólogos na universidade e sua relação com a evasão discente	100
Quadro 5: Plano de Ação.....	105
Quadro 6: Sugestão de ações para outros setores	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2.1 ESTUDOS ANTERIORES ACERCA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	24
2.2 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES VOLTADAS À EVASÃO.....	29
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	33
3.2 LOCAL DE ESTUDO.....	34
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	35
3.4 COLETA DE DADOS	37
3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	39
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 ANÁLISE SITUACIONAL.....	41
4.2 EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO DOS CURSOS DO <i>CAMPUS</i> DE PATOS DOS ANOS DE 2015 A 2019.....	44
4.3 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES EVADIDOS ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO: MOTIVAÇÕES E TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE.....	50

4.4 PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE EVASÃO UNIVERSITÁRIA	75
4.5 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR E CONTRIBUIÇÕES PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO.....	88
5. PLANO DE AÇÃO.....	104
6 CONCLUSÕES.....	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES EVADIDOS.....	126
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES.....	129
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS	131
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DISCENTES EVADIDOS E DOCENTES.....	132
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PSICÓLOGOS.....	134
APÊNDICE F - RELATÓRIO TÉCNICO	136

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, presenciou-se significativa expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, com a criação de universidades e cursos e com o aumento do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) (DIOGO *et al.*, 2016; PAULA, 2017). A partir dessa ampliação, cresceu também o investimento de recursos públicos na área: a verba para as universidades federais praticamente dobrou na última década (SACCARO, 2019).

Em 2019, havia no país 2.608 IES, sendo 302 públicas e 2.306 privadas. Com relação às instituições de natureza pública, a região Nordeste concentra 63 delas, das quais 29 são federais, 16 são estaduais, e 18 são municipais. O estado da Paraíba conta com oito IES públicas, sendo quatro federais, três estaduais e uma municipal (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2020). É em uma instituição federal desse estado que se dá o presente estudo: na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Apesar da importância da expansão do número de instituições, cursos e matrículas de estudantes na educação superior, é preciso investir também em ações direcionadas a duas dimensões: promoção da igualdade social no acesso aos diferentes cursos e medidas institucionais de promoção do sucesso acadêmico, uma vez que muitos estudantes acabam abandonando seus cursos (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011).

Em 2018, a taxa de evasão para os cursos de nível superior foi de 15%, de acordo com dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior, realizado pela Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) (INEP, 2019). Essa é a menor taxa de evasão desde 2014. As universidades públicas do Nordeste tiveram a menor taxa de evasão do país, 12,9%, enquanto as da região Sul ficaram com a taxa mais alta, 18,6%. Enquanto isso, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), do estado do Rio Grande do Sul, apresentou o pior resultado, com taxa de evasão de 35%, enquanto a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ficou com a melhor taxa, -12,3%¹ (INEP, 2019).

No contexto nacional, o curso com maior evasão universitária foi o de matemática, com uma taxa de 61,7%, enquanto o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia teve evasão negativa: cresceu 52% em número de alunos. A UFCG, lócus deste estudo, ficou em nono lugar entre as instituições com maior número de evasão, com uma taxa de 22% (INEP, 2019).

Em termos de gestão, a evasão de discentes gera perdas em três aspectos: perda de efetividade e eficácia, ao reduzir o número global de alunos formados e a Taxa de Sucesso da

¹ Taxa negativa de 12,3%

Graduação (TSG) de uma universidade, e perda de eficiência, pois gera a subutilização das salas de aulas, ou seja, do capital humano, material e financeiro disponibilizado para a formação dos alunos (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO – CGU/REGIONAL/PR, 2018). Assim, as evasões geram prejuízos nos resultados da instituição, com a redução de alunos graduados, e aumento dos custos, com a elevação do custo médio do aluno formado e com a ociosidade das salas de aulas.

Em termos financeiros, a evasão traz grandes perdas orçamentárias. Na UFCG, o custo médio anual por aluno em 2018 foi de R\$ 22.151,65 (UFCG, 2019). Por conseguinte, considerando seu índice de evasão de 22% e o número de alunos matriculados na instituição no ano analisado, que foi de 15503 (INEP, 2019), pode-se inferir uma base de 3400 alunos evadidos. Naquele ano, a TSG na instituição foi de 47%, o que indica que menos da metade dos alunos concluiu o curso em tempo regular, apontando altos índices de retenção e evasão acadêmica (UFCG, 2019).

Considerando um custo de R\$ 22 mil por aluno, caso a evasão seja reduzida em apenas 1%, já ocorrerá um ganho de eficiência na ordem de R\$ 700 mil anuais. É importante salientar que tais cálculos são uma aproximação da realidade, pois há diversos fatores que influenciam esses custos, mas eles indicam como a redução da evasão discente pode contribuir para um melhor aproveitamento dos gastos na universidade.

Nesse contexto, a evasão está relacionada a uma grande diversidade de fatores, desde financeiros até acadêmicos, sociais e subjetivos. Alguns desses fatores são: perfil socioeconômico do aluno, dificuldades de conciliar estudo e trabalho, características sociais e econômicas da região, desempenho acadêmico, questões didáticas e pedagógicas, dificuldades de integração no ambiente social da academia, currículo, interesses pessoais e características da instituição (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016). No entanto, apesar da importância do tema, a evasão tem sido um aspecto negligenciado pelas universidades, que geralmente responsabilizam o estudante pela decisão de deixar o curso.

Sousa e Maciel (2016) apontam que não existe política sistemática de acompanhamento dos estudantes que abandonam seus cursos. Além disso, quando existe algum acompanhamento desses alunos, as intervenções são pontuais e esporádicas. Dessa forma, faz-se necessária a realização de estudos não apenas sobre os motivos que levam à evasão desses estudantes, mas também sobre mecanismos de prevenção e redução desses fatores. Para isso, é necessário conhecer o perfil desse aluno e o fenômeno da evasão na sua multidimensionalidade.

Tendo em vista a complexidade da problemática de evasão, um plano de ação para intervir e gerar mudança nessa realidade deve abranger todos os sujeitos envolvidos no

contexto de ensino-aprendizagem, principalmente estudantes, docentes e equipe técnica. É imprescindível pensar em estratégias de acompanhamento dos estudantes, especialmente nos primeiros anos dos cursos, momento em que as pesquisas revelam maior percentual de abandono (SOUSA; MACIEL, 2016).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante desse cenário, surge a necessidade de responder à seguinte indagação: quais fatores contribuem para a evasão nos cursos do *campus* de Patos da UFCG, e como a atuação do Núcleo de Psicologia pode contribuir para a redução desse fenômeno?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral, pretende-se descobrir as principais causas da evasão de alunos em um *campus* descentralizado da UFCG (*campus* de Patos/PB), e, a partir da análise desses fatores, a serem apontados pelos sujeitos do estudo, construir um plano de atuação para o Núcleo de Psicologia, com vistas à intervenção nessa realidade. Assim, pretende-se contribuir para a diminuição do índice de evasão dos cursos analisados e possibilitar que um número maior de estudantes conclua sua graduação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as taxas de evasão dos quatro cursos do *campus* – Medicina Veterinária, Ciências Biológicas – Diurno e Noturno, Odontologia e Engenharia Florestal – em um período de cinco anos (de 2015 a 2019);
- Investigar as motivações que levaram esses estudantes a abandonarem seus cursos;
- Analisar a percepção de discentes evadidos, docentes e profissionais de psicologia acerca da evasão universitária;
- Propor um plano de ação para redução dos índices de evasão dos cursos em análise, voltado à atuação do Núcleo de Psicologia.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Para possibilitar a permanência do estudante na universidade pública, uma série de recursos é alocada: professores, funcionários, equipamentos e espaços físicos (TONTINI; WALTER, 2012). Além disso, há o investimento pessoal do aluno, tanto financeiro quanto afetivo. Dessa forma, tendo em vista o amplo investimento pessoal e governamental realizado para que cada estudante universitário permaneça no curso, torna-se importante investigar e avaliar as causas de números tão elevados de evasão no ensino superior.

No que diz respeito à literatura acerca do tema, o presente trabalho busca contribuir com a análise do fenômeno da evasão a partir de uma multiplicidade de olhares, tendo em vista que a grande maioria dos estudos é realizada através do olhar somente do estudante, e estudos que contemplem a percepção de outros atores são raros. Além disso, o trabalho busca criar uma proposta de intervenção para o psicólogo educacional no ensino superior, em parceria com os diversos atores inseridos nesse contexto, contribuindo também para o enriquecimento do conhecimento nessa área, pois pesquisas que abordam a atuação do psicólogo no ensino superior e sua relação com a evasão dos estudantes são escassas (MOURA; FACCI, 2016).

Do ponto de vista administrativo, a evasão significa que o recurso público investido não está tendo o retorno adequado. No que se refere ao financiamento, sabe-se que os empreendimentos educacionais podem ter elevados custos de manutenção e de investimento. Como afirma Castro e Teixeira (2012), quando os alunos evadem, há um duplo prejuízo, pois, além de se perder o investimento com esses alunos durante o período em que eles estiveram vinculados ao curso, ainda se tem uma vaga ocupada que deixou de ser aproveitada por outro estudante. Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para a melhoria da gestão educacional nas universidades, pois, reduzindo o número de alunos que evadem de seus cursos, reduzir-se-ão também os prejuízos financeiros da instituição.

Do ponto de vista do estudante, não concluir um curso de graduação também gera custos, tanto no que se refere ao investimento financeiro quanto ao investimento de tempo destinado às atividades da graduação, além dos custos subjetivos, como desmotivação e sentimento de fracasso (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016). Além disso, há outras consequências materiais e psicológicas que o abandono de uma formação superior pode trazer (CASTRO; TEIXEIRA, 2012).

Dessa forma, a investigação dos fatores que levam esses estudantes a abandonarem o curso e a construção de estratégias para intervir nessa realidade e diminuir essas taxas são de

suma importância para a efetivação dos objetivos do ensino superior na UFCG, contribuindo para a permanência na graduação de um maior número de estudantes.

No que se refere ao contexto investigado, percebe-se um elevado número de alunos que abandonam seus cursos, muitas vezes após terem cursado vários períodos. Como pontuado anteriormente, a UFCG foi a nona instituição com maior índice de evasão em 2018 entre as universidades federais, com uma taxa de 22% (INEP, 2019). Especificamente quanto ao *campus* da UFCG na cidade de Patos/PB, alvo desta pesquisa, estratificando apenas o ano de 2019, observam-se números que merecem ênfase. Em primeiro lugar, como destaque negativo, o curso de Engenharia Florestal teve uma taxa de evasão de 35,35%, muito maior que a média geral de evasão nacional². Já no curso de Ciências Biológicas, turmas noturna e diurna, verificam-se, respectivamente, taxas de 16,67% e 18,75% de alunos evadidos. Por fim, vêm os cursos de Medicina Veterinária e Odontologia, com índices menores: 4,48% e 6,89%, respectivamente³.

Nesse âmbito, entende-se que o psicólogo pode contribuir com ações de prevenção à evasão, pois, no ensino superior, esse profissional atua com o objetivo de favorecer a transição e a adaptação à vida universitária, contribuir para o sucesso acadêmico e promover o desenvolvimento integral do estudante, tanto como cidadão quanto como profissional (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015).

A escolha do tema se deu a partir da vivência da pesquisadora, que é psicóloga educacional atuante no Núcleo de Psicologia do *campus* de Patos desde o ano de 2017. Em seu cotidiano, o Núcleo atende estudantes dos diversos cursos e depara-se com múltiplas problemáticas e dificuldades que, em alguns casos, acabam contribuindo para que o estudante desista ou se desvincule do curso. Dentre tais dificuldades, citam-se os problemas financeiros, as dificuldades para conciliar estudo e trabalho, a falta de identificação com o curso e os problemas na relação aluno-professor (CASTRO; TEIXEIRA, 2013; LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Neste estudo, optou-se pela pesquisa de campo aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, com tipologia descritiva. A pesquisa está organizada em capítulos que buscam

² Em 2019, a taxa de evasão geral nas IES públicas foi de 16,35%.

³ Taxas calculadas com base nos dados da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG.

segmentar a abordagem dos diversos temas: 1) Introdução, com uma explanação geral acerca do tema; 2) Referencial Teórico, que apresenta a revisão de literatura sobre a evasão discente, os principais trabalhos publicados sobre o tema, a atuação do psicólogo no ensino superior e a contribuição desse profissional para a redução da evasão nesse contexto; 3) Metodologia de Pesquisa, que enfatiza o processo de pesquisa e os instrumentos utilizados; 4) Análise e Discussão dos Resultados, na qual há a apresentação, a análise e a discussão dos dados coletados através dos questionários, entrevistas e análise documental das informações de evasão da UFCG; 5) Plano de ação, que apresenta uma sugestão de intervenção a ser realizada pelo Núcleo de Psicologia do *campus* de Patos e 6) conclusões, onde são feitas as considerações finais acerca da questão investigada e dos resultados alcançados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O acesso ao ensino superior brasileiro foi marcado originalmente por estar restrito a uma pequena parte da população, especialmente às elites. No entanto, essa realidade passa a mudar a partir dos anos 1990, quando se inicia o processo de expansão das universidades públicas e privadas no Brasil (DIOGO *et al.*, 2016).

Vários programas e iniciativas possibilitaram a ampliação do acesso a essa etapa de ensino, dentre eles a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir principalmente da Educação à Distância, o projeto Universidade Para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos em instituições particulares de educação superior, e o Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

Entretanto, tal expansão por si só, embora represente o primeiro passo para a democratização do acesso ao sistema, não foi suficiente para a inclusão dos sujeitos historicamente excluídos. Dessa forma, ao longo dos anos, foram adotadas diversas políticas com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, dentre elas o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, a Política de Cotas e as ações de Assistência Estudantil (PAULA, 2017; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

O Reuni foi instituído pelo decreto nº 6.096/2007, e tem como principais diretrizes a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade, e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007).

Como consequência da instituição do Reuni, iniciou-se um novo processo de ampliação do ensino superior brasileiro, com a criação de várias universidades e *campus*, além de expressiva expansão de cursos e vagas nas unidades já existentes (DIOGO *et al.*, 2016; LIMA JUNIOR *et al.*, 2019). No entanto, à medida que aumentaram as vagas, também aumentou o número de vagas ociosas. Um exemplo disso é que o Censo da Educação Superior de 2011 mostrou que mais de 400 mil vagas disponibilizadas nas universidades públicas ficaram desocupadas (INEP, 2013).

Posteriormente, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), a partir do decreto nº 7.234/2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das

desigualdades na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Outra importante iniciativa que buscou democratizar o acesso ao ensino superior foi a Política de Cotas (lei 12.711/2012), a qual destina 50% das vagas nas instituições federais de ensino a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com vagas reservadas para populações de baixa renda, minorias étnicas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

No entanto, apesar de todos esses investimentos, as taxas de evasão nos últimos anos continuam se mostrando significativas, sendo o abandono ou trancamento de matrículas nas universidades um fenômeno em expansão (BARDAGI; HUTZ, 2009). Prestes e Fialho (2018) afirmam que, na vigência do Reuni, a taxa anual de evasão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ficou quase inalterada, em torno de 15%, e que, posteriormente, passou a apresentar crescente elevação.

Além disso, mesmo com o aumento das políticas de acesso e de assistência estudantil no ensino superior, os elevados índices de evasão ao longo do percurso universitário continuam atingindo em maior proporção os estudantes provenientes das classes populares (PAULA, 2017). Portanto, o incremento de vagas não tem sido acompanhado pela conclusão da graduação dos estudantes que ingressaram no sistema.

Nesse contexto, a permanência dos universitários em seus cursos tornou-se um tema crucial, demandando da gestão das universidades e dos diversos atores envolvidos no processo de ensino o conhecimento das múltiplas variáveis envolvidas no processo de evasão dos estudantes, a fim de possibilitar a implementação de ações para diminuir os índices de abandono (AMBIEL, 2015).

A evasão no ensino superior brasileiro passou a ser mais intensamente abordada a partir da década de 1990, tornando-se uma questão frequente nas discussões e elaboração de políticas públicas (SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019). Um dos marcos no estudo dessa temática foi a publicação do Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, realizado em 1995 pela Sesu/MEC, que teve como objetivo apresentar aos dirigentes de IES estudos focalizando a evasão em algumas universidades brasileiras.

A partir do Seminário, foi proposta a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que tinha como principais objetivos aclarar o conceito de evasão, tendo em vista a diversidade de conceitos a respeito do tema, definir e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados sobre evasão, identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das instituições de ensino superior do país, apontar causas internas e externas da evasão, considerando as

peculiaridades dos cursos e das regiões do país e definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC,1996).

A Comissão definiu evasão como sendo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, distinguindo três tipologias para o conceito (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC,1996):

- a) **Evasão de curso**, quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- b) **Evasão da instituição**, quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e
- c) **Evasão do sistema**, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (esta distinção tem o intuito de facilitar a comparação de dados entre as instituições).

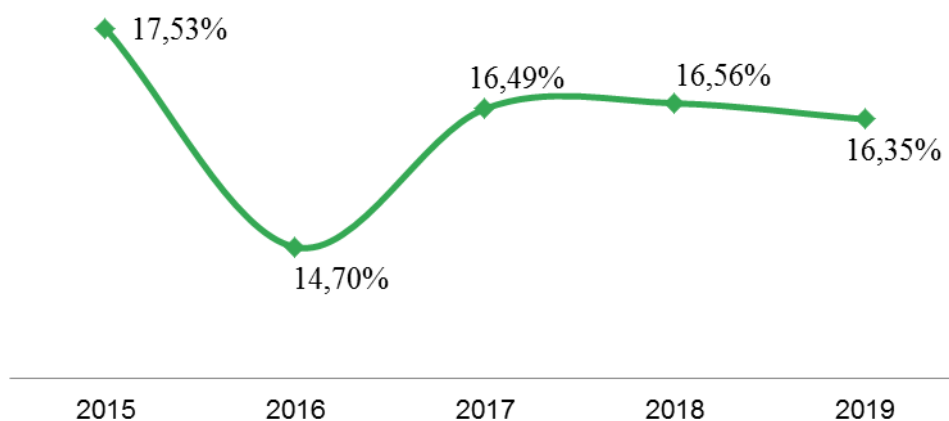
O fenômeno da evasão universitária pode originar-se a partir de vários fatores, abrangendo questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas, sendo, na maioria das vezes, causada por uma conjunção desses fatores, e não apenas por um deles. A Comissão sobre Evasão definiu em seu estudo três classes de fatores que influenciam a evasão universitária, sendo elas compostas por: fatores internos às instituições, fatores externos às instituições e fatores referentes às características individuais do estudante (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC,1996).

Os fatores internos às instituições relacionam-se com questões de ordem acadêmica, como falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, questões didático-pedagógicas e estrutura precária de apoio ao ensino de graduação. Os fatores externos estão relacionados ao mercado de trabalho, à relevância social da carreira escolhida, ao contexto econômico e à ausência de políticas governamentais. Com relação às características individuais do estudante, algumas que podem influenciar para a decisão de abandono do curso são: habilidades de estudo, personalidade, formação básica, escolha da profissão, dificuldades de adaptação, desencanto pelo curso, dificuldade de aprendizagem e reprovações sucessivas (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC,1996).

Nas universidades públicas, problemas com a escolha do curso, a estrutura da universidade, o mercado de trabalho ou profissão, razões pessoais e outros fatores são mais decisivos no momento de desistir (CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2016). Em 2019, a

taxa de evasão geral nas IES públicas foi de 16,35%. O gráfico 1 apresenta a evolução da evasão nos anos de 2015 a 2019. Em 2015 a evasão geral foi de 17,53%, a maior entre os anos analisados. Em 2016, a taxa caiu para 14,70%, e, desde 2017, mantém-se estável, por volta de 16,50%, o que indica que aproximadamente um em cada cinco estudantes que ingressou no ensino superior desde 2015 não concluiu o curso, um dado preocupante, especialmente nas instituições públicas, onde os números altos de evasão tendem a interferir no planejamento financeiro e acadêmico, e cada aluno que deixa de concluir o curso representa uma perda de investimento público (SOUSA; MACIEL, 2016).

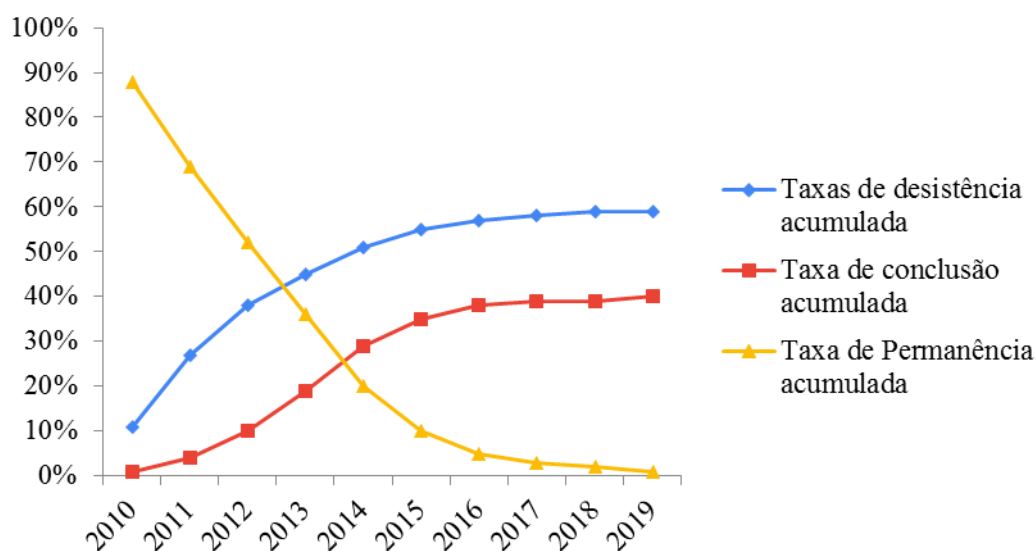
Gráfico 1: Evolução das taxas de evasão nas IES Públicas (2015 - 2019)



Fonte: gráfico da autora, com dados do INEP (2015-2020).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, somente 40% dos estudantes que ingressaram na universidade em 2010 conseguiram se graduar, em 2019, no seu curso de ingresso. De acordo com os dados, dez anos depois do ingresso, 59% desses estudantes desistiram do curso, e 1% ainda permanecia na universidade, conforme o gráfico 2. Para esse cálculo, é realizado o acompanhamento longitudinal do ingressante em um curso de graduação do seu ano de ingresso, nesse caso 2010, até o encerramento de seu vínculo (conclusão ou desistência) no mesmo curso de entrada. Esse tipo de acompanhamento permite ter uma percepção ainda melhor do processo de evasão, pois se refere a cada estudante de forma individual e seu trajeto no curso.

Gráfico 2: Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2010



Fonte: adaptado de Notas Estatísticas - Censo da Educação Superior 2019

Dados do INEP (2019) apontam que, de 2010 a 2019, houve um aumento de 31,52% das matrículas nas IES públicas. No entanto, percebe-se que muitos estudantes acabaram não concluindo o curso nesse período, o que indica que a expansão do acesso exige que as universidades repensem e reorganizem as estratégias de permanência, com o objetivo de favorecer o sucesso e a conclusão dos cursos, pois o direito ao ensino superior não se concretiza somente pela garantia de matrícula. A evasão não pode mais ser justificada pelas opções pessoais dos estudantes (SOUSA; MACIEL, 2016).

Permanência e evasão são elementos determinantes do que se entende como acesso, que se materializa por meio do ingresso, da permanência e da conclusão. Nessa perspectiva, a evasão representa um fenômeno que interfere no acesso e impede a real expansão da educação superior no Brasil (MACIEL; CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2019).

É necessário que se faça o acompanhamento dos estudantes, criando intervenções que foquem na adaptação ao ambiente universitário e no apoio psicossocial e psicopedagógico (BARDAGI; HUTZ, 2009; MATTA; LEBRAO; HELENO, 2017). Essas ações devem estar presentes especialmente nos primeiros anos dos cursos, momento em que as pesquisas revelam maior percentual de abandono (MACHADO; MELO FILHO; PINTO, 2005; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019; ARMIJO; ZARATE; CARVAJAL, 2019).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior precisam estar mais atentas ao tema da evasão, enxergando o fenômeno como um problema que pode ser prevenido e que depende da melhoria de uma estrutura psicopedagógica e da criação de estratégias e ações de

intervenção que possam minimizar o impacto das dificuldades vivenciadas pelos alunos por ocasião do ingresso na universidade (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016).

2.1 ESTUDOS ANTERIORES ACERCA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Sousa e Maciel (2016) apontam que o Brasil ainda apresenta um número incipiente de estudos acerca da temática da evasão, especialmente nas universidades, e que são poucas as IES que possuem um programa institucional voltado especificamente à redução da evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências exitosas. No que se refere aos trabalhos acadêmicos que abordam a temática da evasão, a maioria analisa o problema em instituições ou cursos específicos, o que acaba gerando resultados com baixo potencial de generalização, o que dificulta uma compreensão mais abrangente do fenômeno (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019).

Santos Junior e Real (2017) apontam que os primeiros estudos sobre evasão no ensino superior no Brasil datam, sobretudo, da década de 1990 e dos anos 2000, coincidindo com o processo de ampliação do acesso às universidades. A partir de 2011, quando diversos programas voltados para a permanência estudantil passaram a ser implementados, percebe-se considerável ampliação do interesse pela temática, a qual se torna relevante no processo de consolidação do sistema de educação superior, permitindo a busca de elementos para redução da evasão e para a concepção das ações de permanência (MACIEL; CUNHA JUNIOR; LIMA, 2019).

Além disso, grande parte dessas pesquisas tende a ser quantitativa, com a intenção de mapear mais amplamente o fenômeno da evasão, enquanto há poucos estudos qualitativos sobre a questão (BARDAGI; HUTZ, 2009). Outro aspecto acerca dos estudos sobre evasão no ensino superior é que a maioria deles tem como foco o estudante, desconsiderando a visão e a responsabilidade de outros atores envolvidos nesse processo.

Vários estudos analisaram os principais motivos que levam o estudante a abandonar o curso. O fenômeno da evasão é complexo e envolve diversas variáveis, tendo influência de motivações internas e externas à instituição, além das características individuais de cada estudante.

Como apontam Silva e Figueiredo (2018), os elementos de vulnerabilidade acadêmica compõem um sistema complexo que influencia de forma significativa a permanência ou a desistência do aluno. A orientação vocacional, os laços afetivos, a compreensão da família acerca da universidade, a maturidade, a fragilidade da formação básica e a escassez de

abordagens ativas e interdisciplinares para o ensino foram apontados pelos autores como fatores que influenciam sua relação com o curso.

Durso e Cunha (2018) buscaram identificar fatores explicativos da evasão do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os resultados da pesquisa chamam atenção para a importância do investimento em políticas públicas voltadas para os indivíduos que estudam e trabalham ao mesmo tempo. Os autores afirmam que, embora os cursos noturnos tenham sido pensados como estratégia de expansão e inclusão no ensino superior, ainda não existem políticas institucionalizadas que considerem as necessidades desses estudantes, que, na maioria das vezes, precisam conciliar trabalho e estudo.

Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) estudaram a relação entre as vivências acadêmicas, a adaptabilidade de carreira e os motivos para evasão no ensino superior, buscando avaliar o poder preditivo dessas vivências em relação aos motivos para evasão. O autor sugere que a intervenção da instituição sobre os fatores de risco para a evasão, como falta de suporte, relações interpessoais pouco satisfatórias com colegas e professores e expectativas frustradas acerca da carreira, tende a facilitar a adaptação acadêmica e, conseqüentemente, um maior investimento do aluno na sua carreira, o que poderia diminuir o risco de abandono do curso pelo aluno.

Barlem *et al.* (2012) pesquisaram os motivos para opção e evasão do curso de graduação em enfermagem, na percepção de estudantes evadidos. Os resultados mostraram que a evasão estava relacionada à aprovação no curso de primeira opção, ao desconhecimento acerca da profissão, às dificuldades financeiras e à desvalorização profissional, o que demonstra a necessidade de maior disseminação do conhecimento sobre a profissão, seus campos de atuação e suas atribuições.

Sousa e Maciel (2016) estudaram a permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil, com foco na evasão de cursos à distância. Seus resultados demonstram que, embora o poder público incentive a expansão da educação superior à distância, os números da evasão são preocupantes. Além disso, não existe política sistemática de acompanhamento dos estudantes que abandonam seus cursos, pois as formas de acompanhamento dos estudantes em risco de evasão, quando existem, são pontuais e esporádicas.

Costa, Bispo e Pereira (2018) analisaram os condicionantes da evasão e da retenção de alunos do ensino superior em administração em uma universidade pública brasileira. O estudo sugere que cursos mais longos favorecem a permanência do aluno, pois distribuem melhor a carga de conteúdo, diminuindo a sobrecarga e a pressão sobre o estudante.

Matta, Lebrao e Heleno (2017) realizaram revisão de literatura acerca da adaptação universitária relacionada às vivências acadêmicas, do rendimento e da evasão, no curso de

Engenharia. Os autores concluíram que atividades de integração e serviços de apoio aos estudantes podem facilitar a integração à vida acadêmica e contribuir para a permanência dos estudantes na universidade. Além disso, defendem que é de suma importância a ênfase no primeiro ano de curso, por conta dos diversos desafios aos quais os ingressantes são expostos nesse período, especialmente as dificuldades de adaptação à nova realidade.

Diogo *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com coordenadores de dez cursos com elevados índices de reprovação e evasão de uma universidade pública. Na visão dos coordenadores, os principais fatores determinantes da evasão são a existência de ideias equivocadas dos alunos sobre a formação, a frustração devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular no início do curso e a incompatibilidade vocacional, que acontece quando o curso não atende às expectativas iniciais dos alunos. Percebe-se que os motivos para evasão e reprovação citados foram, prioritariamente, externos ao curso, sendo considerados problemas dos estudantes, como falta de interesse de sua parte (DIOGO *et al.*, 2016).

Lopes *et al.* (2016), em outro estudo realizado com coordenadores e pró-reitores de graduação, apontam como situações que contribuem para a evasão de alunos: dificuldades financeiras, falta de vocação para a área; problemas relacionados com a escolha do curso e com didática e metodologia adotada no curso; falta de motivação dos docentes; pouco interesse demonstrado pelos alunos e a falta de informações sobre o curso aos potenciais candidatos.

Nessa abordagem, os sujeitos conseguem apontar alguns fatores institucionais que podem estar relacionados à evasão, embora muito ainda esteja debitado na conta do estudante. Por outro lado, eles não consideram o fato de a maioria dos cursos serem noturnos, de grande parte dos alunos residirem distante das instituições, bem como ignoram os problemas de relacionamento entre professores e alunos como causas de evasão, o que não guarda sintonia com os resultados de pesquisas anteriores (LOPES *et al.*, 2016). Esses resultados apontam a necessidade de que a universidade se implique como corresponsável pela permanência do aluno no curso, para que seja possível o desenvolvimento de estratégias de intervenção preventiva sobre a evasão desses estudantes.

Outro tema importante dos trabalhos sobre evasão é a relação entre as políticas de expansão e de assistência estudantil e a evasão dos estudantes. Paula (2017) avaliou as políticas de democratização adotadas nas universidades federais brasileiras, como Reuni, Política de Cotas e Políticas de Assistência Estudantil, e seus resultados no que diz respeito à redução da evasão dos estudantes nos cursos de ensino superior. O estudo concluiu que o aumento dessas políticas e do número de vagas nas universidades não tem sido acompanhado

da permanência dos estudantes no sistema, pelo contrário, as taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação se mostram decrescentes nos últimos anos.

Jucá *et al.* (2019) analisaram o rendimento acadêmico e a permanência de alunos ingressantes nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, no intuito de obter dados sobre o impacto da política de cotas na instituição. Ao comparar os alunos de uma forma geral, o desempenho dos alunos não cotistas é superior em todos os semestres analisados, embora não exista uma diferença significativa. No entanto, no que diz respeito à evasão, concluiu-se que a evasão de alunos não cotistas é maior que a de alunos cotistas.

Da mesma forma, Costa e Picanço (2020) e Pena, Matos e Coutrim (2020) não encontraram diferença estatisticamente significativa entre os índices de evasão de estudantes cotistas e de ampla concorrência. O estudo de Campos *et al.* (2017) também aponta que, de modo geral, não há diferença entre a taxa de evasão dos ingressantes por ampla concorrência e a daqueles que ingressaram por meio de cotas, embora em um dos cursos analisados a taxa de evasão dos cotistas tenha sido de 100%.

Pena, Matos e Coutrim (2020) verificaram que, a maioria dos estudantes cotistas tem desempenho inferior no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e apresenta dificuldades escolares e de adaptação ao meio universitário. Contudo, no decorrer do curso, o desempenho acadêmico se torna similar ao dos estudantes ingressantes por meio de ampla concorrência. Já quanto ao nível socioeconômico, a diferença entre os alunos cotistas e os de ampla concorrência é bastante significativa, sendo mais elevado o nível socioeconômico dos alunos de ampla concorrência. Sendo assim, esse estudo concluiu que as taxas de evasão de ingressantes por ações afirmativas não são superiores às dos demais, como argumentam os críticos das referidas ações.

Na pesquisa de Rangel *et al.* (2019) percebe-se um significativo número de alunos que são o primeiro membro da família a cursar o ensino superior, o que demonstra a concretização das políticas de expansão universitária e de inclusão de novos setores sociais no ensino superior. No entanto, como afirmam Jucá *et al.* (2019), as ações afirmativas não podem estar limitadas ao ingresso dos alunos, como no caso das cotas, mas devem oferecer condições efetivas para que o estudante ingresse e permaneça na instituição. Apesar de todas as conquistas, estudantes negros ainda são, em sua maioria, oriundos do sistema público de ensino e encontram desvantagens no acesso aos cursos de maior prestígio, sendo mais impactados pelas condicionantes externas, como estar trabalhando e já ter família. Nesse cenário, nenhuma política ou programa será isoladamente eficaz no combate à evasão. É

necessário que sejam tomadas medidas preventivas por diferentes instituições sociais, inclusive no âmbito da educação básica (PRESTES; FIALHO, 2018).

Com relação à criação de ferramentas para trabalhar com evasão no ensino superior, embora houvesse grande preocupação com relação a esse tema, na literatura brasileira não havia nenhum instrumento padronizado para aferir os motivos potenciais que levam os estudantes a deixarem seu curso, que permitiria um melhor planejamento de ações institucionais para a prevenção e acompanhamento do fenômeno. Nesse sentido, Ambiel (2015) desenvolveu a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior, disponibilizando uma ferramenta para melhor avaliação e intervenção sobre o fenômeno.

Durso e Cunha (2018) criaram um modelo capaz de prever corretamente 77% dos casos de evasão e de conclusão em uma amostra de estudantes de um curso de Contabilidade. De forma geral, o modelo estimado mostrou que o aluno com maior probabilidade de evasão é aquele do sexo masculino, que ingressou no curso a partir dos 19 anos de idade, que estudou a maior parte do ensino médio no turno diurno, que não frequentou cursinho preparatório para o vestibular e que não vive em sua própria residência. A partir da identificação dos fatores que contribuem para o processo de evasão do discente, é possível pensar em mecanismos de prevenção para reduzir esse fenômeno.

Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2020) buscaram descrever a probabilidade de evasão dos discentes em cursos de engenharia em função de variáveis socioeconômicas, demográficas e acadêmicas. O modelo proposto pelos autores conseguiu prever cerca de 72% dos casos de evasão ou permanência nestes cursos. Ele analisa variáveis como número de vezes que o aluno prestou vestibular, se ele já havia iniciado algum curso superior, sua classificação no vestibular, sexo, cor da pele, exercício de atividade remunerada e renda familiar. Como afirmam os autores, intervenções a partir de um diagnóstico de vulnerabilidade já no início do curso podem contribuir para a prevenção de outros problemas que levariam o discente a evadir.

A maioria dos trabalhos analisados apresenta dados referentes à evasão e suas motivações, mas poucos apresentam alguma ação ou intervenção diante do problema. Nessa linha, Peretta, Oliveira e Lima (2019) apresentaram uma experiência de intervenção psicológica, através da realização de rodas de conversa voltadas para estudantes universitários que cogitavam evadir do curso em que estavam matriculados. As rodas de conversa se mostraram importantes espaços de acolhimento, troca de experiências, reflexão e ressignificação para os estudantes. A partir dessa experiência, os autores sugerem a criação de espaços mais dialógicos e cooperativos dentro da universidade, onde os estudantes possam

vivenciar suas contradições, conflitos, anseios e sentimentos característicos do contexto acadêmico.

O trabalho de Diogo *et al.* (2016) aborda algumas iniciativas que foram tomadas por uma universidade para reduzir os índices de evasão, como a reserva de horários dos docentes para atendimento extraclasse dos alunos e a promoção de espaços de discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização. No entanto, os autores constataram que as iniciativas pensadas para amenizar os índices de evasão e reprovação nos cursos cujos coordenadores foram entrevistados se encontram isoladas e desarticuladas do contexto institucional mais amplo e até mesmo de seu contexto específico.

Embora seja notável nos estudos avaliados que a evasão é um problema presente na grande maioria das universidades, são poucas as IES que possuem um programa institucional voltado especificamente à redução da evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências exitosas (SOUSA; MACIEL, 2016). A pesquisa de Diogo *et al.* (2019) apontou que a maioria dos cursos investigados não realizava avaliações institucionais e, portanto, não havia um diagnóstico da evasão discente que possibilitasse a adoção de estratégias para intervenção nessa problemática.

Percebe-se que a maior parte dos estudos sobre evasão nas universidades tem como foco buscar os motivos que levaram os estudantes a abandonar o curso, tendo os discentes como sujeitos de pesquisa. Esse fato aponta a necessidade de realizar estudos que tenham como resultado uma proposta de intervenção. A compreensão dos motivos que levam à desistência dos estudantes pode ser o ponto de partida, mas é preciso ir além, buscando atingir outros sujeitos envolvidos nesse processo, como docentes e psicólogos, que podem trazer importantes contribuições para a redução das taxas de abandono.

2.2 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES VOLTADAS À EVASÃO

A Psicologia Escolar é um campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento tradicionalmente associado à Educação Básica. No entanto, nos últimos anos é possível perceber uma expansão dessa área de atuação do psicólogo para contextos educativos até então pouco explorados, como é o caso dos serviços públicos, cursos pré-vestibulares, educação de jovens e adultos, educação à distância e a área de interesse dessa pesquisa, a Educação Superior (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011).

Os primeiros relatos de atuação do psicólogo no ensino superior surgiram na Europa, por meio dos Serviços de Apoio Psicopedagógico (MARINHO-ARAÚJO; BISINOTO, 2011). Essa atuação era centrada na intervenção individual com os estudantes. Enquanto isso, no Brasil, a atuação do psicólogo no ensino superior é menos tradicional, e não é claro o período em que esse profissional começa a atuar neste nível de ensino (MOURA; FACCI, 2016).

Bisinoto, Marinho e Almeida (2011) relatam que as questões exploradas pela Psicologia na Educação Superior estão centradas no aluno, nos seus processos de transição e ajustamento e nas suas dificuldades e vivências acadêmicas. Essa abordagem muitas vezes desconsidera o papel dos fatores pedagógicos e institucionais, das estratégias didáticas, da organização curricular e da disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Essa característica da atuação do psicólogo nesse nível de ensino parece coincidir com a visão trazida pelos diversos estudos sobre evasão, que também focam na análise individual de fatores para abandono do curso, desconsiderando e muitas vezes desresponsabilizando a universidade. Moura e Facci (2016) afirmam que o foco no aluno constrói uma perspectiva individualizante e fragmentada do vasto processo intersubjetivo e sociopolítico da vivência no ensino superior. No entanto, a autora supracitada relata que algumas produções, ainda que de forma tímida, já contemplam intervenções que se baseiam em uma perspectiva ampliada.

Segundo Sampaio (2010), as universidades e seus públicos são espaços praticamente inexplorados pelos psicólogos, e a atuação desse profissional nesse contexto tem forte predominância no atendimento psicológico individual ou em grupo e na avaliação psicológica ou de desempenho. No entanto, esse nível de ensino tem se aberto à Psicologia nos últimos anos, trazendo várias possibilidades de atuação e sendo um espaço repleto de desafios (PERETTA; OLIVEIRA; LIMA, 2019).

Moura e Facci (2016) afirmam que, mesmo que a maioria dos psicólogos no ensino superior ainda atue de modo individualizado, existe uma preocupação em modificar essa prática. Os autores entendem que a atuação com foco nos estudantes não é, em si, um problema, já que são os alunos os principais atores envolvidos no processo, mas que a atuação pautada na intervenção individual culpa os acadêmicos, a quem rotula como responsáveis pelo fracasso escolar, não sendo eficaz na redução da evasão.

Estudos que abordam a atuação do psicólogo no ensino superior e sua relação com a evasão dos estudantes são escassos (MOURA; FACCI, 2016). Peretta, Oliveira e Lima (2019) realizaram intervenção utilizando a roda de conversa como estratégia psicológica voltada para estudantes universitários que cogitavam evadir do curso em que estavam matriculados.

