

Orientação

Dedicatória

Dedico esse trabalho em especial à minha mãe, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e auxiliando.

Ao meu noivo Humberto, pela sua compreensão e respeito, e por estar disposto a escutar minhas angústias e sempre ter uma palavra de consolo.

Aos meus irmãos Franciele e Rudinei, que sempre torceram muito por mim.

Às minhas amigas Sabrina e Madalena, companheiras que incentivaram a superar os desafios que o mestrado trouxe.

E a todas as pessoas que, de uma forma ou outra, torceram e mandaram energia positivas.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é o resultado de muitas horas de trabalho e é importante demonstrar os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que me ajudaram em mais uma etapa da minha vida.

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me dado a permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho. Além disso, agradeço a ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho.

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e por terem me ensinado a trilhar meu caminho. A meu pai Antônio (*in memoriam*), que mesmo não estando fisicamente aqui estava em pensamento e sei que nunca deixou de me amar, nem de confiar em mim. Obrigada, pai, por guiar meu caminho e transmitir forças para eu alcançar esse sonho: “TE AMO!”. À minha mãe Clair, amor incondicional. Mãe, você é uma pessoa espetacular, não tenho palavras para agradecer todo o amor, carinho, companherismo, orações que fizeste durante esse percurso, você esteve sempre ao meu lado e, muitas vezes, renunciou a seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, “TE AMO, MINHA QUERIDA MÃE!”.

Aos meus amados irmãos Rudinei e Franciele que, mesmo morando longe, a distância não nos separa. Seus corações estão comigo e o meu com vocês. Obrigada, meus amores, por serem assim queridos, preocupados e por sempre mandarem energias positivas para que tudo desse certo, admiro e amo muito vocês.

Ao meu noivo Humberto, por todo o amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos. Obrigado por saber cuidar de mim e me fazer feliz.

À minha colega e amiga Sabrina Benetti, companheira das batalhas mais difíceis da escrita, você foi muito importante nessa caminhada, e obrigada por

todo o carinho, atenção, paciência e ajuda que foram essenciais para a minha vitória.

Aos meus colegas e amigos de trabalho Madalena, Maiara, Sabrina, Rogéria, Valter, Vinícius, Gerda, Leandro, Ana e Célso, pelo carinho e atenção.

A instituição pesquisada, pela oportunidade de fazer esse Mestrado e poder agregar esse vasto conhecimento.

À minha co-orientadora Marcele, que sempre esteve disposta a me receber e me auxiliar. Obrigada, professora, por tudo.

Ao meu Orientador Luís Maria Rothes, pelos ensinamentos, por seu exemplo de ética e cidadania, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

RESUMO

O ensino superior é o sonho de muitos adultos, por perceberem que através da qualificação existe a possibilidade de se realizarem profissionalmente e obter melhores condições de vida. Muitos discentes ingressam e não conseguem permanecer por muito tempo cursando. Esse estudo avaliou os motivos potenciais para a evasão de discentes adultos ativos dos cursos superiores de uma Instituição Federal. Trata-se de estudo quantitativo, delineamento transversal e questões com aspectos qualitativos. Foram entrevistados 103 discentes adultos, desses 98 caracterizados como não tradicionais. O perfil foi constituído pela maioria do sexo masculino, brancos, casados, na faixa etária de 25 a 34 anos, recebem 2 a 3 salários mínimos e são responsáveis por toda a renda familiar. Dos participantes, 45,71% apresentaram motivos fortes e muito fortes para evasão relacionados à falta de suporte com maior representatividade. O sexo masculino apresentou maior risco de evasão quando relacionado ao fator de desempenho acadêmico; e o feminino, à autonomia. Os discentes entre 45 a 54 anos apresentaram maior risco devido ao fator interpessoal. Em relação aos cursos, esse estudo demonstra que a evasão está diretamente relacionada ao fator vocacional e desempenho acadêmico. Os discentes que estudam no turno da noite apresentaram maior risco devido ao fator vocacional e desempenho acadêmico, e as variáveis estar trabalhando, cursar o sexto e terceiro semestre apresentaram maior risco para evasão devido ao desempenho acadêmico. Esse estudo fornece subsídios aos gestores da instituição estudada para traçar estratégias de permanência do discente não tradicional e com isso minimizar os índices de evasão.

PALAVRAS-CHAVE: motivos de evasão; adulto; ensino superior.

ABSTRACT

College education is many adults' dream, because they realize that through qualification there is a possibility of professional fulfilment and better living conditions. Many students start the course, but cannot stay on for a long time. This study evaluated the potential reasons for the dropouts of active adult learners in college education courses at a Federal Institution. It is a quantitative study, with cross-sectional delineation and questions with qualitative aspects. A total of 103 adult students were interviewed, of whom 98 were characterized as non-traditional. The main profile consisted of white married males, from 25 to 34 years old, who receive from 2 to 3 minimum wages and are responsible for all family income. 45.71% of them presented strong and very strong reasons to dropout related to the lack of support with greater representativeness. The males presented a greater risk of dropping out when related to the academic performance factor and the female to the autonomy. Students between 45 and 54 years old were at higher risk due to interpersonal factors. Regarding the courses, this study demonstrates that dropout is directly related to the vocational factor and academic performance. Students who study at night shift were at higher risk due to the vocational factor and academic performance, and the variables to be working, attending the sixth and third semesters presented a higher risk of dropping out due to academic performance. This study provides subsidies to the managers of the studied institution to draw strategies for non-traditional student's stay and thereby minimize evasion rates.

KEYWORDS: grounds for circumvention; adult; higher education.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. Educação de jovens e adultos	3
1.2. O percurso do desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil	10
1.3. Ensino superior brasileiro	20
1.4. A interferência de problemas sociais no ensino superior	27
1.5. Evasão do Ensino Superior	35
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	43
2.1. Problema e Objetivos	43
2.1.1. Problema e sua justificção	43
2.1.2. Objetivos	45
2.2. Metodologia	46
2.2.1. Tipo de investigação	46
2.3. Local de estudo e participantes	47
2.3.1. Local da pesquisa	47
2.3.2. Participantes	49
2.4. Técnicas de recolha de dados	50
2.5. Técnicas de tratamento de dados	52
2.6. Confiabilidade e validade	53

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO A – ESCALA DE MOTIVOS PARA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR	107
ANEXO B – NORMAS PARA AVALIAÇÃO DA ESCALA	111
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	113
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TCLE	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CEAA – Campanha Educação de Adolescentes e Adultos

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

EJA – Educação para Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituições de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

M-ES – Motivos para Evasão do Ensino Superior

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NCES – Centro Nacional de Estatísticas da Educação

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RS – Rio Grande do Sul

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Consentimento Livre e Esclarecido

UB – Universidade no Brasil

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Coeficiente Alfa de Cronbach para os componentes da M-ES para a amostra geral e subamostra.....	54
Tabela 2- Alpha de <i>Cronbach</i> da escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior dos discentes adultos de uma Instituição de Ensino Federal/RS.....	55
Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	57
Tabela 4 – Perfil sociodemográfico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	59
Tabela 5 – Perfil socioeconômico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	61
Tabela 6 – Correlação entre os motivos de evasão dos discentes adultos do ensino superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	74
Tabela 7. Associação das variáveis sociodemográficas dos discentes adultos, com os fatores de evasão – RS, Brasil, 2018.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1. Motivos relacionados à falta de suporte dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	63
Figura 2. Motivos relacionados à carreira dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	65
Figura 3. Motivos relacionados ao desempenho acadêmico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	66
Figura 4. Motivos vocacionais dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	67
Figura 5. Motivo institucional dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	69
Figura 6. Motivo relacionado à autonomia dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	71
Figura 7. Motivos interpessoais dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018.....	73

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui a dissertação final do curso de Mestrado em Educação: Especialização em Educação e Formação de Adultos. O trabalho tem o intuito de avaliar os motivos que influenciam na evasão de discentes adultos ativos no ensino superior.

Com a reforma universitária, o Brasil expandiu significativamente o número de cursos e Instituições de Ensino Superior – IES, e com isso houve um aumento no número de matrículas (Baggi & Lopes, 2011). Os autores pontuam que a reforma universitária modernizaria as IES e proporcionaria às classes menos favorecidas a oportunidade do ingresso ao ensino superior. Cursar o ensino superior é um sonho de muitos brasileiros, por perceberem que, através da qualificação, existe a possibilidade de se realizarem profissionalmente e adquirirem melhores condições de vida (Ambiel, 2016).

O que tem preocupado é que grande parte das pessoas que ingressam em um curso superior não o conclui, isso é denominado evasão e, há muito tempo, as IES vêm se deparando com esse grave problema (Ambiel, 2015). Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) explicam que números altos de evasão tendem a comprometer o planejamento financeiro e acadêmico, pois cada aluno que deixa de concluir o curso representa um desperdício de dinheiro público, bem como prejuízos de âmbito institucional, pessoal, familiar e social.

Este estudo analisa a evasão dos discentes adultos do ensino superior. Será considerado adulto todo o discente maior de vinte e cinco anos que, segundo Rothes (2009), tenha passado por uma transição na vida pessoal, ligada por responsabilidades familiares, profissionais e sociais.

São vários os motivos que podem levar o discente a abandonar o ensino superior, principalmente quando se trata do público adulto. Tendo em vista que a maioria desses adultos já interromperam os estudos em algum momento de sua trajetória de vida e, depois de certa idade, muitos estão retornando para concluir o ensino fundamental ou médio, outros para fazer

um curso profissionalizante ou para cursar o ensino superior, enfrentam dificuldades para chegar até a IES, pois a maioria necessita conciliar trabalho, estudo e família.

O presente estudo encontra-se estruturado em três partes: a primeira composta pela introdução, a segunda dividida em três capítulos e a terceira pelas considerações finais.

No capítulo I, será apresentado o enquadramento teórico, o qual foi organizado em torno de cinco eixos principais: primeiro foi abordada a Educação de Jovens e Adultos – EJA, conceitos de educação e formação de adultos, educação permanente e ao longo da vida, e as fontes motivadoras para Educação de Adultos – EA. A segunda parte é dedicada a explicar de forma detalhada como ocorreu o percurso do desenvolvimento da EJA no Brasil. O terceiro eixo corresponde à contextualização do ensino superior brasileiro, trazendo aqui seu crescimento e dados estatísticos de como se encontra o cenário brasileiro. O quarto explica de que forma os problemas sociais podem interferir no ensino superior e o quinto abordará a evasão do ensino superior, trazendo os motivos potenciais que podem levar os discentes adultos a evadir.

O capítulo II traz as opções metodológicas, que começa por apresentar uma síntese do projeto de pesquisa, onde se identifica a questão de pesquisa e os objetivos. Após, é apresentado o tipo de investigação, local da pesquisa, perfil, amostra da população, técnica de recolha e tratamento dos dados. No capítulo III será apresentada a análise e discussão dos resultados.

Na finalização desse estudo, apresentam-se as considerações finais, realizando uma reflexão embasada na temática abordada nos objetivos, juntamente com a questão norteadora e o referencial teórico.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, (2010) enfatiza que, no século XXI, a globalização trouxe rápidas mudanças econômicas, tecnológicas e culturais, processo que tem oportunizado a indivíduos atravessar fronteiras, conhecer novos estados e países, levar e aprender diferentes culturas e maneiras de convívio. Isso oportuniza uma educação sem fronteiras, fazendo com que os adultos absorvam novas informações, atualizem habilidades e revejam seus valores, readaptando-se ao longo de suas vidas. Segundo a UNESCO, essas mudanças ocasionadas pela globalização repercutem de forma positiva, pois todo conhecimento e aprendizagem adquiridos pelo adulto o tornam mais independente e com isso contribuem para a sociedade, adquirindo melhores condições de vida, saúde, empregos e conseqüentemente diminuindo a pobreza. Uma das missões dessa organização é sensibilizar os países a valorizar a aprendizagem ao longo da vida.

Jarvis (2004) acredita que a EA é um processo direcionado à aprendizagem e compreensão dos estudantes, no qual são considerados e tratados como socialmente maduros. Esse processo se faz necessário devido à natureza da sociedade e humanidade contemporâneas, leva ao desenvolvimento e é composto por várias características inerentes à globalização e à sociedade do conhecimento. O autor destaca que as pessoas possuem uma necessidade básica em aprender, caracterizando-as como aprendizes ao longo da vida e, assim, satisfazendo essa necessidade.

A educação, de forma geral, nada mais é que um processo de desenvolvimento das pessoas. Refletir sobre educação é verificar que educamos e nos educamos a todo momento. Para ocorrer a aprendizagem é

necessário o envolvimento entre os que educam e os que desejem aprender. Nas palavras de Freire (1996, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O autor evidencia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 12).

As modalidades de ensino da EA integram a educação informal, formal e não formal. A educação informal é desenvolvida por todos, não exige currículo, local específico, nem horário marcado. Nesse processo educativo as pessoas aprendem umas com as outras, compartilhando seus conhecimentos e experiências de vida (Gaspar, 2002). O autor pontua que aprendemos desde o nascimento através da linguagem materna, no dia a dia pelas rodas de conversa com amigos, familiares e vizinhos, no decorrer da vida profissional, na igreja e outros lugares.

Gohn (2006) menciona que a educação formal necessita tempo, locais específicos e profissionais capacitados. Deve ser desenvolvida em ambiente escolar, universidade, cursos em que o agente transformador do saber é o professor. Nessa modalidade de ensino o autor reforça que o conhecimento é transmitido através de conteúdos, em um ambiente regido por regras e leis, que fornecem certificação e titulação, capacitando os indivíduos a seguirem a níveis mais avançados. O autor destaca que o objetivo dessa modalidade de ensino/aprendizagem é formar um indivíduo como cidadão ativo e criativo para o desenvolvimento das habilidades e competências.

A educação não formal é caracterizada por desenvolver um processo educativo fora do ambiente escolar, por qualquer atividade educacional organizada, planejada e sistematizada, porém não oferece o grau de formação e nem diplomação (Gaspar, 2002). Esta modalidade de educação proporciona aprendizagem a grupos e subgrupos específicos da população, como por exemplo, treinamento para agricultores, programas para alfabetização de adultos, educação em saúde, aulas particulares de alguma língua estrangeira, entre outros (Coombs & Ahmed, 1974).

A EA evoluiu de modo significativo nos últimos dois séculos e “passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no século XXI” (UNESCO, 2010, p. 12). Nesse ínterim, se valoriza a história de vida e não só o limite da escolarização, fazendo parte desse processo a educação, a formação, a educação permanente, a educação ao longo da vida e a EA (UNESCO, 2010).

Antes de tudo é importante esclarecer o conceito da palavra *adulto*, eixo norteador na construção e estruturação das demais etapas do processo educativo. Barros (2011, p. 43) refere que “adulto deriva do latim *adolesco* (origem da palavra adolescente) que no participio passado adquire a forma de *adultus*” e denota que o indivíduo interrompeu o crescimento e atingiu a segunda etapa da vida; considera um ser inacabado e autônomo. Para Rothes (2009) a condição de adulto vai além da idade propriamente dita, é a associação da idade com a trajetória do percurso social e educativo, ocorre no momento da interrupção do processo escolar, a fim de desenvolver responsabilidades e necessidades laborais que a vida vem a delegar. Sousa (2010, p. 1) reitera que ser adulto “não é um estágio estanque, mas algo que experimenta a mudança de acordo com o contexto histórico e social em que se enquadra”.

Barros (2011, p. 22) destaca que o termo *educação* deriva da palavra “*educare* que significa alimentar, desenvolver faculdades ou criar e *educere* significa fazer sair”. Para Freire (2006, p. 83) é um “ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate”. No Dicionário Houaiss Conciso (2011), educação é um processo para o desenvolvimento físico, intelectual e moral de alguém. Vianna (2006) pontua que a educação é um processo importantíssimo para o desenvolvimento e crescimento pessoal, pois traz transformações significativas para o ser humano. O mesmo autor coloca que os processos educacionais não provêm apenas dos muros escolares, explica que têm uma dimensão maior do que ensinar e instruir, pois eles não terminam com as etapas previstas na legislação. Pelo contrário, a

educação é tudo aquilo que pode ser feito para transformar as pessoas em suas competências e habilidades.

O conceito de formação para Freire (1996, p. 9) é “muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. Barros (2011) traz a palavra *formação* do Latim *formare*, como dar a forma. O Dicionário Houaiss Conciso (2011) considera formação como criação, constituição, que é quando as pessoas concluem cursos e obtêm graus. Tonet (2006) analisa formação no contexto educacional, enfatiza a importância de formar indivíduos de forma integral, capaz de pensar com autonomia moral, serem criativos e críticos. Essa formação permite que as pessoas tornem-se cidadãos, contribuam para a transformação social, cultural, científica e tecnológica, capazes de desenvolver uma vida saudável bem como responsáveis pela preservação do planeta.

Nóvoa (2009), referindo-se à formação dos professores, complementa:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autoreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (p. 213)

Faure et al. (1972) afirma que educação permanente é caracterizada por todas as formas, expressões e momentos em que se desenvolvem a ação educativa. Barros (2011) reitera que ela possibilitou uma grande reestruturação dos valores e dos sistemas escolares nas décadas de sessenta e setenta, o que permitiu formar adultos mais autônomos, comunicativos e que saibam conviver uns com os outros, auxiliou a entender o conceito moderno de educação. O autor menciona que, nessa mesma época, a educação permanente guiou o pensamento educativo e social. Já no transcorrer da década de oitenta e noventa, ocorre a substituição pela aprendizagem ao longo da vida.

A Comissão Europeia – CE (2000, p. 8) considera a aprendizagem ao longo da vida “todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo

ininterrupto do berço à sepultura”. Representa tudo que o ser humano aprende no dia a dia, desde o seu nascimento e durante as etapas da vida. Esta é subsídio para o desenvolvimento da EA e os estudantes são responsáveis por suas ações e inclusões no processo educativo (Trichkova, 2016). Já Rothes, Lemos e Gonçalves (no prelo) consideram que, para que ocorra a Educação e Formação de Adultos – EFA e a educação ao longo da vida, o adulto deve se comprometer de forma pessoal e moral, sendo que assim atingirá com sucesso suas competências e habilidades para enfrentar um mundo com tantas exigências, mudanças e alta competitividade.

A aprendizagem ao longo da vida se baseia em quatro pilares que fortalecem os pressupostos educativos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Delors (1996) destaca que esses pilares desenvolvem os indivíduos tornando-os sujeitos mais completos e próximos uns dos outros. Aprender a conhecer está relacionado com adquirir compreensão, pois é preciso aprender a pensar, descobrir, construir e desconstruir pensamentos, desenvolver autonomia e curiosidade para beneficiar-se das oportunidades oferecidas ao longo da vida. Aprender a fazer é importante para atuar no ambiente envolvente, desenvolver competências para enfrentar situações, qualidades humanas nas relações interpessoais e trabalhar em equipe. Aprender a conviver é desenvolver compreensão, cooperação nas atividades desenvolvidas uns com os outros, administrar conflitos e respeitar valores. E, finalmente, aprender a ser, para desenvolver-se de forma integral, a sua personalidade, autonomia, inteligência, ética, responsabilidade, levando em consideração as potencialidades individuais de cada sujeito.

Todos os conceitos citados anteriormente são extremamente importantes para o desenvolvimento da EA. Para a UNESCO (1976) a EA é definida como:

O conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade

a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (p. 2)

Segundo Freire (1996), o ato de ensinar requer muito respeito, e o autor explica que todo o educando traz consigo muitos saberes que foram adquiridos e desenvolvidos no meio social, portanto o professor deve discutir com o discente as razões desses saberes, fazendo relação com os conteúdos abordados.

As pessoas só aprenderão ao longo de suas vidas se quiserem aprender. Seria pertinente que suas primeiras experiências fossem positivas e bem sucedidas para que queiram continuar. O adulto não se sentirá motivado em participar de qualquer processo de aprendizagem se os conteúdos fornecidos e os métodos utilizados não valorizarem seus conhecimentos prévios, bem como sua cultura. Nesse sentido, o adulto não vai querer perder tempo e dinheiro, se sua vasta experiência de vida não for considerada (CE, 2000).

Passamos a entender que existem fontes de motivação da aprendizagem que se dividem em dois grupos: fontes intrínsecas e extrínsecas. A motivação intrínseca tem origem de fatores internos, se relaciona com sua forma de ser. Castro, Miranda e Leal (2016, p. 82) explicam que a motivação intrínseca “estabelece que o indivíduo realize determinada tarefa como um fim em si mesmo, ou seja, quando existem interesse e prazer na execução, buscada por iniciativa própria. Em outras palavras, o aluno estuda por prazer”. É interessante a colocação das autoras Rothes et al. (no prelo). Elas evidenciam que, quando o adulto participa da EFA, consecutivamente desenvolvem motivações intrínsecas, pelo crescimento pessoal interligado a motivos sociais, como, por exemplo, fazer amigos, colaborar com a sociedade, desenvolver-se

como pessoas mais participativas, servir de exemplo para seus filhos e conseguir auxiliá-los quando for necessário.

A motivação extrínseca para Castro et al. (2016, p. 84) é determinada por fatores externos: “receber recompensas materiais ou sociais, evitar punições, ou sentir-se obrigado ou pressionado a fazer algo, mesmo que internamente. O aluno estuda para obter um emprego melhor, ou para agradar aos pais”. Rothes et al. (no prelo) enfatizam que a EFA é vista como uma possibilidade de melhoria de vida, isso motiva extrinsecamente a participação das pessoas com o propósito de se tornarem profissionais mais qualificados e competentes, facilitando assim a progressão na carreira e melhores condições financeiras.

Percebemos que a verdadeira aprendizagem ocorre quando o discente está interessado e se mostra empenhado em aprender. Seu principal estímulo é a motivação interna. O professor desenvolve muito a motivação extrínseca através do elogio, métodos de ensino, mas para que haja o completo desenvolvimento do ensino/aprendizagem os dois tipos de motivação devem acontecer, pois uma complementa a outra (Francois, 2014).

Rothes et al. (no prelo) colocam motivação, competência e confiança pessoal como principais motivos que levam os adultos a continuarem no seu percurso acadêmico. Quando não reúnem alguma dessas características, tendem a abandonar precocemente os cursos superiores. As autoras elencam que na “educação e formação de adultos, a autoeficácia, os objetivos e a autodeterminação emergem como as variáveis-chave do envolvimento ativo, persistência e sucesso” (Rothes et al., no prelo, p. 14). Assim, o docente deve ser o facilitador do processo de aprendizagem, tornando o discente adulto independente e autônomo no seu desenvolvimento, tendo em vista que o importante é o método utilizado pelo professor e não sua personalidade (Jarvis, 2004).

A partir das leituras realizadas, ressaltamos que a educação é um processo de desenvolvimento das pessoas, que aprender faz parte das necessidades básicas do ser humano. O indivíduo é considerado um aprendiz durante toda

a vida, educamos e nos educamos a todo instante. Os autores afirmam que a EA vai além das salas de aula, dos processos formais, pois o discente necessita estar ativo nesse processo, com seu desejo de aprender e compartilhar seus conhecimentos e experiências de vida. A partir do momento em que está envolvido no processo de aprendizagem, sente-se motivado e valorizado, o que aumenta muito as chances do mesmo permanecer no curso que está realizando.

