

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA, GESTÃO DE NEGÓCIOS E MEIO
AMBIENTE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SISTEMAS DE GESTÃO SUSTENTÁVEIS

HELLEN COSTA RAMOS

PRIORIZAÇÃO DAS CAUSAS DA EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
***SENSU*: UM SUPORTE À DECISÃO DOS GESTORES**

NITERÓI-RJ
2021

HELLEN COSTA RAMOS

**PRIORIZAÇÃO DAS CAUSAS DA EVASÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU: UM SUPORTE À DECISÃO DOS GESTORES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão Sustentáveis como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Sistemas de Gestão Sustentáveis.

Orientador:

Prof. Dr. Helder Gomes Costa

Coorientadora:

Prof^a. Dra. Stella Regina Reis da Costa

Linha de Pesquisa: Apoio à Decisão em Organizações Sustentáveis.

NITERÓI-RJ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Divisão de Informação e Documentação

Ramos, Hellen Costa

Título da dissertação ou tese / Autor na ordem direta do nome.

Niterói, 2021.

200f. Número de Folhas

Exame de Qualificação – Curso de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis, Área de Interdisciplinar – Universidade Federal Fluminense, ano 2020. Orientador: Prof. Dr. Prof. Helder Gomes Costa, D.Sc. e Coorientadora Prof^{ra}. Stella Regina Reis da Costa, D.Sc.

1. Evasão na pós-graduação *stricto sensu*, TOPSIS, Causas institucionais, Causas individuais.

HELLEN COSTA RAMOS

**PRIORIZAÇÃO DAS CAUSAS DA EVASÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: UM SUPORTE À DECISÃO DOS GESTORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão Sustentáveis da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Sistemas de Gestão Sustentáveis.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr Helder Gomes Costa
Universidade Federal Fluminense - UFF
Orientadora

Profa. Dra. Stella Regina Reis da Costa
Universidade Federal Fluminense - UFF
Coorientadora

Profa. Dra. Mirian Picinini Méxas
Universidade Federal Fluminense – UFF

Examinador

Profa. Dra. Izabela Simon Rampasso
Departamento de Ingeniería Industrial
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile.
Examinadora

Profa. Dra. Cristina Gomes de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ
Examinadora

Prof. Dr. Saulo Barbara de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
Examinador

**NITERÓI-RJ
2021**

Aos meus pais José Xavier Ramos e Eva Costa Ramos (*in memoriam*), pela educação que me foi proporcionada e por acreditarem incondicionalmente na minha capacidade de realização.

Ao Antonio Carlos Oliveira Barbosa da Silva e aos meus filhos Lucas Costa Ramos da Silva e Vitória Costa Ramos da Silva pelo estímulo e por saberem tão bem compreender os meus momentos de ausência.

À minha irmã Yve Costa Ramos, ao meu sobrinho José Vitor Ramos Rangel e aos meus afilhados Mateus e Thiago pelo apoio e estímulo.

À minha irmã de coração Louise Rosa de Araujo pelo apoio e estímulos e aos meus sobrinhos João Pedro Araujo Silveira e Maria Valentina Araujo Cosa.

Aos meus Padrinhos Ginaldo (*in memoriam*) e Nora pelo apoio.

Aos meus tios e primos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Aos meus orientadores Helder Gomes Costa e Stella Regina Reis da Costa pelo apoio, paciência e orientação.

Aos docentes Osvaldo Luiz Gonçalves Quelhas, Gilson Brito Alves Lima, José Rodrigues de Farias Filho, Luís Perez Zotes, Julio Vieira Neto e Marcelo Jasmim Meiriño pelo apoio para a realização do Doutorado.

Aos docentes do PPSIG e aos membros da banca examinadora pelas contribuições valiosas e fundamentais para realização desta pesquisa.

Agradeço à Dra. Izabela Simon Rampasso, além de sua participação na banca, por todo apoio e contribuições fundamentais, compartilhando conhecimentos e orientações importantes para minha formação e desenvolvimento deste trabalho.

Ao chefe e amigo Luís Felipe Ramos Pereira.

Às amigas Fernanda Mello, Michele Menengat, Luciana Marson e Giselle.

Aos companheiros e amigos do Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis, em especial Cintia Albuquerque, Geisa Drumond, Marcelo Arese, Nicholas Ludofl, Roberto Toledo, Wagner Salles, sempre disponíveis e prontos a ajudarem.

Ao amigo Bernardo da UFF.

Aos meus amigos de trabalho do Latec, em especial Joana, Liliam, Bianca e Sérgio Garcia. E aos amigos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

"A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática".

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda".

(Paulo Freire)

RESUMO

As instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam diversos obstáculos na busca pela excelência de seus resultados e entre eles está a evasão. Desta forma, a identificação das principais causas que influenciam a evasão na Pós-graduação *Stricto Sensu* pode ajudar no gerenciamento e planejamento de ações dos coordenadores de cursos de Pós-graduação, Pró-reitores, gestores e até mesmo dos avaliadores de Programas. No entanto, há um desafio em identificar as causas que mais influenciam no processo de evasão na Pós-graduação, uma vez que a abordagem é considerada complexa, tendo em vista o envolvimento de diferentes fatores, tais como: individuais, acadêmicos, institucionais, econômicos e culturais. O objetivo desta pesquisa foi propor uma metodologia de priorização de causas e suas consequentes ações, para redução da evasão na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foi realizada uma revisão da literatura sistemática longitudinal e estruturada, na base *Scopus*. A partir das causas identificadas nesta revisão e na percepção dos 10 especialistas, foi desenvolvido um instrumento de pesquisa, utilizando um *survey*. Um total de 160 questionários foi disponibilizado por e-mail e encaminhado para cada especialista coordenador/vice-coordenador de curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma IFES. Foram obtidos 31 questionários válidos apontando as causas que foram validadas pelos especialistas e realizada a ordenação via TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*). Com os resultados, foi possível identificar as causas prioritárias após análise dos impactos. Em primeiro lugar as Dificuldades financeiras, seguido de Problemas pessoais dos discentes, em terceiro a Renda, em quarto os Atributos comportamentais do discente, em quinto os Problemas de saúde e em sexto a Redução da satisfação no estudo. Por fim foi possível propor ações a serem tomadas para reduzir a evasão na pós-graduação *stricto sensu*. As propostas de ações foram separadas no campo das individuais e das institucionais.

Palavras-Chave: evasão; pós-graduação *stricto sensu*; TOPSIS; priorização de causas

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) face several obstacles in the search for excellence in their results and among them is evasion. In this way, the identification of the main causes that influence dropouts in *Stricto Sensu* Graduate Studies can help in the management and planning of actions by graduate course coordinators, Deans, managers and even Program evaluators. However, there is a challenge in identifying the causes that most influence the graduate dropout process, since the approach is considered complex, considering the involvement of different factors, such as: individual, academic, institutional, economic and cultural. The objective of this research was to propose a methodology for prioritizing causes and their consequent actions, to reduce evasion in Graduate Studies *Stricto Sensu*. A systematic longitudinal and structured literature review was carried out, using the Scopus database. From the causes identified in this review and in the perception of the 10 experts, a research instrument was developed, used in a survey. A total of 160 questionnaires were made available by e-mail and sent to each specialist coordinator/vice-coordinator of the Postgraduate *Stricto Sensu* course at an IFES. Thirty-one valid questionnaires were obtained, pointing out the causes that were validated by the specialists and the ordering performed via TOPSIS (Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution). With the results, it was possible to identify the priority causes after analyzing the impacts. First, Financial difficulties, followed by Personal problems of students, third, Income, fourth, Behavioral attributes of the student, fifth, Health problems, and sixth, Reduction of satisfaction in the study. Finally, it was possible to propose actions to be taken to reduce evasion in *stricto sensu* graduate programs. The proposed actions were separated in the field of individual and institutional.

Keywords: evasion; *postgraduate*; TOPSIS; prioritization of causes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de Evasão	19
Figura 2 – Síntese das Etapas da Pesquisa	26
Figura 3 – Diálogo entre as disciplinas, Ciências Sociais e Ciências Exatas impactando as Ciências Humanas	28
Figura 4 – Dimensão da Sustentabilidade	30
Figura 5 – A evasão como ideia central	34
Figura 6 – Mapa Mundi com os países que publicaram sobre o Tema	38
Figura 7 - Etapas do levantamento das causas na base indexada <i>Scopus</i>	73
Figura 8 - Agrupamento dos respondentes de acordo com a similaridade.....	92
Figura 9 - Em sua percepção existe outra causa não mencionada	109
Figura 10 – Causas acentuadas com a pandemia de coronavírus	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de Artigos por Ano	37
Gráfico 2 – Número de Publicações por Países.....	38
Gráfico 3 - É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015	76
Gráfico 4 - Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação...	76
Gráfico 5 - Área de Conhecimento da atuação como coordenador(a) ou vice-coordenador(a)	77
Gráfico 6 - Modalidade do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a).....	77
Gráfico 7 - Nível do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a)	78
Gráfico 8 - Médias atribuídas a cada um dos impactos pelos dois grupos de respondentes	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre as questões de pesquisa e os objetivos traçados	23
Quadro 2 – Categorias e seus agrupamentos de causas.....	35
Quadro 3 – Possíveis ações positivas para redução da Evasão e Aspectos Negativos no Processo de Evasão no Ensino Superior.....	40
Quadro 4 – Artigos na base Scopus sobre Evasão na Pós-Graduação	66
Quadro 5 - Nomenclatura utilizada para representar os impactos como variáveis.	81
Quadro 6 - Faixas para atribuição de notas apresentadas no questionário	82
Quadro 7 - Codificação usada para agrupar os respondentes por seu perfil.....	84
Quadro 8 - Análise hierárquica de Cluster utilizada na pesquisa	85
Quadro 9 - Proposta de Ações para mitigar a evasão no ensino da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-Chave da Pesquisa: Buscas na base Scopus	32
Tabela 2 - Frase de Refinamento da Pesquisa e respectivos resultados encontrados na base <i>Scopus</i>	32
Tabela 3 – Artigos selecionados da base de dados <i>Scopus</i> para análise dos títulos e resumos	33
Tabela 4 – Artigos selecionados por sua aderência.....	34
Tabela 5 – Frequência em que cada categoria é identificada nos 148 artigos.....	35
Tabela 6 – Distribuição de Artigos por Ano.....	36
Tabela 7 – Periódicos que publicaram sobre o tema desta pesquisa	39
Tabela 8 - Tabulação das causas Institucionais identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e percentuais dos especialistas.....	43
Tabela 9 - Tabulação das causas Individuais identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e percentuais dos especialistas.....	51
Tabela 10 - Grupos de respondentes e as respectivas ponderações.....	85
Tabela 11 - Notas atribuídas aos respondentes.....	90
Tabela 12 - Matriz R com valores normalizados.....	95
Tabela 13 - Matriz V normalizada e ponderada	96
Tabela 14 – Solução ideal positiva e solução ideal negativa.....	97
Tabela 15 - Distâncias da solução ideal positiva, distância da solução ideal negativa e coeficiente C_i^*	97
Tabela 16 - Ordenação Evasão na Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> de acordo com os coeficientes C_i	98

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comissão Nacional de Éticas em Pesquisas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOPSIS	<i>Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	21
1.3 QUESTÕES DA PESQUISA	22
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.5 RELEVÂNCIA DO TRABALHO	23
1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	24
1.7 SÍNTESE DAS ETAPAS DA PESQUISA	25
1.8 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	26
2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA	28
2.1 ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....	28
2.2 SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DE PESQUISA	29
3 MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE	31
3.1 PESQUISA NA BASE <i>SCOPUS</i>	31
3.1.1 Compilação dos Resultados da Revisão da Literatura na base <i>Scopus</i>	35
3.1.2 Estatísticas desta Pesquisa – Artigos Selecionados na base <i>Scopus</i>	36
3.1.3 Alguns Fatores que contribuem para evasão e algumas ações de redução da Evasão no Ensino Superior	40
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
4.1 CAUSAS QUE CONTRIBUEM PARA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	41
4.2 TABULAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS CAUSAS INSTITUCIONAIS APONTADAS POR ESPECIALISTAS E IDENTIFICADAS NA LITERATURA NA BASE <i>SCOPUS</i>	43
4.3 TABULAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS CAUSAS INDIVIDUAIS IDENTIFICADAS NA LITERATURA NA BASE <i>SCOPUS</i>	51
4.4 CAUSAS QUE CONTRIBUEM PARA EVASÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	66
5 METODOLOGIA	69
5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	69
5.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	70
5.3 MAPEAMENTO DAS CAUSAS NA LITERATURA NA BASE <i>SCOPUS</i>	71
5.4 PESQUISA DE CAMPO	73
5.4.1 Etapa do Pré-teste	74
5.4.2 Populações amostrais	74

5.4.2.1 Perfil dos respondentes do questionário final aos coordenadores e vice-coordenadores de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	75
5.4.2.1.1 É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015?	76
5.4.2.1.2 Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?	76
5.4.2.1.3 Área de conhecimento dos respondentes	77
5.4.2.1.4 Modalidade do curso em que atua	77
5.4.2.1.5 Nível do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a)	78
5.4.3 Instrumentos de coleta de dados	78
5.4.3.1 Validação das causas de evasão no ensino superior que são aplicadas no ensino da pós-graduação <i>stricto sensu</i> com os 10 especialistas.....	78
5.4.3.2 Elaboração e aplicação do 2º questionário a partir das causas mapeadas na literatura e validada com os 10 especialistas	80
5.4.3.3 Resultados da aplicação do questionário na percepção de especialistas (coordenadores e vice-coordenadores de curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	82
5.4.4 Coleta, análise dos dados e tratamento	83
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
6.1 ANÁLISE DO RESULTADO VIA TOPSIS	90
6.1.1 Similaridade dos respondentes em grupos via análise de <i>cluster</i>	90
6.1.2 Análises das Médias Aferidas pelos Grupos de Respondentes Identificados.....	93
6.1.3 Análise Comparativa dos impactos via TOPSIS	95
6.1.4 Análise dos Principais Impactos através da Análise Comparativa via TOPSIS	10
1	
6.1.5 Análise das questões abertas do questionário	107
6.1.6 Propostas de Ações para mitigação da Evasão no Ensino da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	111
7 CONCLUSÃO	113
7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	114
7.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	131
APÊNDICE A.....	131
APÊNDICE B	144
APÊNDICE C.....	151

APÊNDICE D.....	154
-----------------	-----

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A evasão é uma questão de grande impacto social devido à perda do desenvolvimento do capital intelectual nacional, o que acarreta prejuízos econômicos, tanto individuais quanto coletivos para a sociedade, o mercado de trabalho e o setor acadêmico (destacando-se a perda de tecnologia e inovação que poderiam surgir a partir dos trabalhos de conclusão) e por consequência, para a consciência ambiental que advém, entre outros motivos, de uma boa educação. Nesse sentido, os indicadores de qualquer nível de educação são parâmetros relevantes, pois influenciam o desenvolvimento dos países (RAHBARI et al., 2014).

A evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu* é preocupante, pois afeta não apenas a instituição de ensino superior, mas impacta diretamente a sociedade em seu desenvolvimento. Além disso, vai de encontro ao objetivo do plano de ação da “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, a qual apresenta os objetivos para o desenvolvimento sustentável, que são indivisíveis e envolvem as dimensões econômicas, sociais e ambientais.

Importante destacar que o objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) se refere à educação e à garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com objetivo de promover oportunidades de aprendizado para todos durante toda a vida.

Este estudo após pesquisa com os especialistas vai ao encontro da proposta da ODS 4 com a meta 4.b: Expandir bolsas de estudo de ensino superior para países em desenvolvimento.

- Meta 4.b Até 2020- expandir substancialmente globalmente o número de bolsas disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição no ensino superior, incluindo treinamento vocacional e tecnologia da informação e comunicação, técnica, programas de engenharia e científicos, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
- Os programas de bolsas de estudo podem desempenhar um papel vital no fornecimento de oportunidades para jovens e adultos que, de outra forma, não teriam condições financeiras de continuar seus estudos. Onde os países desenvolvidos oferecem bolsas de estudo para discentes de países em desenvolvimento, estas devem ser estruturadas para desenvolver a capacidade do país em desenvolvimento. Embora a importância das bolsas de estudo seja reconhecida, os países doadores são incentivados a aumentar outras formas de apoio à educação. Em consonância com o ODS 4.
- - Educação 2030, com foco na equidade, inclusão e qualidade, as bolsas de estudo devem ser direcionadas de forma transparente a jovens de meios desfavorecidos.

As instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam diversos obstáculos na busca pela excelência de seus resultados e entre eles está a evasão. É um fator que precisa ser analisado e gerenciado, pois contribui com a estrutura excludente da educação, e entendê-lo é primordial para lidar com essa questão. Para Tomás e Gutiérrez (2019), existe na literatura evidências de que as taxas de abandono universitário são altas em todo o mundo, criando problemas para os próprios discentes, para as instituições e para a sociedade em geral.

A Evasão é concebida em sua definição etimológica como a ação de abandonar algo, desistir (HOLANDA, 2008). A evasão tem sido muitas vezes empregada em sentido demasiadamente amplo, para designar o conjunto de influências, causas, fatores, motivações, que podem acarretar no ato de evadir. Em inglês, a palavra equivalente à evasão é “*dropout*”, segundo *Linguee* (2018). Segundo Meira (2015 p. 80), a evasão “refere-se à saída definitiva do discente de seu curso de origem, em qualquer etapa, sem concluí-lo”.

A comissão especial de estudos sobre evasão nas IES Públicas, criada pelo Ministério da educação – (MEC), em 1996, definiu a evasão como “a saída definitiva do discente de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, p. 19).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta o conceito técnico de abandono e de evasão e os mesmos são distintos. O Abandono quer dizer que o discente deixa o sistema educacional num ano, porém retorna no ano seguinte. Já na Evasão, denota-se que o discente sai do sistema educacional e não retorna mais.

De acordo com estudo realizado por Baggi e Lopes (2011, p. 355), deficiências no aprendizado nos ciclos anteriores podem acarretar em maiores dificuldades na compreensão dos conteúdos no ensino superior.

Segundo Figueiredo e Salles (2017), no que tange à evasão no primeiro ano de curso, os resultados apresentados relacionam as causas da evasão aos seguintes fatores: lacunas na escolha do curso; fatores escolares; dificuldades pessoais; influência de amigos; oportunidades e desinteresse institucional e/ou governamental.

Em estudo sobre a Evasão no ensino superior, realizado por Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018), diversos são os fatores que contribuem para o fenômeno da evasão. Os autores analisaram as causas na América Latina e Caribe, encontrando 111 variáveis e fatores associados ao fenômeno da evasão, agrupando essas variáveis em cinco categorias: “Questão Individual”, “Questão Acadêmica”, “Questão Econômica”, “Questão Institucional” e “Questão Cultural”.

Em 1996, a comissão especial de estudos sobre evasão nas IES Públicas, criada pelo MEC, elaborou um estudo sobre a evasão no ensino superior e conceituou em três diferentes níveis, conforme apresentado na Figura 1 a seguir:

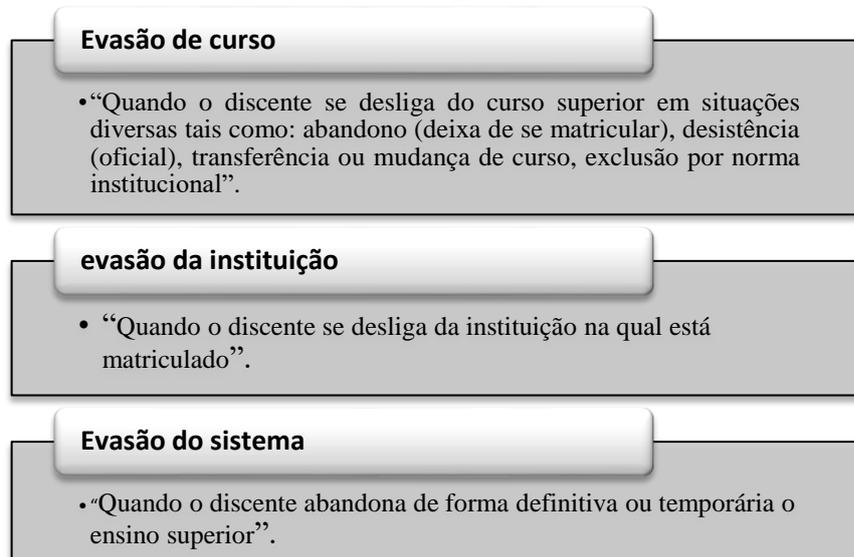


Figura 1 – Níveis de Evasão
Fonte: Adaptado de MEC (1996)

Neste contexto, diversos fatores podem levar à evasão, de acordo com Spady (1971), Li e Carroll (2020), a evasão está diretamente relacionada com o desempenho acadêmico do discente.

Do ponto de vista de Santos (2015), a evasão é complexa e existem diversas e diferentes visões sobre a compreensão do conceito de evasão, e que durante muito tempo, a evasão era tratada como deserção.

De acordo com Tomás e Gutiérrez (2019), são múltiplos os fatores determinantes da evasão, mas considera a satisfação do discente com o ambiente educacional, um dos mais importantes. Utiliza-se da seguinte argumentação Sales Junior et al. (2016), o evadido é definido como aquele que abandonou o curso antes de sua titulação.