Durante as ações, os discentes destacaram aspectos que os faziam questionar a permanência no curso, como a dificuldade em conciliar estudo e trabalho, as experiências na sala de aula, a didática dos professores, as questões curriculares e a relevância das matérias estudadas.

Os autores consideram que a Psicologia pode contribuir na minimização das diversas angústias e sofrimentos no ambiente acadêmico, e que as rodas de conversa podem ser uma importante ferramenta para a atuação do psicólogo escolar na universidade, fornecendo informações para ações institucionais e proporcionando um espaço de diálogo e de acolhimento, de troca de experiências, reflexões e ressignificações, nos quais os discentes podem vivenciar suas contradições e falar sobre suas dificuldades (PERETTA; OLIVEIRA; LIMA, 2019).

Bardagi e Hutz (2005) realizaram uma revisão de estudos publicados no Brasil sobre evasão universitária e serviços de apoio ao estudante, e apontam a importância de intervenções direcionadas ao aconselhamento e ao planejamento de carreira, além do aprimoramento das estratégias para lidar com questões vocacionais, através de processos de orientação individual ou em grupo. Além disso, aconselhamento pessoal, com apoio a questões pessoais e sociais que possam afetar o desenvolvimento do indivíduo, e aconselhamento educacional, apoio nas escolhas educacionais e apoio à aprendizagem do aluno são ações citadas no estudo e que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo.

Moura e Facci (2016) realizaram estudo com o objetivo de avaliar a atuação do psicólogo escolar no ensino superior frente ao fracasso escolar. Os resultados demonstraram que 92,28% desses profissionais realizam atendimento individualizado, semelhante a um trabalho de aconselhamento ou psicoterapia breve. Somente 7,69% atuam junto a professores, oferecendo orientação em relação aos alunos. O segundo dado reforça a visão individualista e simplista da vivência acadêmica do estudante.

O estudo também verificou que os próprios psicólogos que trabalham em instituições de ensino superior sentem-se confusos em relação à atividade a ser desenvolvida no que diz respeito à evasão, embora a maioria relate que o objetivo do seu trabalho tem uma ligação direta com a permanência dos alunos na instituição e com a diminuição dos índices de evasão da universidade (MOURA; FACCI, 2016).

Os autores observam que a Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior ainda não construiu bases teóricas e práticas para sua consolidação e consideram crucial que o psicólogo estude e entenda os processos educacionais relacionados ao ensino superior, compreendendo de forma ampla o processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado às condições que os alunos têm para a apropriação do conhecimento, indo desde a formação

dos professores, a estrutura física oferecida pela universidade, dentre outros aspectos (MOURA; FACCI, 2016).

Para finalizar, os autores apontam que o trabalho do psicólogo escolar no ensino superior necessita contemplar o maior número de envolvidos no processo de produção do conhecimento, desde alunos e professores até gestores, servidores e direção. Como atividades que podem contribuir para a superação do fracasso escolar, os autores propõem o desenvolvimento de quatro atividades: o trabalho junto aos alunos monitores; a atividade de recepção aos calouros; a atuação junto a movimentos estudantis; e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores (MOURA; FACCI, 2016).

Nesse sentido, percebe-se que a atuação do psicólogo voltada à prevenção e redução da evasão de estudantes no ensino superior é ainda um campo pouco explorado, embora cheio de possibilidades. A redução dos índices de evasão produziria impacto positivo nas trajetórias individuais e na produção de bem-estar dos alunos, além de resultados financeiro e social positivos para as instituições de ensino superior (BARDAGI; HUTZ, 2005). Tendo em vista que a atitude de evadir pode ser uma resposta à falta de um ambiente receptivo aos problemas que surgem ao longo da formação, trabalhar esses problemas pode aumentar a possibilidade de permanência dos estudantes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao problematizar a evasão no ensino superior e os principais determinantes desse fenômeno, a proposta desse estudo se constrói a partir do objetivo central de identificar as principais causas da evasão de alunos no *campus* de Patos/PB da UFCG (CSTR), e, a partir da análise desses fatores, construir um plano de atuação para o Núcleo de Psicologia, com vistas à intervenção nessa realidade.

Os próximos tópicos apresentarão o desenvolvimento das etapas desse estudo e o caminho metodológico traçado para sua realização e análise dos resultados encontrados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo se configura como uma pesquisa de campo aplicada (MATIAS-PEREIRA, 2019), de abordagem qualitativa e quantitativa (MINAYO, 2011) e tipologia descritiva (DALBERIO; DALBERIO, 2009; MATIAS-PEREIRA, 2019), aspectos eleitos por serem mais adequados ao alcance dos objetivos propostos, quais sejam: a investigação dos fatores que contribuem para a evasão de estudantes do *campus* de Patos da UFCG e a construção de um plano de atuação para o Núcleo de Psicologia que busque intervir nessa realidade.

A abordagem qualitativa se mostrou adequada devido a sua especificidade no trabalho com o universo dos significados, dos valores, das crenças, dos motivos e das atitudes dos sujeitos, ideal para a análise da percepção dos sujeitos participantes acerca do fenômeno da evasão no ensino superior, podendo responder questões particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2011).

Na pesquisa qualitativa, o processo é mais importante que os resultados em si. Nessa abordagem, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador, não se preocupando com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado fenômeno (MATIAS-PEREIRA, 2019).

A perspectiva descritiva relevou-se adequada devido a sua intenção de descrever as características de determinada população ou fenômeno, sendo adequada para pesquisas preocupadas com a atuação prática (DALBERIO; DALBERIO, 2009). Visa também ao estabelecimento de relações entre variáveis, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de

coleta de dados: questionário e observação sistemática (MATIAS-PEREIRA, 2019). Dessa forma, a pesquisa descritiva será utilizada a fim de descrever e interpretar o fenômeno de evasão no *campus*, seus principais determinantes e a percepção dos sujeitos envolvidos no processo.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo configura-se como um levantamento, o qual envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 2009). Nesse caso, deseja-se conhecer a percepção dos atores envolvidos no processo de evasão em um *campus* descentralizado da UFCG.

Um dos objetivos da pesquisa é a proposição de um plano de ação para redução dos índices de evasão dos cursos em análise, com foco para a atuação do Núcleo de Psicologia. Configura-se, portanto, como pesquisa aplicada, a qual tem como objetivo gerar conhecimentos para uso prático, dirigidos à solução de problemas específicos (MATIAS-PEREIRA, 2019). De tal modo, a pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais, estando empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (FLEURY; WERLANG, 2016).

3.2 LOCAL DE ESTUDO

A estrutura da UFCG possui sete *campi*, os quais estão localizados nas cidades paraibanas de Campina Grande (sede da instituição), Cajazeiras, Sousa, Pombal, Sumé, Cuité e Patos, esta constituindo o lócus do estudo. O quadro 1 detalha a estrutura organizacional da universidade, que está dividida em 11 centros.

Quadro 1: Estrutura multicampi da UFCG

LOCALIDADE	CAMPUS / CENTRO	SIGLA
Campina Grande	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	CCBS
	Centro de Ciência e Tecnologia	CCT
	Centro de Engenharia Elétrica e Informática	CEEI
	Centro de Humanidades	CH
	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais	CTRN
Cajazeiras	Centro de Formação de Professores	CFP
Cuité	Centro de Educação e Saúde	CES

Patos	Centro de Saúde e Tecnologia Rural	CSTR
Pombal	Centro de Ciência e Tecnologia Agroalimentar	CCTA
Sousa	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais	CCJS
Sumé	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido	CDSA

Fonte: site oficial da UFCG, 2021.

O *campus* de Patos, formalmente denominado Centro de Saúde e Tecnologia Rural – CSTR⁴, localiza-se no sertão central paraibano, e foi inaugurado em 1970, com os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, à época oferecidos pela Fundação Francisco Mascarenhas – FFM, em convênio com a Prefeitura Municipal de Patos. A partir de 1980, os cursos foram anexados pela UFPB, sendo seu *campus* VII.

Em 1985, o curso de Medicina Veterinária foi reconhecido pelo MEC e, um ano depois, o curso de Engenharia Florestal também obteve o mesmo reconhecimento. Com o desmembramento da UFPB, criou-se, em 2002, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e o antigo *campus* VII passou a se chamar Centro de Saúde e Tecnologia Rural, *campus* de Patos⁵. Atualmente, o CSTR conta com quatro cursos: Medicina Veterinária, Odontologia, Engenharia Florestal e Ciências Biológicas, que oferta turnos diurno e noturno.

As justificativas para a escolha do local para desenvolvimento deste estudo são: a pesquisadora é servidora técnico-administrativa desta instituição, nela atuando como psicóloga no Núcleo de Psicologia, especificamente lotada no CSTR; o interesse pessoal em contribuir para que a instituição diminua as taxas de evasão; e o atendimento a um dos objetivos acadêmicos do PROFIAP, que é a proposição de solução e plano de ação para problemáticas da Administração Pública.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Levando-se em consideração a natureza do trabalho, os objetivos propostos e a questão problema, foram definidos como população do estudo: os estudantes evadidos dos quatro cursos em questão a partir do ano de 2015, os docentes lotados nas unidades acadêmicas do CSTR e os psicólogos envolvidos com ações de assistência estudantil nos sete

⁴Ao longo do trabalho, pode-se referir ao lócus de pesquisa como “CSTR” ou “*campus* de Patos”.

⁵ Informações disponíveis em: <https://www.cstr.ufcg.edu.br/index.php/direcao-de-centro>

campus da UFCG. A seguir, os quadros 2 e 3 detalham a população e a amostra do estudo referentes aos estudantes e professores participantes.

Quadro 2: População e amostra do estudo – ESTUDANTES EVADIDOS

ESTUDANTES EVADIDOS			
CURSO	ESTUDANTES EVADIDOS NO PERÍODO EM ANÁLISE⁶	AMOSTRA DO ESTUDO (Respostas Validadas)	% DA AMOSTRA NA POPULAÇÃO
MEDICINA VETERINÁRIA	163	28	17,1%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	268	32	11,9%
ODONTOLOGIA	155	29	18,7%
ENGENHARIA FLORESTAL	113	21	18,5%
Total de estudantes evadidos	699	110	15,7%

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quadro 3: População e amostra do estudo - DOCENTES

DOCENTES			
UNIDADE ACADÊMICA	DOCENTES LOTADOS NA UNIDADE⁷	AMOSTRA DO ESTUDO	% DA AMOSTRA NA POPULAÇÃO
MEDICINA VETERINÁRIA	43	12	27,9%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (Odontologia e Ciências Biológicas)	54	27	50,0%
ENGENHARIA FLORESTAL	28	6	21,4%
Total de docentes	125	45	36,0%

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quanto aos psicólogos participantes, atualmente a UFCG conta com oito psicólogos atuantes nos setores de assistência estudantil, dos quais cinco contribuíram com esta pesquisa. Esse número constitui 71,4% da população.

Dessa forma, participaram do estudo 110 estudantes evadidos dos cursos, 45 docentes lotados nas unidades acadêmicas do local de estudo e cinco psicólogos da assistência estudantil da UFCG.

A amostra foi selecionada por conveniência: para os professores e estudantes evadidos, foi enviado um questionário a todos os sujeitos da população, a ser respondido por

⁶ Números com base em dados enviados pelas coordenações dos referidos cursos. Não foram considerados os estudantes que se desvincularam para ingresso no mesmo curso (acontece quando os alunos desejam “limpar o histórico acadêmico”). No caso, há somente uma troca de matrícula, então os mesmos não se configuram como alunos evadidos e não são público-alvo do presente estudo.

⁷ Foram considerados somente docentes em atividade.

aqueles que estivessem disponíveis e entendessem conveniente a abordagem. Aos psicólogos, foi realizado o convite para a entrevista, a qual foi realizada posteriormente, de acordo com a disponibilidade de cada um dos participantes.

3.4 COLETA DE DADOS

A pesquisa teve início a partir da análise quantitativa das taxas de evasão dos cursos estudados no período compreendido entre os anos de 2015 e 2019, proporcionando um diagnóstico do problema. Para essa etapa, as informações foram colhidas diretamente no site da instituição, a partir da plataforma de relatórios da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG (PRE)⁸.

Para a segunda parte da coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: o questionário e a entrevista. Tendo em vista as especificidades dos sujeitos participantes, a pesquisa contou com dois questionários (Apêndices A, B) e com um roteiro de entrevista (Apêndice C). O primeiro questionário foi destinado aos discentes que evadiram de seus cursos; o segundo, destinado aos docentes das unidades acadêmicas dos cursos investigados. Já o roteiro de entrevista, do tipo semiestruturado, foi destinado aos profissionais de psicologia lotados nos setores de assistência estudantil da Universidade.

Todos os instrumentos foram construídos com base na literatura sobre o tema, após a leitura de diversos trabalhos científicos que abordavam o fenômeno da evasão no ensino superior. A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados se deu devido ao fato de grande parte da população de estudo encontrar-se fisicamente distante da pesquisadora e também à sua maior facilidade de aplicação. Os questionários foram elaborados a partir da plataforma de formulários do Google (Google Forms), por meio da qual os participantes tinham acesso a todas as perguntas e também ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem expressar sua concordância em participar do estudo.

O questionário para os estudantes evadidos (Apêndice A) contém perguntas abertas e fechadas e está dividido em três seções. Na primeira seção, as perguntas se referem ao perfil dos estudantes e aspectos relacionados à vida acadêmica, com questões acerca de idade, gênero, etnia, renda familiar, período de ingresso no curso e participação em programas acadêmicos. Na segunda seção, analisa os motivos para evasão do estudante, através da descrição de fatores classificados em escala linear de 1 a 4 (sendo 1: esse motivo não influenciou em nada para minha saída do curso; 2: Influenciou pouco; 3: Influenciou muito e 4: esse motivo foi determinante para minha saída do curso). A última seção é composta por

⁸ Dados disponíveis no endereço <https://pre.ufcg.edu.br/pre/dados-abertos>.

três perguntas abertas, destinadas a um melhor detalhamento acerca do processo de evasão do sujeito e a sugestão de ações que poderiam ter minimizado seu risco de evasão.

Para a coleta de dados, o questionário foi enviado por *e-mail* a todos os estudantes que, segundo relação fornecida pela coordenação dos cursos, haviam evadido entre os anos de 2015 a 2019. Junto ao *e-mail*, em anexo, foi enviada uma cópia do TCLE. Inicialmente, não houve muitas respostas ao questionário, e a pesquisadora enviou novo *e-mail*, com assunto diferente. Além disso, alguns estudantes ainda ativos no curso, a pedido da pesquisadora, enviaram o *link* do questionário para outros alunos do seu ciclo que haviam desistido, a fim de obter um número maior de respostas, o que se assemelha à técnica chamada de bola de neve (*snowball sampling*)⁹.

Desde o início, sabia-se que seria um público difícil de atingir, pois alguns desses alunos se desligaram da faculdade há bastante tempo e poderiam não estar mais utilizando o e-mail fornecido pela sua coordenação de curso. O questionário ficou disponível para resposta de 02 a 21 de março de 2021, quando se encerrou a coleta de dados. Obteve-se 116 respostas ao todo, das quais 110 foram validadas (um respondente não concordou com as condições do TCLE e cinco respostas estavam duplicadas).

O questionário voltado aos docentes (Apêndice B) conta com perguntas abertas e fechadas e está dividido em duas seções. A primeira, com perguntas objetivas, refere-se ao perfil do docente, e a segunda, com quatro perguntas abertas, busca compreender a percepção desses sujeitos acerca do processo de evasão dos estudantes e das estratégias consideradas importantes para a redução desse fenômeno. Assim como o questionário para discentes, o questionário para docentes também foi criado na plataforma Google Forms e enviado aos participantes por e-mail, também fornecidos à pesquisadora pelas coordenações dos cursos em questão. O questionário ficou disponível durante 20 dias (de 02 a 21 de março de 2021) e obteve 45 respostas.

O roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice C) foi elaborado para os profissionais de psicologia que atuam nos setores de assistência estudantil nos sete *campi* da UFCG. Como o número de psicólogos é muito reduzido, dados como *campus* de atuação, idade ou sexo poderiam identificar o sujeito e influenciar nas suas respostas, e por isso não foram inseridos. Dessa forma, optou-se por investigar somente a atuação de cada profissional e suas percepções acerca do fenômeno da evasão, não abordando questões referentes ao perfil.

⁹ Forma de amostra utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes, que por sua vez indicam novos participantes, e assim sucessivamente, configurando-se como uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede, para a coleta de dados (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

As entrevistas foram realizadas por chamada de voz e gravadas em áudio, após o consentimento do(a) entrevistado(a) e assinatura do TCLE. Ao todo, foram gravadas cinco entrevistas, com duração média de aproximadamente 36 minutos cada uma. A entrevista mais curta teve duração de 24 minutos, enquanto a mais longa durou uma hora e três minutos. Todas as gravações foram transcritas na íntegra e enviadas por correio eletrônico aos entrevistados para sua revisão.

3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise de dados diz respeito à descrição dos procedimentos a serem adotados na tabulação dos resultados obtidos a partir da coleta (MATIAS-PEREIRA, 2019). Os dados quantitativos, referentes à evasão de estudantes entre os anos 2015 a 2019 nos quatro cursos em questão, foram acessados a partir da plataforma de relatórios da PRE, disponíveis no endereço <https://pre.ufcg.edu.br/pre/dados-abertos>. Posteriormente, foram calculadas as taxas de evasão, a partir da fórmula $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$, onde “E” é evasão, “M” é número de matriculados, “C” é o número de concluintes, “I” é o número de ingressantes, “n” é o ano em estudo e “(n-1)” é o ano anterior (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Todas as taxas de evasão calculadas neste trabalho utilizaram essa fórmula.

Os dados quantitativos obtidos com a aplicação dos questionários foram organizados em uma planilha Excel, a qual foi utilizada para a construção de gráficos e de estatísticas referentes ao perfil dos respondentes e aos fatores relacionados à evasão listados no questionário.

Os dados qualitativos, colhidos a partir das questões abertas dos questionários, foram analisados a partir da análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de uma comunicação ou de um documento, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). A partir dessa técnica, é possível o estudo tanto dos conteúdos nas reticências e entrelinhas¹⁰ quanto nas falas manifestas dos participantes. As categorias de análise criadas a partir da análise dos dados serão detalhadas durante a apresentação e discussão dos resultados

¹⁰ Formação de um entendimento a partir de declarações implícitas.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação da Plataforma Brasil, tendo sido avaliado pelo Comitê de Ética da instituição, que o aprovou em 02 de março de 2021 (ANEXO I). Em todos os momentos da análise dos dados, foi mantido o sigilo absoluto com relação aos sujeitos participantes, e, para participação na pesquisa, foi necessária a aceitação voluntária através do TCLE (Apêndice D e E). Assim foram cumpridos os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas normas complementares.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

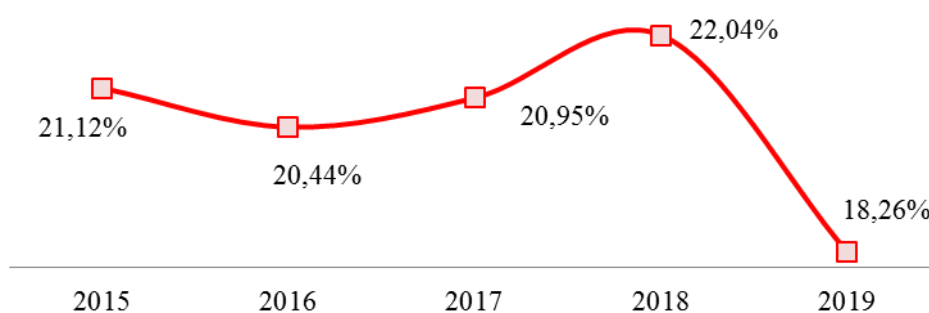
Esse capítulo traz a apresentação, a análise e a discussão dos dados coletados através das fontes de pesquisa da UFCG e dos questionários e entrevistas realizados com os sujeitos que participaram do estudo.

4.1 ANÁLISE SITUACIONAL

A UFCG foi criada em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB. Atualmente, possui sete *campi* universitários, os quais estão situados nas cidades de Campina Grande, onde fica sua sede, Patos, Pombal, Cajazeiras, Sousa, Cuité e Sumé. Conta com 11 centros de ensino e 77 cursos de graduação. A expansão da Universidade, a partir da criação dos *campi* descentralizados, tem como objetivo a promoção da inclusão social e o desenvolvimento econômico da região. Por meio do Sisu, a UFCG oferta, ao todo, 4.685 vagas de ingresso nos cursos de graduação¹¹.

Entre os anos de 2015 e 2019, houve aumento do número de alunos matriculados e ingressantes na instituição¹². No que se refere à evasão de estudantes nos últimos anos, a UFCG conta com taxas anuais próximas a 20%. O gráfico 3 apresenta as taxas anuais de evasão entre os anos de 2015 e 2019, quando se pode perceber uma leve variação. Em 2018, a Universidade teve a maior taxa de evasão do período analisado, com 22% de estudantes deixando a graduação. Em 2019, observa-se uma queda nesse número, com a menor taxa de evasão do período estudado.

Gráfico 3: Evolução das Taxas de Evasão da UFCG entre os anos de 2015 e 2019



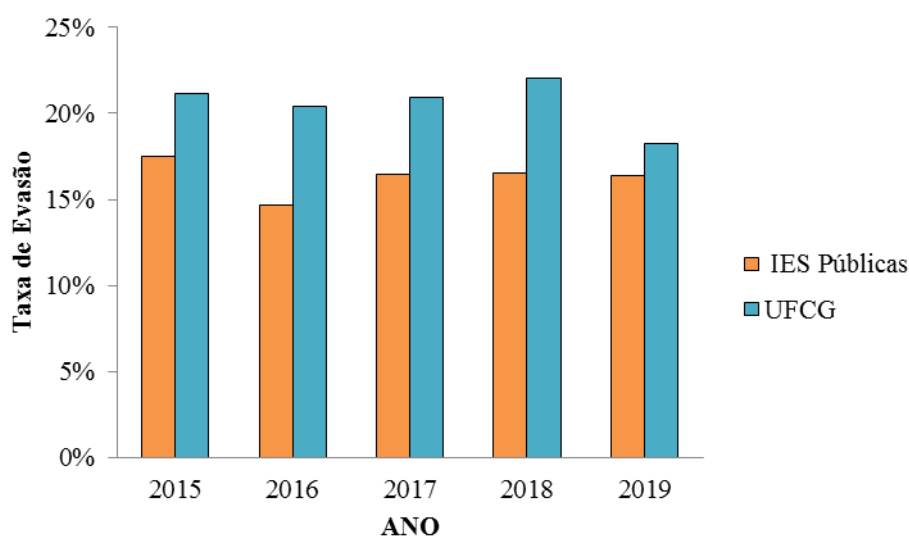
Fonte: gráfico da pesquisadora, com dados do INEP (2015-2020).

¹¹ Dados disponíveis no site <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>

¹² De acordo com dados das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior de 2015 a 2019 (INEP)

Uma observação importante é que em todos os anos analisados as taxas de evasão da UFCG foram superiores à taxa de evasão nacional das universidades públicas, conforme demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4: Comparativo entre as taxas de evasão geral nas universidades públicas e na UFCG, por ano (2015 a 2019)



Fonte: gráfico da autora, com dados do INEP (2015-2020).

Nesse contexto, o lócus de estudo do presente trabalho é o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR) da UFCG, localizado na cidade de Patos, no sertão paraibano. No *campus* são ofertados quatro cursos de graduação: Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Odontologia e Ciências Biológicas. Além disso, existem quatro programas de pós-graduação: Ciências Florestais; Ciência e Saúde Animal; Ciência Animal e Ecologia e Educação Ambiental. No entanto, o estudo se limita a análise da evasão nos cursos de graduação.

O curso mais antigo do *campus* é o de Medicina Veterinária, reconhecido pelo MEC no ano de 1985. Oferecido em turno diurno, com admissões semestrais, tem um tempo de integralização mínimo de dez períodos. Um ano depois, em 1986, foi reconhecido o curso de Engenharia Florestal, que atualmente oferta uma turma no período diurno, com admissão anual no primeiro semestre, e tem duração mínima de dez períodos.

O curso de Ciências Biológicas, na modalidade licenciatura, foi criado em 2006 e atualmente oferece 90 vagas anuais, tendo uma turma no período noturno, com admissão no segundo semestre, e outra no diurno, com admissão no primeiro semestre. No turno diurno, o

curso tem duração de oito períodos (quatro anos) e no turno noturno, de dez períodos (cinco anos). Por último, com 11 anos de existência, tem-se o curso de Odontologia, o mais novo do *campus*. Também oferecido no turno diurno, conta com ingresso semestral e tempo de integralização de dez períodos (cinco anos).

A estrutura do *campus* conta com restaurante universitário, residência universitária feminina e masculina, biblioteca, diversos laboratórios pertencentes aos vários cursos, um hospital veterinário, uma fazenda-escola, uma clínica escola (do curso de Odontologia) e alguns espaços de convivência.

Todos os cursos contam com diversos programas acadêmicos, como iniciação científica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC), projetos de extensão (Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX) e programas de monitoria, dentre outros programas específicos de cada curso.

No que se refere à assistência ao estudante, o *campus* conta com o Núcleo de Assistência Estudantil, responsável pelos programas de moradia e de alimentação (Residências Universitárias, Auxílio-Moradia e Restaurante Universitário), além do Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação – PAEG, que oferece apoio financeiro através de bolsas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Atualmente¹³, o Núcleo de Assistência Estudantil é composto por três profissionais: um assistente social, um nutricionista e um psicólogo.

O Núcleo de Psicologia do *campus*, espaço chave para a análise e intervenção do presente estudo, está em funcionamento desde 2017 e tem como objetivo contribuir para o aproveitamento acadêmico, a formação integral e a permanência do estudante na universidade. Para isso, as ações da Psicologia no CSTR estão voltadas para a atenção às principais dificuldades enfrentadas pelos alunos nas diversas etapas de sua vivência dentro da universidade, desde o ingresso até a formação, para o apoio ao desempenho acadêmico e para a promoção do desenvolvimento humano e de saúde mental em seus diversos aspectos.

O público-alvo das ações são os estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como principais atividades, realizam-se o acolhimento psicológico dos estudantes, de forma individual e coletiva, e atividades em parceria com professores, com coordenações de curso e com a equipe de assistência estudantil. Além das atividades específicas de Psicologia, também fazem parte do cotidiano a participação em

¹³ Primeiro semestre do ano de 2021.

atividades administrativas, Reuniões e ações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, essas realizadas em parceria com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI.

Os estudantes podem ser beneficiados pela escuta psicológica em diversas situações, tais como: desmotivação ou dúvidas com relação ao curso, sucessivas reprovações, problemas interpessoais, sinais de ansiedade, humor deprimido, momentos de dificuldade ou problemas familiares, dificuldades de aprendizagem, desatenção, desconcentração, dificuldade com a organização da rotina, insegurança, baixa autoestima, ideação suicida, isolamento social, dentre outras demandas que estejam interferindo em seu contexto acadêmico e em outros aspectos de sua vida.

Considerando que esses fatores têm bastante influência na permanência do estudante na universidade (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC,1996), o Núcleo de Psicologia possui papel chave na discussão e na execução de ações que visem à redução da evasão. Essa atuação se dá em parceria com os diversos setores envolvidos na atividade acadêmica.

Com isso, busca-se, através deste trabalho, criar um plano de ação para a atuação do Núcleo de Psicologia que possa contribuir para a reflexão acerca dos fatores que colaboram para a evasão de estudantes e, conseqüentemente, para a minimização desse fenômeno. Tendo em vista os prejuízos sociais e acadêmicos que a evasão discente pode causar, essa será uma importante contribuição desse trabalho à administração pública.

4.2 EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO DOS CURSOS DO *CAMPUS* DE PATOS DOS ANOS DE 2015 A 2019

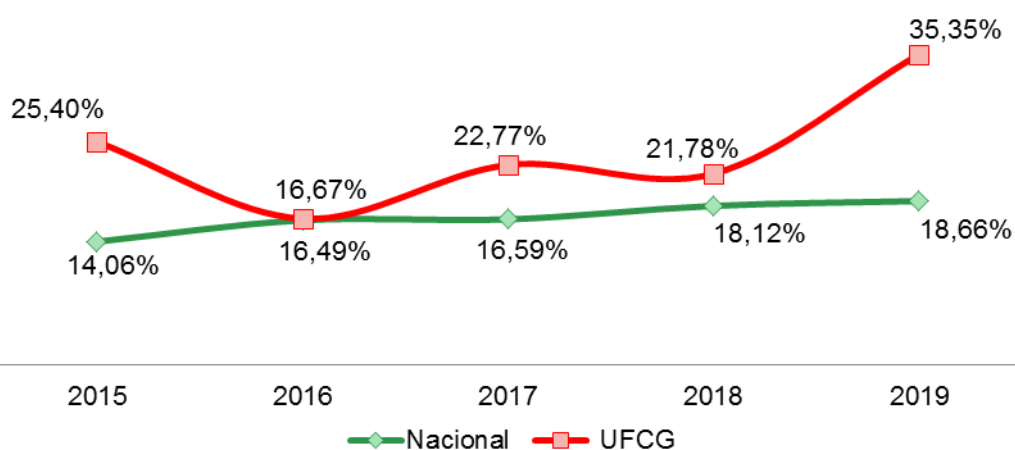
A primeira parte deste estudo compara a evolução da taxa de evasão dos quatro cursos de graduação ofertados no CSTR com os índices nacionais verificados para os mesmos cursos. Os dados referentes a número de matriculados, de concluintes e de ingressantes foram acessados a partir da plataforma de relatórios da PRE e das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do INEP (anos de 2014 a 2019).

Também é importante apresentar as diversas formas de evasão que aparecem nos dados da UFCG. São elas: cancelamento por três reprovações na mesma disciplina (“jubramento”); cancelamento para novo ingresso no mesmo curso; cancelamento para novo ingresso em outro curso; cancelamento por reprovar todas as disciplinas por faltas; cancelamento de matrícula; cancelamento para mudança de curso; cancelamento por solicitação do aluno; cancelamento por abandono e graduação. Para o estudo, não foram considerados como evasão os casos de graduação e de cancelamento de matrícula para

ingresso no mesmo curso, que os estudantes fazem para apagar reprovações do currículo acadêmico.

De forma geral, percebe-se que, em praticamente todos os anos, o número de alunos que desistiram de seus cursos na UFCG é maior do que as taxas nacionais de evasão. O curso de Engenharia Florestal apresenta as maiores taxas de evasão do *campus*, chegando em 2019 a apresentar um índice de 35% de desistência, conforme gráfico 5.

Gráfico 5: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Engenharia Florestal (nacional e local), por ano (2015 a 2019).



Fonte: Autoria própria, com base nos dados do INEP (2014-2019) e da PRE/UFCG.

Em comparação à evasão dos cursos de Engenharia Florestal no Brasil, somente em 2016 o curso da UFCG apresentou taxa semelhante à nacional, aproximadamente 16%, sendo superior nos demais anos pesquisados. Em 2019, esse curso teve quase o dobro da evasão média nacional (35,35%, em comparação aos 18,66% dos cursos de Engenharia Florestal no Brasil). Tal situação indica que no lócus deste estudo há mais dificuldades em manter os estudantes matriculados nessa graduação, provavelmente por especificidades da região em que o *campus* está localizado, como mercado de trabalho insipiente e a percepção de desvalorização da profissão, motivos apontados pelos sujeitos dessa pesquisa. Isso assinala a necessidade de planejamento da gestão educacional quanto à criação e implantação de novos cursos, a fim de que eles possam ser adequados ao contexto regional.

Também é importante notar o expressivo aumento que se deu entre os anos de 2018 e 2019, quando a taxa de evasão subiu de 21,78% para 35,35%. Isso demonstra a necessidade de que os gestores em âmbito local e geral estejam atentos aos possíveis elementos que tenham causado um aumento tão significativo no número de estudantes que abandonaram o

curso. Quanto à forma de evasão no período analisado, a maioria se deu por abandono (32%), solicitação do estudante (23%) e reprovação por falta em todas as disciplinas (22%).

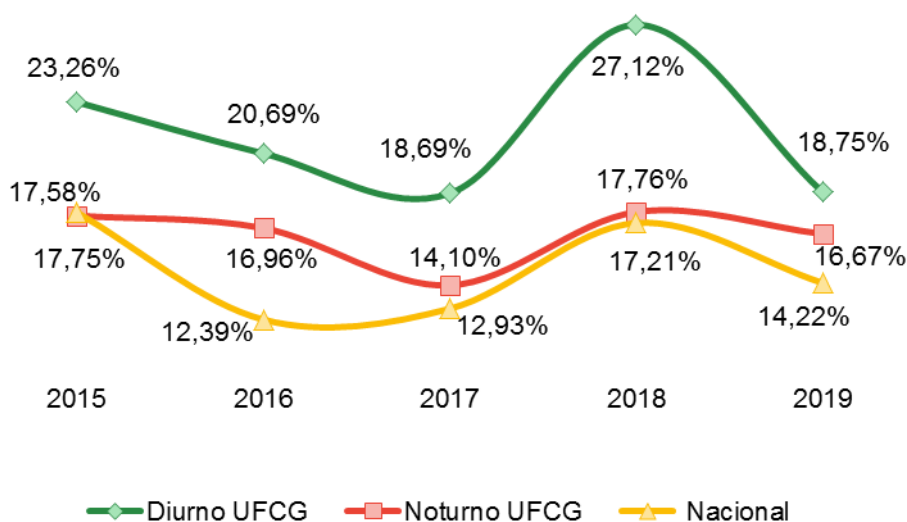
Um dado relevante e que requer uma análise mais aprofundada pelos coordenadores do curso é o de estudantes que reprovaram três vezes na mesma disciplina, que foi um total de 9% daqueles que evadiram. Seria importante realizar uma análise de quais disciplinas estão causando sucessivas reprovações e ver de que forma a universidade pode intervir para que esse tipo de evasão diminua.

Vargas (2019) realizou estudo sobre a evasão nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal no *campus* Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. No contexto avaliado, a taxa de evasão para estudantes de engenharia florestal entre os anos de 2003 a 2011 foi de 23,79%, uma taxa próxima à da UFCG. Desse percentual, 42,19% desistiram voluntariamente do curso, enquanto os outros foram transferidos, removidos, fizeram reopção de curso ou mobilidade acadêmica.

Alves *et al.* (2017) analisaram as causas para evasão no primeiro período dos cursos de engenharias agrárias na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, encontrando taxas de evasão de aproximadamente 30% para o curso de engenharia florestal. Os resultados do estudo apontam que mais de 20% dos alunos pesquisados não haviam escolhido o curso que desejavam, o que aponta a necessidade de trabalhar a identidade profissional desses estudantes, especialmente antes de ingressarem no ensino superior.

O gráfico 6 apresenta as taxas de evasão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o qual oferta vagas nos turnos diurno e noturno e possui a segunda maior taxa de evasão do *campus*.

Gráfico 6: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Ciências Biológicas (nacional e local), por ano (2015 a 2019)



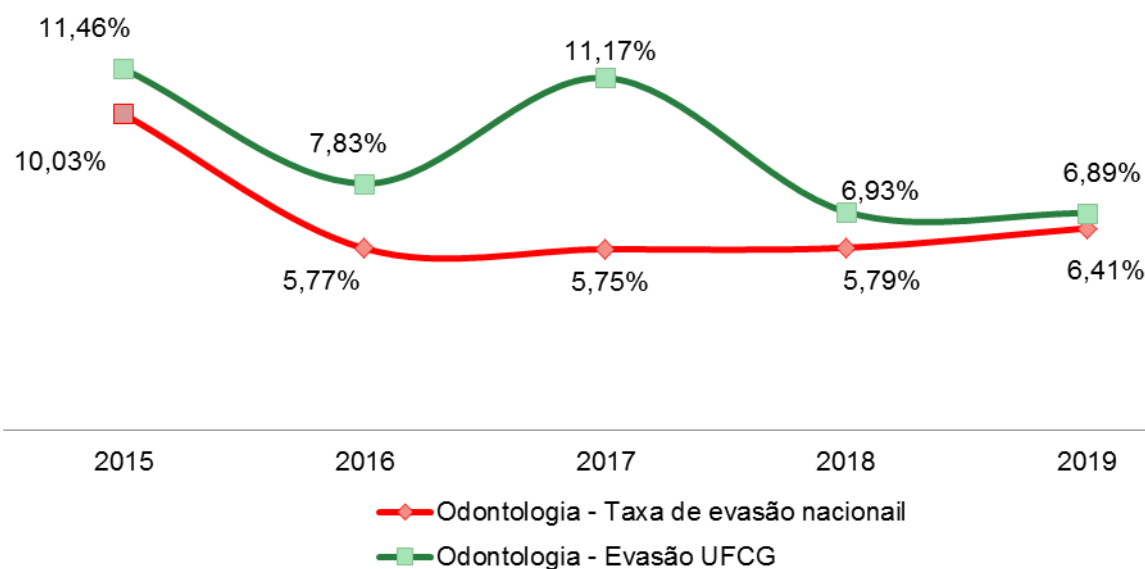
Fonte: Autoria própria, com base nos dados do INEP (2015-2020) e da PRE/UFCG

Conforme indicado no gráfico 6, no ano de 2018 o curso de Ciências Biológicas teve as maiores taxas de evasão do período analisado, tanto no curso diurno quanto noturno. De forma geral, o curso da UFCG possui evasão maior que a média nacional para cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, mas é interessante notar que, diferente do que aponta a literatura (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017; GOMES *et al.*, 2019), a evasão no curso diurno foi maior que a do curso noturno em todo o período estudado.

No que diz respeito à forma de evasão, no curso diurno, observa-se um maior número de cancelamento de matrícula por solicitação do estudante (36%), por abandono (28%) e por reprovação por falta em todas as disciplinas (24%). Dos evadidos, 5% reprovaram três vezes na mesma disciplina e por isso tiveram a matrícula cancelada. No curso noturno, o número de estudantes que abandonaram o curso (37%) e que reprovaram em todas as disciplinas por falta (32%) é bem superior àqueles que solicitaram o desvinculo (13%). Além disso, 8% dos evadidos tiveram três reprovações na mesma disciplina. Mais uma vez, demonstra-se a necessidade de os gestores investigarem os fatores que têm influenciado essa grande evasão de alunos e buscar soluções para reduzir esse número.

No que se refere ao curso de Odontologia, também se nota uma taxa de evasão superior à nacional, conforme gráfico 7.

Gráfico 7: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Odontologia (nacional e local), por ano (2015 a 2019)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados do INEP (2015-2020) e da PRE/UFCG

A evasão foi maior no ano de 2015, nos dois cenários avaliados. Desde então, as taxas no cenário nacional se estabilizaram por volta de 6%, enquanto na UFCG houve oscilação, ficando entre 7% a 11%. Quanto à forma de evasão, mais da metade dos alunos evadidos abandonaram o curso (52%), enquanto 26% solicitaram cancelamento de matrícula, e 17% reprovaram em todas as disciplinas por falta.

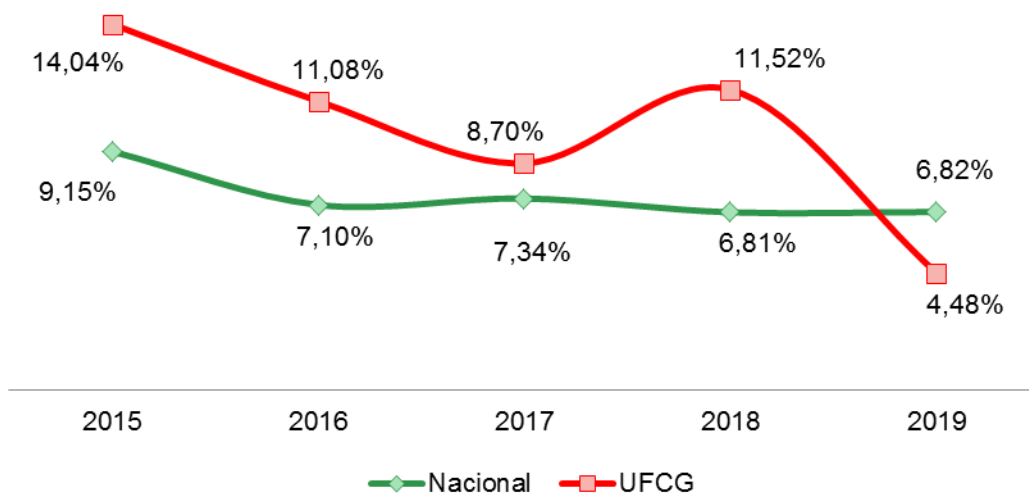
Em estudo semelhante realizado por Cavalcanti *et al.* (2010) na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, a taxa de evasão do curso de Odontologia no ano de 2010 foi de 16,7%. No estudo, mais de 43% dos acadêmicos mostraram-se insatisfeitos com o curso, constituindo-se nos principais motivos o corpo docente, a estrutura física e a estrutura curricular do curso.

Em outro estudo, realizado com estudantes evadidos do curso de Odontologia da UFPB, Silva (2019) analisaram a evasão em dez períodos do curso (de 2012.2 a 2016.2), encontrando uma taxa de evasão total de 45,7%, bem superior à da UFCG. A autora afirma que a evasão foi significativamente maior no primeiro ano do curso, com uma média no primeiro semestre de 31,16%. A maioria dos alunos abandonou o curso por motivos relacionados à carreira e à falta de suporte.