1.2.O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EA no Brasil ocorre desde a era colonial, quando os Jesuítas ensinavam as crianças e, assim, almejavam atingir seus pais. Na mesma época acontece a catequização dos índios adultos, efetivando o processo de alfabetização que se dava através da língua portuguesa (Paiva, 1973). Cunha (1999, p. 9) afirma que nesse período existia um “caráter mais religioso do que educacional”. Naquele momento, não se reconhecia que junto a isso se desenvolvia um processo educativo, pois não se entendia que a educação melhoraria a produtividade do país, levando a uma despreocupação por parte dos governantes.

No ano de 1759, os Jesuítas são mandados embora do Brasil, repercutindo na desestruturação do ensino que se efetivava até o momento. Em 1824, foi lançada a primeira Constituição do Brasil, que previa educação primária e gratuita a todos, inclusive para adultos, mas essa lei não se efetivou na prática, foi desenvolver-se apenas no período do Império (Haddad & Pierro, 2000). Segundo Porcaro (2004) o ensino sofreu algumas mudanças e só foi reorganizado no período Imperial com a efetivação das escolas noturnas, em que essas eram destinadas aos adultos analfabetos. O autor relata que, em

1876, mais de 200 mil alunos frequentavam as escolas noturnas, essa foi a forma de educar adultos que transcorreu por muito tempo no Brasil.

Paiva (1973) explica que apenas depois da Primeira Guerra Mundial a população se mobilizou e lutou a favor da educação popular, com isso a EA acaba se beneficiando e, após a revolução de 30, ela passa a ter significado relevante. O autor reitera que foram criadas 117 escolas noturnas no país, mas essas escolas não resistiram por muito tempo e, aos poucos, alguns estados foram as extinguindo. Ainda destaca que “o estabelecimento de tais escolas não correspondia à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas” (Paiva, 1973, p. 167).

Cunha (1999) pontua que o desenvolvimento industrial brasileiro colaborou para valorização da EA no país, pois passou a ser vista de diferentes formas:

Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos. (p. 10)

Em 1932, Anísio Teixeira assume o cargo educacional no Distrito Federal, e coloca em execução a nova reforma de 28 com algumas modificações em relação à EA. Lança no ano seguinte o Decreto nº 4.299 de 25 de julho de 1933, que reformou e organizou o ensino de EA. A efetivação desses cursos ocorreu somente em 1934 com a abertura de 5 centros educativos e mais 4 em 1935. Com a criação desses centros a procura aumentou, prova disso foram as matrículas que cresceram de um ano para outro, de 1.366 para 5.774 (Paiva, 1973).

Cunha (1999, p. 10) afirma que “em 1940, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a EA passa a ter relevância e certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta”. Alguns anos depois ocorre o pronunciamento

da UNESCO, solicitando a todos os países maior atenção para o desenvolvimento educacional das classes populares adultas, para tentar diminuir a grande desigualdade entre os países do mundo (Haddad & Pierro, 2000).

Paiva (1973) destaca que, por volta de 1945, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP solicita ao governo pela primeira vez o aumento do ensino na forma de supletivo. Surge o movimento para alfabetizar jovens adultos que não haviam recebido o ensino regular, e uma das campanhas que se destaca foi a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, destinada ao meio rural. Paiva coloca que o início da campanha apresentou alguns problemas, sendo necessário o desenvolvimento do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que levou à organização dos supletivos e dos cursos de continuação e aperfeiçoamento, bem como ao desenvolvimento do Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (Paiva, 1973).

No ano de 1954, a CEAA entra em declínio, mas outras campanhas importantes surgiram antes disso para apoderar o desenvolvimento da EA no país; como exemplo, a criação de Centros de Iniciação Profissional em 1951. Já em 1957, é criado o Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA (Paiva, 1973). Segundo Haddad e Pierro (2000), foram lançadas também pelo Ministério da Educação e Cultura a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, mas infelizmente não duraram muito tempo, pois tiveram pouca repercussão.

Nesse sentido, o analfabetismo é considerado o responsável pelo pouco desenvolvimento do Brasil. O adulto analfabeto sofria preconceitos, era explorado em suas condições de trabalho, considerado incapaz e marginal, não poderia votar e nem ser votado. Nessa época, o analfabeto não tinha muitos direitos, mas felizmente, através das campanhas e com o passar dos anos, essa ideia foi mudada e se passou a ver o adulto analfabeto como ser capaz de raciocinar, de alta operosidade e com grande potencial (Cunha, 1999).

No período de 1940, o índice de analfabetos era muito elevado, cerca de 55% das pessoas maiores de 18 anos não tinham sido alfabetizados (Paiva, 1973). Segundo Haddad e Pierro (2000), com o aumento das oportunidades educacionais oferecidas pelo Estado, faria com que o adulto desenvolvesse de forma integral suas potencialidades, portanto era através da EA que o Brasil poderia se tornar um país mais desenvolvido.

Cunha (1999) pontua que um dos problemas enfrentados era em relação ao modo pedagógico proporcionado aos adultos, pois o ensino era desenvolvido em massa, e o método utilizado era inadequado, sem falar no curto período de tempo destinado à alfabetização dessas pessoas. Nesse sentido é consolidada por Paulo Freire uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, “um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social” (Porcaro, 2004, p. 3).

Em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que buscou a discussão de melhorias de desenvolvimento e educação para todos, a fim de resolver problemas relacionados com a organização, administração e métodos pedagógicos que utilizavam (Paiva, 1973).

Juscelino Kubitschek assume a presidência, após a morte do presidente Getúlio Vargas, e nesse período de 1958/1964 surgem novas ideias na EA. O objetivo era que a EA equilibrasse a situação social, oportunizando um ensino técnico e profissionalizante para aqueles que não tivessem acesso ao ensino superior (Christofoletti, 1997). Segundo Cunha (1999, p. 12), o golpe militar de 64 “causou uma ruptura nesse trabalho de alfabetização que vinha sendo realizado, exatamente pela sua ação conscientizadora”.

Em 1967, o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, um programa destinado a todos os adultos analfabetos do país, e que tinha um único objetivo, a alfabetização. O MOBRAL ficou sob responsabilidade dos municípios, sendo controlado e supervisionado pelo governo (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001). Cunha (1999) observou, na década de 70, uma ampliação do programa MOBRAL, porém sem resultados significativos, levando a sua abolição em 1985. Então foi aproveitado o que

restou da campanha anterior para instituir a Fundação Educar, e esta usou o método Paulo Freire, que propôs o processo de descentralização através de convênios com municípios, para estes desenvolverem uma alfabetização básica (Christofoletti, 1997).

Todas as campanhas lançadas até o momento eram com o mesmo objetivo, diminuir o analfabetismo, mas nenhuma apresentou resultado de grande impacto. Nesse sentido, o governo militar formula e lança a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692 (1971), que modifica e amplia a obrigatoriedade da educação básica de 4 para 8 anos, conhecida como ensino de 1º Grau, e regulamenta o ensino supletivo, que felizmente passou a dar oportunidade aos jovens e adultos de completar o ensino de 1º e 2º Graus.

A Constituição de 1988 trouxe mudanças positivas pela EJA, pois através dela é que se conquista o direito mais amplo da educação básica, sendo dever do Estado garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório a todos aqueles que não cursaram em sua idade regular (Di Pierro et al., 2001).

Nesse sentido Cunha (1999) explica que:

O desafio da educação de jovens e adultos nos anos 90 é o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem como bagagem. (p. 14)

Com o avanço dos direitos adquiridos, havia uma preocupação mais ampla com o ensino e aprendizagem desses jovens e adultos, pois os professores deveriam ensinar com qualidade, motivando e valorizando todo o conhecimento adquirido até aquele momento, com objetivo de evitar a evasão desse adulto e garantir a efetiva aprendizagem.

O avanço da EJA fez com que aumentasse o reconhecimento do Brasil internacionalmente. Tem-se conhecimento que com a educação desse público

o país se torna mais desenvolvido, na educação das crianças, culturalmente, como fortalecendo a educação de seus filhos, pois quando os pais estão preparados, possuem condições de auxiliar e incentivar seus filhos nos estudos e isso fortalece a sociedade (Cunha, 1999). Essas temáticas foram debatidas nas Conferências realizadas pela UNESCO a cada dez anos. Nessas conferências se observou a necessidade de realizar a aproximação de todas as delegações do Brasil para uma discussão, e a partir disso começaram a ser organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que foram desenvolvidos cada ano em um Estado diferente. O objetivo imposto pelo Ministério da Educação – MEC era embasado no planejamento e desenvolvimento de metas e ações para melhoria do ensino da EJA (Porcaro, 2004).

A nova LDB nº 9.394 (1996) reforça o que a Constituição de 1988 já havia elencado, garantindo que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (pp. 13-14)

Nesse sentido, em 1997, o MEC lança o Plano Nacional de Educação – PNE, que, através do II Congresso Nacional de Educação realizado em Belo Horizonte, elencou um conjunto de propostas para esse novo programa que ficou conhecido como o PNE da sociedade brasileira e que foi transformado em projeto de lei (Haddad & Di Pierro, 2000). O autor evidencia que em 1999 o relator do projeto enunciou um parecer que:

Adere ao paradigma da educação continuada ao largo da vida, entendida como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza. Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente. O substitutivo apresentado pelo relator assinala que o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não podem ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, sendo necessário agir tanto sobre o “estoque” de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados, como sobre a reprodução desses fenômenos junto às novas gerações, indicando ainda a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afro-descendentes. (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 122)

O PNE não consegue alcançar um efetivo desenvolvimento devido ao corte de recursos orçamentários destinados pela União, retardando a aprovação dos planos pelos estados no decorrente ano (Machado, 2009).

Foi criado nos Estados brasileiros o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, uma proposta que arrecadaria recursos que seriam destinados à educação de cada esfera com o propósito de distribuição entre os estados e municípios. Com isso ocorre a regulamentação da Lei nº 9.424/1996, que institui o plano de carreira para o magistério (Haddad & Di Pierro, 2000).

Ainda no governo Fernando Henrique é lançado o Programa Recomeço, conhecido como supletivo, e foi normalizado pela Resolução CD/FNDE nº 10 (2001) que conforme seu Art. 2º comenta:

O Programa consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Governos Estaduais e Municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta modalidade de ensino. (pp. 1-2)

Machado (2009) argumenta que esse programa sofreu alterações em 2003 e passou a ser chamado como Programa Fazendo Escola, que, por meio da Resolução CD/FNDE nº 25 (2005), instituiu critérios e regras sobre o repasse de orçamento financeiro para o programa destinado ao público de jovens e adultos. Essa Resolução não fará distinção entre Estados e municípios pelos seus índices de desenvolvimento, portanto em seu Art. 2º explica que:

O programa de que trata esta Resolução consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Parágrafo único. São beneficiários do Fazendo Escola os alunos de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo, que pertençam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que, em 2004, apresentaram matrículas no Censo Escolar INEP/MEC, inclusive aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado. (p. 1)

O repasse de recursos é definido pela nova Resolução CD/FNDE nº 45 (2007), que substituiu as resoluções anteriores e estipula o repasse orçamentário de forma direta aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios, juntamente com a oferta de bolsas, objetivando a universalização do acesso de jovens, adultos e idosos no ensino fundamental, para o desenvolvimento da alfabetização.

Seguem as estratégias do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, através da substituição, em 2007, do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A ação fazendo escola pretendia viabilizar as matrículas da EJA no FUNDEB (Machado, 2009). Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que essa substituição ocorre pois o FUNDEB apresentou redução na sua redistribuição, não atingindo um desenvolvimento eficaz, deixando descoberto o repasse financeiro para educação infantil e o ensino fundamental de jovens e adultos, não atingindo a expansão necessária das mesmas.

Tendo em vista a diminuição de matrículas da EJA entre os anos de 2006 e 2007, o governo se preocupa e questiona o que poderia estar levando ao insucesso e o que deveria fazer para motivar jovens e adultos a retornar a estudar (Machado, 2009). O propósito de todas as campanhas lançadas até o momento foi o de alfabetizar adultos. Pensando nisso, o Governo Federal cria uma aproximação entre a EJA e a Educação Profissional através do Decreto nº 5.154, de julho de 2004, que propõe a educação profissional (Decreto nº 5.154, 2004).

Em 2006, são promovidas alterações pelo Decreto nº 5.840 (2006), através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA. O programa tinha como pretensão a “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional” (p. 7). O objetivo desse programa é proporcionar ao indivíduo o exercício da cidadania.

O Decreto nº 5.840 (2006) estipula:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. (pp. 1-2)

A história da educação de adultos no Brasil passou por muitas lutas de âmbito político e social, com algumas conquistas através de aprovações de leis. Portanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que, com êxito, possa ser oferecida uma educação de qualidade. O governo necessita continuar investindo e acreditando no desenvolvimento, mas para isso deve chamar a sociedade para participar das ofertas educacionais, tendo em vista que todas as pessoas aprendem no transcorrer de suas vidas e carregam consigo uma bagagem repleta de conhecimentos. Deve-se tentar extinguir essa rotulagem de que a educação de adultos está associada à pobreza e ao atraso, pois quando a sociedade e os órgãos governamentais

acreditarem de verdade na educação de adultos é que perceberão que esse é o caminho para o desenvolvimento econômico e social do país.

1.3. ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Para entendermos a evolução do ensino superior no Brasil é necessário retomar brevemente sua história. Durante muitos anos, os espanhóis centralizaram em seu território várias universidades, mas foi a universidade de Coimbra, em Portugal, que proporcionou ensino superior para muitos brasileiros que pertenciam à elite colonial (Soares et al., 2002).

De acordo com Colossi, Consentino e Queiroz (2001), a Família Real chegou ao Brasil em 1808, mais especificamente na Bahia, para se resguardar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Nesse período, Dom João VI recebeu solicitação da comunidade para criação de uma Universidade Brasileira, mas devido a diversas dificuldades não foi possível na época a sua implementação. Por isso, foi criada em Salvador, no mesmo ano, a primeira Escola de Anatomia e Obstetrícia e o Curso de Cirurgia, que passou a ser faculdade em 1832 (Fávero, 2006).

Com a chegada da Corte na cidade do Rio de Janeiro em 1808, foi organizada a “Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico” e a cidade começou a se desenvolver (Soares et al., 2002, p. 32). Algumas evoluções mais significantes aconteceram em 1827 com a criação de dois cursos de direito, um em São Paulo e outro em Olinda (Colossi et al., 2001). Anos depois, em 1874, Dom Pedro II cria a Escola Politécnica no Rio de Janeiro e posteriormente a Escola de Minas em Ouro Preto, todas independentes uma das outras, que se voltavam mais ao ensino do que à pesquisa (Boaventura, 2009).

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, através do Decreto nº 14.343 (1920), que foi composta pela Escola Polytechica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito, ambas do Rio de Janeiro.

Foi criada em 1924, segundo Soares et al. (2002), a Associação Brasileira de Educação – ABE e um de seus objetivos era desenvolver o Ministério da Educação, o que se concretiza na era Vargas, 1930–1945. O Ministro da Educação Francisco Campos aprova o Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, que vigorou até 1961. As faculdades poderiam ser públicas ou particulares e deveriam ofertar três dos seguintes cursos: medicina, direito, engenharia, educação, ciências e letras. Também aprovaram a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a criação do Conselho Nacional de Educação, ambos em 1931 (Soares et al., 2002; Fávero, 2006).

Os educadores da época estavam desapontados com a gestão do novo ministro Francisco Campos, pois este acreditava que a criação das universidades era para formar e capacitar professores para atuar no ensino médio, enquanto que os educadores almejavam as universidades voltadas ao desenvolvimento de pesquisa (Soares et al., 2002).

Fávero (2006) destaca que em 1934 é criada a Universidade de São Paulo – USP, considerada o maior centro de pesquisa do Brasil. Em 1935 é fundada a Universidade do Distrito Federal – UDF, sendo extinta quatro anos depois; seus cursos foram repassados para a Universidade do Brasil – UB, nome este que foi dado à primeira e mais antiga Universidade criada no Brasil, a UFRJ. Nesse contexto, o Ministro da Educação e Saúde do governo de Vargas aproveitou o Estado Novo para lançar seu projeto de que a UB serviria como exemplo de ensino superior em todo o território nacional (Soares et al., 2002).

Para responder às exigências colocadas pelo crescimento econômico que vinha acontecendo no país, o governo militar apostou na modernização e nas universidades públicas, para implantar os cursos de pós-graduação e criação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado, juntamente com o incentivo para o alargamento da pesquisa (Soares et al., 2002). Esse desenvolvimento

populacional que se instalava potencializou a modernização no ensino superior no país, adaptando as necessidades do alargamento econômico e social desse nível educacional. Embasado nisso que se iniciou o debate sobre a reforma universitária (Mendonça, 2000).

Portanto, foi no início de 1968 que começou uma mobilização estudantil, com reivindicações ao governo, a qual tinha como principais objetivos a melhoria do sistema educacional e principalmente achar uma solução para os excedentes. Assim, o governo cria o Grupo de Trabalho – GT, para debater estratégias resolutivas para a crise universitária (Fávero, 2006). A Reforma Universitária vinha sendo discutida há tempo, mas só em 1968, após muito empenho dos GTs, é que o governo federal aprova a Lei nº 5.540/68 que, nas palavras de Mendonça (2000, p. 148), institui a universidade como “forma ideal de organização do ensino superior, na sua tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre essas funções, particularmente entre ensino e pesquisa”.

Fávero (2006, p. 34) complementa dizendo que algumas das medidas propostas foram “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”. Com essa reforma universitária foi possível profissionalizar os docentes, estabelecer condições para o desenvolvimento da pós-graduação e também a iniciação científica bem como as Instituições Federais de Ensino Superior. Esta lei não atingiu apenas as instituições públicas, mas as privadas também (Soares et al., 2002). Neste ínterim, após inserção do vestibular unificado e classificatório, objetivou-se aproveitar ao máximo o número de vagas disponíveis e direcionar para determinada área do conhecimento e não mais para curso, mas essa mudança se revelaria após alguns anos como um grande problema (Fávero, 2006).

Segundo Soares et al. (2002), existia uma cobrança a respeito do aumento do número de vagas. Em 1968, ocorreu uma ampliação do setor privado e com isso foram criadas novas faculdades, em regiões com maior demanda. Essa evolução foi percebida em 1980, pois a maioria dos alunos que

completavam o ensino médio encontravam-se matriculados em algum curso superior, ou seja, cerca de 86% em faculdades privadas. O autor enfatiza que em 1981 o Brasil possuía 65 universidades, mas já ultrapassava a 800 instituições com nível superior, porém 250 dessas possuíam menos de 300 alunos tendo em vista que essas faculdades não desenvolviam pesquisa e dedicavam-se apenas ao ensino.

A Nova República inicia 1988, ampliando para 22 universidades federais com instalação de uma em cada estado, criando também 9 universidades religiosas, sendo 8 católicas e 1 presbiteriana. Ocorreu então uma ampliação no número de vagas oferecidas. A partir disso, os estudantes se mobilizaram e fundaram a União Nacional dos Estudantes – UNE, sendo que um dos objetivos desse movimento estudantil era combater o modelo antigo e elitista das universidades (Soares et al., 2002). Com a Lei nº 4.464/64, a UNE passou a ser reconhecida como Diretório Nacional de Estudantes (Fávero, 2006).

Com a nova Constituição Federal de 1988, ocorre uma modificação na dinâmica da educação de ensino superior. Resumidamente, Soares et al. (2002) explica que:

A Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou, também, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis e criou o Regime Jurídico Único, estabelecendo pagamento igual para as mesmas funções e aposentadoria integral para funcionários federais. Em seu artigo 207, reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades. (p. 42)

Em relação à sua organização acadêmica, as IES são organizadas de acordo com o Decreto nº 9.235 (2017) em faculdades, centros universitários e universidades. Para entender a diferença entre elas, tomamos como exemplo as faculdades, pois todas as IES são primeiramente cadastradas como faculdades, e posteriormente podem ser transformados em centros universitários ou universidades se consentirem com as leis impostas pelo

MEC. Já as universidades são caracterizadas conforme o decreto citado anteriormente como instituições que desenvolvem atividades de ensino, ênfase na pesquisa e também na extensão. O quadro de profissionais deve possuir nível superior, em que o corpo docente deve ter obrigatoriamente 1/3 com mestrado ou doutorado e 1/3 dos docentes em regime especial. Devem apresentar no mínimo sessenta por cento dos cursos com reconhecimento e conceito satisfatório e ofertarem de forma regular 4 cursos de mestrado e 2 de doutorado reconhecidos pelo MEC.

A outra classificação acadêmica organizada são os centros universitários, que se caracterizam por possuírem 1/5 do corpo docente em regime integral e 1/3 com titulação acadêmica com mestrado e doutorado. Devem possuir no mínimo 8 cursos de graduação com conceito satisfatório e possuírem programas de extensão e iniciação científica e ainda terem obtido conceito maior ou igual a 4 pelo MEC (Decreto nº 9.235, 2017).

Portanto, como podemos perceber, a reestruturação do ensino superior no Brasil teve como base a reforma universitária, que até os dias atuais possui algumas medidas válidas. No entanto, foi a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 que, de fato, normatizaram o sistema de ensino superior, pois estas leis conduzem a forma de andamento desse nível de ensino. Isso fez com que os requisitos e as práticas para o acesso ao ensino superior fossem alterados. De acordo com a tradição, o processo seletivo entendido como vestibular ocorria anualmente e em outras instituições acontecia semestralmente. Atualmente, a forma de acesso utilizada é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que avalia o desenvolvimento do estudante ao concluir o ensino médio. Para ter acesso ao ensino superior o estudante deverá ter concluído o ensino médio e ser aprovado em uma dessas medidas de seleção (Soares et al., 2002).

Com o passar dos anos, o número de inscritos no vestibular foi crescendo. A expansão das IES pode ser observada através dos dados divulgados no portal do MEC, fornecidos pelo INEP, que apresentam em suas estatísticas de 2016 o funcionamento de 2.407 IES, dessas 2.111 - 87,7% - são privadas, e 296

- 12,3% - públicas. Observa-se uma grande expansão das IES privadas se comparadas com as instituições públicas. Em relação às IES públicas, 41,6% são estaduais com 123 IES, 36,1% são federais, representando 107 instituições, e 22,3% municipais, com 66 estabelecimentos. Com relação às universidades, 54,8% são públicas, porém, entre as IES privadas, 88,4% são faculdades. Os dados demonstram que cerca de 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são Institutos Federais - IFs e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFETS (INEP, 2016).

Em 2016, foram ofertadas 34.366 cursos de graduação distribuídos entre as 2.407 IES do Brasil. O número de matrículas, segundo INEP, continua crescendo, porém de forma mais lenta. Se comparado aos últimos anos houve uma variação positiva de apenas 0,2% em 2016. Mas se analisarmos as matrículas, entre 2006 a 2016, ocorreu um acréscimo de 62,8%, de 4.944.877 em 2006 para 8.052.254 em 2016, o que representa um crescimento anual de 5%. O INEP coloca que, em relação às 8.052.254 matrículas, 75,3%, que correspondem a 6.058.623, são das IES privadas; já as instituições públicas representam 24,7%, com 1.990.078 matrículas. Outro ponto que se destaca é que no ano de 2015 o número de matrículas das instituições privadas foi inferior a 0,2%, por outro lado as instituições públicas tiveram um aumento de 1,9% (INEP, 2016).

De acordo com Schwartzman (2000), são vários os motivos que levaram significativamente à ampliação do ensino superior. O autor destaca que a universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio são alguns dos motivos que resultaram no aumento da procura pelos cursos superiores. Outro ponto que estimula os indivíduos a cursar o ensino superior é a busca por melhores condições sociais e econômicas, qualificação, a fim de aprimorar suas habilidades e competências, estando melhor preparados para as exigências do mercado de trabalho. Além desses motivos, existem outros fatores como, por exemplo, servir de estímulo para suas famílias, incentivando seus filhos a ingressarem no ensino superior e assim se

tornarem cidadãos profissionalmente realizados e com melhores condições de vida.

