



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE UNB PLANALTINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

Sandra Carvalho Sousa

**DETERMINANTES DA EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
SAÚDE COLETIVA DA FACULDADE UnB CEILÂNDIA**

Brasília-DF  
2021

SANDRA CARVALHO SOUSA

**DETERMINANTES DA EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
SAÚDE COLETIVA DA FACULDADE UnB CEILÂNDIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida

Brasília-DF  
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS725d SOUSA, Sandra Carvalho  
DETERMINANTES DA EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE  
COLETIVA DA FACULDADE UnB CEILÂNDIA / Sandra Carvalho  
SOUSA; orientador Alexandre Nascimento de Almeida. --  
Brasília, 2021.  
63 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão  
Pública) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Evasão Universitária. 2. Graduação. 3. Saúde Coletiva.  
I. Nascimento de Almeida, Alexandre, orient. II. Título.

SANDRA CARVALHO SOUSA

**DETERMINANTES DA EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
SAÚDE COLETIVA DA FACULDADE UnB CEILÂNDIA**

BANCA EXAMINADORA

Brasília-DF, 24 de fevereiro de 2021

---

Prof. Dr. Alexandre Nascimento de Almeida – PPGP/UnB  
Orientador e Presidente da Banca

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Raquel Gomes Maia Pires – PPGP/UnB  
Examinadora

---

Prof. Dr. Remi Castioni – FE/UnB  
Examinador

*In memoriam* dos meus pais, Francisca e Adalberto, por terem me ensinado valores tão essenciais para a vida, pela lembrança de carinho que deixaram. Eu os amo para além da vida, com gratidão!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e força, em quem sempre encontrei respostas.

Aos meus pais que partiram dessa jornada terrena e foram os melhores mestres que a vida me deu, sendo exemplos de honestidade, amor e doação.

Aos meus filhos, Filipe e Gabriel, que são o meu amor maior. É muito gratificante acompanhar o desenvolvimento de vocês ao longo da vida. Filipe está na fase adulta, cheio de planos para o futuro, excelente profissional e adora o irmão. Gabriel encontra-se com seus dilemas típicos da adolescência – ressaltar: meu japa é inteligentíssimo! Eu vejo valores espirituais em vocês e isso me orgulha muito. Amo-os infinitamente!

Aos meus amados irmãos e, em especial, a Mauroca por estar sempre tão presente nos bons e nos não tão bons momentos.

À minha querida sobrinha Bruninha, pela meiguice tão natural em nossas conversas, pelo carinho de sempre.

À Universidade de Brasília, pela oportunidade enriquecedora de vivenciar o Mestrado Profissional em Gestão Pública.

A todos os professores que lecionaram durante o curso. Em destaque, ao meu orientador prof. Alexandre Almeida, por me conceder a sua experiência na elaboração do trabalho.

Aos meus colegas do mestrado e de trabalho, pelo companheirismo e pelos momentos agradáveis de convívio, principalmente aos que tive oportunidade de criar um laço de amizade: Damião, Karen, Elessandra e Márcio.

A todos que, de uma forma ou de outra, possibilitaram a conclusão deste trabalho. O meu muito obrigada a todos!

[...] a organização universitária é, em grande parte, implícita, o que dá aos primeiros passos dentro da universidade o aspecto de uma corrida de obstáculos na qual sobrevivem apenas os mais dotados do ponto de vista escolar e aqueles que conseguem decodificar, antes dos outros, a coerência geral da instituição e do currículo.

Felouzis (1997, p. 94, tradução nossa)

## RESUMO

A evasão universitária é uma das principais preocupações no âmbito do ensino superior. Observada como abandono estudantil, gera consequências institucionais e afeta não só o indivíduo, mas também o desenvolvimento da sociedade como um todo. Esta investigação buscou entender quais os determinantes da evasão para o curso da Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia. A amostra teve como participantes os estudantes evadidos e não evadidos do curso no período do 1º semestre de 2015 ao 2º semestre de 2019. A coleta de dados foi efetuada por meio de questionário disponibilizado por *e-mail*, contando com a participação de 151 respondentes. Conforme embasamento na literatura nacional e internacional, foram consideradas três dimensões para análise das causas da evasão: (i) motivacional e individual; (ii) socioeconômica e familiar; (iii) institucional e acadêmica. A análise dos resultados foi por meio de regressão logística e análise de conteúdo. Pelos resultados da pesquisa, concluiu-se que as variáveis que apresentaram significância estatística na evasão do curso em estudo foram: (a) idade; (b) sexo; (c) identificação com o curso; (d) escolaridade da mãe; e (e) auxílio permanência. Na abordagem qualitativa, sobressaiu-se nas falas dos estudantes a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, a falta de conhecimento acerca do curso e questões pessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão Universitária; Graduação; Saúde Coletiva.



## ABSTRACT

University dropout is one of the main concerns in the university education. Observed as student dropout, it brings institutional consequences and affects not only the individual but also the development of the society as a whole. This research aimed to understand which triggers the dropout in the Collective Health course of UnB Ceilândia. The sample has as participants the dropout students and non-dropout students from the Collective Health course of UnB Ceilândia from the 1<sup>st</sup> semester of 2015 to the 2<sup>nd</sup> semester of 2019. Data were collected using a questionnaire sent to 151 respondents through e-mail. Following national and international literature guidelines, three dimensions were considered in this analysis about school dropout: (i) motivational and individual; (ii) socioeconomic and family; (iii) institutional and academic. The analysis of the results were made through logistic regression and content analysis. By the analysis of the results, it was concluded that the variables, which represent statistical significance in the dropout of the current studied university course, were: (a) age; (b) gender; (c) course matching; (d) mother's school level; and (e) school aid. In the qualitative approach, stood out in the students talk the concerns with the labour market inclusion, the lack of knowledge about the course and personal issues.

**KEYWORDS:** *University dropout; Graduation; Collective Health*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CGSC	Curso de Graduação em Saúde Coletiva
FCE	Faculdade de Ceilândia
IES	Instituições de Ensino Superior
IESP	Institutos de Educação Superior Pública
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LabMCDA	Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão da Universidade Federal de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
MOPUC	Movimento Pró Universidade Pública de Ceilândia
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROKNOW C	Knowlegde Development Process – Construtivist
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
RSB	Reforma Sanitária Brasileira
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Modelo teórico exemplificativo da decisão de evadir .....	31
<b>FIGURA 2</b> – Dispersão dos resíduos.....	38
<b>FIGURA 2</b> – Distribuição das mensagens nas dimensões da análise de conteúdo .....	45

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Portfólio bibliográfico.....	28
<b>QUADRO 2</b> – Relação entre as dimensões e suas variáveis e a revisão sistemática da literatura.....	31
<b>QUADRO 3</b> - Questionário aplicado.....	33

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Resultados da regressão logística.....	39
--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
2.1	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	16
2.2	CURSO DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA .....	18
2.3	ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE DETERMINANTES DA EVASÃO .....	21
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>25</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO.....	25
3.2	ELABORAÇÃO DO MODELO TEÓRICO .....	27
3.3	DADOS .....	32
3.4	DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	34
3.4.1	Estimativa dos determinantes de evasão.....	35
3.4.2	Identificação das limitações que afetam o curso de Saúde Coletiva .....	37
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>38</b>
4.1	DETERMINANTES DA EVASÃO .....	38
4.2	LIMITAÇÕES QUE AFETAM O CURSO DE SAÚDE COLETIVA.....	45
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>53</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>60</b>
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na última década (2001-2010), o ensino superior público no Brasil passou por uma forte expansão e democratização, destacando como principal política desencadeadora desse processo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conforme Almeida *et al.* (2020). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), o número de ingressos de alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas saltou de 143.595 em 2001 para 302.359 em 2010, representando um crescimento de 110,6% no período de implementação do REUNI.

O efeito do REUNI na expansão e na democratização das vagas no ensino superior público é consistente, porém críticas têm sido feitas quanto à perda de qualidade na formação dos estudantes. Em geral, essas críticas apontam para uma oferta não planejada de cursos, muitas vezes pouco atrativos e sem relação com a realidade socioeconômica de cada região. Esse contexto pode resultar em aumento da evasão estudantil e um grande número de egressos fora do mercado de trabalho (BAGGI; LOPES, 2011; BRITO, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2020).

Dentro do Programa REUNI, encontra-se a política de expansão da Universidade de Brasília (UnB), destacando a ampliação da universidade em três novos *campi* na periferia de Brasília, nas regiões administrativas de Planaltina, Gama e Ceilândia. No *campus* de Ceilândia, a UnB é precursora do curso de graduação em Saúde Coletiva que é uma nova graduação. Diante da novidade dessa graduação entre as áreas de conhecimento surge a motivação pela pesquisa e a preocupação com a evasão estudantil e a inserção do egresso de Saúde Coletiva no mercado de trabalho.

A evasão no ensino superior é um fato observável tanto no contexto nacional quanto internacional. Castro e Teixeira (2013, p. 10) destacaram que “no contexto internacional, a preocupação com o assunto já existe há algumas décadas, enquanto no Brasil a saliência do tema é mais recente”. Para Baggi e Lopes (2011, p. 356), a evasão “é um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de discentes provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”. Nesse mesmo entendimento, Ulriksen *et al.* (2010) afirmaram que a evasão deve ser considerada como um problema tanto para as instituições de ensino superior quanto para a sociedade como um todo. Os estudiosos indicam que o abandono do estudante na graduação representa um prejuízo social e tempo desperdiçado para todos os envolvidos no contexto acadêmico.

Para Sampaio *et al.* (2011), a evasão nas universidades públicas federais brasileiras tem aspectos que se diferenciam das universidades privadas, pois o ensino público é gratuito e a manutenção do vínculo acadêmico não gera custo financeiro direto para o estudante. Appio *et al.* (2016, p. 221-222) ressaltaram que a evasão em IES públicas representa recursos “investidos que não proporcionam o retorno desejado, além de provocar ociosidade da estrutura, do corpo docente e técnico administrativo dessas instituições, [já que] as estruturas estão lá, esperando os alunos”.

Nesse entendimento, percebe-se que a evasão se relaciona ao abandono do estudante formalmente matriculado na IES, que por motivos diversos evade de forma definitiva ou temporária em determinado momento de seus estudos acadêmicos. Esse tema é visto por muitos autores como reflexo de múltiplos fatores que necessitam ser analisados e compreendidos (BAGGI; LOPES, 2011; BARDAGI; HUTZ, 2009; WILLCOXSON, 2011).

Baggi e Lopes (2011, p. 356) registraram a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre os diversos significados do termo evasão:

Percebemos que a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituições está inserida. Para que haja mudanças substantivas nesse processo, seria preciso desenvolver uma reflexão mais sistemática, sobre a relação entre a avaliação institucional e a evasão, e seus significados, para ampliar um caminho de propostas e projetos de combate ao abandono escolar do aluno devido às desigualdades sociais quanto à conclusão do ensino superior.

A evasão muitas vezes é um elemento ignorado pelas universidades e, em alguns casos, as suas causas têm sido atribuídas somente aos alunos. Na contramão dessa explicação superficial, é importante que a evasão seja observada como um problema da instituição que, direta e indiretamente, pode afetar a todos (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Diante do exposto percebe-se que a evasão é um fenômeno complexo e de várias causas, não se limitando aos fatores institucionais e pessoais do estudante. Há de se ponderar que a evasão pode ocorrer em qualquer instituição, seja pública ou privada, e, quando ela acontece, atinge de forma negativa o sistema educacional.

Segundo Sampaio *et al.* (2011), o melhor entendimento acerca do perfil dos estudantes que decidem evadir ocasiona melhor aproveitamento dos recursos empenhados. Do mesmo modo, Castro e Teixeira (2013, p. 200) afirmaram que “a importância do estudo da evasão está, fundamentalmente, nas implicações que este fenômeno traz tanto para quem se evade quanto para as instituições de ensino envolvidas”.

Bernardo *et al.* (2016) afirmaram que, embora o fenômeno já tenha sido estudado em pesquisas recentes, o conhecimento amplificado no cenário em que ele ocorre é fundamental para medidas corretivas. Desse modo, por meio de práticas institucionais, há importantes implicações que podem contribuir para a diminuição da evasão estudantil (CHEN, 2011). Por conseguinte, conhecer as especificidades do curso e as razões que ocasionam a evasão podem ser determinantes eficazes na busca de possíveis soluções.

Silva (2013) afirmou que a metodologia utilizada pela maioria dos estudos que discorrem sobre evasão em casos específicos impossibilita que os seus resultados sejam generalizados, demandando análises que considerem as especificidades de cada curso em questão, como é o caso do propósito desta pesquisa para o curso de graduação em Saúde Coletiva da Faculdade UnB de Ceilândia (FCE). O autor ressalta que “não há meios efetivos de comparar o perfil dos desistentes a partir dos trabalhos estabelecidos, já que estão muito afeitos às peculiaridades da instituição e dos alunos que a procuram” (SILVA, 2013, p. 313).

Considerando esse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar as causas da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE, delimitando como objetivos específicos:

- i. Estimar os determinantes da evasão para o curso de Saúde Coletiva da FCE;
- ii. Identificar limitações que afetam o curso de Saúde Coletiva da FCE.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Entre os anos de 1990 a 2016, houve um crescimento de 918 para 2.407 instituições de ensino superior no Brasil, contudo é elevada a porcentagem de ingressantes que abandonam ou trancam suas matrículas (INEP, 2016). A esse respeito, Castro e Teixeira (2013, p. 200) ressaltaram que dentro do “contexto de expansão e democratização do Ensino Superior, estudos sobre evasão são importantes para que possam ser promovidas ações que minimizem a ocorrência desse fenômeno”. A democratização do ensino superior tem levado a uma maior diversidade de alunos acolhidos à universidade, porém, isso também tem influenciado o abandono estudantil (HOVDHAUGEN, 2009).

Em 1996, no âmbito do setor público federal, as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), o Ministério da Educação (MEC), a Associação Nacional dos Dirigentes das

Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC), caracterizaram o fenômeno da evasão da seguinte forma:

- *evasão do curso*: o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, como, por exemplo, abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou remoção (mudança de curso), ou exclusão por normativa institucional;
- *evasão da instituição*: entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante está matriculado;
- *evasão do sistema*: o estudante abandona, de forma definitiva ou temporária, o ensino superior.

Cabe ressaltar que, no presente trabalho, a evasão é entendida como a saída do aluno do seu curso de origem, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação. O resultado do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão apontou três “fatores que, isoladamente ou inter-relacionados [...] seguramente contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação” (ANDIFES/ABRUEM/SESu, 1996, p. 27). A tríade é a seguinte: (i) fatores relacionados às características individuais do estudante; (ii) fatores externos às instituições; e (iii) fatores internos às instituições que influenciam a evasão no ensino superior (ANDIFES/ABRUEM/SESu, 1996).

