

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR: EM EXAME AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS  
CATARINENSES**

Porto Alegre  
2016

JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM EXAME AS  
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como condição parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília da Costa Morosini.

Porto Alegre - RS  
2016

Catálogo na publicação pela Bibliotecária Maiara Danusa de Medeiros – CRB- 14/796

V949p Voos, Jordelina Beatriz Anacleto  
Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em  
exame as universidades comunitárias catarinenses / Jordelina Beatriz  
Anacleto Voos; orientadora Dra. Marília da Costa Morosini – Porto Alegre:  
PUCRS, 2016.

165 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação  
– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

1. Ensino superior. – Santa Catarina. 2. Universidades comunitárias.  
3. Política educacional. 4. Cursos de graduação. – Evasão. I. Morosini,  
Marília da Costa (orient.). II. Título.

CDD 378

JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
EM EXAME AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como condição parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 29 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Marília Costa Morosini (Orientadora) - PUCRS

---

Prof. Dr. José Vieira de Souza - UNB

---

Prof. Dr. Gildo Volpato - UNESC

---

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Porto Alegre  
2016

A todos os estudantes, especialmente aos meus alunos, que se lançaram, corajosamente, na aventura de fazer a universidade, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitos foram os amigos e companheiros desta jornada. Com receio de esquecimento, agradeço a todos e, em especial, à minha compreensiva família; aos meus colegas, professores; aos solícitos funcionários, colegas e professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; aos dirigentes e funcionários das universidades, campos de investigação e à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE pelo apoio irrestrito; aos Professores Dr. Juan José Mouriño Mosqueira e Lúcia Giraffa pela alegria do reencontro; à profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória, pois foi pelas suas mãos que iniciei a caminhada no curso; à profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes pelo incentivo e pela forma como acolhe, incondicionalmente, os acadêmicos e à Profa. Dra. Marília da Costa Morosini, minha incansável orientadora, grande mentora do meu desenvolvimento intelectual, com quem aprendi que é impossível existir sem sonho e que a vida na sua totalidade é uma grande lição, por isso é preciso aprender a vivê-la com intensidade.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p.79).

## RESUMO

A tese que se apresenta situa-se no campo da educação, especificamente, ao que se refere ao ensino superior de graduação e às políticas em educação. A pertinência da investigação é também revestida, científica e socialmente, de relevância pela ausência de informações, ou de informações acessíveis, no sistema catarinense de educação superior. Considerou-se, ainda, que o ensino de graduação tem se mostrado de grande importância, no contexto brasileiro e catarinense, materializado nas políticas governamentais, no que tange ao financiamento, à expansão e à inclusão. Entretanto, de acordo com os censos da educação superior, o fenômeno denominado de evasão e ou de abandono dos estudantes constitui um problema para as Instituições de ensino superior. Ao contrário do contexto brasileiro, no contexto internacional há políticas institucionais específicas para a gestão do abandono e da permanência de estudantes, especialmente no continente norte americano e europeu, haja vista o grande volume de pesquisas socializadas na IIª e IIIª Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino Superior, bem como a publicação de referencial teórico pertinente, segundo os critérios de confiabilidade das fontes e de representatividade dos órgãos oficiais na produção e divulgação de dados. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental, tendo como pano de fundo o levantamento de documentos produzidos por 10 universidades comunitárias, catarinenses, filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais e pelos pesquisadores da área, com relação à problemática, sobre as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação. As técnicas para coleta de dados foram àquelas pertinentes à metodologia: seleção de documentos com informantes-chave, análise, interpretação e contextualização dos dados. À luz do exposto, no horizonte do paradigma interpretativo, buscando-se coerência à abordagem metodológica declarada, três pressupostos básicos, como categorias iniciais, foram eleitos para ancorar o processo, servindo de fios condutores, para a constituição do quadro teórico, para a tessitura da análise e da interpretação dos dados, configurando-se três dimensões: modelos organizacionais, formação e qualidade social e políticas de atendimento aos discentes. Das dimensões, pelas evidências, emergiram as categorias de análise. Estabelecendo-se, então, as relações possíveis entre o estado de conhecimento e a empiria, tornou-se possível descrever os resultados. Constatou-se que, apesar dos esforços dos gestores, das IES pesquisadas, o planejamento e execução de ações

para responder às pressões das demandas em atendimento aos marcos regulatórios; a ênfase nas necessidades assistenciais dos estudantes, tem provocado o distanciamento entre a base de formulação e a base de execução de políticas voltadas à permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Nesse sentido, ficou evidente a necessidade de constituição de outra agenda para as universidades comunitárias, redimensionando as ações institucionais do sistema ACAFE. E, em conformidade com compromisso de pesquisadora de, ao conhecer e revelar a realidade, construir um referencial de inteligibilidade que possa, no contexto das políticas de ensino superior contribuir, embora de modo limitado, para a produção de conhecimento sobre uma temática que produza um efeito reflexivo, recriador, renovador ou provocador de sua continuidade, apresenta-se indicativos para a construção de uma política de permanência dos estudantes de graduação das IES comunitárias catarinenses, filiadas à ACAFE.

Palavras-chave: Ensino Superior. Universidades Comunitárias. Abandono. Política de Assistência. Política de Permanência.

## ABSTRACT

The thesis present is situated in the field of education, specifically, it relates to higher education undergraduate and political of education. The pertinence of the research is also coated, scientific and socially, of relevance through the lack of information, or publicly available information, in the system Santa Catarina. It was considered also that undergraduate education has demonstrated great importance in the Brazilian context and Santa Catarina, materialized in government policies regarding the financing, expansion and inclusion. However, according to the census of higher education, the so-called phenomenon of evasion and or abandonment of the students is a problem for the institutions of higher education. Unlike the Brazilian context, in the international context there are specific institutional policies for the management of the abandonment and of the permanence of students, especially in the North American and European continent, given the large volume of research socialized in II<sup>a</sup> and III<sup>a</sup> Latin American Conference on Abandonment in Higher education as well as the relevant theoretical framework of publication, according to the criteria of reliability of sources and representativeness of official bodies in the production and dissemination of data. The research is characterized as a documentary research, and the backcloth of the survey are the documents produced by 10 community universities, of Santa Catarina, affiliates to the Santa Catarina Association of Educational Foundations and by area researchers, with regard to the problem of the policies of permanence of the student in undergraduate courses. The techniques for data collection were those pertaining to the methodology: selection of documents with key informants, analysis, interpretation and contextualization of data. In light of the above, in the horizon of the interpretive paradigm, searching for coherence the methodological approach three basic assumptions, as initial categories were chosen to anchor the process, serving as wires conductors for the formation of the theoretical framework, for the tessitura analysis and interpretation of data, were configured three dimensions: organizational models, training and social quality and polices assistance to students. The dimensions, by evidence emerged the analysis categories. So, the relationships between the state of knowledge and the empiricism, became, possible to describe the results. It was found that, despite the efforts of managers of universities studied, the planning and the execution of actions to respond to the pressures of the demands in compliance with the regulatory mark; the emphasis on assistance to the students, caused the distance

between the formulation base and policy delivery base focused on retention of students in undergraduate courses. In this sense, it is evident the need of creating another agenda for community universities, reshaping the institutional actions of ACADEMIC system of. And in accordance with the commitment of researcher, to the know and reveal the reality, build an intelligibility framework that can, in the context of higher education policies contribute, although in a limited way, for the production of knowledge about a subject that produces a reflective effect, recreating, renewing or provocative of continuity, it presents indicative for the construction of permanency policy of undergraduate students of the community universities of the Santa Catarina affiliated to ACADEMIC.

Keywords: Higher Education. Community universities. Abandonment. Assistance policy. Permanence policy.

## RESUMEM

La tesis que se presenta se sitúa en el campo de la educación, en concreto, se refiere a la enseñanza de graduación y a las políticas en materia de educación, en el caso de la educación superior, con la expectativa de examinar a las políticas centradas en la permanencia de los estudiantes en los cursos de graduación. La pertinencia de la investigación también se recubre, científica y socialmente, de relevancia por la ausencia de informaciones, o incluso de informaciones accesible, en ese referido sistema. Se consideró también que la enseñanza de graduación ha demostrado ser de gran importancia en el contexto brasileño y catarinense, la importancia materializada en las políticas gubernamentales en el tangente a la financiación, a la expansión y a la inclusión. Sin embargo, según los censos de la educación superior, el fenómeno llamado de evasión y o deserción escolar de los estudiantes de carreras universitarias es un problema para las Instituciones de Enseñaza Superior. A diferencia del contexto brasileño, en el contexto internacional hay políticas institucionales específicas para la gestión del abandono y de permanencia de los estudiantes, especialmente en el continente norte americano y continente europeo, dado el gran volumen de investigaciones socializadas en la IIª y IIIª Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior, así como la publicación de referencial teórico pertinente. La investigación se caracteriza como una investigación documental, teniendo como el telón de fondo la encuesta de los documentos producidos por el sistema de enseñanza superior, por las 10 universidades afiliados al sistema de ACAFE y por los investigadores del area , con respecto a la problemática. Las técnicas de recolección de datos fueron aquellas pertinentes a la metodología: revisión de la literatura, selección de documentos con informantes clave, anclados en un guión, análisis, interpretación y contextualización de los datos. A la luz del expuesto, en el horizonte del paradigma interpretativo, buscándose la coherencia en el enfoque metodológico declarado, tres presupuestos básicos, como categorías iniciales, fueron elegidos para anclar el proceso, sirviendo como hilos conductores, para constitución del marco teórico, para la tesitura del análisis e interpretación de los datos, configurándose tres dimensiones: modelos organizacionales, formación y calidad social y políticas de atendimento a los discentes. De las dimensiones, por las evidencias, emergieron las categorías de análisis. Estableciéndose, entonces las posibles relaciones entre el estado del

conocimiento y la empiria, fue posible describir los resultados. Se encontró que, a pesar de los esfuerzos de los gestores de las IES encuestadas, la planificación y ejecución de acciones para responder a las presiones de las demandas en el cumplimiento de los marcos normativos; el énfasis en las necesidades de asistencia de los estudiantes, ha causado la brecha entre la base de la formulación y la de ejecución de políticas centrado en la retención de los estudiantes en los cursos de graduación. En este sentido, se hizo evidente la necesidad de crear otro programa de acción para las universidades comunitarias del sistema ACAFE. Y

el compromiso como investigadora, al conocer y revelar la realidad, la construcción de un marco de inteligibilidad que pueda, en el contexto de las políticas de educación superior contribuir, aunque de manera limitada, para la producción de conocimiento sobre una temática que produzca un efecto reflexivo, recreador, renovador o provocativo de continuidad, se indica la posibilidad de construir una política de permanencia de los estudiantes en los cursos de graduación de las IES comunitarias catarinenses, afiliados a ACAFE.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Universidades Comunitarias. Abandono. Política de Asistencia. Política de Permanencia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - SINAES: eixos e dimensões .....	56
Figura 2 - Paradigmas sociológicos e abordagens paradigmáticas .....	61
Figura 3 - Mapa do Estado de Santa Catarina – Microrregiões.....	87
Figura 4 - Vista panorâmica do Campus Sede da FURB .....	92
Figura 5 - Sede da UNISUL - Campus Universitário Tubarão .....	94
Figura 6 - Vista panorâmica do Campus Sede da UNIVALI.....	96
Figura 7 - Vista parcial do Campus Universitário Sede da UNIVILLE .....	98
Figura 8 - Vista parcial do Campus Universitário – Sede Joaçaba.....	100
Figura 9 - Vista panorâmica do Campus da UnC - Mafra.....	101
Figura 10 - Vista panorâmica do Campus da UNESC- Criciúma .....	103
Figura 11 - Vista do Campus Universitário de Lages .....	105
Figura 12 - Vista panorâmica do Campus da UNOCHAPECÓ.....	107
Figura 13 - Vista Panorâmica do Campus da UNIARP .....	108
Figura 14 - Organograma Institucional I .....	113
Figura 15 - Organograma institucional II .....	115
Figura 16 - Organograma institucional III .....	116
Figura 17 - Modelo de análise .....	142
Figura 18 - A fórmula de Seidman.....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma – Coleta de Dados.....	42
Quadro 2 - Constituição das categorias de análise .....	43
Quadro 3 - Modelos explicativos de permanência do estudante no curso .....	54
Quadro 4 - Propostas de política e de gestão institucional da permanência dos estudantes e da qualidade social da educação superior.....	64
Quadro 5 - Criação das instituições educacionais - início das atividades .....	85
Quadro 6 - Nova configuração das fundações – as universidades e os centros universitários .....	86
Quadro 7 - Análise de conteúdo dos PDIs e PPIs.....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula no Ensino Superior - Período: 2003-2013.....	25
Gráfico 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas Brasil - 2001-2010 .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação percentual de ingressantes e de concluintes - cursos de graduação - 2013 .....	25
Tabela 2 - Percentual de matrículas graduação por organização acadêmica - Brasil 2001-2010 .....	76
Tabela 3 - IES que oferecem cursos em uma única área de Conhecimento Brasil – 2010 .....	77
Tabela 4 - Instituições de ensino superior em Santa Catarina : dependência administrativa - matrícula .....	80
Tabela 5 - Matrículas de estudantes por campo de estudo e por tipo de instituição .	81
Tabela 6 - Demonstrativo geral .....	139
Tabela 7 - Ingressantes e Concluintes (2009 a 2014).....	145

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1	RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO E EXPECTATIVA PESSOAL .....	21
1.2	QUADRO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	24
1.3	FINALIDADES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	28
1.4	OBJETIVOS .....	28
1.4.1	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>28</b>
1.4.2	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>29</b>
1.5	PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO .....	29
1.6	A ESTRUTURA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....	35
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>36</b>
2.1	O PERCURSO .....	36
2.2	DOS PRESSUPOSTOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	43
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO TEÓRICA: MARCOS REFERENCIAIS E CONCEITUAIS .....</b>	<b>45</b>
3.1	DO ABANDONO À PERMANÊNCIA .....	45
3.2	POLÍTICA INSTITUCIONAL DA PERMANÊNCIA: FORMAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL .....	54
3.3	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS EM DEBATE .....	66
<b>4</b>	<b>O CENÁRIO .....</b>	<b>72</b>
4.1	O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: A CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	72
4.2	A CONFIGURAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS – ACAFE NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA .....	84
4.3	MEMÓRIA E IDENTIDADE: A CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES CATARINENSES .....	90

4.3.1	A Universidade Regional de Blumenau – FURB.....	90
4.3.2	A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.....	92
4.3.3	A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.....	94
4.3.4	A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.....	96
4.3.5	A Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina – UNOESC .....	99
4.3.6	A Universidade do Contestado – UnC .....	100
4.3.7	A Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC .....	101
4.3.8	A Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.....	103
4.3.9	Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ.....	105
4.3.10A	Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP .....	107
<b>5</b>	<b>POLÍTICA INSTITUCIONAL DA PERMANÊNCIA NO CENÁRIO DA ACAFE: O QUE REVELAM OS DADOS? .....</b>	<b>111</b>
5.1	DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL: A LEITURA DA EXPRESSÃO DA AÇÃO, NO INSTITUÍDO .....	111
5.2	DA PREVISIBILIDADE À PROVISIONALIDADE.....	117
5.3	DA FORMULAÇÃO À MATERIALIDADE: DADOS DO RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....	125
5.4	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA OU POLÍTICA DE PERMANÊNCIA? .....	132
<b>6</b>	<b>INDICATIVOS DE UMA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA O SISTEMA ACAFE .....</b>	<b>143</b>
	<b>(IN)CONCLUSÕES.....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO E EXPECTATIVA PESSOAL

Esta proposta de investigação situa-se no campo<sup>1</sup> da educação, especificamente, ao que se refere à formação, políticas e práticas em educação, no caso, em educação superior, na expectativa de aprofundar o conhecimento de políticas adotadas pelas instituições universitárias do Estado de Santa Catarina, no último quinquênio, a respeito da permanência dos estudantes em seu sistema, considerando que o ensino de graduação, no contexto das instituições de ensino superior, tem se mostrado de grande relevância. Espera-se que contribua para impulsionar o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Entretanto, apesar de tal relevância materializada nas políticas governamentais estatais, no que tange ao financiamento, expansão e inclusão, um fenômeno, denominado de evasão e ou de abandono de alunos dos cursos universitários, constitui um problema para as Instituições de Ensino Superior.

Este fenômeno que impede de levar a termo as políticas públicas e as ações decorrentes, não é uma particularidade do sistema de ensino superior brasileiro, pois ultrapassa as suas fronteiras. É um problema, das e entre as nações, com impacto acadêmico, social e econômico. Com relação ao investimento do setor público, é um desperdício, pela falta de retorno, e no setor privado não possibilita a otimização de recursos humanos, equipamentos e espaço físico.

Face ao exposto, embora, na ótica de Morosini (2012), no Brasil, grande parte dos estudos sobre essa temática, incida na educação básica, procedeu-se um levantamento para verificar qual é o estado do conhecimento, sobre a problemática que se pretende pesquisar, no âmbito do ensino superior, nas esferas nacional e internacional.

Considerando neste estudo o estado de conhecimento como a síntese sobre a produção científica, foram selecionados, adotando-se os critérios confiabilidade das fontes e de representatividade dos órgãos oficiais, os estudos apresentados na IIª e

---

<sup>1</sup> Na perspectiva de BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero.

IIIª Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino Superior; na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação ANPED, os resumos de dissertações e teses no período de 2000 a 2013, do repositório da CAPES e os dados do Relatório Técnico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – Inep/MEC 2012 e do Caderno Perspectivas do Censo da Educação Superior 2013, também publicado pelo MEC/Inep.

A partir do material coletado foi possível identificar os fatores que podem provocar a evasão do estudante do ensino superior. Dentre eles, os mais recorrentes foram: a falta de condições financeiras para manter-se num programa de ensino superior, a influência familiar, a falta de vocação para a profissão, a repetência em disciplinas que envolvem o conhecimento matemático, a qualidade do curso escolhido, a localização da IES, as condições relacionadas ao trabalho, à idade do aluno (quanto maior a idade, mais alto o índice). Outros fatores denotam a insatisfação pautada no projeto pedagógico institucional, nos professores, na infraestrutura, nos recursos disponíveis, no excesso de oferta de vagas, no desemprego, e nas dificuldades de aprendizagem. Cabe mencionar, que em uma das pesquisas apontava-se que nos cursos em que a exigência de nota mínima para ingresso, era baixa, o índice de evasão era maior.

Dos resultados de estudos nacionais, infere-se que os mesmos tratam, em sua grande maioria, de medir, identificar e predizer as causas que levam o estudante universitário a abandonar os estudos. Outros resultados referem-se a alternativas minimizadoras. Poucos estudos têm como foco a gestão institucional da permanência dos estudantes, isto é, uma política, um programa que contemple o planejamento e o acompanhamento de ações neste âmbito.

Identificou-se, também, que a gestão da permanência dos estudantes do ensino superior, nos cursos, está relacionada a práticas decorrentes de planejamento que expressam processos e ações institucionais globais. Das instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, não há registro de estudos desta natureza.

Ao contrário do contexto brasileiro, nas IES estrangeiras, há programas institucionais específicos para a gestão do abandono e da permanência haja vista o grande volume de pesquisas socializadas na IIª e IIIª Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino Superior, bem como a publicação de referencial teórico pertinente.

Ressalta-se, neste levantamento, uma fonte de dados, pouco explorada nas pesquisas, os Relatórios do Censo da Educação Superior - MEC/Inep. No período compreendido entre 2010 -2011, do total de 1.022.711 concluintes 1.016.713 (99,4%) referem-se a cursos de graduação e 5.998 (0,6%) a cursos sequenciais de formação específica. Segundo a fonte o número de concluintes cresceu 4,3%. Porém, não há evidências de que este significativo crescimento se vincule ao aumento das matrículas ou de medidas adotadas pelas instituições de ensino superior, o que justifica a necessidade de investigar quais são as políticas que as referidas instituições têm adotado para minimizar a evasão e a relação destas medidas com a retenção.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – órgão do Ministério da Educação, que faz a divulgação anual dos dados referentes ao ensino superior, também, possibilita conhecer a trajetória dos estudantes, com relação ao acesso, à permanência e ao abandono, tornando o fenômeno evidente no nível do sistema nacional. Entretanto, considerando as especificidades locais e regionais, se faz necessário aprofundar o que já se conhece macroscopicamente.

Justifica-se, assim, a relevância científica e social da investigação, pertinente a um estudo microscópico sobre o fenômeno ao situá-lo, no contexto da educação superior catarinense, especificamente, nas 10 universidades comunitárias que integram a Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE. A pertinência da investigação é também revestida, científica e socialmente, de relevância pela ausência de informações, ou ainda, de informações não disponíveis e ou acessíveis, nem sujeitas à análise e divulgação no sistema ACAFE. Investigar, sistematizar, analisar e trazer à luz dados referentes às políticas de permanência de estudantes constitui um significativo contributo, não só útil, ao aprofundamento do conhecimento, nesta esfera, mas, sobretudo pela expectativa da pesquisadora em possibilitar o aprimoramento de políticas do sistema ACAFE, ajustadas à realidade do Estado Catarinense, em prol dos estudantes.

Nesse sentido, a empiria no que diz respeito ao foco da investigação, assenta-se no que tem se constituído um desafio para os gestores, das instituições comunitárias de ensino superior de Santa Catarina, a terminalidade, com êxito, dos cursos universitários pelos estudantes ingressantes.

O fenômeno investigado instaura-se na confluência da especificidade de políticas internas, própria do fazer desta ou daquela instituição e nos marcos

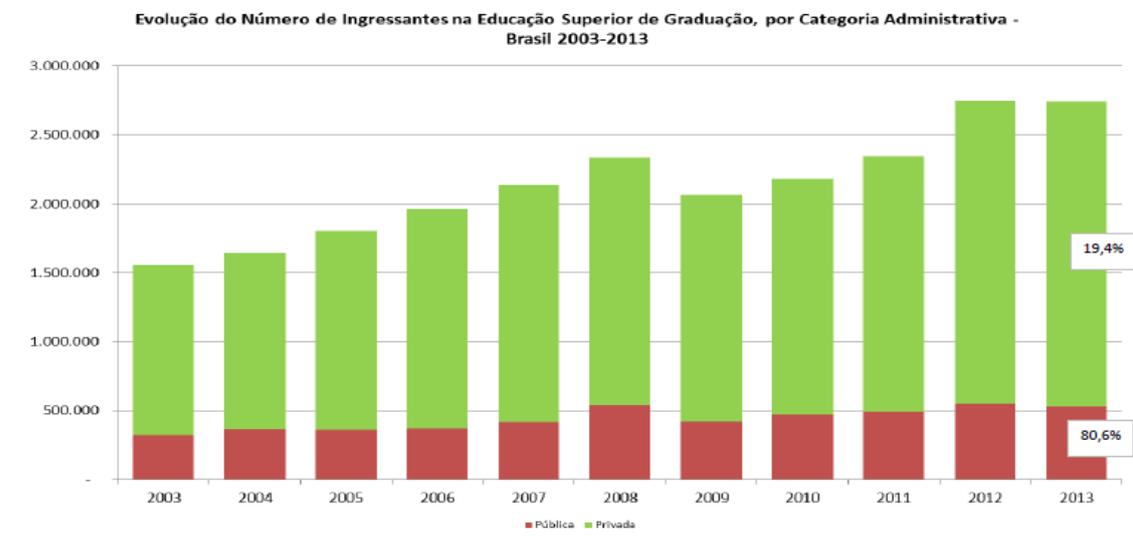
regulatórios, configurando-se em sua externalidade no jogo de forças (mercado, ranking, consumidores, representações dos estudantes e escolha das famílias) sobre o qual pouco ou nenhum controle possuem os gestores.

Cabe, nesta altura, uma nota explicativa sobre a opção pelo tema, título da tese em questão. A opção pelo tema - *Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses* – assinala um alargamento do campo teórico, no Brasil, sobre o estado de conhecimento produzido em outras nações, socializado nos encontros, internacionais, promovidos pelo Proyecto Alfa - GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono). Além dos estudos que tratam da evasão dos estudantes, no ensino superior, há outros demonstrando que muitos universitários concluem seus cursos, com êxito, em face da existência de uma política institucional centrada na gestão da permanência e no acompanhamento dos universitários em situação de vulnerabilidade.

Do ponto de vista pessoal, como professora universitária, é a expectativa da pesquisadora, ao abordar esta temática, obter maior capacidade de compreensão da gestão universitária e das práticas decorrentes, no Sistema ACADE, trazendo-a à tona, socializando e discutindo, a fim de que os resultados da investigação possam provocar transformações, em termos de gestão das instituições afiliadas ao sistema refletindo na qualidade do percurso formativo dos estudantes, ao considerar que a universidade é, por excelência, o lugar da formação.

## 1.2 QUADRO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Entre os dados que fundamentam as análises do panorama da educação superior no Brasil, tendo como critérios a confiabilidade das fontes, a relevância e a legitimidade dos estudos, em face dos programas institucionais, e a representatividade dos órgãos oficiais na sua produção e divulgação, registra-se a consulta à divulgação dos resultados preliminares do Censo da Educação Superior, denominado de Resumo Técnico, ano de 2013, produzido pelo Inep/MEC. Identificou-se que houve evolução do índice de matrículas por categoria administrativa. Entretanto, de acordo com o gráfico 1, a seguir, o maior percentual concentra-se, especialmente, nas instituições de ensino superior na categoria privada.

**Gráfico 1 - Matrícula no Ensino Superior - Período: 2003-2013**

Fonte: MEC/Inep, 2013.

Segundo os dados do Relatório Técnico que trata dos resultados do censo da educação superior (2013, p.14), no período compreendido entre 2011 e 2013 houve um crescimento substancial do número de ingressantes nos cursos de graduação, sendo de 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Destaca-se o patamar acima de 80% de matrículas na rede privada. Entretanto, o percentual de concluintes, com relação a dados anteriores não apresentou avanços significativos, analisando-se os dados da tabela 1, abaixo.

**Tabela 1 - Relação percentual de ingressantes e de concluintes - cursos de graduação - 2013**

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Número de Instituições</b>	<b>2.391</b>	<b>301</b>	<b>106</b>	<b>119</b>	<b>76</b>	<b>2.090</b>
<b>Educação Superior - Graduação</b>						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	<b>7.305.977</b>	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	⇒ 991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Fonte: MEC/Inep, 2013.

Confirma-se essa evidência, explorando as pesquisas publicadas no âmbito do Projeto ALFA-GUIA<sup>2</sup>. Embora, as instituições de ensino superior, estejam desenvolvendo ações visando minimizar o abandono dos alunos universitários, os resultados não têm revelado eficácia. No Censo 2011-2012 (MEC/INEP/CENSUP p. 10), dos 1.022.711 concluintes em 2011, 1.016.713 (99,4%) referem-se aos cursos de graduação, dos quais 12% eram de cursos de licenciatura. Mas, se reitera no referido relatório que os dados são brutos, não sofreram nenhum tratamento. Então, seria importante, para o acompanhamento longitudinal discente, identificar e analisar a trajetória das gerações de ingresso em questão. Nesse acompanhamento haveria, que se considerar elementos como a forma de ingresso e a mobilidade institucional, além de especificidades dos cursos, como, por exemplo, o período esperado de integralização. Na pesquisa efetuada, sobre o tratamento dos dados, não foi encontrada nenhuma referência.

Entretanto, estima-se que o abandono aos cursos superiores de instituições brasileiras, somando-se os percentuais das instituições públicas e privadas esteja acima de 30%. No estudo de Silva Filho, et. all. (2009)<sup>3</sup>, de acordo com o Censo MEC/Inep – 2009, somente 47,2% dos estudantes universitários se titularam após quatro anos de curso e o recurso dispendido com a evasão no ensino superior foi de aproximadamente R\$ 9 bilhões.

Outro foco de preocupação, neste estudo, reside na redução do índice de ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura. Analisando os dados publicados no Resumo Técnico (2011, p. 44, Tabela 19), lê-se que do total de cursos de graduação declarados em 2011, em números absolutos e percentuais, por grau acadêmico, dos 30.420 cursos de graduação, 17.031 (ou 56,0%) são bacharelados, 7.911 (ou 26,0%) são licenciaturas e 5.478 (ou 18,0%) são cursos tecnológicos. Em relação a 2010, há um aumento de 3,1% no total de cursos de graduação. 9,6% cursos tecnológicos, 2,7% bacharelados e decréscimo de 0,1% nas licenciaturas. Considerando-se que não houve, ainda, a publicação do censo de 2013, vislumbra-se a elevação deste percentual.

---

<sup>2</sup> ALFA-GUIA é uma referência para as Instituições de Ensino Superior, Organizações e ou pessoas comprometidas com o objetivo de reduzir o abandono estudantil no Ensino Superior.

<sup>3</sup> Não há dados recentes, publicados a esse respeito.

Entre os resultados descritivos, extraídos das pesquisas que buscam detectar as causas do abandono, cujas fontes foram citadas, duas são as vertentes: uma centrada no aluno e a outra no contexto da instituição de ensino superior.

Das implicações derivadas dessas duas vertentes, individuais e contextuais, pois envolve, além do estudante, o sistema de ensino, a sociedade e a economia, governos e instituições de ensino superior, emergem políticas visando a permanência dos estudantes, nos cursos e conseqüentemente a promoção do sucesso acadêmico.

No percurso da investigação, diante desse quadro, tornou-se necessário problematizar um conjunto de questões em torno dos seguintes aspectos:

- No cenário brasileiro, há evidência da constituição de uma política que objetive a permanência do estudante no ensino superior?

- Se existe uma política, que objetive a permanência do estudante no ensino superior, em quais parâmetros sustenta-se?

- E, por extensão, no cenário da ACADE, há uma política específica para a permanência dos estudantes, no sistema?

- Esta política do sistema ACADE materializa-se nas instituições universitárias, suas afiliadas?

Para dar conta do propósito, estabeleceu-se como conceitos-chave, em presença, ao longo do estudo: Educação Superior; Sistema de Ensino Superior; Evasão e ou Abandono; Permanência; Organização Universitária; Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Pedagógico; Políticas de Permanência; Práticas de Gestão Universitária.

A seguir apresenta-se, então, a questão principal de investigação, isto é, a pergunta de partida, condutora do processo: **quais são as políticas, centradas na permanência dos estudantes, nos cursos de graduação que, as 10 Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense de Ensino Superior de Santa Catarina – ACADE, têm adotado, especificamente, no período compreendido entre 2009-2014, entendido este tempo, como um ciclo de formação?**

Desta questão central emergem outras subsidiárias:

- A constituição (criação, implantação e implementação) de uma política institucional, centrada na permanência do estudante, é um fator preponderante na terminalidade, com êxito, do curso de graduação?

- A política da permanência, do estudante, no ensino superior inclui, na planificação da política institucional, a destinação de recursos materiais e humanos, estratégias de prevenção, de intervenção e de acompanhamento?

- De que meios, as IES se utilizam para subsidiar a proposição de medidas de aperfeiçoamento de desempenho da política da permanência?

- Os resultados da Avaliação Institucional são considerados na implementação da política de permanência dos estudantes nos cursos de graduação?

### 1.3 FINALIDADES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Colocado o problema em conformidade com a expectativa da investigação acima mencionada e o compromisso, como pesquisadora, de conhecer e revelar a realidade do Ensino Superior no Estado de Santa Catarina, obter maior capacidade de compreensão da gestão universitária e das práticas decorrentes, no Sistema ACAFE. E, neste processo, apresentar resultados que habilitem de forma, devidamente, documentada inferir quais políticas podem fomentar ou dificultar a acessibilidade do estudante, a sua permanência e a terminalidade, com êxito, de um curso superior, como também, construir um referencial de inteligibilidade que possa, no contexto das políticas de ensino superior, subsidiar programas e ações no espaço do Sistema ACAFE.

Apesar dos sentimentos de inquietação e de ansiedade, nascidos da expectativa de dar conta de um estudo desta natureza, a finalidade maior de se fazer a investigação é a de contribuir, embora de modo limitado, para a produção de conhecimento sobre uma temática que produza um efeito reflexivo, recriador, renovador ou provocador de sua continuidade.

Nesse sentido, define-se a seguir os objetivos orientadores do percurso da investigação.

### 1.4 OBJETIVOS

#### 1.4.1 Objetivo Geral

Investigar, no âmbito das Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, as políticas institucionais de permanência estudantil, no ensino superior, nos cursos de graduação, no período 2009-2014.

#### 1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar as políticas institucionais de permanência dos universitários, nos cursos de graduação, no âmbito das Universidades Comunitárias, pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE;

- Identificar, nos cursos de graduação, em relação às políticas de permanência, as práticas, os procedimentos e as formas de acompanhamento acadêmico dos universitários em situação de risco, nas 10 IES comunitárias que integram o sistema ACAFE;

- Apresentar subsídios para a constituição de uma política de permanência, de estudantes, nos cursos de graduação das IES comunitárias integrantes da ACAFE.

#### 1.5 PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atendendo à forma de organização do estudo realizado, e à pertinência de seu desenvolvimento, três pressupostos básicos foram eleitos para ancorar o processo de investigação.

O primeiro dos três pressupostos diz respeito ao entendimento de que a educação superior é um conceito que se difundiu na segunda metade do século XX, congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios da aprendizagem humana. O termo educação superior sugere uma qualidade específica, indicando como objeto o conhecimento acadêmico. Educação Superior também abarca, na sua conceituação, outras funções, além do ensino, a pesquisa e a extensão, isto é, a criação e a preservação do conhecimento universal sistematizado, segundo Cavalli & Teichler (2010). A educação superior é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em Instituições de Educação Superior (IES) e tem por finalidade, conforme a sistematização de Morosini (2012), no que estabelece o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBN/12/1996), estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e à difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a consequente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Conforme consta no Plano Nacional de Educação:

[...] nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior [...] (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2010/2020, p.41).

Porém, tal relevância inscrita nas políticas governamentais estatais, no que tange à expansão, acesso e permanência, no contexto da prática (onde a política produz efeitos e consequências), não tem se materializado, institucionalmente, conforme as evidências do Relatório do 2º Encontro Nacional do Censo da Educação Superior, realizado na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, no mês de junho/2013. Há a necessidade de estudos que tratem da realidade desse nível de ensino, cujos indicadores subsidiem os gestores das Instituições de Ensino Superior - IES a aperfeiçoarem mecanismos e instrumentos para acompanhar a trajetória dos estudantes. Um destes indicadores diz respeito às políticas institucionais de permanência dos estudantes nos cursos de graduação.

No segundo pressuposto assume-se, neste estudo, que as políticas educacionais fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. “Elas expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. Neste processo interagem distintos atores sociais e as ações são explicitadas através de programas” (AGUIAR & AZEVEDO, 1999, p.74-75). São, portanto, políticas sociais inseridas no espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado. As políticas públicas (educacionais) são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas “com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria” (AZEVEDO, 2004, p.5).

Neste âmbito, as políticas de Educação Superior definem direitos e deveres, preferências, objetivos, princípios e formas de organização do nível terciário de educação, compreendendo as funções de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as principais questões da política educacional no Brasil estão as relativas à democratização do acesso e à qualidade do ensino, frequentemente imbricadas na polêmica entre os deveres e prerrogativas do Estado (o público) e os interesses privados. Logo, as políticas de educação superior estabelecem quem é autorizado a criar e gerir as instituições e os programas acadêmicos; quem é autorizado a deles participar e por estes ser diplomado ou certificado; quem tem legitimidade para a prática acadêmica e quais práticas e produtos acadêmicos são legítimos. Em outras palavras, as políticas de educação superior definem os territórios, as práticas e os signos acadêmicos, reconhecidos pelo Estado e pela sociedade; deverão sempre ter como referência a missão pública da educação superior para a formação política dos cidadãos, a Cultura, a Ciência & Tecnologia, o desenvolvimento sustentável, a soberania nacional e a justiça social, assim como a crescente demanda popular pelo direito à Educação, inclusive Superior, no dizer de Luce (2006).

Para dar conta de tamanha responsabilidade social e acadêmica, uma das exigências do MEC, é que as IES elaborem o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - documento que expressa a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos, em sintonia com a Lei

nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O PDI é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão e que se propõe às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/sesu>>).

No bojo do PDI, inscreve-se o Projeto Político Pedagógico (PPI) – documento público, afirmativo da condução do processo educativo de determinada IES e que fundamenta uma prática pedagógica concreta, assim, definido na LDBN (inciso I do art.14 da Lei 9394/96), porque se encontra subentendido que na elaboração do projeto pedagógico existe um compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade e com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Além disso, na construção do projeto assumem-se posições que são políticas a serem cumpridas.

Tanto no PDI, quanto no PPI, define-se um modelo de gestão, ou melhor, a dimensão da organização, funcionamento, acompanhamento e controle da execução do PDI e do PPI. “Constitui-se um aspecto da administração, juntamente com política, planejamento e avaliação” (FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C., 2006, p. 26-28).

Em um sentido amplo, modelos de gestão e modelos de universidade estão imbricados, englobando desde as formas primeiras de institucionalização da universidade, como o *studium generale* da universidade medieval, passando pelos dualismos da universidade do espírito e da universidade do poder. Drèze e Debelle (1983) classificam na universidade do espírito, a concebida por Newman (inglesa), por Jaspers (alemã) e por Whitehead (norte-americana); a primeira por ser um centro de educação para concretizar a aspiração do indivíduo ao saber, a segunda, enquanto comunidade de pesquisadores, por atender a aspiração da humanidade à verdade e a terceira, por buscar atender a aspiração da sociedade ao progresso, pela simbiose da pesquisa e do ensino.

Na universidade do poder, os autores classificam a francesa e o modelo intelectual napoleônico, tendo em mira a política do Estado e a da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS com sua perspectiva de fator de produção na edificação da sociedade comunista. Morosini (2006) identifica os modelos na perspectiva humboldtiana, napoleônica e latino-americana associando-os com a universidade de pesquisa, a universidade profissional (ensino) e a universidade transformadora social. Ao apresentar concepções e modelos organizacionais de

universidade, a autora sugere que sejam analisados como tipos e como modelos de organização acadêmica. Os tipos são os identificados por Rossato (2005) como tradicionais (Oxford, Cambridge e universidades pontificais), empresariais (pragmáticas), técnicos/especializados (instituições politécnicas inglesas, técnicas alemãs), de educação continuada e de universidade livre (Berlim e Bruxelas).

Os modelos de organização acadêmica envolvem os tradicionais identificados por Baldrige (1971): o burocrático fundado em Max Weber (1974), o colegiado, o profissional e o modelo do sistema político. Os modelos de gestão da Educação Superior são formas de governo marcadas pelas relações entre educação e sociedade, assim como o modo de administração interno das instituições. Identificam-se como modelos de gestão os tradicionais e os propositivos. Os tradicionais são semelhantes aos especificados por Baldrige (op. cit) e a eles se contrapõem os propositivos. Hardy e Fachin (2000) também fazem uso dos modelos apontados por Baldrige (op.cit) para analisar universidades brasileiras. Acrescentam, no entanto, o modelo de anarquia organizada. A partir da década de 1990, os modelos de gestão identificados tendem a trazer a questão do mercado e da globalização. Chauí (1998) salienta a vocação científica e política da universidade e identifica três modelos na sua construção enquanto organização social que se insere na mudança mais geral da sociedade: a universidade funcional, implantada na década de 1970, que abriu cursos, sendo marcada pela interiorização; a universidade de resultados, dos anos 1980, com expansão de instituições privadas, desenvolvendo pesquisas utilitárias e a universidade operacional dos anos 1990, que ressalta a qualidade de publicações como critério avaliativo. Na linha que discute a globalização do capital vinculando à sociedade de informações, encontram-se Buchbinder (1993) e Barrow (1996). O primeiro analisa a passagem da universidade de conhecimento (social) para a universidade de mercado, preocupadas, respectivamente, com produção e transmissão do conhecimento social e com o conhecimento para o mercado. Já Barrow (1996) trabalha na perspectiva das respostas institucionais para as forças do mercado. A tendência das concepções mais recentes privilegia, pois, a tensão de forças do mercado, da internacionalização, das exclusões e das interlocuções que ganham força nos contextos sócio-políticos do novo século. Sguissardi (2006) chama a atenção para os modelos neonapoleônico e neo-humboldtiano e para a universidade brasileira – “pública” e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência e educação –, a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social, delineando-se modelo, planos, programas e projetos, também se produzem, tanto pelo discurso, quanto na prática, a opção por determinada política, bem como a tomada de decisão quanto à viabilidade de execução.

E, finalmente, como terceiro e último pressuposto, cabe esclarecer que uma universidade regional, comunitária, tem como características principais a inserção nos municípios do seu entorno e o compromisso social de alavancar o desenvolvimento da região em termos sociais, econômicos e culturais por meio da formação de pessoal altamente especializado.