Fernandes (2018) define a saída discente por definitivo de um curso em que está matriculado, classificando em duas formas: (1) Quando o discente é desligado, é definido como saída compulsória; (2) Quando é o próprio discente que abandona ou desiste do curso, é definido como saída voluntária.

Em relação à contextualização histórica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, segundo Moritz, Moritz e Melo (2011), na década de 1930, surgem os primeiros passos para a criação da pós-graduação no Brasil. Porém, somente é formalizada após a criação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como sua missão “desempenhar papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”.

Apesar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES existir desde 1951, somente em 1952 deu início aos seus trabalhos, iniciando suas atividades com a finalidade de avaliar pedidos de bolsas e auxílios. Passou um período sendo subordinada diretamente à Presidência da República, até o ano de 1964, quando regressou à administração do MEC - Ministério da Educação e Cultura, sob nova direção e na qualidade de Coordenação, “Aprovando em 1965, 38 (trinta e oito) cursos *stricto sensu*, sendo estes 27 cursos de mestrados e 11 cursos de doutorados, oferecidos no país”, como é disponibilizada em sua página eletrônica CAPES (2020).

Cresceu a partir da necessidade de formar especialistas em algumas áreas do conhecimento, tais como: Física, Matemática, Química, Técnicos em Finanças e Pesquisadores Sociais, após o processo de industrialização e com a administração pública cada vez mais complexa e para atender ao objetivo das demandas e as necessidades dos empreendimentos públicos e privados em ofertar pessoas especializadas e qualificadas, em “prol do desenvolvimento do país” (CAPES, 2020).

Tem como principal linha de ação, os Programas Universitários, junto aos institutos e Universidades, expandindo em contratações de “docentes visitantes estrangeiros, estimulando as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e concedendo bolsas de estudos e apoio a eventos científicos” (CAPES, 2020).

Dentre as suas atividades, a CAPES desenvolve as seguintes linhas de ação:

Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; Acesso e divulgação da produção científica; Investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; Promoção da cooperação científica internacional; Indução e fomento da formação inicial e continuada de docentes para a educação básica, nos formatos presenciais e a distância (CAPES, 2020)¹.

E na linha de ação da Capes, de avaliar os programas de Pós-graduação *stricto sensu*, surge um ponto importante, no processo de autoavaliação, em que os programas de pós-graduação devem analisar as razões da evasão discente.

¹ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 15 set. 2020.

Almeida (2017) considera a pós-graduação como o nível mais elevado de formação do ensino superior brasileiro, que possui atributos que lhes são específicos e que ainda são menos discutidos, no campo histórico da educação.

De acordo com Fernandes et al. (2017), os estudos sobre a evasão no âmbito da graduação são mais abordados e difundidos na gestão universitária, já a evasão no nível de pós-graduação não é debatida com a mesma frequência. Neste contexto, existe carência de modelos que priorizam as causas (variáveis influenciadoras) e que podem gerar ações que mitigam a evasão na Pós-graduação.

No entanto, há um desafio em identificar as causas mais relevantes, aquelas que mais influenciam no processo de evasão na Pós-graduação, uma vez que a abordagem é considerada complexa, tendo em vista o envolvimento de diferentes fatores, tais como: individuais, acadêmicos, institucionais, econômicos, culturais.

1.2 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

De acordo com Hegde e Prageeth (2018), a taxa de evasão no ensino superior é uma ameaça para as instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão na graduação impacta diretamente na Pós-Graduação *stricto sensu*, pois poderão faltar candidatos suficientes para a formação de mestres e doutores e consequente desenvolvimento de pesquisas de ponta e inovações tecnológicas.

Segundo Capelas (2014), a evasão causa prejuízos irreparáveis no campo econômico e na formação qualificada para o país, indo ao encontro da afirmação de López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016) de que um país que tem um capital humano qualificado é a chave para promover o seu desenvolvimento e a sua competitividade. E a pós-graduação busca fornecer esse capital humano qualificado para atuarem no mercado de trabalho. De acordo com Stoten (2015), na Inglaterra ocorreu ampliação no ingresso ao ensino superior e esta ampliação contribuiu com o aumento da população britânica para alcançar o nível da Pós-graduação.

Na África do Sul, a preocupação permeia a desigualdade de gênero. Ainda não conseguiram identificar as causas da alta evasão na pós-graduação ocorrer com maior frequência com o sexo feminino, segundo Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019).

Entender as causas que influenciam no processo de Evasão é importante para o aprimoramento de políticas públicas e institucionais em educação. Porém, o desafio para os

gestores passa a se constituir em conhecer as razões e minimizar as causas que levam aos discentes dos cursos de pós-graduação a se evadirem.

Do ponto de vista de Duarte, Ramos e Gonçalves (2014), a realização bem-sucedida de sistemas de gestão da qualidade no ensino superior depende da habilidade de abordar temas importantes para as partes interessadas e simultaneamente das suas consequências sociais e pessoais. A evasão prejudica a imagem da instituição e impacta em seus custos. Neste contexto, um problema relevante é encontrar possíveis ações com potencial para mitigar a evasão na Pós-graduação.

1.3 QUESTÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa procura resposta à seguinte questão: Quais ações podem ser prioritárias com potencial de reduzir à Evasão em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*?

Esta questão principal se desdobra nas seguintes questões secundárias:

- Quais as causas de evasão no ensino superior e na pós-graduação mencionadas na literatura?
- Qual a percepção de Especialistas (coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*) em relação às causas que mais impactam o processo de evasão na Pós-graduação *stricto sensu*?
- Quais são as causas prioritárias após análise dos impactos?
- Quais são as ações a serem tomadas para reduzir a evasão na Pós-graduação *Stricto Sensu*?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Na busca de uma resposta para a questão central abordada anteriormente, este estudo tem como objetivo geral identificar as causas de evasão na pós-graduação *stricto sensu* e propor ações para sua redução.

Assim, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Mapear quais são as causas da Evasão no ensino superior evidenciadas na literatura, agrupando-as por categorias e que podem ser relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*.
- Mapear a percepção de coordenadores/vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade federal de ensino quanto às causas apontadas pelos especialistas e pela literatura.
- Usar ferramentas de priorização para determinar as causas de maior impacto para a evasão.
- Propor ações para redução da evasão na pós-graduação *stricto sensu* a partir das causas priorizadas.

No Quadro 1 é apresentada a relação existente entre os objetivos traçados e as Questões da Pesquisa.

Quadro 1 – Relação entre as questões de pesquisa e os objetivos traçados

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS DA PESQUISA
Quais as causas de evasão no ensino superior e na pós-graduação mencionadas na literatura?	Mapear quais são as causas da Evasão no ensino superior evidenciadas na literatura, agrupando-as por categorias e que podem ser relacionadas à pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Qual a percepção de Especialistas (coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação <i>stricto sensu</i>) em relação às causas que mais impactam o processo de evasão na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> ?	Mapear a percepção de coordenadores/vice-coordenadores de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de uma universidade federal de ensino quanto às causas apontadas pelos especialistas e pela literatura.
Quais são as causas prioritárias após análise dos impactos?	Usar ferramentas de priorização para determinar as causas de maior impacto para a evasão.
Quais são as ações a serem tomadas para reduzir a evasão na Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> ?	Propor ações para redução da evasão na pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir das causas priorizadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

1.5 RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Cunha e Morosini (2013) afirmam que

apesar de recorrente em todos os níveis de ensino, o estudo da evasão/abandono, no Brasil tem ficado mais restrito ao nível da educação básica e antes de 2013 era pouco abordado no ensino superior. Nesse nível de ensino, os trabalhos publicados têm discutido a problemática da evasão/abandono, procurando entender as causas/motivos, bem como indicam pistas para minimizar tal situação.

Observa-se a preocupação da CAPES em seu Relatório do Grupo de Trabalho/Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação em nortear aos programas de Pós-graduação quanto à sua autoavaliação, considerando a sua missão, metas e objetivos, e estabelece três dimensões:

- Sobre o sucesso do discente,
- Sobre o sucesso do docente e dos técnicos e
- Sobre o sucesso do Programa de maneira global (CAPES, 2020, p. 16)

Na dimensão “o sucesso do discente”, são três pontos que devem ser respondidos: Quais os parâmetros de avaliação da qualidade para as teses e dissertações do Programa?; Como o Programa determina a aprendizagem do discente? e Quais as razões da evasão discente?

É nesta perspectiva que se dá a relevância do estudo, em identificar as causas que mais influenciam na evasão no ensino superior, abordadas pelos autores na literatura, mas que podem ser consideradas como possíveis causas na Pós-graduação, assim como a percepção dos Especialistas (coordenadores de Pós-graduação, docentes e técnicos) sobre as que mais influenciam no processo de evasão.

De acordo com Fernandes (2018), são necessários estudos no nível da Pós-graduação, pois eles não são abordados com frequência. Percebe-se que o tema da evasão traz um campo complexo, com diversas variáveis que se ampliam com a falta de análise minuciosa sobre a evasão na pós-graduação.

Desta forma, a identificação das principais causas que influenciam a evasão na Pós-graduação é relevante e pode ajudar no gerenciamento e planejamento de ações dos coordenadores de cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, Pró-reitores, gestores e até mesmo dos avaliadores de Programas.

Por fim, o trabalho de revisão sistemática na literatura corrobora o aspecto da relevância do estudo em questão, uma vez que há poucos estudos acerca do constructo envolvendo evasão no ensino da Pós-Graduação e com a contribuição de políticas públicas para educação.

1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo delimita-se, no plano conceitual, em pesquisar as causas da evasão no ensino superior, relatadas em artigos indexados na base *Scopus* e a sua validação com os especialistas em Pós-graduação.

No plano temporal, o estudo se limitou na escolha de um período, considerando os últimos 10 (dez) anos. Os dados coletados se apresentaram relevantes, devido às análises das causas e as mudanças ocorridas na área de conhecimento em questão, neste período.

Finalmente, no plano setorial, considerou a complexidade de uma análise do conjunto de causas relevantes da evasão no ensino superior, para os coordenadores no que tange à priorização de ações para conter a evasão na pós-graduação.

A pesquisa foi desenvolvida com os atores de uma Universidade Federal de Ensino Superior (IFES), no Estado do Rio de Janeiro. A Extrapolação para outras unidades de ensino deverá considerar os efeitos culturais e regionais de cada instituição.

1.7 SÍNTESE DAS ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa é estruturada da seguinte forma a fim de alcançar respostas às questões da pesquisa, mas os detalhamentos de todas as etapas desta pesquisa estão no capítulo 5, no item 5.2. A Figura 2 demonstra as etapas desta pesquisa:

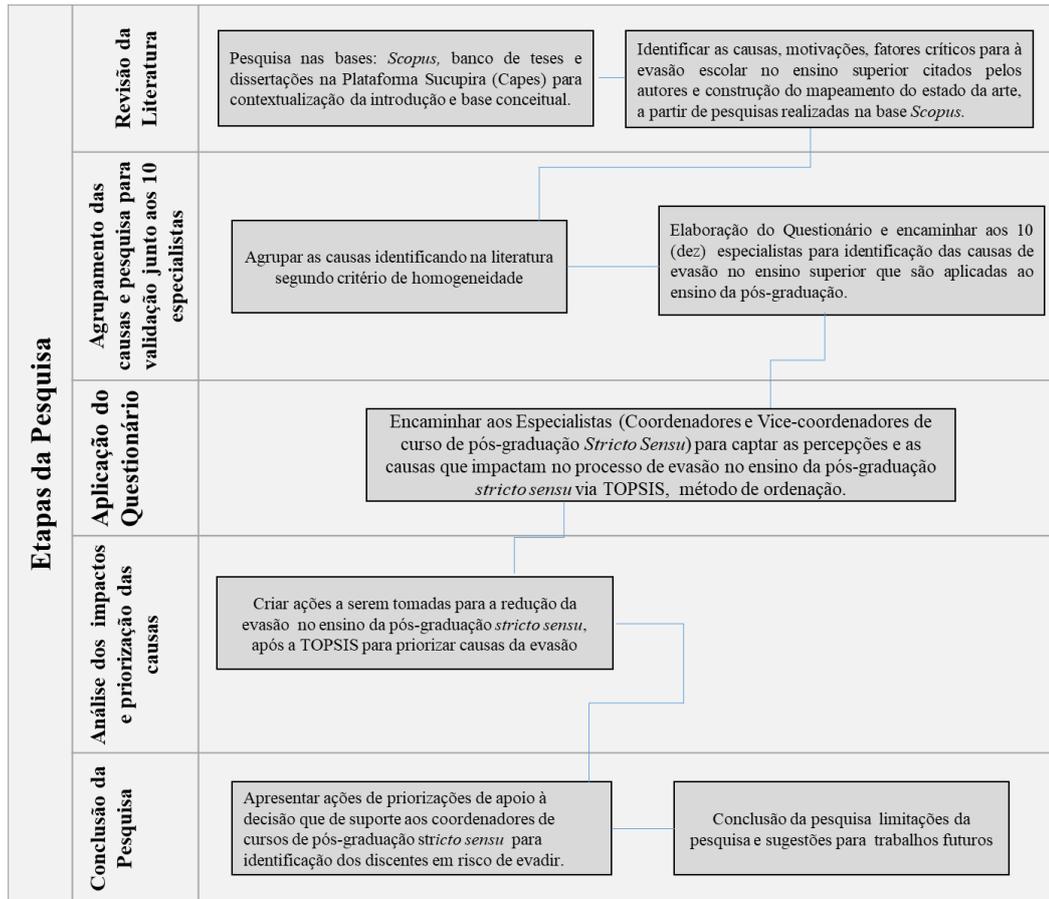


Figura 2 – Síntese das Etapas da Pesquisa
 Fonte: Elaborada pela Autora (2021)

1.8 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo encontra-se organizado em 7 capítulos. Este primeiro capítulo apresentou uma introdução dos principais tópicos abordados nesta pesquisa; formulação da situação problema; objetivos da pesquisa, questões da pesquisa; assim como a relevância do trabalho; delimitação da pesquisa; síntese das etapas da pesquisa e a organização do estudo.

No capítulo 2, é apresentada a interdisciplinaridade e a Sustentabilidade no contexto da Pesquisa.

O terceiro capítulo é composto pelo mapeamento do Estado da Arte que buscou apresentar o levantamento do estado da arte na literatura, na base *Scopus*, com intuito de apresentar o que está consolidado na literatura sobre as causas, fatores e motivações que mais influenciam no processo de evasão.

O quarto capítulo apresenta a fundamentação teórica abordando os principais conceitos e definições necessários ao entendimento do trabalho, que serve de base conceitual para o presente trabalho.

O quinto capítulo detalha a metodologia adotada para realização da pesquisa. O estudo é uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa quanto aos objetivos. Em relação aos procedimentos técnicos este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, pois faz uma revisão na literatura na base *Scopus*. Foi ainda uma pesquisa de levantamento, pois solicitou informações aos coordenadores acerca do problema estudado nesta pesquisa, complementado por uma análise quantitativa.

Já o sexto capítulo apresenta o tratamento dos dados e análise dos resultados, seguido de uma proposta de um conjunto de ações de priorização das causas da evasão no ensino da pós-graduação.

O sétimo e último capítulo foi reservado às considerações finais e proposta de trabalhos futuros. O estudo finaliza com as referências bibliográficas utilizadas para a realização desta pesquisa.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a abordagem interdisciplinar para a compreensão do objeto de estudo, mostrando o diálogo entre as disciplinas acadêmicas envolvidas nesse processo e demonstrando que pela complexidade do tema e para um melhor entendimento, este deve ser estudado além da fronteira disciplinar. O trabalho contempla, também, os conceitos de sustentabilidade que permeiam as discussões em torno do objeto deste estudo.

2.1 ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Esta pesquisa consiste no diálogo de algumas disciplinas acadêmicas para solucionar o problema apresentado. A proposta de ações buscadas no seu desenvolvimento consiste na procura de uma gestão adequada (ciências sociais) embasada em ferramentas matemáticas (ciências exatas) que poderão ter impacto na educação continuada no nível da pós-graduação *stricto sensu* (ciências humanas), estabelecendo a necessidade da interdisciplinaridade, conforme apresentado na Figura 3.

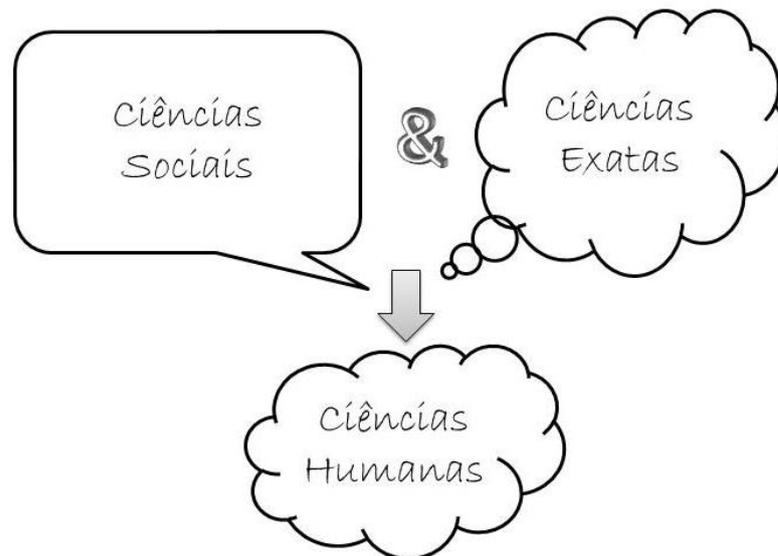


Figura 3 – Diálogo entre as disciplinas, Ciências Sociais e Ciências Exatas impactando as Ciências Humanas
Fonte: Elaborada pela Autora (2021)

No trabalho realizado por pesquisadores no livro *The National Academies. Facilitating Interdisciplinary Research. The National Academies Press, Washington (2005 p. 29)*, define a pesquisa interdisciplinar como:

Pesquisa em equipe; Indivíduos que agregam: dados, informações, técnicas, ferramentas, conceitos, perspectivas, teorias de duas ou mais disciplinas; Órgãos de conhecimento especializado para avançar a compreensão fundamental ou para resolver problemas cujas soluções estão além do escopo de uma única disciplina ou área da prática de pesquisa.

Acrescenta que o pensamento interdisciplinar está rapidamente se tornando uma característica integral da pesquisa como resultado de:

- . A complexidade inerente da natureza e da sociedade;
- . O desejo de explorar problemas e questões que não se limitam a uma disciplina única;
- . A necessidade de resolver problemas societários;
- . E o poder das novas tecnologias.

No documento da área Interdisciplinar da Capes (2019 p. 10), compreende-se por “Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas”.

Do ponto de vista de Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014), a intervenção deve acontecer na educação básica, dando suporte e promovendo atividades interdisciplinares, na busca de aumentar a motivação e reduzir danos futuros ao ensino superior com a evasão. Além disso, “faça surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora, capaz de compreender e solucionar os problemas cada vez mais complexos das sociedades modernas”, documento de Área: Interdisciplinar (CAPES, 2019 p. 10).

2.2 SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa possui características quanto à dimensão da sustentabilidade, considerando-se que quanto menos capital intelectual qualificado ocasiona prejuízo no desenvolvimento social, econômico e individual. López Martínez, Reverte e Palacios

Manzano (2016) ressaltam que o interruptor para um país promover o crescimento e a competitividade é ter capital humano qualificado. A escassez desse capital contribui para a diminuição de tecnologia e inovação que surgem de trabalhos científicos e técnico/tecnológico e implicando também em perda de consciência ambiental, entre outras consequências, e de uma boa educação, como apresentado na Figura 4.



Figura 4 – Dimensão da Sustentabilidade
Fonte: *Triple bottom line* (2021)

Segundo Prim et al. (2013), a permanência do discente em uma universidade está associada ao desenvolvimento social de uma sociedade, e é de suma importância para o desenvolvimento sustentável. Do mesmo modo, de acordo com Kerby (2015), a educação superior estimula mudanças sociais que são crescentes, não apenas pela propagação do conhecimento, mas pela conexão da experiência universitária em seu processo de socialização. Sugere que as instituições criem fatores de proteção ao discente gerando um ambiente resiliente na adaptação, retenção e aprendizagem.

3 MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE

Para a construção desta pesquisa de tese sobre o tema proposto, efetuou-se a revisão na literatura para fundamentar e realizar o levantamento do estado da arte, com intuito de apresentar o que está consolidado na literatura sobre as causas, fatores, motivações que mais influenciam no processo de evasão.

Por meio do Portal de Periódicos da Capes, a fontes de pesquisa para o levantamento bibliográfico foi a base de dados *Scopus* (acessada em 3 momentos), a primeira realizada em 12 de janeiro de 2019, atualizada em 06 de dezembro de 2019, seguindo a mesma estrutura de busca. Uma nova pesquisa foi realizada em 05 de maio de 2020, considerando as mesmas palavras-chave.

Por último, em 04 de julho de 2020, foram realizadas mais duas buscas na base de dados *Scopus*, seguindo duas novas estruturas de palavras-chave.

O modelo utilizado para a pesquisa bibliográfica deste texto foi baseado no método proposto e desenvolvido por Freitas e Gomes (2018), Paixão (2014) e Gomes (2010), para apoiar a estruturação e sistematização da pesquisa de revisão bibliográfica, a fim de construir um referencial de partida sobre o tema da pesquisa proposto.