Os aspectos peculiares às *características individuais* do estudante referem-se a: habilidades acadêmicas; personalidade; formação; escolha imatura da profissão; repetidas reprovações; baixa frequência às aulas; e dificuldades de adaptação à vida universitária. Os *fatores internos às instituições* se caracterizam em questões específicas do contexto acadêmico, como: falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; questões didático-pedagógica; desvalorização da docência para os alunos das licenciaturas; estruturas insatisfatórias de apoio ao ensino; poucas estruturas físicas de programas institucionais como monitoria, iniciação científica e laboratórios. Já os *fatores externos às instituições* que afetam a evasão relacionam-se a: mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; conjuntura econômica; desvalorização da profissão; a dificuldade de atualizar-se frente a inovações tecnológicas; econômicas e sociais da contemporaneidade; políticas governamentais (ANDIFES/ABRUEM/SESu, 1996).



Convém destacar que os fatores externos à instituição são mais difíceis de enfrentamento, pois suas origens estão no meio social mais amplo. Nesse caso, estão as limitações financeiras dos estudantes e/ou de suas famílias para arcar com as demandas acadêmicas; bem como a possibilidade de frequentar o curso matutino, noturno ou integral. Considera-se que essas impossibilidades podem estar interligadas, bem como os compromissos de trabalho e com a própria família podem também interferir (SILVA; MARQUES, 2017). Ainda conforme os autores, as condições dos estudantes não podem eximir o esforço que deve ser realizado pelas instituições na tentativa de equacionar o problema da evasão.

Os fatores internos estão relacionados a forma como a instituição está organizada. Silva e Marques (2017, p. 201) apontaram os seguintes fatores internos: “a dificuldade de integração acadêmica e adaptação do estudante ao curso, descompromisso dos docentes com o curso, bem como deficiências didático-pedagógicas dos mesmos”. Essas dificuldades são compreendidas como aspectos internos às instituições, os quais estão relacionados à evasão.

Cabe, assim, conhecer os aspectos relevantes que ocasionam a evasão na graduação e suas principais causas. Isso é um fator preponderante para melhor esclarecer o fenômeno da evasão, bem como permite propor e, conseqüentemente, criar medidas institucionais que possam amenizar os efeitos do fenômeno supracitado. Esse é o caminho que este trabalho traça dentro do escopo do curso de Saúde Coletiva.

## 2.2 CURSO DE GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA

O movimento da Saúde Coletiva no Brasil surge na década de 1970, no cenário do movimento da Reforma Sanitária Brasileira (RSB). Esse movimento surgiu na década de 1970, em meio à crise da saúde durante o regime militar, a partir de um conjunto de ideias em relação às mudanças e transformações necessárias na área da saúde. As mudanças não abarcavam apenas o sistema, mas todo o setor da saúde, em busca da melhoria das condições de vida da população. Grupos de médicos e outros profissionais preocupados com a saúde pública desenvolveram teses e integraram discussões políticas. Este processo teve como marco institucional a realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde que aconteceu em 1986 (PAIM; PINTO, 2013; CASTELLANOS *et al.*, 2013).

Assim, conforme explicam os estudos de Paim e Pinto (2013) e Castellanos *et al.* (2013), as propostas da RSB resultaram no reconhecimento da saúde como um direito de todos e dever do Estado, o que ficou oficializado a partir da *Constituição Federal* de 1988 que, nos

artigos 198, 199 e 200, atribuiu ao Sistema Único de Saúde (SUS) a prerrogativa de coordenar e executar as políticas para proteção e promoção da saúde no Brasil. Observado esse contexto histórico do RSB, percebe-se a importância da participação de pesquisadores de universidades públicas, assim como os profissionais da área da Saúde Pública e representantes de várias entidades em movimentos sociais em prol da construção da área denominada Saúde Coletiva (L'ABBATE, 2018).

Nesse período, foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em Medicina Social e conseqüentemente surgiu a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO), hoje denominada Associação Brasileira de Saúde Coletiva (L'ABBATE, 2018). Sobre esse contexto, Bosi e Paim (2010, p. 2) esclarecem que:

Àquela época, embora a intenção de uma graduação em Saúde Coletiva não se explicitasse, já prevalecia a ideia de que um investimento nessa formação profissional constituía estratégia importante para a proposta da Reforma Sanitarista Brasileira, ao ponto de os participantes recomendarem a organização de um “Núcleo de Graduação” na ABRASCO, além de uma articulação dessa entidade com a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e com os departamentos de medicina preventiva e social.

Leva-se em conta que, nesse momento, houve mudanças no mercado de trabalho, sobretudo no modelo de atenção à saúde pública que se desenvolvia no Brasil a partir de 1980 (L'ABBATE, 2018).

Nacionalmente, os debates no empenho de implantação dos Cursos de Graduação em Saúde Coletiva (CGSC) se fortaleceram a partir da década de 1990, em decorrência de um “longo processo de amadurecimento a partir de várias décadas de redefinição da formação dos profissionais de saúde” (PAIM; PINTO, 2013, p. 14), na busca da efetivação da criação desse curso.

Paim e Pinto (2013) e L'Abbate (2018) concordaram que, no cenário de diálogo para criação da graduação em Saúde Coletiva, divergências e convergências perpassaram argumentos de defensores da RSB. De um lado, alguns afirmavam que o SUS não precisava de mais uma categoria profissional, no entanto, ressaltavam a escassez de profissionais em nível superior para consolidar a RSB e para enfrentar os desafios do SUS.

Nesse entendimento, o centro da discussão parecia se referir ao fundamento dessa formação específica a nível de graduação. Para Paim e Pinto (2013), boa parte dos agentes entendia haver uma disputa de monopólio entre as profissões estabelecidas diante da proposta de graduação em Saúde Coletiva.

Com a instituição do Programa REUNI em 2007, houve o incentivo do governo federal para que a graduação em Saúde Coletiva se tornasse realidade. Esse momento foi definido por Paim e Pinto (2013, p. 15) como uma “janela de oportunidade”, pois até então o curso era, tradicionalmente, restrito aos cursos de pós-graduação e especialização. Paim e Pinto (2013, p. 15) ressaltam que:

A graduação em Saúde Coletiva surge como uma ideia em função do reconhecimento do desenvolvimento deste novo campo de saber e práticas, distinto da saúde pública institucionalizada e resultante da crítica a movimentos ideológicos que lhe precederam, a exemplo da Medicina Preventiva, da Saúde Comunitária e da Medicina Familiar. Evolui como uma proposta decorrente da criação de Institutos de Saúde Coletiva e similares em universidades públicas, comprometidos com os projetos de Reforma Sanitária Brasileira (RSB) e com a implementação do SUS.

Para Bosi e Paim (2010), a importância das especializações e as especificidades dessas formações não se confundem com o que se espera de um graduado em Saúde coletiva, cuja identidade específica se distingue da dos demais. “Reconhece-se, portanto, a Saúde Coletiva como um campo científico e âmbito de práticas que justificam um processo de profissionalização em novas bases” (BOSI; PAIM, 2010, p. 4-5).

A partir de 2008, expandem-se os Cursos de Graduação em Saúde Coletiva no cenário brasileiro. A UnB e a Universidade Federal do Acre (UFAC) foram as pioneiras na oferta da nova graduação, carregando, assim, a ousadia e o enfrentamento na inserção de uma nova profissão no mercado de trabalho.

Segundo L’Abbate (2018), a Saúde Coletiva é uma forma de associar saberes e práticas originadas de instituições da área da Saúde Pública e da Medicina Preventiva e Social. Nesse sentido, o bacharel em Saúde Coletiva, também chamado de sanitarista, deverá ser um gestor que administra e supervisiona o trabalho dos profissionais sob sua coordenação. Paim e Bossi (2010, p. 16) discorrem acerca do egresso do CGSC com a seguinte afirmação:

O egresso do CGSC é um profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício das práticas que compõem o campo da SC, ancorado nos saberes provenientes da Epidemiologia, da Política, Planejamento, Gestão e Avaliação em Saúde e das Ciências Sociais e Humanas em Saúde.

L’Abbate (2018, p. 248) afirma que o sanitarista pode atuar também nas atividades de “Educação em Saúde, na Vigilância Sanitária e Epidemiológica e, enfim, no conjunto de atividade das organizações que prestam atendimento à saúde da população, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor”. Atualmente, o debate em torno da profissão do sanitarista tem sido voltado à necessidade da regulamentação da profissão e da inserção no mercado de trabalho. Paim e Bossi (2010) afirmaram que o tema vem ocasionando debates nos meios

acadêmicos, no contexto dos serviços de saúde e nas instâncias colegiadas dos gestores do SUS, provocando, inclusive, argumentações em defesa e em oposição ao ingresso dos sanitaristas nas carreiras do SUS. Cabe ressaltar que, segundo alguns autores, o CGSC surgiu, principalmente, para responder a uma demanda reprimida por parte dos gestores do SUS, na busca de profissionais com formação específica em Saúde Coletiva para atuação no SUS (PAIM; PINTO, 2013; CASTELLANOS *et al.*, 2013).

Castellanos *et al.* (2013) advertem que a graduação em Saúde Coletiva pondera o acúmulo de práticas de ensino que outrora estavam restritos aos cursos de pós-graduação no país. Com isso, o curso formalizou a consolidação do desenvolvimento das práticas de ensino da Saúde Coletiva e avançou na direção de uma formação em nível de graduação mais ampla e interdisciplinar.

L'Abbate (2018) relata, por sua vez, que há significativo percentual de jovens que procura os cursos, havendo, assim, notoriamente um grande contingente de interessados em realizar a referida formação. Em contrapartida, a estudiosa alerta que “deveria haver um mercado de trabalho bastante aberto para absorver estes profissionais, mas, infelizmente, não é o que vem acontecendo, sobretudo nos últimos anos” (L'ABBATE, 2018, p. 248). Como se pode apreender, há um contexto de formação do curso que impulsionou sua criação e recentemente a sua oficialização, o que não foi acompanhado pelo mercado de trabalho que ainda se encontra restrito se comparado com o número de formandos e futuros formados na área.

### 2.3 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE DETERMINANTES DA EVASÃO

A evasão estudantil tem sido observada tanto em âmbito nacional quanto internacional. No contexto internacional, a preocupação em entender por que os estudantes interrompem seus estudos se iniciou a partir de 1970, especialmente em pesquisas americanas em sociologia educacional e socialização universitária. Desde então, estudos objetivam interpretar, antever e orientar a intervenção frente ao fenômeno de abandono no ensino superior (GEORG, 2009).

No cenário nacional, o estudo do tema é mais recente, “tendo sido intensificado a partir de 1995, quando por meio da criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através da Portaria SESu/MEC, houve uma valorização política do fenômeno” (BARDAGI; HUTZ, 2009, p. 95). De uma forma global, o estudo dos fatores envolvidos no abandono estudantil da

universidade originou diferentes abordagens e revelou a complexidade do tema, havendo diversos estudos na busca pela compreensão da evasão universitária.

Segundo Castro e Teixeira (2013), as pesquisas sobre evasão no Brasil tendem a ser descritivas e na maioria das vezes não levam em conta os modelos teóricos existentes sobre evasão. Já na literatura internacional, é possível observar que as pesquisas frequentemente possuem embasamento teórico principalmente a partir dos modelos mais tradicionais como, por exemplo, nos trabalhos de Tinto (1975; 1982; 1993; 1997).

A teoria de Tinto (1975; 1987; 1993), apesar de ser recorrentemente citada em estudos de evasão, “tem se mostrado insuficiente para descrever satisfatoriamente a questão da evasão ou a permanência dos estudantes brasileiros em seus cursos” (CASTRO; TEIXEIRA, 2013, p. 200). Observa-se que os pesquisadores, em diferentes tempos e contextos (nacional e internacional), distinguem vários aspectos que podem influenciar o abandono estudantil buscando analisar variáveis que ajudam a esclarecer o fenômeno.

Considerando a diversidade de pesquisas acerca do tema, entende-se que é preciso definir quais fatores afetam o abandono universitário em diversos e diferentes contextos culturais. Para tanto, é importante que se chegue a dimensões bem estruturadas, o que permite verificações empíricas que, por sua vez, viabilizarão resultados para subsidiar políticas efetivas de intervenção (ALMEIDA *et al.* 2019).

Segundo Georg (2009), uma das dificuldades que permeia os estudos da evasão é como operacionalizar o conceito, tendo em vista que as razões pelas quais os estudantes abandonam a universidade são diversas e complexas. Pesquisadores afirmam que o risco de abandono é mais elevado entre o primeiro e o segundo ano na universidade (ORTIZ; DEHON, 2013; WILLCOXSON, 2010; CHEN 2011; MA; CRAGG, 2013; RESPONDEK *et al.* 2017; MUJICA *et al.*, 2019; BELLOC *et al.*, 2011). Desse modo, pode-se compreender que as dificuldades durante os dois primeiros anos podem, entre outros aspectos, estar relacionadas com deficiências trazidas do ensino médio ou com a escolha inadequada do curso (ULRIKSEN *et al.*, 2010; HEUBLEIN, 2014). Academicamente, destaca-se também que os alunos do primeiro ano podem ser mais propensos a evadir por questões pessoais ou motivacionais.

Willcoxson (2010) defende que alunos no primeiro ano de estudo na universidade são mais propensos a evadir por razões relacionadas a expectativas e dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, o estudante pode não ter preparo acadêmico necessário para a universidade. Já Baggi e Lopes (2011, p. 356) alertam para a necessidade de compreensão das questões motivacionais de cunho acadêmico como “expectativas do aluno em relação ao curso ou à

instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso”. Os estudiosos afirmaram também que:

Além dessas ambiguidades de interpretações, outros fatores são destacados pelos autores, como as reprovações e a tendência da taxa de evasão serem cerca de duas ou três vezes superior no primeiro ano de curso do que nos demais anos, questão que merece uma reflexão à parte mais aprofundada (BAGGI; LOPES 2011, p. 357).

Silva e Marques (2017) sustentaram, por sua vez, que as dificuldades de adaptação ao meio acadêmico e o não atendimentos às expectativas dos estudantes se mostraram mais acentuadas no primeiro ano de estudo. Vignoles e Powdthavee (2019) pontuaram que existe uma lacuna significativa nas taxas de abandono do primeiro ano entre estudantes favorecidos e menos favorecidos no Reino Unido. Segundo esse estudo, grande parte dessa diferença é atribuível a diferenças na preparação acadêmica e medida pelos padrões de realização educacional.

Os resultados de Ortiz e Dehon (2013) se assemelham aos achados de Vignoles e Powdthavee (2019), pois ambos afirmaram – cada um à sua maneira e de acordo com os contextos examinados – que os estudantes provenientes de aspectos socioeconômicos mais baixo são mais vulneráveis ao abandono, sendo, portanto, menos propensos a obter um diploma. Ortiz e Dehon (2013) analisaram os dados de 5.822 alunos matriculados na Universidade Livre de Bruxelas e concluíram que a aprovação nas disciplinas e o sucesso acadêmico é um indicador relevante para a permanência do aluno no ensino superior. As autoras também observaram que estudantes cujas mães possuíam uma graduação tinham menor probabilidade de abandonar o curso e que estudantes com menores condições financeiras tendem a abandonar o curso.