Por último, analisaram-se as taxas de evasão do curso de Medicina Veterinária, que na UFCG apresentou uma redução significativa entre os anos de 2015 e 2019: praticamente 10% de diferença entre as duas taxas, tendo em 2019 uma taxa menor do que a taxa de evasão

nacional nos cursos de Medicina Veterinária, conforme demonstrado no gráfico 8. No período analisado, o curso teve seu pico de evasão no ano de 2015, quando 14,04% dos estudantes desistiram dos cursos.

Gráfico 8: Distribuição do percentual (%) de evasão nos cursos de Medicina Veterinária (nacional e local), por ano (2015 a 2019)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados do INEP (2015-2020) e da PRE/UFCG

A menor taxa do curso de Medicina Veterinária da UFCG foi em 2019 (4,48%). Embora seja uma taxa baixa quando comparada a de outros cursos, ainda pode ser melhorada a partir da identificação dos fatores que têm contribuído para a desistência dos estudantes e a criação de estratégias para intervir nessa realidade. No que diz respeito ao tipo de evasão no período estudado, chama atenção o grande número de alunos que evadiram por reprovar três vezes na mesma disciplina: 17%. Mais uma vez, sugere-se que sejam analisadas que disciplinas têm acarretado essa situação e que se pense em estratégias para reduzir essa barreira no curso.

Outro dado que chama atenção é a prática de cancelamento de matrícula para ingressar novamente no curso, que representa 21% das evasões no período analisado, o que pode indicar um grande número de reprovações e retenção nas disciplinas. Além disso, 24% abandonaram o curso, 20% reprovaram por falta em todas as disciplinas e 17% solicitaram o desvínculo.

A análise quantitativa referente à evasão é importante para realizar um diagnóstico do contexto acadêmico e analisar a realidade dos cursos em estudo, mas para além do conhecimento desses números, é crucial entender que fatores e motivos, pessoais e

institucionais, têm contribuído para o desenvolvimento dessas taxas na percepção dos diversos atores envolvidos nessa realidade e, a partir disso, propor medidas que possam contribuir para a redução do índice de evasão e melhorar a trajetória dos estudantes no contexto universitário (ARRIGO; SOUZA; BROIETTI, 2017).

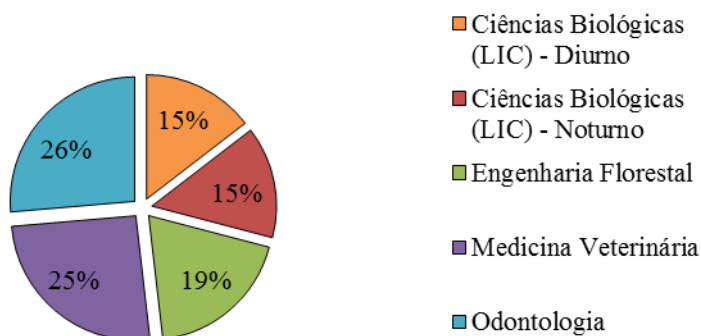
Nos próximos tópicos, o fenômeno da evasão será analisado a partir da percepção de três sujeitos: estudantes evadidos, docentes e profissionais de psicologia. A compreensão desses problemas por parte da universidade e sua capacidade de intervir de forma eficaz nesses elementos podem influenciar no processo de saída dos alunos.

4.3 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES EVADIDOS ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO: MOTIVAÇÕES E TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE

Com o objetivo de compreender melhor o processo de evasão nos quatro cursos estudados, foi enviado um questionário (APÊNDICE A) ao e-mail de todos os estudantes com matrícula cancelada entre os anos de 2015 e 2020. A lista de e-mails foi fornecida pelas coordenações dos cursos. Dos 699 questionários enviados, 116 pessoas atenderam ao chamado da pesquisa. No entanto, um dos participantes marcou a opção “não concordo e não aceito participar”, e cinco enviaram resposta duplicada, somando-se 111 respostas válidas, o que representa uma taxa de respostas de 15,73%. É importante lembrar que esses e-mails foram fornecidos às coordenações no momento da matrícula, havendo a possibilidade de muitos já não estarem em uso por esses participantes, tendo em vista que alguns desses estudantes fizeram esse cadastro há mais de dez anos.

Dos respondentes, 30% foram alunos do curso de Ciências Biológicas, sendo 15% do turno diurno e 15% do noturno, 26% de Odontologia, 25% de Medicina Veterinária e 19% de Engenharia Florestal, o que demonstra uma participação equitativa entre os cursos, conforme demonstra o gráfico 9.

Gráfico 9: Perfil dos respondentes: curso do qual evadiram.



Fonte: dados da pesquisa (2021).

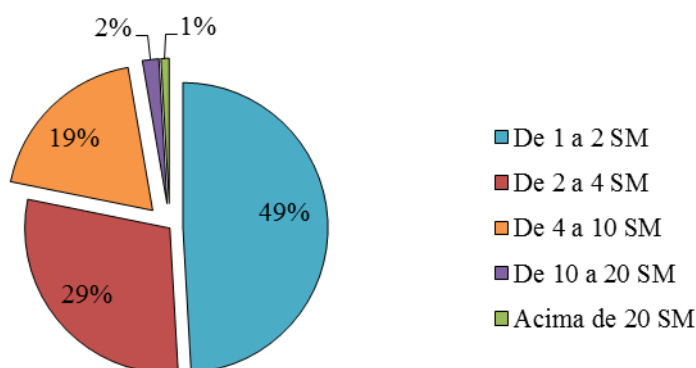
A maioria dos alunos que respondeu ao questionário é do sexo feminino (57%), de etnia parda (48%) e com renda familiar entre um e dois salários mínimos (SM) - até R\$ 2090,00 (49%). As idades dos respondentes variaram entre 18 e 51 anos, com média de 25,8 anos. Mais de 80% não participavam de nenhum programa de assistência estudantil ou acadêmico, e 73% iniciaram outra graduação após sua saída da do curso.

No que se refere ao perfil de gênero, os resultados da amostra contradizem alguns estudos, como os de Leonarde e Silvestre (2020) e de Costa e Picanço (2020), que apontam que os homens apresentam maior índice de evasão do que as mulheres. O estudo de Cunha, Nascimento e Durso (2016) aponta que as mulheres têm maior probabilidade de se matricular e menos probabilidade de desistir de um programa. Para esses autores, as diferenças entre os gêneros devem-se a características individuais, como habilidades de gerenciamento de tempo e motivação, ou a características contextuais, como responsabilidades familiares, estrutura do mercado de trabalho e situação econômica.

O gráfico 10 apresenta o perfil dos respondentes no que diz respeito à renda familiar, que pode ter sofrido alterações da época em que se deu a evasão do aluno até hoje. Atualmente, a maioria (49%) encontra-se com renda entre um e dois SM. Outros 29% possuem renda familiar entre 2 e 4 SM e 19% está na faixa de 4 a 10 SM. Somente 3% dos respondentes declaram uma renda familiar mais alta que dez SM mensais. Quanto à origem social, Rangel *et al.* (2019) apontam que os estudantes vindos de estratos sociais menos favorecidos, geralmente formados na escola pública, vivenciam de forma mais acentuada um conjunto de elementos de vulnerabilidade, desde os socioeconômicos até os de ordem emocional ou de linguagem. O desconhecimento da cultura universitária e a dificuldade com a

linguagem são citados como fatores que dificultam a integração desse público ao contexto acadêmico e podem contribuir para sua evasão dos cursos.

Gráfico 10: Perfil dos respondentes: Renda Familiar

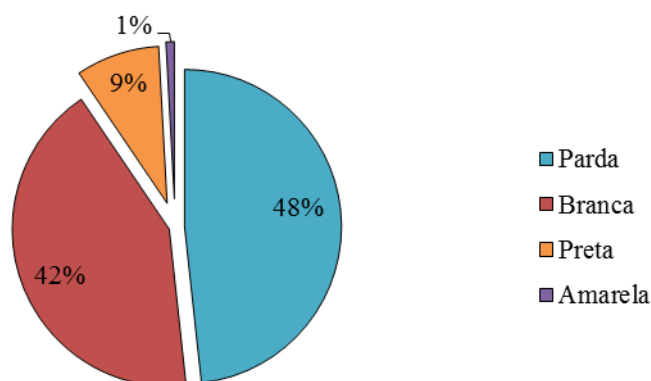


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Lima Junior *et al.* (2020) investigou a relação entre integração acadêmica e social dos estudantes de um curso de física e a probabilidade de evasão. Seus resultados apontam que estudantes de diferentes origens sociais entram igualmente motivados para o curso, mas os de menor capital econômico ou cultural tendem a ser menos integrados à vida social e acadêmica da instituição. Sendo assim, mesmo que os índices de evasão não sejam muito sensíveis à origem social dos estudantes, o público mais vulnerável é mais propenso a abandonar o curso.

No que se refere ao perfil étnico, os estudantes evadidos que responderam ao questionário declaram-se em sua maioria pardos (48%), enquanto 42% declaram-se brancos, 9% pretos e 1% amarelos (Gráfico 11). Essa diferença é um pouco maior do que a que aparece em outros estudos que compararam evasão e rendimento acadêmico entre estudantes negros e brancos. Costa e Picanço (2020) analisaram os impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. O estudo constatou que a maioria dos estudantes negros ainda é originária do sistema público de ensino, apresenta menor capital cultural e encontra desvantagens no acesso aos cursos mais prestigiados, sendo mais impactada pelas condicionantes externas para evasão, como estar trabalhando ou já ter família. No entanto, quando analisam as taxas de evasão, não há diferença substantiva entre negros e brancos.

Gráfico 11: Perfil dos respondentes: Etnia.

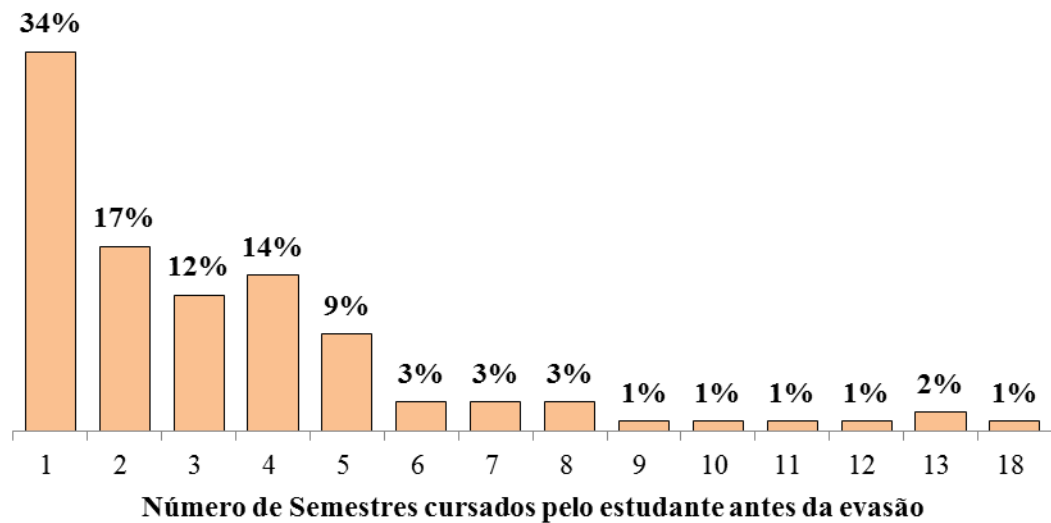


Fonte: dados da pesquisa (2021).

No estudo de Campos *et al.* (2017) sobre cotas sociais, ações afirmativas e evasão nas áreas de Negócios e de Ciências Contábeis em uma universidade federal brasileira, os autores também constataram que não houve diferenças estatísticas entre as taxas de evasão dos ingressantes por meio de ampla concorrência e de cotas, e sugerem que as ações afirmativas não afetam significativamente esse fenômeno. Enquanto isso, Jucá *et al.* (2019), em estudo com ingressantes de cursos superiores do IFCE, revelam que, embora os alunos não cotistas tenham um rendimento superior ao dos cotistas, não há uma diferença significativa entre os dois grupos. Sobre evasão, verificou-se que o número de alunos cotistas evadidos foi menor em quatro dos sete períodos analisados, o que ainda indica uma necessidade de fortalecer o efeito das cotas nas universidades, para que se possa efetivamente promover a inclusão de alunos cotistas no ensino superior.

Outro dado analisado foi o semestre de ingresso e de evasão de cada respondente. Conforme apresenta o gráfico abaixo, grande maioria dos estudantes que desistiram do curso o fez nos semestres iniciais, especialmente no primeiro semestre (34%). De modo geral, 67% dos respondentes desistiram até o quarto semestre do curso. Nesse sentido, encontra-se conformidade com vários outros estudos que apontam que os maiores índices de evasão ocorrem no primeiro semestre do curso (ARRIGO; SOUZA; BROIETTI, 2017; GOMES *et al.*, 2019; MOURA; MANDARINO; SILVA, 2020; PENA; MATOS; COUTRIM, 2020).

Gráfico 12: Perfil dos entrevistados: número de semestres cursados antes da evasão



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Gomes *et al.* (2019) apontam que é no semestre de entrada que a desistência ocorre em maior número, sendo influenciada por diversos fatores, como a falta de identificação com o curso, dificuldades financeiras, aprovação em outra instituição ou em outro curso e dificuldade com os conteúdos, devido à precariedade de formação básica. Moura, Mandarinó e Silva (2020) apontam que, quanto mais próximo dos semestres finais do curso, menor é o índice de evasão. No que diz respeito à troca de graduação, essa é mais frequente no terceiro e quarto semestres (GOMES *et al.*, 2019).

O estudo de Andrade e Campos (2019) revelou que um terço dos estudantes que evadiram estava matriculado no primeiro período e outros 21,4% no segundo. Para os autores, é nesse momento que parte dos alunos toma consciência de que não tem afinidade com o curso. Nesse contexto, os autores apontam alguns fatores que são cruciais para facilitar o acolhimento e a aprendizagem dos ingressantes, podendo contribuir para a redução da evasão nesses períodos, quais sejam: integração com outros discentes; conhecimento da estrutura do curso, oferta de monitorias e tutorias; maior diálogo entre discentes e docentes e programas de assistência estudantil.

É imprescindível que a instituição pense em estratégias de acompanhamento dos ingressantes como as citadas, buscando auxiliá-los em suas dificuldades e facilitando seu processo de adaptação ao contexto universitário e às novas necessidades de estudo. Outra sugestão é que seja realizado o acompanhamento individual desses estudantes em relação à

frequência e desempenho acadêmico, além de atividades de recepção, orientação pessoal pelos professores do curso e introdução de mecanismos de acompanhamento pedagógico (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; FREITAS; COSTA; COSTA, 2017).

No entanto, embora a evasão seja expressiva nos primeiros semestres, o estudo de Leonarde e Silvestre (2020) aponta que alguns estudantes podem passar anos no curso até tomarem a decisão de evadir. Em sua amostra, 44% dos alunos ficaram com suas matrículas ativas na universidade por cinco anos ou mais antes de evadirem. Isso também pode ser percebido na amostra aqui analisada, na qual 25% dos estudantes permaneceram no curso de cinco até 18 semestres antes de evadir, embora não se possa estabelecer que durante esse período não houve nenhum trancamento ou afastamento por parte do aluno.

O estudo de Rangel *et al.* (2019) aponta que a saída de alunos no primeiro ano do curso não está totalmente vinculada ao insucesso escolar, a reprovações recorrentes ou ao abandono dos estudos, mas também ao desejo de cursar outra graduação ou mudar de universidade, o que caracteriza também um processo de mobilidade, e não exclusivamente de evasão. Nesse contexto, 72,2% dos respondentes apontaram que, após sua saída do curso, já havia ingressado em outra graduação.

Dessa forma, pela classificação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1996), houve evasão do sistema de 28% (n=32) dos respondentes, tendo em vista que esses estudantes abandonaram de forma definitiva ou temporária (até o momento em que responderam a pesquisa) o ensino superior. Quanto à evasão da instituição, daqueles que afirmaram já terem iniciado outra graduação, 71% (n=59) mudaram de universidade, sendo que 16% (n=13) mudaram de universidade, mas permaneceram no mesmo curso, e 46% (n=38), além da mudança de curso, também mudaram de área de atuação.

Como apontaram Silva e Figueiredo (2018) em seu estudo com alunos evadidos de um curso de Química, embora todos tenham desistido do curso, a grande maioria dos entrevistados já estava matriculada em outras graduações, o que evidencia um problema de compatibilidade do aluno com o curso escolhido. Isso demonstra mais uma vez a necessidade de abordar a escolha profissional desde o ensino médio, para que ela não precise ser totalmente amadurecida já dentro do contexto da universidade, ocasionando muitas vezes frustração por parte do estudante.

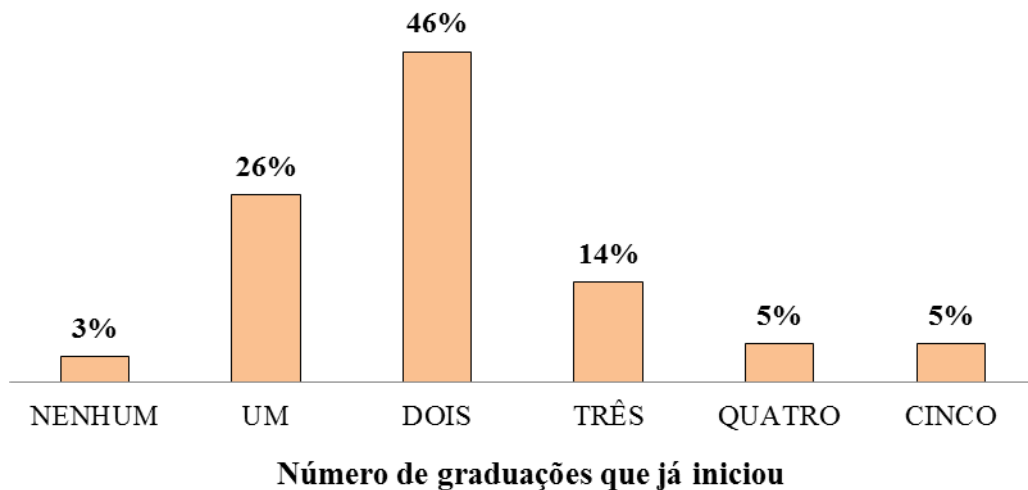
No estudo de Marques (2020), mais da metade dos alunos que evadiram de seu curso retornou posteriormente ao ensino superior, sendo que um terço desses sujeitos voltou a estudar ainda no mesmo ano em que se desvinculou do curso. Em torno de 25% deles retornam para a mesma instituição. Nesse sentido, o autor sugere que uma possível opção para

reduzir as taxas de evasão seria desenhar opções para facilitar a troca de curso. Outra possível opção dada pelo autor é a criação dos bacharelados interdisciplinares, que têm surgido nas universidades brasileiras como um primeiro ciclo no processo de formação superior, constituindo uma etapa preparatória para a continuidade da formação profissional e acadêmica.

Outro dado interessante é a quantidade de cursos de graduação já iniciados pelos participantes durante a vida acadêmica. Na amostra, 3% dos respondentes afirmaram não terem iniciado nenhum curso, o que pode indicar que apenas fizeram a matrícula na UFCG, mas nunca chegaram a começar as atividades acadêmicas (falsa evasão). Enquanto isso, 26% dos respondentes afirmam terem iniciado somente um curso de graduação, podendo-se inferir que essa foi sua única experiência no ensino superior, e que ainda não conseguiram retornar ao sistema após a evasão.

Conforme apontado no gráfico 13, 46% dos participantes afirmaram já terem iniciado dois cursos superiores, 14% já ingressaram em três graduações, 5% em quatro, e outros 5% já deram início a cinco cursos de graduação. Esse dado demonstra uma aparente fragilidade das novas escolhas feitas pelos alunos ao trocar de curso, conforme analisam Bardagi e Hutz (2005). Para os autores, no contexto brasileiro o número de estudantes que estão em sua terceira, quarta ou quinta graduação é cada vez maior, o que indica que esse processo de troca pode não ser fruto de reflexão e análise, mas uma atividade aleatória, do tipo tentativa e erro. Mesmo depois da reopção, a insegurança com relação à escolha parece não diminuir. Tais dados apontam para uma urgente necessidade de se pensar em ações de orientação vocacional e de carreira, antes e depois da entrada do aluno na universidade.

Gráfico 13: Número de graduações já iniciadas pelo estudante em sua vida acadêmica



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A respeito do tema, Campos *et al.* (2017) apontam que uma das razões para o aumento das evasões pode ser o fato de que, após a adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o aluno tem a oportunidade de escolher várias instituições no país em um mesmo processo seletivo. O desenho de seleção adotado pelo Sisu acaba permitindo ao estudante uma maior mobilidade, tendo em vista que possibilita a escolha de duas opções de curso para concorrer, optando pela escolha do curso que melhor se adequa à sua realidade (BARBOSA *et al.*, 2017).

Ribeiro e Moraes (2020) afirmam que a facilitação do acesso ao ensino superior por meio de um sistema que permite adequar a escolha do candidato à pontuação obtida aumenta a chance de ingresso em uma graduação não desejada, o que pode gerar uma relação distante com o curso, sem o vínculo necessário para a filiação institucional e para a articulação com o campo profissional. Dos alunos entrevistados em seu estudo, 62,44% disseram não estar no curso que desejavam.

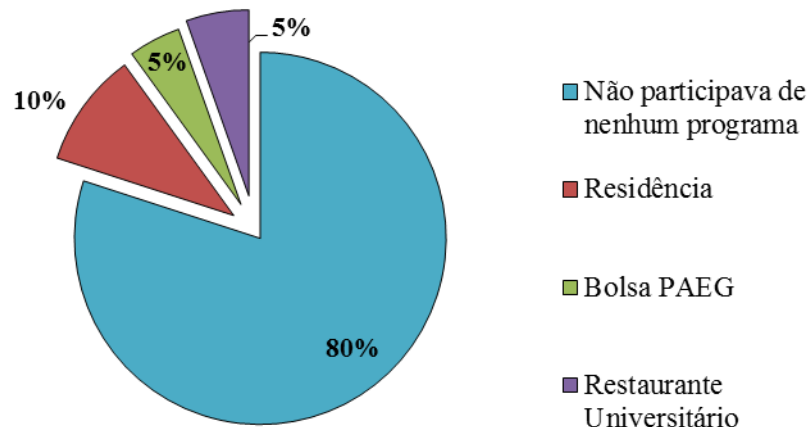
Barbosa *et al.* (2017), nessa mesma linha, pesquisaram a evolução do percentual de alunos evadidos nos anos antes e depois da adoção Sisu na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Ao analisar as médias por área, o estudo verificou que as áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde apresentaram aumento significativo nos percentuais de alunos evadidos após o Sisu. Enquanto isso, as áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas apresentaram reduções significativas nos percentuais de alunos evadidos.

No entanto, como afirmam Ribeiro e Moraes (2020), tais dados não apontam a responsabilidade direta do Sisu sobre a evasão. Mas é possível perceber que a liberdade e a lógica de seleção adotada pelo Sisu facilitam a entrada de alunos com escolhas profissionais ainda imaturas, o que acaba exigindo que seja realizada uma intervenção já dentro da universidade, que possa oferecer condições mínimas para os alunos prosseguirem na concretização de seus projetos.

Quanto à participação do estudante evadido em Programas de Assistência Estudantil, o gráfico 14 demonstra que a expressiva maioria dos estudantes evadidos não estava inserida em nenhum programa de assistência estudantil quando se deu sua saída do curso, o que sinaliza o caráter preventivo que tais programas poderiam ter frente à evasão. Uma observação relevante é que 49% dos respondentes declararam uma renda familiar de até dois salários mínimos, o que possivelmente os torna público-alvo dessas políticas. Nesse sentido, pode-se inferir que, embora grande parte dos estudantes necessite dos programas de assistência estudantil, eles não têm conseguido alcançar essa demanda. Nesse sentido, Paula (2017) aponta que o aumento das políticas de acesso e de assistência estudantil, com o

aumento de alunos ingressantes na universidade, não tem sido acompanhado da permanência desses estudantes no sistema, quando as taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação foram na verdade decrescentes nos últimos anos.

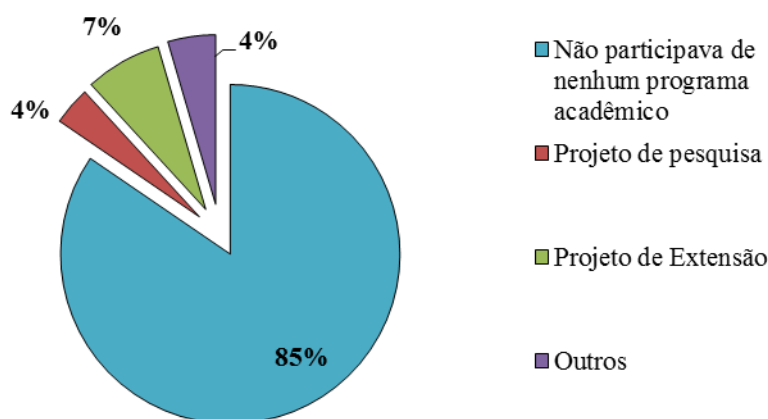
Gráfico 14: Participação do estudante evadido em Programas de Assistência Estudantil



Fonte: dados da pesquisa (2021).

No que se refere à participação em programas acadêmicos, como pesquisa, monitoria e extensão, 84% dos respondentes afirmaram não estar inseridos em nenhum deles à época da evasão, conforme gráfico 15. Saccaro, França e Jacinto (2019) apontam que as atividades remuneradas e não remuneradas das quais os estudantes participam na universidade, como estágios obrigatórios, monitorias, projetos de extensão e iniciação científica, reduzem consideravelmente a chance de o estudante evadir do curso. De acordo com o modelo dos autores, os alunos que têm uma atividade remunerada apresentam um tempo de sobrevivência 2,630 maior em comparação aos que não possuem, enquanto que para a atividade não remunerada esse valor é de 1,439. Os autores acreditam que esse resultado ocorra devido à maior integração do aluno com o ambiente acadêmico que a participação nesses programas possibilita.

Gráfico 15: Participação dos alunos evadidos em programas acadêmicos



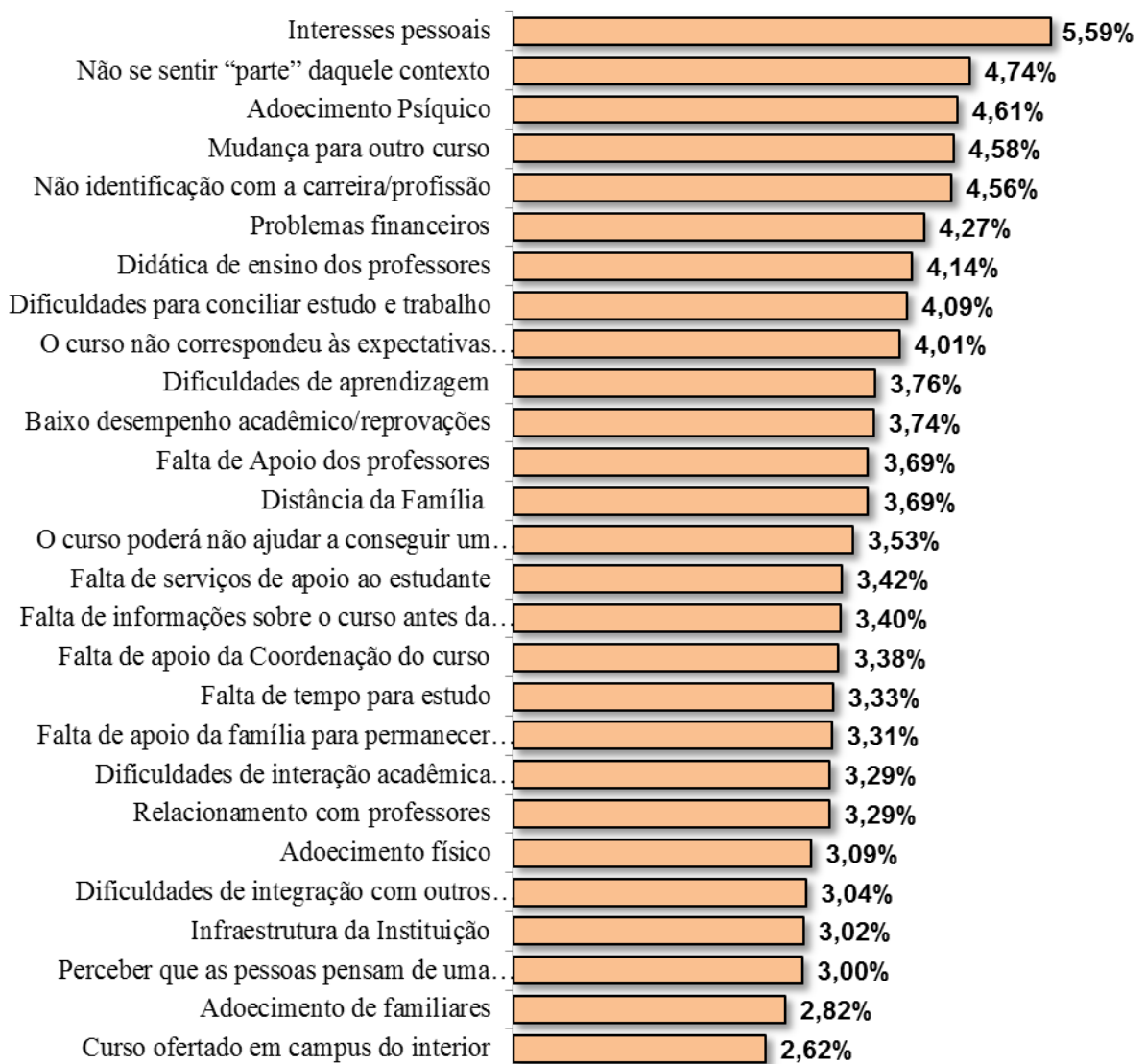
Fonte: dados da pesquisa (2021).

No que diz respeito à análise dos fatores que contribuíram para a evasão do estudante, o questionário estava dividido em quatro grupos: motivos de ordem pessoal, motivos institucionais, motivos interpessoais e preocupações ou constatações a respeito da carreira futura. Ao todo, o questionário cita 27 motivos, além de destinar um espaço para que os participantes listem outros motivos que não haviam sido previamente citados. Para cada um desses fatores, o participante poderia atribuir um peso de 1 a 4 em sua decisão de evadir do curso (quanto maior a nota atribuída, mais aquele fator havia contribuído para sua evasão).

O gráfico 16 mostra a influência (em porcentagem) que cada fator teve na decisão dos respondentes de evadir do curso. O fator “interesses pessoais” foi o que mais contribuiu para que a evasão se concretizasse, seguido por “não se sentir parte daquele contexto” e “adoecimento psíquico”. Enquanto isso, os que contribuíram de forma menos significativa foram “o curso ser ofertado em *campus* do interior do estado”, “adoecimento de familiares” e “perceber que as pessoas pensam de uma forma diferente de você”. No gráfico, algumas legendas foram reduzidas para melhor visibilidade.

O segundo motivo de maior relevância para a evasão dos respondentes foi o sentimento de “não se sentir parte daquele contexto”, o qual faz parte do grupo de “motivos interpessoais”. De acordo com Goetz e Andriola (2021), a integração do estudante ocorre principalmente através de atividades extracurriculares, grupos de convivência e na interação com os professores. Essa interação proporciona ao estudante uma visão geral do contexto no qual está inserido, favorecendo o surgimento de um sentimento de pertencimento à IES. A falta de integração com o ambiente pode gerar no estudante uma dificuldade em seus relacionamentos interpessoais e uma consequente percepção negativa do âmbito universitário, o que potencializa o desejo de abandono.

Gráfico 16: Fatores que influenciaram na decisão de evadir



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Nesse sentido, Tinto (2007) propôs um modelo explicativo do processo de evasão do ensino superior que se baseia na integração e no engajamento acadêmico e social do estudante à instituição. Para o autor, a participação e o envolvimento do estudante com professores, funcionários e com outros alunos são importantes preditores da permanência, especialmente no primeiro ano de graduação, o que sinaliza a importância do investimento em ações que facilitem sua integração ao ambiente universitário. Além disso, seria importante buscar entender o que tem contribuído para que esses sujeitos se sintam deslocados nesse contexto.

Como exemplo de intervenção pensada nesse sentido, Oliveira *et al.* (2020) apresentam a “Oficina de Integração Acadêmica”, a qual faz parte do programa de extensão universitária “Oriente-se”, desenvolvido em uma universidade federal de Minas Gerais desde

2016. A “Oficina de Integração Acadêmica” visa facilitar a integração dos calouros à vida universitária, possibilitando que os estudantes falem sobre suas expectativas em relação à universidade e ao curso e, a partir disso, criem estratégias para melhorar a integração, o envolvimento acadêmico e a adaptabilidade da carreira.

Para isso, foi delineado um modelo de oficina estruturado em oito encontros, realizados semanalmente, com duração de 1h30min cada, com capacidade para no máximo 15 participantes por grupo. Para cada encontro, definiram-se os objetivos, as atividades e as técnicas a serem realizadas. De acordo com os participantes, essa atividade permitiu o conhecimento sobre o funcionamento da universidade, a troca de experiência entre os membros, o desenvolvimento de habilidades para a organização do tempo, o crescimento e reflexão pessoal e a formulação de estratégias lidar com os problemas da vida acadêmica (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Na avaliação dos autores, houve mudanças significativas na autoeficácia, no apoio social e na satisfação geral com a vida dos estudantes. Ao final da oficina, os estudantes sentiam-se mais confiantes para lidar com as barreiras e obstáculos da vida acadêmica, possuíam maior percepção de apoio social e maior satisfação com o curso. Atividades como essas podem ser cruciais tanto para a redução da evasão dos estudantes quanto para o desenvolvimento de sua saúde mental, pois um ambiente acolhedor é crucial para gerar o sentimento de integração e pertencimento (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Chama atenção o fato de que “adoecimento psíquico” foi o terceiro motivo que mais influenciou a evasão no contexto estudado. Isso sinaliza a importância de investir em ações de saúde mental na universidade. Nos últimos anos, o índice de adoecimento psíquico de universitários subiu bastante. Numa pesquisa divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes), publicada em 2019, 83% dos estudantes de universidades federais brasileiras afirmam já terem enfrentado alguma questão de ordem emocional. Na pesquisa, os estudantes relatam problemas com ansiedade (63%), desânimo (46%) e insônia (32%). Além disso, um dado bastante preocupante trazido pela Andifes é a quantidade de estudantes que relatam pensamentos suicidas (11% da amostra). Vários desses fatores podem ser notados nas falas dos participantes desse estudo:

Foi o melhor pra mim (a evasão do curso), sofri muito dentro do curso, saí por total desgaste emocional, eu não aguentava mais, **era o meu sonho e se tornou um pesadelo**. Sinto que foi um ciclo que não se encerrou, mas que permanece no passado (Estudante 2 – destaque em negrito pela autora).

Passar muito tempo longe da família e a pressão acadêmica acabou mexendo com meu psicológico, e isso acabou me deixando "doente", acabei desenvolvendo a TAG

(Transtorno de ansiedade generalizada), eu não soube lidar com isso e acabei desistindo do curso (Estudante 18).

Meses de tristeza, sensação de culpa, fraqueza. **Era um sonho que se tornou um pesadelo**, fiquei tempos tentando recuperar tudo e fazendo tratamento com a psicóloga (...) ainda tentei trancar o curso para voltar posteriormente depois de finalizar o tratamento psiquiátrico, mas colocaram inúmeras barreiras e foi impossível, assim ficou como evasão. Mas no final foi melhor, felizmente não entrei para lista dos que tentaram fazer algo contra a vida no meio do mesmo processo que passei (Estudante 23 – destaque em negrito pela autora).

Fui diagnosticada com síndrome do pânico e depressão, não conseguia assistir às aulas por conta do ambiente fechado, tinha dificuldades no aprendizado por conta dos inúmeros medicamentos que tomava na época, tornando assim impossível a minha continuação (Estudante 78).

Nos relatos anteriores, é interessante apontar o fato de que dois dos respondentes, de dois cursos distintos, expressaram sua experiência na universidade como sendo um “sonho que se tornou um pesadelo”, indicando que as experiências na universidade podem ser bastante negativas e, muitas vezes, adoecedoras para alguns discentes.

Relacionados a esse fator, foram mencionados vários quadros de doença mental, como depressão, transtorno de ansiedade generalizada e síndrome do pânico, alguns tendo seu agravamento associado à universidade e ao sentimento de que não havia ninguém a quem pedir ajuda naquele contexto. A ansiedade social e a insegurança foram citadas em associação às metodologias de avaliação utilizadas em sala de aula, como seminários e trabalhos em grupos. No estudo de Nascimento e Beggiato (2020) sobre evasão, os sujeitos apontaram quadros clínicos semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, os quais foram decisivos para o abandono do curso, como depressão, ansiedade, síndrome do pânico e algumas questões de saúde familiar.

Como afirmam Ariño e Bardagi (2020), para além da evasão, o adoecimento psíquico gera impactos na vida acadêmica e na carreira desses estudantes, trazendo consequências como redução no rendimento acadêmico, redução da qualidade de vida e da autoestima dos estudantes, consumo abusivo de álcool e outras substâncias e suicídio. Como pontuam as autoras, é necessário pensar ações de promoção de saúde dentro do contexto universitário, considerando a importância dessa etapa para o desenvolvimento profissional, emocional e cognitivo dos alunos. Dessa forma, “é preciso construir uma universidade como um espaço de criação e reflexão, sem esquecer-se da qualidade de vida de todos os atores envolvidos” (ARIÑO; BARDAGI, 2020).

Mais uma vez, demonstra-se a necessidade de buscar estratégias voltadas à promoção de saúde mental dos estudantes, desde o suporte individual até ações preventivas e coletivas de acolhimento, como rodas de conversa e espaços de convivência. Embora tais ações já

existam no contexto estudado, ainda não estão inseridas em um plano de ação voltado para a redução da evasão, que se espera ser um dos produtos deste trabalho.

A mudança de curso aparece em quarto lugar como motivo que mais influenciou a evasão, o que expressa aquilo que Rangel *et al.* (2019) chamaram de processo de mobilidade. Esse motivo relaciona-se diretamente com a “não identificação com a carreira”, que foi o quinto item que mais contribuiu para a decisão do estudante de evadir, fator que também se associa à falta de informações sobre o curso antes da escolha (15º motivo). Bardagi e Hutz (2009) encontraram em seu estudo sentimento semelhante com relação à escolha do curso por parte dos alunos evadidos. Os autores apontam que a falta de informações, a sensação de “afobação” na hora da decisão e a percepção da obrigatoriedade de fazer uma escolha acabaram comprometendo a permanência desses estudantes na graduação escolhida.

Comecei a não me sentir bem e chorar todos os dias por não querer estar mais no curso já que **não chegava nem perto do curso dos meus sonhos**. Fiquei muito mal, conversei com minha família, eles me apoiaram na minha decisão e eu tranquei o curso (Estudante 35 – destaque em negrito pela autora).

Eu iniciei o curso de odontologia **por influência dos meus pais** e como um **teste para ver se me identificaria com a profissão**, mas não aconteceu. Além disso, o gasto com os materiais necessários seria muito alto e não queria continuar em curso que não gostava gastando dinheiro dos meus pais (Estudante 43 – destaque em negrito pela autora).

Silva e Figueiredo (2018) apontam que muitos estudantes ingressam em um curso já com o pensamento de evadir para conseguirem entrar em outra graduação. Isso pode ser consequência das pressões para entrar no ensino superior, do desejo de aproveitar disciplinas em uma futura graduação ou da decisão de ingressar em um curso da mesma área daquele em que não conseguiu êxito.

Silva *et al.* (2012), em análise com alunos evadidos da UFPI, encontram a desinformação por parte do aluno sobre o curso como o motivo de maior representatividade no processo de evasão dos entrevistados. Nesse sentido, é muito importante que a universidade, através de parcerias com instituições de ensino médio, possa fornecer informações sobre seus cursos, auxiliando na desconstrução de estereótipos profissionais e de informações generalizadas e pouco consistentes sobre os cursos e as profissões. Embora a escolha do curso seja algo anterior à entrada na universidade, é um processo de construção que se estende por toda a experiência do estudante no ensino superior.

Seguindo essa proposta, Machado, Melo Filho e Pinto (2005) trazem uma experiência realizada no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo os autores, o desconhecimento acerca do curso e da carreira é um dos principais problemas responsáveis pela evasão. Com o intuito de promover esse conhecimento por parte

de estudantes, a experiência trabalhou a partir da divulgação da profissão de Química entre os estudantes do ensino médio e fundamental através de visitas a escolas, e estimularam que eles visitassem as dependências do Instituto de Química. Além disso, receberam os estudantes aprovados no vestibular no ato da matrícula e ofereceram, no primeiro semestre, uma disciplina denominada de Seminários, no intuito de apresentar aos ingressantes uma visão global dos possíveis perfis profissionais e as diversas áreas de atuação.