O acesso ao ensino superior para o público adulto que de alguma forma teve seu trajeto escolar interrompido e que concluiu o ensino médio fora do tempo esperado, através dos programas como EJA, PROEJA e Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA ocorre também através do vestibular ou ENEM. A motivação desses indivíduos em dar continuidade ao percurso acadêmico é superar seus próprios desafios.

Raposo e Günther (2008), em estudo realizado com 40 estudantes de uma universidade particular do Centro-Oeste do Brasil, com idade superior a 45 anos, constataram que os investigados voltaram a estudar pela vontade de se realizarem pessoalmente, criar novos relacionamentos interpessoais e familiares, adquirir conhecimento, estar mais preparados para o mercado de trabalho, sentirem-se melhor por não parar no tempo, criar novas oportunidades e conquistar a almejada aposentadoria. Outro ponto que destacaram foi a separação conjugal como um incentivo para o reingresso nos estudos.

A retomada aos estudos desse público adulto é importante por fazer muitas vezes se sentirem mais esperançosos em obter uma velhice tranquila e mais equilibrada, pois todos têm o direito de continuar estudando e se tornar pessoas que possam contribuir para um melhor desenvolvimento do país (Prim & Fávero, 2013). Os autores ainda esclarecem que a educação no Brasil, assim como em qualquer parte do mundo, é fator primordial para que ocorra o desenvolvimento social, intelectual e econômico da sociedade em geral.

Como vimos, as IES passaram por várias evoluções através de suas legislações, com implementação de novos programas instituídos a cada novo governo. A educação precisa de novos olhares, com objetivo de criar estratégias a fim de garantir a permanência e evitar a evasão. É preciso lutar por uma educação que não sirva apenas para a reestruturação e desenvolvimento econômico ou que venha a suprir interesses políticos, mas

que possa socialmente e culturalmente construir uma sociedade mais soberana, solidária, justa e democrática.

1.4. A INTERFERÊNCIA DE PROBLEMAS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR

As políticas sociais formam uma relação entre o Estado e a sociedade. São estratégias planejadas para enfrentar os problemas sociais, destinadas para a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar social (Gadotti, 1941).

Para entendermos melhor sobre a questão social, teremos que nos remeter ao passado. Na Grã-Bretanha, depois da Segunda Guerra Mundial, origina-se o Estado de Bem-Estar Social, conhecido como Estado Providência, na qual o Estado garante o acesso universal às políticas sociais (Outhwaite & Bottomore, 1996).

Estado de Bem-Estar Social é compreendido por Gomes (2006) como:

um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (p. 203)

William Beveridge acreditava que seria possível acabarem com os cinco maiores males da sociedade: “escassez, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade” através do Estado de Bem-Estar Social (Outhwaite & Bottomore, 1996, pp. 160-161). Os Estados de bem-estar são os geradores da construção da seguridade social que auxiliam a sociedade a lutar por melhores condições

de saúde, empregos, salários justos, moradia digna, educação, entre outros benefícios (Gomes, 2006).

Gomes (2006) pontua que Estado de Bem-Estar foi considerado na Alemanha um avanço dos serviços sociais durante o período de alta industrialização em 1950. O autor esclarece que nessa época se destacaram como avanço social questões relacionadas à elevação do nível educacional da população. Isso fez com que o país alcançasse maior desenvolvimento, proporcionando vantagens econômicas e sociais. No final do século XIX e início do século XX a Alemanha mudou seu cenário, com elevado nível de industrialização que se deve às políticas de Estado.

O surgimento e o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar no Brasil foi diferente se comparado aos países europeus ou norte-americanos. Isso ocorre devido à posição em que o Brasil se coloca na economia mundial e também devido a sua história (Medeiros, 2001). O mesmo autor afirma que foi a partir de 1930 que se constituiu no Brasil o Estado de Bem-Estar, que “surge a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político: regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia” (p. 8).

Gomes (2006) pontua que a experiência norte-americana ocorreu após a Grande Depressão de 1929, e ficou conhecida como New Deal no governo de Roosevelt, pois:

não passou apenas de um conjunto de medidas de políticas econômicas e sociais na tentativa de salvar os EUA de sua maior crise econômica da história. Entre as diversas medidas, destacam-se, portanto: criação de um sistema de seguridade social, com benefícios para os trabalhadores em termos de aposentadorias; criação de um sistema de seguro-desemprego; e fornecimento de auxílio financeiro às famílias menos abastadas e com filhos em idade de dependência. (p. 206)

Neste contexto, se percebe que a estrutura de proteção social norte-americana não superou até os dias atuais os fatos ocorridos na década de 30,

pois a forma como o Estado participou dessas políticas sociais foi de pouca representatividade (Gomes, 2006).

Já no Brasil, Barcellos (1983) explica que somente em 1930 acontecem as primeiras mudanças no estado para desenvolver as indústrias. Isso ocorre devido à passagem da economia agrário-exportadora para economia urbano-industrial. O autor esclarece também que antes da Revolução de 30 as políticas sociais desenvolviam-se de forma fragmentada e localizada. Ainda nessa época, o Estado trabalhou com leis esparsas para combater conflitos no setor trabalhista entre capital e trabalho. A saúde pública era responsabilidade dos chefes locais. A educação possuía caráter elitista com ênfase para formação superior. A previdência era privada e organizada pelas próprias empresas, e não existia política pública para demandas habitacionais, eram resolvidas individualmente pelas empresas.

Observa-se a potencialização dessa vulnerabilidade social com o surgimento do Estado Nacional Brasileiro no século XIX, época em que a elite se preocupava apenas com sua própria formação e não com a formação popular. As escolas populares tiveram que se impor e exigir das elites que a educação fosse para todos (Gadotti, 1941). O autor relata que Paulo Freire caracterizou o sistema educacional brasileiro em dupla face: a educação das elites, que sempre esteve garantida pela classe dominante, e a educação dos populares, que eram caracterizados pelos níveis mais baixos. Esses eram a maioria e lutavam por mais direitos e melhor organização dos setores. Freire coloca que as elites não se modernizaram, pois continuaram com uma estrutura que não apresentou evolução e progresso algum (Gadotti, 1941).

Em 1930, o Regime Oligárquico entra em crise, e para vencê-lo a burguesia faz um pacto com os populares, solicitando apoio nas eleições. Em troca as classes populares conquistariam alguns direitos como a criação de sindicatos e a previdência bem como a autonomia de organização, entre outras (Freire, 1967).

Em 1930 ocorre a incorporação do Estado nas políticas sociais e é criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que anunciou novas leis para

regulamentar e organizar as políticas de trabalho, como, por exemplo: a obrigatoriedade da carteira de trabalho para os trabalhadores urbanos com direito a férias e jornada de trabalho de 8 horas; regulamentou o trabalho feminino e de menores; estabeleceu-se o direito à indenização das demissões sem justa causa; diretos quanto aos acidentes de trabalho; e se estabelece o salário mínimo. Foi também criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que seria responsável pela saúde pública e ensino. O sistema previdenciário foi estatizado e passou a ser organizado por categorias profissionais e não mais pelas empresas, com o controle do Estado nos fundos de investimentos, meio pelo qual promovia sua legitimação. Ainda nesse período se instituíram os primeiros modelos de sistema habitacional (Barcellos, 1983).

Gadotti (1941) identifica uma deficiência na educação brasileira no período de industrialização, verificada pela desqualificação desses trabalhadores, pois não garantiam uma produtividade qualificada no país. O autor afirma que com maior escolaridade o país cresceria socialmente. O operariado urbano, nesse período, se empoderou e desafiou as elites a oferecer maior escolaridade a todos. A partir disso, a elite passa a oferecer mais oportunidades aos trabalhadores que queriam estudar, mas essa oferta não se expandia para o ensino médio, restringindo-se apenas para o ensino fundamental. Após muita luta, a população obteve essa conquista social. Ocorre então uma desproporção do cumprimento das leis, não sendo aplicada em todo o país de forma igual, passando a existir uma disparidade entre a elite e a classe popular.

Já se sabia que a escola não era a única responsável pela transformação da sociedade (Schram & Carvalho, 2015), mas parte fundamental para tornar cidadãos críticos e participativos, com voz para lutar pelos seus direitos.

Depois que os populares adquiriram o direito e acesso à escola, o grande problema identificado foi que a escola ofertada a eles não era a mesma usufruída pela elite (Gadotti, 1941). O autor evidencia que um dos pontos observados foi em relação à qualidade de ensino e estrutura, pois a falta de

organização das escolas, relacionada à necessidade de muitos adultos e crianças, fez com que muitos desistissem de estudar por terem que trabalhar para manter seu próprio sustento. Assim, inicia a luta por uma escola que atendesse os objetivos dos cidadãos e que não apenas transmitisse o conhecimento, mas formassem seres críticos, com a capacidade de cumprir seu papel social.

Portanto, o governo popular e democrático lutava para tornar a educação pública um direito de todos, com ensino de extrema qualidade (Gadotti, 1941). O autor evidencia que uma das principais causas da evasão é a condição geral de pobreza da população, que muitos se encontravam em precárias condições de vida e, portanto, não é somente a escola a culpada pelo abandono escolar, a principal causa é o fracasso das políticas sociais.

Desta forma Schram e Carvalho (2015) colaboram através das releituras de Paulo Freire; eles acreditam:

No professor capaz de coordenar a ação educativa; no educando como agente sujeito participante; na escola como currículo de cultura; e na sala de aula como espaço de diálogo. É em função desses pressupostos que queremos participar das reflexões para a construção da escola que oferece uma educação em que as pessoas vão se completando ao longo da vida, uma educação capaz de ouvir as pessoas, participando dessa realidade, discutindo-a, e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar essa realidade. (p. 3)

Nesse sentido, sabe-se que a questão social teve sua evolução com o passar dos anos, mas todo esse percurso e desenvolvimento repercutiram no ensino superior. A história do ensino superior no Brasil não é um fato isolado, faz parte do contexto socioeconômico, com uma educação de acesso para poucos, pois desde o início as primeiras escolas privilegiavam a formação das elites. Quando surgiram as escolas superiores, o acesso era destinado às pessoas de poder, a educação nessa época não era prioridade do governo (Gisi, 2006).

Com o passar dos anos os governantes começaram a se interessar pelas questões educacionais, com ênfase na formação de cidadãos e modernização das elites. Após algum tempo se instalou a reforma educacional, que foi estendida à educação superior (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

O crescente número de instituições privadas amplia a privatização da educação, compromete o acesso e a permanência no ensino superior pelas diferentes condições socioeconômicas (Gisi, 2006). Outro ponto importante que o autor elenca é a relação social. Após a implantação da LDB, o acesso aos cursos superiores passa a ser através de vestibulares. Com isso, um novo mercado se forma, o de cursos preparatórios para pré-vestibulares. Nesse contexto, verifica-se que os alunos com melhores condições financeiras e que podem cursar um preparatório ao vestibular possuem maiores chances de ingressar e permanecer no ensino superior. Podemos perceber que a educação básica não é o único problema, mas sim a concorrência cada vez mais elevada para o ingresso em universidades públicas, levando o aluno a buscar subsídios em cursinhos.

Dessa forma, Tragtenberg 2004 (citado em Gisi, 2006) explica que o vestibular:

Mascara uma seleção social preexistente, pois confere um poder simbólico a quem já tem um poder real, àqueles que possuem capital econômico e cultural, os que tiveram maiores oportunidades durante sua vida, que podem comprar bons livros, frequentar boas escolas, viajar, fazer cursos de línguas, assim o vestibular apenas escolhe os já escolhidos, é uma seleção que se dá na história da vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maior prestígio. (p. 6)

Segundo Gisi (2006, p. 12) “os alunos que vêm de classes menos favorecidas dificilmente conseguem uma vaga em instituição pública e para frequentar uma instituição particular torna-se necessário trabalhar durante o dia”. Portanto, a falta de recurso financeiro aliada a outros afazeres como família, emprego e estudos podem ser fatores que aumentam os índices de evasão.

Levando em consideração a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, através do aumento do número de instituições e de matrículas, ainda torna-se insuficiente o acesso a todos. Nesse sentido, Gisi (2006, p. 12) coloca que, embora “não sejam suficientes as vagas para a demanda existente, verifica-se um crescente número de vagas ociosas e de evasão, evidenciando as dificuldades existentes para o ingresso e a permanência neste nível de ensino”, porque, após o ingresso, muitos discentes não conseguem se manter por apresentarem vulnerabilidade social maior, levando-os muitas vezes à desistência.

Em análise realizada por Bittar, Oliveira e Morosini (2008) dez anos após a implantação da LDB em relação à educação superior, afirmam que cuidados devem ser tomados com as políticas públicas de acesso ao ensino superior. A primeira providência seria em relação ao aumento de recursos disponibilizados pelo Estado a esse nível educacional. Com isso aumentaria o número de estudantes, conseqüentemente teriam que aumentar o quadro funcional de docentes, necessitando de maior suporte da assistência estudantil com relação às questões de inclusão social. A segunda providência diz respeito ao fornecimento de ensino a instituições de ótima qualidade.

Com a crise do setor público, as instituições privadas acolheram a população de classe média para a oferta do ensino superior e aproveitaram os recursos governamentais como crédito educativo, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, isenções fiscais, Programa Universidade para Todos – PROUNI, entre outros, para facilitar e estimular essa procura (Bittar et al., 2008). Todavia, o autor explica que essa expansão no setor privado deve ser controlada, pois está distante de conseguir corrigir a distribuição da desigualdade educacional.

Gisi (2006) afirma que ocorre a diversificação das instituições, cursos e turnos, por existir várias formas de acesso, porém depende muito da condição cultural e capital econômico, mas que a grande maioria já tem seu lugar marcado. No mesmo estudo o autor indica que a “diferença de perfil socioeconômico dos estudantes universitários tem relação não só com tipo de

instituição pública ou privada, mas com a distinção que é feita em relação a cursos de maior prestígio social e ao turno, diurno ou noturno” (Gisi, p. 8).

Além da melhoria de acesso, outro ponto relevante diz respeito à diversificação de cada sujeito. Sabemos que no ensino superior existem discentes com diferentes trajetórias tanto de vida como de percurso escolar. Nesse sentido as instituições deveriam pensar e traçar estratégias para valorizar essa bagagem de informações, e com isso possibilitar maior satisfação e motivação do discente (Gisi, 2006).

Outro ponto importante colocado por Vieira (2012) é em relação à interação entre as pessoas que compõem a escola, ou seja, professores, alunos, pais, familiares, sociedade, e cada um desses com suas especificidades e trajetória de vida. Esse envolvimento é fundamental para a construção da identidade escolar, que se dá através do vínculo e participação de cada um dos envolvidos.

Dentro desse contexto, é importante a intervenção do trabalho social com propósito educativo. Timóteo e Bertão (2012) afirmam que as pessoas podem ser lideradas para um melhor desenvolvimento, fazendo com que superem suas dificuldades, principalmente de cunho social. Os autores reforçam que para isso acontecer é necessária a colaboração na comunidade através da participação social, que é de direito de todo cidadão. Com a educação social é possível transformar sociedade em agentes mais participativos e interativos, o que pode representar mudanças.

Schram e Carvalho (2015) acreditam que a educação é um instrumento formidável para a ampliação e melhoria das ações sociais, pois é através dos educadores que se almeja a formação de uma sociedade mais justa, igualitária.

Percebe-se que ainda é preciso melhorar as políticas públicas para minimizar a desigualdade social, permitindo assim condições favoráveis de acesso ao público adulto no ensino superior e que com êxito concluam seus percursos escolares, tornando-os cidadãos pensantes, críticos e reflexivos,

capazes de contribuir com a sociedade e serem transformadores de sua própria vida.

1.5. EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR

A evasão de discentes do ensino superior é considerada um grande problema e vem preocupando todas as instituições de ensino. Esta problemática vai além da realidade brasileira e é identificada em vários países do mundo. É complexa e necessita de acompanhamento cuidadoso para tentar identificar os possíveis motivos e traçar estratégias de intervenção com o intuito de solucionar ou reduzir o abandono acadêmico (Lima & Machado, 2014).

Estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, composta por 35 países e com a participação do Brasil, constatou que, com a expansão do ensino superior ao público entre 25 e 64 anos, ocorreu um aumento de 31% em 2010 para 36% em 2016. Ainda foi identificado que o aumento é maior com o público mais jovem, de 37% em 2010 passou para 43% em 2016, entre as idades 25 a 34 anos. Os estudos destacam que, em 2016, 43% das pessoas com idades entre 25-34 anos pertencentes aos países da OCDE conquistaram um diploma de nível superior, e os países com maior participação são Canadá, Irlanda, Japão, Coreia, Lituânia e Federação Russa (OCDE, 2017).

Pesquisa realizada pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação – NCES elenca que cerca de 36% dos jovens e adultos, de 25 a 29 anos, obtiveram um diploma de bacharel ou grau superior nos Estados Unidos em 2015. Já no Brasil apenas 14% dos adultos chegaram ao ensino superior, percentual considerado baixo se comparado à média dos países da OCDE, que foi de 35% (OECD, 2016). Ainda sobre os estudos do NCES, apontaram que a taxa de abandono do estudo diminuiu de 12,1% em 1990 para 6,5% em 2014 (Kena et

al., 2016). Dados da OCDE comprovam taxas mais elevadas de empregos para adultos com ensino superior em média 84% entre as idades de 25 a 64 anos (OECD, 2017).

Segundo o INEP (2016), 1,1 milhão de estudantes brasileiros concluíram o ensino superior no ano de 2016, no entanto o número de vagas ofertadas foi de 10,6 milhões. Ao analisarmos esses dados percebemos que o índice de estudantes que concluíram o ensino superior foi inferior se comparado com as vagas ofertadas. Isso significa que ocorreu uma grande ociosidade nas vagas ou um elevado índice de evasão (INEP, 2016).

A expansão do ensino superior no Brasil tem se dado de forma gradual desde os anos 90, através da execução de legislações implantadas, que potencializou o acesso a esse nível de ensino com uma expressiva oferta de cursos, vagas e instituições (Neves, 2012; Silva, 2013). No Brasil, vem se mantendo constante nos últimos anos os índices de evasão. Dados do Instituto Lobo demonstram que a taxa de evasão ficou aproximadamente em 22%, com maior incidência para as instituições privadas do que públicas. Esses índices revelam que as políticas públicas para combater a evasão ainda não se efetivaram na maioria das IES (Lobo & Filho, 2017).

Percebe-se que a evasão do ensino superior não tem sido muito estudada pelos pesquisadores brasileiros se compararmos com a educação básica. Destaca-se que não só a evasão mas também a ociosidade de vagas resulta em números inferiores de conclusão de cursos superiores (Speller, Robl & Meneghel, 2012).

Com a expressiva evolução do número de instituições superiores, ainda é maior a quantidade de candidatos do que a oferta de vagas (Filipak & Pacheco, 2017). Por outro lado, os autores afirmam que, das vagas que são oferecidas, nem todas são preenchidas, e o número de matrículas não garante que o indivíduo dê continuidade em sua formação acadêmica. Isso se percebe pelas vagas que ficam ociosas. Para Tontini e Walter (2014, p. 90), a evasão pode representar aos estudantes um “atraso ou cancelamento de um sonho,

perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências”.

Pensando nisso e na democratização do acesso, os órgãos públicos organizaram políticas e programas de ingresso para alunos mais vulneráveis (Ambiel, Santos & Dalbosco, 2016). Nas IES privadas foram implementados programas como FIES e PROUNI com objetivo de diminuir a desigualdade social e proporcionar oportunidade de acesso a estudantes com maior dificuldade financeira (Filipak & Pacheco, 2017). Já para as IES públicas foram incorporados programas em suas bases políticas, através de cotas para ingresso, relacionadas à diversidade racial e étnica, baixa renda e escola pública (Batista, 2015). Essas políticas representam uma condição necessária, mas não suficiente o bastante para que ocorra de fato uma democratização do acesso ao ensino superior.

Ambiel (2015) destaca que as pessoas que ingressam no ensino superior e não o concluem são caracterizadas como evadidas, e isso prejudica as instituições de ensino, tanto de âmbito privado ou público. O autor pontua que, no momento que o discente inicia um curso superior e não termina, resulta de certa forma em prejuízo social, humano e econômico, pois a evasão traz implicações negativas para estas instituições, bem como para os discentes, docentes e sociedade. Ocorre um investimento dos órgãos públicos e privados sem um retorno significativo (Silva Filho et al., 2007). Isso tudo acontece porque as pessoas que evadiram deixam de concretizar seus sonhos e objetivos através do insucesso formativo, conseqüentemente repercute na sua capacidade de contribuir de forma significativa com a sociedade (Lobo, 2012).

Para Silva e Santos (2017) a evasão é caracterizada quando o discente abandona definitivamente seu curso. Baggi e Lopes (2011) definem como a saída da instituição antes do término de seu curso. Nas palavras de Polydoro (2000) é um processo social e cultural, pois acontece desde as primeiras instituições escolares. Santos e Silva (2011, p. 252) afirmam que evasão “é sinônimo de fuga, evitação e desvio”. Já para a Comissão Especial de Estudos

sobre Evasão do MEC, é caracterizada como uma determinação do discente em se desligar de seu curso, por sua própria responsabilidade (Andifes, Abruem & SESu/MEC, 1996).

Lobo (2012) classifica os diferentes tipos de evasão: Evasão do Curso, Evasão da IES e Evasão do Sistema. A primeira citada pelo autor é Evasão do Curso, sendo “aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários” (Lobo, 2012, p. 8). Evasão da IES é quando o discente deixa a instituição de ensino, mas não abandona o sistema, nesse sentido apenas troca de instituição. Já Evasão do Sistema é quando o discente interrompe os estudos definitivamente (Lobo, 2012).

Tontini e Walter (2014) afirmam que a evasão pode ser ocasionada por fatores institucionais, pessoais e externos. São vários os autores que estudam os principais motivos que levam os discentes a evadir. Cislighi (2008) acredita que a evasão se refere à particularidade do curso que o estudante frequenta e às vantagens que esse curso vai proporcionar para si.

Estrada e Radaelli (2014) realizaram um estudo com 192 discentes de uma instituição pública e constataram em sua pesquisa que os principais motivos para a evasão foram: situação financeira, tempo para conclusão, período/turno, não ser o curso que almejava para o futuro, visibilidade econômica que a formação representa, dificuldades para conciliar trabalho e estudo e não possuir auxílio estudantil.

Para Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005), existem cinco fatores relacionados à adaptação acadêmica que podem levar os discentes a abandonarem os cursos superiores. O primeiro é o fator pessoal que está relacionado ao bem-estar físico e psíquico do discente, ao equilíbrio emocional, estado afetivo, otimismo e autoconfiança. O segundo é o interpessoal, maneira como acontecem as relações, as amizades entre os estudantes e a iniciativa pela procura da ajuda. O terceiro está relacionado a como a carreira integra as expectativas com o curso e futura carreira profissional. O quarto fator está relacionado ao estudo, maneira como o

discente ministra seu tempo para os estudos e a preparação para provas. O último elencado pelos autores diz respeito à instituição, a forma como os discentes apreciam a instituição e sua infraestrutura, bem como a vontade de permanecer ou mudar dela. Os autores reiteram que a maneira como cada discente experimenta sua vivência acadêmica é que influenciará de certo modo os motivos para o abandono do curso superior.