Ortiz e Dehon (2013), Vignoles e Powdthavee (2009), Chen (2011) e Casanova *et al.* (2018) asseveram – cada um a partir de suas análises e contextos específicos – que a probabilidade de abandono estudantil varia de acordo com o nível socioeconômico do estudante. Entretanto, ao contrário desses autores, Venegas-Muggli (2019) não encontrou associação significativa entre o nível de renda dos estudantes e a evasão universitária abordada em seu estudo.

Discorrendo sobre a questão econômica dos estudantes, Jia e Maloney (2015) afirmaram que estudantes oriundos de situações socioeconômicas favoráveis não necessariamente apresentam melhores resultados acadêmicos. Contudo, observa-se que os aspectos financeiros dos estudantes são constantemente considerados fatores relevantes para a evasão, advertindo para a complexidade do tema e a necessidade de análise de outras variáveis

que também afetam a evasão como, por exemplo, características individuais, familiares e aspectos institucionais.

Silva e Marques (2017) relataram que dificuldades de conciliar os horários de trabalho com o do curso é um fator determinante para a evasão estudantil. Para os autores, a situação está visivelmente ligada à situação socioeconômica do estudante que, não tendo condições de ser mantido pela família, precisa prover sua própria subsistência e ajudar na manutenção da casa.

Alguns autores afirmam que estudantes desfavorecidos socioeconomicamente podem ter poucos hábitos de leitura e falta de pensamento crítico. Essas características poderiam afetar negativamente a sua motivação e o seu desempenho acadêmico, aumentando, assim, os riscos de abandono (AINA, 2013; CASANOVA, 2018).

Mujica *et al.* (2019) destacaram que características individuais têm sido estudadas de forma mais modesta, incluindo a motivação, as expectativas e a satisfação em relação ao curso. Para os autores, esses aspectos podem desempenhar uma relação direta com o abandono ou atuar como mediadora das variáveis de desempenho acadêmico ou adaptação no curso.

Segundo Casanova *et al.* (2018) aspirações profissionais são um fator determinante para que o estudante permaneça ou abandone seus estudos. Observa-se que a motivação profissional e os objetivos estabelecidos pelo estudante são fatores relevantes no contexto da evasão. A influência de aspectos motivacionais na evasão é frequentemente explicada por fatores institucionais e, também, derivados de características pessoais do estudante (INIGUEZ *et al.*, 2015; GEORG, 2009).

Georg (2009) concluiu que estudantes não abandonam seus estudos em decorrência de falta de capacidade, o principal motivo apontado é a falta de comprometimento com o curso ao qual escolheram. O autor relata que a influência institucional na tendência de evasão do aluno é modesta, limitando-se a manter ou melhorar a qualidade do ensino.

Para Sampaio *et al.* (2011, p. 290), a escolha inadequada do curso pode levar os estudantes a uma falta de identificação com sua formação, “o desinteresse pelo estudo pode decorrer também da falta de perspectiva sobre os ganhos advindos com o aumento da escolaridade e obtenção do diploma”. Chen (2011), por sua vez, estudou os fatores institucionais e a oportunidade educacional medida pelo risco de abandono, tendo concluído que o nível de planejamento institucional tem implicações nas práticas educacionais podendo ter implicações importantes no comportamento de evasão dos alunos.

Ma e Gragg (2013) corroboram com o pensamento de Chen (2011), já que afirmaram que o compromisso institucional tem um fator de impacto sobre a decisão do aluno em evadir. Outro fator frequentemente analisado na literatura sobre evasão está relacionado às características pessoais do aluno, no sentido de entender e comparar os aspectos que ocasionam a permanência ou a desistência do estudante (BELLOC *et al.* 2009; ORTIZ; DEHON, 2013; CASANOVA *et al.*, 2018).

Embora a literatura se incline para o fato de que não há uma explicação simples para o entendimento da evasão, os estudos também apontam que há uma diversificação de fatores que se reforçam entre si, mas alguns se mostram mais importantes do que outros. Por exemplo, a formação educacional anterior e o baixo desempenho individual dos estudantes são fatores frequentes em estudos sobre o tema (BELLOC *et al.*, 2009).

Apesar da diversidade de estudos que exploram os motivos para o abandono, grande parte se refere a certas instituições de ensino superior ou determinado grupo de alunos (HEUBLEIN, 2014). Ressalva-se que as pesquisas internacionais buscam grande discussão com modelos existentes para embasar seus estudos empíricos a exemplo de Hodvdhaugen (2015; 2009); Respondek *et al.* (2017) e Petersen *et al.* (2009). Já na literatura nacional, pode-se observar uma discussão mais discreta com os modelos pré-estabelecidos no contexto internacional (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Por conseguinte, constata-se que há uma ampla variedade de fatores que estão associados à decisão de abandono do estudante no ensino superior. Essa diversidade de variáveis se dá justamente pela multiplicidade de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e pessoais que influenciam e perpassam as experiências no ensino superior (BAGGI; LOPES, 2010). Isso não inviabiliza a pesquisa do fenômeno, mas enriquece e aquece as discussões e as perspectivas sobre a evasão.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO**

A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição pública de ensino superior, idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e o educador Anísio Teixeira. Sua inauguração se deu em 21 de abril de 1962, e conforme discorre a Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, possui autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em



conformidade com a Constituição Federal e disposto em seu Estatuto e Regimento Geral de 2001 (DUTRA, 2019). A universidade teve como propósitos essenciais o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.

A UnB confirmou os propósitos no cumprimento de sua missão institucional quando aderiu à participação no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação – MEC/SES. A “carta de intenções” para seu ingresso no Reuni ocorreu em 19 de outubro de 2007, na 333ª reunião do Conselho Universitário (CONSUNI), em que aprovou o documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, contendo a proposta de adesão da universidade junto ao Reuni (SOUSA, 2013). Ao aderir ao Reuni acordou várias metas, objetivando a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, aumentar a qualidade dos cursos e melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades. Nesse contexto a Universidade incorporou em seu Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2002 a 2006, a criação de três novos Campi – Planaltina, Gama e Ceilândia “com base no grau de homogeneidade das características socioeconômicas e populacionais, além da proximidade geográfica” (UnB, 2005, p. 6).

A pactuação, UnB/SESu/MEC, na fase I do Programa de Expansão, ocasionou a criação de 480 vagas anuais, em cinco novos cursos no segundo período letivo de 2008, no Campus recém implantado em Ceilândia (SOUSA, 2013). Cabe ressaltar que a instalação da UnB em Ceilândia veio ao encontro da grande demanda social e participação atuante dos movimentos sociais da comunidade local - Movimento Pró Universidade Pública de Ceilândia (Mopuc), que enfatizava a importância de a comunidade ter acesso à educação superior pública, promovendo dessa forma a aceleração do processo de desenvolvimento socioeconômico da população local e regional.

O Campus UnB Ceilândia tem origem nesse contexto, com o desafio de ampliação da oferta de ensino superior, pesquisa científica e atividades de extensão à população residente no Distrito Federal. Suas atividades foram iniciadas em agosto de 2008, no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), na Ceilândia e posteriormente designado para atividades iniciais da implantação em um espaço cedido pelo Governo do Distrito Federal localizado na QNN 14 Área Especial, em uma parte do Centro de Ensino Médio – CEM nº 04, localizado na Ceilândia Sul para instalação temporária do campus na Ceilândia.

Os cursos escolhidos, no primeiro momento, foram Enfermagem, Farmácia e, em seguida, criaram-se os cursos de Fisioterapia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional (UnB, 2005). Atualmente, o *campus* da UnB em Ceilândia oferta também o curso de graduação em Fonoaudiologia. A posse da Diretoria ocorreu em 02 de julho de 2008. Em 2020, o *campus* contava com 2.462 alunos ativos, corpo docente de 145 doutores e 8 mestres e 72 servidores técnico-administrativos. O curso de Saúde Coletiva conta atualmente com 27 docentes e 355 alunos ativos.

Em referência ao cenário da evasão na UnB, segundo o relatório de Autoavaliação Institucional (2019), as taxas de evasão e permanência calculadas com base na metodologia proposta pelo Instituto Lobo para UnB (2011 a 2017), a taxa média anual para a universidade foi de 9,39%. O relatório observou ainda estabilidade nessa taxa ao longo do período considerado.

### 3.2 ELABORAÇÃO DO MODELO TEÓRICO

A elaboração do modelo teórico para explicar a evasão no curso de Saúde Coletiva da UnB no *campus* de Ceilândia ocorreu a partir da técnica de revisão sistemática da literatura. Essa técnica faz uso do instrumento de intervenção intitulado *Knowledge Development Process - Constructivist* (Proknow-C), proposto por Ensslin *et al.* (2010). Essa técnica foi aprimorada pelos pesquisadores do Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão da Universidade Federal de Santa Catarina (LabMCDA/UFSC).

A escolha do ProKnow-C como meio de intervenção nesse processo se fundamenta pela simplicidade e pela sistematização da atividade de construção do conhecimento necessário para iniciar uma pesquisa, conforme pontuam os autores Tasca *et al.* (2010) e Afonso *et al.* (2012).

A revisão sistemática de literatura consiste em uma série de procedimentos sequenciais que se iniciam pela definição do instrumento de busca de artigos científicos, obedecendo a uma série de procedimentos pré-definidos até concluir a fase de filtragem e seleção do portfólio bibliográfico pertinente ao tema. Dentro desses procedimentos, encontram-se as análises bibliométrica e sistemática. Na análise bibliométrica, busca-se conhecer as características das publicações em termos do número de citações e palavras-chave mais presente; já na análise sistêmica, há a observação quanto ao conteúdo dos artigos selecionados (AFONSO, *et al.*, 2012).

De acordo com Ensslin *et al.*, (2010), a metodologia Proknow-C está estruturada em quatro etapas: 1) seleção do portfólio bibliográfico; 2) análise bibliométrica do portfólio bibliográfico; 3) análise sistêmica do portfólio bibliográfico; 4) elaboração dos objetivos de pesquisa. Cabe ressaltar que neste trabalho, foram aplicadas as etapas 1 e 2 do processo.

A construção do ProKnow-C busca apresentar uma metodologia estruturada para construção do referencial teórico da pesquisa. Para tanto, foram estabelecidas as palavras-chave adequadas para a pesquisa, as bases de dados relativas ao tema pesquisado, o alinhamento dos artigos em consonância com a pesquisa e, por fim, os artigos relevantes da amostra selecionada (TASCA *et al.*, 2010).

A revisão sistemática deste trabalho ocorreu no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020. A busca foi direcionada para identificar os principais aspectos que podem influenciar a evasão do estudante no ensino superior, tendo como material os artigos publicados entre os anos de 2009 e 2019.

Para a construção do portfólio bibliográfico, foram utilizadas as bases *Web of Science* e *Scopus*, porque ambas possuem ampla abrangência internacional. Além disso, foi incluída a base de dados *Scielo*, pois ela reúne expressiva produção da América Latina. As palavras-chaves empregadas na busca foram: “evasao”; “drop out”; “dropping out”; “higher education”; ensino superior; “university students”; “college students”; “college student”; estudantes universitarios; estudante universitario; “university dropout”; “students drop out”; “drop out of university”, acrescidos dos operadores *booleanos* OR e AND. Nas ferramentas próprias das bases de dados, definiu-se, também, como critérios de busca a procura por artigos que tivessem as palavras-chave em seus títulos ou resumos.

Da combinação dos descritores acima, resultaram-se em 2.991 artigos. Após a filtragem por título, resumo, palavras-chave e artigos revisados por pares, o montante reduziu para 1.073 trabalhos. Quando foi aplicado o gerenciador de referências *Mendeley*, foram excluídos 234 artigos repetidos. Restou, então, um total de 839 referências.

Após leitura do título, foi realizada a seleção de artigos brutos sobre o tema selecionado, sendo considerado somente artigos na língua inglesa e portuguesa publicados em periódicos qualificados, não sendo considerados teses ou dissertações. Ao final desse procedimento, 82 artigos foram selecionados como os de maior pertinência ao tema, sendo 46 oriundos da *Web of Science*, 25 do *Scopus* e 11 do *Scielo*. Após a leitura do resumo de 72 artigos disponibilizados gratuitamente, 33 foram considerados alinhados com os objetivos da pesquisa.

Os 33 artigos que fizeram parte do Portfólio Bibliográfico, bem como a quantidade de citações apresentada no *Google Acadêmico* até março de 2020, encontram-se no Quadro 1.

**Quadro 1.** Portfólio bibliográfico

Ano	Título	Autores	Citações
2009	Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway	HOVDHAUGEN, Elisabeth	110
2009	Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey	GEORG, Werner	78
2009	The Socioeconomic Gap in University Dropouts	VIGNOLES, Anna F.; POWDTHAVEE, Nattavudh	63
2009	"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior	BARDAGI, Marucia P.; HUTZ, Cláudio S.	99
2009	Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: A multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey	GEORG, Werner	76
2010	What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes?	ULRIKSEN, Lars; MADSEN, Lene M.; HOLMEGAARD, Henriette T.	147
2010	Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation	WILLCOXSON, Lesley	91
2010	From 'financial considerations' to 'poverty': towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out	BREIER, Mignonne	104
2010	University drop-out: An Italian experience	BELLOC, Filippo; MARUOTTI, Antonello; PETRELLA, Lea	100
2011	Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities	WILLCOXSON, Lesley; COTTER, Julie; JOY, Sally	204
2011	Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE	SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler P. G. de; MELO, Andrea S.	36
2011	Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica	BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A.	208
2012	Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis	CHEN, Rong	252
2012	So close, yet so far away: Early vs. Late dropouts	MA, Yanli.; CRAGG, Kristina	15
2013	Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles	ORTIZ, Elena A.; ;DEHON, Catherine	64
2013	Parental background and university dropout in Italy	AINA, Carmen	61
2013	Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities	DUQUE, Lola C.; DUQUE, Juan C.; SURINACH, Jordi	29
2013	Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes	SILVA, Glauco Peres da	48