Outra possibilidade é realizar a divulgação prévia por parte da instituição da grade curricular do curso, das áreas de abrangência profissional e das principais qualidades desejadas nos futuros profissionais, a fim de que os candidatos consigam avaliar se realmente possuem relação com o curso escolhido (LEONARDE; SILVESTRE, 2020). Além disso, podem ser realizadas oficinas de orientação vocacional durante todo o ensino médio, auxiliando os alunos na sua escolha profissional. Ações como essas podem contribuir bastante para uma escolha mais consciente de um determinado curso, e podem estar vinculadas a projetos da própria universidade.

Também dentro do grupo dos motivos relacionados às preocupações ou constatações a respeito da carreira futura, verifica-se bastante influência dos itens “o curso não corresponde às expectativas iniciais” (9º) e o “sentimento de que o curso poderia não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro” (13º). Para Silva *et al.* (2012), as expectativas do estudante compreendem aspectos relacionados com o prestígio social da profissão e a remuneração. À medida que o estudante percebe que essas expectativas não se realizarão na área escolhida, ele tende a abandonar o curso e buscar outro que possa oferecer maior status social e econômico, conforme percebemos nos relatos a seguir:

Eu comecei a pensar muito na gestão de emprego, já que aqui na nossa região não é muito bom e eu não pretendia fazer mestrado de primeira, na época isso perturbou bastante meu psicológico, fiquei doente (Estudante 15).

Não estava me sentindo bem. E, também, me dei conta de que não me identifico com o modelo educacional empregado atualmente nas universidades (...). Acabei desistindo de fazer um curso superior, vi que só me traria mais problemas emocionais e pouco retorno (financeiro e intelectual) (Estudante 31).

Conforme resultados apontados por Daitx, Loguercio e Strack (2016), parece claro que, sob o olhar dos estudantes, há um descompasso entre a expectativa destes e o que a Universidade lhes apresenta no primeiro ano de curso. Cabe perguntar quais as possibilidades de adequação deste embate que produz evasão e/ou retenção para uma dinâmica nova sem perda da qualidade dos conhecimentos que serão necessários para uma boa formação do licenciando. Nesse sentido, se torna bastante promissora uma pesquisa com os docentes do curso sobre os mesmos parâmetros.

Em sexto lugar no gráfico, estão os problemas financeiros, também apontados em outros estudos como importante preditor para o abandono do curso (LOPES *et al.*, 2016; NASCIMENTO; BEGGIATO, 2018). Nesse sentido, compreende-se que a manutenção de um estudante no ensino superior ainda é bastante dispendiosa, mesmo numa universidade pública, pois envolve custos como moradia, alimentação, saúde e lazer.

Na pesquisa divulgada pela Andifes (2019), os problemas financeiros foram apontados por 24,7% dos estudantes, sendo a segunda entre as dificuldades que mais afetam seu desempenho acadêmico, ficando atrás somente da falta de disciplina de estudo, apontada por 28,4% dos estudantes. Tal fator influencia não somente na evasão, mas pode impedir que muitos estudantes sequer tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Na época estava em uma situação muito difícil financeiramente, não poderia pedir ajuda aos meus pais com os gastos do próprio curso pois não tinham de onde tirar também (Estudante 4).

Eu apenas fiz minha matrícula para assegurar minha vaga, mas nunca cursei, não consegui maneiras de me manter financeiramente na cidade. Por ser um curso integral não poderia trabalhar pra me manter (Estudante 7).

Foram uma sequência de fatores, vou citar os mais relevantes. De início meu pai sofreu um acidente cardíaco vascular (...). Depois fui pressionado sobre como eu iria ganhar a vida, teria que sair da nossa região, pois aqui não teria emprego, e que esse investimento que minha mãe estava fazendo não teria retorno e seria só desperdício financeiro, e por fim acabou vindo alguns resultados abaixo da média em avaliações, foi onde decidi tentar ir para outro curso (Estudante 37).

(...) As dificuldades financeiras faziam com que meus familiares não me apoiassem, sugerindo que eu começasse a trabalhar para ajudar nas despesas de casa (...) Eu estava sem emprego, com um irmão de 12 anos para cuidar, com um pai ausente e precisando ajudar minha mãe logo depois que ela saiu da clínica. Fazia algum tempo que minhas notas estavam baixas e eu passei a me sentir mal por toda essa situação. Resolvi abandonar o curso e alguns meses depois pedi desvinculo da UFCG por ter começado a trabalhar.

Conforme se percebe no último relato, as dificuldades financeiras também estão relacionadas à necessidade de buscar trabalho remunerado paralelo ao curso (DIOGO *et al.*, 2016), fator que também foi associado à evasão no estudo realizado. O fato de alguns alunos precisarem realizar atividades que competem com os estudos pode levar aqueles que têm condições socioeconômicas específicas e responsabilidades inadiáveis, como gastos com a família, a priorizarem as atividades profissionais em detrimento das acadêmicas (DURSO; CUNHA, 2018).

Iniciei o curso porque sempre gostei dessa área, porem sou casada e tenho dois filhos (...). No início deu para conciliar trabalho, família e faculdade. Viajava todos os dias. Era gratificante para mim estar realizando um sonho, mas infelizmente no segundo período não deu para conciliar, pois as cadeiras que queria pagar era manhã e tarde. Não tive escolha. Precisava trabalhar, porque também era o que pagava minhas passagens para ir para a faculdade.

Desistir não foi bom, afinal teve uma expectativa e investimento (troca de plantões, alteração de horários no trabalho, mudança de rota, de endereço, possuir graduação em uma instituição de peso como a UFCG que tem pesquisa e extensão, o que não tive nas minhas outras graduações em instituições privadas...) mas foquei na carreira atual com especializações e capacitações. Afinal, os boletos chegaram, né?

Associadas a essa dificuldade, têm-se a falta de tempo para estudos e a carga horária excessiva, que foram citadas por alguns respondentes em “outros motivos não listados” pelo questionário, conforme falas a seguir.

(...)Além disso, tinha tantas aulas que não sobrava tempo de fazer as refeições e a alimentação estava muito ruim (Estudante 38).

(...) Além de que a carga horária da grade curricular era absurda. Já teve vezes de sair 23h da noite (Estudante 40).

Os principais motivos para evasão foram os horários das aulas, pois eu não teria como conciliar com o emprego; a infraestrutura, pois não havia um local para os alunos ficarem na faculdade aguardando o retorno das aulas após o almoço, como moro em outra cidade eu ficava na faculdade e me sentia deslocada e cansada (Estudante 84).

Conforme pontuam Daitx, Loguercio e Strack (2016), ao se deparar com uma sobrecarga de conteúdos em algumas disciplinas, muitas vezes o estudante acaba tendo que aumentar o número de horas disponibilizadas para estudo da matéria. No entanto, muitos dos estudantes têm dificuldade de se dedicar integralmente ao curso, por trabalharem no período inverso, tornando difícil o estudo e aprendizado de todos os conceitos e conteúdos no tempo disponível. A sobrecarga também impede que os alunos possam se envolver com outras atividades acadêmicas e atuarem em áreas de iniciação científica, o que poderia influenciar para sua permanência no curso.

Outro motivo bastante apontado pelos respondentes como sendo decisivo no processo foi a “didática de ensino dos professores”, o qual se insere no grupo de motivos institucionais para a evasão. Em relação a isso, no estudo de Lamers, Santos e Toassi (2017), as aulas expositivas e muito longas e a utilização de recursos antigos e pouco atrativos foram consideradas como fatores negativos e desmotivadores por parte dos estudantes. Isso aponta a necessidade de desenvolver estratégias e metodologias ativas de ensino.

As dificuldades na relação aluno-professor e fatores de natureza pedagógica, como forma de avaliação e método de ensino, também foram apontados por outros autores como razões que aumentam a probabilidade de evasão (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; DIOGO *et al.*, 2016; LEONARDE; SILVESTRE, 2020). No presente estudo, a “falta de apoio dos professores” e o “relacionamento com professores” tiveram menor influência na decisão de evadir, conforme apontado pelos respondentes. No entanto, para alguns estudantes, essa relação foi determinante, conforme se vê nas próximas falas.

Meu processo de evasão começou desde quando entrei na UFCG. Graças a essa universidade desenvolvi ansiedade. Alguns professores agem totalmente sem ética e respeito aos alunos. Reprovação e atraso de curso por conta de 0.1 décimo (Aluno 06).

Cursei a disciplina de XXXXXX 3 vezes e não obtinha êxito e aprovação. Na 4ª tentativa, vi a possibilidade de transferir de curso para outra instituição. Realizei a transferência e consegui aprovação na disciplina na primeira tentativa em outra instituição. Creio que as metodologias utilizadas por esse professor deveriam ser revisadas por setores pedagógicos, coordenações e pró reitorias de ensino. Há anos vem ocorrendo evasão de alunos pelo mesmo motivo e nunca nada foi feito para evitar tamanha evasão (Estudante 107 – supressão nossa).

Não aguentava mais o regime totalitário de xxxxxx, uma pessoa sem mínimo de respeito para com a opinião dos alunos e uma cobrança excessiva sem precisão para minha vida profissional (Estudante 99 – supressão/grifo nossos).

A “dificuldade de aprendizagem” e o “baixo desempenho acadêmico/reprovações” aparecem como 10º e 11º motivos que cooperaram para a saída dos estudantes do curso. Isso demonstra grande necessidade de investir em políticas de orientação e apoio pedagógico, conforme constatado também no estudo de Tontini e Walter (2014). Nesse sentido, Daitx, Loguercio e Strack (2016) analisaram a relação entre evasão e rendimento acadêmico. Os resultados indicaram que a maioria dos evadidos apresentava um rendimento acadêmico insuficiente, especialmente nas disciplinas iniciais, o que contribui para a retenção e dificulta a evolução do aluno no curso. O alto índice de reprovações acaba se tornando um fator desmotivador e tornando a evasão mais provável.

Os resultados de Durso e Cunha (2018) são semelhantes e apontam que os alunos em melhor situação acadêmica têm mais probabilidade de se formar em menos tempo do que outros e menor probabilidade de abandonarem o programa. Para os autores, o baixo desempenho é ao mesmo tempo causa e efeito desta situação, pois o aluno desmotivado acaba tirando notas mais baixas e, diante do desempenho negativo, tem maior probabilidade de desistir do curso. Esses aspectos foram expressos na fala de alguns respondentes.

Desgaste emocional, após repetir muitas cadeiras, estava "empurrando com a barriga". Quando vi que tinha que passar mais tempo que o previsto para me formar não aguentei, **me sentia completamente incapaz, inútil**, e não conseguia mais assimilar matéria nenhuma. Fui entregando os pontos ao poucos, até não aguentar mais fazer nada ligado a faculdade, ir ao expurgo, limpar o material, atender os pacientes, tudo era sofrimento pra mim. Após o término do semestre, em uma cadeira específica de um professor que sempre me reprovada ter saído, eu desisti, porque eu só chorava. Tranquei o curso, e nunca mais voltei. (Aluno 2 – Destaque em negrito pela autora).

Reprovações em disciplinas que eu me doava muito, mas obtive sucesso, desta forma me desestimulando a ir as aulas e sentir gosto de está ali (Estudante 41).

Começou a partir do momento que fiquei com um índice de reprovação bem alto, não conseguia alcançar as notas necessárias e acabou que não tinha mais entusiasmo nem vontade de continuar. Passava a maior parte do meu tempo na Universidade por

ser de outra cidade e não poder voltar em casa nos intervalos. Em relação à turma não sentia união dos alunos, só entre grupinhos (Estudante 46).

Fui deixando aos poucos, perdendo cada vez mais o interesse. Reprovando as principais disciplinas, criavam a sensação de que aquilo era impossível. Ao chegar na mesma disciplina no outro período os professores pareciam me excluir dos outros alunos por isso. Ao conseguir enfim passar, quando chegava na próxima disciplina o outro professor já olhava pra você com uma certa superioridade.. **me sentia inferiorizado por ter reprovado** (Estudante 80 – Destaque em negrito pela autora).

Conforme é possível perceber a partir das falas, sucessivas reprovações acabam desestimulando o estudante e gerando um sentimento de contínuo fracasso, o que, somado a outros fatores, culmina com a desistência do curso. No estudo de Daitx, Loguercio e Strack (2016), o fato de alguns professores proferirem discursos que culpabilizavam o estudante pelo baixo rendimento acadêmico em sala de aula foi trazido como um dos motivos para evasão do curso. Em Peretta, Oliveira e Lima (2019), os participantes descrevem a universidade como um espaço que não acolhe as necessidades dos discentes, perpetua práticas esvaziadas de sentido e contribui para o desinteresse pelo meio acadêmico, sentimento também percebido no diálogo dos respondentes deste estudo.

Nesse processo, a diferença entre as metodologias do ensino superior e as utilizadas no ensino médio pode ser bastante impactante no que tange ao desempenho do aluno. Como apontado no estudo de Diogo *et al.* (2016), no início do curso os estudantes deparam-se com diversas disciplinas com alto grau de complexidade, o que acaba gerando ansiedade e forte sensação de inaptidão. De maneira geral, ao chegar à universidade, os alunos encontram uma nova exigência de estudo, marcada por grande quantidade de conteúdos em diferentes disciplinas, gerando a necessidade de assumir uma postura mais ativa frente à aprendizagem (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017), o que não é característica do ensino médio.

Por outro lado, Lima Júnior *et al.* (2020) observam que o sucesso nas disciplinas do curso e a participação em programas acadêmicos nem sempre estão associados ao desejo de permanência. De acordo com os resultados encontrados nesse estudo, o aluno pode ser bem sucedido e ainda assim querer mudar de curso, bem como é possível ter baixo rendimento e o desejo de permanecer.

Silva e Figueiredo (2018) apontam a deficiência dos estudantes em conceitos básicos em matérias de exatas como um fator que reduziria seu desempenho acadêmico em disciplinas iniciais e aumentaria as chances de evasão. No trabalho de Diogo *et al.* (2016), os coordenadores entrevistados associaram a reprovação e a evasão nos anos iniciais ao despreparo do aluno ingressante e à defasagem na sua formação pregressa.

Nesse sentido, alguns autores discutem sobre a importância de que sejam pensadas ações de apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades em conhecimentos básicos.

Gomes *et al.* (2019) trazem a experiência do Programa de Apoio ao Discente Ingressante – PADI, iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Nesse programa, são ofertadas bolsas para estudantes em formação, os quais prestarão auxílio aos ingressantes em disciplinas como matemática e cálculo. Após a implementação do programa, evidenciou-se queda significativa no número de trancamentos e de reprovações por nota e por frequência, o que demonstra a importância de assistir o estudante em suas dificuldades para que esse possa concluir o curso com o melhor aproveitamento possível. Tal experiência demonstra a capacidade do sistema de educação superior de suprir déficits de formação básica e a eficácia de ações como essa na redução da evasão, pois, quando o estudante é auxiliado em suas dificuldades, continua a frequentar o curso e se esforça em concluir com o melhor aproveitamento possível.

Outra iniciativa nessa linha é o Programa de Apoio Pedagógico (DIOGO *et al.*, 2016), desenvolvido em uma universidade do Sul do país, que tem como objetivo diminuir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas, a partir da oferta de aulas de matemática, física, produção textual e outras. Também são ofertadas monitorias. A partir disso, busca-se facilitar a transição escola-universidade, oferecendo um espaço de aprendizagem paralelo aos conteúdos ministrados na graduação e auxiliando os estudantes em suas dificuldades com conteúdos básicos, como matemática e física. Como analisado anteriormente, a dificuldade em matérias básicas é um dos fatores que contribuem para a evasão do aluno, especialmente nos primeiros anos do curso.

A dificuldade para conciliar estudo e trabalho também afetou bastante a decisão de evasão dos estudantes, sendo o oitavo motivo mais frequente na pesquisa. É importante citar que esse fator teve peso diferente entre aqueles que faziam curso no período diurno e os que cursavam no noturno. Para os estudantes do diurno, esse motivo foi determinante para a desistência em 20% dos casos. Enquanto isso, para os respondentes que estavam matriculados no período noturno, o fator foi determinante para a evasão em 50% dos casos, o que demonstra que os estudantes do curso noturno sofrem mais com a dificuldade em conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho.

Esse resultado reforça os resultados de Lamers, Santos e Toassi (2017), que demonstram que a maioria dos estudantes de cursos noturnos precisa conciliar a condição de estudante e de trabalhador, o que é considerado um fator complicador para a permanência e a conclusão do curso. Nesse contexto, a menor disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos, o cansaço e a redução da concentração com a aproximação do horário de término da aula do turno da noite influenciam o rendimento da turma e, conseqüentemente, a evasão. Em

seu estudo, essas dificuldades foram também pontuadas por alguns professores como prejudiciais ao rendimento da turma.

No entanto, embora muitas vezes os professores consigam identificar tais dificuldades, especialmente relacionadas àqueles estudantes que precisam conciliar estudo e trabalho, no estudo de Durso e Cunha (2018), a falta de compreensão e flexibilidade dos docentes frente a essas situações foi apontada como fator decisivo para o abandono do curso.

A distância da família também foi apontada como fator determinante para a evasão, pois muitos estudantes acabam tendo que mudar de cidade e algumas vezes até de estado para iniciar o curso desejado, o que em alguns casos acaba dificultando o processo de adaptação desse aluno, conforme relato a seguir.

Não conseguia ficar longe da minha família, que tenho um vínculo muito forte, chorava todos os dias com saudade, quando surgiu a oportunidade de transferir o curso pra universidade da minha cidade, então eu transferei e passei a morar em casa, além disso, os gastos de morar fora eram altos e não me sentia confortável em meus pais gastarem todo esse dinheiro se eu tinha a oportunidade de vir pra casa. No início decidi ir pra UFCG pois a nota de corte era menor em relação a universidade da minha cidade (estudante 86).

Finalizando a parte referente aos motivos para evasão, foi solicitado que os respondentes apontassem outros motivos não citados pelo questionário. Nesse momento, algo bastante pontuado pelos respondentes foi a questão do abuso psicológico e do assédio cometido por alguns professores em relação aos alunos, conforme os seguintes relatos:

Abuso psicológico de professores para alunos era algo extremamente frequente e considerado normal (chamado até entre os próprios professores de "peneira", pois só aguentaria os fortes), é algo que te tira do eixo de diversas as formas. É de uma extrema maldade, quase sádico, professores rirem ao fazer alunos chorarem no meio da aula, ou chamarem os mesmos de burros, lentos. Sem falar dos ataques racistas e homofóbicos que já teve durante aulas, de um professor inclusive que todo mundo (inclusive a coordenação) sabia de suas piadas e histórias nada engraçadas, mas nada fazia. Assim como nunca fez em relação a qualquer outro professor (Estudante 23).
O sistema de ensino está defasado. Alguns professores estavam mais preocupados em reprovar alunos do que direcionar o aluno no processo ensino-aprendizagem. Em alguns casos, houve assédio em sala de aula, mas percebi que parte da turma tinha medo de denunciar e outra parte achava normal. Percebi que o sistema educacional está mais preocupado em "manter o aluno ocupado (assim ele não pensa)" do que prepará-lo para ser um profissional de excelência" (Estudante 22).

O desgaste psicológico era muito grande no curso, estava ficando bem mal, com todo esforço, pelo que a maioria do professores fazia os alunos passarem, e o medo de só acabar de estudar e ser totalmente frustrado no futuro e desenvolver um depressão severa, e vir a cometer suicídio, que foi um dos meus pensamentos quando estava cursando o curso, por tanta pressão dos professores, que me levaram ao um quadro de ansiedade generalizada (Estudante 57).

Como dito por Silva e Ribeiro (2020), a falta de uma relação amistosa entre aluno e professor, ou seja, o relacionamento distante entre esses sujeitos, pode trazer consequências negativas para a vida acadêmica, favorecer o abandono do curso e contribuir para o processo

de evasão da universidade. No caso dos relatos acima, para além de uma relação não amistosa, têm-se uma relação conflituosa, que acentuou o desejo do aluno de deixar a universidade. Para os autores, a relação professor-estudante precisa ser construída com base no diálogo, na troca de experiências e na afetividade, constituindo-se como fator motivador para os discentes.

Outros motivos citados relacionam-se a mudanças pessoais e familiares, como a dificuldade em conciliar paternidade recente com trabalho e universidade, gravidez (associada ao fato do medo do que as pessoas iriam pensar sobre o fato), viuvez e aprovação em concurso público.

Meu pai faleceu e minha família ficou sem ter com que se manter. Prestei um concurso público, passei e resolvi assumir para ajudar nas despesas de casa (Estudante 51).

Só desisti porque meu esposo teve câncer e faleceu. Então minha vida mudou muito em todos os campos (Estudante 80).

Com o nascimento do meu primeiro filho, não tive como dar continuidade ao curso por falta de rede de apoio no cuidado do meu filho e da minha esposa (Estudante 43).

As constantes greves e paralisações também foram citadas por alguns respondentes, associadas ao sentimento de abandono da instituição e do curso por parte do governo.

Logo no início do semestre houve greve, a qual durou quatro meses; neste intervalo de tempo, retornei para minha cidade, voltei a trabalhar e percebi que meus pais não dariam conta de me manter fora, pois já mantinham outros dois filhos em outros estados, também estudando. Como eu havia voltado a trabalhar decidi não mais retornar a Patos para dar sequência ao curso lá iniciado (Estudante 29).

Greves (foram três, totalizando 1 ano de atraso), abandono do governo ao curso e universidade, ter que trabalhar porque tinha um curso superior e só estava perdendo tempo em curso abandonado na instituição (Estudante 96).

Outro motivo citado foi a distância entre a cidade de trabalho ou de moradia e a faculdade, o que tornava bastante difícil e cansativa a tentativa de conciliar os dois aspectos, além dos problemas de mobilidade devido à localização da universidade. Nesse sentido, há duas situações que podem contribuir para o processo de evasão: o fato de muitos estudantes precisarem conciliar estudo e trabalho, como anteriormente pontuado, especialmente aqueles do turno noturno, e o fato de o estudante morar em outra cidade, muitas vezes até em outro estado, e precisar se deslocar todos os dias até a faculdade para assistir as aulas, ou mesmo sendo residente no município, mas em uma localidade de difícil acesso, o que acaba tornando o processo bastante cansativo e dispendioso.

Tentei permanecer o quanto pude, porém o cansaço físico e mental, por ter que sair da minha cidade todos os dias e ainda voltar para trabalhar, me fizeram simplesmente desistir do curso (Estudante 67).

De forma mais pontual, foram citados: a má influência de outros estudantes, como incentivo a usar bebida alcoólica; os problemas de convivência em residências universitárias e no curso; a aplicação de trotes de forma inadequada; os gastos excessivos com materiais necessários ao curso, referentes principalmente ao curso de odontologia, que demanda que o estudante compre uma série de instrumentos para participação nas aulas; a dificuldade em conciliar turno diurno integral com plantões noturnos em outra profissão; a falta de uma estrutura de apoio aos alunos que residiam em outras cidades, como local para descanso entre as aulas ou no horário de almoço; e o ensino remoto inadequado, realidade recente, demandada pelo contexto pandêmico em que a pesquisa foi realizada.

O campus de Patos não oferece locais para os alunos aguardarem o início das próximas aulas, principalmente os alunos que moram em outra cidade deixando-os deslocados, uma praça de alimentação poderia contribuir nesse aspecto. Se os horários das aulas fossem seguidas também ajudariam aos alunos a conciliar trabalho e estudo (Estudante 84).

Quanto ao processo de evasão, muitos respondentes relatam períodos de grande insatisfação e insegurança anteriores à decisão de evadir. Como no estudo de Bardagi e Hutz (2009), houve um processo gradual de afastamento e desmotivação, tendo para muitos como desfecho o adoecimento psíquico gerado pelo desgaste acontecido até a decisão de abandonar o curso, conforme relatos que veremos a seguir.

No entanto, embora seja um processo bastante doloroso para alguns, a maioria dos participantes avaliou a saída do curso como positiva e não referiram arrependimentos. Foi solicitado que os participantes, de forma livre, expressassem o seu sentimento atual com relação ao fato de ter evadido. A partir da análise das respostas abertas, os termos foram agrupados em categorias similares, como decepção/frustração e vergonha/culpa, num total de 14 categorias, e contabilizou-se a menção a cada categoria para que se pudesse ter uma visão geral do sentimento com relação à evasão.

Nesse aspecto, a grande maioria dos participantes (63%) expressou emoções e sentimentos positivos relacionados à sua escolha. Bardagi e Hutz (2009) apontam resultado semelhante, com unanimidade de avaliações positivas relacionadas à decisão de evadir, e explicam que isso pode ter sido influenciado pelo fato de que o estudo foi realizado tempos após a saída do curso e com muitos participantes já de volta ao ensino superior, o que pode ter substituído sentimentos iniciais de frustração, raiva e culpa por uma ressignificação da experiência e um olhar mais positivo acerca dos acontecimentos.

Foi uma das decisões mais difíceis que tomei, mas hoje tenho a convicção que fiz a coisa certa, no momento certo. Sentimento de liberdade e leveza. Hoje, estudo e convivo com professores e alunos do mesmo curso, porém outra instituição

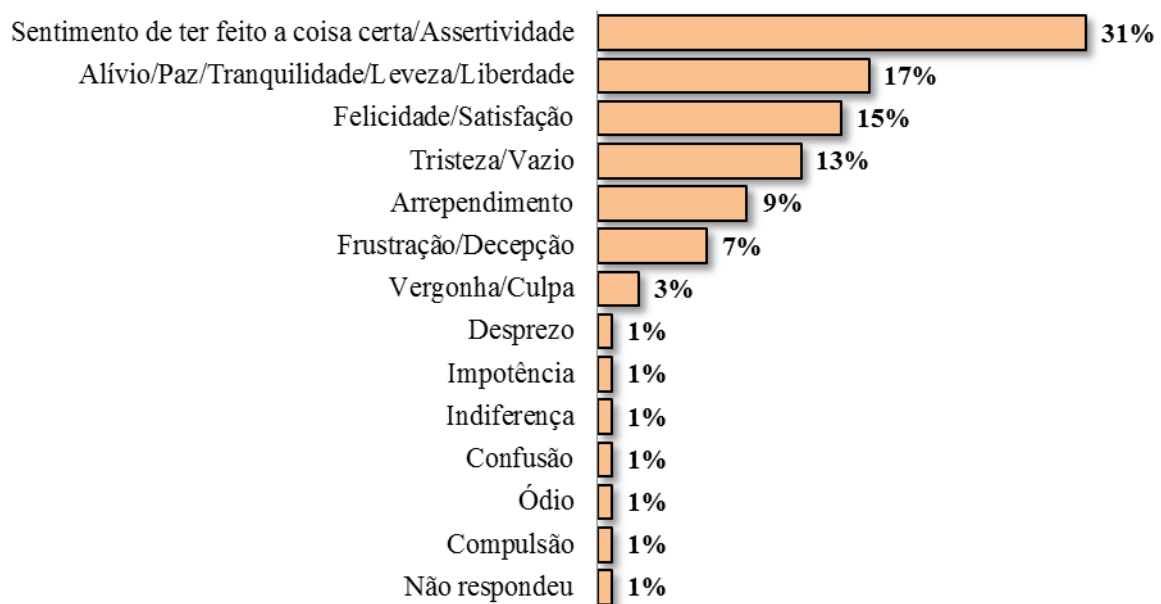
(xxxxxx) que se esforçam para levar o melhor de si para dentro da sala de aula (Estudante 22).

Um pouco de arrependimento, pois sinto que eu poderia ter forçado mais um pouco para que aquilo que eu almejava pudesse ser alcançado, mas depois entrei em outro curso que me identifiquei muito e espero concluir esse (estudante 36).

Olho para trás vejo minha turma de formando (...) poderia ser eu, mas eu me escolhi, e conquistei muitas coisas, e fui muito feliz, então é isso, não me arrependo, eu vivi momentos únicos por ter desistido, eu escolhi minha saúde mental! (Estudante 57).

Senti que fiz a escolha certa dentro das possibilidades que se apresentavam para mim no momento. Minha saúde mental, e até a física que por consequência estava sendo afetada era mais importante (Estudante 85).

Gráfico 17: Sentimento atual pelo fato de ter evadido



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Silva e Figueiredo (2018) também apresentaram estudo com alunos evadidos em que a maioria apresentou relatos positivos quando perguntados sobre qual a repercussão gerada pela saída do curso. Como dito anteriormente, isso pode estar relacionado ao fato de que a maioria dos respondentes já estava matriculada em outra graduação. Por outro lado, quando o estudante decide evadir-se do curso sem o ingresso prévio em outro, percebem-se sentimentos de medo de se arrepender, de perder tempo e de não conseguir ingressar em outro curso superior (BARLEM *et al.*, 2012), conforme os relatos a seguir, onde os estudantes expressam sentimentos negativos, como tristeza, frustração, culpa e impotência.

Me sinto bem por ter me afastado do que me adoecia e com isso recuperar a saúde psíquica. Mas ainda me sinto um pouco frustrado por não ter continuado o curso, já que era um dos melhores da turma, como os professores e colegas deixavam claro. Então é um sentimento um tanto quanto ambíguo, porque eu sei se tivesse continuado, eu iria adoecer cada vez mais, mas a sensação de fracasso ainda me atormenta (Estudante 9).

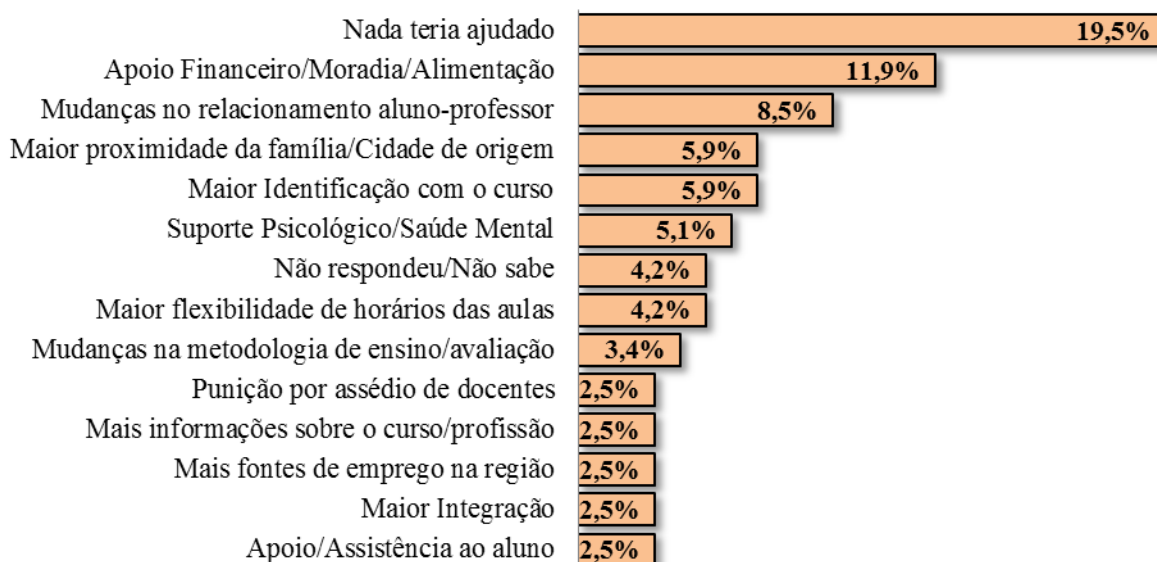
Vejo meus colegas formados e sinto-me frustrado; não sei se terei condições de iniciar outro curso superior (Estudante 49).

Uma pena. Era um curso que tinha bastantes expectativas, mas que foram evaporadas pela falta de humanidade de alguns professores (Estudante 52).

Mesmo com todos esses anos as vezes bate o sentimento de culpa seguido por arrependimento ainda é difícil pra mim pensar que abandonei o meu sonho (Estudante 108).

Tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho consiste na construção de um plano de ação que possa intervir no processo de evasão dos estudantes do *campus* de Patos da UFCG, foi solicitado que os respondentes, de forma livre, falassem sobre ações ou aspectos que poderiam ter contribuído para sua permanência no curso. Para isso, indagou-se: “O que poderia ter influenciado sua permanência no curso (sugestão para ações)?”. A partir das respostas, criaram-se algumas categorias, as quais estão expressas no gráfico 18.

Gráfico 18: Fatores que teriam contribuído para a não evasão do curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Percebe-se que, em 19,5% das respostas, nenhuma ação da universidade poderia ter mudado a decisão do estudante de sair do curso, o que significa que, em algumas situações, a

instituição não conseguirá intervir previamente no processo de evasão, como em situações com influências externas e pessoais e referentes à individualidade do estudante.

Enquanto isso, 12% dos sujeitos relatam que o ingresso em algum programa de assistência estudantil ou que proporcionasse auxílio financeiro, como residência, restaurante universitário ou bolsa estudantil, teriam possibilitado sua permanência na universidade. Conforme analisado anteriormente (gráfico 14), 80% dos alunos que evadiram ainda não estavam inseridos em programas de assistência estudantil, o que indica que, embora nos últimos anos tenha havido expansão das políticas de suporte financeiro no ensino superior (PAULA, 2017), elas ainda não estão conseguindo abranger todos aqueles que necessitam desse tipo de auxílio da universidade.

Em seguida, 8,5% dos respondentes afirmaram que modificações no relacionamento professor-aluno poderiam ter mudado a decisão do estudante de evadir. Como pontuado anteriormente, o processo de evasão é multicausal, então nem sempre a intervenção em um fator necessariamente conseguirá impedir que a evasão ocorra, mas é preciso que haja uma implicação da instituição e dos sujeitos envolvidos, como docentes e serviços de apoio estudantil, na tentativa de tornar o ambiente universitário mais receptivo ao estudante.

Nesse contexto, o suporte psicológico e o fato de estar bem psicologicamente foram citados em 5% das respostas como fatores que teriam sido importantes para a permanência na universidade. Isso demonstra uma maior percepção por parte dos estudantes acerca do bem-estar psíquico e da importância de ações de suporte psicológico no contexto da universidade. Como afirmam Bardagi e Hutz (2005), o abandono do curso é sentido como uma mudança drástica, e a existência de programas de intervenção poderia reduzir sua incidência. Para os autores, o aumento nos índices de evasão se deve muito à falta de políticas públicas que apoiem a permanência do aluno nos cursos.

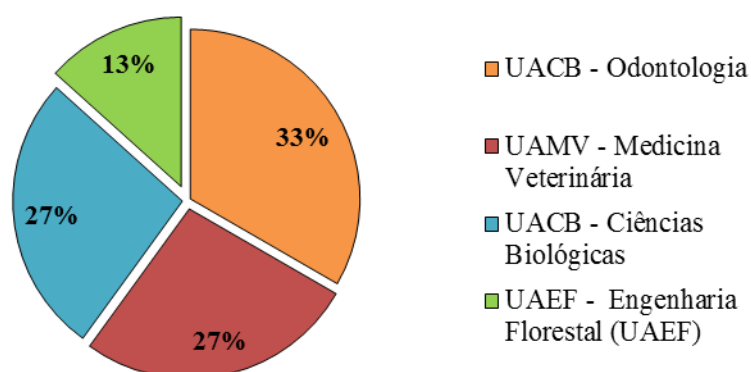
Nos próximos tópicos, o fenômeno da evasão será analisado a partir das percepções dos docentes dos cursos do *campus* de Patos e dos psicólogos que atuam no âmbito da assistência estudantil da UFCG, dois sujeitos-chave no que diz respeito às possibilidades de intervenção nesse fenômeno, pois ambos podem contribuir de diversas formas no planejamento e na execução de ações voltadas a esse público, conforme veremos adiante.

4.4 PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO PROCESSO DE EVASÃO UNIVERSITÁRIA

Com o objetivo de compreender melhor a percepção dos docentes lotados nas unidades acadêmicas do lócus de estudo acerca da evasão de discentes, foi enviado um questionário (Apêndice B) ao e-mail de todos os professores em atividade no *campus*. A lista de e-mails foi fornecida pelas coordenações dos cursos. Dos 125 questionários enviados, 44 pessoas atenderam ao chamado da pesquisa, com todas as respostas validadas, o que representa uma taxa de respostas de 35%.

No que diz respeito ao perfil dos participantes, 33% eram do curso de Odontologia, 27% de Medicina Veterinária, 27% de Ciências Biológicas e 13% de Engenharia Florestal, conforme mostrado no gráfico 19. A maioria dos respondentes é do sexo feminino (56%) e atua como docente no ensino superior entre 10 e 20 anos (39%). Da amostra, apenas três respondentes ocupam no momento a posição de coordenação de curso (7%).

Gráfico 19: Perfil dos docentes - Por curso

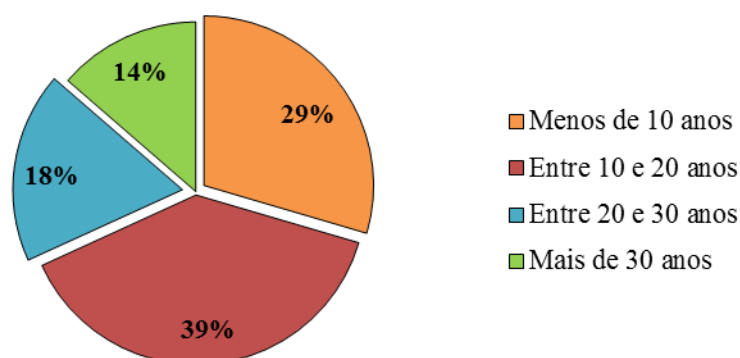


Fonte: dados da pesquisa (2021).

No que diz respeito ao tempo de magistério no ensino superior, conforme apresentado no gráfico 20, a grande maioria dos respondentes exerce a função há mais de dez anos (71%), o que pode contribuir para que tenham uma visão mais consolidada acerca do processo de evasão dos discentes, conhecendo casos diversos em que o estudante precisou deixar o curso e os fatores que contribuíram para que sua saída acontecesse.

Além das perguntas referentes ao perfil dos respondentes, foram realizadas quatro questões abertas, para respostas livres dos professores. A partir da análise das respostas dos docentes, emergiram as seguintes categorias de análise: a) fatores que influenciam o processo de evasão do discente e b) estratégias e ações para redução da evasão.

Gráfico 20: Perfil dos docentes - Tempo de atuação no magistério superior



Fonte: dados da pesquisa (2021).

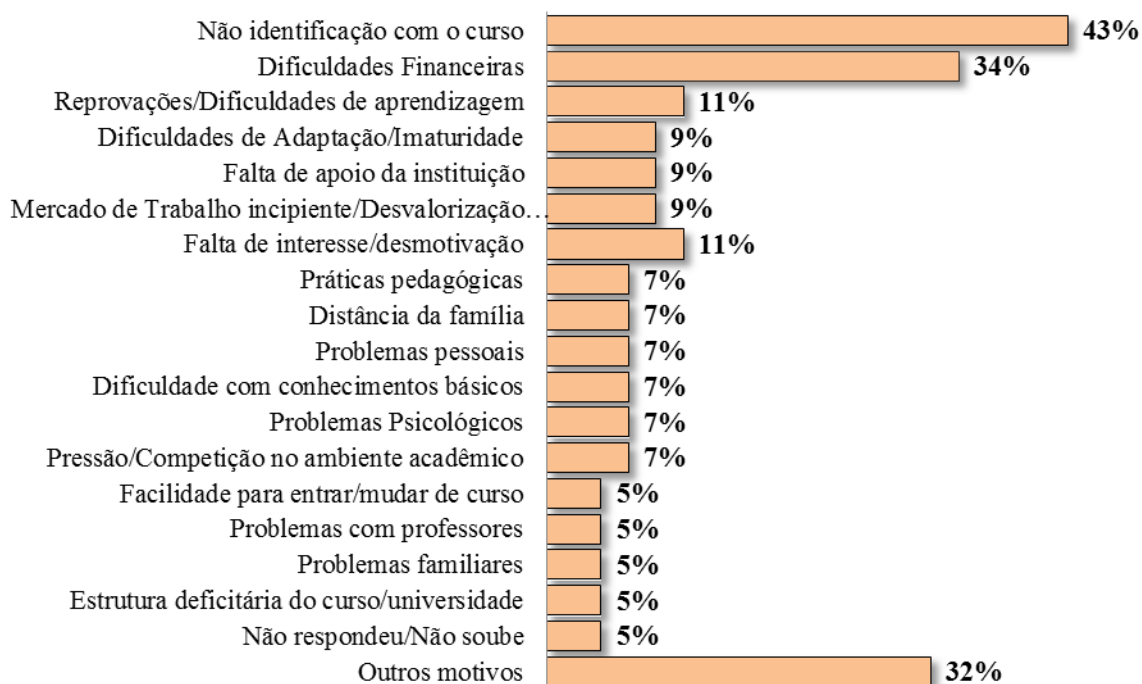
No que diz respeito aos fatores que influenciam o processo de evasão dos estudantes, após análise das falas e tratamento dos dados, foram classificadas 31 categorias e respostas referentes a motivos ou situações que podem levar o aluno a desistir do curso. Na grande maioria dos relatos, percebe-se que os fatores apontados como causadores da evasão são, sobretudo, referentes a problemas ou interesses do estudante. Assim como apontam Diogo *et al.* (2016) em seu estudo com coordenadores de cursos de uma universidade pública, os motivos para a evasão citados foram, majoritariamente, externos ao curso e relacionados ao estudante.