3.1 PESQUISA NA BASE SCOPUS

Para o processo de buscas na base de dados *Scopus*, utilizou-se a seguinte palavra-chave: *"higher education" AND "dropout"*. O objetivo inicial da referida busca foi identificar e investigar o quantitativo geral de publicações na respectiva base de dados a ser pesquisada, sem restrições quanto aos parâmetros de refinamento de pesquisa. Essa busca foi acrescida de duas atualizações desde a primeira busca.

Duas novas buscas foram realizadas na base *Scopus*: uma com a palavra-chave: *"postgraduate studies" AND "dropout"* e a outra busca com a seguinte palavra-chave: *"postgraduate" AND "dropout"*.

A seguir são apresentados os resultados na Tabela 1 – Buscas na base *Scopus*.

Tabela 1 - Palavras-Chave da Pesquisa: Buscas na base Scopus

Base Scopus		
Palavras-Chave	Registros Encontrados	Datas das Buscas
<i>“higher education” AND “dropout”</i>	481 documentos	12 de janeiro de 2019
<i>“higher education” AND “dropout”</i>	598 documentos	06 de dezembro de 2019
<i>“higher education” AND “dropout”</i>	674 documentos	05 de maio de 2020
<i>“postgraduate studies” AND “dropout”</i>	5 documentos	04 de julho de 2020
<i>“postgraduate” AND “dropout”</i>	119 documentos	04 de julho de 2020

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

A Tabela 1 apresenta os números de registros encontrados na base *Scopus* com as palavras-chave pesquisadas. Após uma primeira análise dos documentos encontrados, e em virtude da variedade de registros encontrados, fez-se necessário um refinamento das pesquisas, conforme apresentado no quadro 3, mas as buscas realizadas em 06 de dezembro e 05 de maio de 2020 consideraram apenas os anos de 2019 e 2020 para atualização da pesquisa, porém seguindo as mesmas estruturas de refinamento da primeira busca realizada no dia 12 de janeiro de 2019, na base *Scopus*. A seguir, a Tabela 2 apresenta um novo refinamento que foi realizado considerando *“factor OR cause OR influenc OR motivation”*.

Tabela 2 - Frase de Refinamento da Pesquisa e respectivos resultados encontrados na base Scopus

Base Scopus		
Refinamento	Artigos Encontrados	Datas das Buscas
<i>“factor OR cause OR influenc OR motivation”</i>	330 documentos	12 de janeiro de 2019
<i>“factor OR cause OR influenc OR motivation”</i>	68 documentos	06 de dezembro de 2019
<i>“factor OR cause OR influenc OR motivation”</i>	55 documentos	05 de maio de 2020
<i>“factor OR cause OR influenc OR motivation”</i>	3 documentos	04 de julho de 2020
<i>“factor OR cause OR influenc OR motivation”</i>	61 documentos	04 de julho de 2020

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

A Tabela 2 – apresenta os números de documentos encontrados na base *Scopus*, após o primeiro refinamento da pesquisa, com a combinação de algumas palavras-chave, com o

objetivo de focar no tema central do trabalho em questão, com uma busca mais detalhada dos “fatores”, “causas”, “influências” ou “motivações” que levam ao processo de evasão no ensino superior. Continuando seu processo de limitação na Tabela 3, são apresentados os artigos selecionados após os refinamentos.

Tabela 3 – Artigos selecionados da base de dados *Scopus* para análise dos títulos e resumos

Base Scopus					
Refinamento	Registros encontrados 12/01/2019	Registros encontrados 06/12/2019	Registros encontrados 05/05/2020	Registros encontrados 04/07/2020	Registros encontrados 04/07/2020
<i>(Article e Review)</i>	254 documentos	43 documentos	58 documentos	3 documentos	58 documentos
<i>Journal</i>	251 documentos	40 documentos	51 documentos	3 documentos	58 documentos

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

Na Tabela 3, são apresentados os números de registros encontrados considerando apenas (*Article e Review*) na base *Scopus*, conforme as buscas e atualizações realizadas na base, a primeira busca foi realizada em 12 de janeiro de 2019 encontrando 254 documentos sendo uma pesquisa longitudinal. Uma nova busca foi realizada em 06 de dezembro de 2019, para atualização e foram encontrados 43 documentos. E uma nova atualização foi realizada em 05 de maio de 2020 e foram encontrados 58 documentos. Na busca da atualização da pesquisa nestas pesquisas foram considerados apenas os anos de 2019 e 2020. Em 04 de julho de 2020, com objetivo de conferir com as palavras-chave "postgraduate studies" AND "dropout", 3 documentos foram encontrados, no mesmo dia outra pesquisa foi realizada com as palavras-chave "postgraduate" AND "dropout" tendo como resultado 58 documentos.

Em seguida, mais uma ação foi realizada para descartar alguns artigos em função de algumas restrições e parâmetros aplicados na base de dados, considerando apenas *Journal*, em 12 de janeiro de 2019 foram encontrados 251 documentos; uma nova busca foi realizada em 06 de dezembro de 2019, para atualização, e foram encontrados 40 documentos; e uma nova atualização foi realizada em 05 de maio de 2020, encontrando 51 documentos. Em 04 de julho de 2020, com objetivo de realmente conferir com as palavras-chave "postgraduate studies" AND "dropout", poucos documentos foram encontrados e somente 1 documento tinha aderência com esta pesquisa, já constava na 1ª busca na base *Scopus*, logo esta pesquisa foi desconsiderada. Porém, a pesquisa com as palavras-chave "postgraduate" AND "dropout" obteve como resultado 58 documentos, somente 9 aderentes ao tema desta pesquisa, sendo

que 7 (sete) já constavam nas primeiras buscas, restando apenas dois documentos aderentes a esta pesquisa.

Ao longo das 5 (cinco) buscas foram um total de 403 documentos selecionados, para análise dos títulos e *abstracts* para constatar aderência ao tema proposto. Após análise dos documentos, restaram 148 documentos aderentes ao tema desta pesquisa, considerando o período de 2010 até 2020.

Tabela 4 – Artigos selecionados por sua aderência

Base Scopus						
Artigos	Artigos	Artigos	Artigos	Artigos	Artigos	Total
	12/01/2019	06/12/2019	05/05/2020	04/07/2020	04/07/2020	
<i>Artigos analisados</i>	251	40	58	5	58	403
<i>Artigos Aderentes</i>	111	15	19	1	2	148

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

Durante a busca e análise dos artigos, foi encontrado um artigo publicado por Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018), no qual seguiram o Projeto ALFA-GUIA, em que agrupam as causas em cinco categorias, tais como:

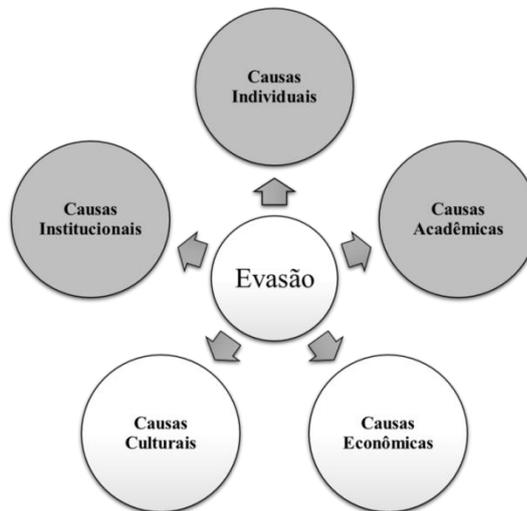


Figura 5 – A evasão como ideia central
Fonte: Adaptado de Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)

Para um melhor entendimento das variáveis que compõem cada categoria é apresentado o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias e seus agrupamentos de causas

Categorias	Variáveis
Individuais:	Considera nesta causa a personalidade, motivação, expectativa, adaptação, vocação, hábitos de estudo, características do discente, saúde mental, estado emocional, desempenho acadêmico, dentre outros atributos do discente.
Acadêmicas:	No acadêmico, considera currículo acadêmico, carga horária, ensino aprendizagem, novas tecnologias de ensino e estilos de aprendizagens, dentre outros.
Econômicas:	Como causa econômica consideram-se todas as formas de ajuda financeira ao discente, assim como questões socioeconômicas, Mercado de trabalho, dificuldades financeiras, dentre outras causas.
Institucionais:	Agrupam-se nesta causa, variáveis como acompanhamento psicológico, programas de tutorias, interação discente-docente, ambientes universitários, apoio institucional, parcerias institucionais, assim como outras causas.
Culturais:	São crenças e práticas que fazem parte da vida do discente, costumes sociais, familiares e etc.

Fonte: Adaptado de Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)

Na próxima seção, inicia-se a compilação dos resultados encontrados na revisão da literatura, na base *Scopus*.

3.1.1 Compilação dos Resultados da Revisão da Literatura na base *Scopus*

A Tabela 5 apresenta a frequência em que cada categoria é identificada nos 148 artigos analisados, segundo análise da autora.

Tabela 5 – Frequência em que cada categoria é identificada nos 148 artigos

Categoria	Números de Artigos
Causas Individuais	117
Causas Acadêmicas	51
Causas Econômicas	55
Causas Institucionais	61
Causas Culturais	22

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

O total de trabalhos analisados foram 148 artigos, considerando um período de 2010 a 2020. De acordo com a Tabela 5, a categoria que apresenta maior frequência são as causas Individuais, sendo estas citadas em 117 trabalhos dos 148 analisados, 61 trabalhos citam as causas institucionais, as causas acadêmicas são identificadas em 51 trabalhos, as causas econômicas em 55 trabalhos, 22 trabalhos citam as causas culturais.

3.1.2 Estatísticas desta Pesquisa – Artigos Selecionados na base *Scopus*

Nesta seção, são apresentadas as estatísticas referentes aos artigos selecionados para uma análise mais aprofundada, considerando as publicações distribuídas por ano, autor, quantidade, periódico e categoria.

a) Distribuição de artigos por ano de publicação

Na Tabela 6, os artigos são organizados e distribuídos por ano de publicação, incluindo o quantitativo e o percentual correspondente em cada ano.

Tabela 6 – Distribuição de Artigos por Ano

		Artigos distribuídos por Ano										Total	
Ano		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	---
Quantidade		3	6	6	10	12	10	20	24	19	24	14	148
%		2,03 %	4,05 %	4,05 %	6,76 %	8,11 %	6,76 %	13,51 %	16,22 %	12,84 %	16,22 %	9,46 %	100 %

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

A seguir, é apresentada, no Gráfico 1, a representação gráfica dos dados dos artigos selecionados para análise com aderência a esta pesquisa por ano de publicação. Observa-se um crescimento de pesquisa sobre o tema a partir de 2016, sendo que o ano de 2020 teve sua pesquisa realizada apenas até julho de 2020.

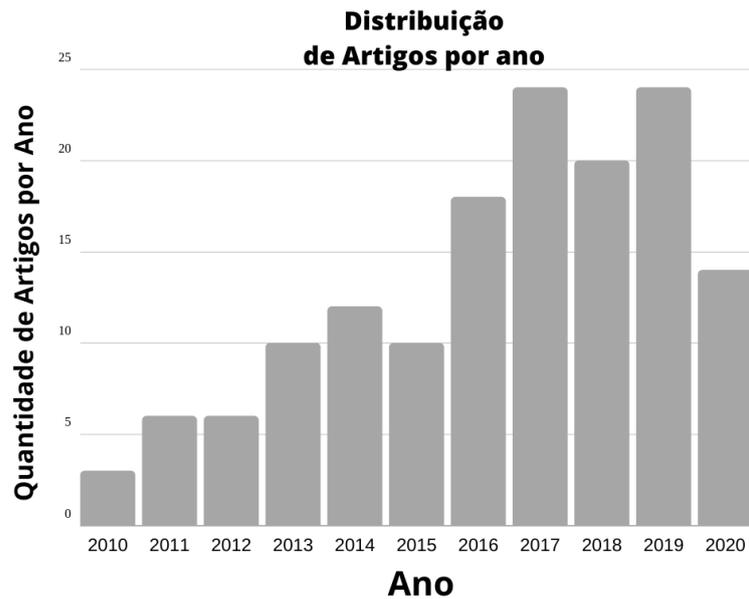


Gráfico 1 – Distribuição de Artigos por Ano

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

b) Distribuição de artigos por título, ano de publicação, periódicos, autores e categorias

Com o objetivo de proporcionar ao leitor uma visão geral da pesquisa, é apresentado no quadro no apêndice A, sob uma perspectiva cronológica, os periódicos que publicam sobre a temática, os autores, o local em que a pesquisa é realizada, os números de citações dos artigos, e, por fim, a frequência em que as causas da evasão (agrupadas em categorias) aparecem ao longo do tempo.

c) Distribuição de Artigos por Países

A partir do quadro no Apêndice A, é apresentado o Gráfico 2 com os números de publicações por países dos estudos realizados pelos autores.

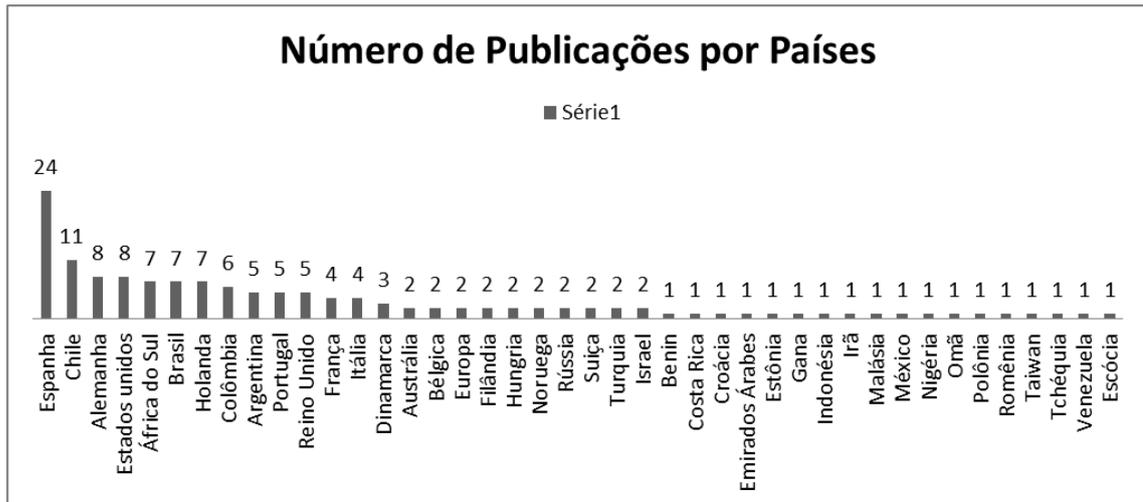


Gráfico 2 – Número de Publicações por Países

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

Numa outra perspectiva, são apresentados os países pelo número de suas publicações no Mapa Mundi.



Figura 6 – Mapa Mundi com os países que publicaram sobre o Tema

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

Com base nos números de publicações apresentados nos gráficos, o país que apresenta o maior número de publicações é a Espanha com 24 (vinte quatro) publicações, seguido do Chile com 11 (onze) publicações, com 8 (oito) publicações Alemanha e Estados Unidos, já

com 7 (sete) publicações estão África do Sul, Brasil e Holanda, seguidos de 5 (cinco) publicações Argentina, Portugal e Reino Unido, com 4 (quatro) publicações estão França, Itália, Dinamarca com 3 (três) publicações, Austrália, Bélgica, Finlândia, Hungria, Noruega, Rússia, Suíça, Turquia e Israel com 2 (duas) publicações e com 1 (uma) publicação estão Benin, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes, Estônia, Gana, Indonésia, Irã, Malásia, México, Nigéria, Omã, Polônia, Romênia, Taiwan, Tchêquia, Venezuela e Escócia. Na tabela x, são apresentados os periódicos que publicaram sobre o tema desta pesquisa.

d) Distribuição de Artigos por Periódico

Observa-se que os periódicos com os maiores números de publicações são o *Studies in Higher Education* com 6,08% das publicações, seguido pelo *Higher Education* com 4,05% das publicações em relação ao número de artigos selecionados (Total de 148 artigos).

Tabela 7 – Periódicos que publicaram sobre o tema desta pesquisa

Nº	PERIÓDICOS QUE PUBLICAM SOBRE O TEMA	Nº
1.	Studies in Higher Education	9
2.	Higher Education	6
3.	Frontiers in Psychology	4
4.	Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice	4
5.	Education and Information Technologies	3
6.	Education Policy Analysis Archives	3
7.	European Journal of Higher Education	3
8.	Formacion Universitaria	3
9.	Total Quality Management and Business Excellence	3
10.	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	3
11.	Economics of Education Review	2
12.	Ensaio	2
13.	Estudios Sobre Educacion	2
14.	European Educational Research Journal	2
15.	Journal of Higher Education Policy and Management	2
16.	Nurse Education Today	2
17.	Research in Higher Education	2
18.	Revista de Educacion	2
19.	Revista de Investigacion Educativa	2
20.	RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao	2
Total de Periódicos		148

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Mapeamento do Estado da Arte (2021)

3.1.3 Alguns Fatores que contribuem para evasão e algumas ações de redução da Evasão no Ensino Superior

No próximo capítulo, serão apresentados os contextos abordados pelos autores. Com base nas causas levantadas na literatura, realizada na base *Scopus* sobre a evasão no ensino superior, verificou-se um grande número de fatores. O Quadro 3 apresenta algumas possíveis contribuições positivas para redução e alguns aspectos negativos que contribuem no processo de evasão no ensino superior a partir do mapeamento do Estado da arte.

Quadro 3 – Possíveis ações positivas para redução da Evasão e Aspectos Negativos no Processo de Evasão no Ensino Superior

<i>CATEGORIAS</i>	<i>AÇÕES POSITIVAS</i>	<i>ASPECTOS NEGATIVOS</i>
ACADÊMICO	Uma abordagem Interdisciplinar (SPADY, 1970) e Atividades interdisciplinares (KÁRPÁTI; MOLNÁR; MUNKÁCSY, 2014). Uso de novas tecnologias para proporcionar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem (LÓPEZ-PÉREZ et. al. 2011).	Currículo exigente (TAFRESCHI; THIEMANN, 2016; MARTÍNEZ; REVERTE; MANZANO, 2016). Falta de estratégias metodológicas ou Falta de Métodos ou Ferramentas (BRIEVA; BRIEVA; LARA, 2017; MEDEIROS; RAMALHO; FALCÃO, 2019).
INDIVIDUAL	Engajamento no primeiro ano de curso é decisivo na permanência do discente no ensino superior (KORHONEN et. al. 2019). A estabilidade emocional do discente está diretamente relacionada ao êxito acadêmico (RESPONDEK et. al., 2017).	Escolha errada do curso ou quando o curso não se enquadra em seus interesses vocacionais, a sua capacidade, desempenho e motivação (FEIXAS et. al. 2015; MEENS et al., 2018). Ato de procrastinar, de adiar, é uma falha emocional e pode contribuir com um fator de risco para o abandono universitário (BÄULKE et. al., 2018).
INSTITUCIONAL	Estratégia institucional com programas de tutorias (VENEGAS-MUGGLI; MUÑOZ-GAJARDO; GONZÁLEZ-CLARES, 2017). Monitorar discentes com notas baixas (MØRCKE et al. 2012).	Incapacidade da instituição em se adequar aos discentes (DAVIDSON; WILSON, 2017) Falta de orientação profissional (BRIEVA; BRIEVA; LARA, 2017).
FINANCEIRO	Receber ajuda financeira tem efeito positivo em diversas dimensões, incluindo no desempenho acadêmico (AGASISTI; MURTINU, 2016) Os discentes que recebem algum tipo de financiamento (bolsa) têm menor risco de abandono do que os discentes sem financiamento (VAN et. al. 2014).	A maior dificuldade de permanência é a questão financeira de discentes desfavorecidos (BREIER 2010). Pouca perspectiva de mercado de trabalho faz com que discentes percam a motivação e, por conseguinte, reduzam o envolvimento com a educação (CONTINI; CUGNATA; SCAGNI, 2018).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Revisão da Literatura (2021)

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se os principais conceitos e definições necessários ao entendimento do trabalho, que servem de base para o presente estudo e se propõem a recuperar os conceitos inerentes à Evasão, com a intenção de sistematizar a evolução conceitual dessa área do conhecimento.

Com isso, espera-se apresentar a fundamentação teórica que suporte às necessidades para resolução da questão de pesquisa apresentada.

4.1 CAUSAS QUE CONTRIBUEM PARA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao observar um conjunto de causas na literatura pesquisada, a partir do Mapeamento do Estado da Arte e que são consideradas críticas pelos autores no processo da evasão discente no ensino superior, ou seja, fatores precursores no encaminhamento das decisões dos discentes de evadirem, e verificar que algumas categorias apresentam similaridades, as causas foram compiladas em duas: Causas Institucionais e Causas individuais.

No estudo realizado por Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018), as causas "acadêmicas" e "institucionais" mudam nas instituições de ensino superior, de acordo com ingresso de novos discentes.

Tendo em vista que o contexto da abordagem da evasão é muito amplo e complexo, os autores têm procurado descrever uma listagem das principais causas que podem ser consideradas como facilitadoras na iniciativa do discente "optar" pela evasão. Na visão de Gómez et al. (2015) não existe um consenso sobre sua significância da evasão e é um tema de análise complexa. Complementam que não existem nas Instituições métodos sistematizados e parecidos para se obter os dados de evasão discente, tornando problemática a sua mensuração.