2013	A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa	CASTRO, Alexandre Kurtz S. S.; TEIXEIRA, Marco A. P.	14
2014	Student Drop-out from German Higher Education Institutions	HEUBLEIN, Ulrich	110
2014	Examining significant predictors of students' intention to drop out	CORTES, Kelly; MOSTERT, Karina; ELS, Crizelle	9
2015	Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates	HOVDHAUGEN, Elisabeth	57
2015	Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes	JIA, Pengfei; MALONEY, Tim	32
2016	Universities of the European Higher Education Area and the Undergraduate Dropout Rate: Causes and Strategic Proposals of Prevention	INIGUEZ, Tatiana; ELBOJ, Saso C.; VALERO, Diana E.	4
2016	Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence	BERNARDO, Ana; ESTEBAN, Maria; FERNANDEZ, Estrella	24
2017	Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement	RESPONDEK, Lisa; SEUFERT, Tina; ROBERT, Stupnisky	42
2018	Factors that determine the persistence and dropout of university students	CASANOVA, Joana R.; CERVERO, Antonio; CARLOS NUNEZ, Jose	13
2018	Predictive power of socio-emotional variables on academic performance and chance of dropout	AMBIEL, Rodolfo .A. M.; SILVA, Jasiele A. O.; SANTOS, Acácia, A. A. S.; OLIVEIRA, Katya L.	0
2019	Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos da área de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições Públicas e privadas	SACARRO, Alice; FRANÇA, Marco T. A.; JACINTO, Paulo A.	0
2019	Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective	LI, Ian W.; CARROLL, David R.	0
2019	Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics	VENEGAS-MUGGLI, Juan I.	0
2019	Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland	ZAJAC, Tomasz Z.; KOMENDANT-BRODOWSKA, Agata	2
2019	Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout	MUJICA, Alejandro D.; VILLALOBOS, Maria V. P.; GUTIÉRREZ, Ana B.; FERNÁNDEZ, Antonio C.; GONZÁLES, Júlío A.	0

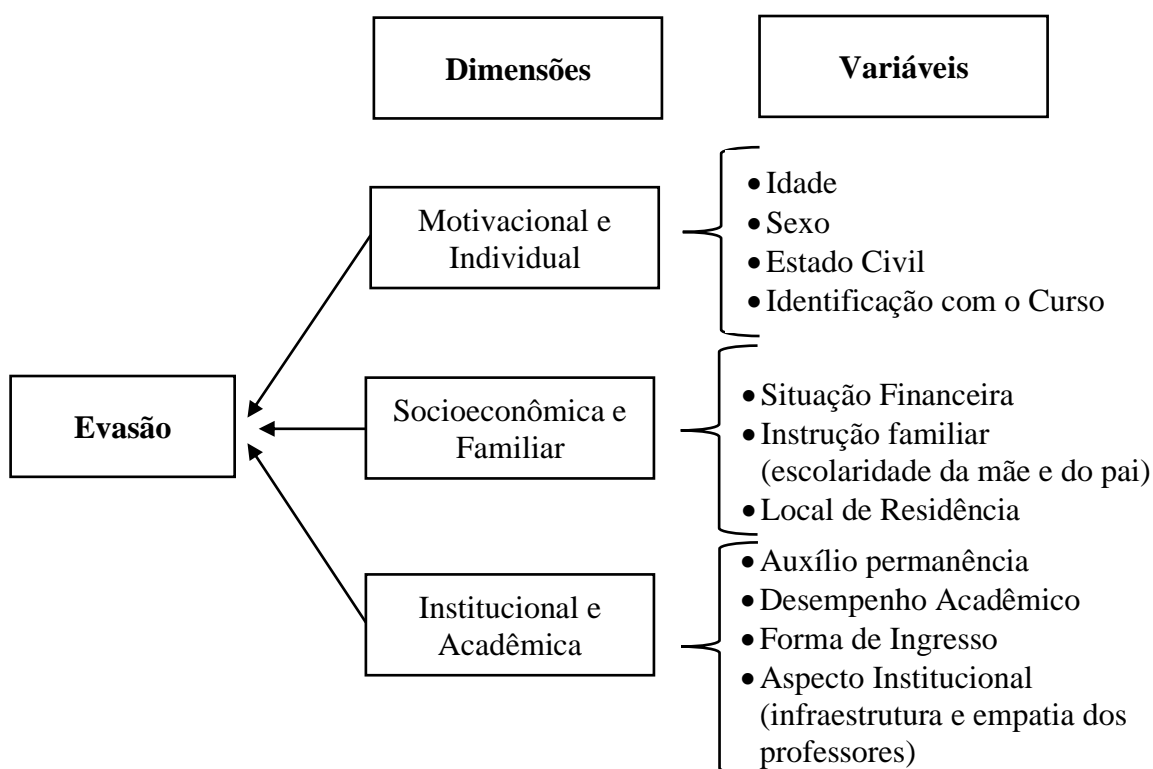
Fonte: Elaboração própria.

Pela revisão sistemática da literatura, não foi possível observar uma padronização de estudos que determinem de modo geral, tanto no contexto nacional quanto internacional, as causas que apontem de forma completa a decisão do estudante em evadir. Foi possível constatar que as pesquisas se encontram ancoradas em diversos modelos existentes e também voltadas à

percepção de pesquisadores em suas áreas de estudos, sendo focadas, portanto, em determinados contextos institucionais ou cursos específicos.

Cabe ressaltar que a maioria dos estudos adverte que a evasão é um problema bastante complexo para as universidades. Nesse entendimento, verificou-se que os estudantes são afetados por uma combinação de fatores e não por um único fator isoladamente. Nesse sentido, com base nas pesquisas selecionadas para o estudo, o modelo para explicar a evasão no curso de graduação de Saúde Coletiva incorporou três dimensões, a saber: (i) Motivacional e individual; (ii) Socioeconômica e familiar e (iii) Institucional e acadêmica. O efeito de cada dimensão é mensurado pelo conjunto de variáveis apresentadas na Figura 1.

**Figura 1.** Modelo teórico exemplificativo da decisão de evadir



Fonte: Elaboração própria.

Para se chegar as variáveis apresentadas na Figura 1, este estudo se baseou na revisão sistemática realizada. Para demonstrar essa fundamentação, apresentou-se no Quadro 2 a relação das dimensões e das variáveis consideradas no modelo teórico com os autores consultados na revisão sistemática da literatura.

**Quadro 2.** Relação entre as dimensões e suas variáveis e a revisão sistemática da literatura

Variáveis	PESQUISAS
<b>Dimensão Motivacional e Individual</b>	
Idade	Gáirin <i>et al.</i> (2014); Hovdhaugen (2015); Jia e Maloney (2015); Venegas-Muggli (2019); Bernardo <i>et al.</i> (2016); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Gáirin <i>et al.</i> (2014); Silva (2013); Ma e Gragg (2012); Li e Carrol (2019); Casanova <i>et al.</i> (2018); Sacarro <i>et al.</i> (2019);
Sexo	Ortiz e Dehon (2013); Belloc <i>et al.</i> (2009); Ma e Gragg (2012); Jia e Maloney (2015); Hovdhaugen (2015); Venegas-Muggli (2019); Bernardo <i>et al.</i> (2016); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Georg, 2009; Gáirin <i>et al.</i> (2014); Ulrikesen (2010); Breier (2010); Silva (2013); Ma e Gragg (2012); Belloc <i>et al.</i> (2009); Li e Carrol (2019); Casanova <i>et al.</i> (2018); Jia e Maloney (2015); Sacarro <i>et al.</i> (2019); Aina (2013).
Estado Civil	Heublein (2014); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Gáirin <i>et al.</i> (2014); Silva (2013).
Identificação com o curso	Mujica <i>et al.</i> (2019); Gáirin <i>et al.</i> (2014); Bardagi e Hutz (2009); Georg (2009); Duque <i>et al.</i> (2013); Zajac e Komendant-Brodoeska (2018); Iniguez <i>et al.</i> (2015); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Georg (2009).
<b>Dimensão Socioeconômica e Familiar</b>	
Situação financeira	Carmen Aina (2013); Arias Ortiz e Dehon (2013); Hovdhagen (2015); Venegas-Muggli (2019); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Vignoles e Powdthavee (2009); Heublein (2014); Breier (2010); Silva (2013).
Instrução familiar	Ortiz e Dehon (2013); Ulrikesen <i>et al.</i> (2010); Carmen Aina (2013); Hovdhaugen (2015); Sampaio <i>et al.</i> (2011).
Local de Residência	Ma e Gragg (2012); Carmen Aina (2013); Silva (2013); Belloc <i>et al.</i> (2009); Hovdhaugen (2015); Bernardo <i>et al.</i> (2016); Sampaio <i>et al.</i> (2011).
<b>Dimensão Institucional e Acadêmica</b>	
Auxílio Permanência	Jia e Maloney (2015); Sacarro <i>et al.</i> (2019).
Desempenho acadêmico	Li e Carrol (2019); Arias Ortiz e Dehon (2013); Wilcoxson <i>et al.</i> (2011); Wilcoxson, (2010); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Zajac e Komendant-Brodowska (2018); Respondek <i>et al.</i> (2017); Belloc <i>et al.</i> (2009); Georg (2009); Mujica <i>et al.</i> (2019); Heublein (2014); Casanova <i>et al.</i> (2018); Jia e Maloney (2015); Hovdhaugen (2009); Hovdhaugen (2015); Venegas-Muggli (2019); Bernardo <i>et al.</i> , (2016); Vignoles e Powdthavee (2009); Ulrikesen <i>et al.</i> (2010).
Forma de ingresso	Sacarro <i>et al.</i> (2019); Casanova <i>et al.</i> (2018); Arias Ortiz e Dehon (2013); Sampaio <i>et al.</i> (2011); Belloc <i>et al.</i> (2009); Sacarro <i>et al.</i> (2019).
Aspecto institucional	Wilcoxson (2010); Bernardo <i>et al.</i> (2016); Sacarro <i>et al.</i> (2019); Chen (2011); Castro e Teixeira (2013).

Fonte: Elaboração própria.

### 3.3 DADOS

A partir de informações do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), com autorização da instituição, identificou-se os estudantes do curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE no período de 2015 a 2019, bem como os seus contatos de e-mail e telefone. De posse dos contatos desses estudantes, aplicou-se questionário eletrônico com total

de 15 questões, sendo que a primeira pergunta buscou identificar quais os estudantes que já evadiram do curso. Da questão dois até a quatorze houve a representatividade das variáveis do modelo teórico nas três dimensões acolhidas neste trabalho: (i) Motivacional e individual; (ii) Socioeconômica e familiar; e (iii) Institucional e acadêmica.

Além das questões fechadas, o questionário contou com uma questão aberta para captar insatisfações e sugestões dos estudantes em relação ao curso de graduação de Saúde Coletiva da FCE. Esse último campo teve o propósito de permitir identificar as limitações do curso na percepção discente. No Quadro 3, são apresentadas as questões que foram aplicadas no formulário eletrônico.

**Quadro 3.** Questionário aplicado

<b>Situação do Estudante quanto a Evasão</b>
1) Você já evadiu/saiu de seu curso em algum momento da vida acadêmica? ( ) Já deixei o curso, seja por iniciativa da instituição ou por vontade própria ( ) Nunca deixei o curso
<b>Dimensão Individual e motivacional</b>
2) Qual a sua idade? _____ anos
3) Sexo? ( ) Feminino ( ) Masculino
4) Qual seu estado civil durante a graduação? ( ) Solteiro ou Separado ( ) Casado
5) Me identifico com a formação que escolhi. ( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Nem concordo, nem discordo ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo totalmente
<b>Dimensão Socioeconômica e familiar</b>
6) Qual a renda total de sua família durante o período da graduação? Considere todos os rendimentos de trabalho, aposentadoria, bolsa família ou outra origem. ( ) Até 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00) ( ) De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00) ( ) De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até 3.135,00) ( ) De 3 a 4 salários mínimos (R\$ 3.135,00 até 4.180,00) ( ) De 4 a 5 salários mínimos (R\$ 4.180,00 até 5.225,00) ( ) Acima de 6 salários mínimos ( acima de R\$ 6.270,00)
7) Qual o nível de escolaridade de sua mãe? (Caso tenha sido educado pelos avô ou tia, considere-a como mãe) ( ) Nenhuma ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série) ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série) ( ) Ensino médio ( ) Ensino Superior – Graduação ( ) Pós-graduação
8) Qual o nível de escolaridade do seu pai? (Caso tenha sido educado pelos avô ou tio, considere-o como pai) ( ) Nenhuma ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série) ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série) ( ) Ensino médio ( ) Ensino Superior – Graduação ( ) Pós-graduação
9) Qual o local de residência durante a graduação? ( ) Ceilândia ( ) Outro
<b>Dimensão Institucional e acadêmica</b>
10. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? ( ) Nenhum ( ) Recebi algum tipo de auxílio (alimentação, moradia, socioeconômico, creche e/ou emergencial).



<p>11) Com relação ao seu desempenho acadêmico na universidade, você o considera:  <input type="checkbox"/> Muito ruim   <input type="checkbox"/> Ruim   <input type="checkbox"/> Regular   <input type="checkbox"/> Bom   <input type="checkbox"/> Muito Bom</p> <p>12) Seu ingresso no curso de graduação em Saúde Coletiva se deu por qual meio?  <input type="checkbox"/> Vestibular   <input type="checkbox"/> Outro (PAS, ENEM, SISU ou Programa Estudante Convênio de Graduação)</p> <p>13) Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pela universidade.  <input type="checkbox"/> Discordo totalmente   <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente   <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo   <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente   <input type="checkbox"/> Concordo totalmente</p> <p>14) Há empatia do corpo docente em relação as minhas necessidades individuais como estudante  <input type="checkbox"/> Discordo totalmente   <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente   <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo   <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente   <input type="checkbox"/> Concordo totalmente</p>
<b>Questão Aberta</b>
<p>15) Gostaria de expressar alguma insatisfação ou sugestão de melhoria em relação ao curso de Saúde Coletiva, disciplinas ou corpo docente? _____</p>

Fonte: Elaboração própria.

Houve elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foi facultado aos estudantes a participação, sendo esclarecido a importância da pesquisa e a segurança quanto ao anonimato. Além disso, os participantes foram alertados que a pesquisa não oferece riscos à sua dignidade ou vida acadêmica, tendo em vista que as informações objetivaram apenas fins acadêmicos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ceilândia (ANEXO 1).

A população contou com 637 estudantes, contudo, a amostra foi de 151 respondentes.

A coleta de dados foi realizada no período de 19 a 25 de setembro de 2020, por meio do *e-mail* dos estudantes com um *link* para acesso ao questionário. A plataforma utilizada foi o *Google Forms*, por oferecer um formato dinâmico, gratuito e prático.

### 3.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Conforme Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso, como estratégia de investigação, se caracteriza pela existência de um caso bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o presente estudo considerou uma abordagem mista, empregando a análise de regressão logística para a estimativa dos determinantes da evasão e a análise de conteúdo para a identificar as limitações do curso de Saúde Coletiva da

FCE. Segundo Creswell (2010), o método misto é uma abordagem que associa ou mescla tanto o método quantitativo quanto o qualitativo. Yin (2005) ressalta a sinergia entre as abordagens quantitativas e as qualitativas e afirma que a estratégia de estudo de caso é abrangente e não deve ser confundida com nenhum dos dois métodos de pesquisa.

Como se pode verificar, esta investigação constitui-se a partir de uma pesquisa quantitativa, de base estatística, e qualitativa, partindo da análise de conteúdo. Com isso, prevê-se capturar o fenômeno em estudo, a evasão universitária, em sua complexidade. Por isso, optou-se por essa abordagem metodológica.