Tinto (2002) destaca que o discente que concilia trabalho com estudo corre mais riscos de evadir se comparado ao que só estuda. Outro fator elencado é o nível de preparação escolar, pois se o discente possui um bom embasamento dos estudos anteriores, estará mais preparado para enfrentar as dificuldades no ensino superior. Os demais motivos que podem levar à evasão é o não fornecimento de informações por parte da instituição, falta de apoio acadêmico, social e pessoal, e dificuldade da aprendizagem.

Para Lobo (2012), as principais causas que levam o discente a evadir são:

Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade, formação básica deficiente, dificuldade financeira, irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES, decepção com a pouca motivação e atenção dos professores, dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES, mudança de curso e mudança de residência. (p. 18)

Ambiel (2015) estuda os motivos potenciais para evasão de estudantes ativos no ensino superior. Com isso criou uma Escala de Motivos de Evasão do Ensino Superior – M-ES. Esta escala avalia sete componentes, entre eles: Motivos Institucionais, Motivos Vocacionais, Motivos Relacionados à Falta de Suporte, Motivos Relacionados ao Desempenho Acadêmico, Motivos Interpessoais, Motivos Relacionados à Carreira e Motivos Relacionados à Autonomia.

Os Motivos Institucionais ocorrem pelas dificuldades de relacionamento entre discentes, professores e funcionários; apresenta problemas na infraestrutura e dificuldades de ofertar alguns serviços. Motivos Vocacionais

se dão pela incerteza da escolha do curso. A Falta de Suporte diz respeito às dificuldades financeiras e de conciliar as aulas com o seu trabalho. O Desempenho Acadêmico diz respeito às dificuldades do discente na aprendizagem, notas baixas e até mesmo reprovações. Motivos Interpessoais dizem respeito às dificuldades de relacionamento com os colegas e à falta de suporte nas dificuldades acadêmicas. Já os Motivos Relacionados à Carreira ocorrem pela preocupação sobre o profissional que irá se tornar e se terá sucesso no mercado de trabalho. Em relação à Autonomia, quando necessitam morar longe da família e assumir a grande responsabilidade de gerenciamento da manutenção da rotina doméstica e acadêmica.

A opção de um caminho acadêmico não diz respeito apenas ao público jovem, pois os adultos que ingressam mais tarde no ensino superior são munidos de pretensões e motivações. Para Lin (2011) o ensino superior ao adulto mais velho pode servir como um caminho estimulante no desenvolvimento de conhecimento e habilidades tardias.

Com relação aos aspectos motivacionais para ingressar no ensino superior, Pragg (2015) pontua que podem se dar de forma extrínseca e intrínseca. O autor comprova em sua pesquisa com 16 discentes não tradicionais da Universidade das Índias, com idades entre 25 e 47 anos, que os fatores motivadores extrínsecos se deram pelo aumento da acessibilidade, isenção da taxa de matrícula, esperança de um melhor trabalho, servir de inspiração para os filhos e apoio familiar. Já os motivos intrínsecos relatados pelos entrevistados foram o autodesafio, busca por novas perspectivas e aprendizagem, novas descobertas e oportunidades.

Neste íterim, Lin (2011) realizou pesquisa com 3 adultos do ensino superior, com idade maior que 60 anos. Lin explica que o seu estudo apresentou como motivos intrínsecos o desejo de estimular a mente, aprender e construir novos conhecimentos, realização pessoal e evolução na vida. O autor salienta que a motivação intrínseca é o que mobiliza o adulto mais velho a estudar. Destaca também as principais dificuldades encontradas por esse público no percurso acadêmico, que revelam questões relacionadas à

idade, memória fraca, lentidão nos pensamentos, falta de tempo e não flexibilização de horários. É importante o acompanhamento desses discentes, pois as dificuldades relatadas podem ser motivos suficientes para levar à evasão.

Silva (2013) afirma que o risco para evasão ocorre com maior intensidade no primeiro ano de graduação e vai reduzindo com o passar do tempo. Isso ocorre devido à adaptação dos discentes ao curso, colegas e instituição. Gisi (2006, p. 14) ressalta que “as dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequências e não causa das desigualdades”. Os estudos apresentados comprovam as elevadas taxas de evasão no Brasil, enquanto nos países desenvolvidos os índices são bem menores. Nesse sentido, cabe aos órgãos governamentais em parceria com as IES ampliar as políticas públicas e efetivar as já existentes para diminuir os índices de evasão. Verifica-se a importância de realizar novos estudos para criar novas estratégias de permanência e êxito.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

Como já se sabe a educação superior no Brasil, assim como em toda parte do mundo, é responsável por proporcionar o desenvolvimento dos cidadãos, tornando-os mais críticos e reflexivos de forma que evoluam, contribuindo assim com o meio social, intelectual, econômico e humano (Prim & Fávero, 2013).

Mesmo com o grande número de instituições que se instalaram nos últimos anos e com a implementação de programas de incentivos e tentativas de inclusão e permanência, os índices de evasão apontam grande defazagem no ensino superior. Lobo e Filho (2017) relatam que as taxas de evasão no Brasil tem se conservado altas nos últimos anos, mantendo um percentual de 22%. Nos dias atuais, a conclusão de um curso superior é um passo importante para as pessoas tentarem se estabelecer no mercado de trabalho e atingir melhorias de vida. O que acontece é que muitos não conseguem chegar ao fim de seu percurso acadêmico com êxito e por algum motivo acabam por abandonar os estudos.

Em termos gerais, essa pesquisa tem como principal objetivo avaliar os motivos potenciais para evasão de discentes adultos ativos dos cursos superiores. Não há dúvidas de que o problema da evasão do ensino superior existe e é considerado muito sério por causar enormes prejuízos para as IES, para sociedade e ao próprio acadêmico.

Diante dessa realidade, a busca por respostas para tentar identificar os potenciais motivos que levam os acadêmicos adultos a evadir compõe a questão central dessa pesquisa, na qual se quer responder a seguinte pergunta: Quais os motivos potenciais para a evasão de discentes adultos e ativos do ensino superior?

A argumentação acerca da pertinência e relevância do problema indicado diz respeito ao elevado número de evasão encontrado nos cursos superiores de uma Instituição Federal de Ensino do Rio Grande do Sul – RS. Esses índices podem ser demonstrados através da Plataforma Nilo Peçanha – PNP, segundo a qual na instituição estudada no ano de 2017 o curso Tecnologia e Sistemas para Internet apresentou 32,1% de evasão, o curso de Licenciatura em Química 24,2%, o curso de Ciências Biológicas 29,9% e o curso Tecnologia e Produção de Grãos 25,4% (PNP, 2018).

Outro elemento que sustenta a relevância do assunto é que, após pesquisa sobre o tema, em banco de teses e dissertações, através das palavras-chaves: evasão AND ensino superior; evasão AND adulto AND ensino superior e evasão AND adulto; não foi encontrado nenhum estudo semelhante a essa proposta de pesquisa nessas Instituições Federais referente aos discentes adultos ativos do ensino superior, com foco nos motivos que podem levá-los a abandonar os cursos. Sendo assim, essa pesquisa se torna relevante ao resultado que se deseja atingir.

As motivações institucionais que embasaram a pesquisa consistem na preocupação dos gestores com as taxas de evasão que vem aumentando ano após ano, sendo um problema institucional por acarretar desperdício do dinheiro público e problemas de caráter pedagógico e administrativo, devido às vagas que são ocupadas e logo abandonadas. O interesse pessoal pela proposta de investigação está pautado na inquietação em compreender os reais motivos que levam à evasão e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de fornecer dados para auxiliar a instituição a traçar estratégias de permanência e adotar medidas preventivas ao abandono dos cursos superiores. A partir da viabilidade e existência de instrumentos, o interesse da realização desta

pesquisa delimitou-se especificamente voltado para os cursos superiores e público adulto.

O problema da evasão de adultos é identificado nos cursos superiores de uma Instituição Federal, portanto foram entrevistados todos os discentes adultos ativos dos cursos superiores, para que se possam encontrar os principais motivos que podem levá-los ao abandono dos cursos. Barreto (2015) afirma que existem problemas entre os cursos, e isso só é possível identificar quando se observa a defasagem entre o número de ingressos e os que não concluem, e sugere como uma das soluções a tomada de medidas internas das instituições superiores.

Portanto, diante da realidade explanada anteriormente, faz-se necessário conhecer os potenciais motivos do fenômeno evasão, tanto aqueles que estão relacionados internamente e externamente com a instituição e o discente. Com isso, a escolha pelo tema decorreu da necessidade de realizar estudo mais específico nessa área e complementar pesquisas já realizadas sobre o assunto, assim como auxiliar os gestores com o fornecimento dos resultados científicos para que possam traçar medidas que visam à permanência e êxito no ensino superior.

2.1.2. Objetivos

Objetivo Geral: Avaliar os motivos potenciais para a evasão de discentes adultos ativos dos cursos superiores.

Objetivos Específicos:

I - Perceber os diferentes tipos de adultos que serão estudados, distinguir as diferenças entre eles.

II - Mapear os motivos potenciais de evasão dos discentes adultos.

III - Verificar a influência das variáveis sociodemográficas com os motivos para evasão.

IV - Sugerir, com base nos resultados da pesquisa, medidas para que a instituição possa ajudar os discentes a permanecer e ter sucesso.

2.2.METODOLOGIA

2.2.1.Tipo de investigação

Esta investigação é um estudo quantitativo com delineamento transversal e questões que abrangem aspectos qualitativos. A abordagem quantitativa foi privilegiada pelo fato de esse estudo possuir uma amostra ampla e de ser difícil trabalhar apenas com dados qualitativos em uma amostra significativa. Portanto, a pesquisa quantitativa se caracteriza pelo levantamento sistemático dos problemas, características dos fatos analisados na população pesquisada, através de uma representação numérica para descrever as causas de um fenômeno e/ou as relações entre as variáveis. A pesquisa quantitativa é considerada quantificável, ou seja, são traduzidas em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (Lakatos & Marconi, 2010).

Pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2011, p. 14).

O estudo transversal caracteriza-se pela coleta de dados em um determinado período, de fácil manejo, relativamente prático e objetivo, adequado para identificar e descrever determinada situação. Pode ser utilizado quando se quer descrever variáveis e seus padrões de distribuição e

também pode examinar associações entre as variáveis (Hulley, Cummings, Browner, Grady & Newman, 2015). Na investigação transversal, a observação e mensuração das variáveis de interesse são feitas simultaneamente. A detecção de associação entre as variáveis estudadas somente é possível após a análise dos dados (Pereira, 2008).

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local da pesquisa

O estudo foi realizado com discentes ativos do ensino superior pertencentes aos cursos de Tecnologia e Sistemas para Internet, Licenciatura em Química, Ciências Biológicas e Tecnologia e Produção de Grãos de uma Instituição Federal do RS. É importante salientar que a região em que se localiza essa instituição é caracterizada pelo crescimento agrícola da microrregião, com a predominância do setor industrial, que se centra basicamente na construção de máquinas, implementos agrícolas e produtos alimentícios (PDI, 2014-2018).

Esta instituição estudada se originou a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definindo-as como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Lei nº11.892, p.1). Vinculada ao MEC, “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Lei nº11.892, p.1). Com a missão de desenvolver a “educação profissional, científica e

tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável” (PDI, 2014-2018, p. 23).

A criação dos cursos superiores dessa instituição ocorreu após várias reuniões e sessões públicas com representantes e comunidade em geral. Foi valorizado o desenvolvimento econômico da cidade, através do arranjo produtivo local na área metalmecânica e pós-colheita. Nesta perspectiva foram incluídos cursos superiores nas áreas tecnológicas e de licenciatura.

O local estudado possui uma área de 51,28 hectares, com funcionamento desde agosto 2010. O primeiro curso superior implantado nesse mesmo ano foi Tecnologia em Sistemas para Internet; em 2011, Licenciatura em Química; em 2015, Ciências Biológicas; e em 2016 Produção de Grãos (PDI, 2014-2018).

Atualmente a instituição dispõe de sete prédios construídos, sendo um destinado para a administração central, biblioteca, salas de professores e demais ambientes administrativos, possui laboratórios de química, informática, biologia, microbiologia, física, de sementes, de alimentos. É composto também por um auditório e um pavilhão destinado ao Curso Técnico em Edificações, um ginásio de esportes, refeitório, e um prédio de recursos naturais, todos equipadas e climatizadas (PDI, 2014-2018).

Toda a instituição possui adaptações adequadas para pessoas com necessidades especiais. Além da infraestrutura física citada, estão sendo planejados outros ambientes necessários ao melhor funcionamento da instituição.

Três dos 4 cursos superiores são ofertados no turno da noite, apenas o curso de Ciências Biológicas é disponibilizado no turno matutino. Tendo em vista que o acesso aos cursos superiores se dá através do ENEM, pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU ou chamada pública, é perceptível o ingresso de discentes de várias regiões do país.

2.3.2. Participantes

Os participantes do estudo foram discentes adultos ativos pertencentes a todos os cursos superiores de uma Instituição Federal dos cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Tecnologia e Produção de Grãos e Tecnologia e Sistemas para Internet. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram considerados adultos pessoas maiores de vinte e cinco anos e não tradicionais, que em algum momento interromperam o percurso normal de estudos durante sua trajetória de vida.

Nesse sentido, elencaram-se como critérios de inclusão: discentes adultos, ativos, maiores de 25 anos e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Foram excluídos os discentes que apresentaram dificuldades de compreensão das questões que integram os instrumentos de coletas de dados.

No primeiro momento foi aplicado o questionário a todos os discentes maiores de vinte e cinco anos que aceitaram participar da pesquisa. O questionário possuía uma pergunta específica que diferenciou os discentes tradicionais dos não tradicionais, entendendo-se por discentes tradicionais todos menores de vinte e cinco anos de idade que, segundo Horn, Neville e Griffin (2006), apresentam idades entre 18 e 24 anos. Segundo os autores, esse público de estudantes geralmente está matriculado em período integral e procura o ensino superior imediatamente após o ensino médio. Para caracterizar os não tradicionais será utilizado o critério de Kim (2002, p. 74), que se refere “a alunos com 25 anos ou mais” e representa “maturidade e desenvolvimento, complexidade adquirida através de responsabilidades de vida, perspectivas e independência, e o status de conjuntos de adultos responsáveis e frequentemente papéis que refletem compromissos de trabalho, família, comunidade e estudantes universitários” (Kasworm, 2003, p. 3).

A partir de um levantamento realizado no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, foi identificado,

no mês de abril de 2018, um total de 350 discentes pertencentes a todos os cursos superiores. Desses, 118 eram maiores de vinte e cinco anos. A presente pesquisa foi aplicada na população de estudantes que se enquadraram nos critérios de inclusão estabelecidos. Dos 118 discentes, 103 aceitaram participar da pesquisa, 1 encontrava-se em licença maternidade, 4 não aceitaram participar e 10 não estavam mais frequentando as aulas, ou seja, já haviam evadido o curso que frequentavam.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu nos meses de abril e maio do ano de 2018, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP nº 84994118.5.0000.5574 e autorização para desenvolvimento da pesquisa pela instituição estudada.

Para atender os objetivos propostos neste estudo, os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: formulário sociodemográfico (Apêndice A), com o intuito de caracterizar os participantes da pesquisa, e escala validada que avalia os Motivos para Evasão do Ensino Superior - M-ES - (Anexo A) (Ambiel, 2016).

Com a aplicação do formulário sociodemográfico, buscou-se a caracterização das seguintes variáveis: se o discente é tradicional ou não tradicional, curso, semestre, ano, idade, sexo, estado civil, etnia, cursou o ensino médio em qual escola, reside na cidade em que estuda, com quem reside, renda familiar, contribui com a renda familiar, escolaridade do pai e da mãe, posição como filho na família, quantas pessoas moram com o discente, se possuía filhos e quantos, se está trabalhando, possui bolsa de estudo e qual turno estuda.

A escala M-ES avalia a força de motivos potenciais para a evasão de estudantes ativos do ensino superior. O instrumento é composto por 53 itens,

divididos em sete componentes, quais sejam: motivos institucionais, motivos vocacionais, motivos relacionados à falta de suporte, motivos relacionados ao desempenho acadêmico, motivos interpessoais, motivos relacionados à carreira e motivos relacionados à autonomia. As respostas são dadas em uma escala formato likert de cinco pontos, variando entre 1 – muito fraco e 5 – muito forte. Os escores obtidos são somados, dando uma pontuação total que foi interpretada através de percentis, ≤ 10 : motivos muito fracos para evasão; 20 – 30: motivos fracos; 40 – 60: motivos médios; 70 -80: motivos fortes; e ≥ 90 : motivos muito fortes (Ambiel, 2016). Foram utilizadas as normas da tabela de amostra geral para avaliar os respectivos dados (Anexo B). O tempo estimado para aplicação do instrumento é de 20 minutos.

Também foi consultado o PNP para obter dados estatísticos do percentual de evasão ocorrido nos cursos em âmbito nacional, regional e local, e o SISTEC para obtenção do número de matrículas.

Inicialmente, a pesquisadora contatou a Direção Geral, coordenadores dos cursos e professores que atuam em salas de aula com os respectivos discentes, a fim de situá-los quanto à estratégia de coleta de dados. A aplicação do instrumento ocorreu de forma coletiva, nas salas de aula, com tempo estimado de 30 minutos para aplicação do instrumento e formulário.

Nesse sentido, todos os discentes foram abordados pela pesquisadora e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e todos os discentes que aceitaram participar da pesquisa foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), permitindo a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Foram observados todos os preceitos éticos que envolvem uma pesquisa com pessoas, conforme Resolução 466 (2012) do Ministério da Saúde, sendo assegurado aos sujeitos o anonimato, o sigilo, bem como recusar-se a participar da pesquisa.

As informações geradas a partir das entrevistas são de exclusiva responsabilidade da pesquisadora, constituindo-se, portanto, em propriedade intelectual da mesma para produção de material científico, não havendo restrição quanto à divulgação pública desses resultados. Os dados coletados

permanecerão armazenados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos e, após, serão incinerados, respeitando a resolução 466/12, formalizando o compromisso de sigilo e preservando a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Após a coleta, os dados foram armazenados e organizados em uma planilha eletrônica no programa Excel for Windows (Office, 2013), com dupla digitação independente. Após a verificação das inconsistências na digitação, os dados foram analisados eletronicamente com auxílio do programa *Statistical Package for Social Science* – SPSS, versão 22.0.

A avaliação de confiabilidade dos instrumentos foi realizada pela análise da consistência interna, determinada pelo Coeficiente Alfa de Cronbach - α . A confiabilidade significa que a escala deve, consistentemente, refletir o construto que se propõe a medir (Field, 2009). O valor do Alfa de Cronbach pode variar entre zero e um, e quanto mais alto o valor, maior a consistência interna do instrumento, o que indica homogeneidade da medida de um mesmo fenômeno (Bisqueira, Sarriela & Martinez, 2004).

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, calculando-se a frequência relativa e absoluta. A fim de realizar associação entre as variáveis do perfil com os motivos que levam à evasão dos estudantes, foram aplicados testes paramétricos, para os dados que apresentaram distribuição normal, e testes não paramétricos, para dados que não apresentaram normalidade. Por fim, com a finalidade de analisar a relação entre as variáveis, foi realizada a análise de correlação. O diagnóstico da relação existente entre duas variáveis foi realizado através da correlação de Spearman, na qual, para Lopes (2016), o sinal indica se a direção é positiva ou negativa, variando de -1 a 1 e aponta se há força ou não na relação entre as variáveis. O autor apresenta as seguintes

classificações para os valores: $r = 0,00$ representa uma correlação nula; $r = 0,01$ a $0,20$ é ínfima fraca; $r = 0,21$ a $0,40$ é fraca; $r = 0,41$ a $0,60$ é moderada; $r = 0,61$ a $0,80$ é considerada uma correlação forte; $r = 0,81$ a $0,99$ é ínfima forte e $r = 1$ é uma correlação perfeita, ou seja, quanto mais o valor se aproximar de $r = 1$, maior será o grau de dependência das variáveis.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Para utilizar o instrumento Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior foi necessário saber a confiabilidade e validade do mesmo. Para isso, Ambiel (2016) utilizou o coeficiente Alfa de Cronbach, que informa a consistência interna dos itens e também estima quanto um escore de um instrumento de avaliação está livre de erro. Nesse sentido, Prieto e Muñiz (2000) afirmam que nos estudos de consistência é ideal obter vários estudos com representatividade de amostras grandes com um $n > 500$. Prieto e Muñiz explicam que o resultado Alfa $< 0,60$ seria inadequado, entre $0,60$ e $0,70$ são adequados, mas com carências, entre $0,70$ e $0,80$ são adequados, $0,80$ e $0,85$ são bons; já os $> 0,85$ são excelentes.

Nesse sentido serão apresentados os valores de Alfa de Cronbach, para os elementos do instrumento, tanto para as amostras totais e subamostras do sexo masculino e feminino, de dados coletados através de lápis e papel, de forma online e também das instituições privadas e públicas.

Segundo Ambiel (2016), os resultados mostram que:

De maneira geral os coeficientes são no mínimo adequados e que há uma consistência entre os resultados encontrados para a amostra geral e para os grupos no qual a mesma foi dividida. Deve-se notar que apenas no componente de Motivos relacionados à Autonomia, para o grupo que respondeu no formato lápis – e papel, o coeficiente ficou abaixo de $0,70$. Dessa forma, pode-se considerar que a M-ES conta com estimativas de precisão

adequadas, garantindo que as pontuações têm quantidade de erro aceitável e conhecida para diferentes grupos e contextos de aplicação. (p. 15)

Tabela 1: Coeficiente Alfa de Cronbach para os componentes da M-ES para a amostra geral e subamostra.

	Amostra geral (n = 1557)	Homens (n = 756)	Mulheres (n = 793)	Coleta lápiz-e- papel (n = 464)	Coleta <i>online</i> (n = 1088)	IES Públicas (n = 422)	IES Particular (n = 1130)
Institucionais	0,90	0,90	0,90	0,91	0,90	0,90	0,90
Vocacionais	0,89	0,88	0,89	0,88	0,89	0,86	0,89
Falta de Suporte	0,86	0,86	0,85	0,84	0,86	0,88	0,85
Desempenho acadêmico	0,85	0,86	0,87	0,87	0,86	0,87	0,86
Interpessoais	0,78	0,78	0,78	0,78	0,78	0,78	0,78
Carreira	0,86	0,84	0,85	0,84	0,85	0,86	0,83
Autonomia	0,74	0,73	0,74	0,69	0,75	0,77	0,72

Fonte: M-ES Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2016, p.16)

3. **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A terceira parte desta dissertação se refere à apresentação dos resultados e discussão. A tabela 2 apresenta as variabilidades do Alfa de *Cronbach* da escala M-ES, que avaliou o grau de consistência desse instrumento, os índices variaram entre $0,6 > \alpha < 1$, o que atesta a confiabilidade do instrumento para a população estudada.

O fator Institucional obteve o maior Alfa de *Cronbach* da escala, com 0,894 seguidos do Desempenho Acadêmico, Vocacional e Suporte, considerados índices excelente. Ambiel (2016) apresenta resultados semelhantes em sua pesquisa na qual o fator Institucional teve α de 0,90, Desempenho Acadêmico com α de 0,85, Vocacional com α de 0,89 e Falta de Suporte com α de 0,86. O fator Carreira e Interpessoais obtiveram índices adequados, mas divergiu da pesquisa de Ambiel (2016) com o fator carreira por apresentar α de 0,86, mas assemelhou-se com o fator Interpessoal com α de 0,78. Com relação ao fator Autonomia apresentou índice considerado adequado, mas com carência, esse resultado diverge de Ambiel (2016) que apresentou α de 0,74.