Conforme o gráfico 21, na visão dos professores participantes, o fator que mais influencia para a evasão do estudante é a não identificação com o curso, causada especialmente por uma escolha equivocada ou imatura por parte do aluno. Posteriormente, aparecem os problemas financeiros e as condições de vulnerabilidade socioeconômica, agravadas pela falta de apoio ou apoio insuficiente por parte da instituição e dos programas de assistência estudantil. Além disso, alguns participantes citam as dificuldades de aprendizagem e o baixo rendimento acadêmico, ambos potencializados pela falta de base em conteúdos básicos e que deveriam ter sido aprendidos no ensino médio.

Esses aspectos também foram apontados pelo estudo de Diogo *et al.* (2016), no qual os participantes atribuíram as principais razões para evasão ao estudante: os ingressantes chegam à universidade mal preparados pelo ensino médio, com ideias equivocadas sobre o curso e a carreira; o nível de exigência do curso e das disciplinas é incompatível com a base de conhecimento dos alunos; muitos possuem condição socioeconômica desfavorável, o que os leva a buscar trabalho remunerado paralelo à realização do curso superior, o que diminui o tempo para dedicação aos estudos, além da falta de interesse por parte dos estudantes, também

apontada nesse estudo. Isso demonstra uma tendência de considerar a evasão como sendo um fenômeno individual, com pouca participação institucional em sua causalidade. No entanto, essa visão acaba dificultando o planejamento e a implementação de estratégias para redução desse fenômeno por parte da instituição, que tem papel crucial na mitigação da evasão discente.

Gráfico 21: Motivos para evasão – na percepção dos docentes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Como é possível observar no gráfico 21, outros fatores relacionados ao estudante e apontados pelos professores foram (em ordem de frequência com que apareceram nos relatos): falta de interesse e desmotivação do aluno, dificuldades de adaptação ao ensino superior e imaturidade, distância da família, problemas pessoais, problemas psicológicos e problemas familiares.

Foram reunidos na categoria “Outros Motivos” aqueles citados de forma mais pontual pelos sujeitos, como a inabilidade para enfrentar desafios da aprendizagem, que pode estar associada às dificuldades em conteúdos básicos ensinados no ensino médio, a cultura do imediatismo, a percepção do estudante de que a universidade pública é mais difícil e mais demorada e as dificuldades de convivência.

Podemos partir das questões pessoais que já interferem bastante na permanência do aluno, no entanto, isso se agrava ainda mais quando nos vemos em situações onde não existem possibilidades de subsídios para essa permanência. Principalmente no aspecto financeiro (Professor 13).

Expectativas frustradas, falta de vínculo e apoio, saudades de casa, vontade de fazer outro curso (Professor 19).

Questões econômicas que levam o aluno a trabalhar e não dar conta de conciliar trabalho e estudo acho que é o principal. Dificuldade com matemática e falta de identidade com o curso mais raramente (Professor 28).

Desestimulo, dificuldade das disciplinas, entrando no curso que não era a primeira opção, saudades da família e problemas de se manter em outra cidade (Professor 33).

Esses relatos reforçam aquilo que Bardagi e Hutz (2009) chamaram de visão personalista da universidade sobre a evasão, sempre a considerando como uma questão pessoal do aluno, sobre a qual ela não pode interferir. Tais autores reiteram a importância de que a universidade se implique como corresponsável pela permanência do aluno no curso, para que seja possível o desenvolvimento de estratégias de intervenção preventiva sobre a evasão desses estudantes.

Nesse sentido, embora de forma bem menos frequente, os participantes apontaram alguns motivos relacionados à instituição e a características do curso. Em 4% dos relatos, encontra-se a percepção de falta de apoio da instituição, com oferta reduzida de auxílio financeiro e de serviços de assistência ao estudante. Também foram citadas as práticas pedagógicas inadequadas, como metodologias antigas e que já não se adequam à realidade do conhecimento proposto pela universidade.

Aulas que não estimulam a participação de forma dinâmica dos alunos (Professor 34).

Fatores externos a Universidade e ao CURSO como problemas familiares e também fatores internos da Universidade como falar de Boa estrutura dos cursos, problemas com professores, a não existência de mais bolsa de ensino e pesquisa para nossos alunos. Mais incentivos gerais. Precisamos também de mais professores motivados e engajados na busca de melhoria e para o curso e para os alunos. Ainda há um distanciamento nosso dos professores e da instituição em conhecer a realidade social e familiar dos nossos alunos. Não há áreas de lazer e bem estar físico no campus (Professor 09).

A pressão e a competição características do contexto universitário foram pontuadas pelos professores como motivos que contribuem para a evasão dos estudantes. A percepção de que atualmente existe uma maior facilidade para ingresso ou mudança de curso também foi citada como fator que contribui para a evasão do estudante, conforme relato a seguir:

Um dos fatores atuais é a grande oferta de cursos e vagas onde a maioria entram no curso com facilidade e pouco preparado tanto em conhecimentos básicos para um bom desempenho no curso quanto psicologicamente. Muitos desistem fácil ao primeiro obstáculo que encontram não tendo persistência e abandonam o curso na procura de outro curso e este mesmo processo pode ocorrer várias vezes. Assim,

todos devem ter oportunidade de fazer um curso superior, mas nem todos estão preparados e a facilidade na aprovação resulta nesta evasão que não havia em décadas passadas devido um maior equilíbrio na oferta dos cursos e vagas (...) (Professor 43).

Quanto a essa percepção, Ribeiro e Morais (2020) analisaram a possível relação entre o Sisu e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. De acordo com os autores, a forma de ingresso na universidade pode influenciar as taxas de evasão, tendo em vista que a liberdade e a lógica de seleção adotadas por esse sistema facilitam o ingresso de estudantes com escolhas profissionais ainda imaturas, o que vai exigir uma ação, dentro da universidade, que ofereça as condições mínimas para os alunos prosseguirem na concretização de seus projetos.

Já os fatores externos à instituição que aparecem nas falas dos participantes são o mercado de trabalho incipiente na região associado aos baixos salários e à percepção de desvalorização da profissão, o que acaba fazendo com que o estudante mude de curso ou simplesmente desista da graduação. Como afirmam Silva *et al.* (2012), o mercado de trabalho e a expectativa de empregabilidade é uma das motivações para ingressar em um curso de graduação. Nesse sentido, quando os estudantes percebem que foram movidos por expectativas que não se concretizarão a respeito da profissão escolhida, acabam se decepcionando e se desestimulam, passando a ter dúvidas quanto à sua formação e sua permanência no curso.

De forma geral, ainda se percebe uma dificuldade da maioria dos docentes em compreender a influência de fatores e práticas institucionais para o fenômeno da evasão discente. Isso torna mais tímida a responsabilização da universidade nesse processo, conforme pontuam Bardagi e Hutz (2009). Para os autores, é crucial que a universidade se implique como corresponsável no que diz respeito à evasão, o que permitirá o desenvolvimento de estratégias para identificação precoce de problemas acadêmicos e para oferta de intervenção preventiva, quando possível.

Nesse intuito, uma das perguntas do questionário buscou identificar, na percepção dos docentes, que ações e estratégias já estão sendo realizadas por eles em seu cotidiano de trabalho para reduzir a evasão dos estudantes, conforme gráfico a seguir. Através do tratamento dos dados, foram criadas 14 categorias de respostas, incluindo aqueles que não responderam à pergunta, conforme dados expressos no gráfico 22.

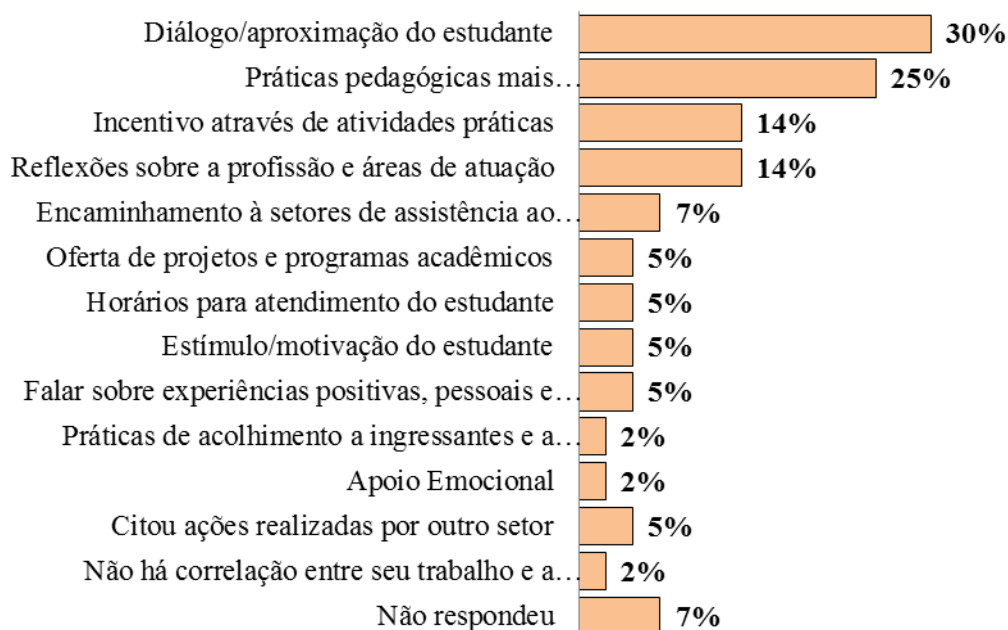
A maior parte dos participantes afirma que procura manter um diálogo e uma proximidade com os estudantes, buscando conversar com eles acerca de suas dificuldades, oferecendo apoio e orientação. Andriola, Andriola e Moura (2006) trazem resultados

semelhantes, quando parte expressiva dos docentes participantes de seu estudo aponta que acompanhar, orientar e incentivar os discentes durante toda a vida acadêmica pode ajudar no combate à evasão discente.

Tornando-me a mais acessível possível ao estudante, fazendo com que sintam-se à vontade para conversar sobre suas dificuldades, seja de ordem técnica ou pessoal (Professor 08).

Ficar mais próximo deles incentivando-os a cada aula. Tornando minhas aulas em momentos de aprendizado com muita leveza, alegria e AMOR, para que eles prossigam... não desistam. Oriento sempre para que eles formem grupos de estudos (...) (Professor 09).

Gráfico 22: Ações e estratégias já realizadas pelos docentes em seu cotidiano que podem contribuir para a redução da evasão



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Conforme sinalizam Ambiel, Santos e Dalbosco (2016), como forma de investir para a permanência de estudantes na universidade, é fundamental que as instituições de ensino superior providenciem boas condições de relacionamento e bem-estar geral. Dessa forma, mais que grandes investimentos em infraestrutura ou recursos materiais, seriam as modestas ações cotidianas que possibilitariam a redução da evasão nesse contexto.

Andriola, Andriola e Moura (2006) falam sobre a figura do “professor orientador”, que teria como função orientar os alunos, acompanhando-os diretamente, para evitar as dificuldades de aprendizagem e a consequente desmotivação para com os estudos e, assim, diminuir os índices de reprovações, cancelamento de matrículas e evasões. Na experiência

trazida por Diogo *et al.* (2016), alguns professores reservam horários para atendimento extraclasse para aqueles estudantes com dificuldade de aprendizagem.

As duas experiências trazem exemplos de ações que podem ser bastante efetivas sem demandar mudanças muito dispendiosas, embora exijam da coordenação e dos professores disponibilidade de tempo para tal atividade, formalmente estabelecida enquanto atividade docente e compromisso formalmente assumido por todos os docentes, visando o acompanhamento direto e sistemático aos discentes (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006).

Os entrevistados também apontaram a motivação e o incentivo aos alunos como atividades que têm realizado em seu dia a dia, através principalmente de relatos sobre a sua experiência e sobre experiências positivas de terceiros na profissão. Nesse sentido, destaca-se o importante papel do professor no ambiente acadêmico, no que diz respeito tanto à promoção de um ambiente acolhedor quanto a ser um modelo em relação à carreira (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016).

Um quarto dos entrevistados acredita que o uso de práticas pedagógicas mais acessíveis e dinâmicas pode contribuir para que os estudantes permaneçam na universidade, e tem apostado em metodologias inovadoras tanto no que se refere à exposição do conteúdo em sala de aula quanto às avaliações.

Trabalho com plataformas de fácil acesso e com conteúdo interativo como vídeos entre outras estratégias (Professor 25).

Tento utilizar ferramentas lúdicas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, sempre mostrar a aplicação na área deles e na vida, observo e adapto as aulas de acordo com a necessidade da turma, levando em consideração os diferentes níveis dos alunos (Professor 37).

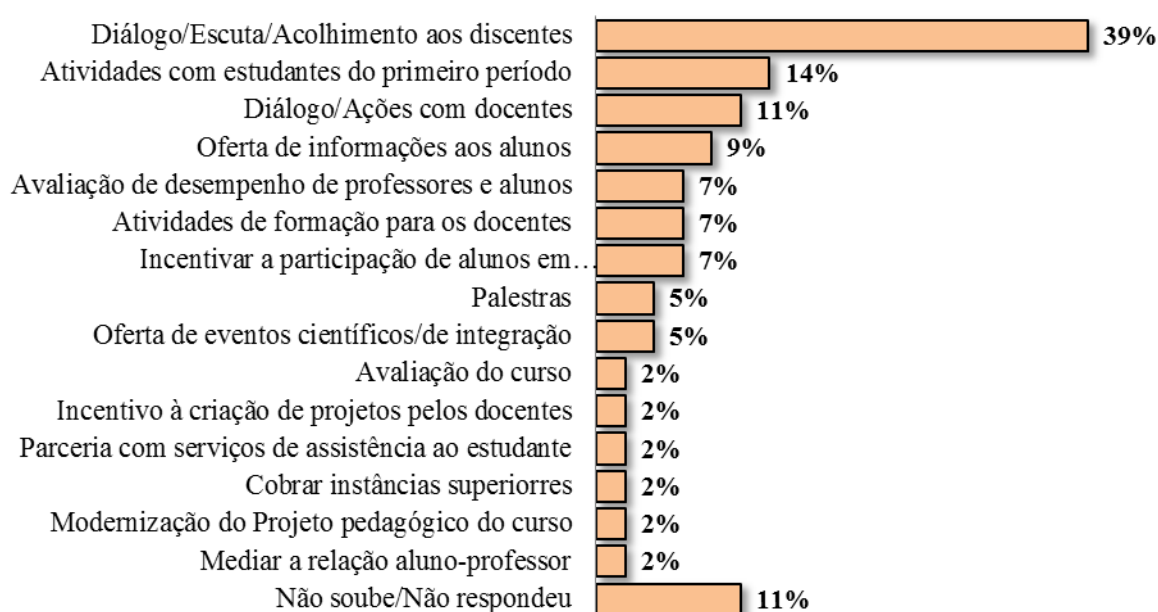
Os docentes também apontam as atividades práticas oferecidas durante as disciplinas e visitas técnicas e as reflexões sobre a profissão e suas diversas áreas de atuação como possíveis estratégias para a redução da evasão dos alunos. Como já foi pontuado, o conhecimento do estudante acerca do curso e da profissão pode influenciar na sua permanência na universidade. Além disso, Ambiel, Santos e Dalbosco (2016) destacam a importância de integrar a discussão sobre a escolha de carreira ao conteúdo programático das disciplinas teóricas e práticas, assim como uma maior ênfase nas práticas profissionais e na instrumentalização dos estudantes para a transição para o mercado de trabalho, possibilitando reflexões acerca da trajetória acadêmica e profissional.

A oferta de programas e projetos acadêmicos também foi citada como uma forma de contribuir para a redução da evasão. O encaminhamento aos setores de assistência ao estudante, como serviço social e psicologia, foi citado por alguns docentes, assim como o

acolhimento a ingressantes e concluintes e a oferta de apoio emocional. Um dos participantes afirmou acreditar que não há uma correlação objetiva entre seu trabalho docente e a evasão, o que reforça aquilo que foi discutido no item anterior, acerca da dificuldade de alguns docentes em se perceber como corresponsável pelo processo de evasão de discentes.

A terceira pergunta do questionário buscava conhecer a percepção dos professores sobre quais ações da coordenação do curso poderiam contribuir para a redução da evasão no contexto pesquisado. A partir da análise dos relatos livres dos docentes, foram criadas 16 categorias de respostas, conforme gráfico 23.

Gráfico 23: Ações da coordenação para reduzir a evasão - na percepção dos docentes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Mais uma vez, a escuta e o diálogo com os discentes apareceram como principal estratégia para incentivar a permanência desse público nos cursos. Essa proximidade pode contribuir para a criação de um clima de acolhimento e suporte por parte da instituição, e é crucial que seja percebido pelo estudante em seu cotidiano acadêmico. No estudo de Bardagi e Hutz (2009), os participantes relataram um sentimento de descaso institucional no que se referia às suas dificuldades durante o curso. De acordo com eles, a instituição não se interessou em saber os motivos de sua saída ou auxiliar em um possível processo de transferência ou reopção de curso. Para isso, seria interessante que as coordenações dos cursos criassem mecanismos de escuta ao estudante, no intuito de estar acessível para ouvir as dificuldades e particularidades dos alunos que necessitassem desse apoio.

Estar mais próximos dos discentes através de encontros periódicos para escutar, orientar e planejar. Defender mais os direitos deles perante a direção de campus e da PRE (Professor 09).

Tornar mais significativa a narrativa do aluno quando este apresenta alguma queixa sobre o curso e/ou professores (Professor 13).

Procurar mais proximidade com os alunos sobre as expectativas e insatisfações (Professor 31).

Conversar com aluno para entender qual a problemática e tentar amenizar, mostrar a situação (sucesso) dos alunos que já terminaram o curso, assim evidenciando que vale a pena todo esforço (Professor 33).

Em seguida, foram pontuadas diversas ações a serem realizadas com os estudantes do primeiro período do curso. Essa percepção dos docentes é de suma importância, tendo em vista que os dados da pesquisa apontam que o maior número de evasões no *campus* de Patos ocorreu no primeiro período do curso. Como afirmam Diogo *et al.* (2016), geralmente os alunos, ao ingressarem no ensino superior, se deparam com um ambiente muito diferente do ensino médio, o que gera ansiedade e sensação de incapacidade. São várias mudanças acadêmicas, vocacionais e sociais, o que torna necessário que a universidade ofereça suporte para que o ingressante se sinta apto para lidar com as novas demandas que surgem nesse contexto.

Matta, Lebrão e Heleno (2017) apontam que atividades de integração e serviços de apoio aos estudantes podem facilitar o envolvimento com a vida acadêmica e contribuir para a permanência dos estudantes na universidade. Além disso, defendem que é de suma importância a ênfase no primeiro ano de curso, por conta dos diversos desafios aos quais os ingressantes são expostos nesse período, especialmente as dificuldades de adaptação à nova realidade.

Maior acolhimento dos novatos, podendo ter antes um tipo de "nivelamento" para iniciar o curso; alternativas para poder fechar ou cancelar disciplinas no primeiro período (Professor 17).

Atenção aos ingressantes, em especial. Oferta de minicursos, palestras e eventos para que os alunos possam conhecer mais sua profissão (Professor 15).

Mais eventos em que tenha a participação de alunos dos semestres iniciais na organização. Palestras interessantes. Criar desafios, que deverão ser solucionados e colocados em prática pelos alunos, aliando a teoria com a prática (Professor 34).

Nesse sentido, pode-se pensar em ações de acolhimento a esses estudantes por parte tanto da coordenação quanto de professores e alunos veteranos. Essas ações podem ter foco nas dificuldades de adaptação ao novo contexto e no apoio pedagógico, pois muitos estudantes apontam problemas com o conteúdo básico e com os métodos de estudo que os cursos exigem. Embora já existam os programas de monitoria, esses são pensados para

disciplinas específicas, e nem sempre estão disponíveis para estudantes dos primeiros períodos.

Dois exemplos de programas pensados especificamente para ingressantes são o PADI, da UFT (GOMES *et al.*, 2019), e o Programa de Apoio Pedagógico (DIOGO *et al.*, 2016), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ambos voltados para o apoio pedagógico de alunos ingressantes e para a facilitação da transição escola-universidade. Nesse sentido, as coordenações dos cursos, em parceria com professores, podem criar projetos semelhantes, como apadrinhamento de ingressantes por alunos veteranos, que auxiliariam àqueles que estão entrando no contexto universitário nos diversos aspectos de sua adaptação. Outra ideia é que os próprios professores possam acompanhar um determinado número de ingressantes, oferecendo acolhimento e orientações durante seu primeiro semestre no curso. Essa configuração criaria um ambiente mais integrativo para os alunos, auxiliando na construção de um sentimento de pertencimento e envolvimento do aluno com seu ambiente acadêmico.

Também foram pontuados como possíveis contribuições da coordenação o diálogo com docentes e ações de formação dos professores, especialmente focadas em novas metodologias pedagógicas a serem aplicadas com os alunos. Nessa linha, Daitx, Loguercio e Strack (2016) sugerem a adequação de metodologias de ensino e de processos de avaliação e a introdução de mecanismos de acompanhamento pedagógico como formas de reduzir a evasão. Mais uma vez, é imprescindível a parceria entre as coordenações e os professores, a fim de suscitar o diálogo e a reflexão acerca dos fatores institucionais que contribuem para a evasão.

Dialogando, estimulando... Conversando com os demais colegas sobre a situação para buscarmos juntos diminuir a evasão (Professor 28).

Criar mecanismos de acompanhamento de desempenho acadêmico para discentes e docentes, no sentido de melhorar a qualidade das disciplinas ofertadas; promover mais eventos técnico-científico (Professor 29).

Conversar com os professores e incentivar o uso de outras metodologias que possam estimular o interesse dos alunos pelo curso, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Professor 37).

Fazer a autoavaliação do curso. Discutir com os alunos quais os pontos fortes e fracos do curso é tentar sempre realizar atividades com a participação dos alunos (Professor 38).

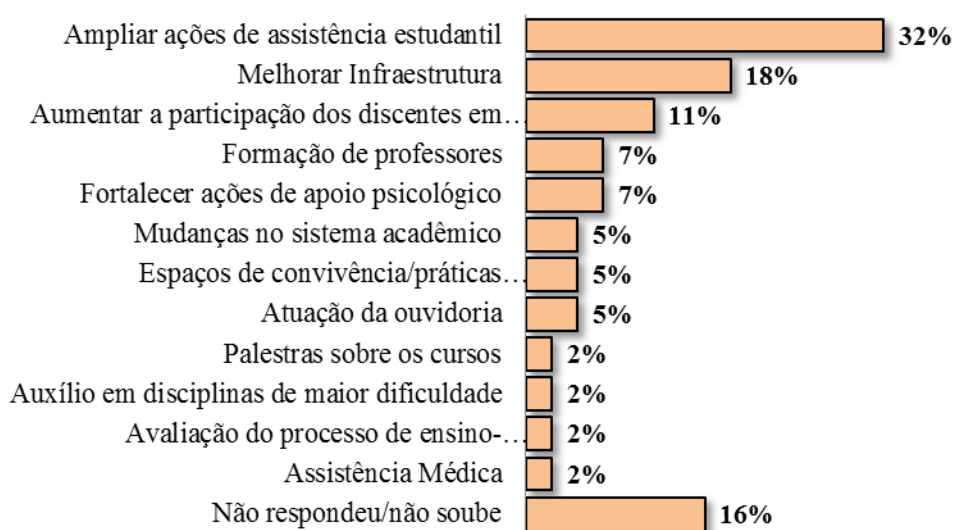
Conforme apontado nos relatos acima, os sujeitos do estudo também citam a avaliação periódica de desempenho de alunos e professores como uma ação que pode ser realizada pela coordenação do curso para redução da evasão, assim como a avaliação dos cursos, o que possibilitaria a identificação de problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico. As avaliações institucionais também foram sugeridas no estudo de Diogo *et al.* (2016) com

coordenadores de curso, onde a maioria dos entrevistados falou sobre a relevância de fazer um acompanhamento permanente do processo de ensino-aprendizagem, avaliando suas discrepâncias e elaborando propostas para suprir deficiências específicas. Considera-se que as razões da evasão perpassam questões institucionais que poderiam ser diagnosticadas através de avaliações periódicas por parte da coordenação, que ainda não são realizadas nos cursos estudados.

Nos relatos dos professores, encontram-se diversas sugestões para estimular e motivar os estudantes, como participação em atividades de integração, participação em projetos acadêmicos, contato com ex-alunos que já estão atuando na área, oferta de palestras e discussões sobre a profissão e articulação da teoria com a prática durante as disciplinas. Diogo *et al.* (2016) também apontam a importância de proporcionar aos estudantes estágios em suas áreas de formação, aumentando a vinculação teórico-prática e a atratividade do curso. Nesse sentido, é interessante buscar o envolvimento dos estudantes nos diversos âmbitos da universidade, conforme pontuado por Tinto (2007) em seu modelo de evasão: para o autor, quanto mais envolvimento com o ambiente universitário, com professores e outros estudantes, menor a chance de o estudante evadir.

A última pergunta do questionário para os docentes, também livre, buscava saber a percepção desses sujeitos acerca de possíveis ações da universidade de forma geral que podem ajudar a reduzir a evasão. A partir do tratamento dos dados, foram criadas 13 categorias de respostas, incluindo “não soube/não respondeu”, conforme expõe o próximo gráfico.

Gráfico 24: Ações da universidade de forma geral que podem reduzir a evasão – na percepção dos docentes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

De forma majoritária, os professores apontaram a ampliação de ações de assistência estudantil e auxílio financeiro, como maior oferta de vagas nas residências e no restaurante universitário, aumento de bolsas e facilitação do acesso aos programas. Essa também é a percepção de grande parte dos estudantes evadidos que participaram do estudo (Gráfico 18), que apontaram o apoio financeiro como algo que teria contribuído para sua permanência na universidade.

A melhoria da infraestrutura – como condições de instalações, laboratórios, biblioteca e acesso à internet, dentre outros – também foi apontada pelos docentes como ação importante da universidade para reduzir a evasão. No entanto, já não se nota essa perspectiva por parte dos discentes aqui analisados, onde “melhor infraestrutura” foi citado somente por 1,7% dos participantes como algo que teria contribuído para sua permanência no curso. Isso reforça os resultados de Ambiel, Santos e Dalbosco (2016), que apontam que, para além de grandes investimentos em programas de permanência, são pequenas ações cotidianas que trarão maior efetividade nesse sentido.

Novamente o incentivo à participação dos discentes nas atividades acadêmicas e a formação de professores foram citados como ações que podem reduzir a evasão, dessa vez por parte de outros setores da universidade. Ações de apoio psicológico foram citadas somente por 7% dos participantes, o que demonstra que, na percepção desses sujeitos, ainda não existe uma correlação clara entre o cuidado em saúde mental e a redução da evasão dos alunos. Em contrapartida, conforme mostrado anteriormente (Gráfico 16), os problemas psicológicos foram o terceiro motivo mais apontado pelos discentes como causa para sua evasão do curso.

Outras ações apontadas pelos docentes a serem desenvolvidas pelos diversos setores da universidade foram: mudanças no sistema acadêmico, criação de espaços de convivência para práticas culturais e esportivas, fortalecer a atuação da ouvidoria no atendimento ao estudante, fazer palestras sobre os diversos cursos e suas informações, ofertar auxílio pedagógico em disciplinas de maior dificuldade, serviços de assistência médica e avaliação do processo de ensino-aprendizagem por docentes e discentes.

A variedade de ações apontadas pelos docentes reforça o que pontuam Andrade e Teixeira (2017) sobre ações relacionadas à evasão nas universidades. Para os autores, tendo em vista que a evasão está relacionada a fatores de ordem contextual, pedagógica e psicológica, ações isoladas, sejam elas institucionais (relacionadas ao currículo, corpo docente e infraestrutura física) ou voltadas individualmente ao estudante (suporte social/emocional e recursos financeiros), terão baixa eficácia, pois não conseguirão intervir na totalidade do problema. Isso reforça a importância de construir um plano integrado de ações que possa abarcar toda a comunidade acadêmica, objetivo deste estudo.

4.5 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR E CONTRIBUIÇÕES PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO

O terceiro público elegido para o estudo foram os psicólogos vinculados às ações de assistência estudantil nos *campi* da UFCG, tendo em vista o objetivo final desse trabalho de propor um plano de ação para o Núcleo de Psicologia do *campus* estudado. Atualmente, a UFCG conta com oito psicólogos que realizam ações na assistência estudantil, estando distribuídos da seguinte forma: dois profissionais no *campus* de Campina Grande e um profissional em cada um dos *campi* fora de sede.

Os núcleos de psicologia estão vinculados à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), que é responsável pelo planejamento, coordenação e execução das políticas de assistência estudantil através do apoio à comunidade universitária, prestando assistência direta aos estudantes através de diversas frentes, como programas de esportes, restaurantes e residências universitárias, serviços de saúde, programas de bolsas a alunos em situação de maior vulnerabilidade social, dentre outras ações¹⁴.

No total, foram realizadas cinco entrevistas, agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise e tratamento dos dados. A partir da transcrição e da apreciação do relato dos profissionais, foram criadas cinco categorias de análise, sendo elas: a) experiência enquanto psicólogo educacional no ensino superior, b) principais atividades que realiza na universidade, c) percepções sobre a evasão e seus determinantes, d) relação entre ações realizadas no cotidiano de trabalho e e) evasão discente e possíveis contribuições do psicólogo para redução da evasão no ensino superior.

Com relação à experiência enquanto psicólogos do ensino superior, todos os entrevistados estão atuando nessa área pela primeira vez. Somente um dos entrevistados já atuava como psicólogo na educação, mas no contexto do ensino médio. Os entrevistados estão nesse campo em média há quatro anos, e todos descrevem a experiência como positiva, embora desafiadora.

Tem sido uma experiência de muitas descobertas, pois até então eu nunca tinha tido experiência com jovens no ensino superior. Descobertas no sentido da prática mesmo, de ter que lidar com demandas que eu não tinha lidado antes, e isso me fez ter que parar para estudar coisas que até então eu não tinha parado pra estudar, como demandas relacionadas a estar na faculdade, assistência estudantil, cotas, coisas do tipo (Psicólogo 4).

¹⁴ Informações disponíveis em <https://www.prac.ufcg.edu.br/estrutura>

Quando eu cheguei, não tinha nenhuma experiência nessa área, e fui aprendendo na prática mesmo como lidar com essas questões, e tem sido muito proveitoso, e também muitas dificuldades que a gente está encontrando no meio do caminho, porque muitas vezes esperam do psicólogo aquele papel clínico e tem que desmistificar, tem que tentar ir adentrando em outros contextos e nem sempre é fácil, mas acredito que é isso (Psicólogo 1).

Quando eu fiz o concurso para a UFCG e entrei de fato no campo de atuação, que foi meu primeiro contato com a atuação profissional, eu só havia feito estágios, então foi um desafio muito grande, pois a gente se sente inseguro, acha que não sabe, que não vai dar conta, então foi um aprendizado muito grande e eu consegui conversar com meus colegas de trabalho, que me deram bastante suporte, então foi um trabalho que foi sendo construído de uma maneira muito bacana, porque eu encontrei um espaço muito bom no campus pra que eu pudesse ter autonomia pra trabalhar, diferente do que eu havia tido contato durante a graduação. Então me senti muito feliz, muito realizada, superou minhas expectativas, e consegui ter autonomia pra implementar toda uma desconstrução de que a psicologia é só a clínica, só de uma maneira individualizante (...) (Psicólogo 3).

Segundo se percebe a partir dos dois últimos relatos, existe uma preocupação por parte dos profissionais de desconstruir a atuação do psicólogo como exclusivamente clínica e individualizante, conforme esse profissional costuma ser visto na maioria dos contextos em que atua. Bisinoto, Marinho e Almeida (2011) afirmam que a atuação do psicólogo na Educação Superior tem se baseado em uma intervenção clássica, voltada para a orientação e o atendimento do estudante, embora possam ser realizadas também ações de cunho preventivo, processual e institucional.

Embora exista essa preocupação por parte dos entrevistados, permanece um predomínio de ações voltadas ao atendimento individual dos estudantes, devido principalmente ao desconhecimento do papel do psicólogo no âmbito da educação, em especial no ensino superior. Por ser esse um espaço de recente inserção do profissional de psicologia, os participantes afirmam ainda enfrentar muitos percalços e desafios em sua atuação.

O principal desafio que acho ainda é a questão dos estereótipos do que é o psicólogo, daquela imagem do que é o psicólogo na educação. Então a gente termina sempre sendo muito convocado para apagar incêndios, e sempre termina muito sendo chamado pra trabalhar nesse individual, quando o problema já aconteceu, quando o estudante já está passando por uma problemática, por um adoecimento, enfim, e eu vejo às vezes muitas barreiras pra trabalhar o preventivo. Então assim, às vezes a pessoa acha que não é necessário, que não precisa disso, ou que não cabe ali naquele momento, enfim, ficam muito mais focados naquilo que é tradicional dentro da universidade, que é ensinar e aprender, então acho que o principal desafio hoje é isso: quebrar um pouco dessa imagem típica do psicólogo clínico e tentar ocupar esses diversos espaços (Psicólogo 4).

Também o que percebo é que os alunos que realmente precisam, que têm alguma questão de saúde mental até grave, que poderiam estar se beneficiando, passando no serviço, eles não procuram, então acredito que de certo modo é um preconceito que ainda existe contra a categoria em si, a procura do serviço, que dificulta que alunos que estejam precisando, que estão sendo prejudicados na vida acadêmica, que não estão usando o serviço até por um pouco de preconceito, ou algo do gênero (Psicólogo 1).

No que diz respeito às atividades realizadas, tem-se predominantemente o atendimento individual ao aluno, realizado por todos os entrevistados em seu cotidiano, no formato de orientação psicológica e acompanhamento contínuo de estudantes. Nenhum dos participantes usou termos como psicoterapia ou atendimento clínico para descrever essa modalidade de atendimento, e muitos afirmaram, conforme se vê nos relatos acima, que buscam desconstruir a visão clínica do psicólogo dentro da educação. A procura pelo serviço é geralmente espontânea, mas em alguns casos o estudante é encaminhado por professores ou outro profissional da equipe de assistência estudantil.

Dois profissionais citaram o encaminhamento de estudantes a outros serviços, especialmente aos da rede de saúde municipal. Esses encaminhamentos são realizados principalmente em casos de adoecimento psíquico mais consolidado e mais grave, que exigem atenção especializada. Um dos entrevistados relatou também encaminhamentos para setores internos da universidade.

Quando tem um determinado estudante que está tendo uma dificuldade de aprendizagem internamente, a gente faz uma rede de apoio, né, com o coordenador, com determinados professores, para poder acompanhar melhor no coletivo esse estudante (Psicólogo 2).

Os participantes apontaram também a realização de atividades coletivas de diversas modalidades, promovidas pelo serviço de psicologia e pela parceria com outros profissionais e setores, como coordenações de curso, docentes e assistência estudantil. Dentre as atividades de grupo, foram citados: palestras, atividades nas salas de aula, rodas de conversa com temas diversos, ações com residentes universitários, campanhas de saúde mental, como “Janeiro Branco” e “Setembro Amarelo”, rodas de Terapia Comunitária Integrativa, dentre outras. Um dos participantes apontou a intervenção em eventos coletivos como forma de divulgar o serviço de psicologia e atingir aquele público que, embora precise, não conhece ou não busca o serviço.

Em colaboração com a equipe de apoio estudantil, a gente realiza o acompanhamento dos estudantes, principalmente aqueles que estão ligados aos programas de assistência estudantil, análise dos casos, as circunstâncias de justificativa por não alcançar as determinadas metas de um programa, sempre observando as condições sociais econômicas e psíquicas que envolveram aquele processo durante aquele semestre. A gente também realiza atividades de grupos com esses estudantes dos programas, tanto para esclarecer as normas como também para esclarecer que tem todo um corpo de apoio durante esse processo de formação, no que se refere ao apoio psicológico, ao apoio psicossocial (Psicólogo 2).

Dentre as atividades coletivas, foram citadas ações voltadas aos alunos ingressantes, desde acolhimento nas salas de aula até oficinas para desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Um dos entrevistados relatou uma experiência em que identificou que curso em

seu *campus* demandava mais o serviço de psicologia e realizou uma vivência com os ingressantes desse curso, a fim de fortalecer a integração entre a turma e identificar casos que necessitariam de intervenção.

Considerando que 51% dos participantes desse estudo afirmaram ter evadido no primeiro ano do curso, é importante pensar em ações voltadas aos ingressantes que sejam capazes de auxiliar em seu processo de adaptação e nos diversos desafios enfrentados por razão de sua entrada na universidade. Entende-se que o acolhimento dos novos alunos, a explicação sobre como se desenvolve o curso e a reflexão em torno da formação profissional fornecem aos ingressantes conteúdos importantes para refletirem sobre sua escolha e propiciam o apoio emocional e o espaço para compartilhamento de angústias e experiências vividas pelos seus pares (MOURA; FACCI, 2016).

A gente vê a importância de ter um profissional da psicologia dando esse apoio no ensino superior, principalmente pra trabalhar com os alunos as questões emocionais, as questões de adaptação na universidade, adaptação de rotina nesse novo universo que é a universidade, que exige mais do aluno, assim como aquele preparo ao longo do curso, como também o desligamento para o ingresso no mercado de trabalho, essa questão de se sentir seguro, do planejamento, e tudo mais (Psicólogo 2).

Eu fiz um acolhimento tentando fazer a prevenção, logo no início, com esses alunos, para sentir o que eles tinham, se de repente precisavam fazer um tratamento mais individualizado (...). Eu falei junto com a coordenação, eles me deram todo o apoio e eu fiz uma semana de vivência com eles, fiz todos os passos da vivência e foi muito legal, porque criou... eles se socializaram entre eles logo no início, então foram acolhidos. Era uma experiência que deveria ser feita com todos os cursos, mas a gente não tem pernas para isso, mas foi muito interessante o retorno dessa turma depois. Então essa foi uma das melhores experiências que eu já tive (Psicólogo 5).

Ações como essas, realizadas logo no início do curso, podem gerar um sentimento de maior acolhimento e suporte por parte dos estudantes, o que pode ser crucial para o desenvolvimento de seu vínculo com a universidade, com o curso e com os pares, reduzindo as chances de futuramente virem a evadir. Tendo em vista as peculiaridades de cada *campus* e o grande número de turmas, não seria possível desenvolver uma experiência como a relatada em todos os cursos da universidade, mas um diagnóstico inicial poderia auxiliar na identificação de que cursos têm maiores problemas com evasão e os setores de assistência ao estudante poderiam trabalhar de forma mais próxima desses cursos.

Ainda com relação ao trabalho com ingressantes, um dos entrevistados afirmou que procura, no início de cada semestre, realizar a identificação de estudantes com maior necessidade de algum tipo de suporte da equipe, seja de acessibilidade e inclusão ou daqueles com maior vulnerabilidade social ou psicológica. A partir dessa identificação, é possível traçar intervenções e oferecer maior atenção àquele aluno desde sua entrada no curso. Assim como a experiência anterior, um *campus* com muitos cursos demandaria um maior número de

profissionais para a realização de atividades como essa, o que indica a necessidade de que as universidades invistam na formação de equipes de assistência aos estudantes para reduzir os prejuízos causados pela evasão.

A maioria dos participantes citou ações realizadas com docentes e com as coordenações de curso, especialmente em reuniões e encontros pedagógicos. Um dos entrevistados falou sobre discussões de casos que têm sido realizadas com os docentes para debater situações específicas de algum estudante que demanda maior atenção, principalmente em casos de alunos com deficiência.

Mais recentemente temos introduzido uma coisa que é bem bacana, que é a discussão de caso junto com os professores, os casos são situações-problema que são bem difíceis de lidar, e a gente tem conseguido reunir, mesmo que não seja tão constante, mas a gente senta com os professores para conversar, principalmente os professores daquele período, para encontrar uma estratégia (Psicólogo 4).

Como afirmam Bisinoto, Marinho e Almeida (2011), tem se tornado mais recorrente o uso de estratégias de natureza coletiva que envolvem a participação dos diferentes atores na universidade, como professores, coordenadores e diretores. No entanto, também foram apontados alguns desafios frente ao trabalho com os docentes, conforme é possível perceber nos relatos a seguir.

Outra dificuldade, que acho que é a principal, é a falta de adesão dos professores, é a falta de comunicação com os professores, que é não só por parte deles, mas ambas as partes, pois às vezes a gente acaba se sobrecarregando desses atendimentos individuais e não consegue priorizar essa comunicação com os professores, e muitas vezes os professores só querem entrar em contato com os psicólogos pra jogar a bomba, mas não quer discutir, conhecer junto, formular estratégias, só faz jogar pra gente, e às vezes o atendimento psicológico em si não vai resolver, fica só enxugando gelo de situações que são acadêmicas, que estão relacionadas com a relação professor-aluno, então a dificuldade que considero principal mesmo, que é o que é mais preciso avançar, é nessa comunicação com os outros profissionais da instituição, não ficar ligada só ao aluno, tanto os professores, como os técnicos, todos os envolvidos no processo da educação (Psicólogo 1).