### 3.4.1 Estimativa dos determinantes da evasão

A estimativa dos determinantes da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE ocorreu por meio da regressão logística. A regressão logística ou modelo *logit* é uma ferramenta estatística que permite prever uma variável dependente dicotômica a partir de um conjunto de variáveis explicativas (HAIR Jr. *et al.*, 2005).

A variável dependente diferenciou os estudantes em dois grupos, os que nunca deixaram o curso e os que já deixaram o curso de Saúde Coletiva, independente do motivo que motivou a sua decisão. As variáveis explicativas consideraram as treze variáveis apresentadas no modelo teórico: (1) idade, (2) sexo, (3) estado civil, (4) identificação com o curso, (5) situação financeira, (6) escolaridade da mãe, (7) escolaridade do pai, (8) local de residência, (9) auxílio permanência, (10) desempenho acadêmico, (11) forma de ingresso, (12) qualidade da infraestrutura e (13) empatia dos professores.

A especificação do modelo *logit* foi de acordo com a Equação [1] – apresentada a seguir – junto com a equação foi apresentado as codificações utilizadas na tabulação dos dados, permitindo o entendimento do efeito das variáveis conforme a direção do sinal dos coeficientes estimados.

$$E_{SC} = \beta_1 + \beta_2 I + \beta_3 S + \beta_4 EC + \beta_5 IC + \beta_6 SF + \beta_7 EM + \beta_8 EP + \beta_9 LR + \beta_{10} AP + \beta_{11} DA \\ + \beta_{12} FI + \beta_{13} QI + \beta_{14} EP + \varepsilon \quad [1]$$

Em que:

$E_{sc}$  = Evasão do curso de Saúde Coletiva da FCE (“0” para o estudante que já deixou o curso e “1” para o estudante que nunca deixou o curso)

I = Idade (escala de razão)

S = Sexo (“0” para masculino e “1” para feminino)

EC = Estado Civil (“0” para solteiro ou separado e “1” para casado)

IC = Possui Identificação com o Curso (“1” Discorda Totalmente; “2” Discorda; “3” Nem Concorde, Nem Discorda; “4” Concorde; “5” Concorde Totalmente)

SF = Situação Financeira (“1” até 1 Salário Mínimo - SM; “2” de 1 até 2 SM; “3” de 2 até 3 SM; “4” de 3 até 4 SM; “5” de 4 até 5 SM; “6” acima de 6 SM)

EM = Escolaridade Mãe (“1” Nenhuma; “2” Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano; “3” Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano; “4” Ensino Médio; “5” Ensino Superior; “6” Pós-graduação).

EP = Escolaridade Pai (“1” Nenhuma; “2” Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano; “3” Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano; “4” Ensino Médio; “5” Ensino Superior; “6” Pós-graduação)

LR = Local de Residência (“0” Ceilândia e “1” outras localidades)

AP = Auxílio Permanência (“0” nunca recebeu; “1” já recebeu algum tipo de bolsa)

DA = Desempenho Acadêmico (“1” Muito Ruim; “2” Ruim; “3” Regular; “4” Bom; “5” Muito Bom)

FI = Forma de Ingresso (“0” Vestibular; “1” Outro Sistema)

QI = Satisfeito com a Qualidade da Infraestrutura (“1” Discorda Totalmente; “2” Discorda; “3” Nem Concorde, Nem Discorda; “4” Concorde; “5” Concorde Totalmente)

EP = Professores empáticos (“1” Discorda Totalmente; “2” Discorda; “3” Nem Concorde, Nem Discorda; “4” Concorde; “5” Concorde Totalmente)

$\varepsilon$  = Erro estocástico

A regressão logística utiliza o método da Máxima Verossimilhança (MV) e não estima os valores da variável dependente, mas, sim, a probabilidade de ocorrência do evento em estudo, no caso, a probabilidade ( $p_i$ ) do estudante evadir ou não evadir para cada observação. Para tanto, utiliza-se a Equação [2], proposta por Favero e Belfiore (2017). O *software* utilizado para a estimativa do modelo foi o SPSS 20.

$$p_i = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_1 + \beta_2 I + \beta_3 S + \dots + \beta_{13} QI + \beta_{14} EP + \varepsilon)}} \quad [2]$$

Conforme as referências consultadas, os resultados esperados são de que haja a tendência de não evasão no caso de estudantes identificados com o curso, com melhor situação financeira, que tenham mãe ou pai com maior escolaridade, que recebem auxílio permanência, que possuam melhor desempenho acadêmico. Conforme as codificações adotadas, as hipóteses são de sinal negativo para os coeficientes  $\beta_5$ ,  $\beta_6$ ,  $\beta_7$ ,  $\beta_8$ ,  $\beta_{10}$  e  $\beta_{11}$ , ou seja, possuem uma relação inversa com a variável dependente. Portanto, a avaliação desses coeficientes considerou o teste de Wald unicaudal ao nível de significância de 10%.

Segundo Magalhães e Lima (2011), um teste de hipótese unilateral é uma maneira de medir a significância estatística de um parâmetro inferido de um conjunto de dados. O teste unicaudal é usado somente se os desvios em uma direção da curva são considerados teoricamente possíveis. Com isto, o teste hipótese de Wald é obtido por comparação entre a estimativa de máxima verossimilhança do parâmetro ( $\beta$ ) e a estimativa de sua variabilidade (erro padrão). A razão resultante, sob a hipótese  $H_0: \beta = 0$ , tem distribuição normal padrão.

O efeito das demais variáveis (idade, sexo, estado civil, local de residência, forma de ingresso, qualidade da infraestrutura e empatia dos professores) foram avaliadas pelo teste de Wald bicaudal no mesmo nível de significância do unicaudal. A opção pela maior prudência no julgamento do efeito dessas variáveis decorre de divergências nos resultados empíricos das referências consultadas, bem como pela percepção do pesquisador. Assim, as hipóteses testadas são de que  $\beta_2, \beta_3, \beta_4, \beta_9, \beta_{12}, \beta_{13}$  e  $\beta_{14}$  são diferentes de zero, ou seja, podem possuir relação direta ou indireta com a variável dependente.

A qualidade do ajuste da regressão logística pode ser mensurada pelo  $R^2$  de Nagelkerke (HAIR Jr. *et al.*, 2005). O  $R^2$  de Nagelkerke varia em um intervalo de 0 e 1, sendo que os valores mais próximos de 1 indicam uma maior capacidade do modelo de prever a situação dos estudantes no que tange a evasão.

A regressão logística é bastante flexível e apropriada em muitas situações, pois não depende de pré-requisitos estatísticos rígidos como, por exemplo, normalidade dos dados e matrizes iguais de variância-covariância, suposições essas que não são atendidas em muitas situações, inviabilizando a utilização de outras técnicas multivariadas (HAIR Jr. *et al.*, 2005). Ressalva-se, no entanto, que Hair Jr. *et al.* (2005) sugerem o diagnóstico dos resíduos, pois uma distribuição aleatória dos mesmos pode sugerir a obtenção de coeficientes eficientes e não viesados.

### 3.4.2 Identificação das limitações que afetam o curso de Saúde Coletiva

O método aplicado para conhecer as limitações que afetam o curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo essa autora, esse método consiste em:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às

condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 17).

Para tanto, considerou-se o conteúdo das mensagens declaradas pelos estudantes na questão aberta do questionário apresentado no Quadro 3: Gostaria de expressar alguma insatisfação ou sugestão de melhoria em relação ao curso de Saúde Coletiva, disciplinas ou corpo docente?

Conforme Bardin (2011), o método de análise de conteúdo consiste em três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, partindo da inferência e da interpretação. A pré-análise prevê uma leitura simples e dinâmica de todas as respostas, apenas para o conhecimento do material. Já a segunda fase envolve a interpretação das respostas e, posteriormente, a classificação em dimensões maiores, agregando características comuns das mensagens. O tratamento dos resultados, por sua vez, objetiva a interpretação das unidades de registro e, então, a análise estatística das frequências das respostas. Esses três passos metodológicos foram aplicados a partir das respostas obtidas na questão aberta.

## **4. RESULTADO E DISCUSSÃO**

### **4.1 DETERMINANTES DA EVASÃO**

Antes de discutir os resultados, é importante avaliar a confiabilidade desses dados obtidos. Para tanto, analisou-se três aspectos: (i) o grau de ajuste do modelo por meio do  $R^2$  de Nagelkerke; (ii) o tamanho da amostra conforme Hair Jr. *et al.* (2005); e (iii) a qualidade dos coeficientes pela dispersão dos resíduos. Sobre o valor do  $R^2$  de Nagelkerke, esse foi de 0,453. Isso sugere que as variáveis utilizadas explicam aproximadamente metade da variância da evasão do curso de Saúde Coletiva da FCE. O resultado do valor do  $R^2$  de Nagelkerke confirma que a evasão é um fenômeno complexo e difícil de ser explicado com poucas variáveis.

Sobre o tamanho da amostra, o alcance foi de 151 questionários respondidos, ou seja, aproximadamente 12 casos para cada variável explicativa. Segundo Hair Jr. *et al.* (2005), a proporção mínima de observações por variáveis explicativas na análise de regressão é de 5 para 1, portanto abaixo do alcançado e conferindo um dimensionamento satisfatório da amostra.

Sobre a dispersão dos resíduos, conforme a Figura 2, pode-se verificar que os resíduos apresentaram uma dispersão aleatória. Assim, sugere-se a não existência de problemas graves na estimativa dos coeficientes da regressão logística.

**Figura 2.** Dispersão dos resíduos

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatando a confiabilidade das estimativas, pode-se prosseguir a apresentação dos resultados e, posterior, discussão. Os parâmetros do modelo explicativo da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE encontram-se na Tabela 1, sendo identificado a direção e a magnitude dos coeficientes ( $\beta$ ), o seu nível exato de significância (*p*-valor) e a chance do estudante evadir diante de cada variável explicativa ( $e^\beta$ ).

**Tabela 1.** Resultados da regressão logística

<b>Variável</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>p-valor</b>	<b><math>e^\beta</math></b>
Constante	-4,239	0,118	0,014
Idade	-0,139	0,028**	0,870
Sexo	1,149	0,038**	3,154
Estado Civil	0,248	0,790	1,282
Identificação com o Curso	0,662	0,001*	1,939
Situação Financeira	-0,007	0,964	0,993
Escolaridade da Mãe	0,350	0,171***	1,419
Escolaridade do Pai	0,191	0,505	1,210
Local de Residência	0,230	0,681	1,259
Auxílio Permanência	1,453	0,025**	4,275
Desempenho Acadêmico	-0,116	0,692	0,890
Forma de Ingresso	0,575	0,278	1,777
Qualidade da Infraestrutura	-0,045	0,853	0,956
Empatia dos Professores	0,663	0,003*	1,941

Nota: \* significativo ao nível de 1%; \*\*significativo ao nível de 5%; \*\*\*significativo ao nível de 10%.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os resultados apresentados na Tabela 1, os determinantes da evasão no curso de Saúde Coletiva da FCE, ordenados conforme o maior impacto ( $e^{\beta}$ ), foram: 1) Auxílio Permanência; 2) Sexo; 3) Empatia dos Professores e Identificação com o Curso; 4) Escolaridade da Mãe e 5) Idade. A interpretação é que a chance do estudante evadir quando ele recebe auxílio permanência, ou quando é do sexo feminino, ou que identifica os professores como empáticos, ou que possuem mãe com alta escolaridade, ou que são mais jovens é, em média, de 427,5%, 315,4%, 194,1%, 193,9%, 141,9% e 87,0% menor, respectivamente e mantendo as demais variáveis constantes.

O ajuste das variáveis Identificação com o Curso e Empatia dos Professores ocorreu ao nível de significância de 1%, ou seja, a probabilidade do seu efeito ser verdadeiro possui 99% de confiança. Idade, Sexo e Auxílio Permanência se ajustaram ao nível de 5%. A Escolaridade da Mãe foi a que apresentou o menor o nível de significância, sendo significativa ao nível de 10% pelo teste unicaudal. Nesse sentido, o resultado para a Escolaridade da Mãe é, entre as variáveis consideradas significativas, o menos confiável.

Os resultados indicaram que os estudantes que recebem Auxílio Permanência tiveram uma redução na probabilidade esperada de evadir. Nas instituições públicas de ensino superior, os programas de auxílio permanência representam um incentivo real para a permanência estudantil, tendo em vista a expansão das universidades federais brasileiras a partir de 2008, que suscitou a inclusão de estudantes de diferentes condições socioeconômicas. Auxílios estudantis fazem parte dos instrumentos de garantia da permanência estudantil, pois possibilitam aos estudantes beneficiários o acesso ao custeio de despesas ocasionadas pelo ingresso no curso, como moradia e alimentação entre outros (ARAÚJO *et al.*, 2019).

Saccaro *et al.* (2019), nos seus estudos de análise de sobrevivência em que observou as informações constantes no Censo da Educação Superior que discorrem a respeito dos benefícios estudantis que os estudantes recebem ao longo curso, constataram que quanto mais apoio institucional um estudante receber, menor é a chance de ocorrer a evasão. Essa constatação está de acordo com o estudo de Chen (2011) que identificou, nas políticas e práticas institucionais voltadas ao apoio acadêmico, uma relação significativa associada ao risco de abandono. No entanto, cabe ressaltar que a complexidade da evasão está muito atrelada às características de cada curso e às instituições, sendo necessário entender quais os fatores que mais acentuam o problema.

Nesse contexto, a Universidade assume, também, um papel importante no sentido de facilitar a permanência do estudante de maior carência estrutural de recursos. Na UnB, podem

participar dos programas de Assistência Estudantil os estudantes que atendem a esses requisitos: (a) possuem renda familiar per capita até 1,5 salário mínimo; (b) não possuem formação acadêmica superior; e (c) atendem as condições especificadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em resolução recente, foi determinado que estudantes com renda mensal de até 1,5 salário mínimo podem ter as refeições subsidiadas no Restaurante Universitário (UNB, 2017). No entanto, apesar de todos os esforços, sabe-se que ainda há muito a ser feito para maior apoio aos estudantes menos favorecidos na UnB, conforme destacado no trabalho de Silva (2016).

Além disso, verificou-se que a variável sexo apresentou significância estatística no modelo. Os resultados mostraram que pertencer ao sexo feminino tem forte impacto na redução da probabilidade de evadir. Esse predomínio pode estar relacionado ao fato de que as mulheres são maioria nos cursos de ciências humanas e em carreiras da saúde ou cursos ligados ao cuidado (RICOLDI; ARTES, 2016; BARROS; MOURÃO, 2018). A presença feminina crescente na área da saúde reflete-se também nos cursos de Graduação em Saúde Coletiva, em que o perfil demográfico encontrado é de uma população majoritariamente feminina segundo estudos de Castellanos *et al.* (2013). A presença feminina no curso de Saúde Coletiva pode ser um indicativo de melhor adaptação com a profissão e, assim, reduzir a sua taxa de evasão.