Conseqüentemente, por estar em constante diálogo com a comunidade, atendendo às demandas e às necessidades mais prementes, como a universidade está inserida naquele contexto específico, certamente considera que o acesso, a permanência e a integralização curricular, com êxito, de um curso de graduação, correspondem às finalidades da educação superior e aos propósitos da IES, naquele espaço.

Considera-se que a educação superior é um bem público e que uma instituição de ensino superior, proporciona, também, benefícios públicos. Por exemplo: melhor formação de massa crítica, maior participação na política e na economia, flexibilização da força de trabalho, avanço na produção científica e tecnológica, mobilidade social e desenvolvimento cultural e menor dependência do Estado e das ações de filantropia. E, benefícios privados como: salários mais elevados, mais e melhores oportunidades de trabalho, satisfação laboral, pessoal e profissional, maior mobilidade no emprego e melhores condições de vida.

Embora, as políticas públicas de educação superior sejam de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismos da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil, segundo Hofling (2001), os interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, já consagrados, especialmente, àqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar aquelas de caráter público, isto é, atender as necessidades da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder.

Porém, as instituições de ensino superior, regionais e ou comunitárias, não são de caráter público e os seus recursos são partilhados em grande parte entre os estudantes e as respectivas famílias, mas como estes recursos são insuficientes, as IES dependem de políticas públicas que favoreçam a acessibilidade aos recursos subsidiados pelos governos municipal, estadual e federal, da filantropia e de outros contribuintes para concretizar o PDI e o PPI.

À luz deste entendimento, pressupõe-se que as IES pertencentes à ACAFE estabeleçam, na governança institucional, políticas específicas para garantir a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, cumprindo as finalidades para as quais foram criadas.

## 1.6 A ESTRUTURA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Respeitando-se à natureza do estudo, na estruturação de uma tese os eixos norteadores articulam-se pela convergência dos fios que, em tessitura, vão configurando o mapa da produção da pesquisadora indicando nos trajetos que realizou os pontos de ancoragem.

Neste caso, no mapa desta produção além da parte introdutória, já apresentada, situando o tema que vai ser problematizado, distingue-se no relevo 6 capítulos.

No primeiro capítulo trata-se das questões introdutórias, e no segundo apresenta-se a metodologia adotada no percurso da investigação e a estruturação das categorias de análise. No terceiro capítulo discute-se as proposições teóricas, os marcos referenciais e conceituais pertinentes a políticas de permanência. O quarto capítulo, retrata o cenário da investigação: o ensino superior, a configuração da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE e a constituição das universidades catarinenses. No quinto capítulo procede-se à análise dos dados e à guisa de contribuição, no sexto capítulo, apresenta-se indicativos para a constituição de uma política de permanência para os estudantes no ensino superior pertencentes ao sistema ACAFE.

Os instrumentos necessários à autorização e ao desenvolvimento da pesquisa encontram-se anexos.

## 2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

### 2.1 O PERCURSO

Pesquisar é um jogo de escolhas, porém condicionado a uma comunidade científica. Parafraseando Olivié (2013, apud KUHN, 1969), uma comunidade científica é formada de pesquisadores, profissionais de uma especialidade científica que compartilha processos de educação e de iniciação profissional, por meio dos quais se constituiu e é vista por outras como aquela que busca objetivos comuns, que se insere em um conjunto de representações, valores, habilidades e padrões científicos e os membros de sua comunidade, são aqueles que, também, partilham práticas científicas.

Ainda, na ótica de Olivié (2013), são exemplos aceitáveis, atualmente, como prática científica a conjunção de teorias e normas, tradições particulares, a aplicação de modelos e de instrumentação resultantes de pesquisa científica, que se manifesta no investigar, observar, medir, enunciar, inferir, provar, demonstrar, experimentar, publicar, discutir, ensinar, escrever, premiar, criticar, entre outras. Faz-se necessário, então, compreender o horizonte das representações e da estrutura axiológica das práticas científicas de diferentes grupos, sem perder a identidade de um grupo específico.

Kuhn (1991) configura como paradigma essa forma de entender as ciências, compreender o horizonte das representações, as interpretações de mundo universalmente reconhecidas, a estrutura axiológica das práticas que apontam problemas e as concepções de solução para uma comunidade científica. “Paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1991, p.13), o que significa que fazer ciência, mediante pesquisa, não é uma atividade monolítica, unificada, solitária e, enquanto processo, está sujeito à avaliação, muito mais do que os seus resultados.

Nesta altura, cabe o questionamento: como situar-se no horizonte das realizações científicas de diferentes grupos, sem perder a identidade de um grupo específico, que comunga uma cultura comum. Segundo Charlot (2006), um grupo não

se define somente pela atenção dedicada às pesquisas, mas também por certa relação que se estabelece entre as práticas e as políticas do campo?<sup>4</sup>

Para Ramos Zincke (2005, p. 86):

La metodología de investigación empírica incluye los diseños generales sobre cómo hacer investigación, sobre cómo chequear las conjeturas científicas, sobre cómo seleccionar las unidades de estudio y sobre cómo situar espacio-temporalmente la investigación. Todo ello, a su vez, se afina en las creencias de una comunidad científica sobre cómo es posible conocer la realidad social, sobre cuál es el carácter de la verdad a la que tal conocimiento puede aspirar, sobre cómo está constituida esa realidad social y cómo es afectada una investigación por la propia posición socio-temporal del observador científico. Esto es lo que sintéticamente es englobable, siguiendo la noción de Kuhn, bajo el nombre de paradigma científico social.

Nesse sentido, sem a pretensão de reduzir a polissemia que o termo enseja, no campo das ciências sociais, a produção de conhecimentos, com relação à natureza dos paradigmas, se expressa como multiparadigmática. Embora, evidencie diferenças epistemológicas e ontológicas assinaladas pela acumulação que ocorre dentro de cada paradigma e, em cada um, seus próprios procedimentos, há vazamentos. São esses vazamentos que favorecem as sínteses, em resposta às interações interparadigmáticas.

Conforme uma denominação mais apropriada, no dizer de Ramos Zincke (op. cit. p. 88), na conjuntura das tendências teóricas destacam-se os paradigmas:

el positivista, que correspondería a lo que Habermas ha llamado ciencias empírico-analíticas, y que en la actualidad ha devenido en una versión postpositivista ; el interpretativo, en la perspectiva de la tradición hermenêutica, y el paradigma crítico. En los últimos años, además, diversos desarrollos han agregado nuevos candidatos a la lista. Hay serias razones para hacer conjeturas sobre la emergencia de un paradigma postmoderno, que fue madurando y difundiendo durante la segunda mitad del siglo XX. Por su parte, la radicalidad de los planteamientos de la teoría sistémica luhmanniana hacen pensar en un germen paradigmático, aunque indiscutiblemente la respectiva comunidad de investigadores aún no posee la necesaria masa crítica ni un grado de desarrollo institucional que permita asignarle tal estatus.

A tendência nas ciências humanas e sociais situa-se na perspectiva interpretativa de tradição hermenêutica e crítica. Isso significa dizer que os paradigmas têm sido interpretados como orientação teórica e que no tratamento dos

---

<sup>4</sup> Denominação de campo, ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

fenômenos educacionais, as abordagens qualitativas da pesquisa são mais valorizadas.

Cabe registrar a consideração de Gatti (2004, p. 13), quando diz que no Brasil, na área da pesquisa educacional, “excluindo análise de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais”, poucos estudos valem-se da abordagem quantitativa, mesmo que muitos dos fenômenos desse campo necessitem de quantificação para ser contextualizados e compreendidos.

Guba (1990, p. 17) considera o esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. Porém, Aires (2011) diz que são as estratégias de pesquisa que põem os paradigmas de investigação em movimento.

Para Köche (1997), cada ramo de conhecimento procura definir métodos mais confiáveis, principalmente aqueles que proporcionam melhores condições de crítica desenvolvida pela comunidade científica, com a pretensão de buscar a aproximação da verdade, partindo do pressuposto de que a realidade não se desvela na superfície. “Não é o que aparenta a primeira vista, pois os esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles” (DEMO, 2002, p 16).

As bases teóricas que sustentam o paradigma qualitativo (estrutural/funcionalista, fenomenológica e materialista dialética) na proposição de Triviños (1987), dificultam a definição de pesquisa qualitativa, mas não impedem sua caracterização desde que seja assegurada pelo referencial teórico, pela natureza, pela variação dos fenômenos que pretende investigar e pelas formas que assumem atos, atividades, significados, relações e situações conforme Lofland (1971) ou ainda se contemplar, na indicação de Bogdan e Biklen (1994):

- O ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento chave;
- A descrição cujo foco é a percepção de um fenômeno, um contexto (sua origem, relações, mudanças, consequências...);
- A preocupação com o processo, na tentativa de identificar as forças decisivas e responsáveis pelo seu desenvolvimento;
- Análise dos dados é construída indutivamente;
- O significado é essencial, bem como, suas raízes, causas e relações.

Para Minayo (1996) a pesquisa qualitativa compreende o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não pode ser reduzido a simples operacionalização de variáveis. Demo (op. cit) alerta para um dos grandes problemas da metodologia de pesquisas qualitativas, a sua estruturação, quando ressalta a importância de se considerar, em um plano da pesquisa, que a realidade social é dinâmica.

Na abordagem qualitativa, conforme Lincoln e Guba (1985 apud MERRIAM, 1998), o foco e o design não podem ser definidos a priori, emergem, por um processo de indução, do conhecimento do contexto, das múltiplas dimensões da realidade e da influência dos seus atores. Entretanto, Marshall e Rossman (1994) Milles e Hubberman (1994) argumentam que quando um pesquisador escolhe determinado campo, já o faz com objetivos e questões em mente, pressupondo o ambiente como sua fonte direta de dados, o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Vislumbra-se, desta forma, a possibilidade de desvelar a natureza e a abrangência do fenômeno, como também, penetrar nos seus diversos níveis de complexidade, sem perder de vista a totalidade, garantindo:

- A atenção aos elementos que emergem do estudo realizado;
- A interpretação do contexto onde se produzem as ações, as percepções, os comportamentos e as interações;
- A busca de relações;
- A interconexão da particularidade com a possível generalidade existente.

Com relação à abordagem quantitativa, Gatti (op. cit.) chama à atenção para o significado do papel da quantificação na pesquisa educacional, em face do conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos, que se traduzem em recursos para o pesquisador desde que ele saiba lidar com os dados e conheça os pressupostos que sustentam a análise quantitativa empregada, o contexto em que os dados foram produzidos e a área em que os problemas estudados se situam. O que pressupõe o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos. Este domínio que permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite, ainda, detectar os maus usos dessas técnicas e as distorções de análises.

Há diversas formas de se obter quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Três tipos de dados

se destacam: categóricos, ordenados e métricos. Para cada um deles há possibilidade de tratamentos específicos. Os dados categoriais são aqueles que aparecem em classificações (classes) frequência nas classes (no caso, a contagem de estudantes, cursos, entre outras). Estes dados foram agrupados segundo as categorias que foram se constituindo no processo de análise. Os dados ordenados mostram a posição relativa, de acordo com uma caracterização, mas que não tem valor numérico associado e ou intervalo regular entre uma posição e outra (no caso, o registro da frequência com que determinado fenômeno foi se revelando).

O terceiro tipo de dado, o métrico, expressam dados relativos a características que foram mensuradas e expressas em escala numérica, a exemplo de número de alunos ingressantes e concluintes, tratados estatisticamente, de forma descritiva, resumindo um conjunto de dados, verificando a representatividade, a ordenação e a compilação.

Trazendo, novamente, Gatti (op. cit., p. 15) para a interlocução, cabe registrar que “as medidas são arbitradas, criadas, inventadas e não podem ser tomadas como sendo a própria natureza das coisas; isto também se aplica às categorias dos estudos de análise de conteúdo e outras análises dos modelos qualitativos”.

À luz do exposto, no horizonte do paradigma interpretativo, reconhecendo as diferenças epistemológicas e ontológicas assinaladas nas abordagens quantitativa e qualitativa, bem como os procedimentos derivados, pretende-se descrever o percurso e o resultado da investigação no entrecruzamento destes postulados. Vislumbrou-se o entrecruzamento como possibilidade de síntese, para dar conta do que se pretendia conhecer.

A pretensão inicial foi contemplar, na estruturação do processo investigativo, como ponto de partida, a base de dados estatísticos, já construída (resultados de pesquisas apresentados na II<sup>a</sup> e III<sup>a</sup> Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino superior – II e III CLABES 2012 - 2013; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); resumos de dissertações e teses do Banco de Teses da CAPES no período de 2000 a 2013 e o Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – INEP/MEC – 2000-2013 e os sistematizados nas universidades, *lócus* da investigação). Para significar esses dados, foi feita a articulação com a produção dos

teóricos que estudam a temática, pela via da análise e da interpretação, na abordagem qualitativa.

O contexto da pesquisa foi o Ensino Superior, o *lócus*, as 10 universidades regionais, comunitárias que integram a ACADE, o foco as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação. E os sujeitos, os informantes-chave, designados pelos gestores das universidades, para a disponibilização de documentos, especificamente, no âmbito dos cursos de graduação.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental, porém no campo específico de sua produção, tendo como pano de fundo o levantamento de documentos produzidos pelo sistema de ensino superior, pelo sistema ACADE, pelas 10 universidades comunitárias e pelos pesquisadores da área, com relação à problemática. As técnicas para coleta de dados foram àquelas pertinentes à atividade do pesquisador: levantamento bibliográfico, contato com os informantes-chave e análise de documentos.

Pelos dispositivos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) os dados foram interpretados. Na análise do conteúdo buscou-se compreender o seu processo de produção e as determinadas condições que fizeram emergir o texto, o contexto imediato e o contexto histórico-social, na tentativa de encontrar expressões e ou unidades de sentido desveladoras das representações dos sujeitos sobre o objeto de pesquisa e dos resultados.

Os dados empíricos foram interpretados, considerando as funções: a função heurística, como tentativa exploratória, na perspectiva da descoberta; a função de administração da prova, sob a forma de questões norteadoras, as afirmações provisórias que serviram de diretrizes para a análise.

Três etapas constituíram o procedimento. Na primeira etapa, a pré-análise, o momento de organizar o material coletado, selecionando aqueles que respondem ao problema enunciado e que constituem o *corpus* da pesquisa, segundo os critérios de exaustividade representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Na segunda etapa recortaram-se, dos textos dos documentos, as unidades de sentido, possíveis de categorização. E no sentido de captar o que é essencial, porque não se pode captar a totalidade, na terceira etapa, chegou-se aos resultados pela inferência, orientada por dois polos de atenção, o emissor e o receptor, isto é, a mensagem e o

seu suporte, ou canal. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica possibilitou à construção de sentido à interpretação.

Na fase inicial da investigação, em outubro de 2014, o projeto foi apresentado aos dirigentes da ACADEMIA para dar conhecimento do seu propósito e obter autorização para a pesquisa nas universidades integrantes do sistema. Obtida a permissão, o projeto foi apresentado, em dezembro do mesmo ano, em uma reunião dos gestores das IES selecionadas, que faziam parte da Câmara de Graduação. Acolhido o projeto, tomadas as medidas protocolares, foi organizado um cronograma para a coleta de dados que iniciou no primeiro semestre de 2015.

Os gestores das IES designaram os informantes-chave e, mediante um cronograma, na data determinada, após contato prévio para a confirmação, a coleta de dados foi iniciada.

Quadro 1 - Cronograma – Coleta de Dados

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DATA DA COLETA	INFORMANTE-CHAVE
UNIVILLE	Joinville	26/03 – 14h	“G”
UNESC	Criciúma	30/03 – 14h	“R”
UNIVALI	Itajaí	30/03 - 10h	“J”
FURB	Blumenau	06/04 – 10h	“SM”
UNISUL	Tubarão/ São José	09/04 – 14h	“A”
UNOESC	Joaçaba	16/04 – 18h	“R” e “CE”
UnC	Mafra	24/04 – 14h	“E”
UNIPLAC	Lages	05/05 – 14h e 30min	“P”
UNIARP	Caçador	07/05 – 14h	- *
UNOCHAPECÓ	Chapecó	18/05 – 14h	“JF”

Fonte: Cronograma elaborado pela pesquisadora

\* O contato com o informante-chave não se concretizou

À luz dos objetivos e das questões norteadoras, para a coleta de dados foi elaborado, previamente, um roteiro pontuando os temas fulcrais para o propósito da investigação: institucionalização, organização universitária, estrutura e órgãos de gestão superior; configuração e natureza jurídica; memória institucional; projetos

institucionais; cursos oferecidos (graduação e pós-graduação); número de alunos ingressantes e concluintes no período de 2009 a 2014; financiamento.

Durante as visitas, nas instituições, foram disponibilizados pelos informantes-chave, os documentos que dão rumo à gestão universitária, produzidos coletivamente pelas instituições pesquisadas, para análise posterior.

Com a colaboração dos informantes foi possível obter os dados referentes aos estudantes e às políticas da IES, *in loco*, e por meio digital, dados necessários à consecução do processo de investigação, o que possibilitou, após o tratamento adequado ao delineamento do tipo de pesquisa, construir as respostas ao problema enunciado.

## 2.2 DOS PRESSUPOSTOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao sistematizar o percurso de investigação buscando coerência à abordagem metodológica declarada, três pressupostos básicos, como categorias iniciais, foram eleitos para ancorar o processo, servindo de fios condutores, para a constituição do quadro teórico, para a tessitura da análise e da interpretação dos dados. À medida que as evidências emergiam eram agrupadas de acordo com a convergência ao enunciado do pressuposto, configurando a aproximação de três dimensões: modelos organizacionais, formação e qualidade social e políticas de atendimento aos discentes. Destas três dimensões, constituíram-se as categorias de análise, dando forma ao conteúdo do tecido. O registro deste processo configura-se no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Constituição das categorias de análise

(continua)

<b>PRESSUPOSTOS</b>	<b>ELEMENTOS DE ANÁLISE</b>	<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1. Educação superior uma qualidade específica: formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes, ainda, formação contínua.	- Base de dados da II e III CLABES, ANPEd, Banco de Teses da CAPES, Censo da Educação Superior MEC/INEP - Referencial teórico: marcos referenciais e conceituais - Documentos das IES - Entrevistas - Memória institucional: ACAFE e IES	Modelos organizacionais	- A constituição das instituições de ensino superior em Santa Catarina
2. Ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência e educação –, a qual lhe confere condição de	- Estatuto das Fundações - Configuração e natureza jurídica das IES - Organização universitária	Formação e qualidade social	- A leitura da expressão da ação no instituído

peculiaridade como instituição social, delineando-se modelo, planos, programas e projetos, também se produzem, tanto pelo discurso, quanto na prática, a opção por determinada política, bem como a tomada de decisão quanto à viabilidade de execução.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regimentos da IES</li> <li>- PDIs</li> <li>- PPIs</li> <li>- Relatórios: MEC, OCDE, ANDIFES e FONAPRACE</li> <li>- Relatórios de Avaliação Institucional</li> <li>- Constituição Federal</li> <li>- Constituição Estadual</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da previsibilidade à provisionalidade</li> <li>- Da formulação à materialidade</li> </ul>
3. As IES pertencentes à ACAFE estabelecem, na governança institucional, políticas específicas para garantir a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, cumprindo as finalidades para as quais foram criadas.		Políticas de atendimento aos discentes.	- Política de assistência ou política de permanência?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Avaliou-se como justificável e logicamente defensável mapear as categorias de análise e apresentá-las em um quadro para, além de orientar a interpretação e a explicação dos dados coletados sob o olhar interpretativo, porém generalizável, em face da quantificação pela via da estatística descritiva, não perder de vista o objeto de investigação. Julgou-se também a relação de pertinência entre os dados estatísticos e a natureza interpretativa do conteúdo dos documentos, produzidos nas e das IES, pelo fato de pesquisas sobre a temática, no Brasil, serem muito recentes.

Desta forma intentou-se, então, traçar o caminho e, à luz dos textos fundadores, buscar a resposta à pergunta de partida, isto é, ao problema da pesquisa. As análises textuais, referenciadas pelos pressupostos, como categorias iniciais, possibilitaram fortalecer a interpretação para prosseguir na caminhada, estabelecendo as relações possíveis entre o estado de conhecimento e a empiria.

As evidências pautadas nas políticas de permanência dos estudantes do ensino superior, nos cursos de graduação das 10 IES comunitárias catarinenses e, principalmente, quanto à análise e interpretação dos dados resultaram da estruturação de um instrumento de pesquisa, um roteiro como suporte, para a identificação de tais evidências.

### **3 PRODUÇÃO TEÓRICA: MARCOS REFERENCIAIS E CONCEITUAIS**

#### **3.1 DO ABANDONO À PERMANÊNCIA**

Neubaer & Ordóñez (2009) ponderam que no mundo em que a globalização estabeleceu um padrão de ensino superior, as universidades se reposicionam como efetivos agentes na economia global. Em função do ritmo acelerado de mudança, resta-lhes reconhecer as suas novas funções, nessa sociedade emergente, onde a moeda dominante do crescimento e do desenvolvimento futuros é o conhecimento.

Desafiadas, como espaço do campo científico e, portanto também, como contexto de influência, a determinarem o lugar do conhecimento, como um bem público, na perspectiva do desenvolvimento humano e da responsabilidade social, a estrategicamente, reforçarem a sua postura crítica em relação às mudanças, a compartilharem da qualificação da população para o contexto produtivo local e global, as IES, ao mesmo tempo, se veem obrigadas a competir com os mecanismos de mercado, seguindo a trajetória das economias mais desenvolvidas. Porém, em cada país ou região, as características emergentes desse fenômeno são muito específicas e estão circunscritas às sociedades em que elas atuam.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris no ano de 1998, essa questão veio à tona. Na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação - subscreve-se um conjunto de medidas fundamentais à promoção de reformas na educação superior, nos níveis governamentais, organizacionais e institucionais, com o intuito de aprimorar sua qualidade, pertinência e eficiência, para lidar com o aumento das demandas, de outros estratos sociais, pelos seus diferentes públicos de interesse, fruto da democratização e massificação.

Contraditoriamente à política expansionista, a globalização, ao mesmo tempo em que gera oportunidades, também é desigual no processo de desenvolvimento introduzindo uma nova dimensão à exclusão de pessoas. Mas essa exclusão não se refere à incapacidade de satisfazer necessidades humanas básicas, em termos de alimento, vestuário, habitação, entre outras. Os padrões de consumo e os estilos de vida associados à globalização têm efeitos poderosos. Criam-se expectativas e aspirações, que as IES procuram atender, combinando aspirações individuais e

necessidades corporativas em um contexto nacional e internacional modificado, conforme, Zaragoza (GUNI 2009).

Nesse sentido, tornou-se uma função complexa educar pessoas para produzir e consumir em uma sociedade tecnológica onde as habilidades necessárias para um número cada vez maior de empregos e profissões requerem conhecimentos sofisticados em campos especializados. Para Altbach (2009), em muitos países, enquanto o acesso aumentou significativamente, a equidade não foi atingida. Os estudantes que têm acesso às instituições de ensino superior recebem uma educação questionável, e muitos não conseguem chegar até ao final do curso.

Outro componente significativo refere-se ao impacto do atendimento à demanda, elevando os custos para manter as universidades. Os governos, em muitos países, no caso o Brasil, transferiram a responsabilidade financeira aos seus beneficiários diretos.

Concordando com Cerdeira (2012) que, se de fato, até a década de 80 os governos assumiram o financiamento da educação superior, é porque entendiam ser essencial, a sua responsabilidade social e econômica na formação de seus cidadãos. Além da formação de profissionais, altamente qualificados, havia o compromisso político de constituição de uma “massa crítica”<sup>5</sup>.

Não atendendo à demanda e, incentivando a expansão do ensino privado, paralelamente, foi-se construindo uma ideia de externalidade aos governos, sobre a responsabilidade da educação superior. Isto é, a concepção de educação superior como um investimento pessoal, um bem de consumo, portanto, os custos e os benefícios devem ser compartilhados. Caberia à família ou ao sujeito, quando economicamente independente, decidir por esse tipo de investimento. Esta é a tendência, hoje. A decisão privada de investir implica na escolha de profissões, instituições e cursos mais valorizados, no mercado, limitam a permanência e a conclusão do curso e tem impacto direto na opção, do estudante e de sua família. Torna-se difícil a opção por um curso de licenciatura, haja vista o baixo valor dos salários.

Entretanto, em face ao baixo desempenho das IES em virtude do alto índice de abandono dos estudantes, a política expansionista, no Brasil, não se consolida como

---

<sup>5</sup> Termo transposto da física nuclear (formar e manter uma reação em cadeia) para significar uma quantidade mínima, de sujeitos, necessária em um sistema social para que este possa sustentar-se e desenvolver-se.

o esperado, especificamente se for considerado o que se postulava no Plano Nacional de Educação e o que consta no Censo do Ensino Superior, publicado pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep, 2011). 73,7% dos alunos do ensino superior de graduação estão matriculados em instituições privadas. Explorando o resultado das pesquisas apresentadas no âmbito do Projeto ALFA-GUIA<sup>6</sup> (I<sup>a</sup>, II<sup>a</sup> e III<sup>a</sup> Conferências Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino superior (CLABES, 2011, 2012 e 2013); na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); resumos de dissertações e teses do Banco de Teses do CNPq/CAPEs no período de 2000 a 2013 e os dados do Relatório Técnico do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais do Ministério da Educação – INEP/MEC 2011, verifica-se que as instituições brasileiras de ensino superior, das diferentes dependências administrativas, têm demonstrado preocupação com o índice da evasão. Embora de forma embrionária, o maior índice dos estudos desenvolvidos concentra-se nos fatores que induzem o universitário a evadir-se.

Dos modelos teóricos sobre o processo de evasão e permanência, de estudantes no ensino superior, sintetizados por Cislighi (2008), destacam-se três: as proposições de Tinto (1975), Bean (1980) e, Astin (1993). Estes três modelos estão centrados em duas vertentes. Uma que aborda as condições de oferta da instituição de ensino superior, e, a outra a trajetória do estudante.

Sobre a instituição de ensino superior foi citado: a localização da instituição (distância e custo do deslocamento), a qualidade do curso escolhido, a insatisfação com o projeto pedagógico do curso, a formação dos professores, a infraestrutura, os recursos disponíveis e o excesso de oferta de vagas. Com relação à vertente que foca a trajetória do estudante um dado, de significativa relevância, diz respeito aos menos favorecidos economicamente. Entre as causas, da não permanência no curso, estão as condições financeiras para manter-se num programa de ensino superior, como por exemplo, o gasto com material, transporte, moradia e alimentação (que, conforme o tipo de bolsa de estudo, não é financiado), baixa remuneração no trabalho, desemprego inesperado e a precária situação econômica da família, seguindo a opção pelo curso em desacordo com as habilidades, as dificuldades de aprendizagem, a

---

<sup>6</sup> ALFA-GUIA é uma referência para as Instituições de Ensino Superior, organizações e ou pessoas comprometidas com o objetivo de reduzir o abandono estudantil no Ensino Superior.

repetência em disciplinas que envolvem o conhecimento lógico-matemático e a idade (quanto maior a idade, mais frequente o abandono).

Além desses dados, na literatura pertinente, pouco se conhece a respeito da trajetória dos estudantes no ensino superior. Tinto (1975) apresenta sua contribuição originária de estudos iniciados nos Estados Unidos, na década de 1950. A evasão acontece quando o indivíduo não está completamente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou quando ele avalia que o retorno de determinado empreendimento educacional não é vantajoso. Estes dois pilares são interdependentes e explicam o comportamento da evasão dos estudantes dos cursos ou da instituição.

No Brasil, até 1980, praticamente não havia pesquisa sobre o tema, pois as causas do abandono referiam-se ao baixo desempenho do estudante no curso, o seu estado civil e a dificuldade de conciliar estudo e atividade laboral. Na década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/12/96 e a sequência de medidas que visaram à desregulamentação do Ensino Superior no Brasil coincidente com a política de expansão de instituições, cursos, vagas e matrículas, que atingiu seu pico entre os anos de 1999 e 2002, o quadro modificou-se.

(...) a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas IFES, além de baixos índices de diplomação (PEREIRA, 1997, p. 20).

Morosini et al. (2012), procederam um levantamento, no período compreendido entre 2000 e 2011, rastreando mais de 200 trabalhos, nos principais periódicos da área de Educação no Brasil, sobre a evasão no ensino superior brasileiro, privilegiando as revistas de estrato A1, A2, B1 e B2, segundo as normas do sistema Qualis, determinadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O rastreamento foi definido a partir dos termos “evasão”,

“educação superior” e seus correlatos, tais como “abandono”, “permanência”, “fracasso” e “ensino superior” (grifos dos autores). Foram constatados, aproximadamente, 70 (setenta) trabalhos, segundo os critérios estabelecidos. Todavia, uma análise mais detalhada, da produção encontrada, revelou que apenas 7 (sete) trabalhos tratavam, especificamente, da temática, e do contexto brasileiro.

No primeiro, a pesquisa de Silva Filho et al. (2007) sobre a evasão no ensino superior brasileiro, fundamenta-se nos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período 2000 – 2005. Aponta que, no conjunto das Instituições de Ensino Superior, a média da evasão anual aproximou-se de 22%. No entanto nas instituições públicas a evasão anual média ficou em torno de 12%, e nas instituições privadas em 26%, pois o percentual variou de 22% a 28%.

O estudo de Baggi e Lopes (2011), no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos termos “evasão”, “ensino superior”, “avaliação institucional” (grifo dos pesquisadores) e termos correlatos, levando em conta 59 achados, somente 4 estavam relacionados ao ensino superior brasileiro.

Outros trabalhos referem-se a contextos específicos, como é o caso de Villas Bôas (2003), que investigou, mediante análise documental, a relação entre evasão e reforma curricular no curso de bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre os anos de 1939 e 1988, o índice médio de evasão no curso se aproximou dos 50%, e de Cunha, Tunes e Silva (2001) que analisaram as razões que levaram os alunos que ingressaram no curso de química da Universidade de Brasília (UnB) a saírem do curso antes da sua conclusão, entre 1990 e 1995. Os autores identificaram que as principais razões que levaram os estudantes a abandonar o curso se relacionavam com os aspectos da vida pessoal, consequência dos problemas encontrados durante o curso. Na mesma área, Mazzetto e Carneiro (2002), analisaram a evasão no curso de licenciatura em química, da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 1995 a 2000. Embora, nesse estudo, não tenha sido possível relacionar a evasão com o perfil socioeconômico dos estudantes, constatou-se que o alto índice de evasão correspondia à repetência, à insatisfação com o curso, conflitos quanto à escolha do curso e a decepção com a universidade.

Cabe o registro da pesquisa realizada por Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) que trataram das variáveis explicativas da evasão de 44,7% em cursos à distância.

Da amostra de 19.849 estudantes no ano de 2002, resultou que os alunos não concluintes são aqueles que apresentavam dificuldades em utilizar os recursos da internet que exigiam interatividade (chat, mural de notícias, troca de mensagens e interação como o tutor e os colegas).

Um estudo realizado por De Vries et al (2011, p. 31) sobre o abandono, na Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP - no México, chama a atenção:

El estudio trata de responder a dos carencias metodológicas que, según nuestra revisión de la literatura, caracterizan a la mayoría de las investigaciones. La primera concierne a la medición del tamaño del problema: prácticamente todos los estudios proceden a comparar datos del primer ingreso con cifras sobre el egreso o la titulación cinco años más tarde, para concluir que pocos jóvenes consiguen terminar sus estudios en tiempo y forma. Los que no lo logran – la mayoría – son considerados como fracasados o desertores. Aunque reciban estas etiquetas poco amables, generalmente no se indaga sobre el destino de los que desaparecieron de las estadísticas de la administración escolar. Algunos estudios (Mallette y Cabrera, 1991; Adelman, 1999) indican que parte de estos desertores puede haberse inscrito en otras carreras o instituciones, o incorporado al mercado de trabajo, tal vez con más éxito que los que persistieron. Si es así, sería dudoso rotularlos como desertores.

Da mesma forma, de acordo com os estudos de Mallette y Cabrera (1991) e Adelman, (1999) e as considerações de Morosini et al. (2012 p.) “embora a maioria dos trabalhos mencione que a evasão ocasiona uma série de consequências e impactos, nenhum dentre os trabalhos analisados se deteve especificamente em aprofundar essas relações”.

Em um artigo publicado, também, em 2012 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, com base na evolução dos dados de matrícula e preenchimento de vagas nos setores público e privado, discute-se as razões do tardio reconhecimento da evasão como um sério e importante problema por parte do governo, das IES e dos seus dirigentes e/ou mantenedores na perspectiva gerencial. Alerta, ainda sobre a escassa literatura sobre o tema no Brasil.

A autora do artigo, Lobo (2012), cita que para tratar da questão se faz necessário compreender o cenário do ensino superior brasileiro pós LDBN (Lei Nº 9394/96). A expansão que ocorreu no interstício de 1997-2009 possibilitou vislumbrar uma saturação da demanda, mesmo com os incentivos de programas e financiamento governamental para os alunos das instituições privadas (Programa de Financiamento Estudantil do Governo Federal - FIES e Programa Universidade para Todos do Governo Federal - PROUNI), e para as instituições Federais (Programa de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI). A cobertura de acesso da população de 18 a 24 anos, aos cursos universitários, já estava sendo atendida, ficando, então, evidente a busca de alternativas para apoiar o ingressante academicamente capaz, mas sem as condições necessárias para se beneficiar da educação superior privada, ou mesmo pública.

Para reforçar o que afirma, com relação à estabilização da demanda, a autora acima citada traz, como dado significativo, o número de concluintes do Ensino Médio, no período, o qual corresponde ao número de ingressantes nas IES (1,7 milhões). Nesse aspecto, sem o aumento do grande e natural “abastecedor” (grifo da autora), mas com inúmeras ofertas de cursos e vagas, os ingressantes se distribuíram cada vez mais entre um número maior de instituições públicas e ou privadas, e nessas instituições, ainda, se distribuíram entre os cursos, reduzindo o total médio de alunos por curso. Acrescenta-se ao problema os cursos que não atraem os jovens, por diversas razões, incluindo a proletarização de algumas profissões como, por exemplo, os cursos de licenciatura.

A ociosidade crescente de vagas talvez tenha sido uma das mais chocantes realidades desde 2003, pois ocorre ao mesmo tempo em que milhares de jovens buscam a educação pós-média. Em 2004, do total de vagas disponíveis na educação superior (2.320.421), apenas 1.303.110 (56,2%) foram preenchidas, permanecendo ociosas 1.017.311 vagas (43,8%). Em 2003, pela primeira vez na história da República, o número de vagas na educação superior superou o número de concluintes do ensino médio (RISTOFF, p. 43, 2008).

A exposição desses resultados impacta na receita (plano acadêmico e administrativo-financeiro) orçada a partir de expectativas de classes plenas e ou médias. Para reverter a ociosidade, melhorando a receita, o olhar volta-se para ações que mantenham aqueles alunos que já estão estudando, ou seja, a gestão da permanência do estudante no curso e ou na instituição.

Nesse aspecto outras investigações mais recentes como a de Tinto (1993) e Bean (1990), incluindo Cabrera et al. (1992), têm articulado as duas vertentes citadas, explorando como as IES e os estudantes buscam, juntamente, lograr êxito, ao ampliarem os modelos teóricos explicativos. Dois novos modelos emergem e de forma geral, contemplam um conjunto de variáveis que interatuam entre si, como: os fatores pessoais do estudante (a origem socioeconômica); a trajetória escolar (a média de qualificação na educação básica); fatores institucionais (o compromisso com o êxito

dos estudantes, o apoio aos estudantes e a cultura organizacional) e acadêmicos (o nível de exigência das matérias de estudo e a metodologia de ensino).

Entendem estes pesquisadores que, além de outras variáveis, a forma de organização universitária pode criar obstáculos para o fluxo estudantil (TINTO, 1993); as características dos estudantes, também podem ser um entrave à integração à IES (BEAN, 1990) e o envolvimento dos estudantes com a IES pode ser importante no momento de decidir sobre sua permanência ou abandono (KUH, 2002).

Raush e Hamilton (2006) revisaram esses fatores quantitativamente ao estudar o caso de estudantes que haviam decidido abandonar a universidade. Desdobrando os já apontados, o abandono pode ser entendido como a rejeição do ambiente acadêmico, como por exemplo, a dificuldade para socializar-se e adaptar-se ao ambiente universitário, a sensação de isolamento social e acadêmico e a falta de integração. Esses estudos geraram recomendações às IES.

Metzner (2004) tece algumas críticas à generalização dos modelos, considerando as debilidades apresentadas, em função da supervalorização das variáveis psicológicas, atribuindo-se o abandono ao fracasso pessoal do estudante. Para ele, a explicação parece válida em se tratando de universidades tradicionais. Entretanto em outros ambientes universitários e outros atores (caso de estudantes que pertencem a minorias, idade, ou opções vocacionais atípicas) as variáveis sociológicas e econômicas tornam-se preponderantes. Na América Latina, as razões para o abandono, na visão de González (2005) são: a falta de apoio financeiro, tanto para estudantes como para as IES, as altas taxas de desemprego juvenil, a educação básica ineficiente, ausência de efetiva orientação vocacional, a preparação e a atualização dos professores.

Schwartzman (2004), também aponta para a variável econômica, ao tratar sobre a juventude dos países latino-americanos, demonstrando que as condições socioeconômicas explicitam os diferentes sujeitos, contextos, tipos e níveis de IES. Porém, Casillas et al. (2007, p. 35) constataram que dentre “diversos tipos de estudantes com variadas origens sociais e diferentes trajetórias existem estudantes exitosos com baixo capital cultural, ao lado de estudantes com alto capital que abandonam seus estudos”.

Nesse sentido, Fiegehen (2006), esclarece que os conceitos de evasão e abandono usados, na literatura, indistintamente, estão associados ao desempenho

dos acadêmicos, mas fazendo o contraponto, outros conceitos devem demarcar o estudo do fenômeno, trazendo à tona os conceitos de eficiência de graduação, ou titulação, de persistência, de permanência e de retenção.

O conceito de eficiência de graduação, ou de titulação, corresponde à proporção entre os ingressantes e os que completam seus estudos com êxito, associado aos conceitos de persistência, de permanência e de retenção. O conceito de persistência diz respeito à progressão do estudante na carreira, a qual se configura, como um compromisso de caráter pessoal em atingir determinado objetivo. Assim configurada, a persistência do estudante, é uma condição necessária para a terminalidade da graduação, porém não é suficiente se outros fatores não a tornarem evidente. O conceito de permanência é análogo à ação do estudante em permanecer no curso, ou na instituição, mesmo em outra carreira. Adversamente, não ocorrerá esta ação do estudante em permanecer se, em paralelo, não houver um comprometimento da IES em retê-lo.

À luz deste entendimento, o conceito de retenção está vinculado ao empenho das IES em manter o estudante no sistema, considerado como um fator próprio da gestão institucional, envolvendo além do estudante, outros atores da comunidade acadêmica (professores, orientadores, gestores, etc.). Este empenho materializa-se na capacidade institucional, de intervir na trajetória do estudante e oferecer algum benefício proporcionando-lhe uma trajetória exitosa, especificamente em determinados momentos, denominados por Tinto (2009), como períodos críticos (no primeiro ano, durante a transição do nível secundário para o superior – de um ambiente familiar para um ambiente impessoal, desconhecido; as expectativas equivocadas sobre a carreira e a instituição; o desconhecimento de canais ou instrumentos institucionais necessários à superação de deficiências acadêmicas).

Em síntese, o balanço da produção teórica, sobre a temática, López (2013), assinala a superação da primeira perspectiva centrada nas características dos estudantes, o avanço quanto à segunda, cujo foco é a integração entre o estudante e a IES para a constituição de uma terceira, mais recente que evidencia a responsabilidade da IES com a população estudantil, atualmente, além de heterogênea, em massa.

No quadro que segue apresentam-se os modelos explicativos, tratados até esta altura, incluindo-se outros pesquisadores que tratam da problemática.