Por fim, o Alpha de *Cronbach* Geral desse estudo encontrado na escala M-ES foi de 0,947, sendo este avaliado como um índice excelente conforme Prieto e Muñiz (2000) que estabelecem essa definição.

É importante destacar que no estudo realizado por Ambiel (2015) que relatou a construção dos itens e validação da estrutura interna da escala M-ES, obteve Alfas entre 0,79 e 0,93 considerados entre adequados e excelentes.

Tabela 2- Alpha de *Cronbach* da escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior dos discentes adultos de uma Instituição de Ensino Federal/RS

Variáveis	Alfa de Cronbach
Escala Geral	0,947
Institucional	0,894

Vocacional	0,856
Suporte	0,851
Carreira	0,747
Desempenho	0,862
Interpessoais	0,772
Autonomia	0,626

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Após isso, foi necessário sistematizar os objetivos da investigação em que se pretendeu perceber os diferentes tipos de adultos que participaram da pesquisa e distinguir as diferenças entre eles.

Dos 103 participantes da pesquisa, 98 respondentes foram caracterizados como adultos. Na tabela 3 são apresentados os dados sociodemográficos em que, a partir destes, pode-se verificar que 53 (54,08%) participantes são do sexo masculino. Resultado similar foi encontrado em estudo com 723 discentes tradicionais e não tradicionais em que foi analisada a diferença de notas de uma Universidade da Alemanha, 22% da amostra eram discentes não tradicionais e houve maior participação do sexo masculino (Brändle & Lengfeld, 2016). Os estudos apresentados anteriormente divergem da pesquisa de Francoes (2014), que investigou as orientações motivacionais de 162 discentes não tradicionais de graduação na Flórida, Estados Unidos, no qual 58% dos respondentes eram do sexo feminino. Estudo da OCDE (2017) afirma que a participação das mulheres no ensino superior tem aumentado nos últimos anos, com isso ocorre uma diversificação de gênero e nas escolhas dos cursos.

Com relação ao estado civil dos entrevistados 51 (52,04%) são casados, 25 (25,51%) solteiros, 12 (12,24%) apresentam união estável, 6 (6,12%) estão namorando e 4 (4,08%) são divorciados. Os resultados dessa pesquisa vão de encontro ao estudo de Francoes (2014) em que 31% dos participantes eram casados, 26% divorciados e 12% solteiros.

Quanto à etnia dos entrevistados, 80 (81,63%) são brancos, seguido de 16 (16,33%) pardos e 2 (2,04%) negros. Como pode ser observado no estudo, predominou a cor branca entre os participantes. Esse fato pode estar

relacionado a uma caracterização local, colonização alemã. Vai ao encontro desse estudo pesquisa de Cotton, Nash e Kneale (2017) com oito discentes não tradicionais de uma universidade do Reino Unido. Os autores investigaram a retenção de alunos, na qual sete dos participantes eram da cor branca e apenas um de cor negra.

No que concerne à idade, verificou-se que 67 (68,37%) participantes possuem entre 25 e 34 anos, 20 (20,41%) entre 35 e 44 anos e 11 (11,22%) entre 45 e 54 anos. Francoes (2014) obteve resultados divergentes, em que 31% dos participantes tinham idades entre 25 e 34 anos, 34% entre 35 e 44 anos, 25% com 45 e 54 anos e 10% mais de 55 anos. Em relação à idade, constatou-se nessa pesquisa que os adultos ingressam em instituições de ensino superior mais jovens; no entanto, Francoes (2014) constatou que a população é um pouco mais velha. Dados apresentados pela OCDE (2017) demonstram que as idades que adquirem mais diplomas no ensino superior são de 25 a 34 anos.

Dos participantes da pesquisa, 32 (32,65%) pertencem ao curso de Tecnologia e Produção de Grãos, 24 (24,49%) Licenciatura em Química, e apresentam os mesmos índices. Os cursos de Sistemas para Internet e Licenciatura em Ciências Biológicas com 21 (21,43%) alunos cada um. Entre os participantes, 31 (31,63%) cursam o 1º semestre, 23 (23,47%) o 3º semestre, 23 (23,47%) o 5º semestre, 16 (16,33%) o 7º semestre, 3 (3,06%) o 8º semestre, 1 (1,02%) o 4º semestre e 1 (1,02%) o 6º semestre.

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Variáveis	Categorias	N	%
Gênero	Feminino	45	45,92%
	Masculino	53	54,08%
Idade	25 a 34 anos	67	68,37%
	35 a 44 anos	20	20,41%
	45 a 54 anos	11	11,22%
Etnia	Branco(a)/Bege	80	81,63%
	Pardo(a)/Moreno(a) clara	16	16,33%
	Preto(a)/Negro(a)	2	2,04%
Estado Civil	Casado(a)	51	52,04%

	Divorciado(a)	4	4,08%
	Namorando(a)	6	6,12%
	Solteiro(a)	25	25,51%
	União estável	12	12,24%
Curso	Licenciatura ciências biológicas	21	21,43%
	Licenciatura em química	24	24,49%
	Sistemas para internet	21	21,43%
	Tecnologia e produção de grãos	32	32,65%
Semestre	Primeiro semestre	31	31,63%
	Terceiro semestre	23	23,47%
	Quarto semestre	1	1,02%
	Quinto semestre	23	23,47%
	Sexto semestre	1	1,02%
	Sétimo semestre	16	16,33%
	Oitavo semestre	3	3,06%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Na tabela 4 são apresentadas outras questões sociodemográficas. A maioria dos respondentes 80 (81,63%), cursaram o ensino médio em escola pública, 86 (87,76%) residem na mesma cidade em que estudam, e 32 (32,65%) responderam ser primogênitos.

Em relação ao turno de estudo, 77 (78,57%) frequentam o noturno, pois a maioria dos cursos superiores é ofertada à noite. Vai ao encontro pesquisa de Almeida, Quintas e Gonçalves (2016), na qual se buscou compreender as barreiras da aprendizagem e a evolução acadêmica de discentes não tradicionais no ensino superior, no qual também se oferecia a maioria dos cursos à noite.

Com relação às bolsas de estudo e auxílios, 79 (80,61%) não recebem, 18 (18,37%) possuíam bolsa integral e apenas 1 (1,02%) parcial. Esses incentivos são oferecidos pela instituição com intuito de auxiliar na permanência e transporte dos discentes, mas eles consideram limitada a disponibilidade desses auxílios. Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2017) compararam os níveis de resiliência entre 422 discentes tradicionais e não tradicionais de uma universidade da Austrália. Desses, 25,6% eram considerados não tradicionais e dependiam de ajuda financeira do governo para realizar os estudos.

Quanto ao nível de escolaridade, tanto do pai quanto da mãe, 6 (5,83%) apresentaram sem nenhum nível de instrução. Resultados da OCDE (2017) evidenciaram que 17% dos adultos brasileiros não alcançaram o ensino primário, índice considerado alto, tendo em vista que a maioria dos países parceiros da OCDE apresentaram apenas 5% de adultos com essa escolaridade. A pesquisa confirmou os maiores índices para o ensino fundamental incompleto, 56 (57,14%) para pais e 50 (51,02%) para mães. Esses resultados vêm ao encontro do estudo realizado por Brändle (2016), que analisou a história de eventos de 892 estudantes de uma universidade alemã. Desses, 189 eram estudantes não tradicionais, de famílias não acadêmicas que são profissionalmente qualificadas. Nesse sentido, a OCDE (2017) evidenciou que famílias escolarizadas de adultos com 30 a 59 anos possuem maior oportunidade de completar o ensino superior, pois o nível de escolaridade dos pais torna um preditor mais forte se comparado com a idade ou o gênero da escolaridade de um indivíduo.

Tabela 4 – Perfil sociodemográfico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Variáveis	Categorias	n	%
Você cursou o ensino médio em escola?	Eja/Proeja/Encceja	8	8,16%
	Privada	10	10,20%
	Pública	80	81,63%
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental completo	12	12,24%
	Ensino Fundamental incompleto	50	51,02%
	Ensino Médio completo	13	13,27%
	Ensino Médio incompleto	6	6,12%
	Ensino Superior completo	4	4,08%
	Ensino Superior incompleto	2	2,04%
	Não sei	2	2,04%
	Pós-Graduação completa	3	3,06%
	Sem instrução	6	6,12%
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental completo	14	14,29%
	Ensino Fundamental incompleto	56	57,14%
	Ensino Médio completo	8	8,16%
	Ensino Médio incompleto	3	3,06%
	Ensino Superior completo	4	4,08%
	Ensino Superior incompleto	2	2,04%
Escolaridade do pai	Não sei	3	3,06%

	Pós-Graduação completa	2	2,04%
	Sem instrução	6	6,12%
Qual a sua posição como filho na família?	Caçulas	29	29,59%
	Filho do meio	31	31,63%
	Filho único	6	6,12%
	Primogênito(a)	32	32,65%
Em qual turno você estuda?	Matutino (Manhã)	21	21,43%
	Noite	77	78,57%
Você possui bolsa de estudo?	Integral	18	18,37%
	Nenhum tipo de bolsa	79	80,61%
	Parcial	1	1,02%
Reside na cidade onde estuda?	Não	12	12,24%
	Sim	86	87,76%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Na tabela 5 são apresentados os resultados relacionados à empregabilidade dos participantes, em que 68 (69,39%) encontravam-se empregados e os demais não estavam trabalhando e ou desempregados. Tal fato vai ao encontro da pesquisa de Hunter-Johnson (2017) que explorou as barreiras percebidas e possíveis estratégias de 100 aprendizes adultos não tradicionais nas Bahamas, na qual 74% dos entrevistados encontram-se empregados em tempo integral, 7 em tempo parcial e 19 desempregados. Nos países participantes da OCDE (2017), 84% dos adultos com ensino superior estão empregados.

Quanto à renda familiar, verificou-se que 29 (29,59%) dos participantes recebem mais de 2 a 3 salários mínimos, ou seja, de R\$1.874,00 a R\$2.811,00. Almeida et al. (2016) constataram baixo nível econômico dos entrevistados entre 1.500 e 2.000€ de renda familiar e 55% das famílias tinham renda inferior a 1.000€ mensais. Já Brändle (2016), trouxe em sua pesquisa que os discentes não tradicionais por estarem empregados possuíam situação econômica mais satisfatória do que seus companheiros tradicionais. A OCDE (2017) relata que, no México, adultos sem ensino médio recebem em média 39% a menos que aqueles que concluíram essa escolaridade, tanto para o trabalho em tempo integral como parcial. Já no Brasil, a perda salarial para um indivíduo sem ensino médio chega a 30%; no entanto, aqueles com ensino

superior têm ganhado duas vezes mais, relacionados aos que concluíram o ensino médio. A potencialidade do aumento de ganhos salariais de indivíduos com ensino superior pode ser um incentivo para que as pessoas busquem maiores qualificações (OCDE, 2017).

No que diz respeito à participação da renda familiar, 28 (28,57%) participantes são responsáveis por toda a renda de sua família, 21 (21,43%) não possuem renda própria e 17 (17,35%) são responsáveis por 25% da renda familiar.

Com relação à quantidade de pessoas que residem com o discente, 27 (27,55%) entrevistados afirmaram residir com 1 pessoa e 27 (27,55%) com 3 pessoas, e a maioria, 67 (68,37%), reside com família própria (filhos(s), esposa(o)).

No que concerne à variável possuir filhos e quantos, 47 (47,96%) afirmaram não possuir filhos e 24 (24,49%) possuir 2 filhos. Estudo de Cotton et al. (2017) vai ao encontro dessa pesquisa, com 8 estudantes não tradicionais, no qual se explorou a questão da retenção de alunos na universidade do Reino Unido. O mesmo evidenciou que quatro (50%) dos participantes não possuíam filhos, mas três (37,5%) possuíam filhos com idades entre 3 e 20 anos. Divergem dessas pesquisas o estudo de Chung et al. (2017), no qual os discentes não tradicionais afirmaram possuir mais filhos.

Tabela 5 – Perfil socioeconômico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Variáveis	Categorias	n	%
Atualmente está trabalhando?	Sim	68	69,39%
	Não	30	30,61%
Renda familiar	Até 1 salário mínimo	4	4,08%
	Mais de 1 a 2 salários mínimos	27	27,55%
	Mais de 10 a 20 salários mínimos	2	2,04%
	Mais de 2 a 3 salários mínimos	29	29,59%
	Mais de 20 salários mínimos	1	1,02%
	Mais de 3 a 5 salários mínimos	28	28,57%
	Mais de 5 a 10 salários mínimos	6	6,12%
	Sem rendimento	1	1,02%
Participação na renda familiar	Não tenho renda própria.	21	21,43%
	Responsável por aproximadamente 25% da	17	17,35%

	renda familiar; Responsável por aproximadamente 50% da renda familiar;	15	15,31%
	Responsável por aproximadamente 75% da renda familiar;	6	6,12%
	Responsável por toda renda familiar; Tenho renda que destino para coisas pessoais, mas não contribua de forma direta à renda familiar;	28	28,57%
		11	11,22%
Quantas pessoas moram com você?	1 pessoa	27	27,55%
	2 pessoas	22	22,45%
	3 pessoas	27	27,55%
	4 pessoas	12	12,24%
	5 pessoas	5	5,10%
	8 pessoas	1	1,02%
	Mora sozinha	4	4,08%
Reside com?	Família própria (esposo(a) filhos(s))	67	68,37%
	Pais	19	19,39%
	Sozinho(a)	7	7,14%
	Não respondeu	5	5,10%
Você possui filhos? Se sim, quantos?	Não	47	47,96%
	Sim, 1 filho	22	22,45%
	Sim, 2 filhos	24	24,49%
	Sim, 3 filhos	5	5,10%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Para avançar na análise dos dados foi necessário abordar o próximo objetivo, que é mapear os motivos potenciais de evasão dos discentes adultos. Serão apresentados sete componentes para a evasão relacionados a: falta de suporte, carreira, desempenho acadêmico, vocacional, institucional, autonomia e interpessoais.

A figura 1 apresenta o componente falta de suporte como um motivo para evasão.

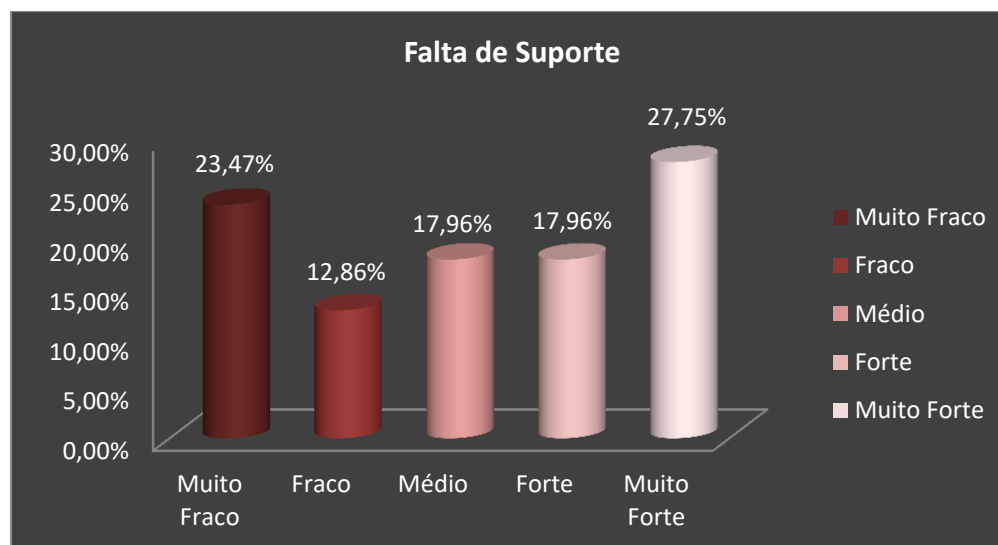


Figura 1. Motivos relacionados à falta de suporte dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018
 Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A causa de maior impacto para evasão é a falta de suporte, 45,71% dos respondentes ficaram entre motivos muito fortes e fortes. Ambiel (2015) traz que a falta de suporte é um componente que diz respeito à necessidade de conciliar emprego e estudo e que existe um conflito entre a carga de trabalho e as exigências do curso superior, assim como dificuldade financeira para pagamento de mensalidade aliado a problemas pessoais e familiares.

Os principais fatores que se destacaram nessa pesquisa na categoria falta de suporte, e que podem levar os discentes a desistirem do percurso acadêmico, estão relacionados a casos de doenças graves na família, compatibilidade de horário entre as aulas e o trabalho, aliados a dificuldades financeiras. Hunter-Johnson (2017), em estudo similar, explorou as barreiras percebidas e possíveis estratégias de 100 aprendizes adultos não tradicionais nas Bahamas. Os resultados confirmaram que a principal barreira que impediu de buscar um curso superior ou até mesmo continuar nele foi relacionada à situação financeira. Os entrevistados justificaram que era inviável o pagamento de mensalidade, financiamentos, e declararam que durante seu percurso acadêmico passaram por dificuldades e viveram com o mínimo

necessário. O autor destaca ainda que o trabalho é um obstáculo enorme e pode influenciá-los a não seguir em frente no percurso acadêmico. Os participantes expressaram dificuldades em conciliar horários de trabalho com os da universidade, bem como equilibrar os trabalhos e estudos em casa, sem falar nos dias de aula perdidas (Hunter-Johnson, 2017).

Diogo et al. (2016), em estudo com coordenadores de diferentes cursos de uma IES Pública brasileira, analisou os fenômenos determinantes da evasão e reprovação de discentes. O autor afirmou que a maioria dos acadêmicos nesses cursos apresentaram dificuldades econômicas, o que os levou a buscar trabalhos ou estágios remunerados em períodos alternados às aulas, o que limita o tempo dedicado aos estudos.

Broek e Hake (2012) pesquisaram sete países e buscaram analisar os artifícios designados a alargar a participação de adultos no ensino superior. Os autores destacaram a dificuldade dos discentes em pagar as mensalidades dos cursos, falta de tempo por ter que conciliar família e trabalho, pouca disponibilidade do transporte público e inconveniência de locais de cursos disponíveis como potenciais motivos que podem levar um discente não tradicional a abandonar seu curso superior.

Os dados dessa pesquisa demonstram a necessidade de planejar estratégias para minimizar a evasão pela falta de suporte. As instituições de ensino devem pensar no discente adulto quando vão criar ou reestruturar um curso superior pois, segundo Sogunro (2015), um curso é de alta qualidade quando o currículo atende as necessidades dos alunos, deixando-os satisfeitos e realizados. Os gestores devem ficar atentos ao horário que os cursos são oferecidos, pois a maioria dos discentes adultos necessita conciliar trabalho e estudo.

A figura 2 evidencia o componente relacionado à carreira para evasão.

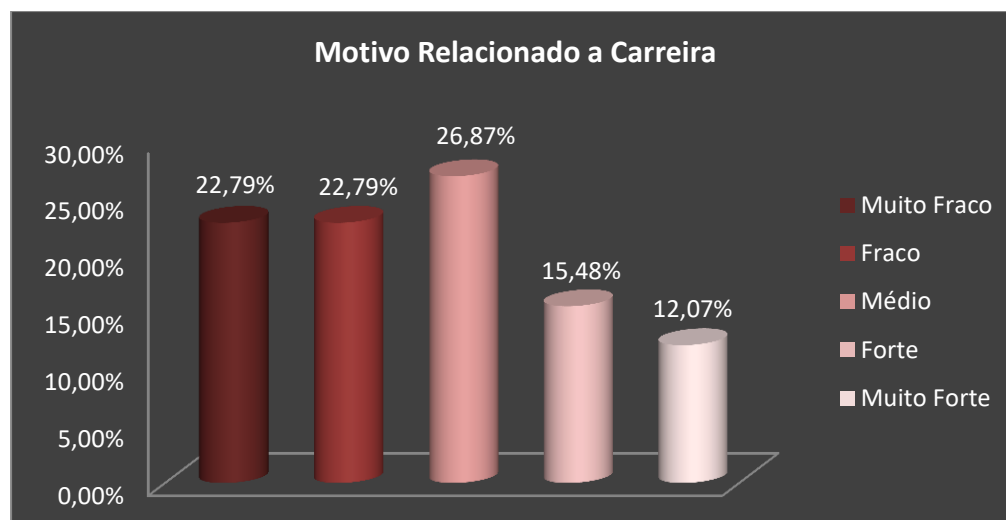


Figura 2. Motivos relacionados à carreira dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018
 Fonte: Dados da pesquisa, 2018

O segundo componente está relacionado à carreira. 27,55% dos respondentes ficaram entre motivos fortes e muito fortes para evasão. Ambiel (2015) destaca que o componente carreira está relacionado à expectativa futura, em que o discente apresenta preocupações a respeito da execução das tarefas relacionadas à sua profissão e ao mercado de trabalho. Os participantes dessa pesquisa perceberam que o curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego no futuro e nem dá garantias. Outro fator importante nesse componente está relacionado à faixa salarial, se muito baixa acaba desestimulando-os.

Corroborando com esse estudo pesquisa de Diogo et al. (2016) na qual demonstraram que o mercado de trabalho também influencia na permanência dos discentes no ensino superior e faz com que, na maioria das vezes, eles abandonem o curso de menor *status* profissional para buscar outros de maior remuneração e visibilidade social.

As escolhas profissionais são realizadas de forma individual, mas existem alguns fatores que podem influenciar nessa decisão, entre eles família, questões psicológicas, sociais, culturais e financeiras (Brasil, Felipe, Nora & Favretto, 2012). Os autores abordam que a maioria das escolhas é feita sem

uma reflexão efetiva, mas por expectativas criadas no percurso da vida pessoal, como exemplos, influência dos pais e oferta do mercado de trabalho.

Outro ponto importante é apresentado no estudo de Ulriksen, Madsen e Holmegaard (2017), que analisaram as experiências de 22 discentes não tradicionais do primeiro ano em programas universitários de ciências e engenharia da Dinamarca. Os entrevistados ratificam a necessidade de perceber a aplicabilidade dos conteúdos à vida e relacioná-los à carreira futura. Neste contexto, o estudo evidenciou que vários participantes apresentaram dificuldades em manter o foco em uma carreira futura ao ingressar no ensino superior, pois tiveram dificuldade em identificar a aplicabilidade e relevância dos conteúdos estudados (Ulriksen et al., 2017).

O terceiro motivo para evasão está relacionado ao desempenho acadêmico, conforme a figura 3.