Cabe ressaltar que a figura feminina durante décadas foi apontada por um sistema patriarcal que vinculava a sua imagem às tarefas do lar e à família. Contudo, essa imagem já não corresponde à visão de mundo e de sociedade, pois a participação feminina no mercado de trabalho e o sucesso profissional são observados como características desejáveis. Barros e Mourão (2018) ressaltaram que as mulheres estão cada vez mais atuantes em espaços profissionais e o acesso à educação, principalmente no ensino superior, é a porta de entrada para uma atuação profissional mais qualificada e valorizada.

Para Saccaro *et al.* (2019), as mulheres tendem a ser mais persistentes no ensino superior. Esse entendimento está alinhado com o Censo da Educação Superior (2019) do Brasil, que aborda o recorte temporal de 2010-2019. Nesse estudo, é apresentada a média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em Cursos de Graduação por sexo, em que as mulheres possuem uma taxa de conclusão melhor do que a dos homens: 43% contra 35%. Isso também se reflete na taxa de desistência do seu curso de ingresso que é menor do que a do sexo masculino.

Analisando a relação com a Empatia com os Professores, o resultado dessa variável também foi de acordo com o esperado, isto é, uma maior empatia com os professores reduz a



evasão esperada dos estudantes do curso Saúde Coletiva. Isso mostra que estudantes que desenvolvem ou percebem uma boa relação com os professores têm uma maior chance de concluir o curso.

Nunes *et al.* (2020) pontuam que cabe ao docente oportunizar aos estudantes experiências que ocasionem o autoconhecimento, o poder da escuta e da tolerância, de modo que o discente possa reconhecer suas fraquezas e medos. Entende-se que os professores são fortes influenciadores e, por vezes, observados como parâmetros por seus alunos. Nesse sentido, a empatia, como em todos os campos da vida, é um elemento essencial no ambiente acadêmico podendo gerar um impacto positivo na formação e, conseqüentemente, na permanência do estudante.

Os estudos qualitativos de Zajac e Komendant-Brodowska (2018) discorrem acerca do abandono voluntário. Esses estudiosos ressaltaram que a retirada voluntária não planejada geralmente pode resultar de uma interação decepcionante com a instituição, na qual, raramente, tem efeito em um único incidente ou experiência. Os autores constataram que um baixo comprometimento no ensino por parte dos professores, pouca disposição para dialogar com os estudantes e falta de habilidades de ensino podem ser traduzidos para aulas supostamente enfadonhas e isso afeta os alunos, direta e indiretamente.

Considera-se, ainda, que, de um modo geral, observou que as queixas foram semelhantes e igualmente frequentes entre os estudantes que abandonaram e aqueles que persistiram. Desse modo, essa variável pode não estar diretamente relacionada à evasão do estudante, mas pode ser um fator de contribuição em meio a outras insatisfações. Sobre essa ótica, Heublein (2014) afirma que, apreendida a multiplicidade das causas do abandono estudantil, grande parte das análises empíricas mostra que, raramente, há uma única razão para o abandono. Tais decisões relacionadas na literatura são geralmente decorrentes de várias razões que se reforçam mutuamente, apesar de que diferentes graus de importância podem ser atribuídos a cada variável.

Sobre a variável identificação com o curso, foi possível verificar que essa variável motivacional teve um efeito negativo (reduz a chance de evadir). Pode-se inferir que os alunos que não evadiram apresentam uma maior identificação com o curso. Isso demonstra que os estudantes identificados têm uma menor chance de abandono. Questões relativas à motivação, expectativas e identificação com o curso podem ocasionar uma relação direta com o evasão, pois as aspirações profissionais são um fator determinante para que o estudante permaneça ou abandone (CASANOVA *et al.*, 2018; MUJICA *et al.*, 2019).

Nesse contexto, no curso em estudo, há toda uma preocupação com a inserção no mercado de trabalho, uma vez que a profissão ainda não foi regulamentada e não há grande demanda de concursos para área. Os poucos editais lançados, geralmente, incluem também a pós-graduação em Saúde Coletiva (VIANA; SOUZA, 2018). Esse contexto pode ser percebido pelo estudante como uma fragilidade, despertando, assim, um sentimento de insegurança em relação ao futuro profissional.

Em referência a instrução dos pais, apenas a variável de escolaridade da mãe se mostrou significativa. Esse resultado demonstrou que o nível de escolaridade da mãe pode ocasionar uma redução na probabilidade do estudante evadir. Cabe ressaltar que boa parte da literatura se refere a influência parental em conjunto quando analisa a instrução dos pais (SAMPAIO *et al.*, 2011; HOVDHAGEN, 2015). Exceção é o estudo de Ortiz e Dehon (2013), no qual as autoras concluíram que ter uma mãe com formação superior influencia positivamente tanto na maior probabilidade de que os filhos se formem, quanto diminui a probabilidade de desistência dos estudos. Acrescentaram ainda que ter um pai desempregado também é um fator significativo para o abandono, mas não impacta diretamente no risco de abandono.

Considerando esses aspectos, pode-se perceber que, entre a diversidade de fatores que podem impactar a vida acadêmica do estudante, estão os aspectos relativos à família e, principalmente, a escolaridade dos pais. Os estudos de Longo e Vieira (2017) atrelaram a escolaridade da mãe a uma maior influência sobre o nível educacional alcançado pelos filhos do que a escolaridade do pai, impactando assim em uma maior mobilidade educacional. De um modo geral, a escolaridade dos pais pode influenciar positivamente o estudante no contexto acadêmico, na escolha adequada da profissão e na motivação para superação das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem (SAMPAIO *et al.*, 2011; ULRIKESSEN *et al.*, 2010).

Os resultados de Knop e Collares (2019) mostram que, em geral, ter pais com nível superior de escolaridade aumenta as oportunidades de conclusão dos cursos, porém, os autores ressaltam que, no setor público, a escolaridade do pai exerce maior influência nas chances de conclusão dos cursos de alto retorno econômico. Assim, a instrução dos pais parece ter uma importância muito grande em relação tanto ao nível de instrução dos filhos quanto à conclusão de um curso.

No que tange os resultados para a variável Idade, pode-se perceber que essa teve aumento na probabilidade esperada do aluno evadir, ou seja, quanto mais velho o estudante, maior a sua chance de evadir. Na mesma linha de resultados, Sacarro *et al.* (2019), em seu estudo com metodologia de Análise de Sobrevivência, concluiu que, quanto mais velhos forem

os estudantes, maior seria a probabilidade de evasão. Por conseguinte, possivelmente, essa característica pode estar relacionada ao fato de quanto maior a idade, maior o grau de atribuições da vida adulta, resultando em maiores dificuldades para concluir a graduação. Silva (2013) adverte que uma possível análise sobre a idade é que o custo de oportunidade para estudantes mais velho em permanecer na instituição é maior em decorrência de outras atribuições assumidas fora da universidade.

A variável estado civil não apresentou significância no modelo. Diferentemente do encontrado, no estudo de Furtado e Alves (2012), os alunos casados apresentaram maior probabilidade de deixarem seus cursos em decorrência dos compromissos externos. Desse modo, as dificuldades de conciliar responsabilidades da vida adulta podem impactar na evasão. Vale pontuar que, na amostra, 86,36%, dos estudantes afirmaram serem solteiros.

A variável situação financeira também não demonstrou significância estatística dentro do modelo estudado. Cabe pontuar que esse é um aspecto constantemente retratado como preditor da evasão tendo em vista que estudantes de famílias com menor renda podem ser atraídos pelo mercado de trabalho (ORTIZ; DEHON, 2013; VIGNOLES; POWDTHAVEE, 2009; SAMPAIO *et al.*, 2011).

Outros autores como Jia e Maloney (2015) pontuam que os aspectos financeiros do aluno são constantemente considerados fatores relevantes, mas, posta a complexidade do tema, outras variáveis também precisam ser levadas em consideração para explicar por que os alunos evadem. Assim, possíveis dificuldades financeiras podem ser compensadas por outras variáveis como, por exemplo, pela assistência estudantil. Os estudos de Venegas-Muggli (2019) corroboram com essa afirmação, uma vez que, em suas pesquisas, não foram encontradas associações significativas entre a situação socioeconômica e a evasão.

Outra variável que é constantemente observada para explicar a evasão acadêmica, e que não foi estatisticamente significativa no presente estudo, é o desempenho acadêmico (ORTIZ; DEHON, 2013; BERNARDO *et al.*, 2016). Bernardo *et al.* (2016), discorrendo acerca dos resultados para os estudantes que persistem e os que evadem, destacaram a importância dessa variável, pois a mesma está relacionada à convivência dos alunos na instituição, à adaptação acadêmica e ao desempenho em geral. Da mesma forma, o estudo de Belloc *et al.* (2010) constatou que os alunos que possuem bom desempenho em seu curso são menos propensos a evadir.

A variável local de residência também demonstrou afetar a evasão em determinados estudos (AINA, 2013; BELLOC *et al.*, 2010). Silva (2013) – que analisou o impacto dessa

variável por meio de distância em quilômetros entre o local de residência do estudante e a instituição – ponderou que essa variável apresentou significância em apenas alguns modelos paramétricos utilizados, com isso afirmou que perdem a robustez como interferência no risco de evasão, não se mostrando uma variável confiável para avaliar a evasão estudantil.

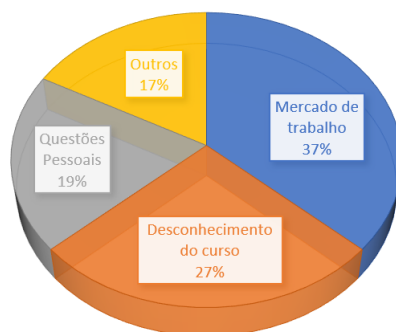
Por fim, outra variável que também não apresentou significância foi a forma de ingresso. Dentre as formas de ingressos, foram consideradas: Vestibular, PAS, ENEM e SiSU. Cabello *et al.* (2019) discutiram as consequências sobre a taxa de desistência de estudantes nas formas de ingresso da UnB, e observaram um aumento na desocupação de vagas mensurada pela taxa de desistência para o ingresso por meio do SiSU. Cabe ressaltar que, atualmente, a UnB não adota mais o SiSU como forma de Ingresso na universidade.

#### 4.2 LIMITAÇÕES QUE AFETAM O CURSO DE SAÚDE COLETIVA

Dentro da amostra de 151 questionários, 42 estudantes responderam à questão aberta, relatando alguma insatisfação ou sugestão de melhoria para o curso de Saúde Coletiva da FCE. A partir da análise de conteúdo, foi possível agrupar as respostas da questão aberta em três dimensões que expressaram limitações que podem afetar o curso de Saúde Coletiva da FCE, resumindo em problemas com: (1) inserção no mercado de trabalho; (2) desconhecimento acerca do curso; (3) questões pessoais dos estudantes que limitam o acompanhamento do curso.

O número de mensagens para cada dimensão estabelecida obedeceu a distribuição da Figura 1, identificando quinze mensagens para Inserção no Mercado de Trabalho, onze para desconhecimento acerca do curso e oito para questões pessoais dos estudantes. O número de mensagens não alinhadas a essas dimensões foi baixo, representando apenas 17,1% das respostas.

**Figura 3.** Distribuição das mensagens nas dimensões da análise de conteúdo



Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes mostraram-se preocupados com a sua inserção no mercado de trabalho. Respeitando o anonimato dos participantes da pesquisa, cada participante foi nomeado com a letra R, indicando *Respondente*, e um número cardinal (de 1 a *n*). Apresentam-se, a seguir, algumas mensagens representativas que refletem essa aflição:

Acredito que o maior problema com o curso seja a falta de perspectivas para o mercado de trabalho. Até o momento (4º semestre) conheci poucas opções de trabalho e/ou concurso público com o enfoque em Saúde Coletiva (R10).

Sabe-se pouco com relação ao curso, temos inseguranças quanto ao mercado de trabalho não há concursos para sanitarista em Brasília e os empregos que tem a grande parte é cargo comissionado. Poucas vagas nas residências, Fora que a autoestima do estudante de SC é muito baixa por conta dessa grande evasão. O sentimento que fica é que o nosso curso é o menos importante na universidade, é o mais fácil de ser aprovado e muitos dos colegas acabam migrando para outros cursos (R21).

O curso carece de disciplinas voltadas a prática logo nos semestres iniciais. Dessa forma o aluno possuirá mais contato e conhecerá melhor a área de atuação profissional, que por sinal, para o curso de saúde coletiva é limitada no mercado de trabalho (R110).

Acredito que as dificuldades para se manter no curso devem-se mais as difíceis condições de se ingressar ao mercado de trabalho após a formação do que ao curso propriamente dito (corpo docente, etc.) (R117).

Incentivar a ampliação do mercado de trabalho (R146).

A graduação em Saúde Coletiva é um curso emergente e tem, como desafio, a inserção da nova profissão de sanitarista no mercado de trabalho formal. Isso está, por sua vez, associado a um contexto tradicionalmente ocupado por profissões na área da saúde que estão estabelecidas dentro do mercado. Observa-se, com isso, os relatos acima que retratam o sentimento de insegurança acerca da inserção no mercado de trabalho, o que pode ser um dos principais fatores de abandono para o curso.

Nesse contexto, a regulamentação da profissão poderia agregar fortalecimento e respeito, contudo, trata-se de questão que envolve políticas públicas e um processo de institucionalização. Acerca desse cenário, Paim e Pinto (2013, p.20) enfatizaram que “viabilizar a inserção desses novos profissionais e garantir o direito ao trabalho têm configurado, também, responsabilidades conjuntas de instituições formadoras, gestores e instâncias colegiadas do SUS”.

Considerando esses aspectos, para além das inseguranças voltadas à inserção no mercado de trabalho, infere-se, no contexto de algumas respostas uma falta de clareza sobre o curso e suas possibilidades de atuação, preocupação essa compartilhada por Viana e Souza (2018, p. 1.273). Segundo esses autores, “há necessidade de esclarecer e disseminar a identidade

desse novo sanitarista que emerge como uma novidade para que ela seja compreendida e aceita”.

Há o entendimento de que, no âmbito do setor público, o SUS seja o principal lugar de atuação do sanitarista, seguido pelo setor privado, na administração de serviços de saúde, e, por último, encontra-se a possibilidade de integrar organizações não governamentais (terceiro setor). Mesmo havendo essa compreensão, não existem, ainda, o cumprimento de protocolos necessários à formalização da profissão (PAIM; PINTO, 2013), os quais possibilitem a efetiva integração desse profissional ao mercado de trabalho.

Para Viana e Souza (2018, p. 1.272):

A identidade dos bacharéis ainda é desconhecida para alguns contratantes. Alguns egressos relataram que os empregadores têm preferência por contratar profissionais com conhecimento biológico por entenderem que são os mais qualificados para funções sanitárias e de gestão da Saúde Pública.

Em concordância com esse contexto, seguem algumas respostas que expõem a necessidade de maior entendimento e divulgação do curso dentro da sociedade:

Acredito que os alunos seriam mais motivados a continuar no curso se no início da graduação fosse explicado o que o profissional faz, onde pode atuar e as oportunidades do mercado de trabalho. Também poderiam ter mais projetos de extensão para mostrar ao aluno como é atuar na parte prática (R131).