Quadro 3 - Modelos explicativos de permanência do estudante no curso

<b>Fatores Psicológicos - Centrados no Estudante</b>	<b>Teóricos Correspondentes</b>
- Atitude e comportamento: a personalidade do estudante define tanto a ação do abandono quanto a do êxito.	<u>Fishbein</u> (2006); <u>Fishbein y Ajzen</u> (1975)
- Atribuições: o comportamento do estudante fundamenta-se na motivação ao êxito, ao grau de controle sobre o contexto e à estabilidade - o manejo e a interpretação das atribuições.	<u>Weiner</u> (1980)
- Adaptação - a interação recíproca entre estímulos externos e cognições internas; - <u>Autoeficácia</u> - crenças e expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar atividades e tarefas para a concretização de objetivos	Bean e Metzner (1985); Braxton et al. (2000); Eaton e Bean, (1995); <u>Metzner</u> (2004)
<b>Sociológicos - Fatores Externos ao Estudante</b>	
- Nível socioeconômico, - Conhecimentos prévios (educação básica), - Capital cultural, - Educação dos pais	<u>Noble e Davies</u> (2009); <u>Walpole</u> (2003)
<b>Financeiros - Investimento</b>	
- Custo benefício que corresponde ao retorno pessoal e social que alcança um estudante pelo investimento na sua educação superior; - Subsídios aos estudantes mais vulneráveis como bolsas de estudo ou crédito educativo.	Cabrera et al. (1992, 1993); St. John et al. (2000)
<b>Modelos Organizacionais</b>	
- As características da IES - A forma que o estudante a ela se vincula	Bean e <u>Milem</u> (2000); Berger, (2002); <u>Kuh</u> (2002).
<b>Integração Acadêmica e Social</b>	
- O grau de ajuste do estudante com a IES e as experiências educativas e sociais; - A satisfação acadêmica.	<u>Nye</u> (1976); <u>Bean e Vesper</u> (1990); Tinto (1975, 1987, 1989 e 1993).

Fonte: elaboração da pesquisadora

### 3.2 POLÍTICA INSTITUCIONAL DA PERMANÊNCIA: FORMAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL

A partir do que se compilou como produção teórica no ensino superior, dois conceitos em evidência, são fundamentais para estruturar uma política institucional em prol dos estudantes: o abandono ou a permanência. Abandono, no dicionário de sinônimos da língua portuguesa<sup>7</sup> do verbo abandonar (s. m.) Desamparo; não fazer caso de. Renunciar a. Fugir de retirar-se de. Deixar o lugar em que o dever obriga a

<sup>7</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013.

estar. Soltar, largar. Desleixar-se, não cuidar de si. Palavras relacionadas: renúncia, abdicação saída, afastamento desistência, desamparo.

Há outras definições. Para o Ministério da Educação – MEC, abandono é entendido como evasão, isto é, a “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19) o que pode ser assim caracterizado da seguinte forma: evasão de curso – quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, incluindo o abandono quando não faz a matrícula. Desistência, quando oficializa a saída. Transferência e/ou reopção quando faz mudança de curso e ou de instituição. Trancamento, quando o aluno solicita a suspensão temporária da matrícula, sem a perda do vínculo com a IES. Exclusão, por norma institucional; evasão da instituição quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado. Evasão do sistema, abandono definitivo do ensino superior.

Moraes et al. (2006), definem evasão como o desligamento do estudante da instituição de ensino, sem que esta tenha controle sobre o motivo da ocorrência. Segundo Ribeiro (2005, p. 56), evasão é o “desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula)”. E, Permanência<sup>8</sup> (s. f.) Ato de permanecer. Estado de permanente. Estabilidade, duração firme, constância, perseverança. Estabilidade, constância. Em permanência sem ausência nem interrupção. Palavras relacionadas: estabilidade, constância.

No Sistema ACADE à referência ao conceito de abandono está expressa no setor de Registros Acadêmicos das instituições de ensino superior pesquisadas. O abandono será considerado quando o aluno não efetivar a matrícula, no curso, nem fizer trancamento do ano letivo, no prazo estabelecido nos respectivos regimentos.

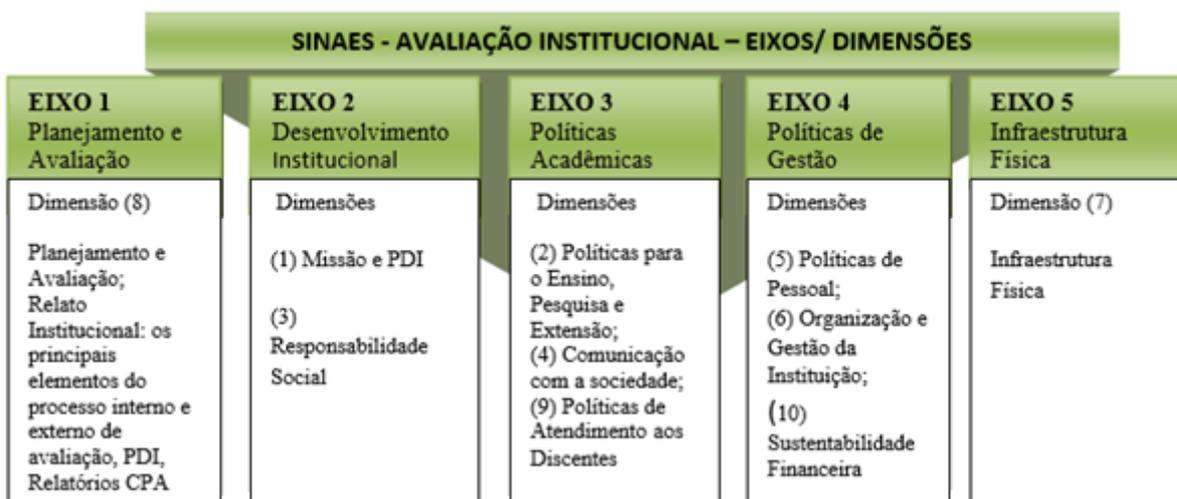
Da mesma maneira, o conceito de permanência sustenta-se nas dimensões da Avaliação Institucional estabelecidas pela Lei Nº 10.861/04, Art. 3º (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES), agrupadas em 5 eixos pela Portaria Nº 92, de 31 de janeiro de 2014. A dimensão Nº 9 que dispõe sobre as políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes, integra o eixo Nº 3 contemplando as dimensões de Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão (Nº 2); Comunicação com a sociedade (Nº 4) e Políticas de Atendimento aos Discentes (Nº 9).

---

<sup>8</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013.

Para configurar a nova dinâmica estabelecida e com a intenção de demonstrar a interdependência do processo de avaliação com o tema em discussão, na página seguinte, na figura 1, apresenta-se a articulação entre os eixos e as dimensões da avaliação institucional, em conformidade com o conteúdo da legislação em vigor.

Figura 1 - SINAES: eixos e dimensões



Fonte: Documento Matricial Portaria nº 92/31/01/2014 – Avaliação Institucional - Nota Técnica Nº 14/2014 CGACGIES/DAES/INEP/MEC

No caso em estudo, fez-se a opção pela vertente que coloca em lugar central a perspectiva de estruturação de uma política de permanência, tendo em vista a responsabilidade institucional com a população estudantil e com o ordenamento da formação. Um ordenamento, submetido ao critério de qualidade social, reconhecendo que a formação de profissionais é uma tarefa socialmente necessária se, no percurso formativo do estudante, mediante processo de escuta e observação, a forma que ele se vincula à instituição, bem como a sua integração acadêmica e social, for identificada.

Desse modo, a gestão da qualidade de processos da educação superior já traz explicitamente uma qualidade específica, indicando que os estudantes desenvolveram as habilidades, compreenderam teorias, métodos e se apropriaram do objeto de conhecimento acadêmico, visto que a educação superior também abarca, na sua conceituação, a criação, a socialização e a preservação do conhecimento sistemático, segundo Teichler (op cit. 2001).

Neste aspecto, é a educação um bem social. Mas é um bem intangível. E, na esfera da gestão institucional, tornou-se senso comum o entendimento de que bens e ou produtos intangíveis raramente podem ser experimentados ou testados antecipadamente. Um bem ou um produto intangível só se materializa, em processo. Esta materialização, em processo, é percebida se os envolvidos permanecerem no processo, de forma prolongada, durante um tempo considerável, ou seja, o tempo determinado à consecução dos fins e dos objetivos, isto é, do resultado.

Portanto, se põe em foco, como constituir, na universidade, uma política para a gestão de tais evidências, mas de caráter preditivo, garantindo, também, o que se estabelece como metas nas políticas de educação superior, no Brasil (democratização do acesso, permanência e qualidade do ensino, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas e comunitárias), e fazer emergir de sua realidade uma proposta que dê conta dessa tarefa.

Historicamente, conforme pesquisou Sander (1995 e 2007), no escopo da administração, no contexto latino-americano, a gestão da educação, no Brasil, seguiu o movimento das teorias pedagógicas e administrativas, vinculadas ao direito e de natureza normativa, desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos da América. Posteriormente, nas primeiras décadas do século XX adotou, com base nos princípios da escola clássica de Taylor & Fayol<sup>9</sup>, os fundamentos da eficiência e da produtividade. Nas décadas 40/50, sofreu a influência das teorias funcionalistas da escola psicossociológica, na vertente comportamental, da administração norte-americana. O foco na eficiência é substituído pelo de eficácia institucional, tendo como critério o desempenho administrativo.

A partir dos anos sessenta, as construções teóricas nascidas da sociologia impugnam os critérios técnicos e instrumentais de eficiência (capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados como mínimo de recursos, energia e tempo) e eficácia (capacidade administrativa para alcançar metas ou resultados) da administração tradicional, evidenciando o critério político de efetividade (capacidade administrativa de responder demandas), ensejando a responsabilidade social da gestão da educação para responder concretamente às necessidades da sociedade, além da lógica produtivista e competitiva. Ao destaque para a relevância social da

---

<sup>9</sup> Para aprofundamento, recomenda-se: PUGH, D.S.; Hickson, D. J. Os teóricos das organizações. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

administração da educação soma-se o critério cultural (que identifica o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência, valor e relação com as consequências de sua atuação).

Morosini (2009) ao tratar da qualidade na educação superior, faz a crítica às teorias organizacionais de administração universitária que abordam a qualidade como um processo caracterizado por um conjunto de fases: planejamento, ação, avaliação e promoção. Entende a autora, que ao final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, na produção teórica sobre a temática, percebe-se o desvirtuamento do conceito de qualidade. Em se tratando de processo como um conjunto de etapas, a etapa revestida de maior significância é a da avaliação, cuja conceituação e prática apresentam-se em três planos:

- a) regido, prioritariamente, por princípios financeiros e pela qualidade como substrato educativo;
- b) foco em metodologias centradas somente na avaliação independente das outras etapas e objetivando a avaliação para o credenciamento das IES;
- c) centralidade nos programas de estudos e no desempenho das instituições.

Nesta perspectiva o que se identifica é certa homogeneidade entre instituições, que se situam no mesmo contexto, vivenciam o mesmo conjunto de condições, comungam conceitos, padrões e práticas organizacionais institucionalmente legitimados, tendo como referência o mercado. Entretanto, homogeneizando cultura e estrutura organizacional, isto é, tornar as organizações mais semelhantes não mais eficientes. Mesmo que a referência seja o mercado e que a qualidade da educação superior esteja relacionada à empregabilidade, o mundo do trabalho é dinâmico, a empregabilidade é multidimensional e muito complexa de ser avaliada.

Ressalta a autora, ainda em tela, que a qualidade da educação superior está para além da padronização de indicadores na pressuposição de que a sociedade tem uma existência real e um caráter sistêmico orientado para a ordem e para a regulação. E que indissociável do conceito de qualidade está o conceito de equidade. Desta indissociabilidade depreendem os seguintes fatores-chave: extensão da educação; tratamento da diversidade; autonomia institucional; autonomia curricular; gestão participativa; diálogo com a sociedade; docentes; avaliação e inovação e

investigações educacionais, consonantes com a construção do conceito de qualidade social da educação superior.

Também, na década de 1980, no Brasil, fruto de debates radicados nas teorias críticas de inspiração marxista (Arroyo, 1983; Cury, 1985; Frigotto (1995); Sander, 1983; Wittmann, 1983), aproxima-se o estudo acerca do conceito de administração na vertente da construção social, firmando-se os alicerces dos processos de formulação política sobre a educação, sujeitos e agentes. Administração como meio, e não como fim em si mesmo, prevê formas de organização e práticas de extrema importância, na medida em que implicam relações envolvendo e valorizando seus principais agentes, na perspectiva de Bordieu (1989). Uma política de gestão promotora da inserção e intervenção social.

Lück, (1998) apresenta o conceito de gestão educacional como um conceito superador do conceito limitado de administração, haja vista a complexidade da ação educativa. A autora citada defende a ideia de que os sistemas educacionais e as instituições de ensino, são unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, parte de um contexto socioeconômico cultural marcado não só pela pluralidade, como também pelas contradições, que se expressam e se legitimam nas práticas, caracterizadas por uma rede de relações entre os que nelas atuam, vivem e convivem e interferem direta ou indiretamente.

Desde 1950 segundo Serva (2000), as organizações, seus fenômenos intrínsecos e suas interfaces vêm sendo objeto de estudo na ótica sociológica. Ramos (1981) trata do fato organizacional como fato social partindo do objeto que é próprio do estudo das organizações, considerando a exterioridade absoluta em face das consciências individuais, descrevendo uma organização como um complexo de elementos e de suas relações entre si, resultante e condicionante da ação de diferentes pessoas, escalonadas em diferentes níveis de decisão no desempenho de funções que limitam e orientam atividades humanas associadas, tendo em vista objetivos sistematicamente estabelecidos.

Uma totalidade aberta, ou totalização, isto é, um conjunto de elementos e interações, no qual um aspecto interno e outro externo são teoricamente distintos, mas, de fato se interinfluenciam reciprocamente. O fato organizacional é, por natureza, um produto coletivo, tanto quanto o fato social segundo Durkheim (1978),

emerge da vida em comum, constituindo os partidos políticos, as corporações, ordens religiosas, instituições educacionais, entre outras.

Mauss (1974) em seus estudos sobre forma e razão da troca em sociedades arcaicas observou que aquelas práticas envolviam dimensões fundamentais da vida social daqueles grupos, como o estabelecimento de alianças, demarcação social daqueles grupos, como o estabelecimento de alianças, demarcação de espaços de poder, comunicação de interesses, sucessão de bens e vínculos de direito, entre outras. Sousa (2006) considera que as propostas são construídas em terrenos de embates e disputas, haja vista que não seria diferente em relação à educação superior que se instaura em um campo de luta que, como qualquer outro, possui um objeto de disputa. Ao trazer Bourdieu (1990), como referência, afirma que para atuar no interior de um campo, os agentes buscam ajustar suas formas de pensar, perceber e agir de acordo com as exigências objetivas desse mesmo campo. Neste campo, as relações objetivas que configuram o espaço da educação superior podem indicar aliança/conflito ou concorrência/cooperação entre posições diferenciadas, independentes das características dos seus agentes. Ainda, na ótica de Sousa (2006, op. cit., p. 4) o campo da educação superior é heterogêneo, contemplando, internamente, segmentos institucionais diversos, com características distintas, tanto na esfera pública, como na esfera privada. Contraditoriamente, “esse cenário não tem conseguido alterar, em níveis satisfatórios, o discurso marcadamente ideologizado que insiste em tratá-lo como único, quando nele existe uma diversidade de práticas e vocações. ”

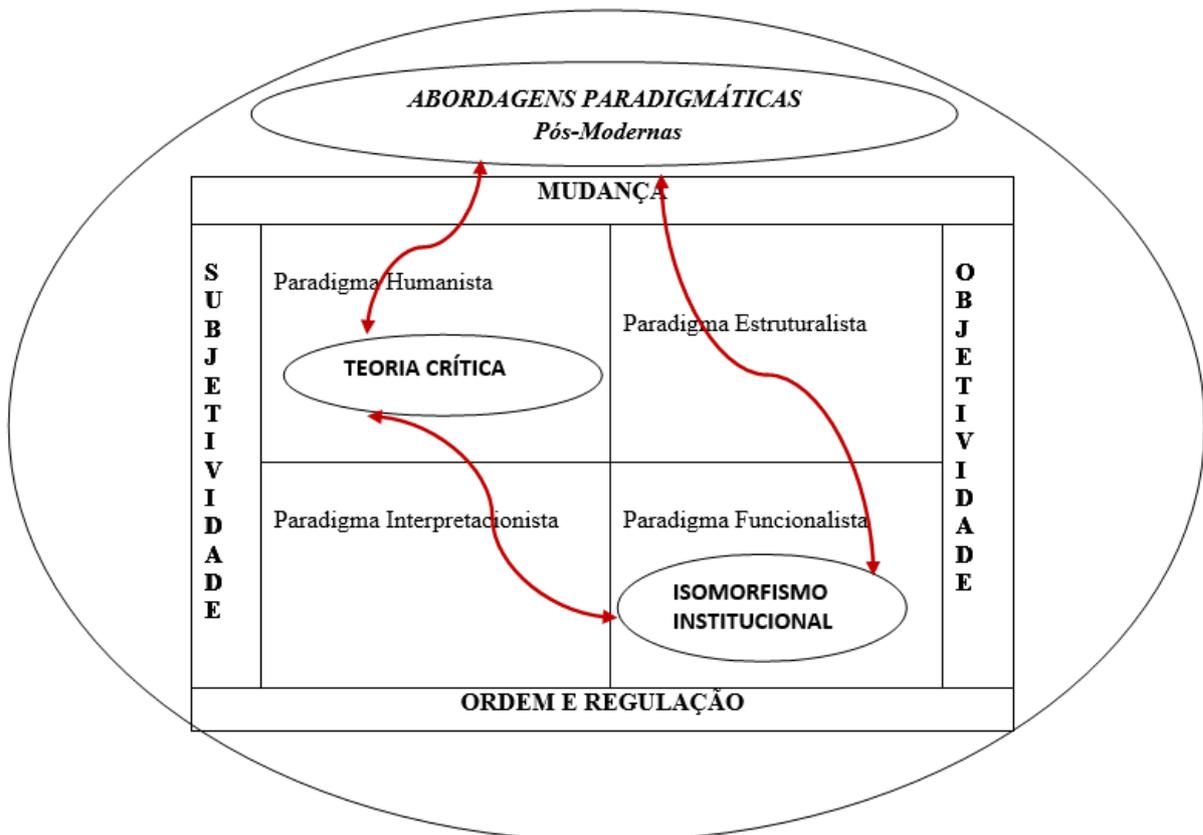
Assim como os autores Mauss (1974) e Durkheim (1978) apontaram que os fatos sociais expressam variada e complexa gama de instituições a ponto de possibilitar uma configuração organizacional, pode-se então afirmar que uma instituição de ensino superior é o resultado de um fato social total, comum nas sociedades contemporâneas, marcado, portanto por interesses individuais quanto coletivos. Okada (2014, p. 4), compreende que, assim como outras organizações formais, as instituições educativas expressam as múltiplas dimensões da vida social, configuram uma dinâmica multicêntrica e multifuncional, afetam espaços sociais diversos, nos mais diversos âmbitos, por poderem ser examinados como manifestação da totalidade social, representando, à luz da sociologia, as perspectivas paradigmáticas propostas por Burrell e Morgan (2001), tecendo uma crítica às

interpretações restritivas à dinâmica social, a partir de dois pressupostos sobre a natureza da sociedade: o da ordem (estabilidade, integração, coordenação funcional e consenso). E do conflito (mudança, desintegração e coerção).

Para demonstrar as perspectivas paradigmáticas propostas, os autores citados acima, criaram o círculo das matrizes epistemológicas situando em dois extremos a abordagem objetivista (realista, positivista, determinista e nomotética) e a abordagem subjetivista (nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica).

Guardadas as restrições ao postulado dos aurores, julgou-se pertinente estabelecer relação à organização e ao funcionamento das IES, em estudo.

Figura 2 - Paradigmas sociológicos e abordagens paradigmáticas



Fonte: Burrell & Morgan (2001); Okada (2014).

De acordo com esta representação, a política de gestão de uma IES poderia ser analisada dentro destes quatro parâmetros, evidenciando-se a dimensão subjetivo-objetiva e a natureza da sociedade nas dimensões de mudança e regulação, onde o isomorfismo institucional situa-se no paradigma funcionalista e representa uma

racionalidade coletiva legitimada institucionalmente. Em contrapartida, a teoria crítica fundamenta-se no paradigma humanista em confronto ao paradigma funcionalista.

Por um lado, se aposta na promoção da qualidade social e, por outro, adota-se um sistema de certificação tutelado, conferido à dimensão reguladora da gestão (exigência legal determina o cumprimento de ações coerentes com um modelo pré-definido), matriz sobre a qual se assenta a pretensão de construir a credibilidade institucional e/ou associada ao credenciamento, a certificação do prestígio social da universidade e, por conseguinte, do ensino superior.

Não caberia, neste estudo, o desenvolvimento da teoria organizacional, mas julgou-se oportuno fazer referência às diferentes visões, por indicarem a possibilidade de compreender os modelos e as políticas organizacionais das universidades, objeto de estudo, que integram a ACAFE.

Um modelo de gestão, além da ordem e da regulação expressaria uma dimensão política e, demandaria um novo enfoque de organização universitária como condição para sustentar, como tomada de decisão, uma política de permanência de estudantes nas IES.

Na esteira dos estudos de Morosini (2012), na educação superior, a teoria crítica também alcançou a área de pesquisa educacional, no Brasil, deslocando o foco que, até o último decênio do século passado, estava nos docentes para a busca de compreensão do âmbito social, retratando a instituição, o curso e o aluno, ilustrando esta tendência com o exemplo do projeto: Competências, indicadores de qualidade e práticas de aprendizagem nos cursos de Pedagogia FAGED/PUCRS<sup>10</sup>.

Concomitantemente, também, no último decênio do século passado, nos Estados Unidos da América - EUA proliferaram as pesquisas, voltadas para o contexto institucional, como a de Pascarella (1985) cuja preocupação reside nos efeitos da universidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante, isto é, o seu desempenho. Para tanto, chamou a atenção para questões que provocariam esta influência tratando de evidências que indicariam o aumento de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. Apesar da base de dados não ser suficiente para dar conta do que ele pretendia, os achados são significativos no que diz respeito à qualidade institucional, especificamente na organização de um ambiente desafiador, rico em experiências e vivências culturais e

---

<sup>10</sup> Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

intelectuais, bem como em formas de intervenção e de integralização curricular estimuladoras da participação ativa do estudante.

Dando continuidade a esta linha de investigação, nas publicações seguintes, sobre o que se tem como registro, Pascarella e Terenzini (1991) em *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*, ampliam o estado de conhecimento a respeito da temática anterior (influência da universidade sobre os estudantes) e *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (2005), incluem nos resultados, além da dimensão acadêmica, as dimensões pessoais, psicológicas e socioeconômicas dos estudantes e as dimensões estruturais da instituição onde eles estudaram relacionadas às diferentes experiências de aprendizagem. Concluem, ratificando a hipótese de que as IES têm impacto no desenvolvimento dos estudantes como pessoas e no aprendizado de habilidades intelectuais, o que pressupõe nas características estruturais de gestão de uma universidade, a intencionalidade de garantir a permanência dos estudantes como indicativo de qualidade social.

Cabe citar o tratado de Weidman & Stein (2003) sobre o processo de socialização do estudante, no curso de graduação, abarcando seis dimensões: a) a experiência coletiva socializadora na ótica individual, no sentido do movimento para engajar-se no grupo que compartilha e é sua referência; b) socialização formal, que ocorre em torno das finalidades e objetivos institucionais e socialização informal decorrente das vivências do estudante no ambiente institucional; c) Aleatória versus sequencial compreendendo a clareza quanto às expectativas e às etapas que ele, enquanto estudante, deve seguir em seu processo de socialização e como este desenho está definido; d) o ritmo fixo e/ou variável com relação à duração do tempo das etapas e da passagem de uma etapa a outra (etapas já definidas no programa do curso e outras por definir); e) serial, acerca do projeto de formação e das formas articuladas de operacionalização em que estarão inclusos a infraestrutura e os recursos instrumentais e humanos, contrariamente a um processo disjuntivo em que a ausência de modelos demarcados institucionalmente é o que prevalece; f) integração e ou transformação, articulada ao projeto institucional, transcende ao projeto do curso. Seria, então, o reflexo da política institucional, o compromisso com a qualidade social dos estudantes.

Neste sentido, as IES têm demonstrado o esforço para dar conta desta tarefa, conforme revelam as pesquisas apresentadas na I<sup>a</sup>, II<sup>a</sup> E III<sup>a</sup> CLABES, dentre as quais foram selecionados alguns fragmentos pertinentes ao estudo.

Quadro 4 - Propostas de política e de gestão institucional da permanência dos estudantes e da qualidade social da educação superior.

(continua)

TEMA	PROPOSIÇÃO
A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: uma análise comparativa: Brasil - Uruguai	Ambos os países têm definido estratégias para expandir o acesso e estimular a permanência. No entanto, registram grandes diferenças nos modelos de acesso. Nesse sentido, dois casos paradigmáticos são a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS-Brasil) e da Universidade da República (UDELAR-Uruguai). No primeiro caso, é uma universidade privada, paga, com acesso seletivo e a segunda é uma universidade pública, com o acesso livre, aberta e possibilidade de matrículas múltiplas. Além das formas de acesso e os seus impactos, entre os vários fatores que influenciam a retenção de alunos da Universidade e que compreende aspectos econômicos, institucionais, culturais e de mercado, se indagará sobre variáveis motivacionais: o sucesso na faculdade, a percepção de si mesmo, hábitos e estratégias de aprendizagem, expectativas de futuro, o papel do professor e da estrutura institucional.
Aprender saúde na escola: diálogos entre universidade e escola pública	Intervir na realidade contribui para o fortalecimento da identidade do futuro profissional e para o compromisso com uma formação de qualidade articulada às demandas postas pela realidade e à complexidade do momento histórico atual e dessa forma tem se configurado como uma ferramenta de fortalecimento da vinculação dos acadêmicos ao ensino superior. A finalidade do projeto é fomentar a parceria universidade/escola/família na construção da cidadania, seja do aluno da escola como o da universidade. Para atingir sua finalidade realiza atividades integradoras e inovadoras com a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e promove a permanência do universitário no curso ao capacitá-lo a lidar com a realidade, estimulando a atuação cidadã e o reconhecimento/construção de possibilidades de transformação da realidade.
Diseño y planificación de un programa de mentoría	para garantizar la calidad de ingreso y que desde hace varios cursos académicos se tomó la decisión de dedicar las cuatro primeras semanas del 1er semestre a un curso introductorio, para todos los estudiantes de primer año. En esto influyen significativamente los problemas con que arriban los estudiantes em asignaturas como Matemática y Física así como las carencias que se observan en las habilidades para conducir adecuadamente su aprendizaje. Todos estos elementos apuntan a la conveniencia de introducir las mentorías para facilitar el tránsito del estudiante de primer año para contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en hábitos, formas de conductas, niveles de exigencia académica, establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros.
Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional	O papel preditivo de características do estudante, das interações que estabelecem com os pares e do envolvimento acadêmico sobre a evasão. Participaram do estudo 566 ingressantes em uma universidade confessional da região sudoeste do Brasil. Os resultados da análise de regressão logística univariada descrevem que, de maneira isolada, idade, interações com os pares que envolvem conteúdos acadêmicos e o envolvimento acadêmico, tanto com as atividades obrigatórias como não

(continuação)

	<p>obrigatórias tiveram papel preditivo na evasão. Destaca-se a necessidade das instituições atentarem para os estudantes considerados não tradicionais. O peso do envolvimento com as atividades obrigatórias na decisão de permanência do estudante reafirma o papel da instituição no planejamento de ações, através de seus projetos pedagógicos que minimizem a evasão. Também, destacam o professor como um agente educativo importante não só para o rendimento acadêmico do aluno, mas para a sua decisão de permanecer no curso.</p>
<p>Absentismo y abandono en primer curso de grado en la universidad politécnica de madrid: decálogo de prácticas para su reducción</p>	<p>Analizar las causas y prevenir el abandono de la titulación por parte de los alumnos de primer curso de Grado. El proyecto transversal de innovación educativa (identificar un conjunto de acciones que los profesores utilizan para motivar el aprendizaje y seleccionar un “decálogo de prácticas” que recoge las actuaciones (actividades, actitudes, etc.) docentes más valoradas/utilizadas por estos profesores: (entusiasmo, captación de la atención, presentación de contenidos), con el clima creado en clase (respeto, confianza, expectativas de aprobar si hay esfuerzo) y con la información ofrecida al alumno (recursos y criterios de evaluación). El análisis estadístico de la propia encuesta [...] ha servido para ofrecer al profesorado un marco de referencia para mejorar sus logros en las aulas y contribuir al aumento de los índices de permanencia y deja abierta una línea de estudio para la elaboración de propuestas más eficaces.</p>
<p>Integración a la vida universitaria</p>	<p>El “Programa de Integración en la Vida Universitaria”, que se gestó como apoyo al “Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia” para la Universidad de Santiago de Chile<sup>1</sup>, el primer semestre del 2012, está orientado para viabilizar la integración exitosa de los estudiantes a la Educación Superior, con especial atención aquellos provenientes de los quintiles más vulnerables y desfavorecidos académicamente. Como se trata de estudiantes afectados por su vulnerabilidad económica y/o ser la primera generación de su familia que ingresa a la universidad, muchas veces sus familias no pueden solventar los gastos de la Educación Superior. Para ello, la Universidad de Santiago de Chile salvaguarda su estadia en la Universidad ofreciendo algunos beneficios sociales, adicionales, tales como: becas de alimentación, becas de trabajo, ayudas económicas, entre otras [...] estudiantes que en la Prueba de Selección Universitaria – PSU, obtienen puntajes iguales o superiores a estudiantes que cuentan con una mejor formación secundaria y con menor vulnerabilidad económica.</p>
<p>Estratégias para a permanência na universidade: a universidade federal de pelotas como cenário</p>	<p>No curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPEL), quais as estratégias de permanência têm sido adotadas para que os alunos tenham a possibilidade de manter-se na Universidade, bem como a contribuição para a formação acadêmica? A UFPEL, atualmente, tem procurado atender aos alunos com diferentes tipos de bolsas vinculadas às suas Pró-Reitorias [...] Aproximadamente 4300 alunos são beneficiados com o programa de bolsas. Quanto ao tipo de bolsa recebida, a maioria dos acadêmicos, 46,9%, indicou ter recebido bolsa de extensão universitária, mostrando que além de possibilitar a permanência na Universidade, a atuação prática no campo de trabalho, atuando junto à comunidade, pode proporcionar uma formação inicial mais qualificada. Sendo assim, pode-se concluir que o programa de bolsas da ESEF/UFPEL, atua como uma importante ferramenta de manutenção dos acadêmicos no Ensino Superior, além de possibilitar um maior crescimento profissional.</p>
<p>Atenção integral a alunos do programa PEC-G na PUCRS</p>	<p>Práticas de acompanhamento a alunos do Programa PEC-G provenientes de outros países, principalmente de países africanos que realizam a sua formação profissional na PUCRS. O trabalho que o CAP desenvolve com estes alunos está voltado ao acompanhamento integral em atenção às necessidades e demandas que estes alunos apresentam durante a sua estadia vinculada a Universidade. As práticas envolvem atendimentos</p>

(continua)

	individualizados, visitas domiciliares, atendimentos em grupo, estudos sociais, mediações para resolução de problemas e encaminhamentos.
--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir das Actas da I<sup>a</sup>, II<sup>a</sup> e III<sup>a</sup> CLABES

### 3.3 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS EM DEBATE

Na apresentação dos marcos referenciais e conceituais que sustentam a produção teórica sobre a relação abandono e permanência de estudantes do ensino superior, ao que se infere, as duas proposições, mais recentes - Integração Acadêmica e Social de Nye (1976); Bean e Vesper (1990); Tinto (1975, 1987, 1989 e 1993) e os Modelos Organizacionais de Berger e Milem (2000); Berger, (2002); Kuh (2002) – incluindo-se os merecidos acréscimos explicativos, que facilitam o entendimento acerca da problemática em destaque, que na perspectiva dos autores, acima referenciados, apesar das abordagens teóricas e conceituais terem sido elaboradas em contextos internacionais, como referencial para a pesquisa, pela importância do fenômeno, se aplica em qualquer país.

Sem ignorar o modelo inicial de Tinto (1975, op. cit.) que assentou as bases para as investigações recentes, em face da complexidade da sociedade atual, produções teóricas cada vez mais sofisticadas, sobre a permanência de estudantes na universidade, encontram-se à disposição e, outras, em elaboração, provenientes de diferentes áreas que demonstraram interesse pelo binômio: retenção/persistência e ou abandono/permanência. Porém, faltam, ainda, evidências empíricas concretas. Cabe chamar a atenção de que não se trata aqui de palavras antônimas. As variáveis que conduzem à explicação de retenção/persistência e ou de abandono/permanência não são inversas.

Da literatura sobre a integração acadêmica e social, comumente, centrada na experiência individual dos estudantes nos anos iniciais na universidade, se amplia o olhar para o coletivo universitário, para o papel que este coletivo desempenha no processo de retenção/persistência e ou abandono/permanência, sem excluir os estudantes que estão nos anos finais da formação, em busca da titulação. Dito de outra forma, conquista do diploma universitário mediante a conclusão de um curso.

De manera consistente con este modelo, centrado en la responsabilidad individual de adaptación para evitar la deserción, las estrategias institucionales para reducir el abandono de los estudiantes apuntan a facilitar

el proceso de integración de los estudiantes a la vida universitaria, a dar mayor oportunidad para interacción positiva con los pares y con los profesores, así como también a nivelar académicamente a quienes no tengan la preparación previa necesaria para tener un buen desempeño académico universitario. De esta forma, nacen al interior de las universidades distintos programas e iniciativas para dar soporte académico y social a los estudiantes recién ingresados a la universidad durante su primer año de vida universitaria, considerado como el periodo más crítico de adaptación (CABRERA et al. 2014, p. 5, apud SWAIL, REDD y PERNA, 2003).

Estudos, nesta esfera, que revelam a adoção destas práticas, por meio de evidência empírica, acerca dos postulados apontam para o seguinte:

- a) Os estudantes trazem consigo várias características pessoais que eventualmente afetam a sua vontade de se comprometer com a universidade;
- b) A disposição, do estudante, para empenhar-se na universidade no momento do ingresso afeta o grau em que ele conseguirá envolver-se na universidade;
- c) A capacidade de o estudante envolver-se e comprometer-se com a universidade aumentam proporcionalmente, na medida em que há a integração social e institucional;
- d) Quanto maior for o envolvimento, maior é a probabilidade de o estudante permanecer na instituição até o final do primeiro ano de estudos;
- e) Manter relações com família e amigos antes da entrada da universidade é uma forma de garantir o sucesso do estudante na universidade;
- f) Reafirmar os valores e crenças herdadas, para valorizar e tornar o estudante que permanece na IES consciente, de sua identidade cultural, porém que não o impeça de estabelecer interação com colegas, professores e outros elementos da comunidade universitária;
- g) Atentar para variáveis que têm um impacto sobre a permanência de alunos adultos que trabalham: as mulheres, as minorias raciais, as minorias sexuais, entre outros (estudantes com outro perfil, diferente do universitário padrão: idade de 18-24 anos, solteiro, sem filhos, que ingressa na IES logo em seguida ao término do Ensino Médio, que se dedica integralmente aos estudos, que os pais podem financiar sua carreira, etc.).

Atentando para as variáveis socioeconômicas e culturais de estudantes “não tradicionais” (grifo dos autores Cabrera et al. (2014, op cit.)), disponibilizando bolsa de estudos e de trabalho e programas de apoio aos alunos provenientes de contextos de vulnerabilidade social, preparando os professores e demais membros da comunidade acadêmica, para a compreensão das evidências citadas, reordenando o currículo, oferecendo ferramentas que favoreçam a aprendizagem e o ensino, criando, no campus, um clima de aceitação, respeito e tolerância, as IES, gradualmente, neste modelo, poderão criar e implementar programas de gestão da permanência de estudantes em seus cursos.

Prosseguindo, para tratar da permanência dos estudantes, no ensino superior, no modelo de política institucional, os resultados publicados pelos organismos oficiais (apresentados anteriormente), indicam um avanço muito tênue em torno da problemática. Embora o número de matrículas tenha evoluído significativamente, o número de titulados não correspondeu ao esperado. Um estudo conduzido pelo College Board (2009) aponta as evidências empíricas descritas a seguir:

- a) Estudantes oriundos de população de baixa renda e de minorias étnicas têm pouco acesso à universidade e não há registro de programas e ações de IES sobre essa variável. Os programas e ações são estatais;
- b) Os recursos destinados aos programas que evidenciam a permanência dos estudantes, nas IES, são escassos, logo insuficientes para esta finalidade;
- c) Os gestores das IES tomam decisões administrativas e implementam políticas de gestão sem o devido aporte em investigações pertinentes e ou na literatura especializada;
- d) A responsabilização pelas demandas estudantis fica a cargo dos professores;
- e) As ações dos programas de orientação e de acompanhamento de estudantes, especialmente, do primeiro ano não são obrigatórias e sistemáticas;
- f) A maioria dos gestores da área dedicavam um tempo parcial à atividade.

Em face da constatação, fica muito claro, o papel dos gestores universitários. Tinto (2012) sugere um modelo de gestão, fundamentado na criação de comunidades

universitárias que se organizam em torno do êxito do estudante. Menciona, para tanto, 10 condições:

- O esforço sistemático de esclarecer o estudante sobre o que é necessário para que ele tenha êxito na universidade, provendo-o de informações qualificadas que lhe possibilite conhecer os cursos que a IES oferece, as tratativas para a mobilidade entre os cursos na IES, e a progressão na carreira;
- As condições que permitam ao estudante melhorar sua autoestima e a sua autoconfiança;
- Oferecer aos estudantes suporte acadêmico institucional, acompanhamento e monitoramento oportunos objetivando o desempenho acadêmico exitoso;
- Desenvolver o sentido de pertencimento à IES. Este sentimento é reconhecido, na literatura pertinente como uma das melhores ações preditivas da permanência;
- Criar condições para desenvolver o sentimento de pertencimento incluso nas atividades curriculares, em conjunto com os seus pares, professores e gestores da IES;
- Atenção para a articulação com a educação básica, especialmente com o ensino médio.
- A ajuda financeira, para o êxito dos estudantes.

Neste sentido, a pesquisa de Cabrera, Burkum, LaNasa e Bibo (2012) com estudantes de quatro níveis socioeconômicos distintos revelou que a preparação recebida no ensino médio é mais efetiva, para a obtenção da titulação no ensino superior do que as experiências com a universidade. Os estudantes que possuíam projetos claros no momento do ingresso, na universidade, apresentaram maior probabilidade de permanência e terminalidade do curso superior, independente do nível socioeconômico, nos Estados Unidos da América e em países Latinoamericanos.

Arbona e Nora (2012) Swail et al. (2005), anotaram, nos resultados da investigação que realizaram, a influência positiva dos professores do ensino fundamental e médio, quanto ao subsequente êxito, dos estudantes, na graduação.

Acrescenta-se à perspectiva de Tinto (2012), a iniciativa de Pace (1979) ao criar um instrumento denominado de College Student Experiences Questionnaire (CSEQ)

na tentativa de encontrar relação entre o empenho dos estudantes e as oportunidades disponibilizadas no contexto da universidade, como por exemplo, o suporte acadêmico, o acompanhamento e a orientação.

Em seu modelo, Pace (1979 op. cit.), considera como variáveis os esforços dos estudantes e a organização do ambiente institucional, reflexo de responsabilidade recíproca. A instituição é responsável pela instalação de um ambiente altamente facilitador do desempenho estudantil desde a infraestrutura (salas de aula, biblioteca, laboratórios unidades residenciais); atividades sociais e culturais (clubes, academias e organizações desportivas e de recreação) até as vivências com estudantes professores (os mais experientes). Os alunos são responsáveis pelo tempo e esforço, medidos por uma escala, em quantidade, intensidade e qualidade do envolvimento (escores da entrada e saída, atitudes, Autoavaliação do progresso, benefícios e satisfação com a instituição e vivência do interesse em aprendizagem continuada).

Chama à atenção no modelo de Pace (1979 op. cit.) a desvinculação do desempenho do estudante do componente motivacional ou traço de personalidade cuja ênfase é o aspecto psicológico. Qualidade do desempenho do estudante resulta do esforço da IES em criar as condições para o desenvolvimento de uma atividade educativa produtiva.

Nesta proposição ratifica-se a adoção de uma política institucional em que se estabeleça, também, a relação entre qualidade do processo e qualidade do resultado. O desempenho da IES está associado aos resultados do nível de predição do desempenho de estudantes, segundo, Campbell y Cabrera (2011 e 2014); Gordon, Ludlum e Hoey (2008) e Porter (2013).

Chickering e Gamson (1987) apontam em *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* (sete princípios para boa prática no ensino universitário), fundados no processo de ensino e de aprendizagem, na forma como os professores ensinam e como os alunos aprendem, como os estudantes realizam seus trabalhos em interação como os demais e como estudantes se relacionam com os professores, na prática.

As boas práticas de educação universitária apontadas pelos autores Chickering e Gamson (1987, op. cit.), sintetizando os princípios declarados incidiram sobre: a) o encorajamento da interação entre alunos e professores; b) reciprocidade e cooperação entre acadêmicos; c) viabilidade de técnicas de aprendizagem ativa; d)

devolutiva imediata dos resultados da avaliação; e) atenção ao tempo de estudo; f) compartilhar objetivos elevados; e g) respeito à diversidade de capacidades e habilidades dos estudantes, reafirmam os pressupostos descritos, até esta altura, na ótica de diferentes, proponentes. Sem exceção, quando se referem à conclusão de um curso superior, com êxito, destacam o comprometimento, não só do aluno, mas de todo o contexto universitário, levando a inferir que este está expresso nas políticas institucionais.