Eu encontro essa barreira, por exemplo, pra realizar um momento com os docentes, muitos não têm (tempo), se for de maneira espontânea, se for em uma reunião de unidade, como a gente já tentou, e aí eles precisam deliberar sobre processos, sobre várias pautas que estão previstas naquele momento, então alguns recebem bem, outros recebem com resistência, porque vai atrasar a reunião, prolongar, como se a pauta da saúde mental não fosse relevante para estar constando ali (Psicólogo 3).

A partir da fala dos profissionais, podem-se destacar dois pontos. O primeiro é a importância da parceria entre o Núcleo de Psicologia e os demais setores da instituição, especialmente com docentes e coordenações, tendo em vista que o trabalho isolado com o estudante muitas vezes não será efetivo, pois ele está inserido em um contexto macro que influencia em seu processo de ensino-aprendizagem. O segundo ponto é o desafio de

conseguir realizar esse trabalho com docentes na universidade, pois nem sempre a promoção de saúde mental é valorizada enquanto prática dentro desse contexto.

O aluno que adocece mentalmente quando ele vai para o setor de psicologia, okay, ele vai ser acolhido, ele vai ser ouvido, vai aliviar o sofrimento dele, mas ele vai voltar provavelmente para o ambiente que desencadeou esse sofrimento emocional, então se os professores, se a comunidade acadêmica não mudar a postura, aqueles gatilhos emocionais vão ser desenvolvidos novamente, e o sofrimento emocional irá voltar. Então, é sempre um trabalho de apagar fogos, então a gente precisa trabalhar na origem, de uma maneira macro (Psicólogo 3).

O relato aponta para a impossibilidade de um só setor ou profissional conseguir resultados efetivos na redução da evasão, pois como já foi discutido anteriormente, esse é um fenômeno multicausal e que está conectado a diversos fatores, o que exige uma atuação cooperativa da instituição e dos diversos envolvidos nesse processo. Muitas vezes o trabalho do psicólogo é, como referido pelo profissional acima, “enxugar gelo”, “apagar incêndios”, mas a base do problema, aquilo que está gerando o sofrimento psicológico daquele estudante ou seu desejo de desistir do curso, não é trabalhado.

Eu acho que (o psicólogo) pode muito, mas não o psicólogo sozinho. Eu vejo o trabalho na educação como um trabalho em conjunto, em equipe. Todas as vezes que eu tentei fazer algum trabalho individual nunca funcionou, mas na equipe sim (...). Um olhar de uma equipe pedagógica veria o que os professores não têm tempo nem de ver, eu sinto muita falta disso (Psicólogo 5).

Um dos entrevistados comentou sobre a parceria que desenvolveu com docentes de alguns cursos em seu *campus*. Esses professores atuavam ou tinham afinidade com a área de saúde mental, e, juntamente ao Núcleo de Psicologia, criaram um grupo que desenvolvia diversas ações nesse sentido. Atualmente, o grupo está se institucionalizando e como fruto dessa parceria será criado um núcleo interprofissional de saúde e bem-estar. Experiências como essa demonstram a possibilidade de atuar junto a outros membros da comunidade acadêmica, fortalecendo o trabalho do psicólogo dentro da universidade e promovendo espaços de cooperação nesse contexto.

Outras atividades pontuadas pelos profissionais, mas com menor frequência, foram: diagnóstico institucional, a fim de identificar as principais problemáticas e demandas daquele contexto específico; projetos de psicoeducação para as questões emocionais (através do uso de filmes); grupos sobre ingresso no mercado profissional, no intuito de abordar a transição universidade - trabalho; atividades administrativas/de gestão; e acolhimento de novos servidores (técnicos administrativos e docentes), no intuito de trabalhar a questão da ética, da cooperação, da humanização e das suas relações de trabalho.

A figura 1, em formato de pirâmide invertida, apresenta um resumo das atividades desenvolvidas pelos psicólogos entrevistados, iniciando pelas ações mais citadas e afunilando para aquelas mais específicas de cada contexto.

De forma geral, as questões exploradas pela Psicologia no ensino superior ainda estão mais focadas no aluno, no seu processo de transição e adaptação e em suas experiências acadêmicas (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011). No entanto, nota-se nesse estudo que tem existido um esforço por parte dos entrevistados de realizar ações em parceria com outros atores, como equipe de assistência estudantil, docentes e coordenações dos cursos, realizando tanto atividades individuais quanto coletivas.

Essa mudança de postura é crucial para a construção de um ambiente mais acolhedor dentro da universidade. Como afirmam Bardagi e Hutz (2005), a atitude de evadir pode ser uma resposta à falta de um ambiente universitário receptivo aos problemas que surgem ao longo da formação. Na opinião dos autores, se os estudantes conseguissem ver alternativas para os problemas percebidos, eles tenderiam a continuar no curso. Isso indica a importância de pensar em programas de intervenção e políticas públicas que apoiem a permanência do aluno nos cursos.

Figura 1: Atividades desenvolvidas pelos psicólogos na UFCG



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A terceira categoria de análise a ser discutida é a percepção dos psicólogos acerca da evasão discente e dos principais fatores que contribuem para esse fenômeno. De forma geral, os motivos mais apontados pelos profissionais foram: dificuldades socioeconômicas, não identificação com o curso e dificuldades de adaptação à realidade do ensino superior.

A falta de identificação dos estudantes com o curso foi associada a diversos fatores, como a cobrança da sociedade e da família por ter que ingressar em um curso de graduação, a imaturidade da escolha do curso, realizada na maioria das vezes enquanto ainda são muito jovens, o fato de terem que escolher cursos próximos da região em que moram e de não ingressarem no curso que seria sua primeira opção. Também a forma de ingresso atual pelo ENEM foi associada a essa questão, conforme expresso na análise a seguir:

Com essa mudança do ENEM hoje a realidade é que muitos alunos também vêm de outros lugares muito distantes, se deparam com uma realidade muito diferente das que estão acostumados nas suas casas, e acabam querendo voltar, porque coloca o curso que tem um ponto de corte um pouco mais baixo, coloca o curso justamente para adentrar no ensino superior, mas às vezes não é o curso que realmente queria, e aí não se identifica, não se adapta, e acaba evadindo (Psicólogo 3).

Na minha realidade, eu percebo muito a questão inicialmente de que eles não têm muitas opções em relações aos cursos, então muitos deles são da região, mas não são da cidade, então eles acabam vindo pra entrar no ensino superior, porém o leque de cursos é bastante restrito (...) então eles acabam entrando nos cursos para dizer que entraram no ensino superior, numa universidade pública, mas chegando lá eles não conseguem se identificar com os cursos, e aí acaba gerando uma frustração muito grande, uma autocobrança muito grande, em ter que concluir aquele curso no qual eles não gostam, não se identificam, que os pais já depositaram tanto investimento neles, e gera um sofrimento emocional e muitas vezes uma evasão (Psicólogo 3).

Geralmente quem entra nesses cursos são pessoas daqui da região que não conseguiram ainda entrar em outros cursos, ou porque foi no que deu pra entrar, então muitas vezes não se identificam também, ou passam em outro curso que queriam, né, ou entram num curso e migram pra outro (...) é como se fosse para encurtar o caminho (Psicólogo 4).

Acredito que um dos principais fatores é a dúvida que eles têm se aquilo é o que eles querem, porque muitas vezes os estudantes vão parar de paraquedas nas universidades, sem ter tanta certeza se aquele curso é o que realmente eles queriam, e às vezes eles até protelam, passam anos fazendo aquele curso, mesmo sentindo que não é o que eles queriam pra vida deles. Então acredito que a principal razão é ir parar num curso que eles não queriam, seja pra corresponder às expectativas da sociedade, dos pais, pra não ficar parado, pra ir pra universidade de qualquer jeito, pra ir pra o curso que na verdade passaram, e não aqueles que eles realmente queriam, escolheram, e também pela idade, por serem muito jovens e terem que já fazer essa escolha, que não é fácil (Psicólogo 1).

Nessa linha de trabalho, Bardagi e Hutz (2005) chamam atenção para a importância de intervenções individuais e grupais de aconselhamento e planejamento de carreira com os estudantes e para a reflexão sobre as questões vocacionais. Os autores mencionam a possibilidade de modelos de intervenção baseados em aconselhamento de pares ou de

professores, que contribuiriam para o amadurecimento de decisões referentes à carreira, inclusive no que diz respeito ao desejo de evadir.

Os problemas de saúde mental também foram citados de forma expressiva como fatores para a evasão, especialmente àqueles gerados pelas dificuldades de adaptação ao novo contexto e pelas frustrações relacionadas à escolha do curso. Nesse sentido, o próprio ambiente universitário pode ser adoecedor em algumas ocasiões, sobretudo quando já existe uma demanda de saúde mental anterior ao ingresso na faculdade. Também o fato de entrarem na universidade cada vez mais jovens e a distância da família foram citados como fatores que contribuem para o desejo de deixar o curso.

Depois vêm os problemas de saúde mental, que muitas vezes essas pessoas já vêm com esse adoecimento de casa, que isso eu já pude perceber, ele já vem de casa com essa problemática, exacerba quando eles chegam na universidade, por conta da... de tudo que eles precisam atravessar para terminar um curso, a distância da família, a questão financeira, questão dos relacionamentos, então eu acho que é isso (Psicólogo 5).

Um outro fator também é a questão da saúde mental, da falta de adaptação, da ansiedade muito alta, é uma das pautas que é mais trazida para o setor de psicologia, é a ansiedade, a dificuldade de se adaptar com as novas metodologias do ensino superior, a autocobrança muito grande, então tudo isso gera uma dificuldade emocional (Psicólogo 3).

Acho que uma coisa que contribui muito é o adoecimento mental pra evasão, interfere demais, pois independentemente do curso onde ele tiver, isso é algo que interfere muito, às vezes a questão da ideia de fracasso, de que não vai conseguir, porque aquele não é um ambiente pra ele, porque ele não é capaz de terminar um curso superior, isso é muito comum (Psicólogo 4).

O relacionamento com professores e as metodologias de ensino também foram citados como motivos que podem contribuir para uma possível saída do estudante do curso, associados à dificuldade de adaptar-se às novas demandas de estudo, bastante diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados no ensino médio. Nesse cenário, seria interessante a parceria entre a psicologia e os técnicos educacionais ou pedagogos, que podem auxiliar na adaptação dos estudantes aos novos métodos de estudo e possíveis dificuldades acadêmicas. Entretanto, alguns *campi* da universidade não contam com os profissionais citados em seu quadro de servidores, o que reduz a efetividade do trabalho com metodologias de aprendizagem.

Tem a questão da metodologia de ensino, das diversas metodologias, cada disciplina é um mundo pra eles, então eles não sabem o que esperar aquela disciplina, daquele professor, são muitas disciplinas, pouco tempo, o estudo muito avançado, e às vezes eles não vêm com essa carga do ensino médio, não vêm com carga tanto de conhecimento como de preparação psicológica pra estudar horas e horas e horas, pois é um hábito que nem todos têm estudar a quantidade de tempo que é necessária pra conseguir pagar as disciplinas, então acho que tudo isso influencia, e eles acabam desistindo pelas dificuldades (...). Então quando chegam eles ainda têm que criar esse hábito e lidar com as frustrações de não conseguir, então acredito que os índices de evasão são muito altos aí pelos quatro primeiros períodos, pois esse tempo de adaptação é muito difícil (Psicólogo 1).

No tocante ao relacionamento aluno-professor, é possível que o psicólogo possa pensar em estratégias para trabalhar essa relação, que muitas vezes pode ser conflituosa e que tem sido citada como fator significativo para a evasão de alguns estudantes. Nos relatos dos entrevistados, a pressão exercida por alguns professores em sala de aula, as repetidas reprovações em uma mesma disciplina, a falta de empatia e a dificuldade de diálogo com o corpo discente aparecem associados a possíveis casos de evasão.

Eu já tive muitos relatos de estudantes que sofreram muita pressão de alguns professores clichês, bem lendários, onde pensaram muitas vezes em desistir, e relatavam essa experiência de querer desistir porque não passaram na primeira, iam para a segunda já com aquele medo, não passavam de novo, e já ia aquele risco de uma nova reprovação e de ir para um jubramento da vida, para uma exclusão, então isso afeta muito o emocional do estudante (Psicólogo 4).

Professores insensíveis, falta de uma formação pedagógica direcionada para os professores... Nossos professores não têm formação pedagógica, eles entram na universidade como professores, mas não são formados para isso, são técnicos nas suas disciplinas, e sem esse aporte da pedagogia fica muito falho essa metodologia que eles acabam colocando na sala de aula (Psicólogo 5).

Silva *et al.* (2021), ao investigarem as relações interpessoais no contexto universitário, identificaram que a relação professor-estudante é a que mais gera conflitos nesse ambiente. Os autores pontuam que essa relação é estabelecida em um contexto marcado por jogos de poder e pelas diferenças entre saberes e práticas, objetivos de vida e gerações, aspectos que, ao mesmo tempo em que aproximam esses sujeitos, também os diferenciam em suas diversas formas de viver o ambiente universitário e suas experiências.

No estudo dos autores, o principal motivador para esses conflitos são os critérios de avaliação adotados pelos professores, o que foi descrito em diversos relatos aqui nessa pesquisa. É interessante pontuar que os critérios de avaliação são vistos como fonte de conflitos pelos dois grupos entrevistados: alunos e professores, o que pode indicar a necessidade de gerar uma reflexão sobre o tema. Outros fatores apontados pelo estudo como geradores de conflitos foram: o desinteresse do professor, as dificuldades metodológicas/didáticas do professor, a inflexibilidade de uma ou ambas as partes (percepção dos discentes), o desinteresse do estudante, o baixo desempenho do estudante e o desrespeito por parte do estudante (percepção dos professores).

Por conseguinte, é necessário estimular e mediar a construção de relações pacíficas, que respeitem as diferenças e os conhecimentos ofertados por cada geração (SILVA *et al.*, 2021). Dessa maneira, o psicólogo, em parceria com a gestão, pode elaborar ações no âmbito institucional que trabalhem, dentro da universidade, as relações interpessoais e

intergeracionais, o respeito às diferenças e o fortalecimento do diálogo entre docentes e alunos.

Como afirmam Bardagi e Hutz (2005), um grande número de estudantes espera ter a assistência e orientação dos professores no planejamento e acompanhamento do seu curso, talvez influenciados pela estrutura do ensino médio, em que os professores e outros profissionais são mais próximos. Quando percebem que o contexto da universidade pressupõe um funcionamento mais autônomo de sua parte, muitos acabam desenvolvendo um sentimento de abandono e desinteresse. Desse modo, torna-se premente a criação de estratégias que possam fomentar a aproximação e o vínculo entre esses dois atores.

O infográfico abaixo apresenta uma síntese dos principais fatores apontados pelos psicólogos nas entrevistas realizadas, organizados em oito categorias de resposta.

Figura 2: Fatores que contribuem para a evasão discente - percepção dos psicólogos



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Dando continuidade à análise sobre evasão, os entrevistados identificaram atividades que realizam em seu cotidiano de trabalho que são direta ou indiretamente relacionadas à redução da evasão. Dois dos entrevistados disseram não realizar nenhuma atividade diretamente ligada a esse tema, tendo em vista que não foram planejadas ou pensadas com

esse fim. Os demais psicólogos conseguiram identificar atividades diretamente ligadas à redução da evasão, mesmo que não tenham sido pensadas inicialmente para essa finalidade.

Não, nenhuma diretamente, só mesmo o atendimento, quando o estudante me procura e que eu percebo que tem algo relacionado a desejo de abandonar o curso, ou falta de identificação, coisas do tipo, não é uma atividade que eu digo que seja previamente planejada, então eu abordo a evasão nos atendimentos individuais (Psicólogo 4).

Nunca fiz um trabalho que era diretamente para atingir esse público, vamos dizer assim, mas indiretamente sim, porque tem pessoas que chegam desestabilizados, de todos os lugares, de todos os cursos, desestabilizada, com problemas emocionais, mas que não consegue render, não consegue fazer nada. Tem gente que quando chega no TCC se desorienta, acha que é o fim do mundo, que não vai dar conta, e a gente vai trabalhando para dar aquele suporte e eles vão se equilibrando e de repente flui, quando eu menos espero eles já terminaram TCC. Então, nesse sentido sim, mais nada que foi algo planejado (Psicólogo 5).

O trabalho com docentes foi citado por dois psicólogos como sendo diretamente relacionado à redução da evasão, tanto no sentido de trabalhar a sensibilização para as demandas de saúde emocional do estudante, o que irá possibilitar um melhor acolhimento por parte dos professores, quanto na orientação para casos mais particulares, como em casos de dificuldades de aprendizagem e necessidade para adaptação de métodos de ensino e avaliação.

Conscientização com os docentes e com toda a comunidade acadêmica, entendendo que, por exemplo, quando o aluno está dentro da sala de aula existem muitos possíveis fatores de adoecimento mental, e que é preciso ter uma empatia, uma sensibilidade, pra que a gente consiga mudar vários posicionamentos e formas de atuação, como por exemplo, flexibilização da avaliação, como por exemplo, entender ou ter um pouco mais de acolhimento quando o aluno está passando por um sofrimento emocional, enfim, acredito que quando o aluno se sente acolhido, quando o aluno ele se sente em um ambiente acolhedor, é muito mais fácil de ele conseguir se adaptar com a situação, se adaptar com a nova realidade, e diminuir a evasão (Psicólogo 3).

Eu tentei me aproximar também dos Professores, então todo ano tem uma jornada pedagógica e eu participei da primeira e eles gostaram e sempre estão me chamando para participar, isso também vai mudando... Hoje os coordenadores dos cursos me chamam, conversam comigo, quando têm os alunos que são problemáticos eles vão lá, procuram saber o que que eu posso fazer o que que eu posso orientar, como eu posso ajudar, a gente tem essa relação que eu acho fundamental também, essa interação com a comunidade escolar como um todo (Psicólogo 5).

A atuação junto a estudantes ingressantes, através de oficinas e rodas de conversa, foi apontada ora como diretamente ora como indiretamente relacionada à evasão. Como já discutido anteriormente, o primeiro semestre é aquele onde mais ocorre a evasão do curso, seja por problemas de adaptação ao novo contexto ou pelas frustrações com o que esperavam do curso, é importante buscar um diálogo com esses estudantes, a fim de trabalhar essas dificuldades e buscar estratégias para um processo de adaptação mais saudável.

Acho que ele pode contribuir no processo de acolhida desses estudantes, auxiliando esses estudantes a lidarem com essa adaptação inicial que ocorre com a entrada na universidade, na escuta desses estudantes pra que eles falem sobre as expectativas que eles têm dos cursos e da universidade, pra que a gente possa intervir, direcionar essas expectativas quando estiverem distorcidas, quando estiverem um pouco diferentes daquilo que vai acontecer com eles (Psicólogo 1).

O trabalho com residentes universitários desde seu ingresso no programa de moradia foi citado por um psicólogo como diretamente ligado à redução da evasão, bem como a atuação junto aos programas de assistência estudantil de forma geral. É importante pontuar que todos os programas de assistência estudantil, sejam os de moradia, restaurante universitário ou oferta de bolsas, têm como função principal a permanência do estudante na universidade, então a participação do psicólogo junto a esses estudantes reforça esse trabalho de prevenção à evasão.

Eu percebo que as questões diretamente mais relacionadas são as com os residentes, no processo de acolhimento desde o início, no esclarecimento sobre os programas, de preparo para o que vai ser essa realidade de vivência coletiva, como também esses de continuidade que a gente faz com os estudantes, de intermediar as relações, conversar sobre as diferenças, então acredito que essa é uma atividade bem direta para prevenir. O próprio apoio, que são dos programas de assistência estudantil com as bolsas, então eles também são suporte direto (Psicólogo 2).

Como estou muito envolvido na assistência estudantil, os programas acabam influenciando para a permanência deles e não evasão, principalmente aqueles que têm um fundo socioeconômico, então de forma indireta também influencia (Psicólogo 4).

No quadro 4 se apresenta uma síntese das atividades apontadas como direta ou indiretamente relacionadas ao processo de evasão.

Quadro 4: Atividades desenvolvidas pelos psicólogos na universidade e sua relação com a evasão discente

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PSICÓLOGOS	
Diretamente relacionadas à evasão	Indiretamente relacionadas à evasão
Oficina de habilidades acadêmicas – direcionada aos estudantes do primeiro período.	Atividades com ingressantes – rodas de conversa, palestras – produção de saúde mental e de melhores hábitos de estudo.
Conscientização de professores e demais membros da comunidade acadêmica sobre aspectos de saúde mental do discente.	Atividades com a assistência estudantil.
Trabalho com residentes universitários.	Conhecimento de relatórios da universidade sobre evasão nos cursos (base para planejar

	atividades).
Acompanhamento de estudantes.	Atendimento Individual e orientação psicológica.
Campanhas de Saúde Mental e atividades coletivas.	“Todas as atividades têm uma relação de certa maneira indireta pra auxiliar na diminuição da evasão, da retenção” (Psicólogo 1).

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Finalizando a análise, indagou-se aos participantes sobre quais estratégias o psicólogo pode utilizar para contribuir com a redução do índice de evasão em seu contexto de atuação. De forma geral, foram apontadas ações coletivas e que demandam a parceria com outros atores da instituição, demonstrando o entendimento de que, para reduzir a evasão, ações isoladas de um só profissional ou setor não são muito efetivas e não atingem resultados significativos.

E também a atuação com a comunidade acadêmica como um todo, pra que esse acolhimento não seja somente na sala do psicólogo, mas que seja de uma maneira macro, com uma visão mais acolhedora em todos os ambientes, em todas as esferas, pra que não se normalize mais que o aluno tem que sofrer, que o aluno tem que passar perrengue para terminar seu curso, enfim, que ele pode sim terminar seu curso com qualidade de vida, com saúde mental, de maneira equilibrada (Psicólogo 3).

Bisinoto, Marinho e Almeida (2011) constataram que para que o psicólogo consiga alcançar resultados mais abrangentes no ensino superior, é necessário que ele adote procedimentos que ampliem o poder de sua ação. Desse modo, o uso de estratégias de natureza coletiva, que envolvem a participação dos diferentes atores (professores, coordenadores, diretores, funcionários, alunos), torna-se cada vez mais recorrente, sem precisar necessariamente abandonar ações individuais e pontuais.

O trabalho junto a professores e coordenadores foi apontado como uma das estratégias a serem utilizadas para redução dos índices de desistência dos alunos. Dessa forma, seria possível realizar ações como a análise das taxas de evasão de cada curso e das disciplinas que mais provocam reprovação e retenção de estudantes. A partir disso, seria possível a atuação junto aos professores dessas disciplinas, tentando identificar os motivos que levam a essa situação, trabalhando junto a esse professor no processo de redução dessas dificuldades e junto à comunidade acadêmica na criação e aplicação de metodologias de ensino mais acessíveis.

Nessa linha, outra sugestão foi a realização de avaliações institucionais, a fim de identificar os possíveis motivadores da evasão e, a partir disso, elaborar programas específicos relacionados a essa demanda. Para isso, a realização do diagnóstico institucional, através de questionários internos e outros instrumentos, seria de grande relevância. Outra ação sugerida nesse sentido foi a avaliação institucional semestral, a partir da qual seria possível identificar e intervir nas problemáticas e dificuldades que ocorreram naquele semestre, em nível de disciplinas, professores, curso, estrutura, acesso a programas de permanência, dentre outros aspectos importantes no contexto universitário.

Atividades de reorientação vocacional para os estudantes que não estão conseguindo se identificar com o curso e a realização de grupos com esse público também foram sugestões dos entrevistados como intervenções possíveis nesse sentido.

É importante que a gente escute, colocando pra esse aluno que o mais importante é que ele se sinta bem, que ele precisa encontrar uma forma de buscar sua saúde mental, de permanecer naquele curso, estando bem. Então, essa escuta que a gente promove quando a gente faz esse acolhimento no início do curso, já ouvi muitos relatos de alunos que chegaram sem gostar do curso e se apaixonaram, gostaram, encontraram uma forma de aliar seus interesses pessoais com os cursos que estavam concluindo (Psicólogo 3).

Outras sugestões mais pontuais foram a criação de um projeto de extensão relacionado à evasão e a realização de atividades de grupo com estudantes, para trabalhar temáticas como adaptação, qualidade de vida, autocuidado e bem-estar. O trabalho com estudantes concluintes, com o objetivo de refletir sobre a transição para o mercado de trabalho e todas as expectativas e anseios gerados nesse momento, e o auxílio no processo de confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foram citados como forma de evitar casos de evasão de estudantes já na fase final da graduação, o que muitas vezes acontece devido à dificuldade em lidar com esses fatores e a percepção de que não há um suporte adequado.

Conforme afirmam Moura e Facci (2016), a atuação do psicólogo escolar no ensino superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pela ciência psicológica, que geram a culpabilização, a fragmentação e a individualização do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, deve-se explorar mais o trabalho com gestores, coordenadores de curso e docentes, possibilitando uma atuação mais abrangente e efetiva, tendo em vista a necessidade de uma intervenção mais institucional e menos individual.

A partir dos resultados apresentados, foi possível conhecer o trabalho dos profissionais de psicologia no âmbito da assistência estudantil da UFCG e de que forma sua atuação tem pensado a evasão dos discentes nesse contexto. De forma geral, embora os participantes reconheçam a evasão e os diversos fatores a ela relacionados, não há ainda intervenções

sistemáticas para atuar sobre essa realidade. Os entrevistados percebem a relação das atividades que desenvolvem com a prevenção e redução desse fenômeno, seja de forma direta ou indireta, mas em nenhum contexto existe um trabalho ou projeto voltado especificamente para esse tema.

Nesse cenário, o presente estudo tem como uma das suas principais contribuições a construção de um plano de ação para o Núcleo de Psicologia do CSTR, voltado às ações que, partindo desse setor, podem contribuir para a prevenção da evasão de estudantes nesse contexto. Posteriormente, esse plano pode ser amadurecido pelos demais núcleos de psicologia da UFCG, que o adequariam a sua realidade e às necessidades da comunidade acadêmica local.

5. PLANO DE AÇÃO

O levantamento de dados do presente estudo trouxe a perspectiva de três sujeitos acerca do processo de evasão: estudantes evadidos dos cursos de graduação do CSTR, docentes lotados nas unidades acadêmicas desse Centro e psicólogos vinculados aos Núcleos de Assistência Estudantil da UFCG. A partir dos dados colhidos pelas entrevistas e questionários aplicados, foi possível pensar em uma proposta de intervenção institucional por parte do Núcleo de Psicologia do CSTR, que será sistematizada através de um Plano de Ação (Tabela 2).

O plano de ação é uma ferramenta de planejamento e acompanhamento de atividades necessárias para o alcance de um determinado objetivo. Nesse caso, o objetivo é a prevenção e redução da evasão de estudantes dos cursos do CSTR, através da promoção de atividades individuais e coletivas. Essas ações serão pensadas e executadas pelo Núcleo de Psicologia, em parceria com outros setores, como assistência estudantil, docentes e coordenações de curso.

O plano de ação teve como alicerce o diagnóstico situacional realizado nesse trabalho, através da análise e discussão dos resultados da pesquisa. A execução do plano terá como referência temporal o semestre letivo 2020.2e da UFCG, que está previsto para ser ofertado no modelo de ensino remoto, devido às adaptações exigidas pela Pandemia de COVID-19. Isso exigirá que as atividades sugeridas no plano também sejam formatadas e executadas de forma virtual. O plano deve ser avaliado ao final de cada semestre, a depender do calendário universitário.

Reitera-se que a evasão discente é um fenômeno causado por múltiplos fatores, então mesmo que a universidade promova espaços de integração e apoio que possam amenizar esses problemas, estas questões muitas vezes estão para além da capacidade de ação da instituição (CASTRO; TEIXEIRA, 2013). Conforme comentam Andrade e Teixeira (2017), a decisão de permanência no curso é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, resultado da interrelação entre condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas, o que faz com que ações isoladas tenham muito baixa eficácia. Dessa forma, a proposição de ações pelo Núcleo de Psicologia deve ser complementada pela atuação de outros atores envolvidos nesse processo. Para isso, essa pesquisa também sugere possíveis ações a serem realizadas por outros setores.

É interessante pontuar que as atividades propostas pelo plano de ação são aquelas consideradas diretamente relacionadas ao tema da evasão e pensadas para intervenção nessa perspectiva. Dessa forma, o plano não contempla outras ações do Núcleo de Psicologia do CSTR, como atendimentos individuais e atividades coletivas realizadas com toda a comunidade acadêmica, embora tais ações também sejam de suma importância para a permanência dos estudantes na universidade. Nesse cenário, identificando-se os pontos que requerem intervenção a partir dos resultados da pesquisa e da percepção dos vários atores participantes do estudo acerca da evasão discente, sugerem-se as seguintes ações do Núcleo de Psicologia do CSTR (Quadro 2).

Quadro 5: Plano de Ação

AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL (IS)	PRAZO	RESULTADOS ESPERADOS
Apresentação dos resultados desse estudo à comunidade acadêmica	Discentes, docentes e servidores do CSTR; Psicólogos da UFCG.	Pesquisador	Última semana de junho/21 (após defesa da dissertação)	Conhecimento dos principais aspectos que envolvem o fenômeno da evasão no CSTR pela comunidade acadêmica.
Realização e apresentação do diagnóstico da evasão no <i>campus</i> no último semestre/ano (por curso)	Coordenações de curso/docentes	Pesquisador	Junho/21 (primeira semana do período letivo – 21/06 a 25/06).	Conhecimento das taxas de evasão por parte dos gestores e corpo docente e reflexão acerca dos dados.
Acolhimento inicial dos ingressantes do semestre.	Ingressantes	Pesquisador em parceria com Direção de Centro, Coordenações de curso e outros setores - assistência estudantil, Centros Acadêmicos – CAs, entre outros.	Primeira semana do período letivo – 21/06 a 25/06.	Ofertar aos ingressantes primeiras informações sobre o curso e aspectos gerais da universidade – assistência estudantil, biblioteca, pesquisa e extensão, movimento estudantil, entre outras informações.
Oficina de habilidades acadêmicas	Ingressantes (de cada curso, separadamente).	Pesquisador (Psicólogo)	Final do primeiro mês de aulas (Julho de 2021).	Trabalhar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu novo contexto; trabalhar estratégias para adaptação.
Diagnóstico de Saúde Mental e propensão para evasão dos estudantes	Estudantes matriculados	Pesquisador (Psicólogo)	Metade do período letivo (Início de agosto de 2021).	Identificação de estudantes em situação de risco de evasão.

Atendimento Individual aos estudantes em risco de evasão	Estudantes em risco de evasão	Pesquisador (Psicólogo)	Agosto de 2021 (Após análise dos resultados da pesquisa).	Acolhimento psicológico dos estudantes, para conhecer o caso e pensar em possíveis intervenções e encaminhamentos.
Roda de conversa com docentes.	Coordenações de cada curso e docentes.	Pesquisador (Psicólogo)	Agosto de 2021 (Após análise dos resultados da pesquisa).	Apresentar os resultados do diagnóstico de evasão realizado e trabalhar os principais fatores abordados pelos discentes na avaliação.
Roda de conversa com estudantes em risco de evasão.	Estudantes em risco de evasão.	Pesquisador (Psicólogo)	Início de Setembro de 2021.	Promover o acolhimento psicológico dos estudantes, a fim de pensar, no coletivo, estratégias para permanência no curso.
Orientação Vocacional	Estudantes matriculados com dificuldades de identificação com o curso ou dúvidas sobre a carreira	Pesquisador (Psicólogo) – Pode haver parceria com docentes	Durante todo o semestre	Facilitar o processo de identificação com o curso e de tomada de decisão sobre o futuro profissional.
Avaliação das atividades realizadas durante o semestre.	-	Pesquisador (Psicólogo)	Primeira semana de setembro de 2021 (Após final do semestre letivo).	Avaliar ações realizadas nos seguintes aspectos: participação e recepção do público-alvo, dificuldades enfrentadas, possíveis parcerias e ajustes necessários ao plano de trabalho.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Alguns indicadores que podem auxiliar na avaliação da efetividade das ações sugeridas são: taxas de evasão (semestral e anual) nos cursos de graduação do CSTR; taxas de retenção e reprovação em disciplinas; avaliação do relacionamento entre alunos e docentes (através de questionários ou outros instrumentos de pesquisa); avaliação da percepção dos discentes sobre qualidade de vida no CSTR, dentre outros.

Note-se que há alguns aspectos difíceis de quantificar e avaliar de forma puramente objetiva, pois estão relacionados à subjetividade dos diversos sujeitos envolvidos no processo. Mas, tendo em vista que aspectos como bem-estar psicológico e uma percepção positiva do ambiente universitário podem favorecer a permanência do estudante na universidade, esses são fatores que podem ser avaliados pelo Núcleo de Psicologia ao longo dos semestres.

Também é possível sugerir ações para outros setores da universidade, que não estão incluídas no plano de ação por não depender unicamente do Núcleo de Psicologia, embora possam ser realizadas em parceria com este.

Quadro 6: Sugestão de ações para outros setores

AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL(IS)	RESULTADOS ESPERADOS
Programa de Tutoria por docentes	Ingressantes	Coordenação de curso e docentes	Facilitar o vínculo professor-aluno e promover a orientação de estudantes desde sua entrada na universidade
Projeto de extensão de prevenção à evasão	Estudantes matriculados e comunidade externa	Professor(es) orientadores e extensionistas	Identificar preventivamente possíveis casos de evasão de estudantes matriculados e realizar intervenções; Realizar ações com alunos de ensino fundamental e médio sobre escolha do curso, profissões, áreas de conhecimento, dentre outros temas relacionados, no intuito de possibilitar escolha profissional mais consciente no futuro.
Programa de apadrinhamento de alunos	Alunos ingressantes	Coordenação de curso	Promover acolhimento e orientação de alunos ingressantes por veteranos/Facilitar processo de adaptação à universidade.
Oferta de informações sobre o curso, as profissões e o mercado de trabalho.	Alunos matriculados (especialmente ingressantes e concluintes)	Coordenação de curso	Fortalecer a identificação com o curso e o amadurecimento profissional no curso e na carreira; Fomentar o comportamento exploratório e a identificação com o curso.
Eventos culturais e esportivos	Comunidade acadêmica	Direção de Centro, Coordenações de curso ou qualquer setor interessado	Promover integração entre a comunidade acadêmica.
Reserva de Horários dos professores para atendimento individual dos alunos	Alunos matriculados	Coordenação de curso e docentes	Facilitar o vínculo professor-aluno e auxiliar os discentes em suas dificuldades durante o curso
Programas de nivelamento em conteúdos básicos	Estudantes matriculados, especialmente ingressantes	Programas de monitoria ou extensão	Auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes e reduzir as reprovações em disciplinas que exigem base em conhecimentos prévios.
Avaliações periódicas do curso por	Coordenação do curso, docentes e discentes	Coordenação do curso	Identificar principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de curso e buscar soluções viáveis para os

professores e docentes			problemas apontados
------------------------	--	--	---------------------

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Conforme afirmam Moura e Facci (2016), é possível aproximar os diversos sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica, de modo a construir um processo pedagógico de qualidade, que ratifique a coletividade do sistema educacional. Dessa forma, o trabalho do psicólogo no ensino superior necessita contemplar o maior número de envolvidos no processo de produção e assimilação do conhecimento, desde direção, gestores, servidores e, sobretudo, alunos e professores.

Por conseguinte, a proposição desse plano de ação e a sugestão de ações para outros setores da universidade podem contribuir para uma atuação do psicólogo voltada à permanência dos estudantes na universidade e à qualificação das relações dentro do contexto acadêmico. Tal atuação deve se pautar na parceria entre os diversos atores envolvidos nesse processo e em um trabalho coletivo e voltado à redução dos fatores de risco para a evasão discente, tendo em vista que dificilmente uma ação isolada conseguirá alcançar resultados efetivos.

6 CONCLUSÕES

A evasão discente é um fenômeno presente em todas as universidades públicas do Brasil, e tem sido uma preocupação de diversos pesquisadores nos últimos anos. Com isso, torna-se cada vez mais necessária a criação de estratégias que facilitem a permanência dos estudantes nesse contexto, visto que somente a expansão das vagas e a garantia da matrícula não concretizam o acesso ao ensino superior. Ações preventivas e de intervenção, que facilitem o processo de adaptação do discente ao ambiente universitário, tornam-se urgentes. Para isso, é preciso compreender o fenômeno da evasão no ensino superior em sua multicausalidade, para, a partir disso, pensar em formas de modificar essa realidade.

Sob tais circunstâncias, o presente estudo se dispôs a investigar os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos no *campus* de Patos da UFCG (CSTR), a partir das percepções de alunos evadidos, professores e psicólogos. Tendo alcançado esse objetivo, e com base nos relatos e experiências dos diversos sujeitos, propõe-se um plano de ação para o Núcleo de Psicologia que pretende contribuir para a redução do índice de evasão dos cursos analisados e possibilitar que um número maior de estudantes conclua sua graduação.

Os dados coletados apontam para o seguinte perfil de alunos evadidos: maioria do sexo feminino (57%), de etnia parda (48%), com renda familiar entre um e dois salários mínimos - até R\$ 2090,00 (49%). Mais de 80% desses estudantes não estavam inseridos em nenhum programa acadêmico ou de assistência estudantil, e 34% deixaram a graduação ainda no primeiro semestre, e outros 17% no segundo, totalizando 51% de evasões no primeiro ano de curso. Mais de 70% dos respondentes já haviam iniciado outra graduação após sua saída.

No que diz respeito aos motivadores de evasão para os estudantes, o fator “interesses pessoais” foi o que mais contribuiu para que a saída se concretizasse, seguido por “não se sentir parte daquele contexto”, “adoecimento psíquico”, “mudança para outro curso” e a “não identificação com a carreira/profissão”. Enquanto isso, os que contribuíram de forma menos significativa para a desistência desses estudantes foram “o curso ser ofertado em *campus* do interior do estado”, o “adoecimento de familiares” e “perceber que as pessoas pensam de uma forma diferente de você”.

Na percepção dos estudantes evadidos, ainda há um predomínio de motivos de ordem pessoal na determinação de sua desistência. No entanto, apenas 19,5% dos participantes afirmaram que nenhuma intervenção da universidade teria mudado sua decisão de sair do

curso, reiterando a ideia de que é possível que a instituição atue de forma preventiva na maioria dos casos de evasão.

Em relação aos afetos relacionados ao processo de evasão, 63% expressaram emoções e sentimentos positivos relacionados à sua escolha, como a sensação de ter tomado a decisão certa, paz, tranquilidade, alívio e satisfação. Enquanto isso, cerca de um terço dos participantes expressou sentimentos negativos associados à saída do curso, como tristeza, arrependimento, culpa, vergonha e frustração. Alguns estudantes não responderam ou disseram ser indiferente ao fato de ter evadido.

Na percepção dos docentes, os principais motivos que levam os alunos a deixarem a universidade são: a não identificação com o curso, os problemas financeiros e as condições de vulnerabilidade socioeconômica, a falta de apoio ou apoio insuficiente por parte da instituição e dos programas de assistência estudantil, as dificuldades de aprendizagem e o baixo rendimento acadêmico. Novamente, nota-se uma visão personalista e individualizante da evasão, que acaba dificultando a corresponsabilização desses atores e da instituição no que concerne a esse fenômeno.

Nesse cenário, apenas 7% dos docentes apontaram as práticas pedagógicas como um motivador da evasão, enquanto 5% citam os problemas com professores e a estrutura deficitária do curso ou da universidade. Nota-se, dessa forma, quase total isenção da instituição e do corpo docente enquanto responsáveis pelo fenômeno da evasão, o que torna mais difícil o planejamento de intervenções coletivas e com resultados mais efetivos. Um dos professores chegou a afirmar que não conseguia enxergar uma correlação entre seu trabalho e a evasão, o que reforça o que foi pontuado anteriormente acerca da dificuldade de envolver todos os sujeitos na prevenção desse fato.

Para os docentes entrevistados, as principais estratégias capazes de incentivar a permanência desse público nos cursos são a escuta e o diálogo com os discentes, ações com estudantes do primeiro período para suporte e orientação, o uso de metodologias de ensino mais acessíveis e dinâmicas, o incentivo através de atividades práticas e a criação de espaços para discutir acerca do curso e da carreira profissional. Algumas dessas ações já têm sido realizadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho, mas, pelo que foi apurado através dos dados, nenhuma é realizada de forma sistematizada e organizada.

No que concerne às percepções dos psicólogos vinculados aos Núcleos de Assistência Estudantil da UFCG, a evasão dos discentes tem sido causada principalmente por três motivos. Primeiramente, a falta de identificação dos estudantes com o curso, relacionada a fatores como a imaturidade para a escolha do curso, a cobrança da sociedade e da família para o ingresso na universidade e o não ingresso no curso que seria primeira opção. Em segundo

lugar, os problemas de saúde mental, sobretudo aqueles gerados pelas dificuldades de adaptação ao novo contexto e pelas frustrações relacionadas à escolha do curso. Em terceiro lugar, o relacionamento com professores e as metodologias de ensino, associados à dificuldade de adaptação às novas demandas de estudo, bastante diferentes daquelas do ensino médio.