Maior informação a respeito da atuação profissional do sanitarista, mercado de trabalho e apoio a questões futuras de especialização (R141).

Mostrar na prática o que o graduado em Saúde Coletiva vai fazer, ter mais contato, a nossa visão como graduando é muito pequena, não temos uma matéria além do estágio em que temos contato com o que vamos fazer depois de formados (R107).

Por se tratar de um curso não muito conhecido, alguns alunos desconhecem as atribuições da profissão, o mercado de trabalho, dentre outras informações, chegando à Universidade com ideias não muito concretas. Sendo assim, eu sugiro que haja um momento de acolhimento mais integrador, especificamente aos calouros do curso de Saúde Coletiva, demonstrando a importância do sanitarista no contexto social brasileiro (R78).

Quando entrei no curso imaginei gestão em saúde, gestão hospitalar, entre outros, pois no SISU estava gestão em saúde, não saúde coletiva. Já no primeiro semestre vi que era um erro, pois até então (onde parei) não trazia aspectos para o mercado de trabalho. Apenas discussões sobre pessoas e grupos em vulnerabilidade e discussões sociais (R128).

Muitas pessoas entram no curso para conhecer e/ou pela nota de corte baixa. O curso não é divulgado, os alunos gostam de saber como funciona na prática e estágios extracurriculares são bem difíceis também. A iniciação científica também não via muita e o meu motivo de ter saído foi não saber direito o que o curso oferece e não identificação com as matérias. E se eu formasse em Saúde Coletiva iria para a parte da epidemiologia, que foi a única coisa que fez sentido e tive afinidade (R148).

A falta de vivenciar uma prática às vezes voltada para a gestão em saúde no curso deixa o aluno muito perdido e muito voltado apenas para uma modalidade da profissão que é a pesquisa científica. Alguns componentes do corpo docente não se preocupam com o aluno, estão atentos mais para os títulos e trabalhos que vão levar seu nome. Não estou satisfeito com o curso, estou concluindo por obrigação e sem nenhuma motivação (R102).

Viana e Souza (2018, p. 1271) destacaram a importância de atividades práticas no curso de Saúde Coletiva, enfatizando que, no período de vivências práticas na formação, “são identificadas ações que oportunizam ao graduado realizar práticas na pesquisa, no sistema e nos serviços de saúde, e possibilitam aos estudantes demonstrar aos possíveis contratantes suas qualificações profissionais”. Essa concepção é corroborada com Ogushi e Bardagi (2015) que ressaltam que os trabalhos de orientação de carreira devem estar disponíveis no período intermediário da graduação de modo que contribuam ao longo da trajetória acadêmica. Com esses conhecimentos durante sua formação, o formando pode pensar sobre sua escolha profissional inicial e sobre as etapas que surgirem no decorrer do curso (estágios, áreas de atuação), pois dessa forma ele será capaz de adaptar-se de forma favorável aos novos cenários. Nesse entendimento, acredita-se que as atividades voltadas às práticas de estágio podem ocasionar uma maior integração do estudante e reduzir as chances de evadir.

Outro fator evidenciado nas respostas refere-se a aspectos pessoais em que a instituição, em grande parte, não consegue ter margem de controle. Isso decorre de aspirações pessoais e situações diversas que envolvem aspectos socioeconômicos, aos quais a instituição consegue amenizar por meio de assistência estudantil, mas ainda não alcança a totalidade dos estudantes necessitados. A seguir os relatos dos respondentes acerca de questões de cunho pessoal:

Gostaria de atenção maior ou estratégias pensadas para os alunos com TDAH<sup>1</sup>, visto que apesar dos nossos esforços apresentamos muitas dificuldades em relação aos conteúdos (R9).

Na realidade talvez pelo tempo que fiquei longe da vida acadêmica, mais de 20 anos, tenho uma dificuldade nas matérias de Bases Biológicas e ainda não faz sentido para mim todas essas matérias biológicas num curso de gestão. Talvez esteja errada, não sei (R11).

Apenas abandonei a universidade por conta da conciliação entre estudo e trabalho, pois eu tenho o sonho de cursar medicina e seria inviável ser universitária, vendedora de shopping e vestibulanda. Tentei o auxílio para poder sair do emprego e conseguir estudar melhor, mas não fui aprovada. Passei por uma ansiedade muito grande durante o período para tentar dar conta de tudo, engordei 10kg porque descontava na comida. Era uma situação muito difícil e eu preferi não me desgastar, já que não era o curso dos meus sonhos! (R92).

---

<sup>1</sup> O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (BENCZIK, 2002).

Fui desligada do curso porque tive que escolher me sustentar. Acho um absurdo uma universidade pública não entender as questões sociais dos alunos. Tive que pagar minha faculdade, já que a universidade pública não foi feita para pobre (R104).

No meu caso escolhi o curso como segunda graduação por me identificar com o curso e por ter feito enfermagem também na FCE pude aproveitar os créditos, mas mesmo assim não consegui concluir o curso porque a universidade exige mínimo de créditos por semestre e não consegui fazer, pois nem havia disciplinas possíveis para mim. Além disso o curso diurno de saúde coletiva com exigência de 75% de presença dificulta muito a sua conclusão, pois se você não está em uma condição em que pode apenas estudar é muito difícil de conciliar com o trabalho. Outro ponto é que a graduação em saúde coletiva não tem mercado de trabalho e havendo pós-graduação em saúde coletiva, sendo enfermeira, muitas portas me foram abertas e não vi mais o porquê de me sacrificar tanto numa graduação que no fim das contas não iria servir para muita coisa. O curso de saúde coletiva é uma ideia incrível, mas que não previu mercado de trabalho tanto público como privado para os seus graduados, e no mercado privado sequer é discutido dentro do curso que seria um local de mais oportunidades já que em Brasília não há concurso público para área. E o corpo docente não parece muito preocupado com seus discentes e o futuro dos mesmos. Por esses motivos acredito que a evasão seja grande (A130).

Diante das respostas dos estudantes, percebeu-se, mais uma vez, que o reconhecimento da profissão está atrelado com a dificuldade de inserção no mercado de trabalho em Saúde Coletiva, pois a empregabilidade dos bacharéis sofre interferências, “quando, por exemplo, há concursos públicos para o cargo de sanitarista incluindo apenas os pós-graduandos em Saúde Coletiva” (VIANA; SOUZA, 2018, p. 1.271). Dito isso, cabe considerar que aspecto relativo à inserção profissional precisa ponderar a novidade do curso e a difícil situação econômica que o Brasil atravessa, ou seja, questões que afetam todos os cursos, principalmente os novos, não sendo exclusiva ao curso de Saúde Coletiva.

Segundo Meneses *et al.* (2017), experiências recentes de reconhecimento de novas profissões no Brasil têm enfrentado uma longa trajetória de dificuldades para obtenção da regulamentação, porém, gradativamente, foram ocupando seus espaços e se expandindo. Assim, no contexto das mensagens dos estudantes, foi possível apreender uma concentração de respostas que revelam uma inquietação acerca da inserção no mercado de trabalho, além de inseguranças e desmotivação.

Todos esses aspectos apresentados estão, também, permeados pelo pouco conhecimento sobre o curso e sua organização institucional. Isso sugere a necessidade de dar maior visibilidade ao curso, não só em âmbito institucional, mas buscar também o fortalecimento das discussões sobre o papel do sanitarista dentro da sociedade. Além disso, é preciso um redesenho do curso, que o oriente ao mercado de trabalho. Também se faz necessária uma maior articulação política no setor público e privado para a promoção da empregabilidade dos profissionais em Saúde Coletiva, uma vez que o profissional de uma nova profissão carrega



o ônus do desconhecimento e da consolidação da mesma. Eis as limitações que afetam o curso de Saúde Coletiva apreendidas pela análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas com a questão aberta.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira década do século XXI, entre 2001 e 2010, o ensino superior expandiu e democratizou o número de suas vagas, impulsionado, principalmente, pela política conhecida como REUNI. Essa expansão tem sido criticada por diversas e distintas razões. Entre as críticas, destacam-se a possível oferta de cursos pouco atrativos e não orientados para a demanda do mercado, o que pode elevar a evasão, além de privar aos egressos de uma formação qualificada e emancipatória. Dentro dessa problemática, este estudo buscou analisar as causas da evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva da FCE.

Os resultados demonstraram que a evasão é um problema complexo e influenciado por diversas causas, estando relacionado a questões individuais, familiares e institucionais – como já era esperado dentro da literatura que aborda o tema. O diferencial do estudo que, aqui, foi realizado é a sua articulação teórico-metodológica que associou uma pesquisa quantitativa com uma de caráter qualitativa, agremiando características diferentes de um mesmo escopo de investigação: fatores individuais, familiares e institucionais.

Entre os fatores individuais, constatou-se que há a predominância na evasão de estudantes mais velhos e do sexo masculino. Possivelmente, esse grupo seja mais influenciado por uma frustração com a abordagem do curso e/ou por uma insegurança na sua inserção no mercado de trabalho – características que impactam também outros fatores.

No que tange questões familiares, diferentemente de outras pesquisas, este estudo verificou que a situação financeira não se mostrou determinante. Um dos fatores que apontou como mais relevante foi o grau de escolaridade da mãe, o que demonstrou ser decisivo para os estudantes não abandonarem o curso. Provavelmente, a situação financeira dos estudantes não tenha se revelado decisiva na evasão em função da ampla política de assistência estudantil promovida pela UnB. Os resultados indicaram que a probabilidade do estudante que recebe auxílio permanência evadir é, em média, 427,5% menor. Destaca-se, assim, a importância da assistência estudantil para a diminuição da evasão universitária no caso, em exame, o curso de Saúde Coletiva.

Dentro das questões institucionais que afetam a evasão, ficou evidente que a empatia dos professores no acolhimento dos estudantes é um fator a ser considerado como relevante. Isso, provavelmente, se deve ao curso de Saúde Coletiva ser pouco conhecido e o professor ser o principal elo entre a profissão e as aspirações dos estudantes. O entendimento dos professores quanto a realidade dos estudantes, bem como a sua capacidade de motivar e ressaltar as potencialidades do curso, certamente, afetam a decisão dos estudantes quanto a continuidade ou evasão do curso.

Considerando todos esses aspectos, as limitações deste estudo decorrem que, mesmo havendo sido considerados distintos fatores, não foram acolhidos todos, pois não houve um estudo exaustivo sobre os diversos prismas que podem interferir, tangenciar e/ou se associar ao fenômeno da evasão universitária. Além disso, a pesquisa bibliográfica se centrou em estudos mais recentes, podendo haver, em publicações de período anterior ao analisado neste trabalho, fatores e pesquisas que trouxessem outras perspectivas para a temática da evasão. Ademais, embora as equações aplicadas foram adequadas aos objetivos deste estudo – os quais foram alcançados –, outras técnicas estatísticas poderiam ser empregadas.

Voltando-se para o curso de Saúde Coletiva, pode-se dizer que, diante das preocupações levantadas acerca do lugar que será ocupado pelos futuros profissionais, torna-se necessário buscar fortalecimento da identidade profissional do sanitarista dentro da sociedade por meio de efetivação de diálogos com movimentos sociais. Bosi e Paim (2010) destacaram que os estudantes e os egressos do curso seriam os protagonistas nesse movimento de criação da carreira e no avanço de uma nova profissão da saúde. No entanto, além do engajamento estudantil é necessário que haja envolvimento das instituições de ensino, das instâncias corporativas ligadas à profissão e da sociedade como um todo, pois os desafios que carrega uma nova profissão são imensos.

Por conseguinte, institucionalmente, também é necessário buscar um maior diálogo entre a coordenação e o corpo discente no sentido de acalmar inquietações permeadas pela preocupação de inserção no mercado de trabalho, regulamentação da profissão e possibilidades de carreira. Sugere-se que se deve propor ao estudante uma maior reflexão e conexão com a vivência acadêmica já durante a formação. Essa participação mais efetiva dos estudantes em conferências sobre saúde pode ampliar os espaços da Saúde Coletiva durante a graduação, promovendo debates de questões que são essenciais e necessitam de aprofundamento como, por exemplo, a possibilidades de atuação em diferentes áreas da Saúde e em distintos segmentos da sociedade. Para maior visibilidade e conhecimento acerca do curso seria interessante um projeto

de extensão voltado aos estudantes do ensino médio na Ceilândia, a exemplo do Projeto de Extensão ENGama - Faculdade UnB Gama, cujo objetivo principal é promover e informar sobre os cursos, além de dar um panorama geral para o estudante sobre as oportunidades do campus. Dito isso, sugere-se também uma atenção maior voltada aos estudantes dos períodos iniciais, no sentido de que recebam orientações suficientes sobre o curso escolhido e as perspectivas futuras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Nascimento de; NERES, Ivonaldo Vieira; NUNES, André; SOUZA JÚNIOR, Celso Vila Nova de. Effectiveness of public university expansion in Brazil: comparison between the situation of graduated and dropout students. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 1-23, abr.-jun. 2020.

AFONSO, Michele Hartmann Feyh; SOUZA, Juliane Vieira; ENSSLIN, Sandra Rolim; ENSSLIN, Leandro. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo ProKnow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental (RGSA)**, Recife, v.5, n. 2, p. 47-62, 2012.

AINA, Carmen. Parental background and university dropout in Italy. **Higher Education**, v. 65, n. 4, p. 437-456, 2013.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; CHAGAS, Denise Maria Moreira et al. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 722-743, dez. 2019.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos Santos; OLIVEIRA, Katya Luciane de oliveira. Predictive power of socio-emotional variables on academic performance and chance of dropout. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 1, p. 14-21, 2018.

APPIO, Jucelia; PEREIRA, André Ricardo; MARCON, Déborah Luiza; FRIZON, Nelson Natalino. Atributos de permanência de alunos em instituição pública de ensino superior. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 216-237, maio 2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURAO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, n.1, p. 1-11, ago. 2018.

BELLOC, Filippo; MARUOTTI, Antonello; PETRELLA, Lea. University drop-out: an Italian experience. **Higher education**, v. 60, n. 2, p. 127-138, 2010.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização diagnóstica e terapêutica. 2ª ed., São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2002, 110p.

BERNARDO, Ana; ESTEBAN, Maria; FERNÁNDEZ, Estella; CERVERO, Antonio; TUERO, Elian. Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. **Frontiers in psychology**, v. 7, artigo 1610, p. 1-9, 2016.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PAIM, Jairnilson Silva. Graduação em Saúde Coletiva: limites e possibilidades como estratégia de formação profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 2029-2038, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC. Brasília, 1996.

BREIER, Mignonne. From ‘financial considerations’ to ‘poverty’: towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. **Higher Education**, v. 60, n. 6, p. 657-670, 2010.

BRITO, Maria Ivoneide de Lima. **Implementação do REUNI na UnB (2008 a 2011): limites na Ampliação de Vagas e Redução da Evasão**. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Brasília - DF, 2013.