Na sessão a seguir, as causas serão detalhadas de maneira a entender as principais motivações citadas na literatura que estão associadas ao processo de evasão. Foram 261 (duzentos e sessenta e um) fatores encontrados na literatura para o ensino superior. Como muitas palavras apresentam significados semelhantes, num processo de sinonímia realizada pela autora, essas causas foram aglutinadas e agrupadas em 60 (sessenta), conforme apresentado na Tabela no Apêndice B. Estas causas foram apresentadas aos 10 especialistas e os percentuais calculados de suas prioridades estão apresentados.

A tabela do Apêndice B representa quais são as causas que nas percepções dos 10 (dez) especialistas no ensino superior contribuem também para a Pós-graduação. Foram consideradas para análise as que 50% (cinquenta por cento) dos especialistas as consideram como causas que podem influenciar na evasão na Pós-graduação, com isto, restaram 39 (trinta e nove) causas a serem consideradas no estudo.

A metodologia utilizada para seleção das causas que na percepção, experiências dos 10 (dez) especialistas impactam diretamente a evasão da Pós-graduação *stricto sensu*, é detalhada no item 5.4.3.1 do Capítulo de Metodologia desta pesquisa.

Conforme tabela no Apêndice B, Grupo Étnico, Pensamentos Aprimorados sobre o Abandono ou Intenção Geral de se Retirar dos Estudos e Valores pessoais estão no grupo que menos impactam a evasão do ensino da Pós-graduação *stricto sensu*, segundo os especialistas, com 10%, o que quer dizer que apenas 1 especialista considera que podem ser um agente influenciador da evasão.

Com 20% (vinte por cento) aparecem: A cota, Deficiência Intelectual, Evasão para outra Instituição ou dentro da instituição e Uso de Substâncias ou Vício em Álcool, dois especialistas acreditam que podem ser fatores motivadores da evasão.

Com 30% (trinta por cento) estão as Características Demográficas (idade, profissão, gênero, estado civil, naturalidade, etnia), Dificuldades Psicossociais ou Dificuldades de Relações ou Pouca Habilidade de Socialização ou Incapacidade de integração social do Discente, Hábitos de estudo, Melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas universitários, Origem da Universidade, Participação em Projetos de Pesquisa, Percepção do Discente em Relação à Aprendizagem Combinada ou Aprendizado Percebido ou Qualidade percebida do serviço ao explicar os resultados da aprendizagem cognitiva ou Percepção de valor e Transtornos Comportamentais. Estas causas apenas 3 (três) dos 10 (dez) especialistas as consideram como causas da evasão no ensino da Pós-graduação.

Já com 40% (quarenta por cento) estão Coordenação, Estresse ou Exaustão Emocional ou Estresse Afetando a Saúde Mental, Frequência do Discente ou Taxa de Frequência às Aulas, Problemas de Acessibilidade, Região de Origem, onde 4 (quatro) dos 10 (dez) especialistas as consideram como fatores motivadores da evasão no ensino da Pós-graduação.

As causas que ficaram com 50% ou mais foram selecionadas e após a categorização das mesmas, torna-se imprescindível reconhecer os trâmites conceituais e as abordagens das obras, expondo seus principais pontos de vista, nas próximas sessões do trabalho.

4.2 TABULAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS CAUSAS INSTITUCIONAIS APONTADAS POR ESPECIALISTAS E IDENTIFICADAS NA LITERATURA NA BASE SCOPUS

Nas causas Institucionais, conforme são apresentadas na Tabela 5, estão as que no ponto de vista dos 10 (dez) especialistas estão relacionadas à evasão no ensino da pós-graduação.

Tabela 8 - Tabulação das causas Institucionais identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e percentuais dos especialistas

Nº	CAUSAS INSTITUCIONAIS	AUTORES	CATEGORIA	%
1.	Características do Programa (Conteúdo, Metodologia de ensino, Carga Horária, Tamanho da Turma, Parcerias, Reputação, Ensino Conservador)	Sneyers e Witte (2017); Zarifa et al. (2018); Iglesias, Entrialgo e Müller (2020); Pusztai e Kocsis (2019)	Institucional	60%
2.	Características Organizacionais da Instituição ou Fatores Institucionais (meio ambiente, docentes e dificuldades)	Chen (2012); Gorbunova (2018); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Adrogué e Fanelli (2018);	Institucional	60%
3.	Conhecimentos, Habilidades, Comportamento e Desempenho dos Docentes ou Os docentes Terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discente	Dasuki e Quaye (2016); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Ali et al. (2020)	Institucional	50%
4.	Currículos (Exigente ou Antigos ou Focados em Áreas Específicas)	Castro e Teixeira (2013); Tafreschi e Thiemann (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016)	Institucional	70%
5.	Engajamento Acadêmico ou Envolvimento Acadêmico	Pineda-Báez (2014); Müller e Braun (2018); Truta, Parv e Topala (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Korhonen et al. (2019)	Individual Institucional	60%
6.	Estratégias metodológicas ou Falta de Métodos ou Ferramentas por parte do Programa ou Falta de Programas de Tutorias	Fernández-Martín et al. (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Venegas-Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017); Brieva, Brieva e Lara (2017); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019)	Institucional	50%
7.	Incapacidade da instituição em se Adequar aos Discentes e Suporte ao Discente	Davidson e Wilson (2017)	Institucional	50%
8.	Interação com o corpo docente	Pineda-Báez et. al. (2014), Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Müller e Braun (2018)	Institucional	50%
9.	Meios de Comunicação para Acesso à Informação	Sales et al. (2016)	Institucional	50%
10.	Melhoria no Ensino Aprendizagem, em sala de Aula	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011);	Institucional	60%
11.	Motivação por parte do Docente	Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Institucional	60%
12.	Novas Tecnologias de informação ou Limitação Tecnológica	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011, 2013); Brieva, Brieva e Lara (2017)	Institucional	50%
13.	Parcerias	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	Individual Institucional	50%
14.	Política de Admissão Acadêmica	Sneyers e De Witte (2017)	Institucional	60%
15.	Supervisão do orientador ou Supervisão de Orientação (falhas)	Leijen, Lepp e Remmik (2016); Djothy (2019)	Institucional	70%

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base *Scopus*, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020

Na categoria Institucional, dentre os artigos que mencionam as causas institucionais, 30 foram escolhidos, após submissão a um grupo de 10 (dez) especialistas, pelo fato de suas narrativas terem uma maior proximidade com a proposta desta tese. Dito isso, uma sucinta descrição dessas obras se faz necessária:

Sneyers e Witte (2017) apresentaram uma pesquisa não paramétrica, realizada na Holanda, explorando quais as características institucionais e as qualidades do programa têm relação com a taxa de evasão, em Discentes no 1º ano de curso. Com as descobertas, propõem que as universidades melhorem a satisfação do discente em relação ao programa de curso e que preparem os discentes para cursar o ensino superior.

Zarifa et al. (2018) concluíram que a maior dificuldade de discentes no Estado Unidos é concluir o curso em quatro anos, e o grupo mais afetado são os de origem socioeconômicas desfavorecidas, mesmo tendo controlado o desempenho acadêmico, as características do programa, os comportamentos educacionais e as características institucionais.

Pusztai e Kocsis (2019) em pesquisa qualitativa realizada na Hungria, para investigar os fatores sociais e organizacionais dos empregos estudantis, levando em consideração as perspectivas das partes: discentes, docentes e centros de empregos, constataram que a estrutura conservadora do ensino é incapaz de enfrentar os novos desafios Sociais.

Chen (2012) destacou que o ingresso ao ensino superior melhorou, porém, a permanência do discente não é garantida. E seu estudo ressaltou que os gastos institucionais com serviços aos discentes estão negativamente associados à conduta de evasão de discentes. Estes gastos podem ser com: eventos culturais, jornais estudantis, investimento em esportes, outros serviços podem ser inclusos. Os resultados no nível institucional têm implicações nas práticas educacionais. Este estudo constatou que investimentos no discente podem contribuir no comportamento do discente.

Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015) relataram que as razões para o abandono na Espanha podem ser decompostas em seis fatores distintos: “psicoeducacional, fatores evolutivos, familiares, econômicos, institucionais e sociais”. Porém, consideram que as causas mais importantes para o abandono estão associadas, dentre outras, à incompatibilidade com o trabalho, crise econômica, e às institucionais (dificuldades ambientais e docentes).

Gorbunova (2018) destacou em seu estudo, que principalmente em áreas socioeconômicas deprimidas o fenômeno da evasão vem se tornando real, isto devido às mudanças demográficas, atualização na economia e na educação, na Rússia. Relatou, ainda,

que alguns fatores estão associados ao fenômeno. São eles: “integração social e acadêmica, as características psicológicas dos discentes, características organizacionais da universidade e os programas educacionais”.

Adrogué e Fanelli (2018), ao pesquisarem os fatores associados à evasão, em relação aos fatores institucionais, afirmaram que as políticas institucionais devem garantir qualidade e financiamentos aos discentes de baixa renda, promover a integração social e acadêmica dos discentes.

Dasuki e Quaye (2016) realizaram pesquisa qualitativa de opinião com os discentes, em universidades na Nigéria, para entender o fracasso em cursos introdutórios em computação e os resultados obtidos contribuíram com um modelo que facilita no entendimento dos fatores que afetam o processo de aprendizagem discente e uma das causas é o comportamento do docente, dentre outros fatores. Segundo os autores, os docentes devem demonstrar aplicações práticas das habilidades adquiridas no curso de introdução em programação. Outros recursos podem ser envolvidos no processo de aprendizagem, como tutorias através de vídeos.

Du Toit-Brits e Roodt (2017), em estudo de caso realizado na África do Sul com entrevistas individuais e semiestruturadas aos discentes, concluíram que o fator ensino-aprendizagem é um fator importante, que contribui para a desistência, mas não é o único. Para eles, o desempenho acadêmico depende de uma combinação de fatores, sendo que estes são conectados e lógicos e a habilidade do docente em relação ao conteúdo da disciplina, assim como a motivação por parte do docente, incentivando que os discentes concluam, também influencia na decisão do discente evadir.

Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017), em estudo realizado em Buenos Aires, acreditam que o abandono está relacionado à baixa qualidade de aprendizado, e que cada discente tem sua forma de aprender e processar o conteúdo. Em relação aos estilos de aprendizagens, tais autores destacaram que podem ser utilizadas repetidas estratégias de aprendizagem como forma de treinamento. E sugerem que os docentes utilizem estratégias colaborativas que são as preferências de aprendizagem dos discentes. Para garantir o sucesso, outra opção é treinar os discentes com as distintas formas de aprendizagem, capazes de melhorar a absorção do conteúdo e o seu desempenho acadêmico e reduzir as dificuldades de aprendizagem.

Ali et al. (2020) mencionaram que a qualidade do ensino é avaliada pelo nível de sucesso do discente e pela preservação do discente dentro da instituição. Utilizaram o classificador *Naive Bayes* como técnica de mineração de dados. Acreditam que vários fatores

afetam o desempenho acadêmico e a qualidade da educação. Com os achados pela pesquisa de opinião discente sobre o desempenho do docente, para verificar quais atributos podem afetar o desempenho acadêmico, consideram o resultado primordial para a gestão organizacional, para reestruturação de currículos e, com isso, contribuirão para o avanço da qualidade do ambiente acadêmico.

Sales et al. (2016), de acordo com estudo realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, tendo como guia o modelo de integração do discente de Vicent Tinto, analisaram dois grupos de discentes, os evadidos e os concluintes e constataram que são sete causas que explicam o processo de evasão: “1) o sistema de cotas sociais e étnicas; 2) a região de origem; 3) os meios de comunicação utilizados para a informação; 4) participação em projetos de pesquisa; 5) cuidado do discente; 6) participar de estágio; e 7) número de reprovações nas aulas”.

Castro e Teixeira (2013), em entrevistas realizadas com discentes do curso de psicologia, demonstraram que a evasão estava relacionada aos fatores individuais (baixa motivação; dificuldades de relações; baixo comportamento exploratório) e institucionais. No campo dos fatores institucionais, estão a interação com o docente e os currículos focados em áreas específicas.

Tafreschi e Thiemann (2016) descreveram que muitos discentes que ingressam em uma universidade não conseguem acompanhar um currículo exigente de nível universitário. Com uma amostra de 5000 discentes, em uma universidade da Suíça, descobriram que a retenção em disciplinas aumenta em 10 pontos percentuais a probabilidade de abandono, após o primeiro ano de curso.

López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016), em pesquisa realizada na Espanha, enfatizaram que discentes têm habilidades e competência distintas e o próprio ambiente familiar pode ser um influenciador na decisão de abandonar. Sugerem um currículo mais flexível em todos os anos de vida escolar do discente, com isso seria um meio de reduzir a baixa escolar.

Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016), do ponto de vista dos autores, em estudo realizado na Faculdade do Rosário na Colômbia, o abandono e o atraso nos estudos estão relacionados aos materiais e aos métodos de ensino. E os currículos atualizados, estratégias de ensino e os aspectos acadêmicos parecem desempenhar um importante papel no sucesso do discente.

Pineda-Báez et. al. (2014) descreveram que sérios problemas de evasão persistem no ensino superior e discutiram o papel das experiências educacionais no êxito do engajamento

acadêmico dos discentes. Segundo a versão em espanhol da *National Survey of Student Engagement* (NSSE), são estabelecidas cinco dimensões: desafio acadêmico, aprendizado ativo e colaborativo, interação discente e corpo docente, enriquecimento de experiências educacionais e *campus* de apoio, meio ambiente e sua relação com o desempenho acadêmico.

Segundo Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017), diversos fatores já foram estudados, questões socioeconômicas, ambiente institucional e social, mas o engajamento do discente é importante para não levar ao isolamento e, conseqüentemente, à evasão.

Truta, Parv e Topala (2018) identificaram, por meio de pesquisa com discentes de primeiro ano de curso, que quanto menor o engajamento acadêmico dos discentes com o meio acadêmico, maior são as intenções para o abandono escolar.

Müller e Braun (2018) afirmaram que as universidades têm o papel de apoiar da melhor forma os discentes. E segundo a definição americana de engajamento dos discentes, parte da hipótese de que quanto maior for o período gasto e energias investidas em atividades que promovem o aprendizado, maior será o número de concluintes e, logo, redução no número de desistentes. Na Alemanha, baseado na abordagem de engajamento, existe uma escala para o envolvimento do discente na aprendizagem e são três os preceitos: “aprendizagem independente, aprendizagem em grupos e interação com docentes”.

Korhonen et al. (2019), em estudo realizado na Finlândia em distintas universidades, observaram que o engajamento do discente é o principal constructo, sendo decisivo no primeiro ano de curso. O envolvimento bem-sucedido de longo prazo tem dois aspectos principais: o sentimento de pertencer ao ambiente e uma identidade de discente universitário. Mas, outras dimensões são consideradas no engajamento, tais como: participar de comunidades de aprendizagem e trabalhar em conjunto com acadêmicos experientes.

Medeiros, Ramalho e Falcão (2019) atribuem às altas taxas de reprovação em estudos introdutórios em computação ao desafio de aprendizagem, em seguida, a motivação, o engajamento e as dificuldades em aprender as linguagens de programação, por falta de habilidades em matemática.

Brieva, Brieva e Lara (2017) utilizaram dois instrumentos de pesquisa para coletar dados para identificar se a estratégia metodológica usada pelo docente facilitou o processo de aprendizagem e se os discentes tinham equipamento adequado para praticar em casa. Os resultados obtidos indicaram que a interação entre as estratégias metodológicas aplicadas pelos docentes e as limitações tecnológicas impediram que os discentes aprofundassem os seus conhecimentos. Acreditam que as limitações tecnológicas impedem que os discentes aprofundem seus conhecimentos em suas residências.

Fernández-Martín et al. (2010), em seu estudo experimental com discentes do 1º ano de curso na Espanha, na Universidade de Granada, sobre o impacto do programa de tutoria para evitar as falhas acadêmicas, constataram que o grupo participante do programa de tutoria obteve melhores resultados do que o grupo que não participou do programa e concluíram que o programa fornece subsídios para a melhoria do padrão de qualidade no ensino superior: melhorando a eficiência, a eficácia e o desempenho acadêmico.

Venegas-Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017) analisaram dois programas de aconselhamentos, experimentais, numa instituição Chilena, com objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e os discentes, que participaram, melhoram os seus resultados.

Medeiros, Ramalho e Falcão (2019), após revisão sistemática da literatura para entender sobre aprendizagem e ensino de programação, constataram que mesmo tendo melhorado os métodos e as ferramentas de ensino, ainda carece de métodos e ferramentas apropriados como desafios.

Davidson e Wilson (2017), após realizar uma revisão da literatura sobre universidades comunitárias, destacaram que muitas vezes o fenômeno da evasão é avaliado apenas pela perspectiva do discente, de sua incapacidade de se integrar à instituição, mas percebem a incapacidade por parte da instituição de integrar ou socializar o discente.

Pineda-Báez et al. (2014) realizaram um estudo transversal correlacionando interação discente e docente como um dos cinco pilares que compõe o engajamento acadêmico e o desempenho do discente.

Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) realizaram revisão sistemática da literatura, analisando 81 artigos publicados em espanhol e português. Categorizaram as 256 variáveis pelos fatores propostos pelo projeto Alfa-Guia e dentre as variáveis institucionais citam a interação docente e discente como uma das causas associadas à evasão.

López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013) apontaram que as novas tecnologias surgem para proporcionar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e criam um ambiente estimulante e inovador aos docentes e discentes melhorando o desempenho acadêmico e a satisfação do discente com a experiência da aprendizagem.

Pour, Kosnin e Mansoor (2017), em pesquisa de revisão sistemática da literatura sobre motivação discente, trouxeram como resultado que o apoio do docente na motivação discente contribuirá para que docentes investiguem formas de implementar melhorias que influenciam e estimulam as habilidades de motivação entre os discentes.

Sneyers e De Witte (2017) relataram em pesquisa sobre evasão relacionada à política de admissão acadêmica que a satisfação do discente aumenta quando a viabilidade de uma política de admissão é empregada.

Ao correlacionar os discursos das causas institucionais, nota-se que as causas estão associadas:

De acordo com Sneyers e Witte (2017), Zarifa et al. (2018), Pusztai e Kocsis (2019), Iglesias, Entrialgo e Müller (2020), Souza, Sá e Castro (2019), no que tange ao viés institucional, os autores enfatizaram as Características do Programa, tais como: conteúdo programático, metodologia de ensino, carga horária, tamanho da turma, reputação e ensino conservador. Porém Zarifa et al. (2018) destacaram em seu estudo que nos Estados Unidos as características do programa, assim como o desempenho acadêmico, os comportamentos educacionais e as características institucionais já foram controlados e o maior problema é o tempo em que o discente leva até à conclusão do curso e o grupo de maior risco são os discentes socioeconômicos desfavorecidos.

Nos estudos realizados por Chen (2012), Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015), Gorbunova (2018), Adrogué e Fanelli (2018) foram destacadas as características organizacionais da instituição/fatores institucionais como fatores importantes para a evasão. Para Adrogué e Fanelli (2018), as políticas institucionais devem garantir a qualidade e financiamentos aos discentes economicamente desfavorecidos. E contribuindo, na opinião de Chen (2012), quanto maior o investimento gasto com o discente, menor é a oportunidade do discente evadir, ao relacionar os investimentos que podem ser gastos com os discentes, tais como: participação em eventos culturais, participação em jornais estudantis, investimento em esportes, e em outros serviços. Estes investimentos podem contribuir com o envolvimento dos discentes e podem favorecer o engajamento.

O Engajamento do discente ou a falta dele foi citado em alguns estudos e representa uma das causas de evasão, conforme apresentaram Pineda-Báez et al. (2014), Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017), Korhonen et al. (2019), Müller e Braun (2018), Truta, Parv e Topala (2018), Medeiros, Ramalho e Falcão (2019). Estes autores relataram o engajamento acadêmico ou envolvimento acadêmico ou engajamento social de discentes em ambiente institucional e social e o destaque se dá ao estudo realizado por Korhonen et al. (2019) que tem como principal constructo o engajamento que ocorre no primeiro ano de curso, pois o discente terá a sensação de pertencer ao ambiente, criando uma identidade universitária. Outras formas de participação/integração foram citadas, como participação em projetos de pesquisa, comunidades de aprendizagem e trabalhar em parcerias com acadêmicos.

De acordo com os estudos realizados por Castro e Teixeira (2013), Tafreschi e Thiemann (2016), López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016), Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016), a evasão é associada aos currículos que são exigentes, antigos ou focados em áreas específicas. Na opinião de Tafreschi e Thiemann (2016), os discentes ingressam no ensino superior, despreparados para acompanhar currículos exigentes. De acordo com López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016), os currículos devem ser mais flexíveis, pois os discentes têm competências e habilidades distintas.

É neste contexto que a figura do docente é importante, pois na opinião de Dasuki e Quaye (2016), Du Toit-Brits e Roodt (2017), Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017) e Ali et al. (2020) é o desempenho do docente, como seus conhecimentos, habilidades, comportamentos, desempenhos e estratégia de ensino que podem contribuir com o fenômeno da evasão. Na visão Dasuki e Quaye (2016), o comportamento do docente afeta o processo do ensino aprendizagem. Du Toit-Brits e Roodt (2017) enfatizaram a habilidade do docente e relataram que o docente tem que compreender quais são as necessidades dos discentes e as suas dificuldades no aprendizado e que para isso utilizem estratégias colaborativas de ensino.