As proposições teóricas comportam elementos que desenham, no cenário do ensino superior, caminhos para o percurso da investigação sobre a gestão institucional da permanência de estudantes, ao se examinar as políticas de permanência, no âmbito do sistema ACADE. Em síntese:

No obstante cada contexto particular se caracteriza por problemáticas de distinta índole, el avance del conocimiento generalmente obedece a patrones secuenciales comunes. El estudio de un fenómeno complejo avanza siempre desde concepciones simples hacia distinciones cada vez más complejas y precisas, que permiten asimismo soluciones más comprensivas a los problemas sociales [...]. En este nuevo paradigma, la permanencia del estudiante no sólo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad, sino también de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes que efectivamente recibe. Se traslada entonces el enfoque desde la deserción como responsabilidad individual del estudiante, hacia la responsabilidad institucional de retener al estudiante. (CABRERA et al. 2014, p. 19, apud SWAIL, REDD y PERNA, 2003).

## 4 O CENÁRIO

### 4.1 O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: A CONSTITUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Morosini (2011, p. 294), escreve que o “ensino superior no Brasil, mesmo quando comparado a congêneres latino-americanos, é de criação recente. Seus primeiros cursos datam do início do século XIX e sua primeira universidade do século XX”. Isso não significa que não houve tentativas neste sentido, como, por exemplo, a dos jesuítas no século XVI. Entretanto, segundo Schwartzman (1990), os sistemas brasileiro e latino-americano possuem características comuns, que os aproximam entre si e os diferenciam daqueles mais típicos como, por exemplo, dos países anglo-saxões.

Uma característica pertinente é o caráter secular, profissional e público. Embora seja marcante a influência da Igreja Católica, quanto ao caráter confessional das antigas universidades, os sistemas universitários contemporâneos adotaram, em sua constituição, os moldes napoleônicos, de construção de estados nacionais modernos, centralizados e leigos, dirigidos por elites profissionalizadas, treinadas no âmbito do conhecimento técnico-científico, sob as doutrinas sociais e jurídicas mais modernas.

Afirma o autor referenciado acima (op. cit.) que, na América Latina, o transplante de modelos sem a devida adaptação não produziu os resultados esperados. Diferentemente do que ocorreu na Alemanha, este modelo não abriu espaço para a pesquisa, sustentáculo do ensino técnico-científico. Em contraste com a experiência inglesa, não abriu espaço para a formação genérica e, contrariamente à da França, não favoreceu a criação de estabelecimentos de elite com padrão de prestígio e qualidade.

Diferentemente dos outros países da América Espanhola e Inglesa, o Brasil somente logrou êxito na constituição de seu sistema universitário após 1808, com a transposição da Coroa Portuguesa para a, até então Colônia, pela necessidade de formação dos quadros administrativos do novo governo e atender à aristocracia agrária e mineira cujos filhos não podiam mais deslocar-se à Europa em face do bloqueio de Napoleão. Os cursos superiores instalados eram de caráter

profissionalizante e ministrados em institutos isolados (Colégio Médico-Cirúrgico, na Bahia em 02/1808; Academia Real Militar da Corte, no Rio de Janeiro em 12/1810; Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil em 10/1820 e as cadeiras isoladas de Anatomia e Ciências Econômicas).

As tentativas de criação de universidades não saíram do papel, nem mesmo com a proclamação da independência em 1822 e o crescimento de cursos superiores no período imperial (1843 - projeto de criação da Universidade Pedro II e, 1847 - projeto de criação de Universidade do Visconde de Goiânia)<sup>11</sup>.

Proclama-se a República em 1889 e o descaso com a formação superior continua. O estado do Paraná em 1912, fruto das pressões locais, cria a primeira universidade brasileira, experiência abortada em três anos. De acordo com Vahl (1980), no ano de 1920, no Rio de Janeiro, capital da república, os cursos isolados são agrupados (Escola Politécnica, antiga Academia Real Militar da Corte, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina) constituindo o que seria o embrião da universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Esta forma de congregação de cursos via Reitoria, sem a devida integração acadêmica e ou administrativa, que foi uma exceção, na época, tornou-se posteriormente, lugar comum e é a marca contundente das distorções do sistema de ensino superior brasileiro. Até 1941 a legislação estimulava a livre iniciativa e os estabelecimentos destinados a ministrar cursos de ensino superior podiam ser fundados e mantidos pelos poderes públicos locais, pelas pessoas físicas e pelas pessoas jurídicas de direito privado.

Porém, o estado de São Paulo, em virtude da Revolução Constitucionalista de 1932, como forma de protesto, reúne os seus cursos superiores, tendo como elemento integrador e uma base comum, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, um ente acadêmico, porta de entrada para os cursos profissionalizantes. Assim, cria-se a Universidade de São Paulo. Assentada no tripé ensino pesquisa e extensão e inspirada no modelo alemão<sup>12</sup>, surge, concretamente, a primeira universidade

---

<sup>11</sup> BARROS, R.S.M. de. O desenvolvimento da ideia de Universidade no Brasil. In: \_\_\_\_\_. Estudos Brasileiros Londrina: Ed. UEL, 1997. p.49-58.

<sup>12</sup> A universidade, como se apresenta, nasce dos moldes europeus. Medieval, definido pela essência corporativa da instituição religiosa; do Renascimento, caracterizado pelo tipo humanístico; Moderno, conduzido pela filosofia das luzes e Napoleônico, fundado na formação técnica. Destes, constituíram-se como modelo universitário, atualmente: o inglês, o francês e o alemão. Este último, a partir da criação da Universidade de Berlim, em 1810 por Wilhelm Von Humboldt, concebeu a universidade como um centro da pesquisa científica. A pesquisa deveria prevalecer sobre o ensino.

“moderna”<sup>13</sup> no Brasil. Depois, nascem as Pontifícias Universidades Católicas, nas décadas de 1940 e 1950, com a instalação da PUC do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Campinas.

Na metade do século XX, precisamente nas décadas de 50 e 60, o governo federal cria universidades, pelo menos uma, em cada estado, estabelece a gratuidade e federaliza antigas IES estaduais e privadas (faculdades agrupadas e transformadas em universidades).

Como estas não respondem às demandas por cursos e vagas e por situarem-se nas capitais, emergem universidades confessionais e particulares, universidades estaduais, faculdades isoladas e fundações municipais, amparadas pela legislação da época que preconizava a descentralização do ensino superior. Todavia, muito distante do modelo da Universidade de São Paulo.

Cabia ao governo federal a autorização prévia do funcionamento dos cursos, mesmo quando integrados às universidades. Após o segundo ano de funcionamento deveria ser requerido o reconhecimento do curso, pois poderia ser cassada a autorização. Os procedimentos para conceder a autorização dependiam do parecer do Conselho Federal de Educação, fundamentado nos critérios fixados pelo Decreto-Lei nº 421/38.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, 4024/61, foram introduzidas modificações significativas quanto à autorização e funcionamento de cursos de ensino superior. No texto da referida Lei, fica explícito que os órgãos que decidem sobre a criação de novos cursos superiores são as Universidades, por possuírem autonomia, desde que ouvido o Conselho Universitário. Se implicasse em aumento de pessoal, caberia ao Presidente da República a homologação. Se a criação de um novo curso exigisse modificações regimentais e estatutárias, caberia ao Conselho Federal de Educação.

Caberia, ainda, ao Conselho Federal de Educação a autorização quanto à criação e autorização de cursos de ensino superior em estabelecimentos de ensino

---

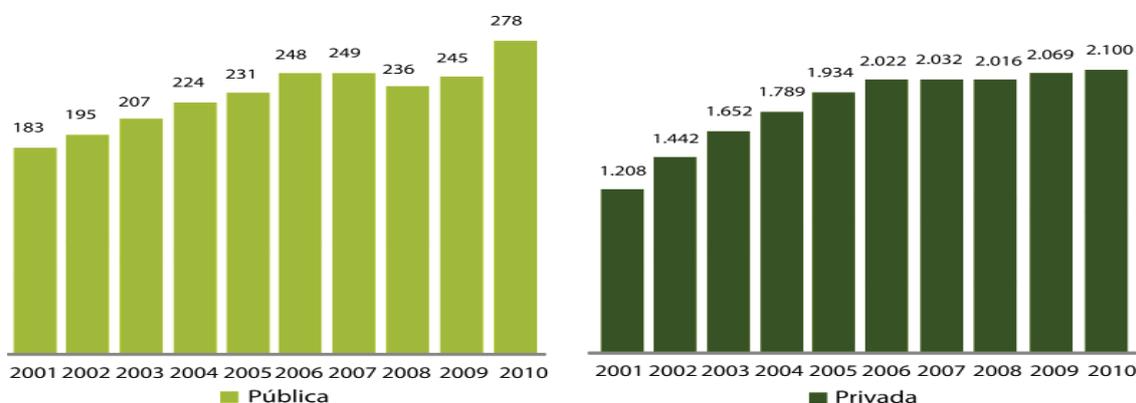
<sup>13</sup> A denominação de “Moderna” refere-se à crítica ao modelo de universidade assentado na tradição Medieval.

isolados particulares. Aos Conselhos Estaduais de Educação, caberia autorizar o funcionamento e a criação de cursos de ensino superior nas instituições de ensino isoladas, estaduais e municipais. Para a autorização de funcionamento dos cursos superiores, as exigências da legislação da época centravam-se em três aspectos fundamentais: recursos financeiros, materiais e humanos necessários ao empreendimento; prova da real necessidade, da instituição/curso, para a comunidade e estrutura comunitária adequada ao funcionamento da instituição.

Adentrando à concepção da reforma universitária, no bojo da Lei nº 4024/61, percebe-se que, ao contrário da pretendida diretriz, provocou uma situação paradoxal quanto à expansão do ensino superior no Brasil. De acordo com a legislação, a preferência incidia na organização do ensino superior dentro do formato de universidade. E o modelo foi adotado como norma. A organização de estabelecimento de ensino superior isolado era tida como exceção. Mas, na prática, não foi o que ocorreu. No período 1962-1963, enquanto o crescimento de número de cursos nas universidades não atingiu 100%, os cursos em estabelecimentos isolados atingiram o patamar de 400%, denotando a contradição entre a norma e o caráter de excepcionalidade. Universidade e estabelecimento isolado de ensino superior são entidades singulares, situadas em realidades distintas.

Em 1996 é aprovada a nova LDB, Lei n 9394 (Brasil, 1996), de cunho mais social, estimula, novamente, a iniciativa privada resultando, conforme os dados contidos no Relatório Técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Brasil, 2001-2010), uma expansão vertiginosa (o que não ocorreu nos anos subsequentes), em se tratando de número de instituições, cujo índice variou de 86,8 a 89,4%. Entretanto, o crescimento incidiu sobre a iniciativa privada com 88,3% (2099). Quanto à categoria administrativa, às federais coube o percentual de 4,2% (99), às estaduais 4,5% (108) e às municipais 3,0% (71). O gráfico abaixo expressa esse crescimento.

**Gráfico 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas Brasil - 2001-2010**



Fonte: MEC/Inep – Resumo Técnico (2010, p.32)

De acordo com o que consta em 2010, expresso na tabela que segue, das 2.378 instituições 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Apresentam aumento de 5,7% os IFs e Cefets; 3,0% as faculdades; 2,2% as universidades e decréscimo de 0,8% para os centros universitários (MEC/INEP, RESUMO TÉCNICO, 2010, p. 34). Embora os índices não sejam tão expressivos, evidencia-se a expansão da formação na área técnica/tecnológica, vocação dos IFs e Cefets.

**Tabela 2 - Percentual de matrículas graduação por organização acadêmica-Brasil 2001-2010**

ANO/CATEGORIA	UNIVERSIDADES (%)	CENTROS UNIVERSITÁRIOS (%)	FACULDADES (%)	IFS E CEFETS (%)
2001	64,6	11,1	23,6	0,7
2002	62,1	12,3	24,8	0,7
2003	58,9	12,8	27,4	0,9
2004	57,3	14,6	27,3	0,8
2005	56,1	14,9	28,4	0,6
2006	54,2	15,2	30,0	0,6
2007	55,8	13,4	30,1	0,7
2008	56,3	13,0	29,9	0,8
2009	55,5	13,4	30,0	1,1
2010	54,3	13,1	31,2	1,4

Fonte: MEC/Inep – Resumo Técnico (2010, p. 35).

Na análise dos dados apresentados na tabela acima, pode-se inferir que, no decênio (2001-2010), a expressão da matrícula concentra-se em dois espaços formativos distintos: nas universidades e nas faculdades<sup>14</sup>.

O crescimento do número de cursos de graduação também não foge à regra. Foram registrados pelo censo, 14.399 cursos onde estão matriculados 3.479.913 alunos. Destes, 69,7% estão nas instituições privadas. Dos 227.844 docentes, apenas 22,3% estão nas instituições públicas, denotando um crescimento de 36%, contra 128% da participação privada.

Quanto às áreas de conhecimento, os cursos oferecidos estão agrupados nas ciências sociais, educação e humanidades. 175 instituições se dedicam, exclusivamente, à formação de educadores e a matrícula, corresponde a 22,2%.

**Tabela 3 - IES que oferecem cursos em uma única área de Conhecimento Brasil – 2010**

ÁREA GERAL DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE IES
TOTAL	800
Ciências sociais, negócios e direito	394
Educação	175
Saúde e bem estar social	72
Engenharia, produção e construção	52
Humanidades e artes	50
Ciências, matemática e computação	44
Agricultura e veterinária	9
Serviços	4

Fonte: MEC/Inep – Resumo Técnico (2010, p.36)

O número de alunos matriculados, no ensino superior, também cresceu 84% na rede privada e 31% nas instituições públicas. O levantamento indica que a matrícula continua concentrada na Região Sudeste, onde estão 50% dos estudantes e se mantém a tendência do aumento da presença feminina na graduação (57% do total). Além disso, grande parte do alunado, 58%, frequenta cursos noturnos. Comparando o crescimento destes dois sistemas constata-se que a iniciativa privada cresceu 62% e a pública teve um aumento de apenas 19%.

<sup>14</sup>A denominação das instituições de ensino superior consta na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. De acordo com a organização acadêmica, são classificadas como: I – faculdades; II – centros universitários; III – universidades; IV – institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e V – centros federais de educação tecnológica.

Integrante da região sul do Brasil, o estado de Santa Catarina, não foge à regra. Possui um sistema de educação superior bem desenvolvido, com seis (6) instituições públicas; 13 instituições fundacionais/ comunitárias e 102 privadas. As comunitárias e as privadas respondem por 81.5% do total bruto das matrículas.

Entretanto, em Santa Catarina, até 1964, a única instituição de ensino superior existente no estado, era a Universidade Federal de Santa Catarina, criada pela Lei nº 3849 de 18/02/60, que congregou todos os estabelecimentos isolados em Florianópolis, a capital do estado. A centralização do ensino superior na capital dificultava o acesso da população interiorana e distanciava outras regiões prósperas e produtivas do estado, do processo de desenvolvimento.

A crença de que a qualificação profissional de recursos humanos se constituía na mola propulsora para o progresso, também foi um indicador de movimentos para a criação de instituições de ensino superior, contrários à legislação da época. Empresários e líderes educacionais das comunidades do interior, passaram, então, a reivindicar fortemente a criação de Faculdades, defendendo a tese da interiorização e regionalização do ensino superior.

Outro dado gerador de pressão, que viabilizaria a ideia, era o de que nos estados vizinhos, (Paraná e Rio Grande do Sul), o ensino superior havia sido implantado, no interior, com sucesso. O processo iniciou no município de Lages, com a criação da Associação Catarinense de Cultura, cujo estatuto lhe atribuía como finalidade a fundação de estabelecimento de ensino superior. Liderada por empresários locais, a assembleia pública de fundação realizou-se na sede da Associação Comercial de Lages.

Foram então criadas as Faculdades de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais, em 1960. O funcionamento iniciou em 13/02/1964, antes do pronunciamento do Ministério da Educação. O Conselho Federal de Educação nega a autorização pelo Parecer nº 117/65, apesar dos alunos frequentarem a instituição por 02 anos. A primeira experiência de interiorização do ensino superior fracassara.

No entanto, o município de Blumenau obteve sucesso. Instituíam-se pela Lei municipal nº 1233/64 a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, autorizada pelo Conselho Federal de Educação, sendo, no estado catarinense, a primeira instituição de ensino superior isolada a formar bacharéis em 1967. Somente no ano de 1972, obteve o reconhecimento. Outros movimentos iniciaram em outros

municípios. Tubarão e Itajaí, em 1965, por iniciativa do poder público municipal, lideranças educacionais e empresariais, instalaram seus cursos superiores.

Neste mesmo ano, ocorreu um fato significativo. O governo do estado criou a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) como mantenedora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), com sede na capital e Faculdades em Joinville e Lajes. Embora a política do governo fosse o de coordenar, de forma centralizadora, o processo de expansão do ensino superior muito contribuiu para a interiorização e regionalização deste nível de ensino, naquela altura, muito difícil de conter, pelos movimentos iniciados.

Os representantes do município de Lages, inconformados com a negativa do Conselho Federal de Educação extinguiram a Associação Catarinense de Cultura, de Direito Privado, e em seu lugar, através do poder público municipal, criaram a Fundação Educacional de Lages, pela Lei nº 255/ 65, de Direito Público, obtendo desta forma autorização para funcionar pelo Parecer nº 18/66 do mesmo Conselho. Da mesma forma, outras instituições foram criadas.

Em termos de Brasil, Santa Catarina é fato inédito, pelo que se lê, a respeito da expansão do ensino superior, com relação à iniciativa do poder público municipal na criação das Fundações Educacionais. Amparadas na legislação em vigor, Leis Federais nº 4024/61 e 5540/68, as Fundações de Direito Público, constituíram-se solução para o problema da crise do ensino universitário, no estado catarinense.

Cabe chamar a atenção para uma constatação. O processo de interiorização e regionalização do ensino superior, em Santa Catarina, foi marcadamente político e seguiu o mesmo caminho do processo de colonização. Deslocou-se do litoral para o planalto e para o oeste, podendo-se inferir que a implantação das Instituições de Ensino Superior, não resultou de estudos ou de diagnósticos das necessidades locais e regionais.

Para Sguissardi (1995), as fundações educacionais não são criações modernas. Menciona Platão, legando a Academia aos seus sucessores, Plínio, o Jovem, dando uma escola à cidade de Como e o patrocínio por Ptolomeu da biblioteca de Alexandria. No Brasil cita a existência desse tipo de instituição desde o século XVIII, que adquire contornos mais nítidos no final do século XIX e início do século XX, com grande repercussão na década de 60 sendo a mais antiga, criada entre

1944/1945, a Fundação Getúlio Vargas que, como instituição, apresenta traços típicos de uma universidade.

Lê-se no Art. 62 do Código Civil, Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2002, que:

Para criar uma fundação, o seu instituidor fará, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e declarando, se quiser, a maneira de administrá-la. Parágrafo único. A fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência.

Nesse sentido, uma fundação só pode ser criada a partir de um patrimônio direcionado para o cumprimento de finalidades determinadas, em torno de um bem ou conjunto de bens, aplicáveis em um fim ou fins específicos, no caso, o cultural, onde a educação se inclui. No artigo 11 do Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 (Lei de Introdução ao Código Civil) a interpretação é a de que, obrigatoriamente, só poderão existir sociedades sem fins lucrativos, hoje associações e fundações, se objetivarem as mesmas, em seus especificados fins, questões de interesse coletivo.

As fundações educacionais que são mantenedoras de ensino superior, à luz deste entendimento, representam o interesse coletivo do estado catarinense, especialmente dos municípios onde se localizam as universidades comunitárias, enraizadas nas comunidades locais e regionais, reunidas na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), representando 54% das matrículas na educação superior, na atualidade.

**Tabela 4 - Instituições de ensino superior em Santa Catarina: dependência administrativa - matrícula**

INSTITUIÇÃO	NÚMERO	DEPENDÊNCIA	MATRÍCULAS	%
Universidade Federal - UFSC	1	pública	27.124	12.6
Instituto Federal - IFC	1	pública	1.452	0.7
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSC	1	pública	17	0.0
Universidade Estadual - UDESC (10 campi)	1	pública	10.475	4.8
Municipal	2	pública	971	0.4
Universidades Fundacionais - ACADE	10	comunitária	116.649	54.0
Instituições particulares	102	privada	59.374	27.5
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>		<b>216.062</b>	<b>100.0</b>

Fonte: Avaliações de Políticas Nacionais de Educação - Estado de Santa Catarina - OCDE - 2010

Em termos de Brasil, a ACAFE destaca-se na região sul, integrando o Sistema Catarinense de Ensino Superior. De acordo com os dados do MEC/Inep, em 2010, a taxa de escolarização bruta (população de 18-24 anos)<sup>15</sup> de 33,5% resultou em 19,2% de escolarização líquida. Dos 293 municípios, a cobertura é de 96 e suas respectivas regiões, com a oferta de 286 cursos, distribuídos em 121 Instituições (públicas comunitárias e particulares).

A partir dos dados apresentados na tabela 4, ampliando a análise, pode-se inferir que a incidência das matrículas está relacionada à condição social do estudante e o mercado de trabalho, fruto da vocação econômica do Estado de Santa Catarina. Por exemplo, Administração de empresas, Comércio e Marketing, detêm 22,8%. A maioria destes cursos é ministrada em instituições fundacionais e privadas, como o curso de Direito com 13,28%; Engenharias 11,91%; Saúde 11,49% e Educação 9,22%. Um dado preocupante, que implica no vínculo que se estabelece entre formação, desenvolvimento social e qualidade, é a taxa de matrícula em áreas estratégicas, no caso Ciência e Matemática com apenas 2,73% e Agricultura e Veterinária 2,71%. A complementação destes dados encontra-se na tabela abaixo.

**Tabela 5 - Matrículas de estudantes por campo de estudo e por tipo de instituição**

CURSOS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					%
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	FUNDACIONAL	PRIVADA	
Agricultura e Veterinária	0,37	0,85	0,30	0,97	0,22	2,71
Administração de Empresas, Comércio, Marketing...	0,41	0,64	2,82	9,50	8,91	22,28
Contabilidade e Tributação	0,40	0,05	0,89	2,33	1,74	5,41
Direito	0,42	0,00	3,14	6,10	3,63	13,28
Jornalismo	0,31	0,07	0,62	0,98	1,10	3,08
Ciências sociais e comportamentais	0,80	0,01	1,34	1,71	0,79	4,65
Ciência e Matemática	0,74	0,07	0,56	1,23	0,13	2,73
Processamento de dados	0,44	4,48	1,29	1,65	1,61	5,27
Educação	0,61	0,47	1,81	4,54	1,80	9,22
Engenharia, Fabricação e Construção	2,39	1,01	2,93	4,37	1,21	11,91
Artes e Humanidades	1,21	0,38	1,22	1,48	0,57	4,86
Saúde	1,16	0,51	4,02	4,17	1,62	11,49
Serviços sociais	0,30	0,00	0,18	0,25	0,07	0,80
Serviços	0,00	0,00	0,18	1,46	0,67	2,30

Fonte: Avaliações de Políticas Nacionais de Educação - Estado de Santa Catarina - OCDE – 2010.

<sup>15</sup> Taxa de escolarização bruta consiste em um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível. O indicador taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino (RESUMO TÉCNICO – MEC/Inep – 2010, apud BRASIL/Inep, 2004).

Às condições de acesso à educação superior em Santa Catarina, como em outros estados da federação nacional, os fatores residem na qualidade dos sistemas educativos primários e secundários, que são favoráveis aos estudantes das escolas privadas, mais competitivos e bem preparados, para a disputa de vagas nas universidades públicas. A relação candidato/vaga, nas duas universidades públicas, é extremamente alta e, proporcionalmente, o maior índice de estudantes aprovados é oriundo das escolas privadas.

Um estudo realizado por Makowiecky (2007), com relação à procedência dos acadêmicos da UDESC, apontou que a maioria dos alunos do ensino médio do estado catarinense que acessam ao ensino superior, nos cursos mais valorizados socialmente, são oriundos de escolas privadas. Nos outros cursos e, entre eles, os cursos de licenciatura, os estudantes procedem das escolas públicas. Isso significa que às instituições privadas e fundacionais cabe cobrir a demanda reprimida e não atendida. Para tanto, em busca de equidade, as políticas afirmativas, também robustecem o sistema de ensino superior catarinense.

Além da atenção especial à origem étnica dos estudantes por meio de um sistema de quotas que, de maneira geral, atribui 10% das vagas a novos estudantes oriundos de minorias raciais e 20% a estudantes das escolas públicas, nas instituições fundacionais e privadas, o ProUni - Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Em contrapartida, isentam de alguns tributos, as instituições que aderiram ao Programa.

Outro programa que beneficia os estudantes de baixa renda é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES criado em 1999, em substituição ao CREDUC – Programa de Crédito Educativo extinto em 1998. Os estudantes do Ensino Médio devem submeter-se ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma prova que avalia a qualidade do Ensino Médio do país e é uma das condições de acesso ao ensino superior, bem como a esses benefícios.

Em complemento às ações afirmativas citadas, Santa Catarina também possui mecanismos que visam garantir o acesso e a permanência do estudante no sistema,

decorrente do que está previsto na Constituição Estadual (promulgada em 5 de outubro de 1989, com as respectivas EC<sup>16</sup>/2012):

Art. 170. O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina.

Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Art. 171. A lei disciplinará as formas de apoio à manutenção e ao desenvolvimento do ensino superior que as empresas privadas deverão prestar, sempre que se beneficiarem:

I - de programas estaduais de incentivos financeiros e fiscais;

II - de pesquisas e tecnologias por elas geradas com financiamento do Poder Público estadual.

Art. 172. A lei regulará a participação das instituições de ensino superior nas ações estaduais voltadas para o desenvolvimento regional, microrregional e metropolitano.

Existem, ainda, mais três programas de apoio aos estudantes em Santa Catarina: o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE, voltado à pesquisa acadêmica e de atividades de extensão relacionadas com o desenvolvimento regional por meio de projetos conjuntos entre as instituições fundacionais e privadas e as Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Regional – SDRs. O Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina – FUMDES que oferece diretamente subsídios a estudantes que residiram, no mínimo, dois anos no Estado de Santa Catarina e que frequentaram uma escola pública ou uma instituição privada com bolsas plenas. O FUMDES é financiado por verbas constituídas a partir do valor de 2% de algumas das taxas pagas por corporações privadas e de 1% dos projetos de pesquisa financiados pelo Estado. E o Fundo de Desenvolvimento Social – FUNDOSOCIAL, para financiar bolsas plenas, com a aquisição, pelo Estado, de vagas nos cursos de graduação das IESs (privadas e pertencentes ao sistema ACADE).

Este é o contexto, onde as universidades se constituíram e se inserem, integrando o sistema ACADE.

---

<sup>16</sup> Emendas Constitucionais.

#### 4.2 A CONFIGURAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS – ACAFE NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

O ano de 1960 marca a expansão da educação superior em Santa Catarina, “seguindo uma política orientada pelo I Plano de Metas do Governo – PLAMEG, o governo Celso Ramos (gestão 31/01/1961 a 31/01/1966) [...] criou o Conselho Estadual de Educação – CEE/SC” (PEGORARO, 2013, p. 117).

Nesse sentido, a política adotada tinha, entre as metas, a expansão e a interiorização da educação superior, consolidando-se com a criação, no ano de 1965, da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC, com sede na capital – Florianópolis, mas com centros em municípios-chave como, por exemplo, Lajes e Joinville. Esta política foi fortalecida, no governo subsequente (Ivo Silveira – 1966 a 1971) com a aprovação do II PLAMEG e do Plano Estadual de Educação (PEE 1969-1980), elaborado por uma equipe indicada pelo Governador, “com a assessoria do MEC/USAID” (PEE 2004-2013, p.16), contendo os procedimentos administrativos para a implantação do Sistema Estadual de Ensino, para o período demarcado, bem como as metas a atingir em curto, médio e longo prazo.

No que tange, especificamente ao ensino superior, constava do PEE 1969-1980:

- Garantir igualdade de oportunidades educacionais à população de estado, independente de classe, etnia ou cor, bem como orientação político-partidária, visando a promover a expansão cultural, social e econômica em todo o seu território;
- Estimular a implantação de cursos diversificados com o objetivo de formar pessoal destinado a atender as carreiras novas que o avanço técnico-científico está a exigir;
- Assegurar ao pessoal destinado às altas funções técnicas e docentes ou que revelem inclinações para tais os meios necessários para que possam cumprir pós-graduação universitária.

Entretanto, não é possível descolar as metas delineadas para o ensino superior, daquelas propostas para a educação básica. O aparelho governamental, desafiado a modernizar-se e o pretexto, mediante a técnica de planejamento, foi o de

articular as políticas públicas para ampliar o sistema educacional, em consonância com o binômio educação e desenvolvimento, eixo das políticas, também de modernização do Brasil, segundo Dourado (2007).

Expande-se a rede catarinense de escolas, busca-se a universalização do ensino primário e, para tanto, se faz necessária a ampliação do ensino médio, especificamente as Escolas Normais, no sentido de prover a formação de professores. Esta meta implicou na demanda por cursos superiores de licenciatura e, conseqüentemente, na criação da Universidade Federal de Santa Catarina e das 19 fundações educacionais catarinenses, entre elas a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (FESC/UDESC-1965).

Quadro 5 - Criação das instituições educacionais - início das atividades

DENOMINAÇÃO	SIGLA/MUNICÍPIO	INÍCIO DO FUNCIONAMENTO
1. Fundação Educacional da Região de Blumenau	FURB - Blumenau	1964
2. Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina	FESSC - Tubarão	1965
3. Fundação Joinvillense de Ensino	FUNDAJE/FUNC FURJ Joinville	1965
4. Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí	FEPEVI/UNIVALI Itajaí	1965
5. Fundação Educacional de Santa Catarina	FESC/UDESC Florianópolis	1965
6. Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense	FEL/UNIPLAC Lages	1966
7. Faculdade de Administração de Empresas do Vale do Itajaí	FEDAVI Rio do Sul	1967
8. Fundação Educacional de Criciúma	FUCRI/UNESC Criciúma	1970
9. Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe	FEARP Caçador	1972
10. Fundação Universitária do Oeste Catarinense	FUOC Joaçaba	1972
11. Fundação Educacional do Planalto Norte Catarinense	FUNPLOC Canoinhas	1970
12. Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste	FUNDESTE Chapecó	1972
13. Fundação Educacional e Empresarial do Alto do Rio do Peixe	FEMARP Videira	1973
14. Fundação Educacional da Região Jaraguense	FERJ Jaraguá do Sul	1973
15. Fundação Educacional do Norte Catarinense	FUPLAN/FUNORTE Mafra	1973
16. Fundação Educacional de Brusque	FEBE Brusque	1973
17. Fundação Educacional Barriga Verde	FEBAVE Orleans	1974
18. Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense	FEAUC/CIEC Concórdia	1976
19. Fundação Educacional do Planalto Norte Catarinense	FEPLAC Curitibanos	1976

Fonte: Associação Catarinense das Fundações Educacionais de Santa Catarina – ACAFE

Constata-se no quadro acima que, as instituições educacionais foram criadas e iniciaram as suas atividades acadêmicas em um espaço de 12 anos, 7 delas na década de 1960 e outras 12, nos anos de 1970, seguindo o padrão, todas foram instituídas pelo poder público municipal, com exceção da Fundação Educacional de Santa Catarina FESC - mantenedora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC, conforme o já citado, foi criada pelo poder público estadual.

Na interpretação de Ricken (1981), a distribuição geográfica das instituições criadas, em municípios de médio porte, foi estratégica, representando o poder político e econômico local e regional e à medida que foram tornando-se importantes no cenário estadual, aglutinaram forças e organizaram-se em uma entidade representativa, objetivando, pela troca de experiências, encontrarem soluções para problemas comuns e, assim, melhorar o desempenho da gestão.

Em 1974, os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior, de executar atividades de suporte técnico-operacional, representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal, coordenar o vestibular unificado e fortalecer as associadas. Desta forma, a missão da ACAFE foi se cumprindo. As filiadas, com o planejamento conjunto de cursos superiores estratégicos, garantiram o atendimento à demanda dos estudantes e, gradativamente, articularam-se e empenharam-se na configuração de um novo ente institucional, a universidade.

Nas décadas subsequentes, 1980 e 1990, além da UFSC e da UDESC, Santa Catarina já possuía 10 universidades, e 4 centros universitários. No quadro, que segue, apresenta-se essa nova configuração das fundações.

Quadro 6 - Nova configuração das fundações – as universidades e os centros universitários

FUNDAÇÃO	UNIVERSIDADE	SIGLA	RECONHECIMENTO
FURB	Universidade Regional de Blumenau	FURB	1986
FESSC	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	1989
FURJ	Universidade da Região de Joinville	UNIVILLE	1995
FEPEVI	Universidade do Vale de Itajaí	UNIVALI	1989

(continua)

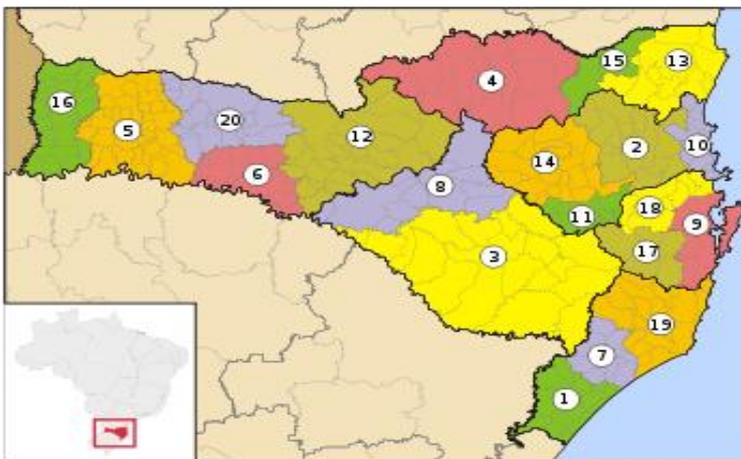
(continuação)

FUOC FEMARP FUNDESTE	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	1995
FEARPE FUNPLOC FUNORTE FEAUC FEPLAC	Universidade do Contestado	UnC	1997
UNIARP	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe	UNIARP	2009
FUCRI	Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC	1997
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	1999
FUNDESTE	Universidade Comunitária Regional de Chapecó	UNOCHAPECÓ	2002
FEDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	2001
FERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul <sup>17</sup>	UNERJ	2000
FEBE	Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE	2003
FEBRAVE	Centro Universitário Barriga Verde	UNIBAVE	2006

Fonte: Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE

Antes de descrever a trajetória das universidades catarinenses, cabe informar que o Estado de Santa Catarina, em relação ao Brasil, é uma das 27 unidades federativas, localizada no centro da região Sul do país. É o vigésimo estado brasileiro com maior extensão territorial e o décimo primeiro mais populoso, além de ser o nono mais povoado com 295 municípios que compõem 20 microrregiões. Essas sediam as Fundações Educacionais, mantenedoras das Universidades, o que pode ser visualizado no mapa abaixo.

Figura 3 - Mapa do Estado de Santa Catarina – Microrregiões



Fonte: [www.sc.gov.br](http://www.sc.gov.br)

<sup>17</sup> Atualmente, a UNERJ é administrada pela Universidade Católica de Santa Catarina.

O nascimento de unidades de ensino de nível superior em várias regiões do estado é já entendido como um processo de caráter irreversível. [...]. Num estado como Santa Catarina, carente de grandes núcleos populacionais que polarizem para si as oportunidades de instrução superior, justifica-se, com maiores razões, a difusão desta instrução pelos núcleos de média proporção (PEGORARO 2013, Apud EDEME, 1971, p.74).

Do que está expresso, infere-se que está na gênese da criação das instituições de ensino superior, em Santa Catarina duas fortes variáveis desenvolvimentistas: a econômica, na perspectiva da qualificação da mão de obra e, conseqüente, maior produtividade; e a social, pautada no desenvolvimento humano, na melhoria da qualidade de vida, na produção e no acesso aos bens culturais. Nesse sentido, as instituições de ensino superior são instituídas estrategicamente visando o desenvolvimento do estado catarinense, mediante uma qualificação específica, incidindo sobre o que estava esboçado como primeiro pressuposto.

A universidade do Estado de Santa Catarina, como a segunda universidade pública a ser criada<sup>18</sup>, via Fundação Educacional Catarinense - FESC, aglutinou cursos já criados e em funcionamento, na Capital – Florianópolis, como a Faculdade de Educação (1963) e a Escola Superior de Administração e Gerência (1964); a Faculdade de Engenharia de Joinville (1956) e a Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária de Lages (1965), localizadas nos municípios do mesmo nome.

Somente em 1985, a UDESC é reconhecida pelo Conselho Federal de Educação. Em 1990, transforma-se em Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina e consolida a sua autonomia universitária.

Um passeio pela história de sua criação aparece um dado significativo. Cabia, naquele tempo presente, à UDESC, “além de manter as suas próprias unidades de ensino, inspecionar, cadastrar e fiscalizar os estabelecimentos de ensino superior estadual e municipal, distribuídos pelos principais polos econômicos e demográficos do Estado” (UDESC, 1973, p. 20).

Atualmente, A UDESC, destaca-se como uma das melhores universidades estaduais do país, divide-se em onze centros localizados em regiões diferentes com o objetivo de supri-las em suas necessidades educacionais.

- Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV - na cidade de Lages;

---

<sup>18</sup> A primeira Universidade a funcionar no Estado foi a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 1962.

- Centro de Educação Superior do Oeste - CEO - em Chapecó, com o curso de Zootecnia, Palmitos, com o curso de Enfermagem e Pinhalzinho onde está instalado o curso de Engenharia de Alimentos;

- Centro de Ciências Humanas e da Educação - CCHE/FAED – na capital, Florianópolis;

- O Centro de Ciências Tecnológicas em Joinville, oriundo da Faculdade de Engenharia de Joinville, criada em 1956, como a primeira tentativa da interiorização do ensino superior, só realizou seu primeiro vestibular em 1965 e o reconhecimento em 1971;

- O Centro de Educação do Planalto Norte - CEPLAN - sediado em São Bento do Sul, com os cursos de Engenharia Industrial Mecânica e Bacharelado em Sistemas de Informação;

- O Centro de Artes – CEART – (Florianópolis) oferece 2 Bacharelados em Design, com habilitações em Design Gráfico e Design Industrial e 1 Bacharelado em Moda, com habilitação em Design de Moda, oferece cursos de graduação em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música;

- O Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID - (Florianópolis) com o Curso Superior de Educação Física e de Fisioterapia;

- O Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Florianópolis) identificado pela sigla ESAG (Escola Superior de Administração e Gerência);

- O Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí – CEAVI - com sede em Ibirama, com os cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Ciências Contábeis e Engenharia Sanitária;

- O Centro de Ensino da Região Sul – CERES - em Laguna com os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia de Pesca;

- O Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí – CESFI - em Balneário Camboriú, oferece os cursos de Engenharia de Petróleo e Administração Pública;

Além dos onze centros de ensino presencial, a UDESC também criou o Centro de Ensino a Distância.

Sendo a UDESC uma universidade estadual pública, embora integrante da ACAFE, o seu ordenamento institucional distingue-se das demais universidades integrantes do sistema que são caracterizadas como universidades comunitárias. Da mesma forma, os centros universitários, também pertencentes à ACAFE, apresentam

outro desenho institucional. Por esta distinção não foram objeto deste estudo haja vista o propósito da investigação.

Feita esta consideração descreve-se, a seguir, as universidades comunitárias, resultado da pesquisa *in loco*.

### 4.3 MEMÓRIA E IDENTIDADE: A CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES CATARINENSES

#### 4.3.1 A Universidade Regional de Blumenau – FURB

A FURB foi a primeira fundação a constituir-se como universidade comunitária no interior do estado de Santa Catarina, na cidade de sua denominação. De acordo com o que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010-2015, P. 26), o processo de constituição da FURB, “é fruto de um movimento comunitário iniciado em 1953 que resultou na criação, pela Lei Municipal Nº 1233 de 5 de março de 1964, da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau – FACEB”. E, em 20 de dezembro de 1967, também por lei municipal, é instituída a Fundação Universitária de Blumenau e concomitantemente pelo poder público municipal (Lei Nº 1.459, foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Blumenau e a de Ciências Jurídicas de Blumenau. Porém somente com a Lei Municipal Nº 1557 de 254 de dezembro de 1968, que sua criação se consolidou, congregando as faculdades em funcionamento e construída a sua sede própria.