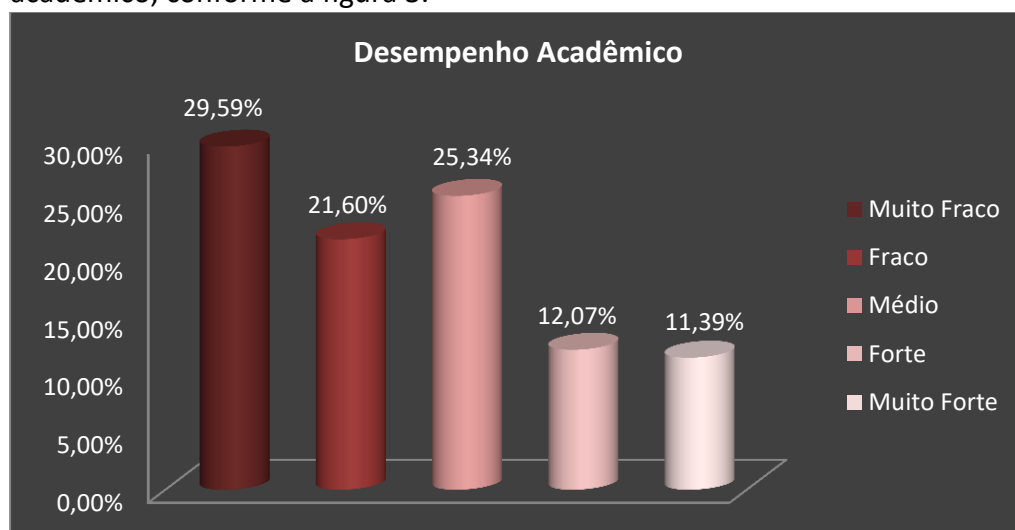


Figura 3. Motivos relacionados ao desempenho acadêmico dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Em relação ao desempenho acadêmico essa pesquisa demonstra que 23,46% dos respondentes ficaram entre motivos muito forte e forte para evasão. O desempenho acadêmico está relacionado a notas baixas, reprovações e dificuldades com os conteúdos (Ambiel, 2015). Os principais fatores que influenciaram os adultos investigados nesse estudo a pensar em

desistir do percurso acadêmico estão relacionados à reprovação em diversas disciplinas e notas abaixo da média por mais de uma vez na mesma disciplina.

Os primeiros semestres dos cursos são decisivos na vida acadêmica dos alunos. Os índices de abandono e reprovação poderiam estar relacionados ao elevado nível de exigência, efetuado nas etapas iniciais, o que vai ao encontro desse estudo (Diogo et al., 2016). Os autores comprovam em seus estudos que a evasão de disciplina isolada ocorre com maior frequência no ramo das exatas, que estão distribuídas na fase inicial de alguns cursos. Segundo os entrevistados, outro aspecto contribuinte para a elevação da evasão e reprovação nas fases iniciais é a frustração dos alunos devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular em tais fases (Diogo et al., 2016).

Broek e Hake (2012) constataram que as más experiências com a educação anterior, falta de autoconfiança, sensação de que alguém é velho demais para aprender, falta de consciência dos retornos positivos para a aprendizagem podem ser potenciais motivos para que um discente não tradicional abandone seu curso superior.

O quarto motivo para evasão está relacionado a motivos vocacionais conforme apresentado na figura 4.

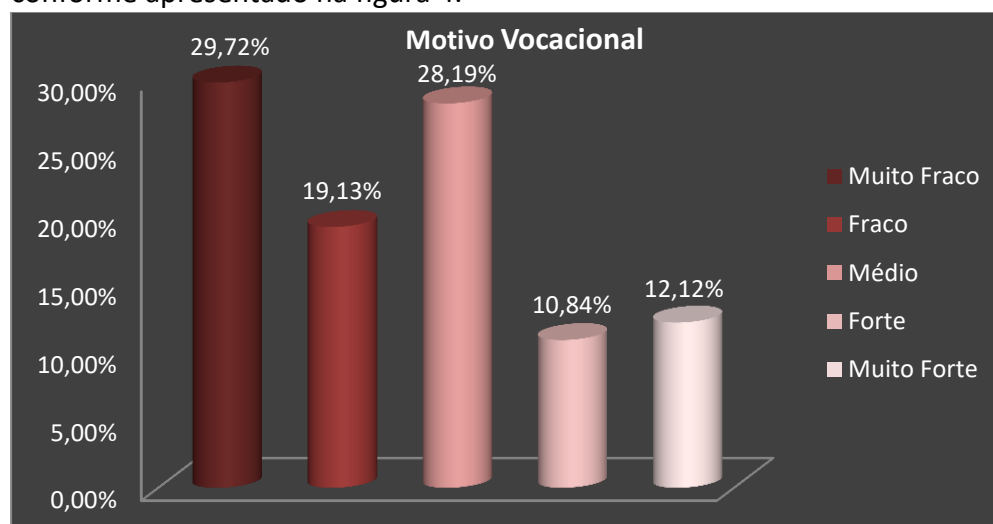


Figura 4. Motivos vocacionais dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Entre os participantes, 22,96% apresentaram motivos vocacionais fortes e muito fortes para evasão. Ambiel (2015) relaciona esses motivos à incerteza quanto à escolha e permanência no curso atual, bem como à curiosidade de conhecer novos cursos. Alguns fatores que influenciaram os adultos dessa investigação a pensar em desistir do percurso acadêmico estão relacionados à decepção com o curso, estar na faculdade/universidade por imposição da família, e muitos discentes apresentaram vontade de conhecer outros cursos, pois não possuem certeza se estão no curso certo. Outros estudos corroboram com essa pesquisa e também apontam o fator vocacional como motivo de evasão.

A fim de que ocorra a evasão do curso são necessários vários determinantes: “existência de ideias equivocadas dos alunos sobre a formação; falta de clareza acerca das características que constituiriam diferentes campos de atuação, confundindo cursos com grades curriculares semelhantes; e incompatibilidade vocacional” (Diogo et al., 2016, p. 136). Os autores versam que o curso não atenderia às perspectivas iniciais dos alunos, gerando uma expectativa que não se concretiza em relação à área de conhecimento.

Tontini e Walter (2014) investigaram o risco de evasão de 8.750 discentes universitários e constataram que a colocação vocacional e profissional foram as dimensões com maior influência para o discente evadir. Essas variáveis são complementadas por subfatores: escolha e identificação com o curso, perspectivas de melhoria de vida e aprendizado com o curso, seguidos por desenvolvimento pessoal, oportunidades profissionais, importância profissional do curso, comprometimento pessoal com o curso e aplicação profissional do aprendizado.

Percebe-se a necessidade de trabalhar questões relacionadas nesse quesito na instituição de ensino em estudo, pois as pesquisas mostram que condutas diferenciadas poderiam minimizar esses índices. Sogunro (2015), em estudo com 203 estudantes universitários, examinou oito dos principais fatores motivacionais para alunos adultos no ensino superior. O autor afirma

que 70% dos seus entrevistados se sentiram motivados através das práticas de aconselhamento. Reitera que um bom conselheiro pode transformar o destino do discente, deixando-o mais feliz e seguro para o que ele realmente quer, e enfatiza a necessidade de trabalhar junto com o discente para selecionar cursos relevantes para a área de estudo o conduzi-lo ao sucesso.

A figura 5 apresenta o quinto motivo para evasão, que está relacionado à instituição.

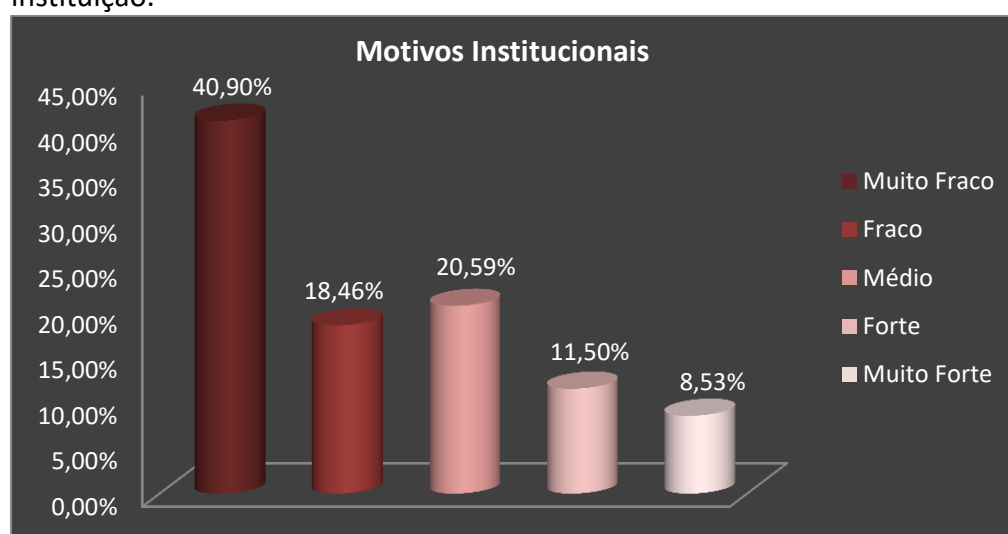


Figura 5. Motivo institucional dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A pesquisa aponta que os motivos institucionais que podem levar a evadir apresentam 20,03% dos respondentes entre os motivos fortes e muito fortes. Ambiel (2015) explica que os motivos institucionais estão relacionados a aspectos institucionais que integram a qualidade do corpo docente, bem como o relacionamento com discentes e a falta de alguns serviços ofertados, como a infraestrutura. Nesse estudo, os principais fatores que influenciaram os adultos a pensar em desistir do percurso acadêmico estão relacionados à instituição ser desorganizada, à maneira como os professores ensinam e à falta de atenção dos professores com os alunos.

Hunter-Johnson (2017) constatou em sua pesquisa que 34% dos discentes não tradicionais informaram que fatores institucionais podem ser barreiras

impeditivas para a obtenção ou prosseguimento do ensino superior. O autor enfatiza como barreiras impeditivas disponibilidade e tempo de cursos, processo de registro e burocracia institucional. Os participantes destacam que as instituições acadêmicas devem dar mais atenção ao discente adulto não tradicional ao programar os cursos (Hunter-Johnson, 2017).

A evasão pode ocorrer relacionada ao curso como um todo ou em disciplinas isoladas, e fatores de natureza pedagógica, como dificuldades na relação professor/aluno também foram elencados como contribuintes para a evasão e reprovação (Diogo et al., 2016). Os autores evidenciam que alguns quesitos apontados como potenciais motivos para não continuarem os estudos são não cumprimento do cronograma, falta de didática e problemas de desempenho de alguns professores.

Sogunro (2015) evidenciou que 72% dos entrevistados apontaram a condutividade do ambiente de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza que as estruturas tradicionais das salas de aula e a forma como eram organizadas fazem os discentes lembrar algumas experiências horríveis que passaram nas escolas. Sogunro ainda destaca a fala de alguns discentes de que a estrutura e aconchego de uma sala de aula são fundamentais para se sentirem motivados a persistirem no percurso acadêmico.

Hunter-Johnson e Smith (2015) constataram que 34% dos participantes identificaram barreiras institucionais como problemas para a obtenção ou prosseguimento no ensino superior. Os autores reiteram a falta de suporte da instituição com o discente, não prestando assessoria necessária, a forma como são disponibilizados os cursos e o tempo dos cursos, entre outras burocracias institucionais.

Nesse contexto, as pesquisas confirmam que os gestores das instituições de ensino necessitam traçar estratégias específicas aos discentes adultos, juntamente com o corpo docente e demais funcionários, para minimizar os fatores relacionados à instituição. Para Sogunro (2015), uma instrução de qualidade desenvolve diversas habilidades andragógicas que incluem

planejamento e coordenação eficazes, utilização de tecnologias modernas e docentes capacitado.

O sexto motivo para evasão está relacionado à autonomia e é apresentado na figura 6.

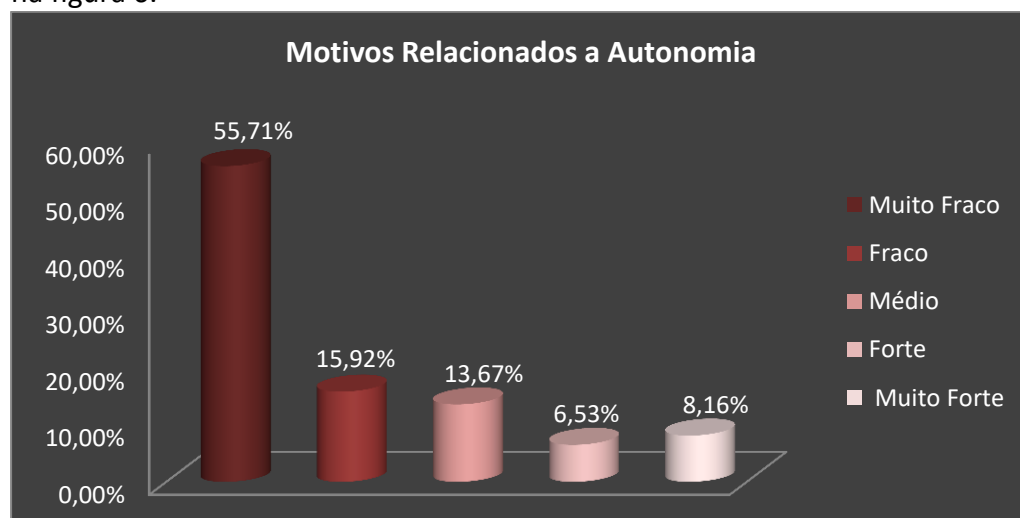


Figura 6. Motivo relacionado à autonomia dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Os motivos relacionados à autonomia demonstraram que os respondentes apresentaram 14,69% entre motivos fortes e muito fortes para evasão. Ambiel (2015) realça esse motivo como um componente de responsabilidade, relacionado a morar fora de casa, longe da família, e ter que se virar sozinho com as atribuições domésticas e acadêmicas. Nessa pesquisa, os principais fatores que influenciaram os adultos a querer desistir do percurso acadêmico estão relacionados a ter que morar longe da família e faculdade/universidade, seguido de assumir responsabilidade de morar sozinho.

As primeiras semanas para muitos discentes são as mais difíceis, o que potencializa o risco de abandono (Cotton et al., 2017). Segundo os autores, alguns discentes lutavam para se adaptar a viver longe de casa, mas muitas vezes iam chorar nos banheiros como forma de desabafo. Hunter-Johnson e Smith (2015) em seu estudo evidenciaram que 48% dos participantes identificaram uma série de barreiras associadas à família como um fator

crucial que os impediu de buscar ou obter educação superior. Os autores explicam que o discente não consegue se desligar de sua família, e o compromisso, somado à responsabilidade familiar com esposo/a, filho/a, os tornam vulneráveis.

Holmegaard, Madsen e Ulriksen (2017) analisaram cinco estudos individuais de quatro países para entender o risco dos alunos não tradicionais de abandonar o ensino superior. Os autores perceberam que o artigo de Bradley, desenvolvido no Reino Unido, revelou algumas razões para desistir como a saudade de casa e sensação de não se encaixar. Hunter-Johnson (2017) constatou em seu estudo que a carência da base familiar pode afetar os alunos não tradicionais e leva-lós a interromper o percurso acadêmico. Entrevistados relatam que o papel social de um pai e de uma mãe é comprometido e com isso é difícil equilibrar a vida familiar com o ensino superior.

Em estudo de Ulriksen et al. (2017) uma das entrevistadas explica que a vida fora da universidade afetou seus estudos pelo fato de ter que administrar sua própria vida, morando sozinha, e conciliar trabalho com estudo e gastos com o aluguel não são tarefas fáceis.

A figura 7 apresenta o sétimo motivo para evasão e está relacionado a questões interpessoais.

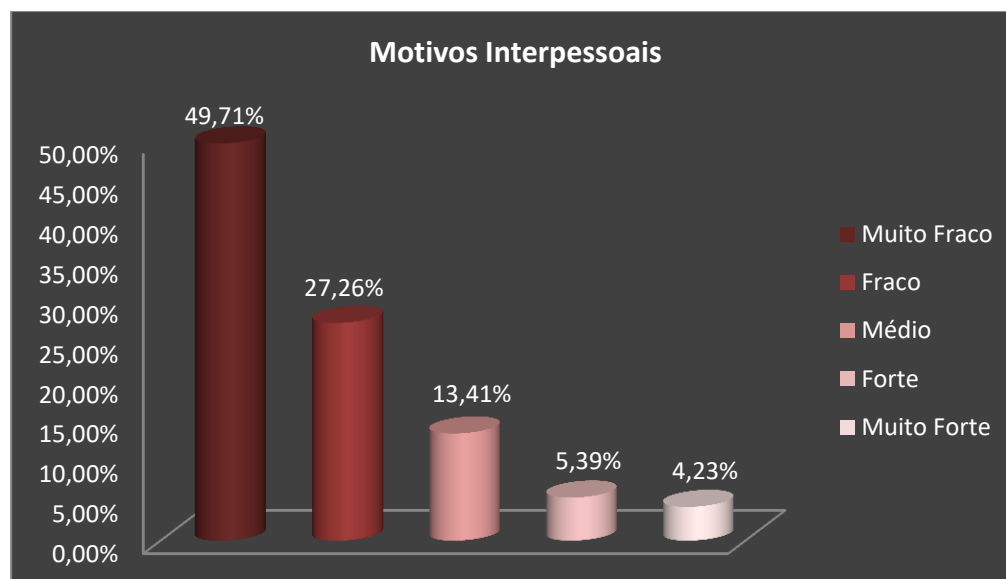


Figura 7. Motivos interpessoais dos discentes adultos do Ensino Superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Entre os componentes estudados, os motivos interpessoais são os que tiveram menor índice de risco para evasão nessa pesquisa, 9,62% dos entrevistados apresentaram motivos fortes ou muito fortes para abandonar o curso. Ambiel (2015) enfatiza esse componente como a dificuldade de se relacionar com os colegas, bem como a falta de suporte prestado por eles, aliada à dificuldade acadêmica. Os principais fatores que influenciaram os adultos a pensar em abandonar o percurso acadêmico estão relacionados a não ter ajuda dos colegas nas dificuldades para aprender alguns conteúdos, perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim e diferença de idade entre os colegas.

O vínculo entre amigos, bem como a vida social, mudam quando se está cursando um curso superior (Hunter-Johnson, 2017). O relacionamento entre os colegas diminui devido à falta de tempo, pois os discentes têm menor tempo disponível para o estudo e para frequentar as aulas, conseqüentemente diminui o relacionamento entre colegas (Tontini & Walter, 2014).

A falta de atividades sociais introduzidas ao curso pode ser percebida como um impedimento para estabelecer vínculos com outros discentes (Cotton et al., 2017). Os autores trazem o relato de uma mãe solteira que afirma ter encontrado dificuldade de estabelecer vínculos com pessoas em situação semelhante e reiteram que uma boa rede de amigos e familiares é importante para aumentar a persistência e evitar o abandono acadêmico.

A seguir a tabela 6 apresenta a correlação entre os motivos de evasão dos discentes adultos da instituição em estudo.

Tabela 6 – Correlação entre os motivos de evasão dos discentes adultos do ensino superior de uma Instituição de Ensino Federal/RS. Abril a Maio/2018

Fatores		Institucional	Vocacional	Suporte	Carreira	Desempenho	Interpessoais	Autonomia
Institucional	r	1,000	0,406	0,622	0,474	0,296	0,356	0,542
	p-valor	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,003*	0,000*	0,000*
Vocacional	r	0,406	1,000	0,562	0,685	0,282	0,445	0,260
	p-valor	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,005*	0,000*	0,010*
Suporte	r	0,622	0,562	1,000	0,410	0,186	0,250	0,532
	p-valor	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,066	0,013*	0,000*
Carreira	r	0,474	0,685	0,410	1,000	0,249	0,507	0,383
	p-valor	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,013*	0,000*	0,000*
Desempenho	r	0,296	0,282	0,186	0,249	1,000	0,029	0,194
	p-valor	0,003*	0,005*	0,066	0,013*	0,000*	0,777	0,056
Interpessoais	r	0,356	0,445	0,250	0,507	0,029	1,000	0,271
	p-valor	0,000*	0,000*	0,013*	0,000*	0,777	0,000*	0,007*
Autonomia	r	0,542	0,260	0,532	0,383	0,194	0,271	1,000
	p-valor	0,000*	0,010*	0,000*	0,000*	0,056	0,007*	0,000*

*Correlação de Spearman, nível de significância $\leq 0,05$

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Com o intuito de analisar a relação entre os fatores, realizou-se a análise de correlação entre os motivos de evasão. Pode-se perceber, a partir da Tabela 6, que o fator Vocacional apresentou correlação forte com a dimensão

Carreira ($\rho=0,685$), correlação moderada com as dimensões Falta de Suporte ($\rho=0,562$) e Interpessoais ($\rho=0,445$) e correlação fraca com as dimensões Institucional ($\rho=0,406$), Desempenho Acadêmico ($\rho=0,282$) e Autonomia ($\rho=0,26$), todas positivas e significativas ($p\text{-valor}<0,05$).

Quanto ao fator Carreira, apenas a dimensão Vocacional ($\rho=0,685$) obteve correlação forte com a Carreira, correlação moderada para as dimensões Interpessoais ($\rho=0,507$), Institucionais ($\rho=0,474$) e Falta de Suporte ($\rho=0,410$) e correlação fraca para Autonomia ($\rho=0,383$) e Desempenho Acadêmico ($\rho=0,249$), todas positivas e significativas ($p\text{-valor}<0,05$).

O fator Falta de Suporte apresentou forte correlação com a dimensão Institucional ($\rho=0,622$), obteve moderada correlação com a dimensão Vocacional ($\rho=0,562$), Autonomia ($\rho=0,532$) e Carreira ($\rho=0,41$), atingiu correlação fraca para a dimensão interpessoal ($\rho=0,25$) e ínfima fraca para Desempenho Acadêmico ($\rho=0,186$), sendo todas positivas e significativas, exceto a correlação entre Falta de Suporte e Desempenho Acadêmico, a qual não foi significativa ($p\text{-valor}=0,066$). O fator Institucional também apresentou correlação forte com a dimensão Falta de Suporte ($\rho=0,622$), moderada para as dimensões Autonomia ($\rho=0,542$) e Carreira ($\rho=0,474$) e correlação fraca para as dimensões Vocacional ($\rho=0,406$), Interpessoal ($\rho=0,356$) e Desempenho Acadêmico ($\rho=0,296$), todas positivas e significativas ($p\text{-valor}<0,05$).

Quanto à dimensão Autonomia, as dimensões Institucional ($\rho=0,542$) e Falta de Suporte ($\rho=0,532$) apresentaram correlação moderada. As dimensões Carreira ($\rho=0,383$), Interpessoais ($\rho=0,271$) e Vocacional ($\rho=0,260$) correlações fracas e ínfima fraca para Desempenho Acadêmico ($\rho=0,194$), sendo todas correlações positivas e significativas, exceto a correlação entre Autonomia e Desempenho Acadêmico, a qual não foi significativa ($\rho=0,056$).

A relação do fator Interpessoal com as dimensões Carreira ($\rho=0,507$) e Vocacional ($\rho=0,445$) apresentou correlação moderada, correlação fraca entre as dimensões Institucionais ($\rho=0,356$), Autonomia ($\rho=0,271$) e Suporte

($\rho=0,25$) e correlação ínfima fraca com a dimensão Desempenho Acadêmico ($\rho=0,029$), sendo que esta última não foi significativa.

Quanto à associação do fator Desempenho Acadêmico com a dimensão Institucional ($\rho=0,296$), Vocacional ($r=0,282$) e Carreira ($\rho=0,249$), esta foi considerada fraca. Já as dimensões Falta de Suporte ($\rho=0,186$), Autonomia ($\rho=0,194$) e Interpessoais ($\rho=0,029$) apresentaram correlação ínfima fraca e não significativa.

Por fim, os resultados encontrados trazem evidências empíricas de que os fatores que mais apresentaram motivos para os discentes adultos evadirem foram o Vocacional, Carreira, Falta de Suporte e Institucional. Nesta perspectiva, infere-se que o fator Vocacional está correlacionado com a Carreira, pois se o discente tiver certeza e segurança do que realmente ele quer para a vida, provavelmente terá sucesso em suas escolhas. Já a Falta de suporte está correlacionada com o fator Institucional, pois a instituição tem um papel importante na oferta de suporte para o discente, pois são muitas barreiras que o discente adulto precisa enfrentar para resistir no caminho acadêmico.