Percebe-se que, na avaliação dos três sujeitos, a falta de identificação com o curso é um fator significativo para a saída do estudante da universidade, o que aponta para a necessidade urgente de trabalhar as questões vocacionais dentro e fora da universidade. Estando o aluno já em um curso superior, é possível pensar em ações de orientação vocacional para o amadurecimento das escolhas profissionais e acadêmicas e do incentivo ao comportamento exploratório do estudante. No entanto, é ainda mais importante o trabalho prévio, com estudantes do ensino fundamental e médio, para futuramente possibilitar uma escolha mais acertada e amadurecida.

Nesse cenário, a atuação do Núcleo de Psicologia pode contribuir para um trabalho preventivo relacionado à evasão discente. Em parceria com outros setores da universidade, e especialmente na atuação junto a docentes, discentes e coordenações dos cursos, podem ser desenvolvidas ações voltadas a essa temática, quais sejam: realização e apresentação do diagnóstico da evasão no *campus*, acolhimento de alunos ingressantes e oficinas com esse público, diagnóstico semestral de propensão à evasão dos estudantes matriculados, ações de orientação vocacional e abordagem do tema com professores e outros sujeitos envolvidos com as práticas de ensino.

Conforme pontuado durante todo o desenvolvimento desse estudo, a evasão discente é uma temática complexa, multideterminada e que tem sido estudada por vários autores nos últimos anos. No entanto, o que se tem visto é que, apesar das diversas consequências trazidas por esse fenômeno, sejam pessoais, institucionais ou orçamentárias, as universidades não têm investido em programas voltados ao seu acompanhamento e à sua prevenção. Como afirmam Andrade e Teixeira (2017), a tendência dos estudos sobre esse tema é orientar-se pelo dimensionamento ou quantificação do fenômeno, sem uma investigação mais aprofundada dos aspectos psicossociais e contextuais relacionados.

Nesse sentido, o presente estudo trouxe uma análise mais aprofundada acerca dessa temática, integrando o olhar de três importantes sujeitos envolvidos nesse processo. Tendo em vista que a ampla maioria dos estudos sobre evasão tem como base a percepção e experiência de estudantes, é relevante conhecer o conceito de outros atores que também estão interligados a esse contexto, como professores universitários e psicólogos escolares. Com isso, possibilita-

se a ampliação do entendimento e da compreensão acerca do que pode levar o aluno a desistir da graduação, além de pensar em diferentes estratégias para intervir nessa realidade.

Além disso, a pesquisa também contribui com a construção de um Plano de Ação voltado à intervenção preventiva do Núcleo de Psicologia sobre a evasão e seus determinantes, a partir do trabalho com os diversos sujeitos envolvidos no processo, sobretudo discentes, docentes e coordenações de curso. Também contribui com a sugestão de ações para outros setores da universidade, que teriam importante participação no processo de redução da evasão.

O estudo possui algumas limitações, especialmente o fato de ter sido realizado em um lócus estrito, o que impossibilita a projeção de seus resultados a outras realidades, embora as observações e estratégias aqui pensadas possam servir como ponto de partida para a reflexão sobre o tema. Além disso, a amostra de estudantes foi somente de 15% da população total, o que restringe a generalização dos dados e uma compreensão mais aprofundada acerca do fenômeno da evasão no CSTR.

Desse modo, sugere-se que sejam realizados novos estudos transversais e longitudinais sobre evasão, para que se possa acompanhar melhor a trajetória de estudantes na universidade, desde seu ingresso. Além disso, também seria de grande relevância a realização de pesquisas que contemplassem uma amostra nacional de estudantes evadidos, tendo em vista que já é bastante comum a realização de estudos com foco em instituições e cursos específicos, mas que são raros aqueles que trazem uma visão regional ou nacional do fenômeno. Também se recomendam novos estudos com foco preventivo e interventivo, indo além da compreensão das motivações para a evasão e de sua quantificação, e apresentando ações realizadas pelas instituições e a avaliação de seus resultados.

Conclui-se que essa pesquisa pode estimular a Administração Pública a refletir acerca do processo de evasão na universidade, suscitando a cooperação entre os diversos sujeitos e setores acadêmicos envolvidos nessa realidade. Com isso, busca-se despertar novos olhares e novas perspectivas acerca do tema, propondo mecanismos que possibilitem a criação de espaços de discussão sobre saúde mental e qualidade de vida no contexto universitário e fomentando a permanência dos discentes na graduação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Carmo Maracaja *et al.* Causas para evasão no primeiro período dos cursos das Engenharias Agrárias. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Josefa-Edileide-Ramos/publication/337851029_Causas_para_evasao_no_primeiro_periodo_dos_cursos_das_Engenharias_Agrarias/links/5e6e699f92851c6ba7064037/Causas-para-evasao-no-primeiro-periodo-dos-cursos-das-Engenharias-Agrarias.pdf. Acesso em 01 de abril de 2021.
- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712015000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 de março de 2020.
- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 288-297, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020.
- ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 1996.
- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200512&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020.
- ANDRADE, Paulo César de Resende; CAMPOS, Cácia Aparecida. Evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. **Cadernos de pesquisa Pensamento Educacional**, [s. l.], v. 14, n. 38, p. 87-103, 2019.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, set. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>.
- ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Saúde mental de estudantes universitários e os fatores acadêmicos e de carreira associados. In: SOARES, Adriana Benevides; MOURÃO, Luciana; MONTEIRO, Marcia Cristina (orgs.). **O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira**. Curitiba: Appris, 2020.
- ARMIJO, Pablo Castillo; ZARATE, Tomas Morales; CARVAJAL, Carlos Miranda. Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240058, 2019. Acesso em 23 de maio de 2020. Epub 09-Dez-2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240058>.

ARRIGO, Viviane; SOUZA, Miriam Cristina Covre de; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química.

ACTIO: Docência em Ciência, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 243-62, 2017. DOI:

<http://dx.doi.org/10.3895/actio.v2n1.6757>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. Brasília, 2019.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em 15 de maio de 2021.

BARBOSA, João Paulo Gomes; PORTILHO, Lucio Antonio; MIRANDA, Gilberto José; TAVARES, Marcelo. A adoção do SISU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [s. l.], v. 12, n. esp., p. 722-38, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8352>

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologis Revista**, v. 14, n. 2, 2005.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n.

1, p. 95-105, abr. 2009. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski et al. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.

33, n. 2, p. 132-138, jun. 2012. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000200019>.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO, Claisy; ALMEIDA, Leandro. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, v. 45, n. 1, p. 39-55. 2015.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 de maio de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

CAMPOS, Larissa Couto et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Rev. contab. finanç.**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, 2017.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, jun. 2013. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000200002>.

CAVALCANTI, Alessandro Leite et al. Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de Odontologia de uma instituição pública. **Rev. Odontol. UNESP**, Araraquara, v. 39, n. 2, 95-99, 2010.

CONTROLADORIA REGIONAL DA UNIÃO NO ESTADO DO PARANÁ (CGU-Regional/PR). Relatório de avaliação dos resultados da gestão da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/cbjrc/Downloads/991339_RA201701757_Publicado.pdf. Acesso em 21 de maio de 2021.

COSTA, Andréa Lopes da; PICANCO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. **Novos estud. CEBRAP [online]**, vol.39, n.2, p.281-306, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002020000200281&lng=pt&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003>.

COSTA, Francisco José da; BISPO, Marcelo de Souza; PEREIRA, Rita de Cássia de Faria. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Manag. J.**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-85, mar. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2531-04882018000100074&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.007>.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; NASCIMENTO, Eduardo Mendes; DURSO, Samuel de Oliveira. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região Sudeste. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo v.9, n.2, p. 141-161, 2016.

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v.21, n. 2, p. 153-78, 2016.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Cecília Borges. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.

DIOGO, Maria Fernanda *et al.* Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>.

DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e186332, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100142&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 23 de maio de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186332>.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. Anuário de Pesquisa GVPesquisa. 2016-2017. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796>. Acesso em: 22 de novembro de 2011.

FREITAS, Bruno Andrade; COSTA, Érika Carla Canuto; COSTA, Cláudio Pereira. Fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual da Paraíba.

Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, [s. l.], n. 34, p. 69-76, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETZ, Jackson Éder; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evasão no Ensino Superior: Uma análise de estudos correlacionados. In: ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; BISINOTO, Gustavo Domingos Sakr (orgs.). **Gestão de Instituições de Ensino Superior (IES) com base em estudos avaliativos: o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

GOMES, Erica Cupertino *et al.* Evasão no curso de licenciatura em física da Universidade Federal do Tocantins: diagnóstico e primeiros resultados de um projeto de intervenção.

Revista Observatório, v. 5, n. 5, p. 482-508, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n5p482>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2011: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessos em 10 de março de 2021.

JUCÁ, Sandro César Silveira et al. Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE. **Revista Thema**, v. 16, n. 1, p. 115-28, 2019.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. Epub 03-Abr-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154730>.

LEONARDE, Geovana Silveira Soares; SILVESTRE; Luiz Henrique Aparecido. Caracterização da evasão no Curso de Administração da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – *Campus* do Mucuri, entre 2014 e 2018. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1953>

LIMA JUNIOR, Paulo *et al.* Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100157&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002701431>.

LOPES, João Cleber de Souza et al. Evasão de alunos nos cursos de graduação em ciências contábeis em instituições de ensino superior da região Sul do Brasil. **RIC – Revista de Informação Contábil**, [s. l.], v. 10, n. 22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.34629/ric.v10i2.38-58>

MACHADO, Sérgio; MELO FILHO, João Massena; PINTO, Angelo. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 28, supl. p. S41-S43, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000700008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422005000700008>.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JUNIOR, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e198669, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100580&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de março de 2020. Epub Sep 26, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy e BISINOTO, Cynthia. Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, jan./mar. 2011.

MARQUES, Felipe Tumenas. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1061-77, 2020.

MATIAS-PEREIRA, José. Manual de metodologia da pesquisa científica. 4ª Edição. [3. Rempr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRAO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300583&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>.

Minayo, Maria Cecília de Sousa. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Maria Cecília de Sousa Minayo (Org), **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, p. 61-77. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, F. A.; MANDARINO, P. H. P.; SILVA, S. C. P.. Evasão Escolar no Ensino Superior: Análise Quantitativa no Curso de Licenciatura em Física do IFPA *Campus Bragança*. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 42, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2020-0044>

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300503&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>.

NASCIMENTO, Lázaro Castro Silva; BEGGIATO, Sheila Maria Ogasavara. Evasão escolar na graduação em Musicoterapia da Universidade Estadual do Paraná. **Educação & Formação**, v. 5, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2080>

OLIVEIRA, Marina Cardoso de *et al.* Oficina de integração acadêmica: delineamento e avaliação de um modelo de intervenção. In: SOARES, Adriana Benevides; MOURÃO, Luciana; MONTEIRO, Marcia Cristina (orgs.). **O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira**. Curitiba: Appris, 2020.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra and COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2020, vol.25, n.1, pp.27-51.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; OLIVEIRA, Ítalo Weiner Martins de; LIMA, Luana Mundin de. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e186484, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100321&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Maríllia Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300869&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>.

RANGEL, Flaminio de Oliveira *et al.* Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42, Jan. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2020.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales; MORAIS, Vitor Guimarães. A possível relação entre o SISU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010141612019000200337&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de março de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>.

SAMPAIO, Sônia Maria. A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**, Brasília, v. 23, n. 83, 2010.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200385&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de março de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

SILVA, Alexsandra de Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/34309/19749>. Acesso em 19 de maio de 2021.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da *et al.* Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>.

SILVA, Kauane Nogueira da; FIGUEIREDO, Márcia Camilo Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente. **ACTIO, Docência em Ciências**. Curitiba, v. 3, n. 2, 2018.

SILVA, Maria Clara Neves do Nascimento. **Evasão do curso de graduação em odontologia: motivos de abandono do curso segundo os estudantes evadidos**. 2019. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, Matheus Leme *et al.* Uma análise da evasão discente em cursos de Engenharia de uma Universidade Pública Brasileira. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

SILVA, Thales Fabrício Costa.; ARAGÃO, Jônica Marques Coura.; OLIVA, Eduardo Camargo; KUBO, Edson Keyso de Miranda; CORCINO, Kevin Ferreira. Conflitos interpessoais entre professores e estudantes universitários: o que pode fazer a gestão

universitária? **Revista Gestão Universitária na América Latina** - GUAL, Florianópolis, no prelo, 2021.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elisabeth. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 175-204, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000400175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de março de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161689>.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2007.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Relatório de Gestão do Exercício de 2018. Campina Grande, 2019. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/relatorios_gestao/UFCG%20-%20Relatorio%20de%20Gesto%20de%202018.pdf. Acesso em 21 de maio de 2021.

VARGAS, Helbert Ramanhole. Evasão nos cursos de agronomia e engenharia florestal no *campus* Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, 2019.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Evasão universitária e possibilidades para a atuação do psicólogo no ensino superior

Pesquisador: ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40715820.0.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.568.494

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe uma pesquisa de campo aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, com tipologia descritiva. A pesquisa intenciona traçar um plano de ação para redução dos índices de evasão dos cursos em análise (medicina veterinária, odontologia, engenharia florestal e ciências biológicas), com foco para a atuação do setor de psicologia. A pesquisa acontecerá no Centro de Saúde e Tecnologia Rural, Campus de Patos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Parte da população de pesquisa (discentes e docentes) faz parte dos quatro cursos desse centro: Medicina Veterinária, Odontologia, Engenharia Florestal e Ciências Biológicas (com turnos diurno e noturno), enquanto os psicólogos atuam nos setores de Assistência Estudantil da UFCG. A população do estudo contará com estudantes evadidos dos quatro cursos em questão (de 2015 a 2019), os docentes lotados nas Unidades Acadêmicas do campus de Patos da UFCG e os psicólogos envolvidos com ações de Assistência Estudantil nos sete campi da UFCG. A amostra será selecionada por conveniência. Tendo em vista que a população de estudo encontra-se distante da pesquisadora de forma geográfica, além de haver um grande número de sujeitos, elege-se o questionário como instrumento de coleta de dados para os discentes e docentes participantes, devido à sua maior facilidade de aplicação. O questionário será enviado aos participantes a partir da plataforma de formulários do Google (google forms), através do e-mail.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 4.568.494

Os e-mails dos participantes serão solicitados às coordenações dos cursos em questão. Além do questionário, será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com os psicólogos lotados na assistência estudantil, tendo em vista ser um número pequeno de sujeitos (sete), o que possibilita a realização das entrevistas, que demandam maior tempo para realização e análise dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

- Investigar os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos no Campus de Patos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e construir um plano de atuação para o Setor de Psicologia que busque intervir nessa realidade.

Secundários:

- Identificar as taxas de evasão nos quatro cursos do campus de Patos da UFCG (Medicina Veterinária, Ciências Biológicas – Diurno e Noturno, Odontologia e Engenharia Florestal) nos últimos cinco anos;
- Investigar as motivações que levaram esses estudantes a abandonarem seus cursos;
- Analisar a percepção dos diversos atores envolvidos no processo de evasão universitária (discentes, docentes e profissionais de psicologia);
- Propor um plano de ação para redução dos índices de evasão dos cursos em análise, com foco para a atuação do setor de psicologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a pesquisadora “por não se configurar como um procedimento invasivo, os riscos ao responder a pesquisa são mínimos, como cansaço ao responder o questionário ou algum incômodo ao falar sobre assuntos pessoais. Além disso, o participante é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação”. A pesquisadora assinala e apresenta uma forma de minimização dos riscos no projeto, nas informações básicas do projeto e no TCLE.

Benefícios: A pesquisadora relata acerca dos benefícios “a partir da identificação dos determinantes da evasão universitária no contexto estudado, será possível construir um plano de

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
 UNIVERSITÁRIO ALCIDES
 CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE CAMPINA
 GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 4.568.494

ação do Núcleo de Psicologia, com estratégias para minimizar esse problema nos cursos em questão, com ações envolvendo discentes, professores, coordenações de curso e outros setores da universidade”. Diante do exposto, ficam evidentes riscos e benefícios da pesquisa cumprindo então o que preconiza a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, em seu item V.6 – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa foi apresentada com bom delineamento, etapas definidas, metodologia detalhada e adequada. O estudo é relevante tendo em vista que trata de um tema importante para a educação e ensino superior, bem como para melhorias desse segmento e na atuação do profissional da psicologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos obrigatórios:

- 1- Informações básicas do projeto;
- 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 3- Projeto de pesquisa detalhado;
- 4- Termo de anuência institucional;
- 5- Termo de compromisso dos pesquisadores;
- 6- Folha de rosto devidamente assinada;
- 7- Instrumentos;
- 8- Orçamento
- 9- Cronograma

Recomendações:

Atualizar o cronograma da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos documentos apresentados, bem como o projeto de pesquisa detalhado, e considerando sua relevância conclui-se que a pesquisa pode ser realizada por não possuir nem uma inadequação ética.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 4.568.494

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1668799.pdf	25/11/2020 14:30:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Evasao_e_Psicologia.pdf	25/11/2020 14:28:03	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario_para_docentes.pdf	25/11/2020 14:25:08	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Outros	Questionario_para_discentes_evadidos.pdf	25/11/2020 14:24:27	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_anuencia_Direcao_de_Centro.pdf	25/11/2020 14:22:59	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Outros	Anuencia_Institucional_para_realizacao_da_pesquisa_Reitoria.pdf	25/11/2020 14:22:06	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	25/11/2020 14:15:39	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Assinada.pdf	25/11/2020 14:12:27	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_dos_pesquisadores_assinado.pdf	25/11/2020 14:11:39	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de_TCLE_2.pdf	25/11/2020 14:08:38	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de_TCLE_1.pdf	25/11/2020 14:08:26	ANA CAROLINA DA COSTA ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.494

CAMPINA GRANDE, 02 de Março de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES EVADIDOS

Prezado(a) Sr. (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras, da Universidade Federal da Paraíba/CCTA/DTH, e Ana Carolina da Costa Araujo, mestranda do Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP (UFCG).

Na sua participação, você deverá responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada e ainda assim a sua identidade será preservada.

Caso haja interesse em conhecer os resultados da pesquisa (análise descritiva) é só contactar através dos e-mail: marcleide@gmail.com e cbjr.carol24@gmail.com.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Agradecemos sua colaboração.

Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras

Mestranda Ana Carolina da Costa Araujo

(I) DESCREVER O PERFIL DOS RESPONDENTES

1. Curso:

- Ciências Biológicas (LIC) - Diurno
- Ciências Biológicas (LIC) - Noturno
- Engenharia Florestal
- Medicina Veterinária
- Odontologia

- Até 2 Salários Mínimos (R\$ 2.090,00)
- De 2 a 4 Salários Mínimos (R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00)
- De 4 a 10 Salários Mínimos (R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00)
- De 10 a 20 Salários Mínimos (R\$ 10.450,01 a R\$ 20.900,00)
- Acima de 20 Salários Mínimos (R\$ 20.900,01 ou mais)

2. Idade:

3. Sexo:

- Feminino
- Masculino

4. Etnia

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

6. Período de Ingresso no curso de que desistiu (Ex. 2017.1): _____

7. Período em que desistiu do curso (Ex. 2018.2): _____

8. Participava de algum programa de assistência estudantil?

- Residência
- Restaurante Universitário
- Bolsa PAEG
- Não participava de nenhum programa

5. Renda Familiar

9. Participava de algum programa acadêmico?

- Projeto de Extensão
 Projeto de pesquisa
 Outro (especificar): _____
 Não participava de nenhum programa acadêmico
- ingressou em outro curso de nível superior?
 Não
 Sim
- 11: Quantos cursos universitários você já iniciou?

10. Após sua saída da Universidade federal de Campina Grande (UFCG) você

II: FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A DESISTÊNCIA DO CURSO

Instruções: indique a influência de cada item listado abaixo na sua decisão de desistir do curso. Para isso, utilize a escala a seguir:

- 1 = Não influenciou em nada para minha desistência
 2= Influenciou pouco
 3= Influenciou muito
 4= Esse fator foi determinante para minha desistência

FATORES DE ORDEM PESSOAL	1	2	3	4
1. Problemas financeiros (não tive como me manter na universidade)				
2. Distância da Família				
3. Falta de apoio da família para permanecer no curso				
4. Dificuldades para conciliar estudo e trabalho				
5. Baixo desempenho acadêmico/reprovações				
6. Questões relacionadas à dificuldades de aprendizagem				
7. Interesses pessoais				
8. Adoecimento Psíquico				
9. Adoecimento físico				
10. Adoecimento de familiares				
11. Falta de tempo para estudo				
MOTIVOS INSTITUCIONAIS	1	2	3	4
12. Didática de ensino dos professores				
13. Características da instituição (infraestrutura - Qualidade dos laboratórios, conservação das salas de aula, biblioteca, etc)				
14. Os professores não proporcionavam apoio ao estudante				
15. A coordenação do curso não proporcionava apoio ao estudante				
16. A universidade não proporcionava serviços de apoio ao estudante				
17. O curso ser ofertado em <i>campus</i> do interior do estado				
MOTIVOS INTERPESSOAIS	1	2	3	4
18. Dificuldades de integração com outros discentes				
19. Relacionamento com professores				
20. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de você				
21. Não se sentir “parte” daquele contexto				

22. Dificuldades de interação acadêmica (intelectual)				
PREOCUPAÇÕES OU CONSTATAÇÕES A RESPEITO DA CARREIRA FUTURA	1	2	3	4
23. Falta de informações sobre o curso (não tinha informações suficientes antes da escolha)				
24. O curso não correspondeu às expectativas iniciais				
25. Não identificação com a carreira/profissão				
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro				
27. Mudança para outro curso 27.1 Pergunta aberta complementar: que curso e em qual instituição?				

28. Outros motivos não listados (especificar): _____

III: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES E SUGESTÕES

11. O que poderia ter influenciado sua permanência no curso (sugestão para ações)?
12. Atualmente, qual o seu sentimento com relação a ter evadido?
13. Você poderia descrever como se deu seu processo de evasão?

Obrigada pelo preenchimento do questionário.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Prezado(a) Sr. (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras, da Universidade Federal da Paraíba/CCTA/DTH, e Ana Carolina da Costa Araujo, mestranda do Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP (UFCG).

Na sua participação, você deverá responder o questionário a seguir. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada e ainda assim a sua identidade será preservada.

Caso haja interesse em conhecer os resultados da pesquisa (análise descritiva) é só contactar através dos e-mail: marcleide@gmail.com e cbjr.carol24@gmail.com.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Agradecemos sua colaboração.

Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras

Mestranda Ana Carolina da Costa Araujo

(I) DESCREVER O PERFIL DOS RESPONDENTES

1. Unidade Acadêmica a que está vinculado:

- Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas (UACB) - Odontologia
- Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas (UACB) – Ciências Biológicas
- Unidade Acadêmica de Engenharia Florestal (UAEF)
- Unidade acadêmica de Medicina Veterinária (UAMV)

2. Tempo de exercício de magistério/docência no serviço público:

- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

3. Sexo:

- Feminino
- Masculino

4. No momento, ocupa o cargo de Coordenador do curso?

- Sim
- Não

II: PERCEPÇÕES DO SUJEITO ACERCA DO PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES:

5. Em sua opinião e com base nas experiências e casos de evasão que tem visto no curso, quais os principais fatores que podem levar um aluno a evadir?

6. Enquanto professor, que estratégias e ações você tem realizado para contribuir na redução da evasão?

7. Que ações da coordenação do curso poderiam ser utilizadas para reduzir a evasão no curso?

8. Que outras ações, de forma geral, a universidade e outros setores poderiam realizar para diminuir a evasão no curso?

Obrigada pelo preenchimento do questionário.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PSICÓLOGOS

Prezado(a) Sr. (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras, da Universidade Federal da Paraíba/CCTA/DTH, e Ana Carolina da Costa Araujo, mestranda do Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP (UFCG).

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada e ainda assim a sua identidade será preservada.

Caso haja interesse em conhecer os resultados da pesquisa (análise descritiva) é só contactar através dos e-mail: marcleide@gmail.com e cbjr.carol24@gmail.com.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Agradecemos sua colaboração.

Prof.^a Dr.^a Marcleide Pederneiras

Mestranda Ana Carolina da Costa Araujo

I: INFORMAÇÕES ACERCA DA ATUAÇÃO ENQUANTO PSICÓLOGO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DA UFCG

1. Há quanto tempo você exerce a profissão de psicólogo no ensino superior?
2. Quais as principais atividades que realiza em seu cotidiano de trabalho?

II: PERCEPÇÕES DO SUJEITO ACERCA DO PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES E ATUAÇÃO ESPECÍFICA RELACIONADA À TEMÁTICA

3. Em sua opinião e com base nos casos de evasão dos quais tem tido conhecimento em seu *campus*, que fatores contribuem para a saída do estudante de seu curso?
4. Você realiza alguma atividade diretamente relacionada à evasão dos estudantes?
5. De que forma você acredita que o psicólogo pode contribuir para a redução do índice de evasão em seu contexto de atuação?

Obrigada pelo preenchimento do questionário.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA DISCENTES EVADIDOS E DOCENTES**

Prezado (a) Senhor (a),

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR”**. Esse estudo tem como objetivo investigar as principais causas que contribuem para a evasão de alunos nos cursos do *campus* de Patos da UFCG e, a partir dos motivos apontados pelos sujeitos do estudo, construir um plano de atuação para o Setor de Psicologia que busque intervir nessa realidade.

Tendo em vista o amplo investimento pessoal e governamental realizado para que cada estudante universitário permaneça na Universidade, a investigação dos fatores que levam estudantes a abandonarem o curso e a construção de estratégias para intervir nessa realidade e diminuir essas taxas é de suma importância para a efetivação dos objetivos do ensino superior na UFCG, contribuindo para a permanência na graduação de um maior número de estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo se desenvolverá no *campus* de Patos-PB da UFCG, tendo como referência os cursos de engenharia florestal, ciências biológicas (diurno e noturno), odontologia e medicina veterinária, e terá como foco três sujeitos: os estudantes evadidos dos quatro cursos em questão, os docentes lotados nas Unidades Acadêmicas do *campus* de Patos da UFCG e os psicólogos envolvidos com ações de assistência estudantil nos sete *campi* da UFCG.

A coleta de dados será realizada a partir de um questionário, que será disponibilizado a partir da plataforma online “Google Forms”. Solicitamos a sua colaboração em responder ao formulário de pesquisa (questionário) via e-mail, processo que durará em média de 20 a 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. É importante destacar que ao responder o questionário você não precisa se identificar e que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Por não se configurar como um procedimento invasivo, os riscos ao responder a pesquisa são mínimos, como cansaço ao responder o questionário ou algum incômodo ao falar sobre assuntos pessoais. Por outro lado, a pesquisa trará benefícios aos participantes, principalmente na possibilidade de contribuir na identificação dos determinantes da evasão universitária e construir um plano de ação para minimizar esse problema nos cursos em questão.

Com o intuito de minimizar o risco desta pesquisa, você não precisa se identificar no questionário, que será apresentado através do GoogleForms (Formulários Google), uma forma mais dinâmica e prática, para evitar cansaço ao responder, e ainda, a pesquisadora garante sigilo absoluto das informações repassadas e reafirma que as informações obtidas somente terão finalidades acadêmicas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Além disso, você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Carolina da Costa Araujo, telefone: (85) 96332018, ou no endereço:

Universidade Federal de Campina Grande - *Campus Patos*, ou com a **Profª. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras**, telefone (83) 8753-7377, ou no endereço Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC, o qual encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (83) 2101 - 5545 – Rua Dr. Carlos Chagas, s/nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490.

Assinatura da pesquisadora

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Patos –PB, 25 de novembro de 2020

Assinatura do participante

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PSICÓLOGOS

Prezado (a) Senhor (a),

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR**”. Esse estudo tem como objetivo investigar as principais causas que contribuem para a evasão de alunos nos cursos do *campus* de Patos da UFCG e, a partir dos motivos apontados pelos sujeitos do estudo, construir um plano de atuação para o Setor de Psicologia que busque intervir nessa realidade.

Tendo em vista o amplo investimento pessoal e governamental realizado para que cada estudante universitário permaneça na Universidade, a investigação dos fatores que levam estudantes a abandonarem o curso e a construção de estratégias para intervir nessa realidade e diminuir essas taxas é de suma importância para a efetivação dos objetivos do ensino superior na UFCG, contribuindo para a permanência na graduação de um maior número de estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo se desenvolverá no *campus* de Patos-PB da UFCG, tendo como referência os cursos de engenharia florestal, ciências biológicas (diurno e noturno), odontologia e medicina veterinária, e terá como foco três sujeitos: os estudantes evadidos dos quatro cursos em questão, os docentes lotados nas Unidades Acadêmicas do *campus* de Patos da UFCG e os psicólogos envolvidos com ações de assistência estudantil nos sete *campi* da UFCG.

A coleta de dados será realizada a partir de uma entrevista, que será realizada de acordo com a sua disponibilidade de tempo. A entrevista terá duração aproximada de trinta minutos e será registrada por meio de gravação de voz, para o que pedimos sua autorização.

Por não se configurar como um procedimento invasivo, os riscos ao participar da pesquisa são mínimos, como cansaço ao responder a entrevista ou algum incômodo ao falar sobre o tema. Por outro lado, a pesquisa trará benefícios aos participantes, principalmente na possibilidade de contribuir na identificação dos determinantes da evasão universitária e construir um plano de ação para minimizar esse problema nos cursos em questão. Com o intuito de minimizar o risco desta pesquisa, você não precisa se identificar no momento da entrevista, e a pesquisadora garante sigilo absoluto das informações repassadas e reafirma que as informações obtidas somente terão finalidades acadêmicas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Além disso, você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Carolina da Costa Araujo, telefone: (85) 96332018, ou no endereço: Universidade Federal de Campina Grande - *campus* Patos, ou com a **Prof^ª. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras**, telefone (83) 8753-7377, ou no endereço Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro - CEP-HUAC, o qual encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (83) 2101 - 5545 – Rua Dr. Carlos Chagas, s/nº, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490.

Assinatura da pesquisadora

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Patos –PB, 25 de novembro de 2020

Assinatura do participante

APÊNDICE F - RELATÓRIO TÉCNICO**EVASÃO UNIVERSITÁRIA E POSSIBILIDADES PARA A
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR****RESUMO**

A evasão discente é um fenômeno presente em todas as universidades públicas do Brasil, e tem sido uma preocupação de diversos pesquisadores nos últimos anos. Com isso, torna-se cada vez mais necessária a criação de estratégias que facilitem a permanência dos estudantes nesse contexto, visto que somente a expansão das vagas e a garantia da matrícula não concretizam o acesso ao ensino superior. Ações preventivas e de intervenção, que facilitem o processo de adaptação do discente ao ambiente universitário, tornam-se urgentes. Para isso, é preciso inicialmente compreender o fenômeno da evasão no ensino superior em sua multicausalidade, para, a partir disso, pensar em formas de modificar essa realidade. Sob tais circunstâncias, o presente estudo investigou os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos no *campus* de Patos da UFCG (CSTR), a partir das percepções de alunos evadidos, professores e psicólogos. Tendo alcançado esse objetivo, e com base nos relatos e experiências dos diversos sujeitos, propõe-se um plano de ação para o Setor de Psicologia que pretende contribuir para a redução do índice de evasão dos cursos analisados e possibilitar que um número maior de estudantes conclua sua graduação.

INSTITUIÇÃO

Universidade Federal de Campina Grande – *campus* de Patos (CSTR)

SETOR

Núcleo de Psicologia do CSTR

PÚBLICO-ALVO DA INICIATIVA

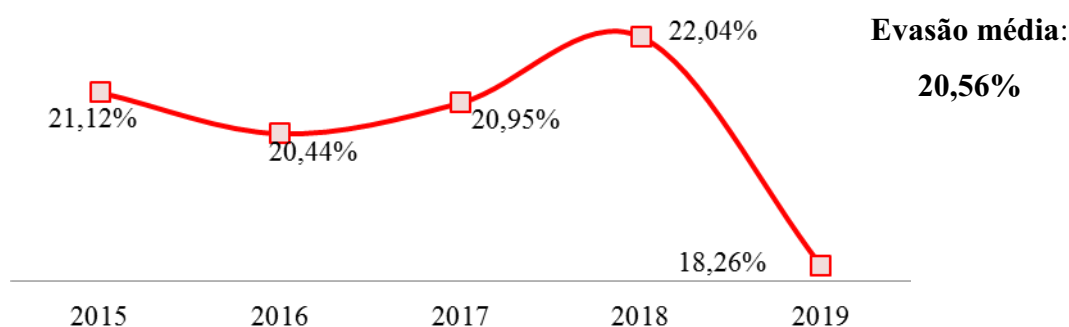
Comunidade Acadêmica dos cursos de Engenharia Florestal, Odontologia, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária do CSTR.

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Percebe-se na realidade da UFCG um elevado número de alunos que abandonam seus cursos, muitas vezes após terem cursado vários períodos.

O gráfico a seguir apresenta as taxas anuais de evasão entre os anos de 2015 e 2019, quando se pode perceber uma leve variação.

Gráfico 01 – Evolução das Taxas de Evasão da UFCG entre os anos de 2015 e 2019



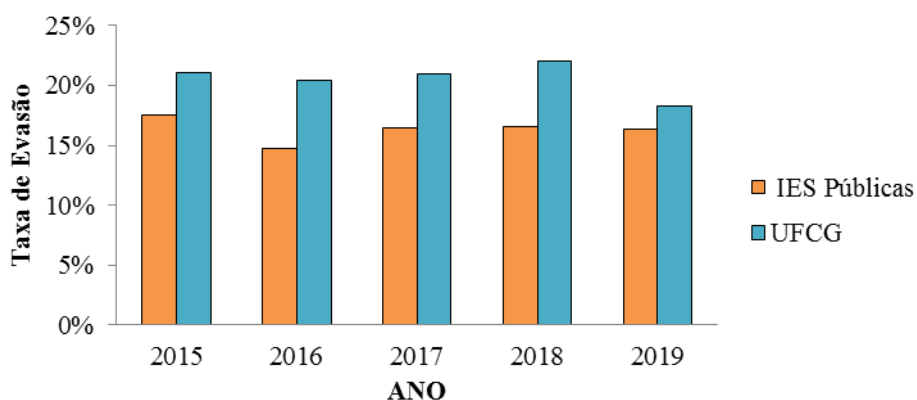
Fonte: gráfico da pesquisadora, com dados do INEP (2015-2020).

Em 2018, a Universidade teve a maior taxa de evasão do intervalo de tempo analisado, com 22% de estudantes deixando a graduação.

Em 2019, observa-se uma queda nesse número, com a menor taxa de evasão dos anos estudados.

Em todos os anos analisados as taxas de evasão da UFCG foram superiores à taxa de evasão nacional das universidades públicas, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 02: Comparativo entre as taxas de evasão geral nas universidades públicas e na UFCG, por ano (2015 a 2019)



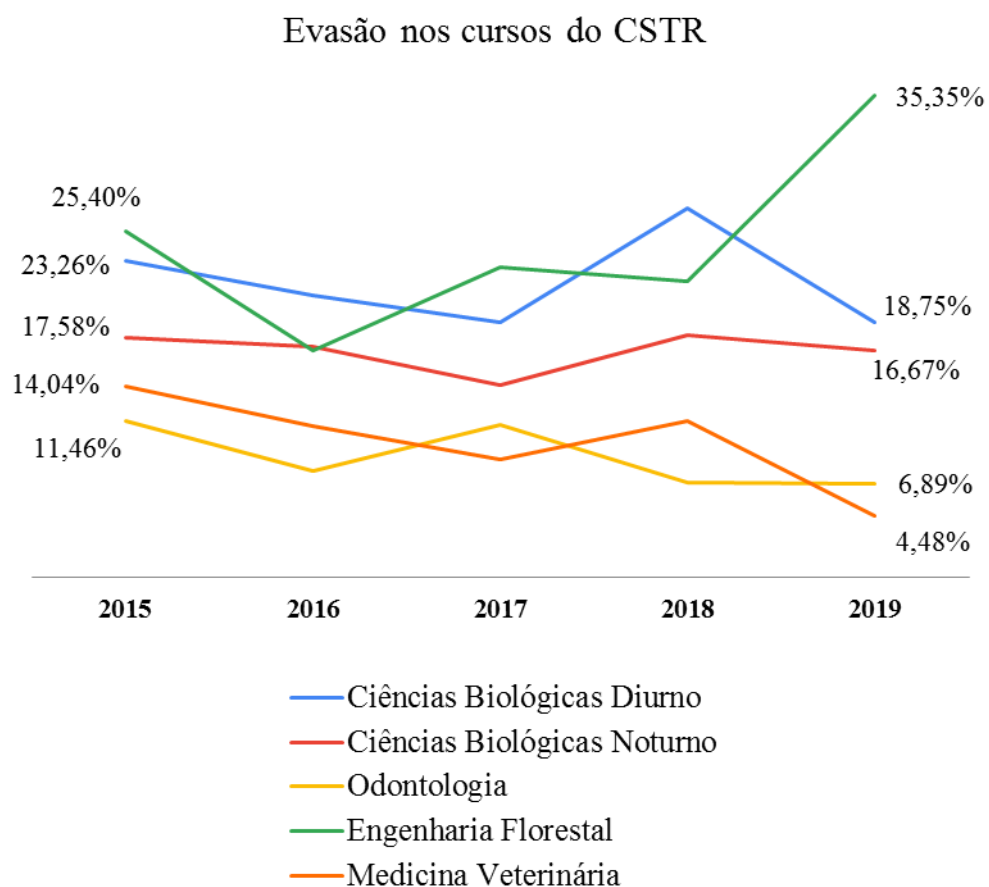
Fonte: gráfico da pesquisadora, com dados do INEP (2015-2020)

No entanto, como não seria viável gerar uma intervenção no contexto geral da UFCG, **os cursos de graduação do CSTR** foram eleitos como **locus de estudo**, especialmente por:

- ✚ Ser o contexto onde atua a pesquisadora, que é psicóloga educacional atuante no Núcleo de Psicologia do CSTR desde 2017.
- ✚ Em seu cotidiano, o Núcleo atende alunos dos diversos cursos e depara-se com múltiplas problemáticas e dificuldades que, em alguns casos, acabam contribuindo para que o estudante desista ou se desvincule do curso.
- ✚ Entender que, nessa realidade, o psicólogo pode contribuir com ações de prevenção à evasão, pois, no ensino superior, esse profissional atua com o objetivo de favorecer a transição e a adaptação à vida universitária, contribuir para o sucesso acadêmico e promover o desenvolvimento integral do estudante (BISINOTO e MARINHO-ARAÚJO, 2015).

No que se refere aos índices de evasão nos cursos analisados, têm-se a seguinte configuração:



Gráfico 03. Evolução das taxas de evasão dos cursos do CSTR no período de 2015 a





Fonte: gráfico da pesquisadora, com dados da PRE

A partir de uma análise individual de cada curso, percebe-se que:

Quadro 01: Análise da evasão - por curso

<p style="text-align: center;">Engenharia Florestal</p> 	<p>O curso de Engenharia Florestal apresenta as maiores taxas de evasão do <i>campus</i>, chegando em 2019 a apresentar um índice de 35% de desistência, conforme gráfico anterior.</p> <p>Em comparação à evasão dos cursos de Engenharia Florestal no Brasil, somente em 2016 o curso da UFCG apresentou taxa semelhante à nacional, aproximadamente 16%, sendo superior nos demais anos pesquisados. Em 2019, esse curso teve quase o dobro da evasão média nacional (35,35%, em comparação aos 18,66% dos cursos de Engenharia Florestal no Brasil).</p> <p>Isso indica que no lócus desse estudo há mais dificuldades em manter os estudantes matriculados nessa graduação, provavelmente por especificidades da região em que o <i>campus</i> está localizado, como mercado de trabalho insipiente e desvalorização da profissão, motivos apontados pelos sujeitos dessa pesquisa.</p> <p>Também é importante notar o expressivo aumento que se deu entre os anos de 2018 e 2019, quando a taxa de evasão subiu de 21,78% para 35,35%, praticamente dobrando o número de alunos que abandonaram o curso em apenas um ano. Isso demonstra a necessidade de que os gestores em âmbito local estejam atentos aos possíveis elementos que tenham causado um aumento tão significativo no número de estudantes que abandonaram o curso.</p> <p>Quanto à forma de evasão no período analisado, a maioria se deu por abandono (32%), solicitação do estudante (23%) e reprovação por falta em todas as disciplinas (22%).</p>
<p style="text-align: center;">Ciências Biológicas</p> 	<p>O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura oferta vagas nos turnos diurno e noturno, e possui a segunda maior taxa de evasão do CSTR. De forma geral, a evasão no contexto analisado é maior que a média nacional para cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.</p> <p><u>Um dado interessante:</u> diferente do que aponta a literatura (Lamers, Santos e Toassi, 2017; Gomes et al., 2019), a evasão no curso diurno foi maior que a do curso noturno em todo o período estudado.</p> <p>Quanto à forma de evasão, no curso diurno, observa-se um maior número de cancelamento de matrícula por solicitação do estudante (36%), por abandono (28%) e por reprovação por falta em todas as disciplinas (24%). Dos evadidos, 5% reprovaram três vezes na mesma disciplina e por isso tiveram a matrícula cancelada.</p> <p>No curso noturno, o número de estudantes que abandonaram o curso (37%) e que reprovaram em todas as disciplinas por falta (32%) é bem superior àqueles que solicitaram o desvinculo (13%). Além disso, 8% dos evadidos tiveram três reprovações na mesma disciplina.</p>

<p style="text-align: center;">Odontologia</p> 	<p>No que se refere ao curso de Odontologia, também se nota uma taxa de evasão superior à nacional. Nesse curso, a maior taxa de evasão aconteceu no ano de 2015 (11,46%). Desde então, os índices permaneceram entre 7% e 11%, tendo a menor taxa no último ano analisado (6,89%). Isso pode indicar que o curso vem amadurecendo durante os últimos anos, pois o fato de ser um curso novo (11 anos de fundação) gera a necessidade de constante adaptação e aperfeiçoamento.</p> <p>Quanto à forma de evasão, mais da metade dos alunos evadidos abandonaram o curso (52%), enquanto 26% solicitaram cancelamento de matrícula, e 17% reprovaram em todas as disciplinas por falta.</p>
<p style="text-align: center;">Medicina Veterinária</p> 	<p>Por último, analisaram-se as taxas de evasão do curso de Medicina Veterinária, que na UFCG apresentou uma redução significativa entre os anos de 2015 e 2019: praticamente 10% de diferença entre as duas taxas, tendo em 2019 uma taxa menor do que a taxa de evasão nacional nos cursos de Medicina Veterinária (6,82%, enquanto no curso da UFCG a taxa foi de 4,48%). No período analisado, o curso teve seu pico de evasão no ano de 2015, quando 14,04% dos estudantes desistiram dos cursos.</p> <p>A menor taxa do curso de Medicina Veterinária da UFCG foi em 2019 (4,48%). Embora seja uma taxa baixa quando comparada a de outros cursos, ainda pode ser melhorada a partir da identificação dos fatores que têm contribuído para a desistência dos estudantes e a criação de estratégias para intervir nessa realidade. No que diz respeito ao tipo de evasão no período estudado, chama atenção o grande número de alunos que evadiram por reprovar três vezes na mesma disciplina: 17%. Mais uma vez, sugere-se que sejam analisadas quais disciplinas têm acarretado essa situação e que se pense em estratégias para reduzir essa barreira no curso.</p> <p>Outro dado que chama atenção é a prática de cancelamento de matrícula para ingressar novamente no curso, que representa 21% das evasões no período analisado, o que pode indicar um grande número de reprovações e retenção nas disciplinas. Além disso, 24% abandonaram o curso, 20% reprovaram por falta em todas as disciplinas e 17% solicitaram o desvínculo.</p>

Fonte: dados da PRE e do INEP.