O processo de reconhecimento, da FURB, como universidade foi consolidado em 13 de fevereiro de 1986, pela Portaria Ministerial Nº 117. A sua estrutura administrativa foi estabelecida por Lei Complementar Municipal Nº 743, de 19 de março de 2010.

Faz parte do histórico de constituição da FURB a alusão às manifestações em prol do ensino superior iniciadas na década de 1950 que, apoiadas pela Câmara Municipal de Vereadores e pela União Blumenauense de Estudantes, foram se alargando por meio dos meios de comunicação, da época, criando, assim, nos mais diversos segmentos da sociedade o desejo pela implantação de cursos superiores naquela região.

Entretanto, somente no ano de 1964 que a ideia seria materializada, com a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau no prédio da Escola Barão do Rio Branco, instituição mantida pelo Instituto Luterano Barão do Rio Branco e vinculada à Comunidade Evangélica Luterana de Blumenau. No ano seguinte, passa a funcionar no Grupo Escolar Júlia Lopes de Almeida, onde permanece até 1969.

Inicialmente a FACEB, como foi instituída e mantida pelo poder público municipal, era de caráter gratuito.

Três anos, após a consolidação da ideia embrionária, nasce a Fundação Universitária de Blumenau, o número de cursos e de alunos se expande gerando a necessidade de construir uma sede própria. Inicia-se o “Movimento Pró-Sede Própria” que, novamente contou com o apoio da comunidade local e regional.

Na década de 1970, a FURB continuou o seu processo de expansão, tanto físico como acadêmico, criando novos cursos em diferentes áreas do conhecimento e integrando outros municípios limítrofes do município sede.

Já consolidada como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, outro desafio que se colocou para a FURB, nos anos 80, foi o de alcançar o status de universidade. O desafio foi vencido em 1985 com a visita de uma comissão verificadora das condições de funcionamento, designada pelo Conselho Federal de Educação, visando o seu reconhecimento como universidade. E, em fevereiro de 1986 é publicada a Portaria nº 117, do Ministério da Educação, instalando-se oficialmente, como ente acadêmico, a Universidade Regional de Blumenau, mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau.

Com a criação da universidade as metas voltaram-se, então, para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *lato e stricto senso*, programas no âmbito cultural e a expansão dos cursos de graduação, em consonância com as necessidades e expectativas da comunidade regional. Neste sentido, a década de 90 destacou-se pelos investimentos realizados. Nos anos subsequentes os esforços em investimento e ampliação continuaram.

Inserida na Mesorregião do Vale do Itajaí, a FURB ao completar, em 2014, meio século, é reconhecida como uma das cinco maiores universidades de Santa Catarina. Reconhecida pela atuação nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, destaca-se, além dos inúmeros programas acadêmicos e culturais, pela sua biblioteca que possui um dos maiores acervos da Região Sul do Brasil.

Atualmente, oferece mais de 50 cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos) em todas as áreas do conhecimento diversos cursos de especialização (lato-sensu), 10 mestrados próprios, 3 doutorados, e aproximadamente 15 mil alunos, assim, distribuídos:

- Campus 1: bairro Victor Konder, sede da Reitoria e Pró-Reitorias;
- Campus 2 e 3: bairro Itoupava Seca;
- Campus 4: bairro Vila Nova (desativado no momento);
- Campus 5: bairro Fortaleza;
- Campus 6: Município de Gaspar;
- Campus 7: Município de Timbó.

A FURB mantém a Escola Técnica do Vale do Itajaí (ETEVI) e o Núcleo de Rádio e Televisão Educativa Vale do Itajaí (NRTV).

Nos documentos disponibilizados, para a investigação, constatou-se a importância da IES na região, materializada no Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2015). A ênfase no desenvolvimento socioeconômico sustentável e o bem-estar social é a marca de sua missão.

Figura 4 - Vista panorâmica do Campus Sede da FURB



Fonte: FURB (2015).

#### 4.3.2 A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

A trajetória da UNISUL – a Universidade do Sul de Santa Catarina, também criada por Lei Municipal (nº 353, de 25/11/1964) inicia-se em 1964, em Tubarão, com a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina. Em 1967 a respectiva

Faculdade é vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior - IMES – posteriormente, Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - FESSC. Em 1989 a FESSC transforma-se em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina e a UNISUL reconhecida, como Universidade, pelo Parecer n.º 28/89, do Conselho Federal de Educação.

Consta do PDI 2010-2014 que a UNISUL é uma universidade, em termos geográficos, multicampi, instalados cronologicamente: Tubarão (1964), Araranguá (1992), Palhoça (1996) e Florianópolis (2002). E desde 2002, a UNISUL atua fortemente na modalidade de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, credenciada pelo MEC para atuação nessa modalidade segundo a Portaria Nº 2.132 de 23/07/2002.

O Campus Universitário de Tubarão, além de representar a origem da universidade, é a Sede da UNISUL.

Na década de 1990, a UNISUL, resultante da reformulação de seu projeto pedagógico institucional e da expansão territorial, quadruplica seu potencial em número de cursos e estudante de Graduação e Pós-Graduação. No ano de 2002 já circulavam por seus espaços, aproximadamente, 23 mil alunos e dois mil professores nos 54 cursos oferecidos.

Com a obtenção da autorização do Ministério da Educação, para ofertar cursos de pós-graduação (lato sensu) e de graduação na modalidade de educação a distância e cursos sequenciais, em 2005, a UNISUL criou o Campus Unisul Virtual. Desta forma realiza a gestão da Educação a Distância de 25 cursos de graduação, 26 de pós-graduação, 4 de Complementação Pedagógica e 2 Sequenciais. Atualmente, atende mais de 12 mil estudantes em todo território nacional nos 100 polos. Com nota máxima, a UNISUL liderou, em 2012 o *ranking* nacional que qualifica a educação a distância e no ano de 2013 figurou entre as 56 melhores universidades brasileiras na disseminação do conhecimento na *web*.

Assim como a FURB, a UNISUL também completou 50 anos de atuação em 2014. Foi premiada, em duas oportunidades, como instituição de ciência, tecnologia e inovação em Santa Catarina.

Atende, aproximadamente, 30 mil alunos matriculados nos 100 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) na modalidade presencial, com

ofertas e cursos também na modalidade virtual; 20 cursos lato sensu, à distância e presenciais, e, no stricto sensu, 4 cursos de mestrado e 1 de doutorado.

Expressa-se como uma universidade “comprometida com a missão de educar [...] para formar integralmente e ao longo da vida cidadãos capazes de construir uma sociedade mais humana, em consonância com os avanços da ciência e da tecnologia” (UNISUL, PDI 2010-2014, p. 15).

Figura 5 - Sede da UNISUL - Campus Universitário Tubarão



Fonte: UNISUL (2015).

#### 4.3.3 A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Seguindo a mesma trajetória das anteriores, a Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI iniciou as atividades no ensino superior em 16 de setembro de 1964, data do registro do documento, de iniciativa privada, que criava a Sociedade Itajaiense de Ensino Superior - SIES com duas faculdades: a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em ato subsequente, por lei municipal, do mesmo mês e ano, a SIES transforma-se em uma instituição pública. Esta transformação, para a comunidade acadêmica da UNIVALI, é o marco inicial da evolução do Ensino Superior na Região do Vale do Itajaí.

No ano de 1968, também, por lei municipal é criada a Autarquia Municipal de Educação e Cultura da cidade de Itajaí, que em 1970, é transformada em Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí - FEPEVI. As Faculdades Isoladas de Ciências Jurídicas e Sociais, de Filosofia, Ciências e Letras, e de Enfermagem e Obstetrícia são transformadas, em 1986, nas Faculdades Integradas do Litoral Catarinense - FILCAT. Por Portaria Ministerial, no ano de 1989, a FILCAT torna-se Universidade do Vale do Itajaí. A UNIVALI é, então, instalada oficialmente.

Há nesta trajetória, uma peculiaridade. Já havia, na sociedade itajaiense, há muito tempo, o desejo de implantar o ensino superior, na região. A pedra fundamental da UNIVALI, como consta dos documentos oficiais, foi a Sociedade Itajaiense de Ensino Superior – SIES – derivada da Sociedade Professor Flávio Ferrari – SPFF – que havia sido fundada em 8 de maio de 1950, em cujo estatuto, já previa a criação das duas faculdades.

Na época, a SPFF mantinha cursos livres de caráter supletivo, incluindo a alfabetização de adultos, cursos profissionalizantes, como exemplo o curso técnico de comércio, exames preparativos para admissão ao ginásio e vestibulares para as faculdades das capitais dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo.

Reconhecidamente, como a finalidade da SPFF era “o aprimoramento da cultura moral, cívica, intelectual e física da comunidade itajaiense, principalmente da mocidade [...] à difusão da instrução de nível universitário no interior do Estado de Santa Catarina, especialmente no Município e Comarca de Itajaí, em todo o Vale do Itajaí-Açu e do Itajaí-Mirim”, de acordo com o Relatório de Gestão da FEPEVI (1983-1985), a Fundação Universidade do Vale do Itajaí – FEPEVI - é o resultado da consolidação do pioneirismo do Professor Flávio Ferrari.

A FEPEVI é a mantenedora da Universidade do Vale do Itajaí que, na atualidade mantém, nas diversas áreas do conhecimento, 64 cursos de graduação (na modalidade presencial e a distância), 54 cursos de pós-graduação *lato sensu*, e 16 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 10 Mestrados e 6 Doutorados, congregando 25 mil alunos. Também, oferta a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) nos três Colégios de Aplicação que integram a sua unidade institucional.

Mantém o Hospital Universitário Pequeno Anjo, o Laboratório de Produção e Análise de Medicamentos, a Rádio Educativa UNIVALI FM, a TV UNIVALI, o Ecomuseu UNIVALI e o Museu Oceanográfico UNIVALI, que abriga o laboratório do Centro de Estudos Antárticos.

Buscando diferenciar-se pela via da inovação e da internacionalização, nos cursos de pós-graduação, desde 2005, oferta um módulo Internacional. No Chile, na Universidad de las Américas em 2005 e 2006; 2007, na Argentina, na Universidad de la Empresa; 2008 e 2010 na França, na Université Pierre Mendes France, em

Grenoble; 2012, nos Estados Unidos da América (EUA) em Boston, Washington e Nova Iorque; 2013, Cuba e Panamá; 2014, na Espanha. Em 2016, o módulo será desenvolvido na China.

Inserida no Vale do Itajaí, a UNIVALI está presente em Itajaí, sua sede, e nos municípios de Penha, Balneário de Piçarras, Balneário de Camboriú, Biguaçu, Tijucas, São José e Florianópolis.

As ações da UNIVALI, no ensino, na pesquisa e na extensão, estão pautadas na produção e socialização do conhecimento, com qualidade, como condição para a resolução de problemas locais e globais visando a formação do cidadão crítico e ético.

Faz parte dos registros que em 2013 e 2014 obteve 4 no Índice Geral dos Cursos (IGC), na avaliação externa. Está entre as primeiras universidades a receber o reconhecimento oficial, no ano de 2014, como Universidade Comunitária do Brasil.

Figura 6 - Vista panorâmica do Campus Sede da UNIVALI



Fonte: UNIVALI (2015).

#### 4.3.4 A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

A UNIVILLE localiza-se na região nordeste do Estado de Santa Catarina, na cidade de Joinville que foi fundada a 09 de março de 1851, quando aqui aportou a primeira leva de imigrantes alemães e suíços, para dar início à colonização de uma vasta área de terras. Desde o início de sua colonização Joinville desenvolveu, paralelamente à cultura, a vocação comercial e industrial que, com o decorrer do tempo, tornaram-se atividades principais.

Outro dado importante refere-se aos municípios vizinhos, que polarizados por Joinville, favorecidos pela proximidade dos Portos de São Francisco do Sul e de Itapoá, apresentam invejáveis condições de fortalecimento do parque industrial.

Localizam-se na região empresas de porte internacional, as quais além de serem altamente competitivas nos mercados onde atuam, também, se notabilizam pelas modernas relações entre capital e trabalho que se materializam por ações da empresa privada no campo social, através da aplicação de investimentos na manutenção e aperfeiçoamento da estrutura de benefícios sociais.

De acordo com os documentos (já declarados) que subsidiaram a pesquisa, a Fundação Educacional da Região de Joinville FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, também tem sua origem ligada ao desenvolvimento econômico regional seguindo a estratégia de interiorização do ensino superior por meio da criação de Estabelecimentos Isolados de Ensino (EIS), por força de lei, mantidos como autarquias municipais e posteriormente transformados em Fundações Educacionais. O embrião do ente acadêmico, data do ano de 1965, quando o ensino superior, em Joinville, inicia com a Faculdade de Economia. Em 1967, a Lei Municipal nº 871/67 cria a Fundação Joinvillense de Ensino, a FUNDAJE. Em 1968, nasce a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No ano seguinte, a FUNDAJE incorpora a Faculdade de Economia. Em 1971, a denominação FUNDAJE é alterada para Fundação Universitária do Norte Catarinense, FUNC. Ainda, neste ano, são criadas as Faculdades de Administração de Empresas, a de Ciências Contábeis e a Escola Superior da Educação Física e Desportos. As unidades criadas funcionavam em espaços cedidos, em instituições educacionais particulares, no município de Joinville.

No ano de 1975, todas as unidades da FUNC foram transferidas para espaço próprio, o Campus Universitário no Bairro Bom Retiro e passaram a constituir, em 1977, a Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, legalizada pela Lei Municipal nº 1423 de 22/12/75. Somente, no final de 1987, num trabalho conjunto com a comunidade acadêmica, realizam-se as primeiras eleições diretas para o cargo de Diretor Geral da Instituição. Esse processo democratizante é a pedra de toque da história do desenvolvimento do ente acadêmico, a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Seguindo a trajetória de outras IES do sistema ACADE em 1989 foram realizadas reuniões, com lideranças comunitárias, das áreas econômica e política do município e, lideranças da comunidade acadêmica da instituição, para rever o Projeto Institucional da FURJ. Foi, então, criado o grupo “Rumo à Universidade” com a tarefa

específica de elaborar uma proposta pedagógica que viabilizasse a criação de uma universidade regional.

Criada a Comissão para tal fim, decorrido todo o processo, em novembro de 1995 o Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a criação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. O Credenciamento pelo Ministério da Educação ocorreu, no dia 14 de agosto de 1996.

Ao analisar os dados sobre a constituição da UNIVILLE, ficou evidente que a sua vocação estava definida na origem, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a de tornar-se um lugar de formação de professores. Entretanto, com a incorporação da Faculdade de Economia e mais tarde com o funcionamento das Faculdades de Administração de Empresas e a de Ciências Contábeis, conforme a ótica de Isaia (2011), em face das transformações políticas e econômicas e as tendências da globalização, desloca-se o foco. Pela diversidade dos cursos, haja vista, o contexto, infere-se que o espaço para a formação de professores foi sendo reduzido.

Hoje, a UNIVILLE, com dois campi, um em Joinville e outro em São Bento do Sul e duas unidades, uma delas em São Francisco do Sul, oferece 40 cursos de graduação, vários cursos de pós-graduação (especialização) e 04 cursos de mestrado (Saúde e Meio Ambiente; Educação; História e Patrimônio Cultural e Engenharia de Processos) e um doutorado, também em Saúde e Meio Ambiente. Cerca de 9 mil estudantes estão matriculados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Graduação e de Pós-Graduação).

Figura 7 - Vista parcial do Campus Universitário Sede da UNIVILLE



Fonte: UNIVILLE (2015).

#### 4.3.5 A Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina – UNOESC

A Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina – UNOESC, reconhecida em 1995, pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e credenciada pelo Conselho Federal de Educação, resulta da unificação de três Fundações Educacionais existentes na região, que pelo movimento de outras regiões, na década de 60, haviam sido criadas: a Fundação Universitária do Oeste Catarinense – FUOC; a Fundação Educacional e Empresarial do Alto do Rio do Peixe – FEMERP e a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE.

Para responder às demandas de seu entorno, as fundações precisavam não apenas de articulação entre os entes acadêmicos, mas de uma decisão política. Integraram-se em uma única fundação. Cria-se, em 1968 a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina – FUNOESC. Posteriormente se integram a Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani – FEMAI e a Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina – FUNESC.

A Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina FUNOESC é a mantenedora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e do Hospital Universitário Santa Terezinha, antiga casa de saúde, criada pela comunidade na década de 1940, que a Fundação assumiu em 2005. É o maior hospital da região, referência em Urgência e Emergência, Neurocirurgia e em Oncologia, como Centro de Atendimento em Oncologia. Também é expressivo na área de Cirurgia Geral, Ortopedia e Diagnóstico por Imagem.

A sede da FUNOESC está localizada no município de Joaçaba.

Atualmente, a estrutura da UNOESC está distribuída em 11 municípios-polo (Joaçaba, Videira, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Chapecó, Capinzal, Campos Novos, Fraiburgo, Pinhalzinho, Maravilha e São José do Cedro), cumprindo a missão para a qual foi criada a de interiorizar e expandir o ensino superior nas regiões do Oeste e do Meio-Oeste catarinense, contemplando 118 municípios.

Vencendo as dificuldades de uma instituição *multicampi* atende, aproximadamente, 20.000 estudantes matriculados e, indiretamente, mais de 1 milhão de pessoas, nos cinco Campi: Joaçaba, Videira, Xanxerê, São Miguel do Oeste e Chapecó; e as unidades: Capinzal, Campos Novos, Fraiburgo, Pinhalzinho, Maravilha

e São José do Cedro, em uma área geográfica que faz fronteira com a Argentina, o Sudoeste do estado do Paraná e o Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Oferece 52 cursos de graduação, diversos cursos de especialização e cursos de mestrado nas áreas de Direito, Educação, Administração, Saúde e Biotecnologia.

Figura 8 - Vista parcial do Campus Universitário – Sede Joaçaba



Fonte: UNOESC (2015).

#### 4.3.6 A Universidade do Contestado – UnC

Tomando como exemplo a UNOESC, a Universidade do Contestado – UnC, designação em homenagem àquele espaço de luta, entre Paraná e Santa Catarina, nasceu no ano de 1997, aglutinando as fundações criadas pelos municípios de Canoinhas - Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense (FUNPLOC - 07.12.70); Caçador - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE - 23.09.71); Mafra - Fundação Universitária do Norte Catarinense (FUNORTE - 04.11.71); Concórdia - Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (FEAUC - 09.04.76); Curitibanos - Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense (FEPLAC - 24.06.76). A UnC foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina pela Resolução nº 42/97 - D.O. S-C 03.12.1997 que, conforme consta (PDI, 2015-2019, p. 35), credenciou e reconheceu a Universidade do Contestado como “organização acadêmica *multicampi* e pluridisciplinar, para formação de profissionais de nível superior de ensino, pesquisa e de extensão, adquirindo a tipologia acadêmico-institucional de UNIVERSIDADE”.

Foi reconhecida por meio da Resolução nº 007/2006/CEE/SC, de 07 de março de 2006, e a Resolução nº 005/2010/CEE/SC, de 09 de março de 2010, autorizou a transferência de mantenedora. No mesmo ano as mantenedoras foram

unificadas, com exceção da Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE), ficando as demais tuteladas pela mantenedora Fundação Universitária do Contestado, FUnC. Com a unificação, a sede da Reitoria da UnC situa-se no município de Mafra.

Para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, obteve em 2004 o credenciamento do Ministério da Educação, Portaria MEC nº 4.421/2004, com aditamento de 17 polos localizados nos municípios de Iporã do Oeste, Chapecó, Campos Novos, Concórdia, Lages, Caçador, Curitibanos, Blumenau, Porto União, Canoinhas, Mafra, São João Batista, Rio Negrinho, São Francisco do Sul, Balneário Camboriú, Florianópolis e Tijucas.

Além de 40 opções de cursos de graduação e 85 cursos de especialização nas modalidades presencial e a distância, oferece o curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, totalizando 13.089 estudantes matriculados.

É mais uma das instituições *multicampi*, afiliada à ACAFE, com a missão de construir e difundir o conhecimento e, desta forma, contribuir na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade humanizada e sustentável.

Figura 9 - Vista panorâmica do Campus da UnC - Mafra



Fonte: UNC – MAFRA (2015).

#### 4.3.7 A Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

A Universidade do Extremo Sul Catarinense resulta da expressão de um movimento comunitário e regional, no ano de 1968, que culminou com a realização de um seminário de estudos pró-implantação do ensino superior no Sul Catarinense que, até aquela data, não possuía nenhuma instituição. O evento contou com a

participação de educadores, intelectuais, políticos, magistrados, lideranças comunitárias da sociedade civil organizada e imprensa.

Neste sentido, registra-se em seu memorial que a Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI, criada pela Lei n. 697, de 22 de junho de 1968, é a mantenedora da primeira escola de nível superior do Sul de Santa Catarina, cuja finalidade, como as demais fundações criadas, centrava-se na oferta de cursos para a formação de professores. Na atualidade, em resposta à demanda de seu contexto outros cursos, gradativamente, estão sendo oferecidos.

As atividades acadêmicas da UNESC, em criciúma, iniciaram nas dependências do Colégio Madre Tereza Michel. Em 1971 passou a funcionar na Escola Técnica General Oswaldo Pinto da Veiga. Somente em 1974 inicia a atuação em espaço próprio, o Campus Universitário, onde funciona até o presente, com 50 cursos de graduação, 25 cursos de especialização, 6 cursos de mestrado (Ciências Ambientais, Ciências da Saúde, Ciência e Engenharia de Materiais, Desenvolvimento Socioeconômico, Educação e Saúde Coletiva), 2 doutorados em Ciências Ambientais e Ciências da Saúde, atendendo 12.921 alunos.

Em sua constituição, até o ano de 1991 a fundação mantinha quatro unidades de ensino: Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (FACIECRI), Escola Superior de Educação Física e Desportos (ESEDE), Tecnologia (ESTEC), Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA), unificadas regimentalmente, haja vista o processo de criação da universidade, a União das Faculdades de Criciúma - UNIFACRI. Em 24/9/1991, o Conselho Estadual de Educação, pelo parecer 256/91, aprovou o regimento unificado da UNIFACRI. O processo de transformação da UNIFACRI em UNESC foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação em 1991 e aprovado em agosto de 1992 pelo parecer 435/92 do CFE.

Em 3 de junho de 1997, o Conselho Estadual da Educação aprova definitivamente a transformação da UNIFACRI em Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e a FUCRI como sua mantenedora.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense é, oficialmente, uma Instituição Comunitária de Educação Superior, a partir da Portaria do Ministério da Educação nº 635, de 30/10/14, publicada no Diário Oficial em 31/10/2014.

Embora experienciando e vivenciando diversos processos de mudança, a UNESC não alterou o seu princípio nem a sua direção para concretizar o que

estabeleceu como missão, em consonância com à legislação nacional, estadual e institucional. Explicita a razão de seu fazer acadêmico evidenciando os seus propósitos atuais e futuros: “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” (PDI, 2015, p.20).

Figura 10 - Vista panorâmica do Campus da UNESC- Criciúma



Fonte: UNESC (2015).

#### 4.3.8 A Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

De acordo com o histórico, o caminho trilhado pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, localizada em Lages, revela o esforço do povo serrano para criar e manter o ensino superior na região. Foi a primeira experiência de interiorização do ensino superior que fracassou, sendo reconhecida somente após 30 anos de funcionamento.

No ano de 1959 foi criada a Associação Catarinense de Cultura – ACC, com o objetivo de manter estabelecimentos de Ensino Superior e as Escolas Técnicas do Comércio (nível médio). Em novembro de 1965 pela Lei Municipal n.º 255, é criada a Fundação Educacional de Lages - FEL. E, em 1966 são implantados os Cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis, Administrativas, Jurídicas e Sociais de Lages - FACEC.

Continuando o processo de expansão, é criada a Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, com os cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais, no ano de 1970 e, em 1974 a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense.

Tomada a decisão de criação da universidade, em 1995, é protocolada a Carta Consulta no Conselho Estadual de Educação. No ano de 1996, a UNIPLAC lança o Projeto da Universidade. Por meio da Lei Complementar Municipal nº 092/98, é consolidada a legislação municipal que instituiu a Fundação UNIPLAC. Pela Resolução 31/99, o Conselho Estadual de Educação reconhece a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Assim, a Universidade do Planalto Catarinense é oficialmente instalada, fruto do envolvimento de todos, seja do corpo discente, docentes e técnicos administrativos, uma ação conjunta.

Constata-se que no período de 1999 a 2004 a evolução foi constante, principalmente, nas instâncias administrativas e didático-pedagógicas. O período de 2004 a 2009 foi de consolidação em vários aspectos e de reestruturação, o que se comprova com o número de credenciamentos nos cursos de graduação e a elevação da taxa matrícula de estudantes a partir de 2010.

Tem cinquenta e cinco anos de existência enquanto Instituição de Ensino Superior. Entretanto é uma Universidade nascente, que tem como desafio consolidar o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2010-2018) construído pela comunidade acadêmica.

De acordo com sua missão: “ser uma universidade comunitária que promova a formação humanística, técnico - científica e cultural do cidadão por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento regional”, a UNIPLAC vem se estruturando para atender e responder às demandas existentes na região, fundamentada num conjunto de diretrizes que norteia o desenvolvimento integrado e sustentável da Região Serrana de Santa Catarina, tendo em vista o ensino, a pesquisa e a extensão como eixos para a formação do cidadão, a fim de construir profissionais socialmente responsáveis, com fundamentação teórica sólida, para poder desempenhar seu papel de agente transformador nesta sociedade.

Atualmente, a Universidade do Planalto Catarinense tem 4.137 alunos matriculados em 31 cursos de graduação, 22 cursos de pós-graduação *latu-sensu* e 2 cursos *stricto-sensu* (Mestrado em Educação e Mestrado em Ambiente e Saúde).

Figura 11 - Vista do Campus Universitário de Lages



Fonte: UNIPLAC (2015).

#### 4.3.9 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

A Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE é a mais recente das universidades associadas à ACADEMIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO OESTE (ACAFE). Porém, sua história data da década de 1970. Como as outras instituições já descritas, representa, também, o esforço de lideranças comunitárias e autoridades de 37 municípios que, reunidas em assembleia geral no dia 4 de julho de 1970, com o mesmo objetivo das congêneres, deliberaram sobre a implantação do ensino superior em Chapecó e em outras cidades da Região de Chapecó: Xanxerê, São Miguel do Oeste, Xaxim e São Lourenço do Oeste.

Em agosto, do mesmo ano, mediante um convênio feito com a Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC foi realizado um estudo de viabilidade técnica e financeira, visando a instalação do primeiro curso superior na região. A iniciativa de criar a fundação, com a participação de lideranças e autoridades de toda a região, teve a coordenação do então secretário dos Negócios do Oeste, Plínio Arlindo De Nes, e do bispo diocesano da época, dom José Gomes, que foram os primeiros presidente e vice da Fundeste, respectivamente. Em 6 de dezembro de 1971, a FUNDESTE foi instituída pela Lei Municipal Nº 141, assinada pelo então prefeito João Destri, e a sua instalação oficial ocorreu em 1972, com o Curso de Pedagogia, em Chapecó.

Apesar de a Fundeste compreender os 37 municípios signatários do Documento de Constituição, houve duas expansões fora de sede. Em 1985 foi criada a Fundação de Ensino do Extremo Oeste de Santa Catarina (Funesco), em São Miguel

do Oeste, oferecendo o curso de Administração, e em 1987, a Fundação de Ensino do Desenvolvimento Oeste (Femai), em Xanxerê, oferecendo o curso de Ciências Contábeis. Posteriormente o leque de cursos foi ampliado.

Em meados de 1990 iniciaram-se as tratativas entre a Fundação Universitária do Oeste Catarinense (Fuoc), sediada em Joaçaba, a Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (Femarp), de Videira, e o CES/Fundeste. Após tramitações no CES/Fundeste, na mantenedora e nos Conselhos da Fundeste, foram realizados os trâmites contratuais dos bens das fundações e suas salvaguardas. Em 1992, sob Estatuto da Fundação Unoesc, as atividades universitárias, em estrutura multicampi, foram operacionalizadas, com descentralização financeira. A Reitoria era sediada em Chapecó e a Fundação Unoesc em Joaçaba. A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), na integração das fundações mencionadas, foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) em 1995, por meio do Parecer Nº 263. O credenciamento, por decreto presidencial aconteceu em agosto de 1996. Tratava-se de estrutura complexa, com ordenamentos comuns, mas com vocacionamentos nem sempre explicitados e de ações concorrentes.

Em conformidade com a publicação do PDI (20014-2018), até 1990 a FUNDESTE integrou às fundações universitárias de Joaçaba e de Videira para constituir a Universidade do Oeste, a UNOESC, que assumiu a condução das ações em Chapecó. Porém, em face das aspirações da comunidade em manter uma universidade em Chapecó, no segundo semestre de 2000 começaram os encaminhamentos para a reativação da FUNDESTE, que reiniciou as atividades acadêmicas em 27 de agosto de 2002, assumindo integralmente as atividades do Campus Chapecó, com a denominação de UNOCHAPECÓ.

Hoje, a FUNDESTE é a mantenedora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó a UNOCHAPECÓ, da Farmácia Escola UNOCHAPECÓ e do Instituto GOIO-EN, mantendo finalidade para a qual foi instituída, a de criar, estimular e difundir valores culturais e conhecimentos científicos voltados à formação cidadã e à integração comunitária.

Além de instituição de utilidade pública municipal, estadual e federal, a FUNDESTE também possui certificado como entidade beneficente de assistencial social, concedido, após detalhada análise, pelo Conselho Nacional de Assistência

Social (CNAS), organismo subordinado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Essa certificação lhe permite conceder benefícios para os acadêmicos, como bolsas e estágios, e realizar ações de cunho social.

A matrícula é cerca de 10 mil alunos, em 42 cursos de graduação (Biblioteconomia a Distância), mais de 30 cursos de especialização em andamento, 5 mestrados, da própria instituição (Mestrado em Ciências Ambientais, Mestrado em Ciências da Saúde, Mestrado em Educação, Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais; Mestrado em Tecnologia e Gestão da Inovação e 3 em convênio (Dinter em Direito - convênio com a UFSC; Dinter em Engenharia de Produção - convênio com a UFRGS; Dinter em Odontologia - convênio com a Unicamp).

Figura 12 - Vista panorâmica do Campus da UNOCHAPECÓ



Fonte: UNOCHAPECÓ (2015).

#### 4.3.10 A Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Consta na página <http://www.uniarp.edu.br/home/a-uniarp/institucional>, que a Educação Superior de Caçador teve início em 1971 com a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE). Ao longo dos anos, o ensino, a pesquisa e extensão foram se desenvolvendo e em dezembro de 2009, foi constituída a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe- UNIARP.

Como as outras instituições afiliadas à ACAFE, a UNIARP, também é mantida pela Fundação Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, a FUNIARP, um ente público de direito privado, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, econômico-financeira e didático-disciplinar.

A UNIARP declara-se como uma universidade em busca de referência, em Educação Superior, a partir de sua sede em Caçador, e das extensões e/ou polos (Educação a Distância) no estado catarinense e demais estados Brasil, em excelência acadêmica na formação de profissionais e na elaboração, sistematização e socialização dos conhecimentos, voltados ao desenvolvimento social sustentável, através de ações comunitárias. Considera que a essência do modelo fundacional é fortalecer sua identidade institucional.

Atualmente, oferece à comunidade e região, 27 cursos de graduação e 25 cursos de pós-graduação. 23 em nível de especialização e 2 mestrados. O mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade e o mestrado em Educação Básica.

Para a consecução dos seus objetivos, tendo como foco o desenvolvimento institucional, a UNIARP realiza parcerias mediante convênios com diversas instituições públicas e privadas, a exemplo: Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC; Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina – CIDASC; Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI; Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC, entre outras.

Figura 13 - Vista Panorâmica do Campus da UNIARP



Fonte: UNIARP (2015).

Além das universidades descritas, acima, os 4 Centros Universitários mencionados são oriundos de fundações criadas, na década de 1970, pelo poder público municipal, cujos projetos não eram diferentes das demais congêneres. Entretanto, por decisão de seus respectivos colegiados, não pleitearam a constituição de universidade até o presente momento.

Esta feição, muito particular do sistema de ensino superior, de caráter comunitário, criado no estado catarinense possibilita, no âmbito do processo de investigação, trazer à tona o que foi eleito como primeiro pressuposto: a educação superior também abarca, na sua conceituação, outras funções, além do ensino, a pesquisa e a extensão, conforme a sistematização de Morosini (2012), no que estabelece o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/12/1996) e o que consta no Plano Nacional de Educação 2010/2020. Sem um forte sistema de educação superior, não se vislumbra possibilidade de desenvolvimento científico, socioeconômico e cultural.

Nesse cenário catarinense torna-se perceptível que as universidades têm sido vistas como instrumentos de mobilidade social – um modo para os indivíduos obterem as habilidades necessárias para interagir socialmente, melhorar sua renda e seu *status*. E, para cumprir esse objetivo societário traçado pela política de expansão do ensino superior, como condição de desenvolvimento, sem a qual as regiões do estado catarinense não se desenvolveriam, algumas fundações obrigaram-se a abandonar seus próprios projetos, em função de projetos regionais de maior amplitude que tornassem viável a criação de uma universidade. Era importante a conquista da autonomia acadêmica para inovar e criar cursos estratégicos, prerrogativa somente dada às universidades.

Altbach (2009) afirma que, desde as suas origens, a universidade é reconhecida como máquina de desenvolvimento. Agrega valor à sociedade através da educação das pessoas, estimula economias locais gerando benefícios para a comunidade através da indústria, do comércio, da prestação de serviços, de investimentos em propriedades, companhias, parques científicos e tecnológicos e receitas provenientes de gastos de alunos e professores em habitação, saúde, vestuário, alimentação, entre outros. Valoriza-se e apoia-se o conhecimento que pode gerar renda. O pagamento de mensalidades representa a força do mercado e possibilita o acesso de um número cada vez maior de estudantes. Sujeita à economia de mercado (própria da sociedade capitalista) e aos padrões de regulação do aparelho governamental (Sistema Nacional de Avaliação), o desafio que se coloca à sobrevivência da universidade, no modelo ao qual está imersa, é o de que a fundação mantenedora seja autossuficiente, em termos financeiros e administrativos, para dar

conta do seu Projeto Pedagógico, além do seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

A partir dos registros, nos documentos disponibilizados pelos informantes-chave, infere-se que o itinerário que cada instituição traçou para a constituição e sobrevivência, enquanto universidade ancorou-se em duas lógicas. A primeira, a identidade da fundação com a sua região geopolítica e econômica. E a segunda, a congregação da fundação em uma associação cujos interesses comuns e ou convergentes fossem defendidos.

Nesse sentido, a constituição das universidades comunitárias, no estado de Santa Catarina, cuja memória evidencia, emergiu de um modelo convergente em tamanho e abrangência, fortalecido por uma associação representativa de seus interesses, a ACAFE com a missão de promover e integrar os esforços de consolidação das instituições de ensino superior, de executar atividades de suporte técnico-operacional e implementar atividades de interesse comum que assegurem a melhoria da qualidade do ensino superior no estado.

Ciente de que não poderia replicar modelos de universidades públicas, a ACAFE encontrou uma forma autóctone, de incremento à educação superior, encargo que assumiu ao promover o desenvolvimento das instituições mantidas pelas fundações, encargo este, extremamente conveniente para o governo central. Esse fato não ocorreu em outros estados da federação brasileira.

Em face dos registros, pode-se constatar que a concepção do modelo, a variedade de cursos oferecidos e a capilaridade das universidades congregadas à ACAFE, haja vista o número de estudantes atendidos, não se compara aos demais sistemas públicos, seja federal, estadual, ou municipal, estabelecidos no estado catarinense. Por isso, torna-se fundamental evidenciar os indicadores das políticas de permanência dos estudantes de ensino superior, neste sistema, foco do processo de investigação.

Para tanto, no próximo capítulo, trata-se dos resultados da análise dos documentos produzidos e sistematizados pelas instituições investigadas e das entrevistas com os informantes-chave sobre os indicadores de políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, no cenário da ACAFE.

## **5 POLÍTICA INSTITUCIONAL DA PERMANÊNCIA NO CENÁRIO DA ACAFE: O QUE REVELAM OS DADOS?**

### **5.1 DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL: A LEITURA DA EXPRESSÃO DA AÇÃO, NO INSTITUÍDO**

A partir da análise dos documentos produzidos e sistematizados pelas instituições investigadas, no âmbito das Universidades Comunitárias integrantes da ACAFE, disponibilizados pelos informantes-chave e, de acordo com o que foi proposto na metodologia, neste capítulo apresentam-se os dados coletados, seguindo-se o roteiro previamente estabelecido, tarefa da etapa inicial da investigação, cujo propósito, além do compromisso de levar a bom termo o processo de pesquisa, foi o de elucidar o que se apresentou como problema, motivo de inquietação da pesquisadora: no cenário da ACAFE, há uma política específica para a permanência dos estudantes, nos cursos de graduação? Esta política do sistema ACAFE materializa-se nas instituições universitárias, suas afiliadas? E, por extensão, em relação às políticas de permanência, se instituídas, quais são as práticas, os procedimentos e as formas de acompanhamento acadêmico dos universitários?

Remetendo-se ao segundo pressuposto deste estudo, no qual se concebe política educacional como parte do conjunto de políticas públicas sociais traduzidas pelos referenciais normativos subjacentes, corporificadas nas filosofias de ação, explicitadas nas diretrizes de documentos norteadores de programas, no dizer de Azevedo (2004) só têm visibilidade quando, na prática, tornam-se indicadores de qualidade social de uma dada nação, população ou região. Igualmente, neste âmbito, as políticas de educação superior, deverão ter, sempre, como referência a missão pública do ensino superior, isto é, a qualidade social de seus beneficiários, pois o conceito de qualidade neste estudo não se refere, apenas, à dimensão técnica.

Assim entendendo, o primeiro ponto de referência na análise dos documentos disponibilizados, pelas dez instituições universitárias, o estudo concentrou-se no memorial de cada uma, na organização universitária, na natureza jurídica, finalidades e objetivos.

No estudo apresentado por Oliveira (2007) a estrutura organizacional é o instrumento administrativo resultante da identificação, análise, ordenação e

agrupamento das atividades e dos recursos, incluindo os estabelecimentos dos níveis de responsabilidade e dos processos decisórios, visando ao alcance das finalidades e objetivos estabelecidos nos planos e programas institucionais. Portanto, uma estrutura organizacional eficiente e eficaz é uma, dentre as muitas possibilidades administrativas, de garantir as condições apropriadas para criar, implantar, manter e fazer funcionar uma instituição.

No dizer de Gibson et al (2006, p. 12) “uma estrutura organizacional representa padrão formal de atividades e inter-relações entre as várias subunidades de uma organização”, expressa no organograma que é uma representação gráfica dos cargos e destes em relação às atividades da organização de forma visual. Embora, o organograma, não revele como se dão as relações informais, ao colocar em evidência a divisão do trabalho, as posições existentes na instituição, o agrupamento em unidades e a autoridade formal, segundo Mintzberg (1995), torna-se visível a todos os seus componentes a comunicação travada entre eles.

Na literatura específica da administração, apresentam-se vários formatos de organograma, como, por exemplo, o organograma vertical, também denominado de modelo clássico, no qual se destacam as relações hierárquicas; o organograma circular, ou radial, cuja expressão da ordenação e do agrupamento das atividades ressalta o trabalho em grupo; o organograma horizontal, cuja base sustenta-se na hierarquização de cargos, funções e atividades, com a intenção de minimizar os efeitos da formalidade, própria da hierarquia, nas formas de comunicação visualiza-se uma relação mais flexível; organograma funcional, muito similar ao organograma vertical, delinea as relações funcionais da organização, e não a hierarquia.