Tabela 7. Associação das variáveis sociodemográficas dos discentes adultos, com os fatores de evasão – RS, Brasil, 2018

Variável	Fatores de evasão													
	Institucional		Vocacional		Falta de suporte		Carreira		Desempenho		Interpessoais		Autonomia	
	Média(SD)	P-value	Média(SD)	P-value	Média(SD)	P-value	Média(SD)	P-value	Média(SD)	p-value	Média(SD)	P-value	Média(SD)	P-value
Sexo														
Feminino	25,60(9,81)	0,695	19,88(7,61)	0,325	32,31(10,8)	0,298	15,91(5,53)	0,44	48,84(28,42)	0,000*	14,13(5,96)	0,203	10,87(4,78)	0,05*
Masculino	24,70(9,73)		21,06(7,21)		30,57(9,01)		16,58(4,73)		78,25(22,38)		12,23(3,59)		8,85(2,75)	
Idade/Anos														
25 a 34	24,10(10,1)	0,227	21,25(7,51)	0,404	31,42(9,63)	0,194	16,55(5,01)	0,832	67,61(27,59)	0,105	12,69(4,99)	0,04*	9,28(3,91)	0,083
35 a 44	27(9,45)		18,75(7,55)		33,70(10,4)		15,55(5,98)		64,90(33,36)		12,55(3,91)		11,30(3,87)	
45 a 54	26,64(7,58)		19,27(6,61)		26,82(9,93)		15,91(4,44)		47,00(27,82)		16,64(5,05)		10,00(3,93)	
Etnia														
Branco(a)	24,67(10,1)	0,431	20,78(7,78)	0,494	31,14(10,9)	0,304	16,45(5,33)	0,407	65,76(28,40)	0,111	13,41(4,92)	0,243	9,92(4,14)	0,383
Pardo(a)/ Moreno(a) clara	26,19(7,54)		18,81(5,83)		31,25(7,59)		15,19(4,41)		55,50(32,80)		11,87(5,10)		8,69(2,72)	
Preto(a)/Negro(a)	34(14,14)		23,50(6,36)		41,50(2,12)		18,00(2,83)		98,00(19,80)		10,50(4,95)		12,50(4,95)	
Estado civil														
Casado(a)	25,39(10,0)	0,711	19,74(7,94)	0,249	30,98(10,8)	0,585	16,47(5,36)	0,648	64,21(29,92)	0,835	13,61(5,35)	0,686	9,69(4,19)	0,404
Divorciado(a)	26,50(5,74)		20,25(4,92)		36,25(6,70)		15,75(6,99)		60(39,55)		14,25(4,03)		11,25(3,59)	
Namorando(a)	22(9,25)		18,50(8,31)		29,00(9,69)		13,83(5,11)		76(20,55)		11,50(4,13)		8,67(2,34)	
Solteiro(a)	23,80(9,73)		20,64(6,99)		30,36(9,45)		15,84(5,26)		66,24(31,43)		12(3,40)		8,88(2,13)	
União estável	27,75(10,8)		24,67(5,91)		34,67(9,87)		17,75(3,36)		59,83(26,02)		13,67(6,46)		12,08(5,85)	
Curso														
Licenciatura ciências biológicas	24,36(7,90)	0,17	17,05(6,39)	0,04*	30,57(10,9)	0,134	14,31(5,49)	0,211	23,26(8,18)	0,000*	12,84(4,46)	0,819	9,26(3,57)	0,101
Licenciatura em química	21,79(10,2)		22,54(7,83)		29,00(11,0)		16,50(5,13)		56,83(25,85)		13,67(4,97)		8,67(3,91)	
Sistemas para internet	25,71(10,1)		22,52(7,09)		29,00(8,80)		17,14(4,81)		97,52(8,64)		12,09(3,31)		9,28(2,30)	
Tecnologia e produção de	27,43(10,0)		20,00(7,60)		34,75(8,82)		16,84(5,14)		70,87(10,60)		13,62(6,08)		11,12(4,88)	

grãos

Semestre														
Primeiro semestre	24,97(9,04)		20,64(7,80)		31,94(9,59)		16,42(5,16)		70,45(18,79)		13,10(18,7)		10,64(4,56)	
Terceiro semestre	24,77(10,2)		20,86(8,21)		30,86(9,17)		16,00(5,00)		76,77(27,39)		12,77(4,07)		9,32(2,97)	
Quarto semestre	28,00(8,48)		26,50(9,19)		37,00(11,1)		19,50(6,37)		72,00(48,08)		18,00(2,83)		7,50(0,71)	
Quinto semestre	25,95(12,4)	0,981	19,69(7,28)	0,925	31,78(10,0)	0,446	15,74(5,33)	0,942	62,43(31,50)	0,009*	13,13(5,03)	0,38	9,26(4,24)	0,582
Sexto semestre	26,00(0,00)		26,00(0,00)		25(0,00)		18,00(0,00)		91,00(0,00)		8,00(0,00)		10,00(0,00)	
Sétimo semestre	24,47(6,86)		20,73(6,57)		32,60(9,36)		16,33(5,98)		39,27(30,94)		13,00(4,36)		10,07(3,57)	
Oitavo semestre	24,00(11,9)		17,25(4,79)		21,50(13,8)		17,50(2,65)		53,00(36,03)		14,00(6,83)		8,50(5,20)	
Ensino médio														
Eja/Proeja/Encceja	25,87(9,11)		20,12(7,49)		31,75(11,0)		14,75(5,65)		54,75(25,64)		15,12(4,70)		11,75(5,36)	
Privada	20,70(8,77)	0,311	18,70(9,13)	0,795	30(11,70)	0,959	14,60(6,20)	0,453	55,70(32,50)	0,357	11,00(2,98)	0,192	9,40(2,720)	0,485
Pública	25,59(9,99)		20,78(7,30)		31,50(9,72)		16,64(4,96)		66,87(29,30)		13,16(5,10)		9,62(3,94)	
Turno														
Matutino (Manhã)	24,76(8,17)		17,38(6,20)		30,90(10,5)		14,28(5,36)	0,046	31,67(27,69)	0,000*	12,67(4,45)	0,699	9,48(3,46)	0,731
Noite	25,21(10,2)	0,934	21,38(7,58)	0,02*	31,49(9,85)	0,876	16,82(4,99)		73,77(22,75)		13,22(5,09)		9,86(4,11)	
Reside na cidade onde estuda														
Não	26,17(9,32)		19,75(8,83)		31,50(8,82)		15,58(6,14)		56,25(27,33)		11,25(4,73)		9,83(2,37)	
Sim	24,96(9,94)	0,649	20,63(7,30)	0,599	31,35(10,5)	0,996	16,37(5,03)	0,444	65,93(29,65)	0,276	13,36(4,95)	0,119	9,77(4,15)	0,593
Renda														
Até 1 salário mínimo	24,96(9,85)		20,39(7,48)		31,15(9,85)		16,16(5,12)		64,36(27,74)		13,02(5,03)		9,72(4,01)	
Mais de 1 a 2 salários mínimos	24,44(8,85)		21,03(7,44)		32,00(9,78)		15,92(4,14)		69,67(24,91)		13,67(4,67)		9,74(3,41)	
Mais de 10 a 20 salários mínimos	27,00(22,6)	0,484	22,00(19,80)	0,72	31,50(20,1)	0,677	19,00(12,73)	0,308	50,50(2,12)	0,236	13,50(6,36)	0,355	12,50(4,95)	0,946
Mais de 2 a 3 salários mínimos	26,72(11,0)		20,83(6,90)		31,27(10,5)		17,21(4,950)		66,31(33,52)		13,07(6,22)		9,59(5,12)	
Mais de 20 salários mínimos	23,00(0,00)		26,00(0,00)		30,00(0,00)		26,00(0,00)		24,00(0,00)		15,00(0,00)		9,00(0,00)	
Mais de 3 a 5 salários mínimos	25,21(8,39)		19,93(7,80)		32,21(9,98)		15,46(5,36)		66,07(26,96)		12,89(4,04)		9,86(3,80)	

Mais de 5 a 10 salários mínimos	21,17(10,4)		18,17(7,19)		26,83(8,13)		17,17(6,73)		44,00(26,33)		14,00(4,77)		10,00(3,29)	
Sem rendimento	46,00(0,00)		32,00(0,00)		44,00(0,00)		19,00(0,00)		107,00(0,00)		15,00(0,00)		10,00(0,00)	
Esta trabalhando atualmente														
Sim	25,13(9,84)	0,911	21,12(7,41)	0,177	31,57(8,93)	0,908	16,54(5,04)	0,583	70,38(27,57)	0,005*	12,85(4,54)	0,778	9,48(3,82)	0,273
Não	25,07(9,97)		19,17(7,53)		30,90(12,2)		15,67(5,43)		51,97(29,90)		13,67(5,80)		10,43(4,29)	
Possui bolsa de estudos														
Integral	24,17(8,87)		21,35(5,76)		34,17(9,77)		16,65(3,66)		68,88(27,43)		13,29(5,97)		9,35(4,74)	
Nenhum tipo de bolsa	25,32(10,0)	0,931	20,44(7,83)	0,639	30,65(10,1)	0,393	16,23(5,43)	0,972	63,97(29,37)	0,84	13,10(4,77)	0,928	9,81(3,80)	0,588
Parcial	25,11(9,70)		20,52(7,59)		31,37(9,94)		16,27(5,17)		64,74(26,63)		13,10(5,08)		9,77(4,06)	

SD - Desvio Padrão; * < 0,05 Teste *Mann-Whitney* para dois grupos e *Kruskal Wallis* para três grupos ou mais.

Na Tabela 7 são apresentadas as médias e desvios-padrão das variáveis sociodemográficas dos discentes adultos com os fatores de riscos para a evasão. Constatou-se, com relação ao sexo, que o masculino obteve maior média no fator desempenho acadêmico e apresentou diferença significativa ($p=0,000$), o que significa que esse fator impacta mais na decisão dos homens de evadir do que nas mulheres. Já o fator autonomia obteve maior média para as mulheres e apresentou diferença significativa ($p=0,05$). Constata-se que esse fator impacta mais na decisão das mulheres de evadir do que do homem. Estudo de Prim e Favero (2013) analisou a evasão de 42 estudantes de uma IES em cursos tecnológicos no município de Blumenau/SC, no ano de 2012. Os autores constataram que o maior percentual de evasão se enquadra no sexo masculino e que fatores como reprovação e dificuldade de acompanhar o curso são alguns dos motivos causadores da evasão na população estudada.

Estudo de Silva e Santos (2004) avaliou a compreensão em leitura e desempenho acadêmico de 782 iniciantes em uma universidade particular do Brasil. Os autores constataram que existe diferença entre os gêneros, em que o masculino apresentou menor desempenho acadêmico do que o feminino, mas ainda os discentes maduros obtiveram melhores rendimentos que os tradicionais. Niquini et al. (2015) estudaram as características do trabalho associadas ao desempenho acadêmico de 211 discentes de uma universidade pública do Brasil e constataram que o sexo masculino apresentou menor desempenho acadêmico.

O aumento do risco de evasão para mulheres está relacionado à autonomia. Isso pode ser justificado por se sentirem culpadas de se encontrar longe de suas famílias e principalmente de filhos, acreditam não prestar o suporte necessário a ambos (Almeida, Quinta e Gonçalves, 2016). Outro estudo, de Fritsch, Rocha e Vitelli (2015), indicou que a evasão não se diferenciou significativamente quanto ao gênero.

Verifica-se que a idade apresentou maior média para a faixa etária de 45 a 54 anos e mostrou diferença significativa com o fator interpessoal ($p=0,043$). Isso significa que nessa faixa etária o fator interpessoal impacta

mais na decisão de evadir e que quanto maior a idade mais dificuldades interpessoais os discentes adultos enfrentam. Cotton et al. (2017) trazem em sua pesquisa que alguns discentes adultos relataram que tinham pouco tempo para socializar e se sentiam muito velhos, com isso achavam difícil se encaixar em grupos sociais.

Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006, p. 509) enfatizaram que os problemas enfrentados com as relações interpessoais “podem desencadear maiores ou menores níveis de estresse que, em certos casos, podem conduzir ao desajustamento, fracasso e abandono acadêmico”. Estudo de Fritsch et al. (2015) identificou e avaliou as variáveis que estariam interferindo na evasão. Constataram que ela acontece com maior intensidade entre os discentes com idade mais elevada, evidenciaram que em ingressantes com idades superiores a 30 anos o índice de evasão atingiu 72%, já nos acima de 50 anos o índice foi de quase 100%. Nesse sentido Cotton et al. (2017) reiteram que redes de apoio como de amigos e familiares são extremamente importantes para aumentar a persistência.

Os cursos Sistemas para Internet e Licenciatura em Química obtiveram maior média com o fator vocacional e apresentaram diferença significativa ($p=0,046$). Isso significa que esse fator impacta mais na decisão dos discentes que frequentam esses dois cursos a evadir. Outro fator que se destacou foi o desempenho acadêmico, que apresentou diferença significativa ($p=0,000$) com os cursos Sistemas para Internet, seguido dos cursos de Tecnologia e Produção de Grãos e Licenciatura em Química, nos quais apresentou maior média. Isso significa que esse fator impacta mais na decisão dos discentes que frequentam esses três cursos a evadir.

Conforme PNP (2018), os cursos Tecnologia e Sistemas para Internet apresentaram 20,6% de evasão nos IFs no ano de 2017 em todo o país, já nos Institutos Federais X 29,3% e na instituição estudada 32,1%. Esses dados demonstram que a instituição estudada possui índice de evasão maior que os IFs nacionais e os Institutos Federais X. Pesquisa de Santos (2016) investigou os fatores geradores de evasão de 38 discentes que desistiram do curso

Tecnologia em Sistemas para Internet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro em Uberlândia. O autor pontua alguns fatores que potencializaram a evasão desse público, 50% apresentaram falta de motivação para continuar no curso, 37,5% falta de interesse e afinidade e 37,5% perceberam que o curso não era o que esperavam.

Para Licenciatura em Química houve 20% de evasão no país nos IFs no ano de 2017 conforme a PNP, 25,7% nos Institutos Federais X e 24,2% na instituição estudada. Essa pesquisa confirma que o maior risco de evasão nesse curso está relacionado ao fator vocacional e desempenho acadêmico. Com relação ao curso de Licenciatura em Química, os índices de evasão da instituição estudada permaneceram na média dos Institutos Federais X. Silva e Figueiredo (2018) investigaram dez ex-alunos que evadiram do curso de licenciatura em química da Universidade Tecnológica do Paraná, Londrina, entre os anos de 2011-2016. Ratificam que esse curso tem pouca adesão, com muitas vagas disponíveis, pois muitos alunos ingressam somente para poder cursar disciplinas e estar aptos para alcançarem outros objetivos, não sendo sua primeira opção, o que aumenta o índice de evasão, uma vez que não estão a frequentar o curso de sua preferência.

Nos cursos Tecnologia e Produção de Grãos ocorreram 18,8% de evasão no país no ano de 2017 em todos os IFs conforme a PNP (2018), já nos Institutos Federais X 23,7% e na instituição pesquisada 25,4%. Nesse sentido, esse estudo evidencia que a instituição estudada apresenta índices maiores de evasão no curso de Tecnologia e Produção de Grãos no ensino superior quando comparada com as taxas gerais do país. Esse estudo demonstra que a evasão está diretamente relacionada ao fator vocacional e desempenho acadêmico.

Constatou-se que a variável estudar no turno da noite obteve maior média com o fator vocacional e desempenho acadêmico e apresentou diferença significativa ($p=0,025$; $p=0,000$). Isso significa que esses dois fatores impactam mais na decisão dos discentes que estudam no noturno de evadir do que dos

que estudam no período matutino. Neste contexto, esse resultado pode estar relacionado por terem que conciliar outras atividades com os estudos, como trabalho e família, impactando assim nas escolhas vocacionais e desempenho acadêmico. Os resultados anteriores dessa pesquisa já constataram que o fator vocacional apresentou no geral 22,96% e desempenho acadêmico 23,46% de motivos fortes e muito fortes para evasão. Niquini et al. (2015) evidenciaram associação positiva com o baixo desempenho acadêmico com maiores jornadas de trabalho e demandas. Os autores explicam que as pessoas que trabalham durante o dia têm apenas o turno da noite para cursarem o ensino superior, realidade encontrada na instituição estudada. Estudo de Almeida et al. (2016) também evidenciou que a maior oferta dos cursos era no noturno, 20,5% declararam que o curso que escolheram não corresponde às expectativas e 30,3% relataram dificuldade em compreender determinados conteúdos programáticos. Nem sempre os cursos que estão sendo ofertados naquele turno que o discente poderá cursar será o que realmente ele gostaria para sua vida.

A variável semestre também apresentou diferença significativa com o fator desempenho acadêmico ($p=0,009$) e obteve maior média no sexto semestre, seguido do terceiro e quarto. Isso significa que esse fator impacta mais nas decisões dos discentes evadirem nesses semestres. Divergem desses resultados investigação de Fritsch et al. (2015) que constataram que a evasão é maior no início do curso. Segundo os autores, quanto mais o aluno avança no curso, menores as chances de evadir. As descobertas de Brändle e Lengfeld (2016) mostram que a maioria dos discentes não tradicionais são estudantes em tempo parcial e apresentam menor desempenho durante o primeiro ano de graduação.

Evidenciou-se que a variável estar trabalhando apresentou diferença significativa ($p=0,005$) com desempenho acadêmico e obteve maior média quando comparada com os que não trabalham. Isso significa que o fator impacta mais na decisão dos que estão empregados, e pode estar relacionado ao pouco tempo que resta a esses discentes a se dedicarem aos estudos,

repercutindo no desempenho. Vai ao encontro pesquisa de Silva (2016) que buscou verificar o efeito do trabalho no desempenho de discentes no Ensino Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENAD/2013 em 17 cursos superiores no Brasil e evidenciou que os discentes que não trabalhavam apresentaram desempenho melhor do que os que trabalhavam.

Fritsch et al. (2015) constataram em sua pesquisa que os discentes identificaram como principal obstáculo a dificuldade entre conciliarem a sua atividade profissional e os seus estudos, 55,7%. Os autores enfatizam que é preciso muito esforço, dedicação e empenho por parte dos discentes adultos para conseguir conciliar tantas responsabilidades e não desistir do curso escolhido. Brändle e Lengfeld (2016) complementam que a classe trabalhadora relacionada aos discentes não tradicionais está sob uma preocupação maior durante seus estudos e isso resulta em um menor desempenho no transcorrer do percurso acadêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu avaliar os motivos potenciais para a evasão de 98 discentes adultos ativos pertencentes aos cursos superiores da instituição estudada. O perfil dos entrevistados é constituído pela maioria do sexo masculino, brancos, casados, na faixa etária de 25 a 34 anos, que residem com seus familiares, recebem de 2 a 3 salários mínimos e são responsáveis por toda a renda familiar. É interessante que a maioria não possui filhos, mas residem com 2 a 3 pessoas. No que se refere ao trabalho, a maior parte encontra-se empregada e estudam no turno da noite.

Tendo em vista os aspectos observados a partir da análise descritiva dos resultados, é possível constatar que alguns motivos influenciaram mais os adultos a pensar em desistir dos cursos superiores. Destaca-se nessa pesquisa que 45,71% apresentaram motivos fortes e muito fortes relacionados à falta de suporte como primeiro componente com maior representatividade, seguido dos 27,55% com motivos relacionados à carreira, 23,46% por desempenho acadêmico, 22,96% vocacionais, 20,03% institucionais, 14,69% relacionados à autonomia e 9,62% interpessoais.

A variável sexo masculino apresentou maior risco para evasão devido ao fator desempenho acadêmico, e feminino com o fator relacionado à autonomia. Constatou-se que os discentes que possuíam idades entre 45 a 54 anos apresentaram maior risco para evadir devido ao fator interpessoal. Em relação aos cursos Sistemas para Internet e Licenciatura em Química, apresentaram maior risco para evadir devido ao fator vocacional, e os cursos Sistemas para Internet, Tecnologia e Produção de Grãos e Licenciatura em Química ao fator desempenho acadêmico. Os discentes que estudam no turno da noite apresentaram maior risco para evadir devido ao fator vocacional e desempenho acadêmico e, por fim, as variáveis estar trabalhando, cursar o

sexto e terceiro semestre apresentaram maior risco para evasão devido ao desempenho acadêmico.

Percebe-se que os estudantes não tradicionais representam um grupo significativo dentro desta instituição de ensino, mas Cotton, Nash e Kneale (2017, p. 75) explicam que “eles não devem ser vistos como um grupo indiferenciado, nem necessariamente enfrentando maiores dificuldades em educação superior do que os estudantes tradicionais”. Mas os autores afirmam existir diferenças individuais específicas entre os discentes não tradicionais. Com base nos resultados apresentados e o que consta na literatura, foi possível a sugestão de algumas medidas para tentar minimizar esses índices.

Primeiramente, é preciso perceber que se está a educar também adultos no ensino superior, pessoas que precisam conciliar muitas tarefas com o estudo. Estão muitas vezes em condições financeiras vulneráveis ou com problemas de ordem pessoal/familiar, que ficaram muitas vezes muito tempo longe dos estudos e trazem uma bagagem de experiência de vida muito grande.

Um dos pontos observados é que a maioria dos adultos que deixaram de frequentar as aulas do ensino superior simplesmente deixou de ir e não comunicou sua decisão à instituição de ensino. Neste contexto, verifica-se uma deficiência no monitoramento de satisfação do discente no meio institucional com maior regularidade. Uma das propostas a ser sugerida para tentar reduzir as taxas de evasão do ensino superior da instituição estudada seria a implementação da avaliação institucional, um sistema ético em que o aluno pudesse colocar suas reclamações, sugestões e elogios à instituição, pois todas essas informações levantadas serviriam como apoio no planejamento de melhorias da mesma.

O comprometimento de todos os servidores da instituição com o discente adulto é um ponto importante nesse processo, pois os provedores de educação como os coordenadores dos cursos, corpo docente e a assistência estudantil são fundamentais por estarem conectados no dia a dia com o

discente. O bom relacionamento, as orientações motivacionais desses adultos fazem toda a diferença para sua permanência e persistência. Tinto (1975) enfatiza que a integração com a equipe, atividades extracurriculares e com seus grupos de pares desenvolve uma ação importante na vida dos discentes. O autor afirma que os discentes que estão menos integrados no ambiente universitário e social são os mais propensos a evadir.

Uma questão importante que a instituição deve valorizar é em relação aos programas de ensino aprendizagem. Os estudos comprovam que os adultos precisam relacionar com a vida e trabalho tudo o que estão aprendendo. Segundo Francois (2014, p. 30) “eles querem aprender o que pode ajudá-los a realizar tarefas ou lidar com problemas relacionados aos seus papéis sociais diários”. Portanto, é necessário que a instituição tenha esse cuidado com o desenvolvimento dos currículos dos cursos e pense formas de satisfazer esse quesito para o discente adulto.