A análise quantitativa referente à evasão é importante para realizar um diagnóstico do contexto acadêmico e analisar a situação dos cursos em estudo. No entanto, para além do conhecimento desses números, é crucial entender quais fatores e motivos, pessoais e institucionais, têm contribuído para o desenvolvimento dessas taxas na percepção dos diversos atores envolvidos nessa realidade e, a partir disso, propor medidas que possam contribuir para a redução do índice de evasão e melhorar a trajetória dos estudantes no contexto universitário (ARRIGO; SOUZA; BROIETTI, 2017).

Nesse sentido, o presente estudo tem como **OBJETIVO**:

Descobrir as principais causas da evasão de alunos do CSTR e, a partir da análise desses fatores, a serem apontados pelos sujeitos do estudo, construir um plano de atuação para o Núcleo de Psicologia, com vistas à intervenção nessa realidade.

Com isso, pretende-se contribuir para a redução do índice de evasão dos cursos analisados e possibilitar que um número maior de estudantes conclua sua graduação.

Para isso:

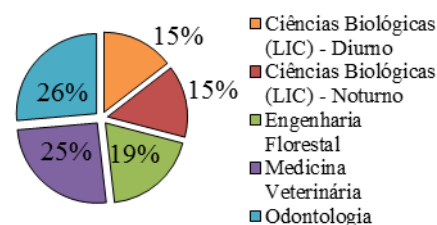
1. As taxas de evasão dos quatro cursos do CSTR no período de 2015 a 2019 foram calculadas e analisadas;
2. Foram identificadas as motivações que levaram esses estudantes a abandonarem seus cursos;
3. Buscou-se compreender a percepção de docentes e profissionais de psicologia acerca da evasão universitária e suas sugestões de estratégias para intervir nessa problemática e
4. Propôs-se um plano de ação para redução dos índices de evasão dos cursos em análise, voltado à atuação do Núcleo de Psicologia.

ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Perfil dos estudantes participantes do estudo (evadidos entre 2015 e 2019)

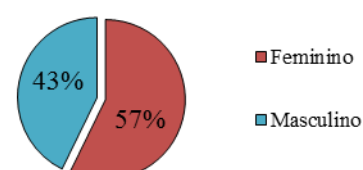
Dos respondentes, 30% foram alunos do curso de Ciências Biológicas, sendo 15% do turno diurno e 15% do noturno, 26% de Odontologia, 25% de Medicina Veterinária e 19% de Engenharia Florestal
(Participação equitativa entre os cursos)

Gráfico 04: Curso de Origem



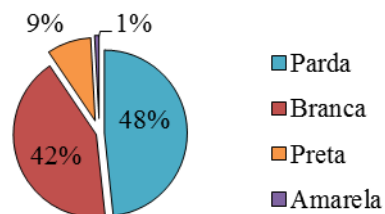
Maioria do sexo **feminino** (57%)

Gráfico 05: Sexo



Maioria de **etnia parda** (48%)

Gráfico 06: Etnia



Maioria com renda familiar entre **um e dois salários mínimos** - até R\$ 2090,00 (49%)

Gráfico 07: renda familiar

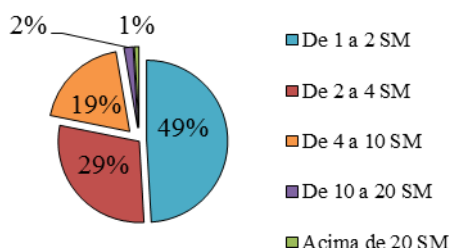
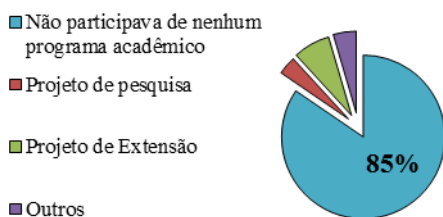
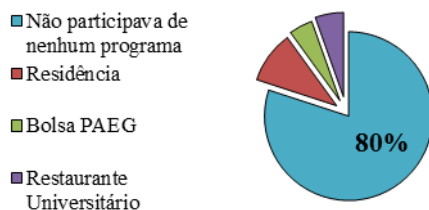


Gráfico 08: Participação em programa acadêmico



85% desses estudantes não estavam inseridos em nenhum programa de pesquisa ou extensão

Gráfico 09: participação em programas de assistência estudantil



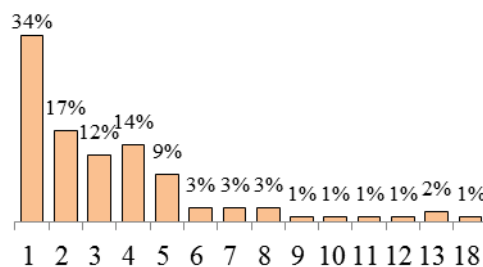
80% desses estudantes não estavam inseridos em nenhum programa de assistência estudantil

34% deixaram a graduação ainda no primeiro semestre

17% no segundo

Total de 51% das evasões ainda no primeiro ano de curso.

Gráfico 10: Número de Semestres cursados pelo estudante antes da evasão

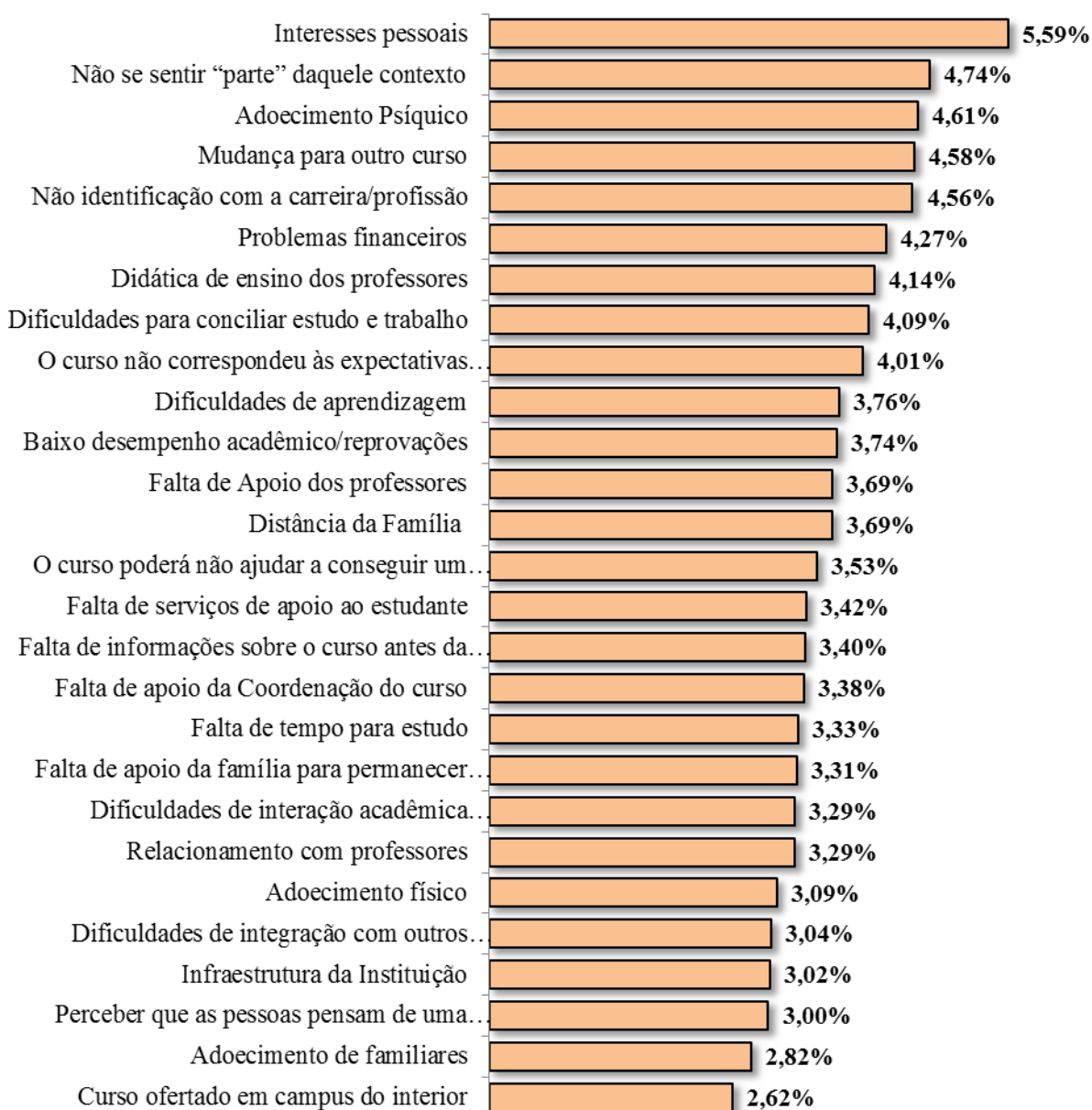


71% dos respondentes **já haviam iniciado outra graduação** após sua saída.

O que causou a evasão desses estudantes?

O gráfico 11 mostra a influência (em porcentagem) que vários motivos tiveram na decisão dos respondentes de evadir do curso.

Gráfico 11: Fatores que contribuíram para a evasão dos discentes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Outros motivos citados pelos estudantes foram e que não estão representados no gráfico:

Assédio/abuso psicológico de professores, mudanças pessoais (dificuldade em conciliar paternidade recente com trabalho e universidade, gravidez, viuvez e aprovação em concurso

público), greves e paralisações, distância entre a cidade de trabalho ou de moradia e a faculdade e outros motivos pontuais.

O que poderia ter influenciado a permanência desses estudantes no curso?

Os estudantes foram indagados sobre o que poderia ter influenciado sua permanência no curso. Em 19,5% das respostas, **nenhuma ação da universidade poderia ter mudado a decisão do estudante de sair do curso**, o que significa que, em algumas situações, a instituição não conseguirá intervir previamente no processo de evasão, como em casos em que o estudante deseja mudar de curso ou em situações com influências externas e pessoais.

Em 12% dos relatos, o ingresso em algum programa de **assistência estudantil** ou que proporcionasse **auxílio financeiro**, como residência, restaurante universitário ou bolsa estudantil, teria possibilitado a permanência na universidade, o que reforça a importância de investir em ações nesse âmbito.



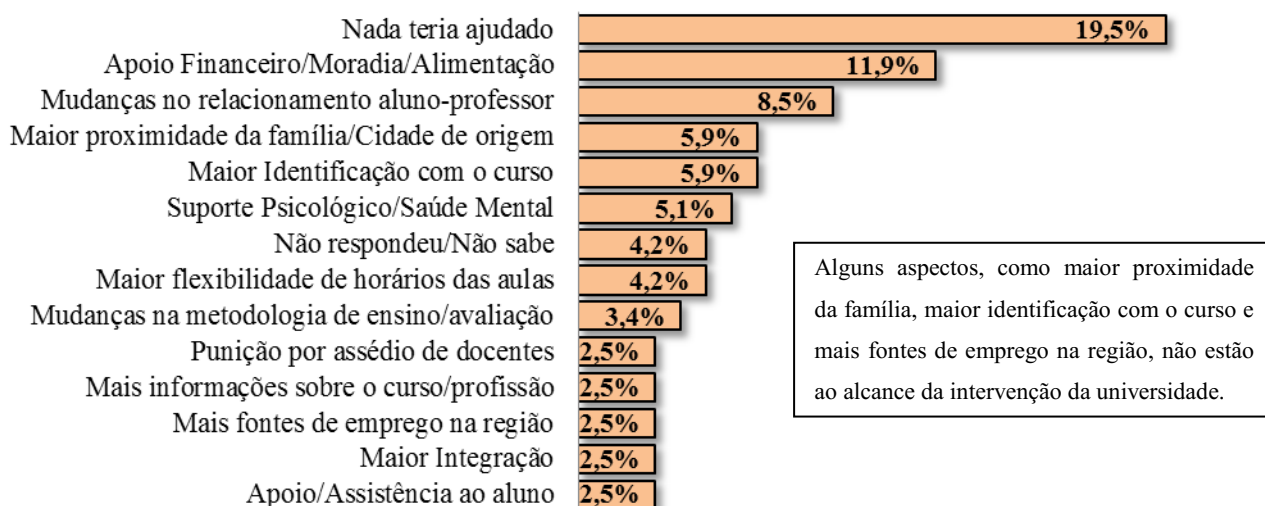
Em seguida, 8,5% das respostas apontavam que modificações no **relacionamento professor-aluno** poderiam ter mudado a decisão do estudante de evadir.

O **suporte psicológico** e o fato de estar bem psicologicamente foram citados em 5% das respostas como fatores que teriam sido importantes para a permanência na universidade. Isso demonstra uma maior percepção por parte dos estudantes acerca do bem-estar psíquico e da importância de ações de suporte psicológico no contexto da universidade.



Como afirmam Bardagi e Hutz (2005), o abandono do curso é sentido como uma mudança drástica, e a existência de programas de intervenção poderia reduzir sua incidência. Para os autores, o aumento nos índices de evasão se deve muito à falta de políticas públicas que apoiem a permanência do aluno nos cursos. O gráfico a seguir traz uma síntese das sugestões dos estudantes para ações de fomento à permanência na universidade.

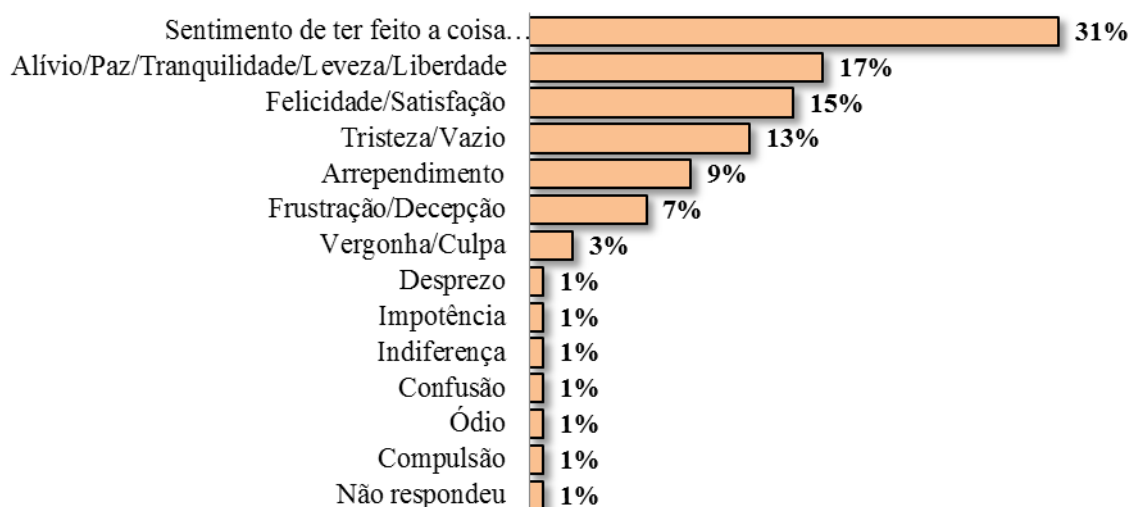
Gráfico 12: Fatores que teriam contribuído para a permanência no curso



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em relação aos afetos relacionados ao processo de evasão, 63% dos estudantes expressaram emoções e sentimentos positivos relacionados à sua escolha, como a sensação de ter tomado a decisão certa, paz, tranquilidade, alívio e satisfação. Enquanto isso, cerca de um terço dos participantes expressou sentimentos negativos associados à saída do curso, como tristeza, arrependimento, culpa, vergonha e frustração. Alguns estudantes não responderam ou disseram ser indiferente ao fato de ter evadido.

Gráfico 1325: Sentimento atual pelo fato de ter evadido



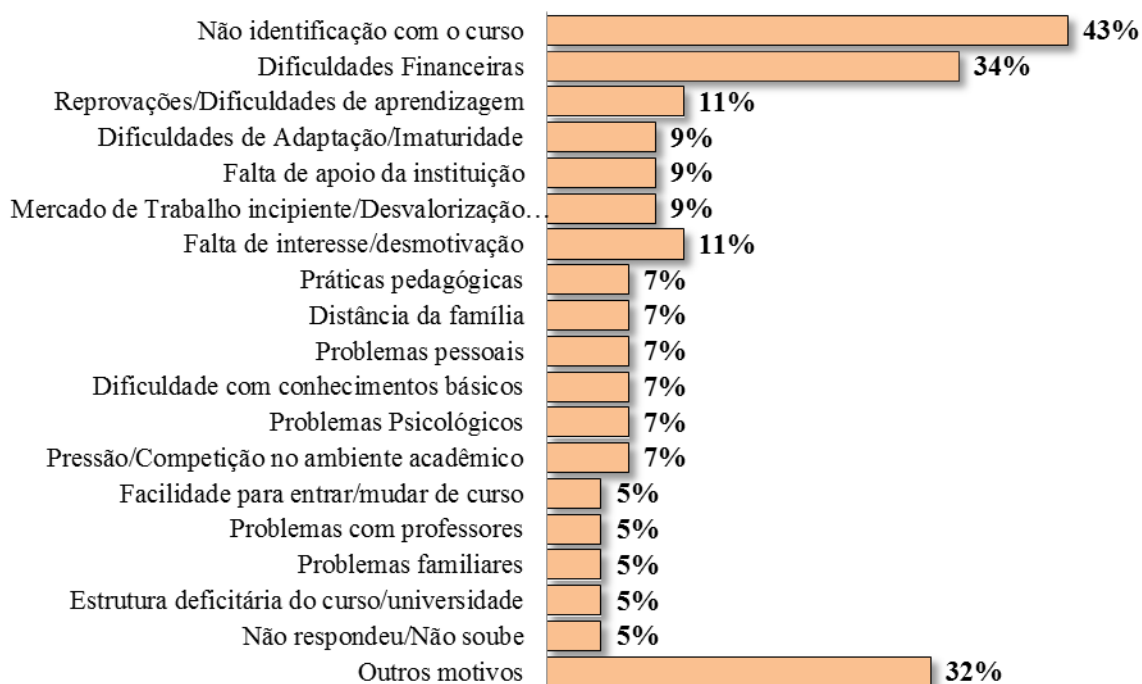
Fonte: dados da pesquisa (2021).

EVASÃO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Tendo em vista que os docentes são sujeitos-chave no processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância conhecer suas percepções acerca do fenômeno da evasão.

Conforme próximo gráfico, na visão dos professores participantes, o fator que mais influencia para a evasão do estudante é a **não identificação com o curso**, causada especialmente por uma escolha equivocada ou imatura por parte do aluno. Posteriormente, aparecem os **problemas financeiros** e as **condições de vulnerabilidade socioeconômica**, agravadas pela falta de apoio ou apoio insuficiente por parte da instituição e dos programas de assistência estudantil. Além disso, alguns participantes citam as **dificuldades de aprendizagem** e o **baixo rendimento acadêmico**, ambos potencializados pela falta de base em conteúdos básicos e que deveriam ter sido aprendidos no ensino médio.

Gráfico 14: Motivos para evasão – na percepção dos docentes



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Esses relatos reforçam aquilo que Bardagi e Hutz (2009) chamaram de visão personalista da universidade sobre a evasão, sempre a considerando como uma questão pessoal do aluno, sobre a qual ela não pode interferir. Tais autores reiteram a importância de que a universidade

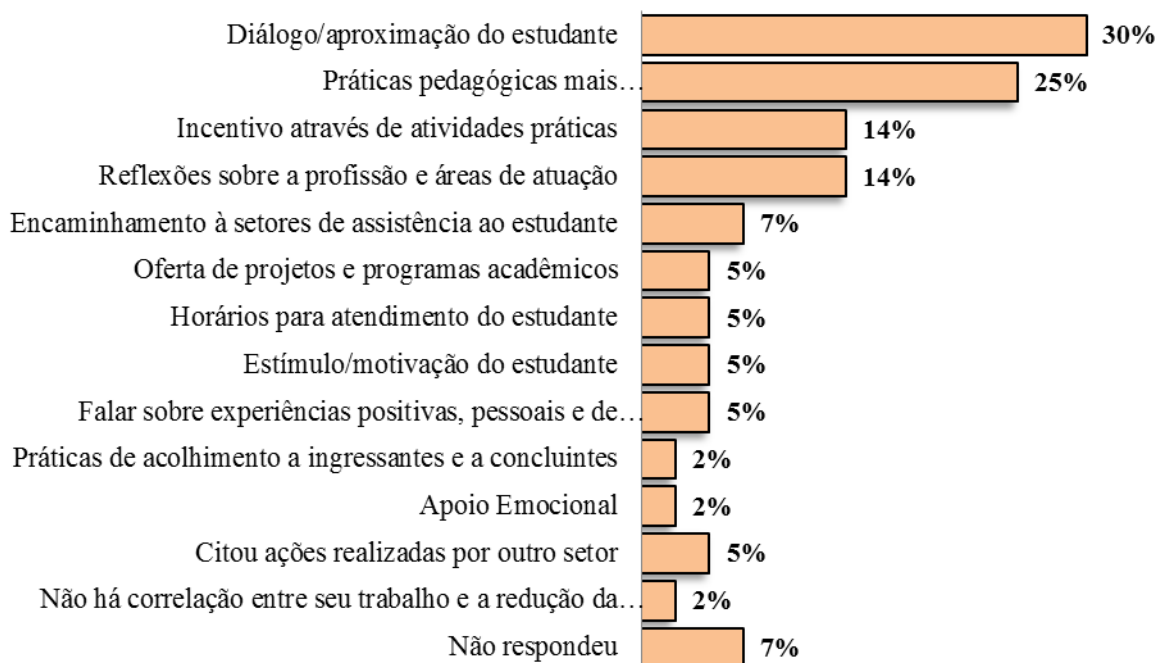
se implique como corresponsável pela permanência do aluno no curso, para que seja possível o desenvolvimento de estratégias de intervenção preventiva sobre a evasão desses estudantes.

Nesse sentido, embora de forma bem menos frequente, os participantes apontaram alguns motivos relacionados à instituição e a características do curso. Em 4% dos relatos, encontra-se a **percepção de falta de apoio da instituição**, com oferta reduzida de auxílio financeiro e de serviços de assistência ao estudante. Também foram citadas as **práticas pedagógicas inadequadas**, como metodologias antigas e que já não se adequam à realidade do conhecimento proposto pela universidade.

Que ações e estratégias os professores já estão realizando em sua prática cotidiana e que podem contribuir para a redução da evasão?

A maior parte dos participantes afirma que procura manter um **diálogo** e uma **proximidade** com os estudantes, buscando conversar com eles acerca de suas dificuldades, oferecendo apoio e orientação.

Gráfico 1526: Ações e estratégias já realizadas pelos docentes em seu cotidiano que podem contribuir para a redução da evasão



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os entrevistados também apontaram a **motivação** e o **incentivo** aos alunos como atividades que têm realizado em seu dia a dia, através principalmente de relatos sobre a sua experiência e sobre experiências positivas de terceiros na profissão. Nesse sentido, destaca-se o importante papel do professor no ambiente acadêmico, no que diz respeito tanto à promoção de um ambiente acolhedor quanto a ser um modelo em relação à carreira (AMBIEL; SANTOS; DALBOSCO, 2016).

Um quarto dos entrevistados acredita que o **uso de práticas pedagógicas mais acessíveis e dinâmicas** pode contribuir para que os estudantes permaneçam na universidade, e tem apostado em metodologias inovadoras tanto no que se refere à exposição do conteúdo em sala de aula quanto às avaliações.

Os docentes também apontam as **atividades práticas** oferecidas durante as disciplinas e visitas técnicas e as reflexões sobre a profissão e suas diversas áreas de atuação como possíveis estratégias para a redução da evasão dos alunos.

Que ações da COORDENAÇÃO DO CURSO podem ajudar na redução da evasão?

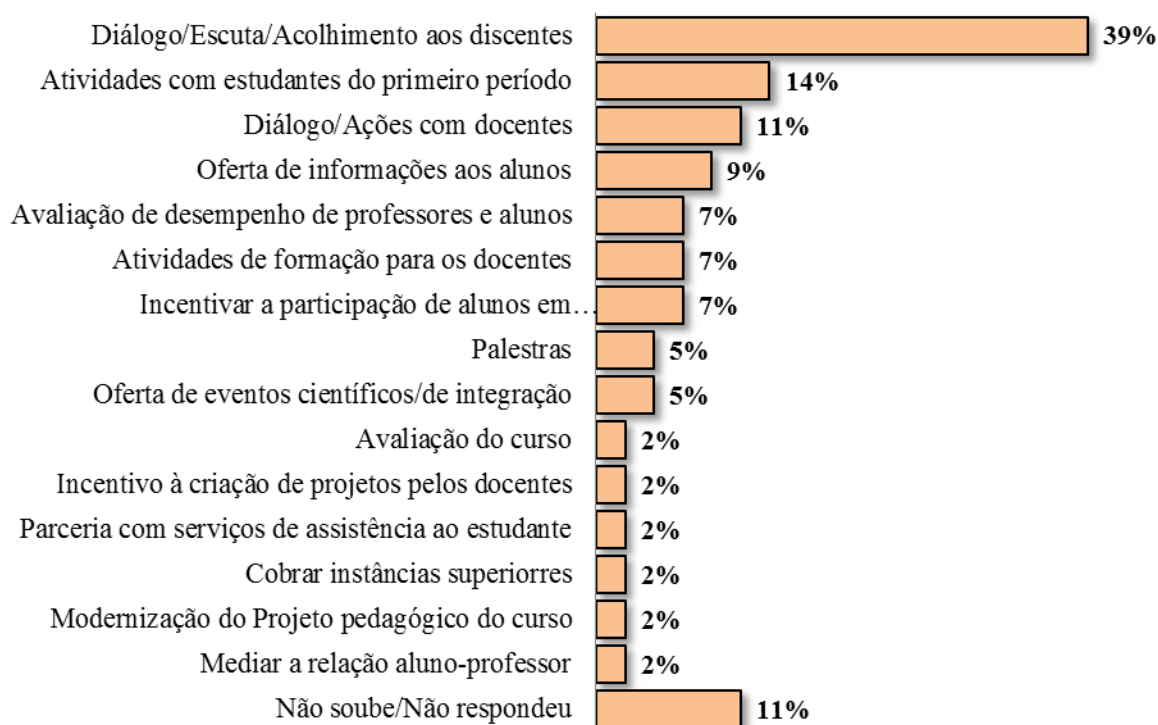
Mais uma vez, a **escuta** e o **diálogo com os discentes** apareceram como principal estratégia para incentivar a permanência desse público nos cursos. Essa proximidade pode contribuir para a criação de um clima de acolhimento e suporte por parte da instituição, e é crucial que seja percebido pelo estudante em seu cotidiano acadêmico.

Em seguida, foram pontuadas diversas ações a serem realizadas com os **estudantes do primeiro período** do curso. Essa percepção dos docentes é de suma importância, tendo em vista que os dados da pesquisa apontam que o maior número de evasões no *campus* de Patos ocorreu no primeiro período do curso. Como afirmam Diogo *et al.* (2016), geralmente os alunos, ao ingressarem no ensino superior, se deparam com um ambiente muito diferente do ensino médio, o que gera ansiedade e sensação de incapacidade. São várias mudanças acadêmicas, vocacionais e sociais, o que torna necessário que a universidade ofereça suporte para que o ingressante sinta-se apto para lidar com as novas demandas que surgem nesse contexto.

Também foram pontuados como possíveis contribuições da coordenação o **diálogo com docentes e ações de formação dos professores**, especialmente focadas em novas metodologias pedagógicas a serem aplicadas com os alunos.

Gráfico 16: Ações da coordenação para reduzir a evasão - na percepção dos docentes

D



Fonte: dados da pesquisa (2021).

PERCEPÇÃO DOS PSICÓLOGOS SOBRE O PROCESSO DE EVASÃO

Os psicólogos vinculados à Assistência Estudantil da UFCG também participaram do estudo, como sujeitos cruciais na elaboração do plano de ação proposto. No que diz respeito à sua percepção acerca da evasão discente e dos principais fatores que contribuem para esse fenômeno, os motivos mais apontados pelos psicólogos foram: **dificuldades socioeconômicas, não identificação com o curso e dificuldades de adaptação à realidade do ensino superior.**

Os **problemas de saúde mental** também foram citados de forma expressiva como fatores para a evasão, especialmente àqueles gerados pelas dificuldades de adaptação ao novo

contexto e pelas frustrações relacionadas à escolha do curso. Nesse sentido, o próprio ambiente universitário pode ser adoeecedor em algumas ocasiões, sobretudo quando já existe uma demanda de saúde mental anterior ao ingresso na faculdade. Também o fato de entrarem na universidade cada vez mais jovens e a distância da família foram citados como fatores que contribuem para o desejo de deixar o curso.

O **relacionamento com professores** e as **metodologias de ensino** também foram citados como motivos que podem contribuir para uma possível saída do estudante do curso, associados à dificuldade de adaptar-se às novas demandas de estudo, bastante diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados no ensino médio. O infográfico abaixo apresenta uma síntese dos principais fatores apontados pelos psicólogos nas entrevistas realizadas, organizados em oito categorias de resposta.

Figura 1: Fatores que contribuem para a evasão discente - percepção dos psicólogos



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Que ações estão sendo desenvolvidas pelos psicólogos na UFCG e quais a sua relação com a prevenção da evasão discente?

No que diz respeito ao trabalho que os psicólogos desenvolvem em seu cotidiano, os sujeitos identificaram atividades que realizam em seu cotidiano de trabalho que são direta ou indiretamente relacionadas à redução da evasão. Dois dos entrevistados disseram não realizar nenhuma atividade diretamente ligada a esse tema, tendo em vista que não foram planejadas ou pensadas com esse fim. Os demais psicólogos conseguiram identificar atividades diretamente ligadas à redução da evasão, mesmo que não tenham sido pensadas inicialmente para essa finalidade.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas pelos psicólogos na universidade e sua relação com a evasão discente

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PSICÓLOGOS	
Diretamente relacionadas à evasão	Indiretamente relacionadas à evasão
Oficina de habilidades acadêmicas – direcionada aos estudantes do primeiro período.	Atividades com ingressantes – rodas de conversa, palestras – produção de saúde mental e de melhores hábitos de estudo.
Conscientização de professores e demais membros da comunidade acadêmica sobre aspectos de saúde mental do discente.	Atividades com a assistência estudantil.
Trabalho com residentes universitários.	Conhecimento de relatórios da universidade sobre evasão nos cursos (base para planejar atividades).
Acompanhamento de estudantes.	Atendimento Individual e orientação psicológica.
Campanhas de Saúde Mental e atividades coletivas.	“Todas as atividades têm uma relação de certa maneira indireta pra auxiliar na diminuição da evasão, da retenção” (Psicólogo 1).

Recomendações de intervenção – PLANO DE AÇÃO

Esse plano de ação teve como alicerce o diagnóstico situacional realizado nesse trabalho, através da análise e discussão dos resultados da pesquisa. A execução do plano terá como referência temporal o semestre letivo 2020.2e da UFCG, que está previsto para ser ofertado no modelo de ensino remoto, devido às adaptações exigidas pela Pandemia de COVID-19. Isso exigirá que as atividades sugeridas no plano também sejam formatadas e executadas de forma virtual. O plano deve ser avaliado ao final de cada semestre, a depender do calendário universitário.

Tabela 2: Plano de Ação

AÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL (IS)	PRAZO	RESULTADOS ESPERADOS
Apresentação dos resultados desse estudo à comunidade acadêmica	Discentes, docentes e servidores do CSTR	Pesquisador	Última semana de junho/21 (Após defesa da dissertação)	Conhecimento dos principais aspectos que envolvem o fenômeno da evasão no CSTR pela comunidade acadêmica.
Realização e apresentação do diagnóstico da evasão no <i>campus</i> no último semestre/ano (por curso)	Coordenações de curso/docentes	Pesquisador	Junho/21 (primeira semana do período letivo – 21/06 a 25/06).	Conhecimento das taxas de evasão por parte dos gestores e corpo docente e reflexão acerca dos dados.
Acolhimento inicial dos ingressantes do semestre.	Ingressantes	Pesquisador em parceria com Direção de Centro, Coordenações de curso e outros setores - assistência estudantil, Centros Acadêmicos – CAs, entre outros.	Primeira semana do período letivo – 21/06 a 25/06.	Ofertar aos ingressantes primeiras informações sobre o curso e aspectos gerais da universidade – assistência estudantil, biblioteca, pesquisa e extensão, movimento estudantil, entre outras informações.
Oficina de habilidades acadêmicas	Ingressantes (de cada curso, separadamente).	Pesquisador (Psicólogo)	Final do primeiro mês de aulas (Julho de 2021).	Trabalhar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu novo contexto; trabalhar estratégias para adaptação.

Diagnóstico de Saúde Mental e propensão para evasão dos estudantes	Estudantes matriculados	Pesquisador (Psicólogo)	Metade do período letivo (Início de agosto de 2021).	Identificação de estudantes em situação de risco de evasão.
Atendimento Individual aos estudantes em risco de evasão	Estudantes em risco de evasão	Pesquisador (Psicólogo)	Agosto de 2021 (Após análise dos resultados da pesquisa).	Acolhimento psicológico dos estudantes, para conhecer o caso e pensar em possíveis intervenções e encaminhamentos.
Roda de conversa com docentes.	Coordenações de cada curso e docentes.	Pesquisador (Psicólogo)	Agosto de 2021 (Após análise dos resultados da pesquisa).	Apresentar os resultados do diagnóstico de evasão realizado e trabalhar os principais fatores abordados pelos discentes na avaliação.
Roda de conversa com estudantes em risco de evasão.	Estudantes em risco de evasão.	Pesquisador (Psicólogo)	Início de Setembro de 2021.	Promover o acolhimento psicológico dos estudantes, a fim de pensar, no coletivo, estratégias para permanência no curso.
Orientação Vocacional	Estudantes matriculados com dificuldades de identificação com o curso ou dúvidas sobre a carreira	Pesquisador (Psicólogo) – Pode haver parceria com docentes	Durante todo o semestre	Facilitar o processo de identificação com o curso e de tomada de decisão sobre o futuro profissional.
Avaliação das atividades realizadas durante o semestre.	-	Pesquisador (Psicólogo)	Primeira semana de setembro de 2021 (Após final do semestre letivo).	Avaliar ações realizadas nos seguintes aspectos: participação e recepção do público-alvo, dificuldades enfrentadas, possíveis parcerias e ajustes necessários ao plano de trabalho.

Alguns indicadores que podem auxiliar na avaliação da efetividade das ações sugeridas são:

- ✚ Taxas de evasão (semestral e anual) nos cursos de graduação do CSTR;
- ✚ Taxas de retenção e reprovação em disciplinas;
- ✚ Avaliação do relacionamento entre alunos e docentes (através de questionários ou outros instrumentos de pesquisa);

- ✚ Avaliação da percepção dos discentes sobre qualidade de vida no CSTR, dentre outros.

Tendo em vista que a evasão discente é um fenômeno multicausal, mesmo que a universidade promova espaços de integração e apoio que possam amenizar problemas desta ordem, estas questões muitas vezes extrapolam a capacidade de ação da instituição (CASTRO; TEIXEIRA, 2013). Conforme comentam Andrade e Teixeira (2017), a decisão de permanência no curso é fruto de um processo multideterminado e longitudinal, que resulta da relação entre as condições pessoais, relacionais, contextuais e acadêmicas, o que faz com que **ações isoladas tenham muito baixa eficácia**.

Dessa forma, a proposição de ações pelo Núcleo de Psicologia deve ser complementada pela atuação de outros atores envolvidos nesse processo. Para isso, essa pesquisa também sugerirá possíveis ações a serem realizadas por outros setores, que não estão incluídas no plano de ação por não depender unicamente do Núcleo de Psicologia, embora possam ser realizadas em parceria com este.

Quadro 6 – Sugestão de ações para outros setores

ACÇÃO	PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEL(IS)	RESULTADOS ESPERADOS
Programa de Tutoria por docentes	Ingressantes	Coordenação de curso e docentes	Facilitar o vínculo professor-aluno e promover a orientação de estudantes desde sua entrada na universidade
Projeto de extensão de prevenção à evasão	Estudantes matriculados e comunidade externa	Professor(es) orientadores e extensionistas	Identificar preventivamente possíveis casos de evasão de estudantes matriculados e realizar intervenções; Realizar ações com alunos de ensino fundamental e médio sobre escolha do curso, profissões, áreas de conhecimento, dentre outros temas relacionados, no intuito de possibilitar escolha profissional mais consciente no futuro.
Programa de apadrinhamento de alunos	Alunos ingressantes	Coordenação de curso	Promover acolhimento e orientação de alunos ingressantes por veteranos/Facilitar processo de adaptação à universidade.
Oferta de informações	Alunos matriculados	Coordenação de curso	Fortalecer a identificação com o curso e o amadurecimento

sobre o curso, as profissões e o mercado de trabalho.	(especialmente ingressantes e concluintes)		profissional no curso e na carreira; Fomentar o comportamento exploratório e a identificação com o curso.
Eventos culturais e esportivos	Comunidade acadêmica	Direção de Centro, Coordenações de curso ou qualquer setor interessado	Promover integração entre a comunidade acadêmica.
Reserva de Horários dos professores para atendimento individual dos alunos	Alunos matriculados	Coordenação de curso e docentes	Facilitar o vínculo professor-aluno e auxiliar os discentes em suas dificuldades durante o curso
Programas de nivelamento em conteúdos básicos	Estudantes matriculados, especialmente ingressantes	Programas de monitoria ou extensão	Auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes e reduzir as reprovações em disciplinas que exigem base em conhecimentos prévios.
Avaliações periódicas do curso por professores e docentes	Coordenação do curso, docentes e discentes	Coordenação do curso	Identificar principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de curso e buscar soluções viáveis para os problemas apontados

Que esse estudo possa despertar novos olhares e novas perspectivas acerca do tema da evasão discente, propondo mecanismos que possibilitem a criação de espaços de discussão sobre saúde mental e qualidade de vida no contexto universitário e fomentando a permanência dos estudantes na graduação.

Responsáveis:

Ana Carolina da Costa Araujo
E-mail: cbjr.carol24@gmail.com
Prof^ª. Dra. Marcleide Maria Macêdo Pederneiras
E-mail: marcleide@gmail.com

Sousa, PB - 09 de maio de 2021

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico* (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 288-297, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.

ARRIGO, V.; SOUZA, M. C. C.; BROIETTI, F. C. D.. Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química. *ACTIO: Docência em Ciência*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 243-62, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v2n1.6757>

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF* (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO, Claisy; ALMEIDA, Leandro. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa De Pedagogia**, v. 45, n. 1, p. 39-55. 2015.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000200002>.

DIOGO, Maria Fernanda *et al.* Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.