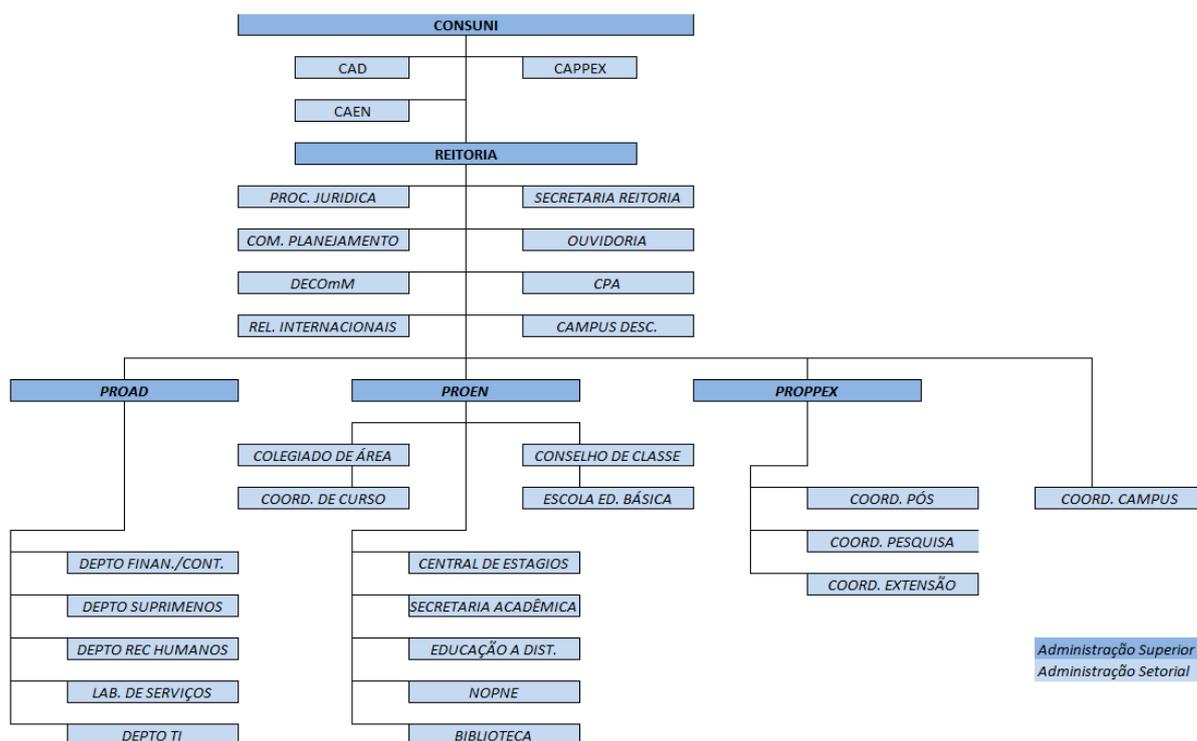
Outro tipo de organograma, pouco utilizado na estrutura das organizações é o organograma matricial. Porém, como a característica principal deste tipo de organograma é a representação de grupos que trabalham com projetos, na maioria dos casos projetos temporários, alguns setores das instituições o utilizam.

É comum, na estrutura das instituições, especialmente das instituições universitárias, dentre as diversas atividades, constar no organograma as atividades fim e as atividades meio. As funções são representadas por figuras geométricas, geralmente, retangulares, com cada figura indicando uma atividade ou um conjunto de tarefas, ou ainda uma função. Figuras no mesmo nível, na horizontalidade, informam que as pessoas responsáveis por essas funções têm a mesma autoridade

e poder dentro da instituição. Figuras acima, ou abaixo e diretamente ligadas indicam as relações de autoridade ente às funções e ou atividades.

Linhas horizontais ente as figuras, representam as atividades meio e as linhas que descem numa ligação vertical, de uma figura para outra, situam as funções e ou atividades de áreas de execução, isto é, áreas da atividade fim, aquelas que atuam diretamente na prestação de serviço, no caso, no organograma de uma IES, o ensino superior. Embora, as áreas/funções/atividades estejam desenhadas no organograma, definindo responsabilidades, de forma destacada, todas, no conjunto, estão interligas e, portanto, são corresponsáveis pela articulação entre meios e fins e, conseqüentemente, pela materialização da missão institucional. O organograma institucional possibilita a leitura do instituído no estatuto da fundação, a mantenedora da universidade, bem como os níveis de responsabilidade pela concretização das finalidades e objetivos, como no exemplo abaixo.

Figura 14 - Organograma Institucional I



Fonte: Reitoria da IES

Interpretando os organogramas das 10 universidades pesquisadas, pode-se inferir, pela similaridade dos delineamentos, como no exemplo da figura nº 14 acima e nas figuras nº 15 e nº 16, subsequentes, que todas se valem do modelo clássico,

verticalizado, que se sustenta na hierarquização de cargos, funções e atividades, ainda que mostre certa linearidade na estrutura na intenção de reduzir as implicações de um modelo burocratizante, confirmando-se os estudos de Sander (1995), sobre o escopo da administração no contexto latino-americano, em que a gestão da educação, no Brasil, seguiu o movimento das teorias pedagógicas e administrativas, vinculadas à natureza normativa, tendo como critério o desempenho administrativo caracterizado por uma sistemática divisão do trabalho, atendendo a uma racionalidade ajustada aos objetivos do sistema regulador ao qual pertencem e à adequação dos meios aos fins.

A crítica que se pode tecer em relação a essa configuração estruturante, consiste no fato de que as IES são sistemas complexos que se relacionam com ambientes, também complexos, em processo de interinfluência recíproca, onde a flexibilidade da organização institucional é uma variável constante, ao contrário do que preceitua um modelo regulador.

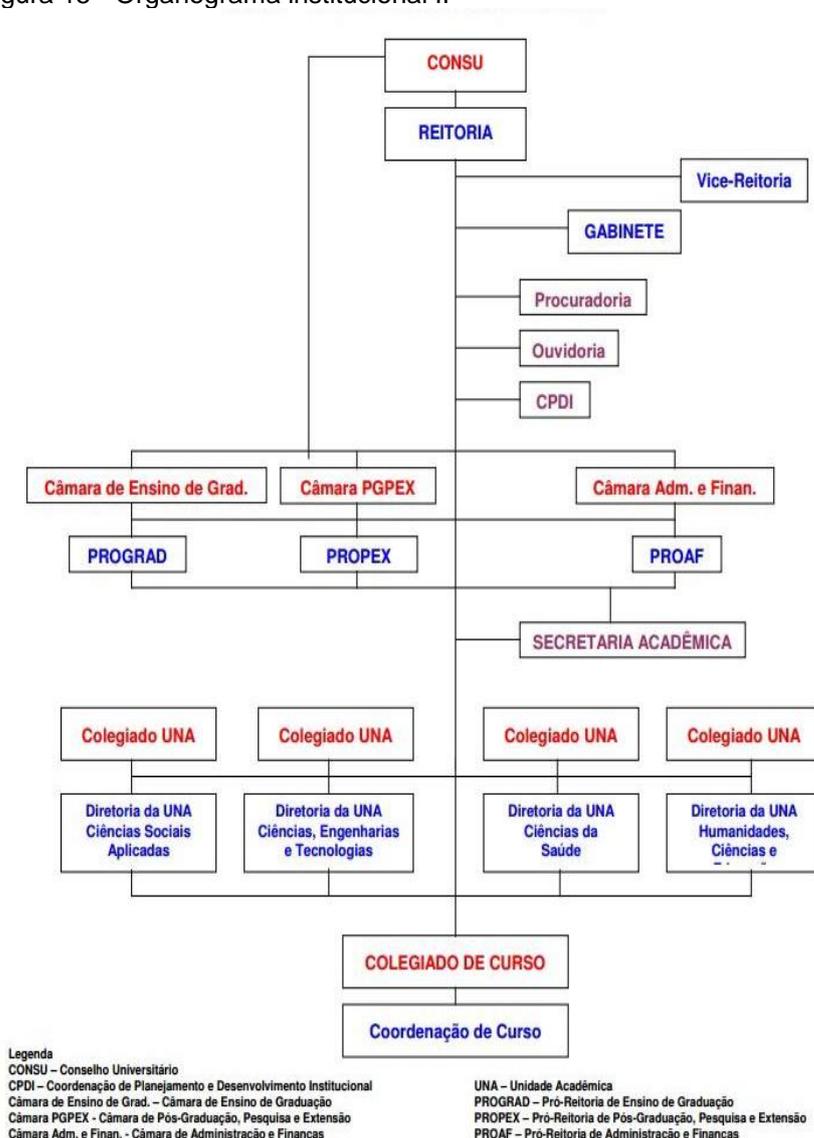
À luz do que se configura, pode-se inferir a proeminência da homogeneidade entre as instituições que se situam no contexto da ACAFE, na perspectiva do isomorfismo. As IES vivenciam o mesmo conjunto de condições, comungam conceitos, padrões e práticas organizacionais institucionalmente legitimados.

Ressalta-se, ainda, que esta configuração comum das IES, em estudo, encontra-se na origem da constituição das mesmas. Na análise do memorial descritivo destas 10 universidades, constata-se que as fundações, entidades mantenedoras, foram criadas e organizadas da mesma forma, por Lei Municipal, com a mesma natureza jurídica, com as mesmas finalidades, com os mesmos princípios, os mesmos objetivos e, até, cursos superiores similares. Da mesma maneira, o desenho da transposição do ente fundacional, para o ente acadêmico, também, foi o mesmo, coordenado pela ACAFE.

No conteúdo dos estatutos das IES, além da configuração organizacional apresentada, está explícita a natureza jurídica. Salvaguardando a oficialização do caráter comunitário, sem exceção, todas as 10 IES, objeto de estudo, são instituições de personalidade jurídica de direito privado (ainda que criadas por Lei Municipal), de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, cuja finalidade é promover a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia, fomentar o desenvolvimento regional e prestar assistência social à comunidade, em sintonia com a legislação vigente.

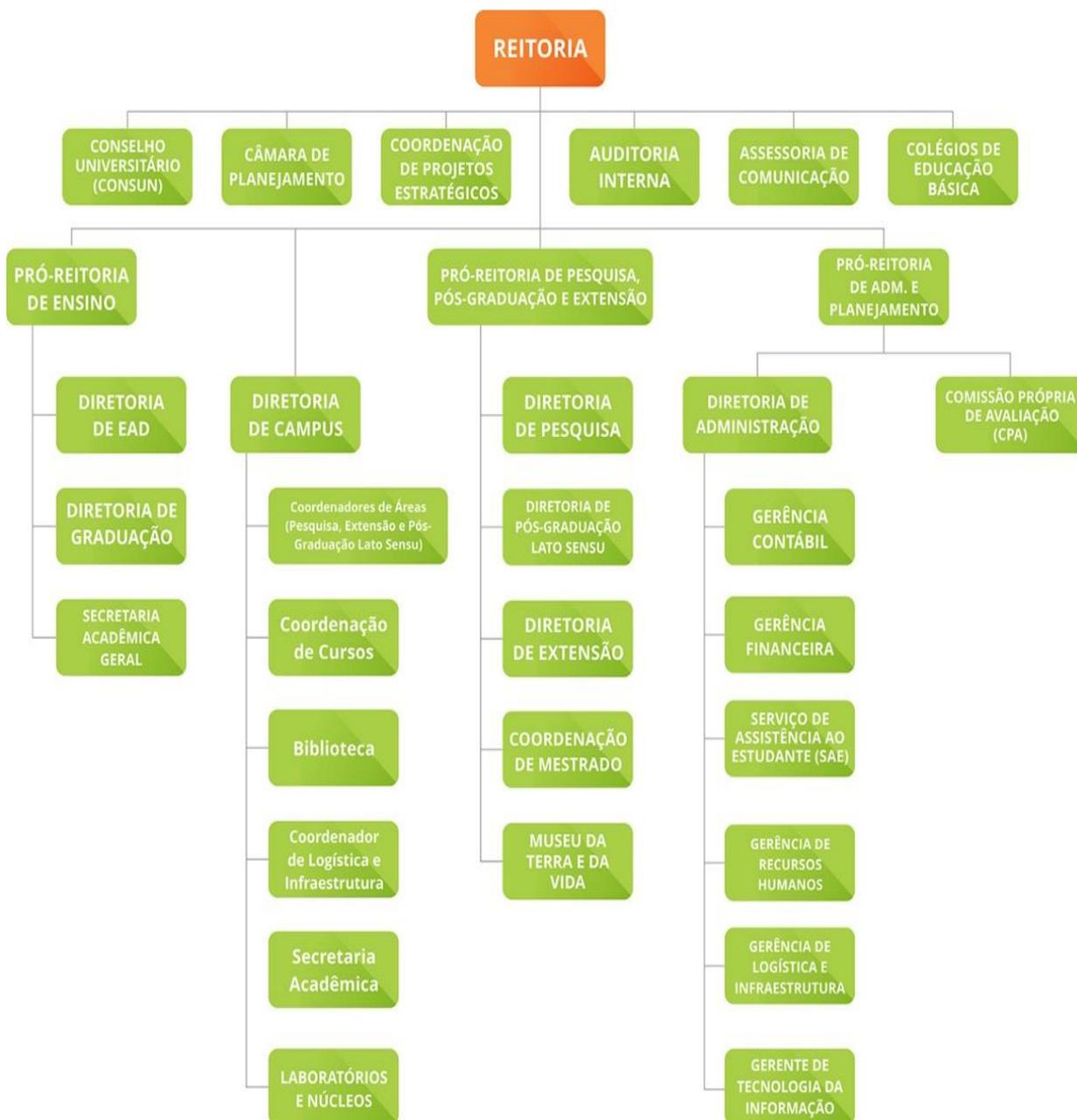
Para radicar o que se expressa nos estatutos, estes remetem à obrigatoriedade de articulação com os regimentos. Enquanto, os estatutos dispõem sobre a configuração organizacional, natureza e finalidade da instituição, os regimentos tratam da forma de operacionalização dos compromissos expressos, os quais são denominados de políticas. Neste aspecto, deduz-se que a finalidade de prestar assistência social à comunidade, desdobra-se em múltiplas ações, contemplado, entre a prestação de serviços, as atividades de extensão e a assistência ao estudante.

Figura 15 - Organograma institucional II



Fonte: IES – Filiada à ACADE

Figura 16 - Organograma institucional III



Fonte: IES – Filiada à ACAFE

Nos regimentos, nos capítulos específicos que dispõem sobre os docentes e discentes há, implicitamente, indícios da preocupação com a permanência dos estudantes no curso, na determinação de que os docentes devem zelar pela aprendizagem dos alunos. E, aos estudantes é garantida a assistência pedagógica, financeira e de orientação pessoal. Está, ainda, explícito que esta incumbência incide na área de ensino de graduação, mas articulada às áreas de administração, de pesquisa e de extensão.

É pertinente citar que nos regimentos analisados, em se tratando da constituição da macro política institucional, tendo em vista a proposição de ações que materializariam as finalidades e os objetivos descritos no estatuto, facultava-se a criação de órgãos/setores de assessoramento aos gestores, com relação ao fazer da universidade (gestão do ensino, gestão da pesquisa e gestão da extensão). No caso para a assistência ao estudante de graduação, foram criados, pelas pró-reitorias das IES, programas e projetos. A denominação varia, mas os objetivos e as formas de operacionalização são semelhantes: Programa de Apoio Pedagógico, Política de Atendimento aos Discentes; Programa de Atenção aos Discentes, Programa de Orientação à Carreira e Empregabilidade e Programa de Acompanhamento Psicopedagógico.

Ao se identificar estes programas, vislumbrou-se o embrião de uma política de permanência de estudantes nas IES, filiadas à ACADEMIA. Entretanto, os indicativos eram, ainda, insuficientes para fazer qualquer inferência a respeito, nesta altura da investigação. Passou-se, então, à análise dos outros documentos à procura de indícios do desenvolvimento de uma política de permanência dos estudantes dos cursos de graduação, estabelecida no estatuto e regulada no regimento, mediante as ações e ou procedimentos que produzissem a sua materialidade. Considerou-se, incluso no pressuposto que ao pensar e fazer a universidade, consonante com a sua finalidade, a qual confere condição de singularidade estratégica, como instituição social, delineia-se modelo, planos, programas e projetos que revelam, tanto pelo discurso, quanto pela prática, a opção por determinada política, bem como a tomada de decisão quanto à viabilidade de execução.

## 5.2 DA PREVISIBILIDADE À PROVISIONALIDADE

Dando sequência ao processo de investigação, o passo seguinte foi realizar o levantamento dos planos, projetos e relatórios institucionais produzidos pelas IES e, por meio da análise destes documentos, encontrar o que se buscava desvelar nos planos e projetos específicos com foco na permanência do estudante no período de 2009 a 2014, compreendido este período como um ciclo de formação. Nesse sentido a análise incidiu sobre: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico e Relatório da Avaliação Institucional.

Antes de apresentar os resultados da coleta, cabe mencionar a importância destes documentos. Em atendimento à Lei Nº 10.861/14/04/2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as IES, a cada quinquênio, devem elaborar como parte integrante do processo avaliativo da instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional. Além de ser documento definidor da identidade, dos rumos futuros da universidade, balizado pelo estatuto e pelo regimento, é o guia para a vida institucional, detalha a previsão e a provisão do funcionamento da universidade. É um dos documentos exigidos pelo Ministério da Educação, para o credenciamento, recredenciamento, criação e autorização de cursos de graduação e pós-graduação, incluindo-o como um dos critérios para a avaliação externa da universidade pelas comissões designadas para tal fim.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas. A universidade, para dar conta de tamanha responsabilidade social e acadêmica, no bojo do PDI, inscreve o Projeto Político Pedagógico (PPI), documento público, afirmativo da condução do processo educativo de determinada IES e que fundamenta a prática pedagógica concreta, assim, definido na LDBN (inciso I do art.14 da Lei 9394/96). Encontra subentendido, no texto da Lei, que na elaboração do projeto pedagógico existe um compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade e com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Além disso, na construção do projeto assumem-se posições políticas a serem cumpridas. Tanto no PDI, quanto no PPI, define-se um modelo de gestão, ou melhor, a dimensão da organização, funcionamento, acompanhamento e controle da execução do PDI e do PPI. “Constitui-se um aspecto da administração, juntamente com política, planejamento e avaliação” (FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C., 2006, p. 26-28).

Está claro que o PDI é um instrumento de gestão. Pauta-se por objetivos e metas e os referenciais devem levar em conta os resultados da avaliação institucional. Obrigatoriamente, articula-se ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI. E a política de atendimento ao discente está entre os eixos que o compõem.

O PPI, instrumento de trabalho dos gestores, que articulado aos demais documentos, já citados, demonstra a possibilidade de efetivação da intencionalidade

da comunidade acadêmica. O PDI, em consonância com o PPI, deve apresentar a forma como a IES pretende concretizar seu projeto educacional, definindo as metas a serem alcançadas no tempo definido, os recursos humanos e materiais necessários à manutenção e ao desenvolvimento das ações propostas.

Remetendo ao pensamento de Veiga (2004, op. cit.), cada instituição de educação nasce com propósitos próprios e se organiza conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais que intenta, exigem planejamento criterioso e intencional voltado para o cumprimento de sua função social. O PPI é um instrumento, que se encontra muito além do horizonte político-pedagógico. O caráter filosófico e a opção teórico-metodológica que nortearão as práticas acadêmicas da IES alinham-se à trajetória histórica, inserção regional, vocação e missão da universidade.

Considerando a opção metodológica e pela natureza dos documentos situarem-se no plano discursivo e os dados coletados se revestirem de significado pela linguagem escrita, os procedimentos para a análise e a interpretação, sustentaram-se na análise de conteúdo, referencial construído por Bardin (ibidem), na tentativa de encontrar expressões e/ou unidades de sentido desveladoras das estratégias das universidades na constituição de políticas institucionais de permanência dos estudantes.

Na ótica de Minayo (ibidem) quando um documento é produzido pelo sujeito da pesquisa, revela a dinâmica da atividade e da singularidade daquele sujeito. No caso específico, os documentos são representativos da dinâmica da atividade e da singularidade dos sujeitos que pensam e fazem a universidade. Para se efetivar a análise e interpretação dos documentos, três etapas foram consideradas básicas no processo de análise e interpretação dos textos:

- a) Na primeira etapa foi realizada a pré-análise, isto é, a leitura e análise textual dos documentos, das 10 universidades pesquisadas, para definir as unidades de conteúdo (registro e contexto).
- b) Na segunda etapa, operou-se com os processos de codificação, mediante a organização de um quadro, reunindo as unidades de sentido, tendo como critério a preponderância da ocorrência; a classificação, resultante do agrupamento das unidades de sentido, adotando-se os critérios de inclusão

e exclusão, o que representou a produção de sínteses coincidentes e, ou divergentes.

- c) Na terceira etapa, fez-se a interpretação inferencial, na tentativa de desvendar o conteúdo subjacente do que foi manifesto, mensagens implícitas e, ou silenciadas nos textos dos documentos.

Do diálogo com o escrito, foram emergindo os conceitos-chave. Verificando-se a incidência destes conceitos, tendo como fio condutor a pergunta de partida e as possibilidades de construção do espaço para a interlocução com a produção teórica dos autores que estudam a temática em pauta, os resultados foram organizados em um quadro representativo da síntese do processo, o qual se visualiza na página seguinte. Ressalta-se que para garantir a confidencialidade dos dados, as universidades foram denominadas com letras do alfabeto.

Pode-se constatar, desse modo, que no período de vigência dos PDIs e PPIs das 10 universidades, aproximadamente, em uma década (2010 a 2019), a mesma denominação vem se mantendo no que tange aos conceitos indicadores de políticas de permanência dos estudantes, com dois focos distintos: políticas institucionais e políticas de atendimento aos discentes. Com relação às políticas de atendimento ao discente, chama à atenção para o que as universidades denominam de assistência ao estudante e de atendimento aos discentes, ou vice-versa. Não há distinção entre os significados. Porém, entende-se que não são sinônimos e sim, conceitos distintos. Conceber uma política de assistência ao estudante é de maior amplitude do que fazer a operacionalização do que consta nos Estatutos, Regimentos, PDIs e PPIs. Cabe a diferenciação entre uma política promotora da qualidade social e de uma política traçada para a adoção de um sistema de certificação tutelado, conferido à dimensão reguladora da gestão associada ao credenciamento das universidades e, por conseguinte, do ensino superior, no modelo, assim expresso. Um modelo de gestão concebido para além da ordem e da regulação expressaria a dimensão política de permanência dos estudantes, no sistema ACADE.

Quadro 7 - Análise de conteúdo dos PDIs e PPIs

(continua)

UNIVERSIDADE	PERÍODO	DENOMINAÇÃO	INDICATIVO DE POLITICA DE PERMANÊNCIA	
			PDI	PPI
1. "B"	2010-2015	Políticas Acadêmicas	-Flexibilização e inovação do currículo - Inclusão digital -Acessibilidade -Internacionalização e mobilidade -Inserção na comunidade	Políticas de Atendimento ao estudante e estímulo à permanência -Programas de apoio: financeiro, psicossocial, atendimento educacional especializado, organização e participação estudantil e acompanhamento dos egressos
2. "T"	2015-2019 (Em construção)	Políticas Institucionais	-Assistência ao estudante: orientação à carreira e empregabilidade - Estudo sobre evasão -Relacionamento e atendimento aos estudantes: acessibilidade, psicopedagogia, nivelamento e apoio financeiro	-Atendimento Educacional Especializado; Flexibilidade curricular e mobilidade acadêmica; Unidades de Articulação Acadêmica; -Administração dos itinerários formativos
3. "I"	2012-2016	Políticas de atendimento aos discentes	-Programa de acessibilidade no ensino superior -Mobilidade acadêmica -Programa de apoio financeiro, psicopedagógico, didático e tecnológico	- Melhoria da qualidade do trabalho docente e do ambiente institucional -Flexibilidade curricular e inovação pedagógica -Política de permanência dos discentes
4. "J"	2012-2016	Políticas de atendimento aos discentes	-Acolhimento e integração do ingressante -Central de Relacionamento com o Estudante -Expansão da acessibilidade e da permanência do estudante na instituição	-Ações de combate à evasão -Inovação pedagógica e curricular -Programas de apoio: financeiro, pedagógico, psicossocial, atendimento educacional especializado -Mediação do processo de integração dos ingressantes
5. "S"	2013-2017	Assistência ao estudante	- Atendimento ao aluno	Espaço para acolhimento e escuta - Bolsa de estudo - Financiamento e desconto -Atendimento psicológico -Inclusão e acessibilidade
6. "M"	2014-2018	Políticas acadêmicas	- Políticas de atendimento aos discentes	-Oportunidades diferenciadas de integralização curricular -Desenvolvimento de metodologias interativas -Programas de assistência ao estudante
7. "C"	2013-2017	Políticas institucionais	- Ingresso e permanência dos alunos na graduação	-Educação Inclusiva -Mobilidade acadêmica - Atendimento ao estudante -Programa de apoio financeiro -Orientação educacional
8. "L"		Políticas de atendimento aos alunos	- Serviços de excelência aos alunos	-Suporte: nivelamento, monitoria e atividades complementares -Atendimento psicopedagógico -Programa de apoio pedagógico - Inclusão
9. "P"	2012-2016	Serviço de apoio ao estudante	- Bolsa de assistência social	- Crédito universitário - Bolsa de estudo e pesquisa - Programa de atendimento a pessoa com deficiência

				- Financiamento Estudantil (FIES)
10. "U"	2014-2018	Gerenciamento do relacionamento com os estudantes	Estrutura de Atendimento ao discente	- Acessibilidade - Programa de Bolsas de Estudo - Divisão de apoio ao estudante - Projeto Metamorfose - Oficinas temáticas - Atendimentos de educação inclusiva - Intervenção em turmas/grupos

Fonte: Elaboração da autora a partir dos documentos disponibilizados pelas IES filiadas à ACAFE

Retomando-se a tarefa da análise documental em interlocução com a produção teórica de autores referenciados, Neubaer & Ordóñez (ibidem) explicitam o fenômeno do reposicionamento das universidades, no cenário atual. Além do campo científico e da determinação do lugar da formação e qualificação da população para o contexto produtivo, ao mesmo tempo, competindo com os mecanismos de mercado das economias mais desenvolvidas, as universidades como um bem público, na perspectiva do desenvolvimento humano e da responsabilidade social, se obrigam à formulação de estratégias para cumprir as finalidades e objetivos da sua criação e institucionalização para lidar com o aumento das demandas circunscritas à região em que atuam. No caso das 10 universidades comunitárias do estado catarinense, a permanência dos estudantes em seus cursos é uma das condições, em função dos elevados custos de manutenção.

Na interpretação de Cerdeira (ibidem) à expansão do ensino privado, em alusão ao caso de Portugal, paralelamente, foi-se construindo uma ideia de externalidade às políticas de governo, como no estado de Santa Catarina em que a comunidade assumiu a constituição das universidades e as universidades, por sua vez, constituíram e articularam-se num sistema muito singular. Neste contexto, a concepção de educação superior tornou-se um investimento, também, de caráter privado. A decisão privada de investir implica na escolha de carreiras, profissões e cursos mais valorizados, no mercado. A concepção de formação como investimento, limita a amplitude de políticas de permanência voltadas para a qualidade social.

É o que se infere da leitura dos documentos. Os planos e programas estão fortemente assentados em teorias organizacionais competitivas que retratam a eficiência e a eficácia das IES, no sentido de garantir o credenciamento, junto ao Ministério da Educação (órgão regulador), a credibilidade e o reconhecimento público.

O olhar dos gestores concentra-se em ações estratégicas para manter os acadêmicos que já estão estudando, ou seja, fazem a gestão da permanência do estudante no curso e ou na instituição, ratificando o posicionamento de Cabrera et al. (ibidem), quando cita as variáveis que subsidiam a gestão da permanência do estudante: os fatores pessoais do estudante (psicossociais); os fatores institucionais (aspectos administrativos formais e os procedimentos técnicos operacionais decorrentes), infraestrutura) e os fatores acadêmicos (seleção, admissão e integralização curricular).

Outras variáveis, de caráter preditivo, ao que se infere, não são evidenciadas, como a trajetória escolar do estudante ao longo do seu percurso formativo e o envolvimento da IES com a educação básica que são tão importantes como as outras variáveis citadas. Aliás, a este respeito, as críticas de Metzner (ibidem) são procedentes, quando aponta as debilidades do modelo gerencial, em função da supervalorização das variáveis que atribuem à evasão o fracasso pessoal do estudante, como Casillas et al. (op. cit., p. 35) cujos estudos constataram que dentre “diversos tipos de estudantes com variadas origens sociais e diferentes trajetórias existem estudantes exitosos com baixo capital cultural, ao lado de estudantes com alto capital que abandonam seus estudos”.

Estrutura-se, a partir desta constatação o conceito de retenção vinculado ao empenho das IES em manter o estudante no sistema, descrito por Tinto (Ibdem), considerado como um fator próprio da gestão institucional, envolvendo além do estudante, outros atores da comunidade acadêmica (professores, funcionários, etc.). Este conceito assenta-se no princípio administrativo, também, gerencial especificamente, na abordagem teórica que prescreve o desenvolvimento do relacionamento entre consumidores e serviços baseado na informação sobre a opção dos consumidores relacionada aos produtos e/ou serviços cujos benefícios representam a satisfação das expectativas e necessidades. Esses benefícios relacionais podem ser produtos, aquisição de informação ou interação social, englobando a fidelidade, confiança, benefícios sociais e tratamentos especiais, conforme os estudos de Porto (2004) em que os relacionamentos de longo prazo ajudam a reduzir riscos por meio dos benefícios de confiança.

Ainda, nesta perspectiva teórica, o comprometimento é um dos construtos de grande importância para o relacionamento com os estudantes, num processo mútuo

de troca entre partes. Felicetti e Morosini (2010, p. 25) ressaltam que “o comprometimento é muito maior que o compromisso”, o “compromisso é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto que o comprometimento se refere a como se faz, ou seja, este último é constituído do que se faz e como se faz”.

Adversamente, não ocorrerá a esperada permanência do estudante, com êxito, se não houver um comprometimento explícito da IES em retê-lo, baseada somente em tudo aquilo que é feito, mas daquilo que é feito e como é feito, isto é a constituição de uma política voltada para a permanência dos estudantes, com êxito, além dos muros da IES, como assinala López (ibdem), superando as indicações teóricas gerenciais centradas nas características dos estudantes e ou de benefícios relacionais, objetivando a integração entre o estudante e a IES.

À luz do que está posto, a partir da análise dos documentos sintetizada no quadro nº 7 (p. 114), torna-se possível afirmar que, nos textos dos discursos dos documentos, Estatutos, Regimentos, PDI e PPI, das IES investigadas, quanto à política de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, percebe-se certa distância entre as bases de formulação, mesmo que de forma velada, nos estatutos e regimentos (finalidades e objetivos) e as bases de execução e implementação, de forma explícita no PDI e PPI (teorias gerenciais na área de serviços) que reforçam a racionalidade do processo de gestão.

Isso remete ao terceiro pressuposto: até que ponto a governança institucional sustenta-se em concepções relevantes ao contexto de atuação da IES e como a IES experimenta a diversificação de carreiras, em resposta às pressões e demandas locais, regionais e globais e, ao mesmo tempo, mediante o processo de avaliação, organiza e reorganiza sua ação à luz dos desafios acadêmicos e dos recursos disponíveis para executar e implementar programas, sem perder de vista que deve cumprir as finalidades e os objetivos de sua criação delineados na política de sua criação e de sua constituição.

Considerando-se que o que distingue as universidades filiadas à ACAFE, no cenário da educação superior, além das finalidades e objetivos, comuns às demais IES, é o vínculo comunitário, de certo modo, ampliam-se o compromisso e o comprometimento de seus projetos educacionais com a qualidade social das respostas às demandas de suas comunidades, intensificando as de caráter público.

Qualidade social é um conceito denotativo de um juízo de valor relativo ao desempenho de sistemas, instituições, planos, currículos, processos e práticas educacionais, juízo este, atribuído à materialidade do alcance social das finalidades e objetivos declarados pelas IES, objeto de verificação, por meio da avaliação de seus indicadores.

À luz deste entendimento, pressupõe-se que no documento que trata do resultado da avaliação institucional das IES pertencentes à ACADEMIA, esteja explícito como se efetivam as ações voltadas para garantir a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, estabelecidas nos documentos em análise. Da mesma maneira, ratifica-se o conceito de permanência apoiado nas dimensões da avaliação institucional estabelecidas pela Lei Nº 10.861/04, Art. 3º (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES), agrupadas em eixos pela Portaria Nº 92, de 31 de janeiro de 2014, especificamente, no que diz respeito ao eixo 3 que entre outras dimensões, engloba as políticas de atendimento aos discentes.

### 5.3 DA FORMULAÇÃO À MATERIALIDADE: DADOS DO RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Durante o processo de análise dos documentos produzidos pelas IES, pesquisadas, infere-se que tenha se tornado evidente mediante os esforços das 10 universidades comunitárias, a contribuição dada ao ensino superior catarinense, mas também a necessidade de superação dos inúmeros desafios que estão postos pelas demandas locais e regionais, emergentes, em num contexto global em mutação constante, como também responder às exigências de um sistema regulador, segundo Morosini (2014, apud DIDRIKSSON, 2012) assentado, ainda, em parâmetros de um modelo de educação superior do século XIX, cujas raízes históricas, no Brasil, estão muito presentes em cenários heterogêneos e desiguais, em face do que foi determinado e do que se encontra emergindo.

Retomando ao que foi assinalado anteriormente, por força de lei, a partir das determinações prescritas no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) as universidades submetem-se a um processo avaliativo, composto de três aspectos: a avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O processo avaliativo, além da determinação legal, também é regido por instrumentos

dos quais fazem parte a Autoavaliação Institucional, a Avaliação Externa, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, a Avaliação dos Cursos de Graduação, o Censo e o Cadastro.

Nas orientações, publicadas pelo INEP (<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>) consta que os resultados das avaliações das IES revelam o panorama da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior no País, servem de orientação para as IES quanto à sua eficácia e efetividade institucional, acadêmica e social e é uma forma de prestar contas à sociedade, fornecendo ao estudante e/ou aos pais de estudantes e órgãos governamentais, informações sobre a realidade das IES e de seus cursos. Estas informações são sintetizadas em um relatório denominado de Relatório de Avaliação Institucional, constituem a base de apoio dos gestores quanto à tomada de decisão com relação à governança institucional.

Isto posto, em busca de um posicionamento mais substantivo e logicamente defensável, em prol de políticas, centradas na permanência do estudante, nos cursos de graduação, apresenta-se o resultado da análise de um recorte do Relatório de Avaliação Institucional, das IES, objeto deste estudo, no que diz respeito ao eixo 3, dimensão 9, conforme o redirecionamento das dimensões, agora constitutivas deste eixo, políticas acadêmicas, envolvendo a dimensão 2 (políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão), a dimensão 4 (comunicação com a sociedade) e a dimensão 9 (políticas de atendimento aos discentes e comunicação com a sociedade).

Para tanto, inicialmente, fez-se a análise dos relatórios em seu conjunto. Percebeu-se que os relatórios apresentam sistematização semelhante, o que se justifica pela publicação do INEP de um roteiro contendo as orientações gerais para a efetivação da sistemática (SINAES, 2004). Nesse sentido, no início da apresentação dos relatórios, ao expor o desenvolvimento do processo, há a contextualização das atividades de avaliação realizadas na instituição. A responsabilidade pela tarefa fica ao cargo da Comissão Própria de Avaliação.

Nos relatos das comissões há o registro, em forma de memorial, do caminho trilhado desde 1990, remontando à criação dos marcos regulatórios da sistemática de avaliação nacional, do então Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). No ano 2000, por orientação de uma assessoria especial coordenada por Cláudio Cordeiro Neiva (2000) foi apresentado um documento referência contendo propostas para a implementação das atividades de

avaliação, o que foi considerado o mais apropriado ao Sistema Fundacional de Santa Catarina, à luz do que se propugnava no PAIUB. Com a mudança de sistemática do PAIUB para a adoção do modelo propugnado pelo SINAES, em 2005, um grupo de trabalho, instituído pela ACAFE, elaborou um documento norteador denominado de Avaliação Institucional para as IES do Sistema ACAFE.

Isto denota que a experiência acumulada é socializada com as demais, com o intuito de contribuir para a melhoria do processo de avaliação das afiliadas à ACAFE. Esta prática, também denota certa unidade de procedimentos entre as afiliadas. O que, pela análise, infere-se não se constituir como uma política da ACAFE, mas uma forma de encaminhamento, com vistas à sistematização e operacionalização da avaliação institucional nas IES.

Na primeira menção aos procedimentos da avaliação institucional, propriamente ditos, há uma nota explicativa abordando a obrigatoriedade do processo e como este foi desencadeado, nas IES, cumprindo as determinações legais, para em seguida estabelecer passo a passo como é feita a composição: a) a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável por conduzir os processos internos de autoavaliação; b) os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que, complementados por outros dados da IES, indica o conceito dos cursos de graduação; c) os resultados da avaliação externa, cujo foco é o Reconhecimento de Cursos, e o Credenciamento e/ou o Recredenciamento da IES.

No segundo movimento, além da distinção do papel da avaliação institucional, já mencionado, declara-se a pertinência da relação do processo entre o PDI, planejamento (PPI), gestão e avaliação. O texto do discurso que trata das orientações para a ação institucional no ensino, na pesquisa e na extensão, mediante o processo de avaliação, atribui à avaliação institucional uma posição estratégica. “A avaliação institucional subsidia continuamente a gestão [...], a implementação do PDI e o desempenho institucional em suas áreas de atuação, [...] dados e informações sobre o contexto de atuação da Universidade” (recorte do texto do relatório da IES “J”).

Sobre os procedimentos de avaliação destacam-se o método, a forma e os instrumentos. O método caracteriza-se como análise documental. A forma encontra-se delineada na “participação de gestores, discentes, docentes, funcionários, egressos e representantes da comunidade externa” (recorte do texto do relatório da IES “C”). E os instrumentos para a coleta de dados são questionários e entrevistas.

Complementando, são realizados fóruns e ou encontros com grupos específicos. “A CPA realiza uma pesquisa [...] com os calouros da instituição. Deste modo é possível saber qual o perfil social, econômico e cultural dos alunos [...] e estabelecer critérios de trabalho junto às coordenações dos cursos de graduação [...]” (Recorte do relatório da IES “U”).

Subsidiada pelos dados, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) produz um diagnóstico da instituição e em vista do diagnóstico, faz recomendações quanto à tomada de decisão com relação às fragilidades detectadas.

Os indicadores de desempenho avaliados que, constam dos relatórios, estão alinhados com os determinados pelas diretrizes do MEC/INEP/SINAES, incluindo aqueles utilizados pelas comissões de avaliação externa. No caso da dimensão que compreende as políticas de atendimento a estudantes, e egressos, são indicadores:

- a) Políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes, incluindo o acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência;
- b) Políticas de participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa, extensão, e atividades de intercâmbio estudantil.
- c) Mecanismos e sistemáticas de estudos e análises dos dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, e outros estudos tendo em vista a melhoria das atividades educativas;
- d) Acompanhamento de egressos e de criação de oportunidades de formação continuada.

Em resposta aos indicadores constata-se, nos relatórios, que os indicadores são diagnosticados e expressos quantitativamente, acompanhados de breve descrição sobre a constatação. Para esta análise, fez-se um recorte. Será apresentado somente o registro do que se evidencia como estímulo à permanência, como segue:

- a) Os critérios de admissão, aos cursos de graduação, são construídos tendo como embasamento às disposições legais e publicados por meio de editais e veiculados nos meios de comunicação. A ACAFE realiza um vestibular unificado. Mas as IES se utilizam de outras formas de seleção e admissão,

como por exemplo, resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o processo seletivo;

- b) Os mecanismos de apoio acadêmico, como estímulo à permanência, conforme descritos no PDI e PPI apontam, os atendimentos realizados nos programas, projetos e nos serviços disponibilizados para os estudantes que apresentam dificuldades, especificamente pessoais e de aprendizagem (apoio psicossocial) e dificuldades financeiras (bolsas de estudo), como a identificação e a análise de informações sobre evasão/abandono/trancamento/transferência. Com relação às questões acadêmicas, é diagnosticada a participação dos estudantes em atividades de ensino (monitoria) de extensão (interação e inserção universidade – comunidade) de pesquisa (iniciação científica) e atividades de representação estudantil em instâncias da IES. Neste indicador, em alguns relatórios, é dada especial atenção às ações do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e também a prestação de serviço quanto à alimentação fornecida nos *campi*;
- c) O monitoramento do desempenho e da frequência do estudante é feito mediante as avaliações dos professores, encaminhamentos aos serviços de apoio e os resultados do ENADE. Para a verificação do alcance das metas e objetivos estabelecidos no PDI e PPI, os gestores produzem, nos órgãos e setores criados para tal finalidade, os dados que são encaminhados a CPA. Os setores que instrumentalizam os gestores nas formas de acompanhamento dos estudantes, por ordem de importância são: a Secretaria Acadêmica ou Central de Atendimento Acadêmico, o Apoio ao Estudante e a Ouvidoria;
- d) Em se tratando de planos de estudos para os estudantes da graduação e a inovação curricular, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, não foram objeto de análise, porém as recomendações da CPA fazem menção à reformulação dos projetos e à dinamização do uso das novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo tecnologias assistivas para alunos com deficiência;
- e) O apoio às dificuldades financeiras se faz mediante à concessão de bolsas de estudo. Em contrapartida, obrigatoriamente, os estudantes devem

participar de projetos institucionais juntamente com os docentes. Há, também, descontos nas mensalidades dos cursos e fontes distintas de financiamento estudantil, tanto pública, quanto privada. Um dado significativo diz respeito à mobilidade estudantil, como por exemplo, aos intercâmbios no programa de internacionalização, financiado com recursos públicos e aos estágios remunerados pelas instituições contratantes de acordo o banco de currículos dos estudantes mantido pelo Escritório de Empregabilidade e Estágio de uma das IES pesquisadas.