Na perspectiva de Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017), o treinamento do discente em diversas formas de aprendizagem pode ser um recurso para garantir o sucesso. Souza, Sá e Castro (2019), em sua pesquisa com discentes sobre os fatores associados à evasão, além do docente, o ensino, a turma, acrescentaram a coordenação como possível causa da evasão.

Porém outros fatores podem ser acrescentados, de acordo com Brieva, Brieva e Lara (2017), a falta de métodos, espaços pedagógicos inadequados de estudo, a falta de estratégias metodológicas e a limitação tecnológica contribuem com o baixo desempenho acadêmico. Contudo, estes problemas nos estudos realizados por Fernández-Martín et al. (2010), Arco, Fernández e Fernández (2011) e Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017) podem ser resolvidos através de programas de tutorias, podendo ser eficazes na redução da evasão e na melhoria do desempenho acadêmico, na busca pelo sucesso acadêmico.

Indo ao encontro do sucesso acadêmico, Brieva, Brieva e Lara (2017) acreditam que a realização acadêmica é determinada com a assimilação dos conteúdos propostos nos programas curriculares e refletida nas qualificações obtidas pelo discente em seu processo de formação acadêmica. Mas, a limitação tecnológica dificulta a aprendizagem e a absorção dos conteúdos propostos. López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011, 2013) descreveram que o uso de novas tecnologias torna um ambiente de aprendizagem inovador e contribui com o ensino, a aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico. Mesmo sendo o

desempenho acadêmico um fator individual de cada discente, outras variáveis podem contribuir de forma positiva ou negativa.

E no ponto de vista de Dante, Petrucci e Lancia (2013), não são estudadas as iniciativas que as IES vêm realizando para minimizar o problema da evasão. Kerby (2015), por fim, sugere que as instituições de ensino superior devem reunir fatores de proteção que geram um ambiente de aprendizagem resiliente, adaptado, criando mecanismo de retenção do discente.

4.3 TABULAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS CAUSAS INDIVIDUAIS IDENTIFICADAS NA LITERATURA NA BASE SCOPUS

Nas causas categorizadas como Individuais, conforme são apresentadas na Tabela 9, estão as que no ponto de vista dos 10 (dez) especialistas estão relacionadas à evasão no ensino da pós-graduação.

Tabela 9 - Tabulação das causas Individuais identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e percentuais dos especialistas

Nº	CAUSAS	AUTORES	CATEGORIA	%
1.	Atributos do Discente ou Característica do Discente ou Aprendizagem Cognitiva ou Perfil do discente (Atitudes, Comprometimento, Dedicção, Disposições, Habilidades e Interesses; Auto responsabilidade)	Dante, Petrucci e Lancia (2013); Raviv e Bar-Am (2014); Venuleo, Mossi e Salvatore S (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Fernandes e Chagas Lopes (2016); Dasuki e Quaye (2016); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Bossema, Meijs e Peters (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
2.	Baixo Desempenho Acadêmico ou Falhas Acadêmicas ou Fracasso Acadêmico	Mattern, Marini e Shaw (2015); Papadatou-Pastou et al. (2017); Lutz, Bennett e Wang (2018); Thumiki (2019); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Respondek et al. (2017); Gorbunova (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Vinciguerra et al. (2018); Zajac e Komendant-Brodowska (2019); Yair, Rotem e Shustak (2020)	Individual	70%
3.	Capacidade Acadêmica ou Potencial Acadêmico ou <i>Performance</i> Acadêmica	Martin et. al. (2011); Haert at al. (2014); Feixas et al. (2015); Castex (2017); Brieva, Brieva e Lara (2017)	Individual	70%
4.	Competência de Leitura e Escrita	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
5.	Decepção com os Estudos ou Insatisfação com a Experiência Educacional ou Redução da Satisfação no Estudo	Duque (2013); Papadatou-Pastou et al. (2017); Zajac e Komendant-Brodowska (2019)	Individual	60%

Nº	CAUSAS	AUTORES	CATEGORIA	%
6.	Desafios Pessoais e Menos Oportunidades para os Discentes Obterem Licença de seus Empregadores ou Fatores Ambientais (conflito entre educação e trabalho) ou Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular os Discentes	Archer, Chetty e Prinsloo (2014); Ashour (2019)	Individual	80%
7.	Desempenho Acadêmico	Lutz, Bennett e Wang (2018); Fernández-Martín et al (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Martin et. al. (2011); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Koljatic e Silva (2013); López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Denny et al. (2014); Pineda-Báez et. al. (2014); Kerby (2015); Cadavid e Gómez (2015); Melguizo, Sanchez e Velasco (2016); Tafreschi e Thiemann (2016); Agasisti e Murtinu (2016); Respondek et al. (2017); Sánchez-Gelabert e Andreu (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brieva, Brieva e Lara (2017). Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Almeida et al. (2020); Zarifa et al. (2018); Meens et al. (2018); Dužević, Mikuli e Bakovi (2018); Casanova et al. (2018); Vinciguerra et al. (2018); Sarra, Fontanella e Di Zio (2019); Fernández-Martín, et al. (2019); Ortiz-Lozano et al. (2020); Li e Carroll (2020); Pascoe, Hetrick e Parker (2020); Ali et al. (2020); Pinter et al. (2020)	Individual	60%
8.	Despreparo do Discente (Falta de Preparação para a Faculdade ou Despreparo Educacional ou Baixo Nível de conhecimento em ciências Básicas, como Matemática)	Bettinger, Boatman e Long (2013); Isidro e Calle (2014); Mattern., Marini e Shaw (2015); Cadavid e Gómez (2015); Harris et al. (2016); Ashour (2019)	Individual	70%
9.	Dificuldade de Aprendizagem ou Baixo Nível de Aprendizagem (Com os materiais de Aprendizagem ou percepção do sistema de Aprendizagem) ou Demandas Acadêmicas	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Papadatou-Pastou et al. (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Individual	60%
10.	Dificuldades Financeiras	Breier (2010); Botha (2016); Agasisti e Murtinu (2016); Bradley (2017); Li e Carroll (2020)	Individual Econômica	60%
11.	Engajamento Acadêmico ou Envolvimento Acadêmico	Pineda-Báez (2014); Müller e Braun (2018); Truta, Parv e Topala (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Korhonen et al. (2019)	Individual Institucional	60%
12.	Escolha Errada da Carreira ou do Curso	Feixas et al. (2015); Rodríguez-Gómez et al. (2016); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Meens et al. (2018); Casanova et al. (2018); Zajac e Komendant-Brodowska (2019); Souza, Sá e Castro	Individual	50%

Nº	CAUSAS	AUTORES	CATEGORIA	%
		(2019)		
13.	Falta de Expectativa, de Motivação ou de Perspectiva	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Dasuki e Quaye (2016); Meens et al. (2018)	Individual	80%
14.	Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica ou Baixas Realizações Acadêmicas ou Insatisfação com a Qualidade do Curso	Gairín et al. (2014); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	50%
15.	Motivação (Acadêmica ou Educacional, Para Conclusão do Curso, para um Melhor Desempenho)	Agasisti e Murtinu (2016); Davoglio, Santos e Lettnin (2016); Rump, Esdar e Wild (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brahm, Jenert, e Wagner (2017); Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Individual	70%
16.	Motivação Relacionada ao Mercado de Trabalho	Contini, Cugnata e, Scagni (2018)	Institucional	60%
16.	Parcerias	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	Individual Institucional	50%
17.	Problemas ou Fatores (Famíliares ou Pessoais) ou Responsabilidades (Famíliares)	Rahbari et al. (2014); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Leijen, Lepp e Remmik (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Gairín et al. (2014); Ashour (2019)	Individual	50%
18.	Procrastinação (ato ou efeito de procrastinar; adiamento, demora, delonga)	Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Bäumke, Eckerlein e Dresel (2018)	Individual	70%
19.	Qualificação no Ingresso	Dante, Petrucci e Lancia (2013)	Individual	50%
20.	Renda (Familiar, Renda dos Pais)	Hjorth et al. (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual Econômico	50%
21.	Satisfação ou Prazer (Experiência Educacional, Curso Escolhido, Programa de Estudo, Necessidades Psicológicas básicas, Com o Ambiente Acadêmico e Acadêmica)	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Respondek et al. (2017); Sneyers e Witte (2017); Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Behr et al. (2020); Almeida et al. (2020); Duževi, Mikuli e Bakovi (2018); Zalazar-Jaime e Cupani (2018); Bernardo et al. (2019); Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Li e Carroll (2020)	Individual	80%
22.	Saúde ou Problemas de Saúde	Figuera e Rodriguez (2013); Suárez e Díaz (2015); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dijkhuis et al. (2020); Cage, De Andrés e Mahoney (2020); Boyd, Kamaka e Braun (2012); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Li e Carroll (2020)	Individual	60%
23.	Sentimentos Negativos (Ansiedade ou Tédio ou Baixos Níveis de Confiança ou Depressão ou Solidão ou Desmotivação ou Baixo Comportamento Exploratório ou Sentimento de não Pertencer ao Ambiente ou Sensação de não Conseguir Acompanhar ou Sensação	Astro e Teixeira (2013); Dasuki e Quaye (2016); Respondek et al. (2017); Giannakos et al. (2017); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Thumiki (2019); Pascoe, Hetrick e	Individual	70%

Nº	CAUSAS	AUTORES	CATEGORIA	%
	de não ser Capaz)	Parker (2020); Vinciguerra et al. (2018); Bradley (2017)		
24.	Tempo (Conclusão ou Tempo do Curso ou Escassez do Tempo nos Estudos Atuais ou Quantidade de Tempo de Dedicção, Prazo para execução das Tarefas)	Stratton e Wetzel (2013); Haert et al. (2014); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Zarifa et al. (2018); Pérez et al. (2018); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Bugge e Wikan (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Zarifa et al. (2018)	Individual	70%
25.	Vida Social Ocupada	Thumiki (2019)	Individual	60%

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base *Scopus*, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020.

Na categoria Individual, dentre os 117 artigos, 62 foram escolhidos pelo fato de suas narrativas terem uma maior proximidade com a proposta desta tese. Dito isso, uma sucinta descrição dessas obras se faz necessária.

Dante, Petrucci e Lancia (2013), após revisão sistemática na literatura europeia, constataram que os estudos tratam apenas os preditores de fracasso ou sucesso no nível do discente, tais como: “sexo, idade, qualificação na entrada, grupo étnico, personalidade do discente, intenção de abandonar, compromissos familiares, trabalho durante o curso, desempenho do discente, ambiente de aprendizado” e perceberam que não são estudadas as iniciativas que as IES vêm realizando para minimizar o problema da Evasão.

Raviv e Bar-Am (2014), em estudo realizado com discentes no primeiro ano de curso de engenharia do norte de Israel, chegaram à conclusão de que se faz necessário um novo modelo para abordar os problemas que dependem de fatores humanos: discentes, docentes e a gerência. E enfatizaram as implicações da evasão, em relação aos discentes, pois pode afetar o seu futuro social, econômico e profissional. No nível da instituição, perdem receitas e financiamentos externos e a sua reputação. E no nível social, pode aumentar as desigualdades socioeconômicas de um país.

Dasuki e Quaye (2016) pesquisaram discentes do curso de computação e identificaram que a taxa de reprovação nos cursos introdutórios está relacionada à falta de motivação intrínseca, ansiedade, falta de expectativa futura, influências de colegas e a pequena habilidade do discente.

Fernandes e Lopes (2016), em estudo realizado na Escola Superior de Economia e Gestão (ISEG), na Universidade de Lisboa, concluíram que o que induz as altas taxas de evasão é a crise econômica, pois as características individuais, os antecedentes familiares, e a trajetória acadêmica já foram controlados.

López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016) descreveram e analisaram um dos principais problemas que existe na Espanha que é a questão da evasão precoce. Essas questões diferem de região para região e citaram diferentes fatores, como: familiares, socioeconômicos e habilidades dos discentes.

Venuleo, Mossi e Salvatore (2016), após um estudo de modelo de regressão, num curso de bacharelado de três anos em psicologia em uma universidade italiana, atestaram que a probabilidade de abandono é expressivamente associada à subcultura educacional dos discentes e não ao nível de seu conhecimento e suas habilidades.

Bossema, Meijs e Peters (2017) realizaram um estudo na área de enfermagem para verificar se as características individuais e as habilidades cognitivas previam o sucesso nos estudos e concluíram que o sucesso está diretamente relacionado às habilidades cognitivas dos discentes e o que contribui também para o sucesso é o fato de trabalhar na mesma área do campo de estudo.

Du Toit-Brits e Roodt (2017) concluíram que não é apenas um fator isolado que colabora para o abandono discente do ensino superior. Além dos fatores já relatados na categoria institucional, outros aspectos devem ser considerados, como a personalidade do discente e o importante papel do docente e da instituição com apoio dentro e fora de sala de aula.

Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016), em estudo realizado na faculdade de medicina da Universidade El Rosário, constataram que o principal motivo para o abandono no ensino superior foi o fracasso acadêmico. E enfatizaram o problema que o abandono e o atraso acarretam na Colômbia e no mundo produzindo um alto impacto no aspecto pessoal, social e também econômico.

Papadatou-Pastou et al. (2017) trataram a questão das dificuldades psicológicas e acadêmicas de discentes e sugerem a necessidade de ter serviços mais acessíveis e anônimos para atender dentro dos *campus* universitários e mencionaram a dificuldade financeira no Reino Unido para apoiar discentes com esses transtornos. Ressaltaram que as dificuldades não tratadas podem ter resultados negativos, como: baixo desempenho acadêmico, baixa saúde mental, satisfação reduzida com o estudo e acarretar na evasão.

Respondek et. al. (2017), após pesquisa com discentes de uma universidade alemã, constataram que a estabilidade emocional do discente está diretamente relacionada ao êxito acadêmico e ao seu desempenho acadêmico e a ansiedade, as falhas acadêmicas e o tédio são precursores ao abandono.

Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017) destacaram que estudos anteriores explicam que o fracasso do discente é elucidado apenas pelas habilidades dos discentes, condições socioeconômicas e o ambiente social e institucional, mas o fator mais importante é o engajamento social do discente.

Lutz, Bennett e Wang (2018), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, relataram o ingresso ao ensino superior por ações afirmativas e destacaram que os críticos em ações afirmativas sugerem que os discentes que ingressam desta forma têm notas mais baixas e maior índice de abandono e ampliam os baixos rendimentos a todos os grupos étnicos, não apenas aos negros e latinos.

Niella, Ordóñez e Pueyo (2018), em pesquisa realizada na Universidade de Barcelona, identificaram diferenças entre a evasão de discentes que trabalham e os que somente estudam. Constataram que os discentes do primeiro grupo apresentam dificuldade em conciliar estudo e trabalho e para os que somente estudam, as causas são: desmotivação e expectativas não cumpridas em relação à carreira que seriam a causa maior. Porém, outros fatores são encontrados, tais como: fracasso escolar, falta de motivação, dentre outros.

Gorbunova (2018) apontou que na Rússia os estudos sobre evasão são recentes e não apresentam uma cultura de pesquisa do tema, mas destacou que é relevante levar em conta a saída originada pelo fracasso acadêmico do discente, por seu baixo desempenho.

Vinciguerra et al. (2018) apresentaram em sua pesquisa que para impedir a evasão, as universidades devem compreender os distintos fatores que podem levar o discente a não conclusão e o papel da característica do discente no sucesso e no fracasso acadêmico carece de compreensão. Foram estudados três grupos *Resilients* (Resilientes), *Overcontrollers* (Supercontroladores) e *Undercontrollers* (Subcontroladores). E os resultados obtidos foram que os *Undercontrollers* (subcontroladores) possuem maior fator de risco, pois apresentam uma menor autonomia, uma maior morbidade psiquiátrica e um maior sentimento de não estar acompanhando ou de não ser capaz.

Thumiki (2019) destacou em sua pesquisa que as razões fundamentais para evasão discente no ensino superior podem ser explicadas pelo baixo desempenho acadêmico, pouca habilidade de socialização, nível de confiança baixo, vida social ocupada e questões de cunho financeiro.

Zajac e Komendant-Brodowska (2019), em seus estudos, destacaram que do ponto de vista institucional os desgastes dos discentes é um grande desafio. E descreveram que os discentes desistem no primeiro ano de curso e existem três tipos principais de desistências: a desistência planejada, a desistência decorrente de fracasso acadêmico e a desistência dos que estão decepcionados com os estudos, outro fator é com a escolha errada do curso. E mencionaram que as instituições devem orientar os novos discentes fornecendo mais informações sobre os cursos e com isto podem contribuir no processo de redução da evasão.

Yair, Rotem e Shustak (2020), em estudo realizado em Jerusalém, num período de 2003 a 2015 utilizando dados de 45.752, constataram que discentes com baixo poder socioeconômico têm maiores possibilidades de evasão do ensino superior. Outros fatores foram encontrados, como as dificuldades ou falhas acadêmicas e concluíram que discentes com trajetória de desempenho mais baixo torna mais fácil compreender a decisão pela evasão, porém, para os discentes com bom desempenho acadêmico não existe um modelo de prever a desistência existencial.

Feixas et. al. (2015) apresentaram os resultados obtidos que indicam que parte do abandono ocorre de forma voluntária, quando o discente não opta pelo curso adequado ou descobre que o curso não se enquadra em seus interesses vocacionais, na sua capacidade, desempenho e motivação.

Brieva, Brieva e Lara (2017) descreveram que as causas de maiores impactos sobre desempenho acadêmico são: “a repetição de disciplinas, métodos e espaços pedagógicos não adequados para estudo, falta de orientação profissional e estratégias metodológicas”. Seus resultados indicaram que a *performance* acadêmica dos discentes é influenciada por fatores entre estratégias metodológicas aplicadas pelo docentes e as limitações tecnológicas.

Bradley (2017) no Reino Unido afirmou que há uma crescente preocupação com as altas taxas de abandono das universidades, especialmente entre discentes menos favorecidos, sendo constatado que as razões que levam ao abandono são: saudade; solidão e um sentimento de não pertencer ao lugar, problemas com a escolha do curso e questões financeiras.

Castex (2017), em sua pesquisa, mencionou que o risco da evasão no ensino superior varia de acordo com a capacidade individual do discente e a renda familiar.

Martín et. al. (2011) apontaram que o acompanhamento, por meio de programas de tutorias com discentes em início de curso, contribuiu para aumentar o desempenho acadêmico e conseqüentemente diminuir o fracasso universitário.

Arco, Fernández e Fernández (2011) avaliaram o impacto de um programa de tutoria no primeiro ano de curso, na prevenção de falhas acadêmicas e desistências entre discentes e a contribuição positiva no desempenho acadêmico dos discentes.

Koljatic e Silva (2013) relataram a experiência em universidade Chilena, com dois tipos de ingresso, uma a admissão regular e a outra admissão às cegas, com discentes menos favorecidos, porém talentosos e a experiência ao final do 1º ano de curso foi que não ocorreu nenhuma discrepância com os discentes com satisfatório desempenho acadêmico

Duque (2013) enfatizou a cocriação do discente como fator importante na diminuição da evasão quanto à qualidade percebida pelos serviços oferecidos pelas instituições para aumentar a satisfação do discente e acrescentou que a exaustão emocional pode ter relação com as intenções de abandono

Denny et al. (2014), em sua pesquisa, realizaram a avaliação de um programa de acesso à universidade em que oferece apoio financeiro, acadêmico e social aos discentes socioeconômicos desfavorecidos e o resultado foi positivo no desempenho acadêmico.

Cadavid e Gómez (2015) realizaram um estudo na Universidade Nacional da Colômbia sobre o uso do ambiente virtual com a gamificação como recurso estratégico didático de aprendizagem e concluíram que no experimento com 2263 discentes, para os que utilizaram o ambiente virtual, houve o aumento no desempenho acadêmico e a redução da evasão.

Kerby (2015) fez análise dos estudos realizados ao longo do tempo, iniciando com os modelos teóricos criados inicialmente para prever a evasão, depois relatou a dificuldade devido às prestações de conta cobradas pelas agências de financiamento e que a medição ficou meramente pela questão do desempenho acadêmico do discente, dizendo que críticos afirmavam que esse aspecto compromete a missão do ensino superior. E por fim, sugere que as instituições de ensino superior devem reunir fatores de proteção que gerem um ambiente de aprendizagem resiliente, adaptado, criando mecanismo para reter o discente.

Agasisti e Murtinu (2016) avaliaram discentes matriculados no Politecnico di Milano (Itália) no ano de 2007/2008 sobre o resultado de receber ajuda financeira e constataram o efeito positivo em diversas dimensões, incluindo no desempenho acadêmico aumentando a motivação.

Melguizo, Sanchez e Velasco (2016), em estudo realizado na Colômbia, concluíram que o resultado foi positivo com programas de financiamento subsidiados em nível nacional, enfrentando as barreiras de entrada. Os resultados foram: aumento no número de matriculados, diminuição das taxas de evasão e melhoramento do nível acadêmico.

Casanova et al (2018) observaram que são distintas as variáveis que influenciam o discente a continuar ou abandonar, mas após estudo realizado com 2.970 universitários em Portugal, o desempenho acadêmico foi a primeira variável citada, mas não pode ser esquecido que a universidade é a primeira opção do discente e que pode ser uma escolha errada do curso e a outra questão é o nível educacional da mãe. Como ator cultural, consideram-se as crenças, costumes sociais, familiares, entre outros. Para os autores, o grau de instrução dos pais é um fator de impacto também sobre a evasão.

Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) relacionaram vários fatores após realizarem revisão na literatura sobre as causas da evasão e que a competência em leitura e a escrita, impactam o desempenho acadêmico e o abandono.

Meens et al. (2018) constataram duas razões para a evasão no ensino superior, uma delas é a escolha do curso errado e a segunda a falta de motivação e expectativa do discente. Os resultados da pesquisa indicaram que a motivação estava associada ao desempenho acadêmico.

Dužević, Mikulić, e Baković (2018), em pesquisa realizada na Croácia, concluíram que a satisfação do discente está diretamente relacionada às intenções de abandono e ao seu desempenho acadêmico.

Fernández-Martín et al. (2019), após pesquisa, constataram que há relação entre o abandono e as variáveis sociodemográficas, os programas de estudo, histórico acadêmico, ter bolsas de estudo e o desempenho do discente no primeiro ano de curso.

Almeida et al. (2020), em pesquisa com discentes de duas universidades de Portugal, relataram que as instituições têm seu indicador de qualidade avaliado pela satisfação dos discentes e que esta variável é entendida como um construto de avaliação relevante e explica o envolvimento, o aprendizado e a persistência que impactam o desempenho acadêmico e as intenções de evadir.

Ortiz-Lozano et al. (2020) acreditam que acompanhar o desempenho acadêmico no primeiro semestre de curso é importante para monitorar a intenção de abandono.

Pascoe, Hetrick e Parker (2020) destacaram em seu estudo o impacto que a evasão causa na probabilidade de reduzir empregos sustentáveis, nos altos custos na economia e no aspecto humano. O estresse acadêmico gera impacto na capacidade de aprendizagem e no desempenho acadêmico dos discentes.

Pinter et al. (2020) relataram que os discentes que cursaram o módulo de *games* como recurso de aprendizagem contribuiu para o envolvimento, a motivação e o aumento do desempenho acadêmico.

Harris et. al. (2016), em pesquisas realizadas com discentes de universidade Escocesa, indicaram diversos fatores que contribuem para o estresse do discente, tais como: o seu despreparo acadêmico, a falta de recursos financeiros e a sua incapacidade de integração social. Porém, muitos discentes que sofriam de estresse relutavam em buscar apoio e muitos desconheciam os serviços de apoio disponíveis na universidade.

Bettinger, Barqueiro e Terry Long (2013), apesar das ações promovidas pelas universidades americanas “com cursos de verão, acompanhamentos, comunidades de aprendizagem, orientação acadêmica e aulas particulares, apoio com ajuda financeira e assistência” para diminuir a elevada taxa de evasão, afirmaram que o fator de maior impacto é o despreparo dos discentes ao ingressar no ensino superior.

Rodríguez-Gómez et al. (2016) apresentaram os resultados obtidos, por meio de uma análise de regressão logística, que apesar dos discentes retornarem ao sistema universitário após um período de abandono, seja mudando de área de conhecimento, por uma primeira escolha errada do curso, o que mais se torna evidente no estudo é a ineficiência e a falta de orientação aos discentes no ingresso à universidade. E sugerem que as instituições desenvolvam políticas de melhoria e eficiência nos seus sistemas para melhor atender aos discentes.

Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017) relataram a questão da orientação e aconselhamento aos discentes que têm por hábito procrastinar em suas tarefas e que o baixo aproveitamento e as dificuldades de aprendizagem podem levar à evasão.

Ashour (2019) destacou que diversos fatores que colaboram para evasão foram encontrados na literatura internacional e como descobertas estão a falta de preparação para a faculdade. Como fatores ambientais (conflito entre trabalho e educação), as responsabilidades precoces com o casamento, as boas oportunidades de emprego e as preocupações financeiras foram os mais impactantes.

Souza, Sá e Castro (2019) realizaram uma pesquisa qualitativa na Universidade Federal de Goiás sobre a evasão, com o objetivo de mensurar e entender o abandono em cursos presenciais no período de 2014 a 2016. Dentre as principais descobertas, os fatores que estão associados à evasão discente nesta pesquisa são: os docentes, a coordenação, o ensino e as turmas. E concluíram que durante a caminhada acadêmica do ponto de vista social o discente é pressionado e também não escolhe suas carreiras por vocação, mas pode ter influências de outras ordens, como as relações pessoais e profissionais.

Gairín et al. (2014), após pesquisa com discentes que abandonaram as universidades catalãs, constataram três fatores: a experiência na universidade, questões familiares e problemas financeiros.

Leijen, Lepp e Remmik (2016) entrevistaram 14 ex-discentes que não concluíram o doutorado e os resultados indicaram diferentes fatores, tais como: pessoais, arranjo associado à orientação, à instituição e ao ambiente de aprendizagem.

Davoglio, Santos e Lettnin (2016) que testaram 715 universitários, numa universidade da Região do Sul do Brasil, concluíram que a falta de motivação acadêmica é questão de evasão no ensino superior.

Brahm, Jenert e Wagner (2017), em estudo longitudinal realizado na Suíça, apontaram que a motivação dos discentes é considerada um forte preditor de desempenho. A análise também demonstrou um declínio gradual na motivação dos discentes.

Zalazar-Jaime et al. (2017) relataram que diversos desafios podem afetar o desempenho acadêmico, em pesquisa na Argentina com 682 discentes para avaliar a relação da satisfação acadêmica em relação ao comportamento acadêmico do discente

Contini, Cugnata e Scagni (2018) explicam que a pouca perspectiva de mercado de trabalho faz com que discentes percam a motivação e, por conseguinte, reduzam o envolvimento com a educação.

Bäulke, Eckerlein e Dresel (2018) constataram que o ato de procrastinar, de adiar, é uma falha emocional e pode contribuir com um fator de risco para o abandono universitário. Através de pesquisas com universitários, confirmaram que a motivação do discente é um importante fator para evitar a procrastinação acadêmica e o abandono escolar.

Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019) analisaram os aspectos positivos do ensino a distância e de sua flexibilidade, mas nem sempre os discentes retomavam os estudos e constataram que a intenção de dar continuidade aos estudos é lógica e é baseada na satisfação ou insatisfação com a experiência acadêmica, sendo pelos materiais de aprendizagem ou a própria percepção do sistema de aprendizado.

Bernardo et al. (2019) realizaram pesquisa num novo modelo no qual o discente é autônomo e se coloca no lugar do docente, como elemento central do processo de ensino e aprendizagem e com objetivos de avaliar as variáveis influenciadoras que são as expectativas de sucesso do discente, razão pela escolha do curso. Mas, como resultado, perceberam que os discentes continuam a entender seus estudos de forma tradicional.

Behr et al. (2020), após pesquisas realizada na Alemanha, concluíram que os preditores relevantes para evasão são: a satisfação do discente, autoconceito e autoavaliação acadêmica.

Li e Carroll (2020) avaliaram discentes australianos desfavorecidos para analisar as desistências e constataram que tendem a ter notas mais baixas e as questões financeiras e de saúde são consideradas relevantes no processo de evasão do ensino superior. Examinaram também a influência da satisfação do discente nos desempenhos acadêmicos.

Suárez e Díaz (2015) realizaram uma revisão sistemática na literatura para caracterizar o estresse acadêmico que afeta a saúde mental do discente, a deserção e estratégias de retenção, na Colômbia e em outros países.

Bugge e Wikan (2016) explicam as taxas de evasão pelo pouco tempo de dedicação para o estudo por parte dos discentes e sugerem que as instituições ofereçam programas com cursos mais flexíveis

Giannakos et al. (2017) observaram que, embora os formandos em ciência da computação tenham mercado de trabalho, pesquisadores têm trabalhado para entender o fenômeno das altas taxas de abandono, descobrindo que sentimentos negativos (valores pessoais) são atributos para a não retenção de discentes.

Korhonen, e Rautopuro (2019), em estudo realizado na Finlândia, descreveram os discentes em risco de evasão como aqueles que têm insuficiente tempo para os estudos e a dúvida em relação à escolha do campo de estudo.

Ao correlacionar os discursos das causas individuais, nota-se que as causas estão associadas, impactando uma na outra. E as preocupações com questões de desenvolvimento social, aumento da desigualdade, falta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, assim como a reputação das instituições e os desperdícios recursos financeiros são preocupações abordadas pelos autores.

De acordo com estudo realizado por Dante, Petrucci e Lancia (2013), as pesquisas sobre evasão tratam apenas as questões no nível do discente, sua personalidade/atributos/habilidades, suas características demográficas, sua qualificação na entrada, seus compromissos familiares, conciliação trabalho com estudo, seu desempenho acadêmico e o ambiente de aprendizagem.

Para um melhor entendimento, as características do discente, personalidade, habilidades dos discentes vão ser associadas aos atributos dos discentes, e este se torna relevante, pois pode impactar diretamente o seu desempenho acadêmico e a sua decisão de evadir. Na opinião de Raviv e Bar-Am (2014), os problemas que são de fatores humanos

necessitam de um novo modelo para abordá-los, pois acarretam a evasão e o fenômeno da evasão ameaça o futuro social, econômico e profissional, do mesmo modo como acreditam Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016).

Ainda na questão dos atributos dos discentes, para Dasuki e Quaye (2016), López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016) e Du Toit-Brits e Roodt (2017) em determinadas áreas do conhecimento as habilidades dos discentes preveem o sucesso, pois, conforme relataram em sua pesquisa Bossema, Meijs e Peters (2017), as habilidades contribuem para o sucesso acadêmico de quem já trabalha na mesma área de conhecimento de seu estudo.

Para Vinciguerra et al. (2018), o papel da característica do discente no sucesso e no fracasso acadêmico carece de compreensão. Porém, em Lisboa, segundo Fernandes e Lopes (2016), a evasão é afetada pela crise econômica e não pelos atributos dos discentes, antecedentes familiares e a trajetória acadêmica, já que as mesmas foram controladas. Porém, Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017) contestam estudos anteriores ao explicar que o fracasso do discente é associado apenas às suas habilidades, condições socioeconômicas e ao ambiente social e institucional, mas o fator mais importante é o engajamento social do discente.

O seguinte esclarecimento no estudo de Papadatou-Pastou et al. (2017) diz que o baixo rendimento pode ter relação com dificuldade psicológicas e acadêmicas. Respondek et. al. (2017) acreditam que a estabilidade emocional pode favorecer o desempenho acadêmico. Já na pesquisa realizada por Lutz, Bennett e Wang (2018), o baixo rendimento é atribuído aos discentes que ingressam por ações afirmativas, segundo os críticos desses programas. Thumiki (2019) explica o baixo desempenho acadêmico pela pouca habilidade de socialização, nível de confiança baixo, vida social ocupada e questões de cunho financeiro. Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016), Niella, Ordóñez e Pueyo (2018), Zajac e Komendant-Brodowska (2019) e Gorbunova (2018) explicam a evasão também pelo fracasso acadêmico.

De acordo com Castex (2017), o risco da evasão varia de acordo com a capacidade do discente. Já para Bettinger, Barqueiro e Terry Long (2013), o despreparo do discente é o fator de maior impacto. Pascoe, Hetrick e Parker (2020) acreditam que o estresse acadêmico afeta a capacidade e o desempenho do discente. Na opinião de Ortiz-Lozano et al. (2020), é importante acompanhar o desempenho acadêmico no primeiro semestre de curso, pois se percebe a intenção de abandonar.

Sentimentos negativos também são citados como causa da evasão e impactam o desempenho acadêmico e podem levar à evasão. Para Papadatou-Pastou et al. (2017), a baixa

saúde mental, já nas percepções de Respondek et al. (2017), o tédio, ansiedade, saudade explicam a evasão. Bradley (2017), Giannakos et al. (2017) complementam com a solidão, um sentimento de não pertencer ao lugar e valores pessoais

Duque (2013) acredita que a satisfação com a qualidade recebida faz com que diminua a evasão indo ao encontro de Zalazar-Jaime et al. (2017), Dužević, Mikulić, e Baković, (2018), Almeida et al. (2020), Li e Carroll (2020) e Behr et al. (2020), pois a satisfação do discente está diretamente relacionada às intenções de abandono e ao seu desempenho acadêmico. Ao avaliar discentes de cursos a distância, Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019) relataram que mesmo com a flexibilidade, nem sempre os discentes retomavam os estudos e constataram que a intenção de dar continuidade aos estudos é lógica e é baseada na satisfação ou insatisfação com a experiência acadêmica.

Na opinião de Feixas et al. (2015), Rodríguez-Gómez et al. (2016), Bradley (2017), Casanova et al (2018), Meens et al (2018) e Zajac e Komendant-Brodowska (2019), um dos fatores da evasão é a escolha errada do curso. Souza, Sá e Castro (2019) complementam que alguns discentes escolhem suas carreiras não por vocações, mas por influências externas.

Outro problema que contribui para evasão é a saúde, para Duque (2013), a exaustão emocional. Suárez e Díaz (2015) e Pascoe, Hetrick e Parker (2020) destacaram em seu estudo sobre o aspecto humano como o estresse acadêmico gera impacto na capacidade de aprendizagem e no desempenho acadêmico dos discentes.

No estudo apresentado por Harris et al. (2016), diversos fatores podem contribuir com o estresse do discente, tais como: o seu despreparo acadêmico, a falta de recursos financeiros e a sua incapacidade de integração social, porém muitos discentes que sofriam de estresse relutavam em buscar apoio e muitos desconheciam os serviços de apoio disponíveis na universidade. Li e Carroll (2020) avaliaram discentes australianos desfavorecidos para analisarem as desistências e constataram que problemas de saúde são considerados relevantes no processo de evasão do ensino superior.

Entretanto, alguns autores relataram que programas de tutorias são recursos estratégicos para diminuir o *gap* existente do despreparo do discente e o desempenho acadêmico. Segundo Arco, Fernández e Fernández (2011) e Martín et al. (2011), o acompanhamento, por meio de programas de tutorias podem contribuir para redução da evasão e melhoria do desempenho acadêmico e fracasso acadêmico. Outro recurso citado na literatura é módulo através de *games* como mencionam Cadavid e Gómez (2015) e Pinter et al. (2020), que podem contribuir para o envolvimento, o aumento do desempenho acadêmico e a motivação.

Em relação à motivação discente, Brahm, Jenert e Wagner (2017) e Meens et al (2018) constataram que a falta de motivação e expectativa do discente estão relacionadas ao desempenho acadêmico. Bäumle, Eckerlein e Dresel (2018) confirmaram em seus estudos que a motivação do discente é um importante fator para evitar a procrastinação acadêmica e o abandono escolar.

Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017) relataram a questão da orientação e aconselhamento aos discentes que têm por hábito procrastinar em suas tarefas e que o baixo aproveitamento, as dificuldades de aprendizagem podem levar à evasão. Porém, segundo Korhonen, e Rautopuro (2019), em estudo realizado na Finlândia, aqueles que têm insuficiente tempo para os estudos podem se evadir.

Do mesmo modo, relataram Bugge e Wikan (2016) que o pouco tempo de dedicação para o estudo por parte dos discentes pode levar à evasão e sugerem que as instituições ofereçam programas com cursos mais flexíveis. Ashour (2019) destacou que diversos fatores que colaboram para evasão foram encontrados na literatura internacional e como descobertas estão fatores ambientais (conflito entre trabalho e educação), responsabilidade precoce com o casamento, boas oportunidades de emprego e preocupações financeiras foram os mais impactantes.

Nas pesquisas realizadas por Denny et al. (2014), Agasisti e Murtinu (2016) e Melguizo, Sanchez e Velasco (2016), nas universidades que oferecem apoio financeiro, acadêmico e social aos discentes socioeconômicos desfavoráveis, o resultado é positivo no desempenho acadêmico.

Os estudos realizados por Yair, Rotem e Shustak (2020) constataram que discentes com baixo poder socioeconômico têm maiores possibilidades de evasão do ensino superior. Castex (2017) reforça com a questão da renda familiar. No estudo apresentado por Li e Carroll (2020), discentes australianos desfavorecidos tendem a ter notas mais baixas. Para Contini, Cugnata e Scagni (2018), a pouca perspectiva de mercado de trabalho faz com que os discentes percam a motivação e, por conseguinte, reduzam o envolvimento com a educação. A evasão pode impactar a redução de empregos sustentáveis, acreditam (PASCOE; HETRICK; PARKER, 2020).

Do ponto de vista de Yair, Rotem e Shustak (2020), o mais complicado é prever a desistência de discentes que apresentam ao longo de seus cursos um bom desempenho e que não existe um modelo para prever estes casos.

4.4 CAUSAS QUE CONTRIBUEM PARA EVASÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

O Quadro 4 tem como objetivo facilitar o entendimento sobre o tema desta pesquisa e de esclarecer quais são as causas relacionadas na literatura que impactam a evasão discente na pós-graduação.

Quadro 4 – Artigos na base Scopus sobre Evasão na Pós-Graduação

CAUSAS	AUTORES	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> Situação financeira 	Breier (2010)	Individual
<ul style="list-style-type: none"> Capacidade do Discente Falta de Financiamento (Bolsa de estudo) 	Haert et al. (2014)	
<ul style="list-style-type: none"> Desempenho (eficiência ou produtividade) 	Wainerman e Matovich (2016)	
<ul style="list-style-type: none"> Rendimento dos Discentes Dificuldades financeiras Desafios pessoais Menos oportunidades para os discentes obterem licença de seus empregadores 	Botha (2016)	Individual Econômica
<ul style="list-style-type: none"> Gênero; Sexo; expectativas tradicionais dentro de seu domínio familiar de gênero) Impedimento financeiro 	Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019)	
<ul style="list-style-type: none"> Problemas ou Fatores (Famíliares ou Pessoais) ou Responsabilidades (Famíliares) Arranjo associado à orientação 	Leijen, Lepp e Remmik (2016)	Individual Institucional
<ul style="list-style-type: none"> Auto-eficácia, motivação intrínseca e autoimagem 	Stoten (2015)	
<ul style="list-style-type: none"> Falta de Programas de Tutorias 	Arco, Fernández e Fernández (2011)	Institucional
<ul style="list-style-type: none"> Supervisão do orientador ou Supervisão de Orientação 	Djohy (2019)	
<ul style="list-style-type: none"> Características do Programa (Conteúdo, Metodologia de ensino, Carga Horária, Tamanho da Turma, Parcerias, Reputação, Ensino Conservador) 	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base *Scopus*, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020

Nas buscas na base indexada Scopus, apenas 10 (dez) artigos dentre os 148 (cento e quarenta e oito) têm de fato pelas suas narrativas relação direta com a Pós-Graduação,

tratando o tema desta pesquisa, a evasão discente na pós-graduação. Dito isso, uma sucinta descrição em ordem cronológica dessas obras se faz necessária:

Breier (2010) em sua pesquisa com discentes de Pós-graduação na África do Sul descobriu que muitos discentes saíram antes de completar sua qualificação, por questões financeiras, pois estão na linha da pobreza.

Arco, Fernández e Fernández (2011) avaliaram os programas de Tutoria de pares para resolver as falhas acadêmicas com tutores sendo discentes no último período do curso de graduação e discentes de pós-graduação. Constataram o ganho tanto para os discentes participantes do primeiro ano de curso, com aumento das notas, na estratégia de aprendizagem e também constataram o ganho para os tutores, em estratégia de aprendizagem e melhorias em suas habilidades sociais.

Haert et al. (2014) relataram que os fatores associados à evasão em discentes de doutorado na Bélgica são a falta de capacidade do discente e a falta de financiamento. Alegam que os discentes com bolsas de pesquisa apresentam uma menor taxa de evasão e que a falta de apoio financeiro tem um impacto maior na decisão do discente abandonar os estudos.

Stoten (2015) relatou em sua pesquisa o crescimento das oportunidades de ingresso no ensino superior Britânico, e com isso um aumento da população que é educada para o nível de pós-graduação. Ao mesmo tempo, com o aumento do ingresso, aumentou também a taxa de evasão. E os seus achados destacaram a “importância da autoeficácia, motivação intrínseca e a autoimagem” e esses conceitos podem ter ligação com as estratégias.

Wainerman e Matovich (2016) relataram o crescimento dos programas de doutorado na Argentina e na América Latina, mas as taxas de conclusões são insatisfatórias. O objetivo do estudo foi mensurar o desempenho (eficiência ou produtividade) e avaliar o desempenho dos programas de doutorado. Utilizando duas dimensões, o tempo e taxas de conclusão.

Botha (2016), em estudo empírico com discentes de pós-graduação em Gana, destacou em sua pesquisa que os fatores associados ao baixo rendimento do discente são: as dificuldades financeiras, os desafios pessoais e a falta de possibilidade de licença do trabalho, com isso o tempo de dedicação é reduzido. Com isso, o discente que conciliou trabalho e estudo não conseguiu dedicar tempo suficiente aos estudos.

Leijen, Lepp e Remmik (2016) entrevistaram 14 ex-discentes que não concluíram o doutorado e os resultados indicaram diferentes fatores, tais como: pessoais, arranjo associado à orientação, à instituição e ao ambiente de aprendizagem.

Djohy (2019) relatou que estudos anteriores demonstraram como sucesso na formação de um doutor, o resultado de socialização moldada no contexto individual, étnico, cultural,

organizacional, institucional e na questão disciplinar entre orientador e orientando, mas acredita que negligenciaram em não enfatizar os atritos e a complexidade dessa relação entre orientador e orientando que podem contribuir para evasão em cursos de doutorados.

Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019) destacaram em seus estudos sobre a evasão na Pós-Graduação, na África do Sul, e seus achados criticaram a questão da mulher que mesmo entusiasmada têm maior índice de evasão e limitações em seu processo por questões socioculturais, religiosas, impedimentos financeiros e o seu papel dentro do domínio familiar e concluíram que existem práticas ocultas nas instituições que separam os discentes pelo gênero.

Iglesias, Entrialgo e Müller (2020) realizaram uma pesquisa empírica em 94 Programas Executivos de MBA na Europa Ocidental, para analisar de que forma os recursos e as características do programa (conteúdo, metodologia de ensino, carga horária, tamanho da turma, parcerias, reputação) influenciam na desistência. Como resultado obtido, do lado das ofertas: a intensidade do aprendizado de estudo de caso, números de créditos, tamanho da turma e parcerias com outras instituições.

Ao correlacionar esses discursos nota-se que Breier (2010) relata em seu estudo que por dificuldades financeiras os discentes não chegam a apresentar o exame de qualificação. Já Botha (2016) associa as dificuldades financeiras ao baixo rendimento. Ainda nesse cenário, mas com uma perspectiva positiva, Haert et al. (2014) apresentam em seu estudo que discentes com bolsa de estudos têm mais possibilidades de conclusão. Assim como para Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019), em sua pesquisa, chamam atenção de que mesmo as mulheres entusiasmadas, mas por diversos fatores, por suas cargas de trabalhos dentro da família, apresentam maiores dificuldades.

Por outro lado, Leijen, Lepp e Remmik (2016) evidenciaram em seu trabalho o papel da Supervisão no contexto da evasão. Além disso, Djohy (2019) retratou a negligência em não enfatizar os atritos e a complexidade dessa relação orientador e orientando.

Por fim, a capacidade acadêmica foi relatada no estudo realizado por Haert et al. (2014). Já Wainerman e Matovich (2016) mencionaram o desempenho (eficiência ou produtividade) e não apenas estes, mas outros fatores são relacionados à evasão, como a falta de obter dispensas do trabalho.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se as razões da escolha do método de pesquisa que foi utilizado para a realização desta pesquisa de tese, abordando as questões relacionadas à tipologia, amostragem, instrumentos de coleta e de tratamento dos dados, e a limitação do método, de maneira que os caminhos seguidos e os fundamentos metodológicos utilizados para chegar aos objetivos propostos no presente estudo possam ser identificados e compreendidos.

5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Os referenciais teóricos sobre a metodologia empregada neste estudo foram buscados nas obras dos seguintes autores: Marconi e Lakatos (2002); Yin (2001); Vergara (2003); Gil (2008); e Cooper e Schindler (2003). Em relação à análise transversal dos dados coletados, seguiram-se os princípios elencados por Keeves (1990) de ponderar, em que pesem os critérios para classificação e conceituação variarem de acordo com o enfoque particular dos autores, buscando os pontos em comum, dando mais valor aos conceitos e menos à terminologia adotada.

A primeira etapa desta pesquisa quanto aos objetivos de acordo com Gil (2002) foi:

- Pesquisa exploratória, por se adequar com maior facilidade ao problema apresentado que é priorizar ações com potencial para mitigar a evasão na Pós-graduação. Envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com grupo de especialistas (GIL, 2002, p. 41).
- Pesquisa Descritiva, por descrever as características do fenômeno da evasão, pois utiliza técnicas de coletas de dados, tais como formulário de percepção por parte de especialistas em pós-graduação (GIL, 2002, p. 42).
- Pesquisa explicativa, por identificar as causas da evasão que contribuem para determinar o fenômeno na Pós-graduação (GIL, 2002, p. 43).

Quanto aos procedimentos técnicos, este trabalho é também uma pesquisa bibliográfica, pois faz uma revisão na literatura na base *Scopus*. Sendo ainda uma pesquisa de levantamento, pois solicitou informações aos coordenadores acerca do problema estudado e depois realizou uma análise quantitativa para as devidas conclusões (GIL, 2002 p. 43).

5.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma a fim de se alcançar respostas às questões da pesquisa:

- **Revisão da Literatura:** para contextualização da pesquisa nos capítulos de introdução e base conceitual, realizou-se uma pesquisa nas bases *Scopus*, banco de teses e dissertações na Plataforma Sucupira, sobre o tema, assim como *sites* governamentais, com o objetivo de fornecer suporte teórico ao estudo.
- **Mapeamento do estado da arte na literatura:** buscando identificar as causas, motivações e os fatores para a evasão no Ensino Superior mais citados. Foi realizada uma revisão sistemática longitudinal e estruturada na base *Scopus* agrupando as causas identificadas na literatura, segundo critério de homogeneidade (metodologia no item 5.3).
- **Pesquisa junto aos especialistas:** Foram encontradas 261 causas na literatura analisando as causas Individuais, Acadêmicas e Institucionais. Como muitas palavras apresentam significados semelhantes, num processo de sinonímia realizada pela autora, essas causas foram aglutinadas e reduzidas para 60. Após esta etapa, essas causas foram submetidas para análise ao grupo de 10 (dez) especialistas, para saber quais causas da Evasão no Ensino Superior são mais adequadas ao ensino da Pós-graduação (metodologia detalhada no item 5.4).
- **Elaboração do questionário:** Após identificação na literatura e análise das causas pelos 10 (dez) especialistas em Pós-graduação, restaram 39 causas que com uma nova análise de similaridade de conteúdo foram reduzidas a 24 questões e mais duas objetivas, de forma a atualizar a pesquisa aos acontecimentos recentes. A partir delas, foi construído um questionário que foi aplicado aos Especialistas (Coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação de uma IFES), com objetivo de mapear a percepção de priorização destes quanto às causas que mais influenciam no processo de evasão na pós-graduação *stricto sensu*.
- Para aplicação do questionário, o projeto foi aprovado no Comitê de Ética da universidade estudada (CAAE 42343021.9.0000.5243), em 27 de maio de 2021, para coleta de dados. Todos os entrevistados concordaram em participar desta pesquisa por meio de Formulário Google.

- **Aplicação do questionário:** Um total de 160 questionários foi disponibilizado por e-mail, no período de junho de 2021 até agosto de 2021, encaminhado para cada especialista coordenador/vice-coordenador de curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da IFE pesquisada, para captar as percepções das principais causas que impactam o processo da evasão no ensino da Pós-Graduação *stricto sensu*
- **Análise dos resultados:** A análise dos dados foi realizada por meio de *Hierarchical Cluster Analysis* e TOPSIS para proporcionar uma avaliação por meio da Técnica de Ordenação de Preferências por Similaridade com a Ideal Solução, o que possibilitou hierarquizar as alternativas ao estabelecer uma sistemática de análise, esclarecendo o processo decisório referente às futuras ações a serem tomadas. E partir desta análise propor ações a serem tomadas para a redução da evasão na pós-graduação *stricto sensu*, com o suporte da literatura.
- **Conclusão da pesquisa:** apresentação das causas que impactam na evasão da pós-graduação *stricto sensu* de apoio à decisão e que dê suporte aos coordenadores e vice-coordenadores para identificação dos discentes em risco de evadir e uma proposta de ações para serem utilizadas na IFES. Bem como apresentar as limitações desta pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

5.3 MAPEAMENTO DAS CAUSAS NA LITERATURA NA BASE SCOPUS

A metodologia foi baseada no modelo bibliométrico utilizado por Freitas e Costa (2018) e Paixão (2014) e Gomes (2010). Desta maneira, as etapas do mapeamento das causas na literatura são descritas a seguir:

Como definição do problema de pesquisa, tem como questão central: Qual é o grau de prioridade das ações com potencial de reduzir a Evasão em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*? E para isso, foram realizadas três buscas na base de dados indexadas SCOPUS, 12 de janeiro de 2019, a segunda busca para atualização foi em 06 de junho de 2019 e a terceira e última busca para atualização ocorreu em 02 de maio de 2020. Todas as buscas seguiram as seguintes etapas descritas:

- a) Na primeira etapa do processo de revisão sistemática e longitudinal na literatura, realizada na base indexada *Scopus*, as buscas utilizaram as seguintes palavras-chave: “*higher education*” AND “*dropout*”
- b) A pesquisa foi limitada em: “*factor* OR *cause* OR *influenc* OR *motivation*”

- c) Continuando seu processo de limitação em (*Article; Review e Article in Press*).
- d) Limitando-se ainda em apenas *Journals*.
- e) Em posse dos documentos selecionados, esta etapa iniciou com a análise dos títulos e *abstract* para constatar aderência ao tema proposto.

Com objetivo de mapear e verificar se encontrava mais trabalhos com aderência ao tema desta pesquisa, foram realizadas mais duas buscas na base indexada, **Scopus**, em 04 de julho de 2020.

- a) Na primeira etapa do processo de revisão sistemática e longitudinal na literatura, realizada na base indexada *Scopus*, a busca utilizou as seguintes palavras-chave: "***postgraduate studies***" AND "***dropout***".
- b) A pesquisa foi limitada em: "*factor* OR *cause* OR *influenc* OR *motivation*"
- c) Continuando seu processo de limitação em (*Article; Review e Article in Press*).
- d) Limitando-se ainda em apenas *Journals*.
- e) Em posse dos documentos selecionados, esta etapa iniciou com a análise dos títulos e *abstract* para constatar aderência ao tema proposto.

E outra busca em 04 de julho de 2020 foi realizada com a as seguintes palavras-chave: "***postgraduate***" AND "***dropout***".

- a) A pesquisa foi limitada em: "*factor* OR *cause* OR *influenc* OR *motivation*"
- b) Continuando seu processo de limitação em (*Article; Review e Article in Press*).
- c) Limitando-se ainda em apenas *Journals*.
- d) Em posse dos documentos selecionados, esta etapa iniciou com a análise dos títulos e *abstract* para constatar aderência ao tema proposto.

Na Figura 7, estão representadas as etapas das buscas na base Scopus.

Palavras-Chave	Base Scopus	
	Registros encontrados	
"higher education" AND "dropout"	481 documentos	
"higher education" AND "dropout"	598 documentos	
"higher education" AND "dropout"	674 documentos	
"postgraduate studies" AND "dropout"	5 documentos	
"postgraduate" AND "dropout"	119 documentos	

Palavras-Chave	Base Scopus	
	Registros encontrados	
"factor OR cause OR influenc OR motivation"	330 documentos	
"factor OR cause OR influenc OR motivation"	68 documentos	
"factor OR cause OR influenc OR motivation"	55 documentos	
"factor OR cause OR influenc OR motivation"	3 documentos	
"factor OR cause OR influenc OR motivation"	61 documentos	

Palavras-Chave	Base Scopus				
	Registros encontrados 12/01/2019	Registros encontrados 06/12/2019	Registros encontrados 02/05/2020	Registros encontrados 04/07/2020	Registros encontrados 04/07/2020
(Article; Review)	254 documentos	43 documentos	58 documentos	3 documentos	58 documentos
Journal	251 documentos	40 documentos	51 documentos	3 documentos	58 documentos

Figura 7 - Etapas do levantamento das causas na base indexada *Scopus*

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base *Scopus*, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020.

Todo o detalhamento da busca foi apresentado no capítulo 3, em “Mapeamento do Estado da Arte” e seguiram todas as etapas descritas.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

Com a finalidade de buscar agregações e confrontar com os achados na pesquisa exploratória, na literatura, foram realizadas duas pesquisas campo, de cunho qualitativo. A primeira foi realizada com 10 especialistas que possuem experiência no objeto do estudo, de modo a identificar na percepção desses especialistas as causas do ensino superior que são aplicadas ao ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O questionário foi encaminhado por e-mail, no mês de julho de 2020, e os achados dessa primeira pesquisa foram para nortear quanto à revisão da literatura e compor o segundo questionário que foi aplicado a um grupo maior de especialistas, para uma melhor compreensão das causas de evasão no ensino da Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Os dados da segunda pesquisa foram tratados pelo método multicritério, TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*), como uma ferramenta de aplicação na ordenação dos critérios utilizados para analisar quais são os fatores na percepção dos especialistas que são facilitadores da evasão da pós-graduação *Stricto Sensu*, o que possibilitou em uma análise de forma mais profunda e robusta.

5.4.1 Etapa do Pré-teste

Para a aplicação do questionário final a um grupo maior de especialistas e após a análise de similaridades do 1º questionário com os 10 especialistas, que identificaram 39 causas como as mais importantes no processo de evasão, restaram 24 questões objetivas e 2 questões abertas. Esta etapa de pré-teste se deu encaminhando para um especialista que solicitou ajuste em algumas questões, após a realização desse ajuste, o formulário foi encaminhado a um novo especialista que solicitou mais um pequeno ajuste e após esta análise o formulário foi encaminhado a mais dois especialistas que não apontaram mais nenhum ajuste no instrumento de pesquisa, com isso, foi possível verificar a qualidade, clareza e adequação das questões.

O questionário do pré-teste foi enviado, através de *e-mail*, no mês de maio de 2021, para quatro coordenadores de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, todos os quatro com ampla experiência em coordenação de cursos de Mestrado e Doutorado, solicitando apreciações e propostas para melhorias do instrumento.

De acordo com cada *feedback* obtido, o questionário foi reformulado e seguiu aos outros especialistas, na busca de melhorar a clareza, e acrescentaram-se novos reagrupamentos, dando mais coerência ao instrumento. Assim, foram realizadas as seguintes adaptações:

- A causa Competência de Leitura que era uma pergunta, o primeiro avaliador do questionário julgou mais adequado juntar a outra pergunta sobre o baixo desempenho do discente,

- Outra melhoria solicitada foi na redação dos enunciados das questões para que ficasse claro como o especialista classifica a influência de se considerar a causa como motivador da evasão em relação ao curso em que atua como coordenador/vice-coordenador.

Os outros dois coordenadores não apresentaram mais nenhuma dúvida quanto ao objetivo e clareza do questionário.

5.4.2 Populações amostrais

A população desse estudo para definir as causas a serem tratadas é não probabilística, sendo selecionada com base nos princípios de amostragem intencional e escolhida por suas características específicas, com experiência no foco desse estudo.

Mattar (2005, p. 271) apresenta como amostragem não probabilística a seleção do universo amostral que depende em parte da decisão do pesquisador, sendo assim, o pesquisador utiliza seu julgamento para compor os membros que possuem informações necessárias.

Sendo assim, o público alvo a que se destinou a aplicação dos questionários apresenta o primeiro grupo composto por coordenadores de curso de pós-graduação, docentes e técnicos administrativos ligados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, um grupo de 10 (dez) especialistas (coordenadores de curso de pós-graduação, docentes e técnicos administrativos ligados aos Programas de pós-graduação *Stricto Sensu*), dentre eles: 1 (um) coordenador de Mestrado Acadêmico; 2 (dois) coordenadores de Mestrados Profissionais, 1 (um) coordenador de doutorado acadêmico e também vice-coordenador de Mestrado Profissional, 1 (um) vice-coordenador de Doutorado acadêmico, 1 (um) coordenador que já atuou no Mestrado Profissional, 2 (dois) docentes credenciados em cursos de Doutorado acadêmico e de Mestrado Profissional e 2 (dois) técnicos administrativos ligados aos cursos de Doutorado acadêmico e Mestrado Profissional de uma universidade federal.

O segundo grupo é composto por coordenadores e vice-coordenadores de Pós-graduação *Stricto Sensu* de uma Instituição Federal de Ensino. Os respondentes da pesquisa foram localizados, contatados e convidados a participar da pesquisa. O convite foi individual enviado por e-mail através de formulário e somente com um remetente e um destinatário, ou enviado na forma de lista oculta em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

5.4.2.1 Perfil dos respondentes do questionário final aos coordenadores e vice-coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu*

Neste tópico, é apresentado o perfil dos respondentes do questionário final aos coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*. O perfil dos respondentes foi analisado de acordo os seguintes aspectos: coordenador ou vice-coordenador de curso/programa de pós-graduação *stricto sensu* partir de 2015; Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação; Área de conhecimento e Modalidade do curso em que atua.

5.4.2.1.1 *É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de programa de pós-graduação stricto sensu a partir de 2015?*



Gráfico 3 - É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de programa de pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2015

Fonte: Dados de pesquisa (2021)

No Gráfico 3, 61,3% são coordenadores e 25,8% são vice-coordenadores, atualmente, enquanto 9,7% já atuaram como coordenador e 3,2% como vice-coordenador(a) de pós-graduação.

5.4.2.1.2 *Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?*

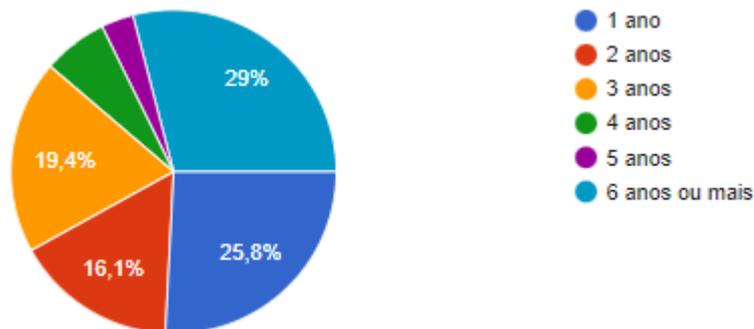


Gráfico 4 - Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação

Fonte: Dados de pesquisa (2021)

No Gráfico 4, 29% têm 6 ou mais anos de experiência, 25,8% têm 1 ano de experiência, 19,4% têm 3 anos de experiência, 16,1% têm 2 anos de experiência, 6,4% têm 4 anos de experiência e 3,2% têm 5 anos de experiência.

5.4.2.1.3 Área de conhecimento dos respondentes

Como é evidenciado no Gráfico 5, incluíram-se os dados da grande área de Conhecimento da atuação dos respondentes como coordenador(a) ou vice-coordenador(a). Essas áreas referem-se aos programas/cursos que estão credenciados na CAPES.

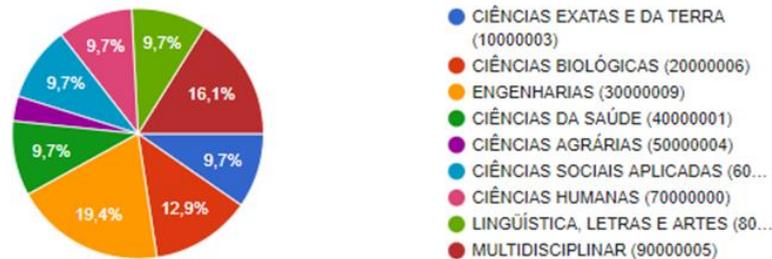


Gráfico 5 - Área de Conhecimento da atuação como coordenador(a) ou vice-coordenador(a)
Fonte: Dados de pesquisa (2021)

Observa-se que o maior retorno dos respondentes, com 19,4%, foi da área das Engenharias, seguido de 16,1%, da área Multidisciplinar, 12,9%, das Ciências Biológicas. Com os mesmos percentuais de 9,7% estão as áreas Lingüística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas e com 3,2% as Ciências Agrárias.

5.4.2.1.4 Modalidade do curso em que atua

No Gráfico 6, é apresentada a Modalidade do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a), sendo 67,7% de cursos acadêmicos e 32,7% de cursos de Mestrados Profissionais.

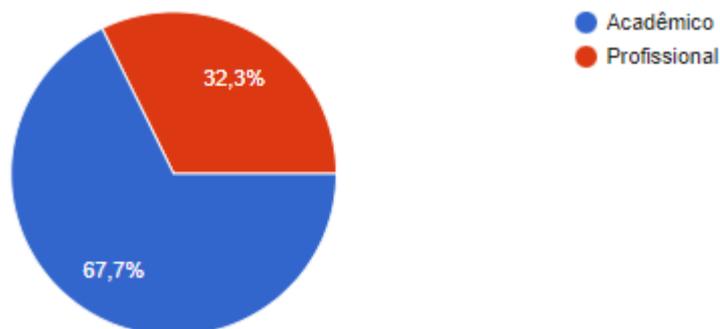


Gráfico 6 - Modalidade do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a)
Fonte: Dados de pesquisa (2021)

5.4.2.1.5 Nível do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a)

Em relação ao nível de curso de atuação dos coordenadores e vice-coordenadores, o Gráfico 7 apresenta 48,5% de coordenadores/vice-coordenadores de programas com discentes de mestrado e doutorado, 41,9% coordenadores/vice-coordenadores de mestrado e 9,7% coordenadores/vice-coordenadores de doutorado.

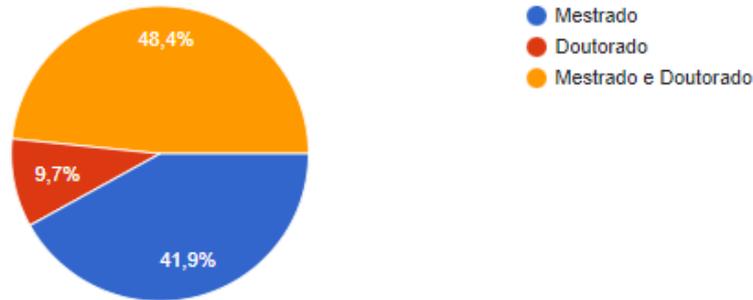


Gráfico 7 - Nível do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a)
Fonte: Dados de pesquisa (2021)

5.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Neste tópico, são detalhados os instrumentos utilizados para realização das pesquisas de campo. Primeiro foi realizada uma validação das causas da evasão no ensino superior que são aplicadas no ensino da pós-graduação *stricto sensu* com os 10 especialistas. E, após esta etapa foi elaborado e aplicado o segundo questionário, a partir das causas mapeadas na literatura e validadas por 10 especialistas, que foi encaminhado aos coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação.