CABELLO, Andrea Felipe; FERREIRA, Guilherme Viana; IMBROISI, Denise; ARRUDA, June Alves de; FREITAS, Sérgio Antonio Andrade de; ALVAREZ, Guilherme Alexandre. Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UnB. **XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Anais**. Florianópolis: UFSC, 2019.

CASANOVA, Joana; FERNANDEZ-CASATOÑÓN, Antonio Cervero; NÚÑEZ, José Carlos; ALMEIDA, Leandro; BERNARDO, Ana. Factors that determine the persistence and dropout of university students Factores determinantes de la permanencia y abandono de los estudiantes universitarios. **Psicothema**, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer; FAGUNDES, Terezinha de Lisieux Quesado; NUNES, Tânia Celeste Matos Nunes; GIL, Célia Regina Rodrigues; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; BELISÁRIO, Soraya Almeida; VIANA, Solange Torres; CORREA, Guilherme Torres; AGUIAR, Raphael Augusto Teixeira. Estudantes de graduação em saúde coletiva: perfil sociodemográfico e motivações. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1657-1666, 2013.

CASTRO, Alexandre Kurtz Sisson de Castro; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A evasão em um curso de psicologia: uma análise qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, 2013.

CHEN, Rong. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. **Research in Higher education**, v. 53, n. 5, p. 487-505, 2011.

CORTES, Kelly; MOSTERT, Karina; ELS, Crizelle. Examining significant predictors of students' intention to drop out. **Journal of Psychology in Africa**, v. 24, n. 2, p. 179-185, 2014.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DUQUE, Lola C.; DUQUE, Juan C.; SURIÑACH, Jordi. Learning outcomes and dropout intentions: an analytical model for Spanish universities. **Educational studies**, v. 39, n. 3, p. 261-284, 2013.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **A terceira derrota de Anísio Teixeira: o reuni na UnB**. 2019. 354 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ENSSLIN, Leonardo.; ENSSLIN, Sandra Rolim; LACERDA, Rogerio Tadeu; TASCA, Jorge Eduardo. ProKnow-C, Knowledge Development Process- Constructivist. **Processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI**. Brasil, 2010.

FAVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FELOUZIS, G. Les Étudiants et la sélection universitaire. **Revue Française de Pédagogie**. N.119, p. 91-106, 1997.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). **Plano de expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB – Planaltina; Campus UnB - Ceilândia/Taguatinga; Campus UnB - Gama**. Brasília, 2005.

FURTADO, Vanessa Viégas Alves; ALVES. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 10, n.2, p. 115-129, jul.-dez, 2012.

GEORG, Werner. Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 6, p. 647-661, 2009.

HAIR, Joseph. F. Jr; BLACK, William C.; Babin, Barry j. **Análise multivariada de dados**. Tradução de Tradução Adonai Schlup Sant’Anna 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEUBLEIN, Ulrich. Student Drop-out from German Higher Education Institutions. **European Journal of Education**, v. 49, n. 4, p. 497-513, 2014.

HOVDHAUGEN, Elisabeth. Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 1-17, 2009.

HOVDHAUGEN, Elisabeth. Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. **Journal of Education and Work**, v. 28, n. 6, p. 631-651, 2015.

HEUBLEIN, Ulrich. Student Drop-out from German Higher Education Institutions. **European Journal of Education**, v. 49, n. 4, p. 497-513, 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas: Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019.

INIGUEZ, Tatiana Diana; ELBOJ, Carmen Valero; SASU, Errazu. Universities of the European Higher Education Area and the Undergraduate Dropout Rate: Causes and Strategic Proposals of Prevention. **EDUCAR**, v. 52, n. 2, p. 285-313, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 fev. de 2021.

JIA, Pengfei; MALONEY, Tim. Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes. **Higher Education**, v. 70, n. 1, p. 127-149, 2015.

KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 34, n. 2, p. 351-380, maio 2019.

L'ABBATE, Solange. A trajetória da Saúde Coletiva no Brasil: análise das suas dimensões políticas e educativas em articulação com a Análise Institucional. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 236-262, 2018.

LI, Ian W.; CARROLL, David R. Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 42, n. 1, p. 1-17, 2019.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n.141, p. 1051-1071, jul. 2017.

MA, Yanli; CRAGG, Kristina M. So close, yet so far away: Early vs. late dropouts. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 14, n. 4, p. 533-548, 2013.

MAGALHÃES, Marcos Nascimento; LIMA, Antonio Carlos Pedrosa de. **Noções de probabilidade e estatística**. São Paulo: EDUSP. 2011, 408 p.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, Bragança, v. 2, n. 2, p. 49-65, dez. 2016.

MENESES, Jéssica Janai Santos; SILVA, Monaise Madalena Oliveira; CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer; RIBEIRO, Guilherme de Sousa. Panorama dos cursos de graduação em saúde coletiva no Brasil entre 2008 e 2014. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 501-5018, maio/ago.2017.

NUNES, Geórgia Ferreira; GUIMARÃES, Thays Ferreira; PARGEON, Júlia da Paixão Oliveira Melo; BASTOS, Gabriela Cunha Fialho Cantarelli; SILVA, Antônio Márcio Teodoro Cordeiro; ALMEIDA, de José Rogério. Análise dos níveis de empatia de professores e preceptores médicos de um curso de medicina. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v. 44, n.1. Brasília, mar. 2020.

MUJICA, Alejandro Díaz; VILALOBOS, Maria Victoria Pérez; GUTIÉRREZ, Ana Bernardo; FERNANDEZ-CASATOÑÓN, Antonio Cervero; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio.

Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. **Psicothema**, v. 31, n. 4, p. 429-436, 2019.

OGUSHI, Milena Mayuri Pellegrino; BARDAGI, Marucia Patta. Reflexões sobre a relação estudante- -universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 12, n. 19, p. 33-50, 2015.

ORTIZ, Elena Arias; DEHON, Catherine. Roads to success in the Belgian French community's higher education system: predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. **Research in Higher Education**, v. 54, n. 6, p. 693-723, 2013.

PAIM, Jairnilson Silva Silva; PINTO, Isabela CM. Graduação em Saúde Coletiva: conquistas e passos para além do sanitarismo. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 13-35, 2013.

RESPONDEK, Lisa; SEUFERT, Tina; ROBERT, Stupnisky. Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. **Frontiers in psychology**, v. 8, artigo 243, p. 1-18, 2017.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler P.; MELO, Andrea S. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da Universidade Federal de Pernambuco. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011.

SILVA, Pedro Vieira da. **Avaliação e Importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília - UnB**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA, Hércules Ferrari Domingues da; MARQUES, Waldemar. Evasão na Educação Superior no Brasil:: desafio à gestão acadêmica. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 1, p. 197-208, 2017.

SOUSA, Maria Ivoneide de Lima. **Implementação do REUNI na UnB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão**. 2013. xv, 251 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.



TASCA, Jorge Eduardo; ALVES, Bernardete Martins. E. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

TINTO, Vincent. Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, n. 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. Limits Of Theory And Practice In Student Attrition. **The Journal of Higher Education**. Columbus, Ohio, v. 53, n.6, p. 687-700, 1982.

TINTO, Vincent. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **The Journal of Higher Education**. v. 68, p. 599-623, 1997.

ULRIKSEN, Lars; MADSEN, Lene Møller; HOLMEGAARD, Henriette T. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes. **Studies in Science Education**, v. 46, n. 2, p. 209-244, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017**. Disponível em: [http://www.dds.dac.unb.br/images/Documentos-DS/Relatorio\\_de\\_Gesto\\_da\\_DDS\\_-\\_2016\\_e\\_2017.pdf](http://www.dds.dac.unb.br/images/Documentos-DS/Relatorio_de_Gesto_da_DDS_-_2016_e_2017.pdf). Acesso em: 26 fev. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB. **Relatório Final de Autoavaliação Institucional 2019** – Avalia UnB (2017-2019). Disponível em: [http://www.cpa.unb.br/images/Documentos-DS/Relatorio\\_de\\_Autoavaliacao\\_Institucional\\_-\\_2018\\_publicado\(8\).pdf](http://www.cpa.unb.br/images/Documentos-DS/Relatorio_de_Autoavaliacao_Institucional_-_2018_publicado(8).pdf) Acesso em: 26 fev. 2021.

VENEGAS-MUGGLI, Juan I. Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics. **Studies in Continuing Education**, v. 42, n. 3, p. 1-17, 2019.

VIANA, Jussara Lisboa; SOUZA, Elizabeth Cristina Fagundes de. Os novos sanitaristas no mundo do trabalho: um estudo com graduados em saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1.261-1.285, set.-dez., 2018.

VIGNOLES, Anna F.; POWDTHAVEE, Nattavudh. The socioeconomic gap in university dropouts. **The BE journal of economic analysis & policy**, v. 9, n. 1, p. 1-34, 2009.

WILLCOXSON, Lesley. Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 6, p. 623-639, 2010.

WILLCOXSON, Lesley; COTTER, Julie; JOY, Sally. Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 3, p. 331-352, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAJĄC, Tomasz Zbigniew; KOMENDANT-BRODOWSKA, Agata. Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. **Tertiary Education and Management**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2019.

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Análise dos fatores associados à evasão no curso de graduação em saúde coletiva da Faculdade UnB Ceilândia.

**Pesquisador:** SANDRA CARVALHO SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 34342820.6.0000.8093

**Instituição Proponente:** Faculdade UnB Planaltina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.284.741

#### Apresentação do Projeto:

**Introdução:** “A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo que têm sido estudado por diversos pesquisadores de forma global. Assim o presente estudo busca identificar quais os fatores que podem influenciar a evasão do estudante em uma instituição de ensino superior pública. (...) **Objetivos:** Analisar os fatores que levam à evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva na Universidade de Brasília – campus de Ceilândia no período de 2015 a 2019.” **Métodos:** Serão incluídos na amostra 637 estudantes, que constitui todos os alunos evadidos (300) e não evadidos (337) do curso de saúde coletiva da FCE/UnB entre 2015 e 2019. Os evadidos são contabilizados considerando todas as formas de saída no período de 1/2015-2/2019 e os não evadidos como os ingressantes no referido período. Serão excluídos os respondentes que deixarem de responder alguma questão, bem como todos os indivíduos que se recusarem a responder o questionário proposto. Serão utilizadas duas fontes de dados: (1) fonte de dados secundária – SIGAA, para coleta de informações sobre os alunos evadidos e não evadidos do curso de Saúde Coletiva no período de 1/2015 a 2/2019, e-mail, fone, curso, período de ingresso, formas de saída; (2) fonte primária de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário junto aos alunos evadidos e não evadidos com o intuito de identificar os determinantes da evasão. Esse questionário foi elaborado com base na literatura sobre evasão e seus determinantes. O questionário será apresentado pela plataforma “Google Forms” e os entrevistados receberão o questionário através de e-mail, o qual terá um link para uma página na internet. Foi elaborado

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILANDIA SUL (CEILANDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 4.284.741

portfólio bibliográfico de estudos empíricos acerca das causas da evasão, assim como modelo teórico exemplificativo da decisão de evadir em que os fatores encontrados na literatura serão utilizados para estimativa dos determinantes da evasão para o curso de saúde coletiva por meio de regressão logística dos dados."

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral do estudo é "Analisar os fatores que levam à evasão no curso de graduação em Saúde Coletiva na Universidade de Brasília – campus de Ceilândia no período de 2015 a 2019."

Os objetivos específicos do estudo são:

- Levantar por meio da revisão sistemática os aspectos abordados na literatura acerca da evasão que podem ocasionar o abandono do estudante no ensino superior;
- Conhecer o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes do curso de Saúde Coletiva;
- Conhecer os fatores determinantes ou indutores da evasão para o curso de Saúde Coletiva;
- Propor medidas institucionais, no âmbito da gestão universitária, que possa contribuir para a diminuição da evasão no curso analisado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora prevê os riscos da pesquisa, sem classificá-los. Formas de minimizá-los também são apresentadas.

Descreve-se a seguir os riscos do projeto

Riscos: "Os riscos decorrentes de participação na pesquisa consistem no possível constrangimento e/ou cansaço ao responder o questionário, assim com o intuito de minimizar o risco desta pesquisa o estudante não precisará se identificar no questionário, o questionário será apresentado através da plataforma Google Forms, uma forma mais dinâmica e prática para responder o questionário".

Quanto aos benefícios do estudo, os autores descrevem-no da seguinte forma:

Benefícios: "Contribuição para melhor entendimento acerca dos aspectos da evasão no curso de saúde coletiva da FCE/UnB, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa reduzir seus índices".

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 4.284.741

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade UnB Planaltina, de responsabilidade da pesquisadora Sandra Carvalho Sousa, sob orientação do Prof. Alexandre Nascimento de Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública – PPGP/UnB, da Faculdade de Planaltina. A instituição proponente é a Faculdade de Planaltina e a Coparticipante a Faculdade de Ceilândia. A pesquisa será realizada com uma amostra 637 estudantes, que constitui todos os alunos evadidos (300) e não evadidos (337) do curso de saúde coletiva da FCE/UnB entre 2015 e 2019.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Sem considerações sobre os termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo de pesquisa em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe ressaltar que compete ao pesquisador responsável: desenvolver o projeto conforme delineado; elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1547015.pdf	21/08/2020 15:00:09		Aceito
Outros	_projeto_final.pdf	21/08/2020 14:51:37	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

**UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA**



Continuação do Parecer: 4.284.741

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_projeto_final.doc	21/08/2020 14:48:15	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	21/08/2020 14:47:00	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_pendencia.pdf	21/08/2020 14:44:17	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	carta_para_encaminhamento_de_pendencias.doc	21/08/2020 14:43:14	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	carta_resposta.doc	13/08/2020 11:05:50	FLAVIA PEREIRA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_tcle_novo.doc	12/08/2020 15:58:41	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_termo_de_responsabilidade.doc	12/08/2020 15:56:14	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_termo_responsabilidade.pdf	12/08/2020 15:54:45	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_carta_cep_fce.doc	12/08/2020 15:52:57	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_carta_cepfce.pdf	12/08/2020 15:33:10	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_lattes_sandra.pdf	12/08/2020 15:28:08	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_termo_coparticipante.pdf	12/08/2020 15:22:11	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	_carta_pendencias.pdf	12/08/2020 15:20:38	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	_folha_de_rosto.pdf	12/08/2020 15:18:30	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_lattes_orientador.pdf	01/07/2020 12:26:38	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Outros	_de_acordo_folha_de_rosto.pdf	01/07/2020 12:23:55	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	_termo_de_concordancia_institucional.pdf	01/07/2020 12:23:24	SANDRA CARVALHO SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

UNB - FACULDADE DE  
CEILÂNDIA DA UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA



Continuação do Parecer: 4.284.741

BRASÍLIA, 17 de Setembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Mariana Sodario Cruz**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66  
**Bairro:** CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA)      **CEP:** 72.220-900  
**UF:** DF      **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-8434      **E-mail:** cep.fce@gmail.com