- f) Consta também, nos relatórios, a alusão ao que os acadêmicos respondem no questionário socioeconômico, por ocasião da prova do ENADE sobre o currículo do curso que frequentam, o que pensam de seus professores, das condições gerais de oferta, das instalações físicas, do ambiente artístico e sociocultural do campus, como se definem como pessoas, como veem o seu presente e o seu futuro e as suas condições de permanência no campus, entre outras.
- g) A avaliação das ações institucionais com os acadêmicos que já concluíram seus cursos situa-se entre dois conceitos: o de egresso e o de ex-aluno. Entretanto, cabe à ressalva. Ex-aluno é aquele que frequentou curso na instituição, mas obrigatoriamente, não o concluiu, e egresso é todo aquele que, após ter ingressado, na instituição, concluiu seu programa de formação, integralizando os créditos exigidos e obtendo os títulos de graduado, bacharel e/ou licenciado. Para os egressos estão previstas algumas ações relativas à continuidade dos estudos nos cursos de pós-graduação, acompanhamento de suas atividades no mundo do trabalho, auxílio ao planejamento de sua carreira profissional e descontos nas mensalidades dos cursos que vir a frequentar. Alguns egressos que apresentam uma trajetória exitosa passam a integrar o quadro de professores e funcionários da IES, e/ou são citados como referência em encontros de acolhimento aos novos acadêmicos.
- h) Há menção ao desempenho dos setores criados e implantados para o atendimento ao estudante. Porém, não foi possível detectar o alcance das metas estabelecidas pelo pessoal de apoio.

Da descrição da CPA, no relatório, emergem as fragilidades. Estas são tratadas pela CPA como recomendações ou pontos a serem aperfeiçoados. Dentre as fragilidades são apontadas: dificuldades do estudante em acessar todos os recursos disponíveis para o acompanhamento de sua trajetória acadêmica, em face do desconhecimento de todos os programas; o número de estudantes que possuem bolsas de estudo é ascendente. Embora, haja demanda de recursos nem sempre o estudante preenche os requisitos para obter o auxílio; o espaço destinado ao apoio ao estudante muitas vezes é confundido como um lugar de queixas, denúncias ou desabafos em vez de torna-se um canal de interlocução acadêmica; o monitoramento e o acompanhamento, ainda são feitos de forma emergencial; as respostas dos gestores, aos questionamentos sobre a avaliação desta dimensão revelaram que as políticas propostas são adequadas, em parte, havendo necessidade de redimensioná-la, desenvolvendo e apoiando ações que visem ao fortalecimento e integração do corpo estudantil na comunidade universitária, para que se efetive a devida qualidade social defendida no PDI e PPI.

Fortalecer o vínculo com os seus estudantes por meio de ações que permitam aos gestores, professores e técnicos administrativos dar continuidade à aproximação com os estudantes, promovendo atendimento personalizado, procurando fortalecer seus sentimentos de pertença institucional e, através deles, ampliar as possibilidades para que outros estudantes percebam a Instituição não apenas como uma parceira para o seu sucesso acadêmico, profissional e pessoal como também espaço social para produzir conhecimento (recorte do texto da política de relacionamento com o estudante, da IES “J”).

A partir da formulação de uma política institucional, centrada na permanência do estudante (criação, implantação e implementação) como um fator preponderante na terminalidade, com êxito, do curso de graduação e da busca de verificação de sua materialidade, pelo conteúdo do que foi exposto, pelas CPAs das 10 IES, deduz-se, pelos relatos, que apesar de todo o esforço e abnegação dos gestores, se faz necessário avançar, constituindo outra agenda. Faz-se necessário firmar uma política de permanência estudantil, em que se rompa com o viés da tutela e do assistencialismo, uma nova agenda pautada na prevenção, na intervenção e no acompanhamento dos estudantes do ensino superior, pautada na garantia do direito à educação como um bem público.

#### 5.4 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA OU POLÍTICA DE PERMANÊNCIA?

Como já foi tratado anteriormente, em face do processo de democratização e acesso ao ensino superior, no Brasil, e a conseqüente expansão das taxas de matrícula, paralelamente verificou-se os altos índices de evasão. Iniciaram-se, então, os levantamentos, especialmente, os realizados pelo Ministério da Educação e a partir dos resultados, ao que os estudos indicam, o tema evasão passou a fazer parte da agenda das políticas governamentais juntamente com o programa de Avaliação Institucional.

De acordo com Pereira (1998), no bojo da discussão do PAIUB, logo no início do governo do então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, uma das primeiras iniciativas do Ministro Paulo Renato de Souza, foi a realização, em fevereiro de 1995, na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras com o propósito de se discutir a publicação, pelo MEC, de dados estatísticos demonstrativos dos resultados do desempenho insatisfatório das universidades públicas em relação aos gastos com recursos financeiros. O argumento para fundamentar a crítica sustentava-se no percentual de 50% de evasão dos estudantes dos cursos de graduação, aliado aos baixos índices de diplomação, registrados na pesquisa realizada em quatro universidades públicas, três paulistas e uma do Nordeste.

Ponderando o impacto dos dados, no seminário, foi tomada a decisão de constituir uma comissão para estudar a questão em profundidade. Em 1997, foi apresentado o resultado da pesquisa, o relatório sobre diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas, produzido pela comissão especial de estudos sobre evasão. Inicialmente participaram 61 IES públicas de âmbito federal e estadual. Durante o percurso da pesquisa este número reduziu-se para 53 correspondendo a 67,1% do universo. Porém, foi garantida a participação de 89,7% das universidades federais, o que deu significação aos resultados relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Foi constatado que, em média, 40% dos estudantes que ingressavam na Universidade, abandonaram o curso antes de concluí-lo, motivados por três fatores interrelacionados: ao próprio estudante; ao curso e à instituição; e os fatores

socioculturais e econômicos. 14% dos estudantes evadiam-se por dificuldades econômicas.

Reconhecido como um trabalho pioneiro, no Brasil, além de relevante para o sistema, por apontar as causas internas e externas da evasão e definir estratégias de ação voltadas à redução destes índices, nas universidades públicas brasileiras, tornou-se subsídio valioso à orientação de políticas institucionais e governamentais, em virtude de, na época, a Secretaria de Educação Superior (SESu - 1998), estimar o custo da evasão no sistema federal de quatrocentos e oitenta e seis milhões de reais ao ano, o que corresponderia a 9% do orçamento anual das Instituições Federais Públicas.

Uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, no mesmo ano (1998), tratando sobre a influência da bolsa de manutenção no desempenho acadêmico dos bolsistas, tinha como foco comparar o desempenho de dois grupos de estudantes. Um grupo constituído por estudantes que possuíam bolsas do programa de assistência da universidade e outro grupo de estudantes que não possuía a tal bolsa. No resultado ficou demonstrado que os bolsistas concluíram os cursos em menor tempo, com menor percentual de abandono, de re-opção e de trancamento de matrícula. Estes dados vão configurando, no Brasil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a partir de 1998.

Mas antes de tratar do delineamento desta política cabe registrar que anterior a estes estudos, no ano de 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Públicas (ANDIFES), com o propósito de promover a integração regional e nacional das Instituições de Ensino Superior Públicas (IFES) e fortalecer as políticas de assistência estudantil, para prover os recursos necessários à superação de obstáculos que impediam os alunos, do ensino superior, desprovidos de recursos financeiros, levarem a termo o curso de graduação, com um bom desempenho curricular, minimizando o percentual de abandono, de re-opção e de trancamento de matrícula, porém para cumprir esta tarefa era imprescindível conhecer o perfil socioeconômico do estudante.

Sob a égide da ANDIFES, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, em 1994, procedeu a um levantamento

amostral do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e como recomendação, face ao resultado, propôs a formulação de programas, para os estudantes, que atenuassem os efeitos das desigualdades provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 1997). O aprofundamento destes dados sucedeu-se com uma nova pesquisa FORNAPRACE (2003-2004). Do total de 53 IFES, 47 (88,6%) participaram. Além dos dados sobre trajetória escolar, raça e etnia, do universo de estudantes pesquisados pertencentes às classes B2, C, D e E, 65% precisavam de algum tipo de apoio institucional para assegurar a continuidade nos cursos e o percentual de 42,8% dos estudantes das classes C, D e E, representava a população estudantil em risco de vulnerabilidade social, agravando-se nas regiões Norte com 64,3% e Nordeste com 47,8%. Havia, então, uma demanda expressiva por assistência estudantil.

No ano de 2010, nova investigação foi realizada pelo FONAPRACE e assim como nas versões precedentes o objetivo foi o de atualizar informações e identificar novos parâmetros para embasar e retroalimentar, a política de assistência estudantil, principalmente em relação à expansão dos benefícios destinados a garantir as condições de conclusão de curso dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Os resultados publicados (ANDIFES, 2011) revelaram que dos alunos pertencem às classes B2, C, D e E, o percentual de necessidade de assistência elevou-se para 67,16%. Também se elevou para 43,7% o percentual de estudantes das classes C, D, e E, que tiveram acesso à universidade pública, fator de elevação da demanda. No ano de 2015, está sendo realizada a 4ª pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. O instrumento, para os estudantes, está disponível online no endereço [www.perfil.ufu.br](http://www.perfil.ufu.br). Aguarda-se para 2016 a publicação dos resultados.

Tratando-se, especificamente sobre o Estado de Santa Catarina, os mecanismos que visam garantir a permanência do estudante no sistema, decorre do que está previsto na Constituição Estadual em forma de programas, conforme o citado: o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE, o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina – FUMDES, o FUMDES e o Fundo de Desenvolvimento Social – FUNDOSOCIAL, para financiar bolsas plenas, com a

aquisição, pelo Estado, de vagas nos cursos de graduação das IES, privadas e nas IES comunitárias pertencentes ao sistema ACADEMIA.

Estes programas têm grande relevância para o sistema ACADEMIA, pois se converteram em fonte de recursos, compondo o orçamento das IES, além das mensalidades dos alunos, de convênios e de outras fontes de financiamento geridas pelo Ministério da Educação.

Evidencia-se, nesta breve retrospectiva que a questão do abandono ou, conforme o termo mais utilizado, da evasão dos estudantes dos cursos de graduação, sustentou-se na condição social e econômica e as ações para garantir a terminalidade do curso superior, com base nesta premissa, delinearam a Política Nacional de Assistência Estudantil, com a inegável repercussão dos dados dos relatórios da ANDIFES/ FONAPRACE (1996-1997, 2003-2004, 2010-2011), sem negar a articulação dos movimentos sociais e políticos, no Brasil, com impacto direto na promulgação da Constituição Federal em 1888, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e conseqüentemente da aprovação do Plano Nacional de Educação em 2001.

A Política de Assistência Estudantil, também, como não poderia deixar de ser, pelo contexto da época, se esboça, mediante a conquista dos direitos sociais, vinculada à política de Assistência Social, conforme consta na Constituição Federal de 1988, Art. 203 “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” e o Art. 206, Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nesse sentido oficializa-se o PNAES como programa de governo no ano de 2007 e como uma Política de Estado, em meados de 2010, pontuando as ações de assistência estudantil, bem como a qualificação das ações já em curso, compreendendo o provimento das condições básicas para a sobrevivência do estudante como a saúde, a alimentação, a moradia e o transporte; o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à sua formação profissional, e o acompanhamento às necessidades educativas especiais.

A realidade dos estudantes das universidades comunitárias de Santa Catarina, não se distancia do apresentado nas pesquisas, como consta nos relatórios que o retrato do perfil dos estudantes pesquisados retrata o perfil da sociedade brasileira e, considerando-se os resultados da aplicação de dois instrumentos preenchidos por

ocasião do vestibular da ACAFE e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Torna-se oportuno, resgatar o que já foi tratado. A Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina está em consonância com a Constituição Federal, e os artigos 170 e 171, especificam o caráter de assistência aos estudantes do ensino superior.

No bojo das Políticas de Estado, para a educação superior, com vistas a atender a demanda, também constam deste período ações articuladas à expansão, à busca de qualidade e à minimização da evasão, como por exemplo: a implantação da sistemática de avaliação institucional tratando do atendimento ao estudante; o crédito educativo para o financiamento dos cursos de graduação em instituições de natureza jurídica privada; a criação do ENEM em substituição ao modelo tradicional de vestibular (que vigia desde 1911); o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes em substituição ao provão; o Programa Universidade para Todos - reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Estas ações repercutiram na governança das universidades comunitárias catarinenses.

Apesar de não ter encontrado no sistema ACAFE coleta e tratamento de dados que confirmem a demanda, por assistência ou de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, como as dos dados publicados pelo FONAPRACE (2010) e ANDIFES (2011), não se pode negar um destaque. A partir da expansão dos benefícios da política nacional, para as instituições comunitárias e privadas, conseqüentemente, ocorreu o acesso das classes sociais C, D e E, alterando o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação das afiliadas à ACAFE. Deduz-se que houve, também, elevação da demanda por assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Embora, na perspectiva hipotética, haja vista os dados da ANDIFES (2011), se do universo de estudantes de graduação das universidades públicas, em média, 37,6% trabalham e na região sul o percentual é de 46,3% a tendência é que, nas 10 universidades comunitárias catarinenses, foco deste estudo, o índice deve ser superior, confirmando-se a demanda por uma política de assistência diferenciada ao

estudante trabalhador, como um dos fatores determinantes da permanência, no curso e/ou, no ensino superior.

Retomando à discussão, na ótica conceitual, justifica-se o propósito de demonstrar o entendimento que se teve a partir da análise dos documentos sobre a política de atendimento ao estudante da graduação das IES catarinenses. Inferiu-se que as ações se concentraram no atendimento das necessidades básicas, isto é, ações pertinentes a uma política de assistência, no primeiro plano, cujos indicadores estão no plano social, com a expectativa de reflexo no plano acadêmico, isto é, na permanência do estudante, na universidade, e da terminalidade do curso superior, com êxito.

Embora, o presente estudo tenha um caráter analítico, o que se pretende é fazer avançar o conhecimento sobre uma política de permanência no ensino de graduação, nas IES comunitárias filiadas à ACAFE, consciente de que os fenômenos da evasão/retenção e da assistência/permanência são muito complexos e revelam-se muito maiores do que a percepção que deles se infere. Tanto o seu desconhecimento, como a falta de sensibilidade dos gestores para o entendimento da diversidade de casos, produz decisões administrativas inadequadas e, paradoxalmente, ações inócuas quando o efeito não é ao contrário, citando como exemplo o os cursos de licenciatura, que além do baixo índice de diplomação, houve caso da extinção de oferta. Uma política nacional deve ser entendida como diretriz e não como parâmetro, pois se corre o risco de desconsiderar aspectos, regionais e institucionais, distintos nas diversas regiões do Brasil, um país de extensa dimensão espacial.

Reflexo do cenário do contexto atual novos elementos vão emergindo na constituição dos sujeitos que acessam ao ensino superior. É uma geração de estudantes *sui generis* cuja compreensão de alguns aspectos é determinante para o acesso e a permanência e, por isso, merecem estudos complementares à parte, ou análogos além da condição social e acadêmica, da dinâmica de cada curso, da estrutura institucional ou destes fatores interrelacionados. Há que se estudar, também, a opção por cursos de graduação levando em conta o prestígio social da profissão, a tradição do curso e a incompatibilidade entre o currículo e a metamorfose do mundo

do trabalho, a pressão da família, o percurso formativo da educação básica, a falta de orientação profissional e ou a escolha do curso precocemente.

Outra leitura que se pode fazer deste cenário, para o ensino superior, emerge da governança institucional. As instituições universitárias comunitárias, pela forma e pelas finalidades e objetivos de sua constituição, ou como vão se constituindo, ajustando-se às transformações ao longo de sua trajetória, são também instituições *suigeneris* distintas de outras congêneres do sistema público e do sistema particular, bem como dos empreendimentos do sistema produtivo, guiados pela lucratividade e produtividade. Gestadas no campo acadêmico, voltadas para a formação de massa crítica, devem buscar alternativas para superar o caráter economicista, derivado da visão essencialmente utilitarista da formação universitária que se instaurou nas últimas décadas, que se levada a termo conduziria, a exemplo de algumas, a extinção, não só de cursos, mas da própria instituição.

Dando ensejo ao que afirma Saviani (2007, p.441) “o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos”, pode-se acrescentar que, especialmente, no ensino superior, apesar da intencionalidade de uma ação afirmativa de cunho social, a política de assistência é um paliativo, porque não apresenta ações preventivas à permanência do estudante. As ações são apenas pontuais. Nesse aspecto, muito pouco se avançou sobre o que Almeida, (2000, p.73) escreveu:

Seja pela dificuldade de se conciliar trabalho e escola seja pela perda de atrativo social da escola no que diz respeito às possibilidades reais de ascensão social via estudos ou ainda, em razão de que as alterações na esfera da produção acabaram por deslocar certos processos de qualificação da mão de obra, através de conhecimentos e informações, da escola para as próprias unidades produtivas ou por todos os fatores combinados, o fato é que a escola vinha se esvaziando qualitativa e quantitativamente de forma cada vez mais acelerada. Daí o conjunto de ações assistenciais que foi tomado para mudar esse quadro, inclusive na esfera da educação superior, onde são extremamente elevados os índices de evasão, chegando a cerca de 50%.

Esta afirmação permite fazer a leitura dos dados, levando em conta a relação: tipo de curso, evasão e condição socioeconômica e as taxas de diplomação, de retenção<sup>19</sup> e de evasão, conforme a tabela, reproduzida abaixo.

**Tabela 6 - Demonstrativo geral**

ÁREAS	Nºde Cursos	Nºde Ingressantes j	nº de Diplomados	Nºde Retidos	Nºde Evadidos	% Diplomação	% Retenção	Evasão
CIÊNCIAS DA SAÚDE	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70.90	6.53	22.56
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	13	14.616	9.453	739	4.424	64.68	5.06	30.27
MÉDIA+DESVIO PADRÃO						62.25		
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50.50	11.97	37.13
MÉDIA						48.34		
ENGENHARIAS	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47.85	8.16	43.99
CIÊNCIAS HUMANAS	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44.12	9.88	46.00
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	8	5.281	2.237	657	2.387	42.36	12.44	45.20
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38.59	11.50	49.91
MÉDIA-DESVIO PADRÃO						34.43		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27.72	13.27	59.00
TOTAL GERAL		198.867	98.854	19.568	80.445			

Fonte: FORNAPRACE (2003-2004)

Face aos dados apresentados após uma década, transpondo o diagnóstico da realidade, daquele tempo presente, para as universidades comunitárias, hoje em estudo, mantendo o foco no propósito da investigação, sem este grau de detalhamento, tendo como referência as informações contidas nos relatórios produzidos pelas IES e disponibilizados à pesquisadora, para análise, nas práticas de gestão universitária, existe evidência da preocupação dos gestores em garantir a permanência dos estudantes no ensino superior, entretanto as ações previstas e/ou realizadas, ainda, são incipientes para constituir uma política de permanência dos estudantes nos cursos de graduação. E os parâmetros, que indicam a possibilidade de constituição de uma política de permanência não se encontram no contexto institucional, na esfera acadêmica, ao contrário. Os programas e ações cumprem uma

<sup>19</sup> Permanência do estudante no curso além do tempo máximo previsto para a conclusão/diplomação.

agenda de regulação de âmbito federal, cujos parâmetros são da esfera da assistência social. Confirma-se a evidência, a exemplo da proposta da ANDIFES (2013) que apresenta, em um Plano Nacional de Assistência Estudantil, as diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos desta natureza.

Caberia, então, tendo como referência o que se encontrou como resposta à pergunta de partida, indicar a título de contribuição, para a ACADEMIA, o desenho de uma política institucional, centrada na permanência do estudante, como um fator preponderante na terminalidade, com êxito, do curso de graduação. Um compromisso da pesquisadora com os seus pares e interlocutores do sistema ACADEMIA.

Mas, antes da proposição cabe, nesta altura, expor a guisa de síntese, o processo de constituição do *corpus* da tese.

Resgatando o instrumento elaborado para realizar a coleta de dados, o roteiro, que pontuou as entrevistas e o levantamento da documentação para análise, com o apoio de Quivy & Campenhoudt (2005), se fez necessária a construção de um modelo, com a intenção de administrar a tarefa de sistematização de todo o material recolhido, vislumbrando-se desvelar a natureza e a abrangência do fenômeno, como também, penetrar nos seus diversos níveis de complexidade.

Porém, para não perder de vista a totalidade, redobrou-se a atenção às relações que iam se estabelecendo entre os elementos que se destacavam na análise, à percepção do contexto onde se produziam as ações por meio da interpretação dos textos dos documentos. Ao tratar, no estudo, de uma particularidade (política de permanência no sistema ACADEMIA), o olhar situado no horizonte do paradigma interpretativo também comportava a interconexão com a generalidade, isto é, com o que já havia sido propagado em termos de políticas de permanência para os estudantes do ensino superior.

Três elementos, articulados, foram fundamentais, na perspectiva do autor referenciado acima:

- a) Os pressupostos, que foram apontando o caminho da possível categorização;
- b) As dimensões das categorias (planejamento e avaliação institucional, formação e qualidade social, políticas de atendimento aos discentes) mediante os critérios de extensão e profundidade da análise;
- c) Os elementos identificadores das evidências observáveis e mensuráveis.

A análise documental, na Visão de Lüdke e André (1986), é considerada uma técnica valiosa no enfoque qualitativo porque favorece a identificação de evidências, mediante informações fatuais e contextualizadas, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos, quando aliada a outras técnicas utilizadas.

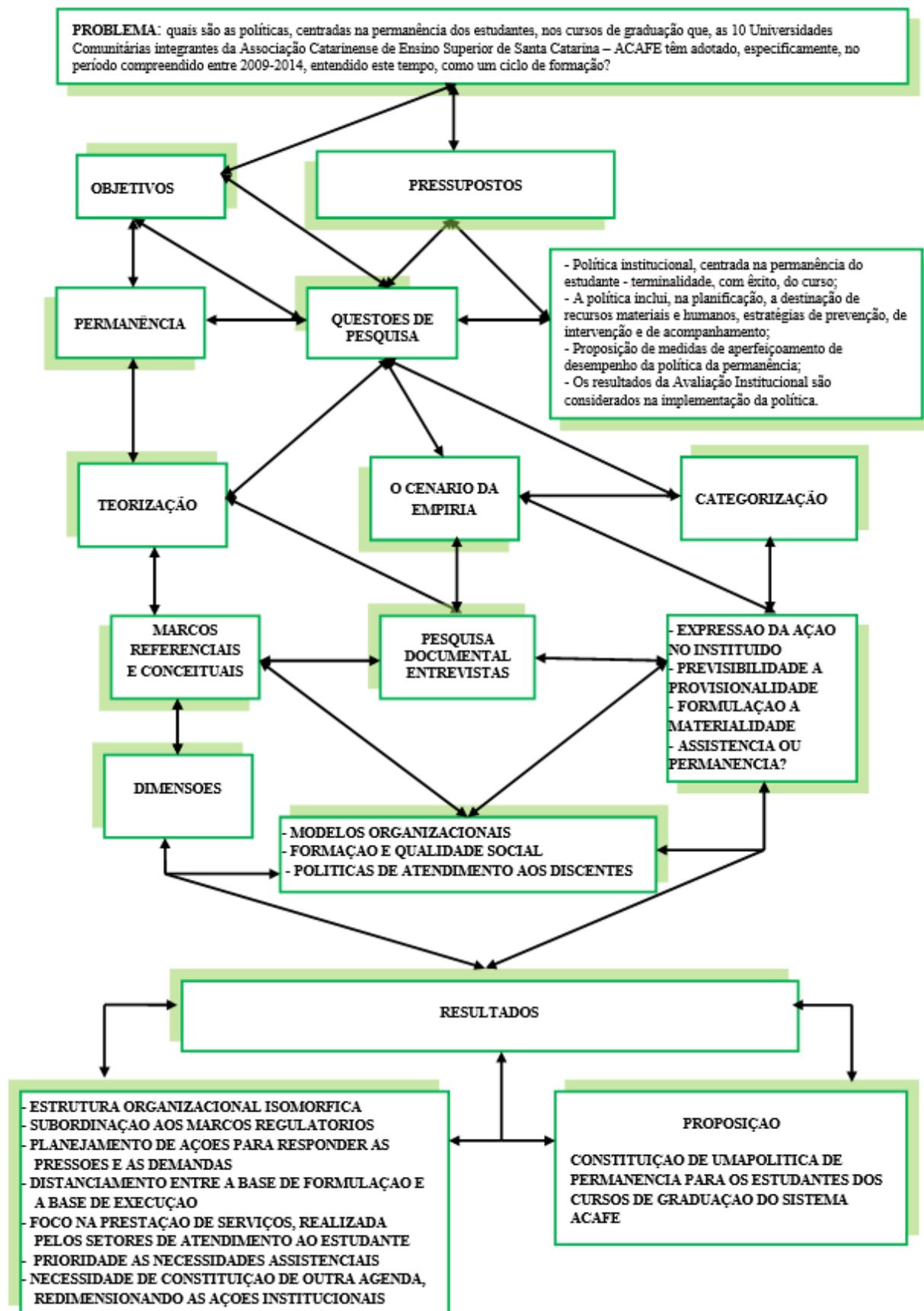
Pelos dispositivos da análise de conteúdo (Bardin, op.cit.) os dados foram interpretados. Na análise dos textos dos documentos procurou-se compreender o seu processo de produção em situações que abarcaram os sujeitos, os textos, os contextos local e regional, histórico e político, econômico e social.

Com relação à abordagem quantitativa, seguindo a orientação de Gatti (op. cit.), o cuidado foi para a relevância da quantificação na pesquisa, o contexto em que os dados foram produzidos, a fidedignidade das fontes, a correlação da área em que os problemas estudados se situam e o método, no caso o descritivo (em que se aplicam as técnicas de ordenação, compilação e a representação em tabelas e gráficos) ou inferencial (a partir dos dados, fazer inferências e ou generalizações).

Face ao exposto, no entrecruzamento destes postulados, os dados foram examinados e analisados, e mediante o processo de triangulação, categorizados e a interpretação, resultante da empiria, significada pelo referencial teórico, descrita em extensão e profundidade até a exaustão do argumento.

O modelo de análise, representado na figura 17, na página seguinte, demonstra como se constituiu neste estudo.

Figura 17 - Modelo de análise



## **6 INDICATIVOS DE UMA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA PARA O SISTEMA ACADEMICO**

Ao longo do estudo, com o apoio da produção teórica dos autores referenciados e da análise dos documentos disponibilizados pelas IES, os resultados apontaram que o caminho para a constituição de uma política de permanência, dos estudantes, nos cursos de graduação, no ensino superior, ainda é incipiente. Porém, tomando-se o devido cuidado com o viés, em tratar da questão no cenário brasileiro e, especificamente, no cenário catarinense que esta peculiaridade, de certa maneira, poderia causar. Este estágio é o reflexo de poucos estudos nacionais sobre o tema. As fontes de inspiração dos pesquisadores estão localizadas nos Estados Unidos da América do Norte que, ao enfrentar o problema da evasão, desde 1950, tomou a dianteira nas pesquisas, em relação aos demais países. Seguindo-se, com uma produção mais modesta, a Europa, destacando-se a Inglaterra e a Espanha, a Austrália e a Nova Zelândia, na Oceania. Na América Latina e Caribe, há evidências de estudos no Chile, Brasil, Argentina, México, entre outros países. Porém a ausência de dados, segundo estudos do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2000-2005), dificulta o desenvolvimento de pesquisas desta natureza a exemplo do Brasil, descrito no capítulo anterior, que somente atentou para o problema na década de 1990, e no caso da ACADEMICO, até o momento, não há dados que indiquem o conhecimento de estudos sobre o tema em questão.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, publicou no ano de 2009, que a média dos 34 países membros, é de 28% da população, entre 24 e 35 anos, com diploma universitário, Canadá tem 47%, a Coreia 32,9%, os EUA 39,5%, e o México 15,4%. No Brasil, 10% da população de 25 a 64 anos, têm diploma superior.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - informou que estes dados eram fruto do censo da educação superior em 2007. No censo de 2010, 11,6% era o percentual da população com diplomação no ensino superior, na faixa etária indicada (25 a 64 anos). Entre os jovens de 18 a 24 anos, 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio. Desses, a maioria (52,9%) deixou a

escola antes de terminar o ensino fundamental, enquanto 21,2% abandonou o estudo logo após ingressar no ensino médio.

Sobre o Estado de Santa Catarina, os dados do ensino superior estão acima da média nacional, no grupo etário de 18 a 26 anos, 26% encontravam-se matriculados, mas abaixo da média internacional. Sobre o índice de diplomação não foi encontrado registro que auxiliasse a compreender o desempenho dos estudantes matriculados nos cursos de graduação.

Em face da ausência destes dados, foi solicitado às IES participantes da investigação que fornecessem informações, estabelecendo-se o período compreendido de 2009 a 2014, considerando-se como um ciclo de formação, em consideração à oferta dos cursos de graduação e o prazo regulamentar para a integralização do currículo, sem retenção. Resguardando-se a dimensão ética na pesquisa e com o devido cuidado para não expor as fragilidades do sistema, considerando-se o momento de transição das instituições e em virtude da situação econômica que o país atravessa, a seguir apresenta-se um exemplo. Os dados foram sistematizados para melhor visualização na tabela nº 7.

Resguardando as implicações derivadas do tipo de tratamento estatístico utilizado, percebe-se que, proporcionalmente, o número de ingressantes neste período cresceu cerca de 20%, porém, inversamente, diminuiu em 9% o percentual de concluintes. No entanto, consta da documentação desta instituição um plano de ação, bem elaborado, denominado de política de permanência do estudante dos cursos de graduação, incluindo à adesão ao Programa de Estímulo à Reestruturação das Instituições de Ensino Superior - PROIES, uma exigência para a certificação da instituição como beneficente de assistência social ofertando vagas com bolsas do PROUNI, além de ações de assistência social decorrentes de programas de extensão. Ainda está previsto, no plano institucional de ingresso e permanência dos alunos na graduação, a inclusão de deficientes, a mobilidade acadêmica, o atendimento ao estudante, abrangendo a orientação educacional.

**Tabela 7 - Ingressantes e Concluintes (2009 a 2014)**

Ano	Cursos de Graduação		
	Ingressantes	Concluintes	Diplomação %
2009	2.145	1.483	69%
2010	2.385	1.464	61%
2011	2.345	1.466	62%
2012	2.314	1.313	56%
2013	2.574	1.357	52%
2014	2.818	1.372	48%

Fonte: Secretaria Acadêmica da IES

Outros exemplos como este, poderiam ser citados com o intuito de provocar a reflexão sobre a eficácia de programas de retenção/permanência com base na perspectiva teórica que traduzem o caráter da missão da universidade e o compromisso institucional, não só com os estudantes, mas também com a sociedade. Baixo índice de diplomação não só expõe os problemas institucionais com relação à satisfação das necessidades e expectativas de seus alunos, mas também representam o fracasso simbólico na realização das finalidades e objetivos da IES. Boas taxas de diplomação/permanência qualificam as intervenções intencionais nos programas educacionais. Nesse sentido, a opção por determinada opção teórica e/ou parâmetros que sustentam a governança institucional constitui-se, todavia, uma opção política. E é eminentemente política a atividade universitária.

Política, uma invenção grega, na ótica de Chauí (2000) como solução e resposta que uma sociedade oferece para suas diferenças, seus conflitos e suas contradições, sem escondê-los e sem fechar-se à temporalidade e às mudanças. Como conceito, política pode significar uma referência à forma, ancorada em princípios, de uma instituição definir as suas finalidades, seus objetivos, sua direção, suas decisões...

Como solução, ou como resposta, o importante é compreender os princípios ativos da política. É saber que a política é sempre o modo pelo qual se chega a decidir algo que não é particular, mas que diz respeito a uma coletividade, algo que é público. Isto leva a crer, que os fins, objetivos e ações dizem respeito aos praticantes e não à política. Se a educação superior é um bem público, pode-se ter como princípio a

equidade, e como fim, no caso, a qualidade social e como objetivo, além do acesso, a terminalidade com êxito. Para tanto, os objetivos estarão voltados para a permanência/diplomação dos estudantes dos cursos de graduação. E, então, define-se a direção, o caminho.... Toma-se decisões, isto é, materializa-se a finalidade mediante as ações realizadas, sem perder de vista o princípio.

São os princípios que movem o campo da política. Segundo Chauí (ibidem), o campo da política é regido por uma lógica que é a lógica das relações de força, instaurada pelos conflitos, pelos interesses divergentes, pelas diferenças que caracterizam a sociedade. As instituições, como a universidade, fazem parte desta lógica defendendo princípios neste campo de relações de força. Defesa que se instaura pelo PDI e se realiza mediante o PPI. Por isso a importância da avaliação institucional, que atenta aos princípios, confere qualidade à política, às decisões, à condução das ações do planejado, às práticas, bem como confere qualidade ao alcance do que foi executado. É a avaliação Institucional que confere qualidade à instituição, sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social.

Mas não se pode negar que a política instaurada institucionalmente é ao mesmo tempo produção e produto da cultura, que na concepção de Bosi (1996), cultura seria a produção material e imaterial que um povo ensina aos seus descendentes para garantir a manutenção e a continuidade de sua existência. Para haver cultura é preciso antes que exista consciência coletiva, e a partir da compreensão da necessidade de continuar existindo se elabore os planos para o futuro daquele povo. Tal entendimento dá à cultura um sentido educativo. Pois a necessidade de educar é inseparável do ato de existir.

Nesta perspectiva, o humano é ser político-cultural. Da necessidade de continuar existindo emerge a política. Assim a política se constitui, como campo, no contexto comum àquele povo, no contexto da cultura. Se o ato de existir configura-se como um ato político, é a política o campo da criação e da afirmação dos direitos humanos. Um direito fundamental é o direito à vida, por isso, o direito à educação como forma de organização do ato de existir.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os

segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A universidade, espaço onde a educação habita, que representa o complexo estágio de organização que uma sociedade atingiu, enfrenta o problema do processo de educabilidade, das formas de criação, de produção e difusão da cultura. Neste ponto, o enfrentamento se dá quanto à dimensão política, com relação ao direito do estudante, não só da garantia de acesso à educação, no caso, à educação superior, todavia do direito de neste espaço, permanecer para aprender, de diplomar-se e de dar continuidade ao seu processo formativo.

Circunstanciada pelo que até esta altura foi exposto, delinear uma política, de caráter preditivo, em prol da permanência dos estudantes nos cursos de graduação das afiliadas à ACADEMIA, o ponto de partida situa-se, na dimensão cultural dos sujeitos que acessam aos seus cursos. Se as universidades estão voltadas para dar conta das necessidades sociais e econômicas de seu entorno, como se configura o perfil regional dos estudantes, suas vivências, processos de escolarização e expectativas?

Identificar o perfil regional dos estudantes possibilitaria às IES compor uma base de dados, como subsídio às análises da diferenciação cultural dos futuros estudantes, dimensionando prioridades e medidas para a intervenção. A intenção é que a universidade conheça a realidade do estudante, antes do acesso e, possa nela intervir.

Como compor esta base de dados? Pesquisando, inicialmente, os estudantes da educação básica, da rede pública e privada, com foco especial nos que estão cursando o ensino médio, verificando como está ocorrendo o percurso formativo, isto é, a trajetória dos estudantes e os pontos fortes e as fragilidades deste processo. Os professores que atuam na educação básica, também deverão ser alvo da constituição do perfil regional. É fundamental conhecer a formação destes professores e quais são as suas urgências epistemológicas e pedagógicas. Não é possível desvincular o papel dos professores da trajetória do estudante, na educação básica. Ao identificar as

vivências, processos de escolarização e expectativas dos estudantes, as IES poderão estimar as potenciais demandas.

Sobre esta população estudantil deve-se conhecer, além da raça/etnia, idade, sexo, estado civil, situação econômica, antecedentes escolares e as expectativas de continuidade dos estudos, as formas de financiamento e/ou compartilhamento dos custos. Dados com relação à família podem prever quais são as fontes de recursos para que o estudante possa desenvolver a sua carreira no ensino superior. Já ficou evidenciado que, na região sul do Brasil, os estudantes do ensino superior exercem, regularmente, atividade remunerada. Há que se identificar se estes estudantes, foco da pesquisa, têm a pretensão de trabalhar para manter-se e/ou custear seus estudos ou por necessidade de contribuir no sustento do grupo familiar.

Considerando a que as IES se instalaram em municípios, polos de convergência, a situação e o local de moradia destes estudantes devem ser de interesse dos gestores, levando em conta as condições de mobilidade e o custo do deslocamento. Tanto o transporte como a migração têm impacto na permanência do estudante no curso. A pesquisa publicada pela ANDIFES (2011) aponta que os estudantes dos cursos de graduação das classes socioeconômicas C, D e E apresentaram maior dificuldade de mobilidade e estudantes que migraram para a sede do curso ficaram sem o apoio familiar, correspondendo à demanda por programas de atendimento psicológico e/ou psiquiátrico.

Conforme a expectativa do estudante de dar continuidade aos estudos, a opção por determinado curso de graduação e turno de funcionamento, implicará em outras demandas, como, por exemplo, espaços para estudos, descanso, lazer, alimentação e saúde, incluindo-se os programas preventivos e de acompanhamento para estudantes em situação de risco, deficientes e/ou com doenças crônicas.

Ainda, de acordo com a pretensa opção, levantam-se duas questões: uma questão diz respeito às habilidades exigidas para as atividades curriculares. Leitura e escrita (língua materna e estrangeira), cálculo, alfabetização digital, hábitos de estudo, entre outras, são habilidades que evidenciam o sucesso acadêmico. A segunda questão refere-se à orientação vocacional e/ou profissional.

Outro aspecto a ser identificado, trata do protagonismo do estudante do ensino médio, quanto à filiação a partidos políticos, clubes esportivos e de serviço, ao grêmio

estudantil, à participação em movimentos sociais e religiosos e artísticos (dança, teatro, música, pintura, escultura, artesanato).

Estes dados preliminares, no que concerne ao princípio da equidade, auxiliariam os gestores a desenhar uma política, de caráter preditivo, em prol da permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Mediante o conhecimento do perfil regional dos estudantes, medidas antecipatórias minimizariam as dificuldades dos alunos, já descritas, em permanecer e diplomar-se e mais, descaracterizariam a ausência de conexão entre a educação básica e a educação superior. Nos estudos publicados por Silva e colaboradores (2007), o conhecimento de preditores de ordem acadêmica sobrepõe à supervalorizada assistência financeira, no que concorda Morosini (2012).

Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992), já citados, testaram um modelo alternativo, que também explica a relação entre a evasão e a persistência acadêmica dos estudantes universitários, a partir da comparação de outros modelos teóricos como o de Tinto (1975) dando ênfase nas interações vivenciadas no ambiente universitário e o de Pascarella (1980) centrado nos no desempenho formal, intelectual e notas. Os resultados apontam algumas variáveis que têm influência na permanência acadêmica, nesta ordem: o compromisso institucional; o apoio da família e dos amigos; a integração acadêmica; a integração social e por fim a questão financeira.

Contudo, identificar o perfil regional dos estudantes, suas vivências, processos de escolarização e expectativas, não é o suficiente para prever a permanência do estudante na universidade. As IES precisam construir instrumentos para fazer o acompanhamento dos estudantes, na instituição. Embora entre os pesquisadores, já apontados, que discutem a relação evasão/persistência permanência/diplomação, assinalem em seus estudos que a tendência ao abandono é no primeiro e metade do segundo ano do curso, outros fatores podem desencadear a intenção do estudante de persistir em permanecer no curso, concluí-lo ou não. A evasão pode acontecer em qualquer momento do curso. Um estudante com excelente trajetória estudantil no ensino médio, bom desempenho e integrado à universidade nos dois primeiros anos, pode ser motivado a evadir-se. Por exemplo, inicia a sua carreira em uma instituição e antes de diplomar-se, evade-se ou se inscreve em outra universidade. O motivo pode estar relacionado à percepção do valor do investimento incompatível com o serviço oferecido, à opção por uma oportunidade de trabalho muito lucrativo e até

transferir-se para uma instituição mais próxima de seu local de moradia. O próprio aluno é o responsável pela decisão de permanecer no ensino superior ou optar pela evasão, segundo Morosini (2012). Por isso, após o acesso do estudante à universidade, ele deve ser alvo de acompanhamento e monitoramento, quanto aos fatores pessoais, aos fatores relacionados à opção pelo curso, às expectativas e ao grau de satisfação com o curso e à instituição e ao desempenho acadêmico.

Os setores de apoio e ou de relacionamento com o estudante, elaborariam o instrumento de acompanhamento/monitoramento, como registro e como instrumento de coleta de dados (questionários e/ou roteiros de entrevistas) para que se pudesse identificar a evidência destes fatores e qual a contribuição do serviço prestado para a permanência do estudante. O que se pretende com os dados é saber, também, o que faz o estudante permanecer. Salvo às razões institucionais internas, estas medidas são consideradas, às vezes, não como variáveis de uma política de permanência, de cunho acadêmico, mas como estratégias de gestão, ou governança universitária.