Os docentes da instituição precisam ficar atentos, pois o discente adulto necessita de aulas interativas e práticas com avaliações seguidas de *feedback* imediato para desenvolver a aprendizagem. Além disso, a condutividade do ambiente acadêmico deve ser repensada, como por exemplo a forma como são colocadas as estruturas tradicionais de uma sala de aula (Sogunro, 2015). Portanto, o adulto gosta de interagir, compartilhar o conhecimento adquirido, e para ele se sentir valorizado e motivado os sistemas educacionais devem começar a valorizar essa bagagem de experiências pessoais que cada um traz consigo. Por isso deve ser repensado o modelo tradicional de sala de aula e procurar proporcionar ambientes mais interativos e participativos entre os discentes, estimulando-os cada vez mais a sua participação e integração.

A literatura sugere que uma questão fundamental em retenção e sucesso é o oferecimento de um tutor como apoio ao discente (Cotton et al., 2017). Talvez para essa instituição em estudo fosse importante investir em atividades de monitoramento através de um profissional qualificado. O psicopedagogo é um profissional qualificado para tratar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, e que os discentes pudessem buscar esse profissional para

sanar dúvidas, pedir conselhos, mediar conflitos e resolver qualquer tipo de problema, até mesmo adaptar-se às expectativas do meio acadêmico, pois, como apresentado anteriormente, os índices de evasão da instituição estudada são superiores ao índice nacional das IFs.

Outro esforço para permanência está relacionado ao fornecimento de bolsas e auxílios. Como já apresentado aqui, a maioria dos discentes adultos não possui nenhum tipo de bolsa e auxílio. Mesmo a instituição sendo pública e não precisarem pagar as mensalidades, muitos ainda relataram dificuldades financeiras, e esse pode ser um fator de risco para abandonarem os estudos. Mesmo frente a um cenário de crise nacional e cortes orçamentários na educação, é necessário repensar estratégias para viabilizar o aumento do número de auxílios e bolsas para que se possam beneficiar mais discentes e, assim, diminuir os riscos que esses vêm apresentando em abandonar o percurso acadêmico.

A instituição deve investir incansavelmente na formação e educação continuada do corpo docente, aprimorando as habilidades andragógicas, e assim desenvolver da melhor forma o ensino e aprendizagem dos discentes e, com isso, minimizar as taxas de evasão.

Em vista dos argumentos apresentados, a instituição estudada pode ser influente ao discente através de atividades de monitoramento, apoio ao estudo direcionado e assistência na integração social e acadêmica. Essas atividades podem fazer a diferença para um discente não tradicional permanecer em seus estudos.

É necessário pensar no discente adulto e refletir condutas diferentes, justamente para minimizar esses altos índices de evasão que vem preocupando não só a instituição estudada, mas todas as instituições superiores, tanto privadas quanto públicas. Espera-se que este trabalho possa instigar pesquisadores a expandir estudos sobre essa temática, inclusive com outras abordagens metodológicas e que permitam fazer inferências com evidências científicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. C. P. F., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percorso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v19n3/a20v19n3.pdf>
- Ambiel, R. A. M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41-52. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a06.pdf>
- Ambiel, R. A. M. (2016). *M-Es escala de motivos para evasão do ensino superior*. São Paulo: Hogrefe.
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288-297. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Andifes, A., Abruem, A., & SESu/MEC, S. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a Andifes, Abruem e SESu/MEC pela Comissão Especial. *Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 1(2) 55-65. Retrieved from <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/739>

- Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, 16(2), 355-374. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract&tIng=pt
- Barcellos, T. M. M. (coord.). (1983). *A Política Social Brasileira 1930-64: evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística.
- Barreto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679-701. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/275/27540282006.pdf>
- Barros, R. (2011) *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Batista, N. C. (2015). Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 95-128. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0362015000100095&script=sci_abstract&tIng=
- Bisqueira, R., Sarriela, J., & Martinez, F. (2004) *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Bittar, M., Oliveira, J. F., & Morosini, M (Org). (2008). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421

- Boaventura, E. M. (2009). *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA. Retrieved from <http://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523206307.pdf>
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2016). Drifting apart or converging? Grades among non-traditional and traditional students over the course of their studies: a case study from Germany. *High Educ*, 73, 227-244. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0010-3>
- Brändle, T. (2016). How availability of capital affects the timing of enrollment: the routes to university of traditional and non-traditional students. *Studies in Higher Education*, 42, 1-21. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1141401>
- Brasil, V., Felipe, C., Nora. M.M., & Favretto, R. (2012). Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. *Cad. acad.*, Palhoça, SC, 4(1), 117-131. Retrieved from http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/1213
- Broek, S. & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 397-417. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.663801>
- Castro, J. X., Miranda, G. & Leal, E. (2016). Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 080–097. Retrieved from <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/258>
- Christofoletti, E. (1997). Educação popular e educação de adultos. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*, 1(9), 1-23. Retrieved from http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/09elisabetechristofoletti_educacaoparaadultos.pdf

Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. Retrieved from DOI: 10.1177/1469787417693493

Cislaghi, R. (2008). Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Retrieved from <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>

Colossi, N., Consentino, A., & de Queiroz, E. G. (2001). Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Rev. FAE*, 4(1), 49-58. Retrieved from <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/458>

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da Comunidade Europeia. Retrieved from <http://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attaching rural poverty: how nonformal education can help*. United States of America: Copyright.

Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. Retrieved from DOI: 10.1177/1474904116652629

Cunha, C.M. (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília: Copyright.

Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (1920). *Institue a Universidade do Rio de Janeiro*. Retrieved from

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (2004). *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.* Retrieved from <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/546212.pdf>

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (2017). *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.* Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (2006). *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.* Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa.

Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, 21(55), 58-77.* Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>

Dicionário Houaiss Conciso. (2011). São Paulo: Ed Moderna.

Diogo, M. F., Raymundo, L. S., Wilhelm, F. A., Andrade, S. P. C., Lorenzo, F. M., Rost, F. T., & Bardagi, M. P. (2016). *Percepções de coordenadores de curso*

superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação*, 21(1), 125-151, Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>

Education at a Glance (2016). OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>

Education at a Glance (2017). OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Estrada, A. A., & Radaelli, A. (2014). A política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, 16, 32-47. Retrieved from <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9359/6210>

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). Learning to Be – The Word of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.* 28, 17-36. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

Field, A. (2009). Descobrimo a estatística usando SPSS. Tradução Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed.

Filipak, S. T., & Pacheco, E. F. H. (2017). A democratização do acesso à educação superior no Brasil. *Rev. Diálogo Educ*, 17(54), 1241-1268. Retrieved from DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS09>

Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 26(2), 19-35. Retrieved from <http://doi.org/10.1002/nha3.20060>

- Freire, P. (1967). *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Vozes.
- Fritsch, R., Rocha, C.S., & Vitelli, R. F. (2015). A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 81-108. Retrieved from <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963>
- Gadotti, M. (1941). *Diversidade cultural e educação para todos*. Centro de referência Paulo Freire. Brasil: Graal.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In: Luisa Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fatima Brito. (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia/UFRJ.
- Gisi, M. L. (2006). A educação superior no Brasil e no caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, 6(17), 1-16. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272008>
- Gohn, M. D. G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In: Proceedings of the 1. *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo (SP) Retrieved from http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO00000092006000100034&lng=en&nrm=abn
- Gomes, F. G. (2006). Conflito social e welfare state: estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 40(2), 201-234. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000200003>

- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/12089>
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3-11. Retrieved from DOI: 10.1177/1474904116683688
- Horn, L., Nevill, S, & Griffith, J. (2006). Profile of undergraduates in U.S. postsecondary education institutions: 2003–04: With a special analysis of community college students (NCES 2006-184). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs2006/2006184a_rev.pdf.
- Hulley, S. D., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D. G., & Newman. T. B. (2015). *Delineando a pesquisa clínica*. Porto Alegre, RS : Artmed.
- Hunter-Johnson, Y. & Smith, S. (2015). Yes I need help! A day in the journey of adult learners pursuing higher education: a Caribbean perspective. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570503.pdf>
- Hunter-Johnson, Y. (2017) Demystifying Educational Resilience: Barriers of Bahamian Nontraditional Adult Learners in Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 175-186. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2017.1275230>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). Censo da Educação Superior 2016 notas estatísticas. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br>

- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. London And New York: RoutledgeFalmer.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10 Retrieved from <https://doi.org/10.1002/ss.83>
- Kena, G., Hussar W., McFarland J., de Brey C., Musu-Gillette, L., Wang, et al. (2016). The Condition of Education 2016 (NCES 2016-144). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Kim, K. A. (2002). ERIC review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Lakatos, E. N., & Marconi, M. A. (2010) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Diário Oficial da União 23/12/1996, Página 27833. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Diário Oficial da União de 30/12/2008, P. 1. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

- Lima, E., & Machado, L. (2014). A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação Unisinos*, 18(2), 121-129. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/4496/449644343003/>
- Lin, Y. (2011). Older adults' motivation to learn in higher education. Paper presented at Adult Education Research Conference, Toronto, Ontario, Canada. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539152.pdf>
- Lobo, M. B. D. C. M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Instituto Lobo*. Retrieved from http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf
- Lobo, R. L., & Filho, S. (2017). A evasão no ensino superior brasileiro – novos dados. *Instituto Lobo*. Retrieved from http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf
- Lopes, L. F. D. (2016). *Métodos quantitativos*. Santa Maria: UFSM.
- Machado, M. M. (2009). A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, 22(82), 17-39. Retrieved from <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2240/2207>
- Medeiros, M. (2001). A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990. Brasília: Ipea. Retrieved from http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0852.pdf
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131-150. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>
- Minayo, M. C. S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes Ltda.

- Neves, C. E. B. (2012). Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Trabalho apresentado no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia. Retrieved from <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>
- Niquini, R. P., Teixeira, L. R., Sousa, C. A., Manelli, R. N., Luz, A. A., Turte-Cavadinha, S. L., & Fischer, F. M. (2015). Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. *Educação em Revista*, 31(01), 359-38. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698122477>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- Outhwaite, W., & Bottomore, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros.
- Paiva, V.P. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Pereira, M. G. (2008). *Epidemiologia: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koong.
- Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). Retrieved from <http://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018>
- Plataforma Nilo Peçanha (2017). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Retrieved from <https://www.plataformanilopecanha.org>
- Polydoro, S. A. J. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, Brasil. Retrieved from
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>

Porcaro, R. C. (2004). *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Universidade Federal de Viçosa. 1-7 Retrieved from
<http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>

Pragg, K. (2015). Back to School: an Examination of the Evening University and the Caribbean's Nontraditional Student. *The Journal of Continuing Higher Education*, 63(1), 26-36. Retrieved from DOI: 10.1080/07377363.2015.998055

Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para la evaluación de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-72. Retrieved from
<http://www.redalyc.org/pdf/778/77807709.pdf>

Prim, A. L., & Fávero, J. D. (2013). Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade Blumenau. *Tecnologias para Competitividade Industrial, Especial Educação*, 2, 53-72. Retrieved from
<http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/382/325>

Raposo, M. S. P., & Günther, I. A. (2008). O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 123-131. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a14.pdf>

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (2012). *Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília. Retrieved from
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Resolução/CD/FNDE nº 010, de 20 de março de 2001 (2001). *Estabelecer os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos*

dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Retrieved from ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2001/res010_20032001.pdf

Resolução/CD/FNDE nº 025, de 16 de junho de 2005 (2005). *Estabelece os critérios e as normas de transferência de recursos financeiros ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola.* Retrieved from <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4194-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-25,-de-16-de-junho-de-2005>

Resolução/CD/FNDE nº 045, de 18 de setembro de 2007 (2007). *Revoga as Resoluções CD/FNDE Nos 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007.* Retrieved from <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3193-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-18-de-setembro-de-2007>

Roths, A., Lemos, M.S., & Gonçalves, T. (no prelo). A motivação dos adultos para a participação educativa. In Roths, L. (org.) *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios*. Porto: Deriva.

Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação para Ciência e Tecnologia/ Calouste Gulbenkian.

Santos, G. G., & Silva, L. C. (2011). A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: S.M.R. Sampaio (Org). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (pp. 249-262). Salvador: EDUFBA.

Retrieved from <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>

Santos, R.S. (2016). Evasão nos cursos de tecnologia em sistemas para internet e licenciatura em computação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro: 2010/2014. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Retrieved from www.iftm.edu.br/visao/loader_anexo_cursos.php?src=131117193819_2016121.pdf

Schram, S. C., & Carvalho, M. A. B. (2015). *O pensar educação em Paulo Freire*.

Schwartzman, S. (2000). A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. Apresentado no seminário sobre “o sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação, São Paulo, NUPES/US. Publicada em Eunice Ribeiro Durham e Helena Sampaio, O Ensino Superior em Transformação, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/224771525>

Shiroma, E. O; Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>

Silva, M. J. M., & Santos, A. A.A (2004). A Avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13.pdf>

- Silva, D. F. (2016). Efeito do trabalho no desempenho acadêmico de alunos no ENAD. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Retrieved from <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9634>
- Silva, A. M., & Santos, B. C. S. (2017). Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. *Avaliação*, 22(3), 741-757. Retrieved from Doi: 10.1590/S1414-40772017000300009
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação*, 18(2), 311-333. Retrieved from <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/73988>
- Silva, K. N., & Figueiredo, M. C. (2018). Curso de Licenciatura Em Química: motivações para a evasão de discente. *Actio*, 3(2), 237-254. Retrieved from <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7441/5314>
- Soares, M.S.A., Olien, A.C., Batista, B.S.R., Martins, C.B., Neves, C.E.B., Schwartzmann, J. et al. (2002). A Educação Superior no Brasil. Brasília: Editoração Eletrônica Eduardo Perácio - DPE Studio. Retrieved from <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37. Retrieved from <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto? A sociologia da adultez*. Porto: Memória Imaterial.
- Speller, P., Robl, F., & Meneghel, S. M. (Org). (2012). Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década (p. 164). Brasília: UNESCO, CNE, MEC.
- Timóteo, I. Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos, *Revista Sensos*. 2(1), 11 - 26.

- Retrieved from
<http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6296/1/Sensos%203%20-%20Educacao%20Social.pdf>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89–125. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2002). Enhancing student persistence: connecting the dots. Paper presented at the conference. Optimizing the Nation's investment: Persistence and Success in Postsecondary Education, Madison, WI. Retrieved from <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/rre/pdf/conneneting%20the%20Dots%20-%20Tinto.pdf>
- Tonet, I. (2006). Educação e formação humana. *Ideação*, 8(9), 9-21. Retrieved from <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>
- Tontini, G., & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação*, 19(1), 89-110. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/05.pdf>
- Trichkova, P.I. (2016). Lifelong Learning: Capabilities and Aspirations. In N. Popov, C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye & E. Niemczyk (Eds), *Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World, Chapter*. Búlgara: Publisher: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2017). The first-year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *European Educational Research Journal*, 16(1), 45–61. Retrieved from DOI: 10.1177/1474904116678628

- UNESCO. (1976). Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Paris. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF
- UNESCO. (2010). Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília. p. 156. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>
- Vianna, C. E. S. (2006). Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. *Janus*, 3(4), 129-138. Retrieved from <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>
- Vieira, A. M. (2012). Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. In. I. Baptista (Ed). *Cadernos de Pedagogia Social*, (vol. 4, 1-222). Porto: Universidade Católica Editora, SA. Retrieved from <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial04.pdf>

ANEXO A – ESCALA DE MOTIVOS PARA EVASÃO DO ENSINO SUPERIOR

Caderno de Respostas

M - ES

Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior

Rodolfo A. M. Ambiel

Nome: _____ Data de Nascimento: ___/___/___
Escolaridade: _____ Sexo: [] M [] F Data da Avaliação: ___/___/___
Profissão: _____ E-mail: _____

Instrução: A seguir, você encontrará uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um seria um motivo fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior atual. Sendo:

Muito fraco (MFR) 1	Fraco (FR) 2	Médio (M) 3	Forte (FO) 4	Muito Forte (MFO) 5
---------------------------	--------------------	-------------------	--------------------	---------------------------

Nas próximas páginas, marque com um X o quanto (1, 2, 3, 4 ou 5) cada um dos motivos abaixo é forte ou fraco para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso universitário atual.

Copyright © 2017 Editora Hogrefe CETEPP
Autores: Rodolfo A. M. Ambiel
Rua Comendador Norberto Jorge, 30 - Brooklin 04602020 São Paulo - SP
Fone: 11 5543-4592 www.hogrefe.com.br

 hogrefe

Folha de Resposta

M-ES

Leia cuidadosamente cada uma das frases e responda a todas elas.

Itens	MFR	FR	M	FO	MFO
1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Ter que morar longe da minha família	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estou no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	1	2	3	4	5
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho	1	2	3	4	5
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Precisar morar em república	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5
17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5
20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5 ⁺
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação para qualquer finalidade, sem autorização expressa dos editores.



Folha de Resposta

M-ES

Itens	MFR	FR	M	FO	MFO
27. Morar longe da faculdade/universidade	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina.	1	2	3	4	5
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de livros na biblioteca	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. A maneira como os professores ensinam	1	2	3	4	5
36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37. Não haver internet disponível no campus	1	2	3	4	5
38. Relacionamento ruim com os professores	1	2	3	4	5
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2	3	4	5
40. Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41. Ter que morar sozinho	1	2	3	4	5
42. Professores não darem atenção aos alunos	1	2	3	4	5
43. Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo	1	2	3	4	5
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	1	2	3	4	5
45. Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47. Dificuldade de acesso à internet no campus	1	2	3	4	5
48. Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49. Necessidade de comprar um imóvel	1	2	3	4	5
50. Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5
52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53. A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5

ANEXO B – NORMAS PARA AVALIAÇÃO DA ESCALA

Tabela 9. Normas para Amostra geral

	Motivos Institucionais	Motivos Vocacionais	Motivos relacionados à Falta de Suporte	Motivos relacionados à Carreira	Motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico	Motivos Interpessoais	Motivos relacionados à Autonomia
N	1557	1557	1557	1557	1557	1557	1557
Média	27,2	22,8	29,9	15,1	14,6	13,2	10,1
Mediana	27	24	30	15	14	12	9
Moda	11	26	30	16	6	7	5
Desvio padrão	9,7	8,35	9,07	5,64	5,79	4,98	4,22
Amplitude	44	33	40	24	24	29	20
Mínimo	11	7	10	6	6	6	5
Máximo	55	40	50	30	30	35	25
Normas							
10	14	10	17	7	7	7	5
20	18	14	21	10	9	8	6
30	21	18	25	12	11	10	7
40	24	21	28	13	13	11	8
50	27	24	30	15	14	12	9
60	30	26	33	17	16	14	11
70	33	28	36	18	18	15	12
80	36	31	38	20	20	17	14
90	40	33	42	23	22	20	16

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

- Interrompeu os estudos pelo menos durante um ano letivo?

.....

VARIÁVEL	CATEGORIAS
CURSO	
SEMESTRE/ANO	
SEXO	1. () Masculino 2. () Feminino
IDADE (ANOS E MESES)	
ESTADO CIVIL	1. () Solteiro (a) 2. () Namorando (a) 3. () Casado (a) 4. () Divorciado (a) 5. () Viúvo (a)
ETNIA	1. () Branco(a) 2. () Pardo (a)/Moreno (a) clara 3. () Preto (a)/Negro (a) 4. () Amarelo (a) 5. () Indígena
VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA?	() Pública () Privada () Eja/Proeja () Outra
RESIDE NA CIDADE ONDE ESTUDA?	() Sim () Não
RESIDE COM?	() Pais () Sozinho (a) () Amigos () Família própria (esposo (a) filhos (s)) () Outros
RENDA FAMILIAR	() Até 1 salário mínimo () Mais de 1 a 2 salários mínimos () Mais de 2 a 3 salários mínimos () Mais de 3 a 5 salários mínimos

	<input type="checkbox"/> Mais de 5 a 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 10 a 20 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 20 salários mínimos <input type="checkbox"/> Sem rendimento
PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR	<input type="checkbox"/> Sou responsável por toda renda familiar <input type="checkbox"/> Sou responsável por aproximadamente 75% da renda familiar <input type="checkbox"/> Sou responsável por aproximadamente 50% da renda familiar <input type="checkbox"/> Sou responsável por aproximadamente 25% da renda familiar <input type="checkbox"/> Tenho renda que destino para coisas pessoais, mas não contribua de forma direta à renda familiar. <input type="checkbox"/> Não tenho renda própria
ESCOLARIDADE DA MÃE	<input type="checkbox"/> Sem instrução <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo <input type="checkbox"/> Pós-Graduação incompleta <input type="checkbox"/> Pós-Graduação completa <input type="checkbox"/> Não sei
ESCOLARIDADE DO PAI	<input type="checkbox"/> Sem instrução <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (ou

	equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo <input type="checkbox"/> Pós-Graduação incompleta <input type="checkbox"/> Pós-Graduação completa <input type="checkbox"/> Não sei
QUAL A SUA POSIÇÃO COMO FILHO NA NA FAMÍLIA?	<input type="checkbox"/> Primogênito (a) <input type="checkbox"/> Caçulas <input type="checkbox"/> Filho do meio <input type="checkbox"/> Filho único
QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?	
POSSUI FILHO?SE SIM QUANTOS?	
ATUALMENTE ESTÁ TRABALHANDO?	
QUAL A SUA PROFISSÃO?	
VOCÊ POSSUI BOLSA DE ESTUDO?	<input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Nenhum tipo de bolsa
EM QUAL TURNO VOCÊ ESTUDA?	<input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Integral

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação: especialização em Educação e Formação de Adultos da Escola Superior de Educação – ESE, do Instituto Politécnico do Porto – IPP, de Portugal. Intitulada “Motivos de evasão de discentes adultos ativos do ensino superior” que será desenvolvida através de questionário, tendo como objetivo geral avaliar os motivos potenciais para a evasão de discente adultos ativos dos cursos superiores e objetivos específicos: verificar a influência das variáveis sociodemográficas com os principais motivos para evasão; identificar os discentes que apresentam maior propensão a abandonar os cursos superiores; perceber os diferentes tipos de adultos que serão estudados e distinguir as diferenças entre eles; identificar a diferença dos discentes tradicionais dos não tradicionais e sugerir, com base nos resultados da pesquisa, medidas para que a instituição possa ajudar a permanecer e ter sucesso. Tendo como questão norteadora - Quais os motivos potenciais para a evasão de discentes adultos ativos do ensino superior?

Será previamente marcada a data e horário para realizar a aplicação do instrumento, utilizando a forma de questionário. Nós pesquisadores garantimos seu anonimato, o qual está assegurado e as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa. Você terá acesso às informações e poderá realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Tens liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela em qualquer momento sem constrangimento. Você poderá solicitar que as informações sejam desconsideradas no estudo, se assim o desejar.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Todas as despesas

decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos em participar da pesquisa podem ser: desconforto, cansaço, tristeza por reviver situações emocionais de estresse, lembrar momentos difíceis e sintomas físicos, histórias de sua vida desagradáveis, entre outros. Se isso ocorrer à entrevista será interrompida e o discente será encaminhado para avaliação no setor de saúde da instituição ou se necessário receberá acompanhamento da Psicóloga.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número. Os participantes do estudo poderão ser beneficiados pela oportunidade de refletir acerca de sua vida acadêmica e com o resultado da pesquisa é que serão fornecidos os dados aos gestores da instituição a fim de traçarem estratégias para melhorar o desenvolvimento educacional e institucional.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de mestrado Cíntia Beatriz Goi e o Professor Dr^o Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR: Cíntia Beatriz Goi

NÚMERO DO TELEFONE: 55 - 991684444

ENDEREÇO: Rua Piratini, N° 440, Bairro Tiarajú.

E-mail: cintiabgoi@bol.com.br

Cíntia Beatriz Goi

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por
extenso

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____ .

NM