Até aqui ficou demonstrado que pensar em uma política de permanência do estudante, no ensino superior, é de extrema complexidade em face do conjunto de variáveis e de interações entre os fatores culturais, sociais, econômicos e pessoais do estudante e os fatores institucionais para predizer que a garantia de uma trajetória exitosa é o resultado da relação bem-sucedida entre estudantes, a opção pelo curso e a universidade.

Seidman (2005) coloca como desafio à gestão universitária, a leitura do cenário atual do ensino superior onde a demanda dos estudantes é crescente, os gastos aumentam, os recursos financeiros são cada vez mais escassos e o apoio de órgãos estaduais e federais às universidades não são suficientes. Nesta circunstância, os gestores não devem apenas desenhar políticas ou serem capazes de colocar políticas em prática, mas especialmente fornecerem evidências empíricas de que as boas práticas de gestão garantem a permanência do aluno, com êxito, satisfazendo as exigências da legislação. Para o autor citado, em se tratando de universidades custeadas com as mensalidades dos estudantes, é mais viável garantir a permanência daqueles que acessaram à universidade, cujo perfil é conhecido, do que captar novos estudantes, para substituir os que se evadiram.

Para concretizar o que afirma, Seidman (ibdem) propõe um modelo de permanência, denominado de retenção, focado no sucesso do estudante, baseado

em melhorias gerais da qualidade de programas educacionais e de serviços e, conseqüentemente, da melhoria de vida dos estudantes, mediante intervenções intencionais.

Os resultados de seus estudos estão fundamentados teoricamente nos autores que o precederam, especialmente, na obra de Tinto (1975). Porém, o modelo se diferencia dos demais por abordar questões que confirmam a importância de algumas dinâmicas de integração, no campus, para o sucesso do aluno. A proposição está retratada em uma fórmula indicando um curso de ação.

Figura 18 - A fórmula de Seidman<sup>20</sup>

$$\text{RETENÇÃO} = \frac{\text{E}}{\text{ID}} + \frac{(\text{E} + \text{IN} + \text{C})}{\text{IV}}$$

Fonte: Retention Resources for Individuals & Educational Institutions. México 2013.

Traduzindo **E**, significa a identificação precoce das possíveis dificuldades do estudante;

**E+ IN+C**, traduz-se por: **E** intervenção precoce; **IN** intervenção intensiva e **C** intervenção contínua. **ID**. Após a identificação, o diagnóstico e **IV** as diretrizes para o acompanhamento.

O primeiro passo do processo refere-se à identificação dos estudantes em risco, usando os dados coletados antes do acesso, ou depois da matrícula, o que na literatura é denominado de diagnóstico. Seidman (ibidem) descreve esta ação como uma intervenção precoce (alunos com dificuldades acadêmicas e sociais, triagem inicial pela análise do histórico escolar, habilidades demonstradas no exame de seleção, objetivos pessoais, nível escolar dos pais, nível econômico e estrutura familiar).

O segundo passo é a intervenção precoce. Um programa de atenção deve ser elaborado com e para o estudante, mediante um contrato didático<sup>21</sup>, incluindo: recuperação de estudos, restrição de número de créditos, participação em programas

<sup>20</sup> Diretor executivo do Center for the Study of College Retention. Editor do Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice.

<sup>21</sup> Para maior aprofundamento, consultar BROUSSEAU, Guy. **Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

institucionais como os de tutorias, de aconselhamento seções de acompanhamento/monitoramento e informação aos docentes sobre os procedimentos adotados, bem como sobre a sua participação e progresso.

O terceiro passo é a intervenção intensiva. Na proposta, implementa-se o contrato didático por meio de encontros ou reuniões sistemáticas, com os envolvidos no processo (familiares, estudante, professores, tutores), visando garantir a eficácia do programa. Nesta etapa, pode-se fazer modificações no programa inicial, concentrar esforços no problema de maior risco de evasão e oferecer feedbacks sobre o progresso alcançado.

O quarto passo, denominado como intervenção contínua, aconselha aos gestores do programa, continuar o acompanhamento/monitoramento mesmo que o estudante revele que não necessita mais de nenhuma forma de intervenção. Porém, o profissional responsável pelo contrato didático deve verificar se realmente houve progresso avaliando, com outros profissionais o seu desempenho e se necessário, reorientar as formas de intervenção.

Silverman & Seidman (2012), ao fazerem a análise desta abordagem citando um ciclo de pesquisa e de teorização de mais de 50 anos, declaram que, mesmo utilizando este modelo, os índices de permanência/retenção, no ensino superior, ainda estão relativamente baixos, mas também, mantiveram-se relativamente estáveis. Os autores chamam à atenção para os novos sujeitos que estão acessando o ensino superior e as novas modalidades de ofertas de cursos. São estudantes diferentes dos tradicionais, jovens e egressos do ensino médio. Estudantes não tradicionais, de meia idade ou idade já avançada que retornam à universidade ou estão acessando um curso superior pela primeira vez, por uma série de razões pertinentes à vida pessoal podem necessitar de um programa desta natureza, para permanecerem no curso e serem exitosos. Outro fator traz à tona cursos oferecidos em tempo integral exigindo do aluno restrições à vida pessoal, ocorrendo o mesmo com alunos trabalhadores. E na modalidade de cursos superiores a distância, alunos não tradicionais encontram-se em desvantagem com relação à interação social no campus.

A justificativa da proposição do modelo “Seidman”, grifo da pesquisadora, e da incorporação de suas bases teóricas no cotidiano das IES, como possibilidade de indicar uma política de permanência para as afiliadas da ACAFE, fundamenta-se no princípio da equidade, por ser um modelo inclusivo. As universidades oportunizariam

a todos os tipos de estudantes (tradicional e não tradicional e em desvantagem), as condições necessárias para aprender e continuar aprendendo, identificando os desafios, precocemente e por meio de intensiva e contínua intervenção ir superando os obstáculos, em conjunto (instituição e estudante).

## (IN) CONCLUSÕES

### Limitações e recomendações

“A gente quer passar um rio a nado, e passa: mas vai dar na outra banda, um ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou”.  
(Guimarães Rosa) <sup>22</sup>.

Ao justificar a proposta de investigação no que se refere à formação, às políticas e práticas em educação, no caso, em educação superior, a expectativa era a de aprofundar o conhecimento de políticas adotadas pelas instituições universitárias do Estado de Santa Catarina, no último quinquênio, a respeito da permanência dos estudantes em seu sistema e, para contribuir no que tem se tornado um desafio para os gestores e os estudantes, além do acesso aos cursos de graduação, uma trajetória exitosa como garantia de diplomação, socializar os resultados, objetivando constituir e ou implementar uma política centrada na permanência do estudante, no curso e ou na universidade.

Considerou-se também, os resultados apresentados nos Relatórios do Censo da Educação Superior MEC/Inep (2010-2013) uma fonte de dados que torna o fenômeno da permanência/diplomação evidente no nível do sistema nacional, ainda, muito pouco explorada nas pesquisas, mas que representava uma possibilidade de desvelar as especificidades locais e regionais, aprofundando o que já se mostrava macroscopicamente.

Ao contrário do contexto brasileiro, como ficou evidenciado, na literatura estrangeira há referência a programas institucionais específicos para a gestão da permanência, haja vista o grande volume de pesquisas socializadas na II<sup>a</sup> e III<sup>a</sup> Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino Superior, bem como a publicação de referencial teórico pertinente demonstrando que muitos universitários concluem seus cursos, com êxito, em face da existência de uma política institucional centrada na gestão da permanência e no acompanhamento dos universitários em situação de vulnerabilidade. No contexto das instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, não havia, até o momento, registro de estudos desta

---

<sup>22</sup> ROSA, João Guimarães. Grande sertão veredas. São Paulo: Editora Globo, 2014.

natureza. Por isso a opção pelo tema: Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses, assinalaria um alargamento do campo teórico, no Brasil.

Justificava-se, assim, a relevância científica e social da investigação, pertinente a um estudo microscópico sobre o fenômeno ao situá-lo, no contexto da educação superior catarinense, especificamente, nas 10 universidades comunitárias que integram a Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACADE. A pertinência da investigação estava revestida, científica e socialmente, de relevância pela ausência de informações, ou ainda, de informações não disponíveis e ou acessíveis, nem sujeitas à análise e divulgação no sistema ACADE. Então, cabia investigar, sistematizar, analisar e trazer à luz dados referentes às políticas de permanência de estudantes das IES afiliadas constituiria um significativo contributo, não só útil, ao aprofundamento do conhecimento, nesta esfera, mas, sobretudo ao sistema ACADE, desde que ajustadas à realidade do Estado Catarinense, em prol dos estudantes.

Do ponto de vista pessoal, como professora universitária, esperava-se, como pesquisadora, ao abordar a temática, obter maior capacidade de compreensão da gestão universitária e das práticas decorrentes, no Sistema ACADE, trazendo-as à tona, socializando-as e discutindo-as, a fim de que os resultados da investigação pudessem provocar transformações, em termos de gestão das instituições afiliadas ao sistema, refletindo na qualidade do percurso formativo dos estudantes, ao considerar que a universidade é, por excelência, o lugar da formação.

Entretanto, à almejada relevância científica e social do estudo, percepção inicial da pesquisadora, ao longo do percurso da investigação as limitações foram se interpondo. Não se esperava que em um espaço onde a pesquisa é um dos elementos do tripé da existência de sua finalidade, *lócus* de irradiação e difusão da pesquisa e de onde se diplomam pesquisadores coexistissem, na dinâmica de seus meandros, as dificuldades de realizá-la.

Uma das limitações, com impacto significativo no percurso da investigação, especialmente, na etapa de coleta de dados, foi a coincidência, no início do ano, com o período de matrícula dos acadêmicos. Não pela atividade em si, deste período, mas pelas medidas do governo federal em relação ao FIES. A dificuldade dos acadêmicos em acessar ao sistema e consolidar o financiamento para garantir a matrícula, na vaga

do curso escolhido, causou, nas IES, a alocação de recursos humanos para o atendimento aos estudantes e familiares, inconformados com a situação, como também a configuração de uma nova dinâmica para a matrícula dos estudantes, em virtude da relação: demanda e preenchimento do número de vagas disponíveis, nos cursos. Os informantes-chave, designados, não disponibilizariam do tempo solicitado para as informações necessárias à coleta de dados. Compreendendo e respeitando a situação, o cronograma sofreu alterações. A coleta prevista para os meses de janeiro e fevereiro iniciou somente no final mês de março. Em uma das 10 universidades pesquisadas, não foi possível fazer a visita *in loco*. Os dados foram coletados via internet, por e-mail. Como o cronograma ficou apertado, não houve a possibilidade de retorno às IES para aprofundar algumas questões.

Outro aspecto limitador refere-se ao movimento migratório que as IES comunitárias catarinenses estão fazendo para acessarem programas no âmbito federal. O movimento migratório diz respeito à pertença ao sistema federal de ensino superior (anteriormente as IES afiliadas ao sistema ACADE eram supervisionadas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina). Este processo migratório exige a organização de uma série de documentos comprovando a possibilidade do enquadramento da IES, no sistema federal, de acordo com as normas emanadas do Conselho Nacional de Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e Secretaria de Educação Superior (SESU). Este aspecto pode ter causado um viés nos resultados da pesquisa, quanto à excessiva preocupação com os marcos regulatórios, da SERES, especialmente, com a constituição dos PDIs e PPIs, ao contemplar, o que está posto nas dimensões da avaliação institucional.

Embora, as IES estejam situadas em diferentes regiões, do estado de Santa Catarina, a configuração é muito semelhante, como também os encaminhamentos, procedimentos e práticas. Esta limitação não permitiu à pesquisadora desvelar ou até mesmo identificar, nos documentos, evidências que se destacassem em relação à constituição de uma política de permanência para os alunos dos cursos de graduação, sustentada por princípios emanados do “core” da Educação Superior. Também pode ter ocorrido que, nos documentos analisados, bem como durante as entrevistas, a questão não tenha ficado explícita, o que merece o devido aprofundamento.

Não cabe indicar como um aspecto limitador, mas como uma dificuldade no âmbito conceitual. O significado de constituição de políticas é idêntico ao de elaboração de planejamento. Ora são conceitos diferentes em natureza e abordagem. Ao estudar os documentos tornou-se muito evidente o foco no gerenciamento. Talvez, seja este, um dos motivos da ausência de uma política de permanência, como era a expectativa de se encontrar.

Como não foram detectadas ações preventivas com relação ao abandono/permanência e/ou retenção/diplomação, bem como a extensão e a natureza das atividades desenvolvidas em articulação com a educação básica, ou seja, a intervenção nas abordagens e práticas curriculares, especificamente, do ensino fundamental e médio, o que possibilitaria verificar e/ou relacionar o cumprimento das finalidades e objetivos institucionais, inferiu-se o distanciamento das bases de formulação e de execução dos planos e programas das IES.

Para comprovar o que se discutiu com relação à crítica à vertente assistencialista, na constituição dos programas de atendimento aos estudantes, não foi objeto de investigação levantar o número de alunos que abandonaram os estudos mesmo tendo recebido auxílio financeiro em forma de bolsa de estudo/pesquisa/trabalho. A argumentação foi construída com base nos índices da ANDIFES (2011), com o intuito de provocar a reflexão sobre a eficácia de programas de retenção/permanência/diplomação com base na perspectiva teórica que traduzem o caráter da missão da universidade e o compromisso institucional, não só com os estudantes, mas também com a sociedade.

Outra limitação de cunho relevante, que se apresentou durante todo o processo de investigação foi a audácia da pesquisadora em desejar abarcar o fenômeno em sua totalidade. Tanto o tempo escasso, para a coleta, considerando os deslocamentos para as 10 universidades situadas em pontos extremos do estado de Santa Catarina, como o volume de material coletado, dificultou a análise das respostas. Ler a linha e a entrelinha no conteúdo dos textos de documentos muito semelhantes pode ter causado viés na interpretação, mesmo com todo o cuidado dispendido. Se a opção fosse pela amostragem, talvez os resultados fossem diferentes.

Outras limitações de menor impacto, também poderiam ser citadas, mas não implicariam em viés ou comprometimento do processo de investigação ou dos resultados apresentados.

Mas o que move o pesquisador não é o acabamento ou o fechamento, também, não é só o ponto de partida e o ponto de chegada. O significado do processo de investigação está na travessia, como descreve Guimarães Rosa (2006, p. 43-85),

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. [...] a gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutro galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros.... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Nesse sentido, as limitações em pauta são entendidas, pela pesquisadora, como ponto de partida, caminho ou abertura para novas frentes, possibilidades de continuidade, de aperfeiçoamento e até mesmo retificação do que está posto na tese.

É o que se deseja e o que se pretende fazer, dar continuidade à pesquisa. Pois agora, o rio já foi atravessado e, na outra banda, em um ponto mais em baixo, diverso do que inicialmente, se pensou, estará uma pesquisadora mais contida, com o olhar mais atento, delimitando melhor o campo, construindo instrumentos de coleta mais pertinentes à problemática de pesquisa... Constituindo-se, sem descuidar-se do compromisso de contribuir com o processo de educação superior, enfrentado as demandas de um contexto emergente, tão diverso e tão mutante, estudando e discutido políticas, encaminhamentos e práticas, no espaço do ensino superior, que favoreçam a permanência de todos, nos cursos de graduação, aos que a eles tiveram acesso.

Embora, no Brasil, sejam muito poucas as pesquisas sobre o tema em tese, mas há produções advindas de outros contextos, disseminadas em seminário e ou encontros sobre o ensino superior que poderiam subsidiar os gestores a elaborarem os PDIs e os PPIs das IES com o olhar no cenário em que atualmente se desenha a educação superior brasileira. Ficaria, então, como recomendação o conhecimento desse contexto emergente, como referência, para a constituição de políticas de permanência/diplomação de estudantes.

Outras recomendações dizem respeito ao cuidado que os gestores precisam dedicar à gestão das políticas institucionais. O tratamento gerencial, como prioritário, do fazer da universidade pode desviar o foco da missão e finalidade de sua criação e institucionalização. Apesar do financiamento dos cursos de graduação, situar-se no

âmbito do privado e as IES se verem obrigadas a competir com os mecanismos de mercado, seguindo a trajetória das economias desenvolvidas, como instituições comunitárias estão, também, desafiadas a determinarem o lugar do conhecimento, como um bem público, na perspectiva do desenvolvimento humano e da responsabilidade social; a estrategicamente, reforçarem a sua postura crítica em relação às mudanças; a compartilharem da qualificação da população para o contexto produtivo local e global. Para dar conta destas tarefas urge ampliar as taxas de diplomação.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G., CARVALHO, R. S., ZERBINI, T. A evasão em cursos via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE Eletrônica**, 5 (2), Art. 17, jul, 2006.

ADELMAN, C. **Answers in the tool box: academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment**. Washington, DC: U.S. Department of Education. 1999.

AGUIAR, M. A. S.; AZEVEDO, J. M. L. Políticas de Educação: concepções e programas. In: \_\_\_\_\_. **Revista Séries Estudos e Pesquisas**. Brasília, v. 06, p. 65-76, 1999.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta. Outubro de 2011. ISBN: 978-989-97582-1-6. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

ALMEIDA, Ney L. T. Educação pública e serviço social. In: \_\_\_\_\_. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 63. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTBACH, Philip. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. In: \_\_\_\_\_. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. (Tradução de Vera Muller). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ARBONA, C.& NORA, A. The influence of academic environmental factors on Hispanic college degree attainment. In: \_\_\_\_\_. **Review of Higher Education**, 2007. nº 30(3), p. 247- 270.

ARROYO, Miguel G. A administração da educação é um problema político. In: \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez. 1983.

ASTIN, A.W. **What matters in college: Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass. 1993. Disponível em: <<http://digitool.library.colostate.edu///exlibris/dtl/d3>>. Acesso em: 3 set. 2015.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci, A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: \_\_\_\_\_. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BALDRIDGE, J.V. **Power and conflict in the university**. New York: John Wiley & Sons, 1971.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROW, Clyde W. The strategy for selective excellence: redesigning higher education for global competition in a pre-industrial society. **Higher Education: international journal of higher education and educational planning**, v. 31, p. 447-469, 1996.

BEAN, J. (1980). Student attrition, intentions and confidence: research. In: \_\_\_\_\_. **Higher Education**, 1980. nº 17, p. 291-320.

\_\_\_\_\_, J. P. & METZNER, B. A conceptual model of nontraditional student Attrition Undergraduate. In: \_\_\_\_\_. **Educational Research**, 1985. nº 55(4), 485–540.

\_\_\_\_\_, J. P. & Vesper, N. Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. Communication presented in the annual meeting of the **American Educational Research Association**. Boston, Mai.1990.

\_\_\_\_\_, J. P. & EATON, S. The psychology underlying successful retention practices. In: \_\_\_\_\_. **Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice**, 2001. Vol. 3, Nº 1: 73-89.

\_\_\_\_\_, J. & MILEM, J. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In: \_\_\_\_\_. J. Smart (Ed.), **Higher Education: Handbook of theory and research**. Vol. 15: 268-338.

\_\_\_\_\_, J. Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically based Recommendations for Practice. In: \_\_\_\_\_. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, 2002. Vol. 3, Nº 1: 3-21.

BERGER, J. Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empiricallybased Recommendations for Practice. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**. Vol. 3, n 1, 2002, p. 3-21.

BERGER, J. and MILEM, J. Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. En: J. Smart (Ed ), **Higher Education: Handbook of theory and research**. Vol. 15, 2000, p. 268-338.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU. P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_, **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico-2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

\_\_\_\_\_, Código Civil Brasileiro. Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBN nº 9394, de 20/12/ 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**.

\_\_\_\_\_, INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperiormai2013>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2015.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996/1997 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>> In: \_\_\_\_\_. <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12621>>. Acesso em: 4 set. 2015.

\_\_\_\_\_, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2010/2020**.

BRAXTON, J., MILEM, J. F., & SULLIVAN, A. S. The influence of active learning on the college student departure. In: \_\_\_\_\_. The **Journal of Higher Education**, 2000. 75 n 5 pp.569-590.

BUCHBINDER, Howard. The market oriented university and the changing role of knowledge. **Higher Education: international journal of higher education and educational planning**, v. 26, p. 331-347, 1993.

BURRELL, G.; MORGAN, G. Sociological paradigms and organizational analysis. Aldershot, UK. **Ashgate Publishing Co**, 2001.

CABRERA, A. F., PERES, P., LÓPEZ, L. Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU: bases conceptuales y puntos de inflexión. In: \_\_\_\_\_. **Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción**. Publisher: Editorial Laertes, Editors: Pilar Figuera, 2014.

CABRERA, A. F., NORA, A., & CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, 1992.

\_\_\_\_\_, A., NORA, A., & CASTAÑEDA, M B.. College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. In: \_\_\_\_\_. **The Journal of Higher Education**, 1993. Nº 64(2), 123–139.

\_\_\_\_\_, A., TOMÁS, J., Alvarez, P., & GONZÁLEZ, M. El problema del abandono de los estudios universitarios. **Relieve**, 2006 nº12(2), 171. Retrieved from <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388882>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_, A. F., BURKUM, K. R., La Nasa, S. M. & BIBO, E. Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion (pp. 167-210). In: \_\_\_\_\_. A. Seidman (Ed.). **College Student Retention**. Rowan y Littlefield publishers, 2012.

CAMPBELL, C. & CABRERA, A.F. Making the mark: Are grades and deep learning related? In: \_\_\_\_\_. **Research in Higher Education**. DOI 10.1007/s11162-013-9323-6. Enero, 2014.

\_\_\_\_\_, C. M. & Cabrera, A. F. How sound is NSSE? Investigating the psychometric properties of NSSE at a public research-intensive institution. In: \_\_\_\_\_. **Review of Higher Education**, 2011, nº 35(1), 77-10.

CASILLAS, M., R. CHAIN y N. JACOME. Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. In: \_\_\_\_\_. **Revista de la Educación Superior**. v. xxxvi, nº. 142, 2007.

CAVALLI, A.; TEICHLER, U. **The academic profession**: a common core, a diversified group or an outdated idea? *European Review*, v.18, n. S1, p. S1-S5, 2010.

CERDEIRA, L. Os desafios da gestão do ensino superior: algumas tendências e tensões. Qualidade da educação superior, pesquisa e internacionalização. In: \_\_\_\_\_. **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos em diálogo. CUNHA, Maria Isabel da & BROILO, Maria Cecília (Orgs.). Série Qualidade da Educação superior – Observatório da Educação – CAPES/INEP. Araraquara, São Paulo: junqueira & marin editors, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, nº 31, p.7-18, jan/abr. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Problemas decorrentes da pretensão de desvincular o ensino da pesquisa no nível de graduação. **IV ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES**. Ouro Preto (MG), set., 1998 (in mimeo, palestra proferida).

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, em 2000. Disponível em: <[http://br.geocities.com/mcrost02/convite\\_a\\_filosofia\\_42.htm](http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_42.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2015.

CHICKERING, Arthur. W.; GAMSON, Zelda F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **AAHE Bulletin**, mar., p. 3–7, 1987.

CISLAGHI, Renato. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. 253f. **Tese - Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento** - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, A. M., TUNES, E. SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. In: \_\_\_\_\_. **Revista Química Nova**, 24 (2), 262-280, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2002.

DE VRIES, Wietse., ARENAS Patricia León., MUÑOZ, José Francisco Romero., SALDAÑA Ignacio Hernández. ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. In: \_\_\_\_\_. **Revista de la Educación Superior**. v XL (4). nº. 160 Oct. – Dic. 2011, p. 29 - 50. ISSN: 0185-2760.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

DRÈZE, J. e DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.

DUBAR, C. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin, 1991.

DURKHEIN, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril. 1978.

EATON, S. B., & BEAN, J. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. In: \_\_\_\_\_. **Research Higher Education**, 1995, nº 36(6), p. 617–645. doi:10.1007/BF02208248.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, COLLEGE BOARD. How colleges organize themselves to increase student persistence: Four-year institutions. Washington, DC.: The College Board, 2009.

ETHINGTON, C. (1990). A psychological model of student persistence. **Research in Higher Education**, 1990. nº 31, vol. 31: 279-293.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. In: \_\_\_\_\_. CATANI, Afrânio Mendes (Org.) **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Educar em Revista**, Curitiba, no spe2, p. 23–43, 2010.

FIEGEHEN, Luis Eduardo González. Repitencia y deserción universitaria em América Latina. In: \_\_\_\_\_. **UNESCO: informe sobre la educacion superior em América Latina y el Caribe. 2000 / 2005**. Capítulo 11. UNESCO, 2006. p. 156 – 158.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. In: \_\_\_\_\_. **Psychological Review**, n 81, 1975, p. 59-74.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.

FOUCAUT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, M. E. D. P.; WITTMANN, L. C., Verbete. In: \_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. RIES/Inep/MEC. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai & MOROSINI, Marília Costa. (ORGS.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. (Série Qualidade da Educação Superior, 4) Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. ISBN 978-85-397-0137-7>. Acesso em: 9 nov. 2015.

FRANÇA, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE - **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação** - Estado de Santa Catarina. Copyright Clearance Center (CCC). Série: Reviews of National Policies for Education - ISSN 1990-0198 (on line), 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FURB. Vista panorâmica do Campus Sede da FURB. Disponível em: <<http://www.furb.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação Brasil**. In: \_\_\_\_\_. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2004. v. 30, n.1, p. 11- 30, jan./abr.

GIBSON, JAMES ET AL. **Organizações: comportamento, estrutura e processos**. (Tradução de Suely Sonoe Murai Cuccio). São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

GONZALEZ, J. **Repitencia y deserción en la educación universitaria de Venezuela**, 2005.

GONZALEZ, L.E. **Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile**, 2005.

GORDON, J., LUDLUM, J. & HOEY, J. J. Validating NSSE against student outcomes: Are they related? **Research in Higher Education**, 49 (1), 2008, p. 19-39.

GUBA, E. G. The alternative paradigm dialog. In: \_\_\_\_\_. E. G. Guba (Ed.). **The paradigm dialog**. New-bury Park, CA: Sage, 1990.

GUNI, Global University Network for Innovation. **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. EDIPUCRS, 2009.

HARDY, C. e FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

HÖFLING, Eloisa M. Estado e políticas (públicas) sociais. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.) **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. (Série Qualidade da Educação Superior). Modo de Acesso: <<http://www.pucrs.br/edupucrs>>. ISBN 978-85-397-0135-3. Acesso em: 5 dez. 2015.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUH, G. Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. In: \_\_\_\_\_. **Journal of College Student Retention**. 2002, vol. 3, n° 1: 23-39.

\_\_\_\_\_, G. D.; CRUCE, T. M.; SHOUP, R.; KINZIE, J.; GONYEA, R. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. In: \_\_\_\_\_. **The Journal of Higher Education**, 2008. vol. 79, n. 5, p. 540-563.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LOFLAND, J. **Analyzing social setting**: a guide to qualitative observation and analysis. Belmont: Wadsworth Publishing Inc., 1971.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. London: Sage Publications, 1985.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Instituto Lobo/Lobo & Associados Consultoria**. 2012. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LOPEZ, L. La Retención y Experiencia de Aprendizaje de los Estudiantes de Primer Año de Ingeniería. **Tesis Doctoral presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile**, 2013.

LUCE, M. B. Políticas de educação superior. In: \_\_\_\_\_. Morosini, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 2, 2006, p. 165 - 166.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. In: \_\_\_\_\_. **Gestão em Rede**. Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

MAKOWIECKY, S. Ações afirmativas e os processos seletivos – situação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. II **Seminário de Acesso ao Ensino Superior – SAES, UFSC**, Santa Catarina, 2007.

MALLETTE, B. I. y A. CABRERA. Determinants of Withdrawal Behavior: an Exploratory Study. In: \_\_\_\_\_. *Research in Higher Education*, Vol. 32, núm. 2, pp. 179-194, 1991.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPV. 1974.

MAZZETTO, S. E., CARNEIRO, C. C. B. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. In: \_\_\_\_\_. **Revista química nova**, nº 25, (6B), 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, USA, 1998.

METZNER, G. Challenge and changes to Tinto's persistence theory: A historical review. In: \_\_\_\_\_. **Journal of College Student Retention**, v. 6, nº.2, p. 191-207, 2004.

MILLES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourceboo** Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In: \_\_\_\_\_. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

\_\_\_\_\_, M. C. Qualidade da educação superior. In: \_\_\_\_\_. **GUNI, Global University Network for Innovation. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social.** Registro disponível em British Library e Library of Congress. Edição em português, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

\_\_\_\_\_, (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos.** 2 ed. GT Política de Educação Superior/Anped. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2011.

\_\_\_\_\_, **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_, Qualidade na educação superior: tendências do século. In: **Revista Estudos em avaliação educacional.** São Paulo: FCC, v. 20, n. 43, maio/agosto de 2009, p. 165-186.

MORAES, J. O. de; THEÓPHILO, C. R. **Evasão no ensino superior: estudo dos factores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES.** Congresso USP, São Paulo, 2006.

NEIVA, Cláudio. **Avaliação do Sistema Educacional ACAFE.** Assessoria Especial da Câmara Setorial de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. (In mimeo). Florianópolis, 2000.

NEUBAER, Deane & ORDÓÑEZ, Victor. O novo papel da educação globalizada em um mundo globalizado. In: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social/trad.** Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NOBLE, J., & DAVIES, P. Cultural capital as an explanation of variation in participation. In: \_\_\_\_\_. **Higher Education.** British Journal of Sociology of Education, 30(5), 2009, p. 591–605.

NÓVOA. António. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. In: **Conferência: O regresso dos professores.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007.

NYE, J. **Independence and interdependence.** Foreign Policy. Spring, 1976. nº 22: 130-161.

OKADA, Sionara Ioco. Isomorfismo institucional, teoria crítica e abordagens pós-modernas: potenciais emancipatórios ou uma nova jaula de ferro? **VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD.** Gramado, Rio Grande do Sul, 25-27 de mai.2014.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial.** São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVIÉ, León. La estructura de las Revoluciones científicas: cincuenta años. In: **Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad** - CTS, v. 8, nº 22. Ene. 2013.

PACE, R. The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities. In: **AIR Forum 1979 Paper**. Speeches/Meeting Papers; Reports – Research, 1979. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?>>. Acesso em: 4 set. 2015.

PASCARELLA, Ernest. T. College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. In: \_\_\_\_\_. J. C. SMART (Ed.). **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. New York: Agathon, 1985.

PASCARELLA, E. T., & TEREZINI, P. T. How College Affects Students. Jossey-Bass. PREAL (2003). “Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar”. In: \_\_\_\_\_. **Serie Política**. Año 5, Nº 14, Santiago, 2005.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor na educação superior brasileira**. Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2013.

PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão – um estudo de caso: UNICAMP. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v., n. 2, p. 23-32, julho 1997.

\_\_\_\_\_, Estudos sobre diplomação, retenção e evasão – Universidades Públicas Paulistas – Responsável pela organização global: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PORTER, S. R. Self-reported learning gains: A theory and test of college student survey response. **Research in Higher Education**, 54(2), 2013, p. 201-226.

PORTO, C. de A. **As relações entre confiabilidade, confiança, valor e lealdade no contexto de educação à distância**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia. Porto Alegre, 2004.

PROYETO ALFA-GUIA, Actas da 1ª, 2ª y 3ª Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior - CLABES. 2011; 2012; 2013. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/resultados-guia.html>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

RAUSCH, J. L. Y HAMILTON M. W. Goals and distractions: explanations of early attrition from traditional University Freshmen. In: \_\_\_\_\_. **The Qualitative Report**, Vol. 11, núm. 2, June, pp. 317-334, 2006.

RICKEN, Inácio (1981). Planejamento do ensino superior: sua aplicação ao sistema das IES

Fundacionais de Santa Catarina. Florianópolis, 1981. **Dissertação de Mestrado em Administração Universitária** – Curso de Pós-Graduação em Administração/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina.

RIBEIRO, M. A. O. Projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. In: \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

RISTOFF, Dilvo I. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: \_\_\_\_\_. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. BITAR, Mariluce. OLIVEIRA João Ferreira. MOROSINI, Marília (Orgs). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANDER, Beno, Administração da educação e relevância cultural. In: \_\_\_\_\_. **Gestão da educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_, **Administração da educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTA CATARINA, **Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1989.

\_\_\_\_\_, **Mapa político de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.sul-sc.com.br/afolha/cidades/image/mapasc>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

SANTOS, Bettina S.; ANDOAÍN, Jesús Arriaga García de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Una visión integral del abandono**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUARTZMAN, Simon. **Política de educação superior na América Latina**. In mímeo. [s.l.]: [s.e], 1990.

\_\_\_\_\_, Simon. **As causas da pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SEIDMAN, Alan. Crossing the finish line: retaining and graduating our students. **CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDON EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. 2013. Key speaker. UNAM, 2013.

\_\_\_\_\_. Minority student retention: resources for practitioners. In: \_\_\_\_\_. **NEW DIRECTIONS FOR INSTITUTIONAL RESEARCH**, n. 125, Spring 2005 © Wiley Periodicals, Inc.

SERVA, Celso Penteadó. O fato organizacional como fato social. In: \_\_\_\_\_. **Revista Administração Pública**, v 35 n. 3 p.13-52 maio/jun. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Porque Fundação?** A universidade fundacional no regime militar autoritário. *Universidade e Sociedade*, Ano V, número 8, 1995.

\_\_\_\_\_, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? Modelos Institucionais de Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Coleção Educação em Debate**. Vol 7. Mês: Dez. Ano: 2006.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_, et. al. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. São Paulo: Instituto Lobo, 2009.

SOUSA, José Vieira. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

ST. JOHN, E., CABRERA, A., NORA, A. & ASKER, E. Economic influences on persistence. En: J. M. Braxton. **Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention**. Nashville: Vanderbilt University Press. 2000. p. 29-47.

SWAIL, W. S., CABRERA, A.F., Lee, C., y WILLIAMS, A. Part III: Pathways to the bachelor's degree for Latino students. Washington, DC.: **The Educational Policy Institute**, 2005. Disponível em: <<http://educationalpolicy.org/pdf/LatinoIII.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington. In: \_\_\_\_\_. **Review of Educational Research** v. 45, n. 1, 1975, p. 89-125.

\_\_\_\_\_, Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. In: \_\_\_\_\_. **Journal de Higher Education**, v. 68, nº 6, Nov-Dec/ 1997, p. 599- 623(25p.).

\_\_\_\_\_, Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. In: \_\_\_\_\_. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.59, n 4, 1988, p.438-455.

\_\_\_\_\_, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

\_\_\_\_\_, V. Limits of theory and practice of student attrition. In: \_\_\_\_\_. **Journal of Higher Education**, 1982. vol. 3, nº 6: 687-700.

\_\_\_\_\_, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Universidad Nacional Autónoma de México, **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior**, 1987.

\_\_\_\_\_, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. In: \_\_\_\_\_. **Revista de la Educación Superior**, 1989. nº 71, 33-51. ANUIES, México.

\_\_\_\_\_, V. **Completing college: Rethinking institutional action**. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

UNC-MAFRA. Vista panorâmica do Campus da UnC - Mafra. Disponível em: <<http://www.mfa.unc.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNESC. Vista panorâmica do Campus da UNESC- Criciúma. Disponível em: <<http://www.unesc.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNESCO, (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 23-25 de junho de 2003. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, MEC/SESU, 2003.

\_\_\_\_\_, Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. **As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, de 5 a 8 de julho, 2009.

\_\_\_\_\_, **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 9 de outubro de 1998. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 4 out. 2015.

UNIARP. Vista Panorâmica do Campus da UNIARP. Disponível em: <<http://www.uniarp.edu.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNIPLAC. Vista do Campus Universitário de Lages. Disponível em: <<http://www.uniplac.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNIVALI. Vista panorâmica do Campus Sede da UNIVALI. Disponível em: <<http://www.univali.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNISUL. Sede da UNISUL - Campus Universitário Tubarão. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/portal/home>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNIVILLE. Vista parcial do Campus Universitário Sede da UNIVILLE. Disponível em: <<http://www.univille.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNOCHAPECÓ. Vista panorâmica do Campus da UNOCHAPECÓ. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

UNOESC. Vista parcial do Campus Universitário – Sede Joaçaba. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

TRINIÑOS, N. A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAHL, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e consequências. Florianópolis: UFSC/Lunardeli, 1980.

VEIGA, Ilma P.A. “Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico” 1ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BÔAS, G. k. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. **Tempo Social**. São Paulo: USP, 15(1), abr., 2003, p. 45-62.

VILLAS BÔAS, G. k. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. **Revista Tempo Social** – USP, 15(1), 45-62, abr., 2003.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad**. México: Fundo de Cultura, 1974.

WEIDMAN, J. C., TWALE, D. J., & STEIN, E. L. Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

WEINER, J.B. **Human Motivation**. New York, Holt Rinehart Winston, 1980.

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 10-22, jul./dez. 1983.

ZARAGOZA, Federico Mayor. Tendências políticas e sociais de globalização: desafios para a educação superior. In: \_\_\_\_\_. **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social/trad. Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ZINCKE, Claudio Ramos. Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. In: \_\_\_\_\_. **Persona y Sociedad**, 2005 v. XIX, nº3.

## APÊNDICE A

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**PESQUISA: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM EXAME AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES.**

#### **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - PESQUISA DOCUMENTAL**

##### **ROTEIRO**

1. Organização universitária – estrutura (órgãos de gestão superior)
2. Configuração e natureza jurídica
3. Memória institucional – (histórico)
4. Projetos institucionais – políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão
5. Projetos específicos com foco na permanência do estudante (ensino, pesquisa e extensão)
6. Cursos oferecidos – graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*)
7. Número de alunos matriculados - graduação e pós graduação (ingressantes e concluintes - série: 2009; 2010; 2011; 2012; 2014 – últimos cinco anos)
8. Financiamento (captação de recursos e distribuição – bolsas de estudo e de pesquisa)
9. Projeto específico – política de permanência do estudante.
10. Avaliação institucional (relação: evasão/permanência)
11. Projetos específicos referentes à política de permanência para os cursos
12. Relação com a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio)
13. Responsabilidade social (relação: evasão/permanência)

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses.

**Pesquisadora Responsável:** Doutoranda Jordelina Beatriz Anacleto Voos

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS Av. Ipiranga, 6681- Prédio 15 – Salas 316 e 318 - Partenon – Porto Alegre/RS - CEP: 90619-900 - Telefone: (51) 3320.3620.

**Telefone para contato:** (47) 96520982

#### **Caro (a) Gestor (a)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses, de responsabilidade da pesquisadora, doutoranda, Jordelina Beatriz Anacleto Voos.

Justifica-se a importância deste estudo, tendo em vista que o ensino de graduação, no contexto das instituições de ensino superior, na última década, tem se revestido de grande importância. Entretanto, apesar de tal relevância materializada nas políticas governamentais estatais, no que tange ao financiamento, expansão e inclusão, agudiza-se um fenômeno denominado de evasão e ou de abandono de alunos dos cursos universitários, conforme consta nas sinopses do Censo do Ensino Superior, publicado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep).

Nesse sentido, a pretensão é a de realizar um estudo sobre as políticas de permanência de estudantes na educação superior nas universidades comunitárias catarinenses, pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais de Santa Catarina – ACAFE. Para tanto, foram definidos como objetivos: investigar, no âmbito das Universidades Comunitárias integrantes da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE- as políticas institucionais de permanência estudantil, no ensino superior, nos cursos de graduação, no período de 2009-2011, como também propor uma política de permanência no ensino superior, de qualidade, para dos estudantes dos cursos de graduação das IES comunitárias integrantes da ACAFE.

No percurso da investigação, além dos dados estatísticos fornecidos pelo MEC/Inep, outros dados serão coletados, junto às instituições universitárias, por meio de pesquisa documental e entrevista semiestruturada, com informantes-chave. Os dados serão utilizados, somente, para cumprir a finalidade a qual se destina, portanto, sem riscos para o participante entrevistado.

Considerando a importância da pesquisa, o benefício incide nos resultados das ações institucionais possam provocar as transformações, em termos de gestão e de qualidade do percurso formativo do estudante universitário do sistema ACAFE.

No caso de dúvida, ou necessidade de esclarecimento, o participante deverá entrar em contato diretamente com a pesquisadora no telefone acima citado ou pelo e-mail [jovoos@gmail.com](mailto:jovoos@gmail.com)

Cabe, ainda, reforçar que a sua participação é voluntária, não remunerada, e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, e que a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, serão garantidas.

Este Termo tem duas vias, uma para você, sujeito de pesquisa e outra para o pesquisador. Se, ainda, restar dúvidas pode entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS/Porto Alegre, pelo telefone (51) 3320.3620 e E-mail: educacao-pg@pucrs.br

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.