5.4.3.1 Validação das causas de evasão no ensino superior que são aplicadas no ensino da pós-graduação *stricto sensu* com os 10 especialistas

Foram 261 (duzentos e sessenta e um) fatores encontrados na literatura para evasão no ensino superior. Como muitas palavras apresentavam significados semelhantes, num processo de sinonímia realizada pela autora, essas causas foram aglutinadas e agrupadas em 60 (sessenta) fatores, conforme apresentado na Tabulação das causas identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e Percentuais dos especialistas (Apêndice B). Estas causas foram

apresentadas a 10 especialistas e os percentuais calculados de suas prioridades estão apresentados nesta mesma tabela no Apêndice B.

Para a realização desta etapa da pesquisa, conforme apresentado no Apêndice B, foi proposto um questionário de Levantamento de causas da evasão no ensino superior, que na visão dos especialistas mais influenciam na Evasão no ensino da pós-graduação, com 60 agrupamentos de causas para análise, com escala de 0 a 10.

Esse questionário teve dois objetivos: 1) Selecionar as causas para compor a revisão da literatura; 2) Subsidiar o desenvolvimento do questionário final (perguntas fechadas) que foi aplicado aos Coordenadores de Pós-graduação de IES, que possui um universo de 87 cursos de Pós-graduação, dentre Mestrados Profissionais, Programas acadêmicos (Mestrado e Doutorado) e Cursos acadêmicos de Mestrado ou de Cursos acadêmicos de Mestrado e Doutorado.

Com intuito de padronizar e sistematizar a consolidação das causas, as análises foram realizadas com os mesmos critérios adotados na revisão da literatura, utilizando as categorias Institucionais, acadêmicas e Individuais apresentadas no Quadro 2 – Categorias e seus agrupamentos de causas. A fim de facilitar a compreensão e possíveis comparações futuras, a categoria econômica foi aglutinada às causas institucionais ou Individuais, pois a dificuldade financeira é do discente e pode ser resolvida através de parcerias institucionais.

A primeira pergunta a ser respondida foi “1) Com base na sua experiência em gestão da Pós-graduação, pontue numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) quais são as causas (fatores/ motivações) que mais influenciam no processo de evasão na Pós-graduação, ou seja, as causas que são consideradas em sua percepção como fatores críticos para evasão na Pós-graduação?”

A partir das respostas, o critério de seleção das causas influenciadoras na Pós-graduação *Stricto Sensu*, consistiu em duas etapas:

- Como primeira análise, numa escala de 0 a 10 as causas que receberam notas maiores ou iguais a 6.
- Como segunda análise, foi realizada a frequência em que os especialistas responderam e consideradas a partir de 50%.

Em repostas à segunda pergunta “2) Com base na sua experiência em Educação Superior, quais são as causas (fatores/ motivações) que mais influenciam no processo de evasão, ou seja, as causas que são consideradas na sua percepção como fatores críticos para evasão na Pós-Graduação?”

Essa questão teve por objetivo coletar, junto aos especialistas, causas que não tinham sido citadas nas 60 perguntas.

As respostas serviram de base para um reagrupamento do questionário que foi encaminhado aos coordenadores e vice-coordenadores de programa de pós-graduação de uma instituição Federal de ensino superior, conforme Apêndice D. Ao analisar as respostas da segunda pergunta aos especialistas, abaixo são apresentados os fatores que foram respondidos por alguns dos especialistas:

- **Possibilidade e fomento de integração entre discentes;**
- **Suporte de monitoria;**
- **Clima interno ruim e com docentes distantes e inacessíveis;**
- **E na questão 7 do apêndice B, sobre currículo, foi acrescido mais um item (muito focado em conteúdo e com pouco foco na pesquisa).**

Conforme apresentado na Tabela do Apêndice C, é possível ver a análise de todas as causas com os percentuais após validação com os 10 (dez) especialistas. Foram consideradas para análise as que 50% (cinquenta por cento) dos especialistas as consideram como causas que podem influenciar na evasão da Pós-graduação *Stricto Sensu*, ficando no total de 39 (trinta e nove) causas consideradas no estudo.

5.4.3.2 *Elaboração e aplicação do 2º questionário a partir das causas mapeadas na literatura e validada com os 10 especialistas*

A partir das causas identificadas na revisão da literatura e na percepção dos 10 especialistas, foi desenvolvido um instrumento de pesquisa, um questionário, utilizado um *survey*, conforme **Apêndice D – Questionário de levantamento das causas de evasão - percepção de especialistas (coordenadores e vice-coordenadores de curso de pós-graduação)**, contendo perguntas fechadas e duas perguntas abertas, com o objetivo de gerar subsídios para a construção de um modelo de priorização de causas, que pode contribuir com ações para mitigar a evasão no ensino da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Um novo reagrupamento foi realizado, pois algumas palavras ainda apresentavam significados semelhantes. Tal instrumento, o questionário, foi desenvolvido a partir dos 24 impactos levantados na literatura e validados com os 10 especialistas apresentados na tabela do Apêndice C. Cada impacto foi considerado como uma variável, sendo as nomenclaturas das mesmas apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Nomenclatura utilizada para representar os impactos como variáveis.

Código	Item
I_1	Impacto 1: Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade) como motivadores da evasão em relação ao seu curso?
I_2	Impacto 2: Baixo desempenho acadêmico (Despreparo Educacional; Competência de Leitura e Escrita; dentre outros) como motivador da evasão em relação ao seu curso?
I_3	Impacto 3: Características do programa (Conteúdo Programático; Metodologia de ensino; Carga Horária; Tamanho da Turma; Parcerias; Reputação; Ensino Conservador; Falta de Estratégias metodológicas; Falta de Métodos; Ferramentas por parte do Programa; Mudanças de regras a qualquer instante e sem considerar a realidade dos discentes; Postura de apoio do coordenador; Sistematização da secretaria do curso)
I_4	Impacto 4: Características organizacionais da instituição (Meio Ambiente; Docentes; Incapacidade da Instituição em se Adequar aos Discentes; Suporte ao Discente)
I_5	Impacto 5: Características dos docentes (Conhecimentos; Habilidades; Comportamento; Desempenho dos Docentes; Docentes terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discente)
I_6	Impacto 6: Formatos dos currículos (Exigente; Antigos; Focados em Áreas Específicas; Currículo muito focado em conteúdo e com pouco foco na pesquisa)
I_7	Impacto 7: Redução da satisfação no estudo (Motivação dada pelos Docentes; Falta de Perspectiva futura; Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica; Baixas Realizações Acadêmicas; Insatisfação com a Qualidade do Curso; Decepção com o Curso Escolhido; Programa de Estudo não atendendo às expectativas)
I_8	Impacto 8: Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes)
I_9	Impacto 9: Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos)
I_10	Impacto 10: Falta de engajamento ou envolvimento acadêmico (Participação em Atividades Acadêmicas como: Organização de Eventos, Participação Espontânea em Eventos Acadêmicos, entre outros)
I_11	Impacto 11: Falta de interação com o corpo docente
I_12	Impacto 12: Ausência de motivação relacionada ao mercado de trabalho (Falta de Perspectiva de Alocação, Falta de concursos, entre outros)
I_13	Impacto 13: Novas tecnologias de informação (Limitação Tecnológica do Discente; Meios de Comunicação para Acesso à Informação; Falta de equipamento para acesso)
I_14	Impacto 14: Critério de admissão acadêmica sem definição clara (Qualificação no Ingresso)
I_15	Impacto 15: Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares)
I_16	Impacto 16: Procrastinação dos tempos de entrega de atividades acordadas (Ato ou Efeito de Procrastinar; Adiamento, Demora, Delonga)
I_17	Impacto 17: Renda (Familiar; Renda dos Pais)
I_18	Impacto 18: Problemas de saúde
I_19	Impacto 19: Vida social ocupada
I_20	Impacto 20: Falta de supervisão do orientador
I_21	Impacto 21: Gestão do tempo (Prazo para Execução das Tarefas) pelo discente
I_22	Impacto 22: Clima interno ruim e com docentes distantes e inacessíveis – (Causa Evidenciada pelos Especialistas)
I_23	Impacto 23: Falta de possibilidade e de integração entre discentes – (Causa Evidenciada pelos Especialistas)
I_24	Impacto 24: Inexistência de suporte de monitoria – (Causa Evidenciada pelos Especialistas)

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A cada um dos impactos apresentados no Quadro 5, o respondente da pesquisa deveria indicar, segundo a sua percepção, uma nota entre 0 a 5. Com a finalidade de orientar os respondentes na correta alocação de suas notas, duas faixas foram explicativas como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Faixas para atribuição de notas apresentadas no questionário

	1	2	3	4	5
Não é importante	<input type="radio"/>				

É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* em geral.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As discussões dos resultados tiveram como base o confronto com os dados levantados na literatura e pelos especialistas.

Ao final do processo, restaram 24 perguntas fechadas e foram acrescentadas duas questões abertas. A primeira para compreender na percepção dos especialistas se alguma outra causa não foi mencionada no formulário, e a segunda questão foi para entender na visão dos especialistas, se dentre as causas citadas, quais foram mais acentuadas com a pandemia de coronavírus (Covid-19), levando em consideração o período complicado da crise econômica e de saúde da pandemia do novo coronavírus, ocorrida neste período.

Cabe ressaltar que mesmo sem exigência de dados sensíveis dos participantes, esta pesquisa teve a apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisas. Todo o projeto de pesquisa bem como o instrumento utilizado para a coleta de dados (questionário) foi submetido ao CEP UFF e aprovado sob o número CAAE 42343021.9.0000.5243, em 27 de maio de 2021, para coleta de dados. Todos os entrevistados concordaram em participar desta pesquisa por meio de Formulário Google. Atendeu-se assim à Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde. O principal foco do CEP é regulamentar a proteção aos envolvidos nas pesquisas e garantir respeito e ordem na coleta de dados.

5.4.3.3 Resultados da aplicação do questionário na percepção de especialistas (coordenadores e vice-coordenadores de curso de pós-graduação *stricto sensu*)

Através de *e-mail* de forma individual, o questionário foi encaminhado para cada coordenador e vice-coordenador de curso/programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma única Instituição Federal de Ensino. Os *e-mails* foram localizados na página da Plataforma Sucupira (CAPES) e nas páginas de cada curso/programa.

Com o *e-mail* para os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos/programa de pós-graduação, foi encaminhado uma carta de apresentação da doutoranda, assinada e aprovada pelo comitê de ética desta instituição. Além disso, no próprio instrumento de pesquisa foi disponibilizado *e-mail* para contato com a autora desta pesquisa e Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – questionário *online*, com os contatos do comitê de ética. Nesse sentido, houve todos os esclarecimentos sobre a pesquisa (Apêndice D).

No total foram encaminhados 160 *e-mails*, pois alguns cursos/programas os dados dos vice-coordenadores não estavam disponíveis e em outros o coordenador estava como *Pro tempore* e não possuía um vice-coordenador. Considerando todas essas fontes de divulgação do questionário, foram obtidos 31 questionários válidos, cujos dados foram submetidos à análise de dados que foi realizada através da Análise Hierárquica de Cluster e TOPSIS (Técnica para Ordem de preferência por semelhança com a solução ideal).

5.4.4 Coleta, análise dos dados e tratamento

A. Coleta de dados

A partir do questionário desenvolvido e o projeto de pesquisa aprovado pelo CEP – UFF, foi realizada a coleta de dados. O *link* do questionário foi enviado aos participantes por meio do endereço eletrônico e de forma individual. Ao longo de 2 meses, foram enviados convites para coordenadores e vice-coordenadores de programa/curso de pós-graduação *stricto sensu*, que de alguma forma estavam relacionados ao tema, sendo obtidos 31 questionários válidos, o que representou uma taxa de retorno de 19,38%. Todos os dados válidos foram analisados e tabulados em planilhas eletrônicas para posterior análise. Os dados foram submetidos à análise de dados que foi realizada através da Análise Hierárquica de Cluster e TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*).

B. Análise de dados coletados

Com objetivo de conhecer como os respondentes se agrupam em termos de similaridades e para caracterizar o perfil, o questionário foi composto por duas partes, uma delas dedicada à caracterização da experiência dos entrevistados para sua categorização e outra parte dedicada à avaliação da evasão na pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação à primeira parte, as questões sobre o perfil dos respondentes são: É Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a) de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2015; Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação *stricto sensu* e Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a). De posse das informações disponibilizadas pelos respondentes dessas três questões, foi

estruturado o Quadro 7 - Codificação usada para agrupar os respondentes por seu perfil, como apresentado a seguir.

Quadro 7 - Codificação usada para agrupar os respondentes por seu perfil

É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015? (L1)	Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação <i>stricto sensu</i> ? (L2)	Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a). (L3)
1 = Vice-coordenador	1 = 1 - 2 anos	2 = Mestrado (Acadêmico ou Profissional)
2 = Coordenador	2 = 3 - 5 anos	2 = Doutorado
	3 = 6 ou mais	3 = Programa (Mestrado e Doutorado)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 7 apresenta as classificações dadas ao perfil dos respondentes, na coluna que identifica se “É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2015?”, para fazer análise de cluster em relação ao cargo, o valor atribuído para coordenador foi 3 e para vice-coordenador 2. Para a coluna de “Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?”, a análise foi: de 1 ano até 2 anos foi atribuído valor 1, entre 2 e 5 anos foi atribuído 2 e de 6 anos ou mais o valor atribuído foi 3. E para o “Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a). (L3)” os valores atribuídos foram 2 para quem coordena somente um curso de mestrado (acadêmico ou profissional) ou de doutorado, e 3 para coordenadores/vice-coordenadores de Programa, pois possuem sob sua coordenação discentes de Mestrado e de Doutorado.

C. Análise hierárquica de Cluster

Com objetivo de analisar os conjuntos de relações entre as variáveis foi realizada a análise hierárquica de Cluster. Segundo Malhotra (2012), esta técnica busca classificar os itens em grupos por semelhança, mas concomitante possuem pequenas divergências quando confrontadas ao outro grupo.

De acordo com Malhotra (2012) e adaptado de Siltori (2020), foram realizados seis passos para análise hierárquica de cluster, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Análise hierárquica de Cluster utilizada na pesquisa

1	Em relação às variáveis correspondem a cada um dos 31 respondentes analisados, para entender como eles se agrupam em termos de atuação, tempo e nível de atuação.
2	Determinar as medidas de distância euclidiana.
3	Obter os conjuntos hierárquicos, formulando uma hierarquia em forma de dendograma de similaridade.
4	Verificar a análise gráfica, a fim de entender quantos conjuntos podem ser necessários para a amostra.
5	Interpretar e classificar o dendograma em grupos.
6	Validação da amostra e o dendograma formulado.

Fonte: adaptado pela Autora com base em Malhotra (2012) e Siltori (2020).

Após as seis etapas realizadas, o método Ward foi para análise dos agrupamentos. Para a análise dos conglomerados formados, não há norma fixa a ser adotada. Para esta pesquisa, os grupos foram sendo avaliados de forma que permitiam a sua melhor segregação. Um dendograma foi elaborado para análise gráfica. O resultado do dendograma será apresentado no próximo capítulo desta pesquisa na Figura 8. Além disso, a autora considerou como ponto de corte para definição dos grupos a distância combinada igual a 10.

A análise de dados foi composta, inicialmente, pela Análise Hierárquica de Cluster, que foi usada para agrupar os especialistas de acordo com suas similaridades, considerando as informações que forneceram no preenchimento da pesquisa nas questões: “É Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a) de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2015?”; “Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação *stricto sensu*?” e “Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a)”.

Segundo Malhotra (2012), esta técnica busca classificar os itens em grupos. Logo, os respondentes foram agrupados de acordo com suas semelhanças. A codificação utilizada para estes agrupamentos foi N_1 e N_2 .

Conforme será apresentado na seção de resultados, dois grupos foram identificados e ponderações de 40% e 60% foram atribuídas a eles. O maior peso foi dado ao grupo que, na visão da autora, possui características que possibilitam uma melhor compreensão do tema e conseqüentemente aqueles que poderiam fornecer respostas mais concisas. A definição de grupos foi necessária neste estudo para o uso do TOPSIS.

Tabela 10 - Grupos de respondentes e as respectivas ponderações

Grupo 1 (N_1)	Grupo 2 (N_2)
40%	60%

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Uma vez definido os dois grupos de respondentes, realizou-se uma análise descritiva dos dados. Posteriormente, valendo-se dos dois agrupamentos identificados foi realizada uma análise comparativa dos impactos da evasão no ensino da Pós-graduação via técnica TOPSIS.

D. Tratamento de dados

O questionário foi composto por duas partes, uma delas dedicada à caracterização e experiência dos entrevistados para sua categorização e outra parte dedicada à avaliação da evasão na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Os dados foram obtidos por meio do *survey* e a análise de dados foi realizada através da Análise Hierárquica de Cluster e TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*).

Os dados coletados através do aplicativo *Google Forms* foram importados para uma planilha eletrônica do programa Excel, constituindo, assim, o banco de dados da pesquisa.

O TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*) ou Técnica de Ordenação de Preferências por Similaridade com a Ideal Solução, proposto inicialmente por Hwang e Yoon (1981) é um método que vem sendo bastante utilizado para ordenar preferências, por meio da avaliação do desempenho de alternativas através de similaridade com a solução ideal (HEIN et al, 2015; KROHLING; SOUZA, 2011; LIMA JÚNIOR; CARPINETTI, 2015). O processo geral do TOPSIS é calcular a distância ao ponto ideal, tanto positiva como negativa. É necessário quantificar a importância relativa dos critérios, além de não ser necessário nenhum método específico para determinação dos pesos. A normalização pode ser linear ou vetorial. Outra vantagem é poder ser utilizado para grande número de alternativas e critérios, utilizando dados objetivos e quantitativos. Como resultado final, o TOPSIS realiza a ordenação geral das alternativas (ALVIM et al, 2015). A aplicação do método é descrita numa série de etapas sucessivas, nas quais podem ser utilizadas uma planilha eletrônica como ferramenta básica para seu desenvolvimento.

De acordo com Lourenzutti e Krohling (2016), em situações do mundo real e complexas, em que as decisões devem ser tomadas por um grupo de decisores, alguns métodos apresentam limitações, por ter apenas um único tomador de decisão. Corroborando, na percepção de Grošelj e Stirn (2017), vários decisores cooperam com suas experiências, seus conhecimentos e suas percepções, agregando e operando melhor com problemas de natureza complexa apenas com um único indivíduo na tomada de decisão.

Foi escolhido o método TOPSIS (*Technique for Order of Preference by Similarity to Ideal Solution*) como uma ferramenta de aplicação na ordenação dos critérios utilizados para analisar quais são os fatores na percepção dos especialistas que são facilitadores da evasão da Pós-graduação *Stricto Sensu*, o que possibilitará uma análise de forma mais profunda e robusta.

Nas etapas dos cálculos para ordenação das causas de evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu*, adotou o processo da proposta de Singh et al. (2016).

A seguir são descritas essas etapas, conforme salienta Costa e Duarte Júnior (2013), Siltori (2020) e Labbate (2020):

1ª etapa: Construir a matriz de decisão

Deve-se realizar inicialmente a montagem da matriz de decisão a x c, onde “a” são as alternativas e “c” os critérios. A partir daí, inicia-se a aplicação das etapas sugeridas pelo método TOPSIS.

O Topsis é realizado em seis passos distintos, sendo eles:

1º passo: construir a matriz de decisão

Na primeira etapa é estruturada a matriz D que possui elementos (x_{ij}), sendo que (i) representa cada um dos itens e (j) cada um dos critérios de análise. No caso desta pesquisa, os itens são representados pelas variáveis e os critérios pela média aferida pelos dois grupos de respondentes. A visualização matemática da matriz D é apresentada pela Matriz 1.

A matriz de decisão (D) é composta por alternativas e critérios conforme descrito na Equação 1:

$$\begin{matrix} C_1 & \dots & C_n \\ A_1 & \begin{pmatrix} x_{11} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ A_m & \begin{pmatrix} x_{m1} & \dots & x_{mn} \end{pmatrix} \end{pmatrix} \end{matrix} \text{(Equação 1)}$$

A segunda etapa:

Em que (W) é o vetor de peso atribuído aos critérios:

$$\widetilde{W} = [\widetilde{w}_1, \widetilde{w}_2, \dots, \widetilde{w}_m] \text{ (Equação 2)}$$

Em que ($A_1, A_2, A_3 \dots A_m$) são as alternativas e ($C_1, C_2, C_3 \dots C_n$) são os critérios, (x_{ij}) indica o desempenho da alternativa (A_i) segundo o critério (C_j). O vetor de peso $W = (w_1, w_2,$

w_m) composto pelos pesos individuais para cada critério C_j . A partir daí, inicia-se a aplicação dos passos sugeridos pelo método Topsis, segundo Singh et al. (2016).

2º passo: calcular a matriz normalizada

Neste trabalho foi utilizada a normalização linear, conforme apresentado na Equação 3:

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum x_{ij}^2}} \text{ (Equação 3)}$$

Em que x_{ij} representa o escore do j -ésimo critério para a i -ésima fonte de dados.

3º passo: calcular a matriz com os pesos

Multiplica-se a matriz normalizada pelos respectivos pesos dos critérios. A definição dos pesos é realizada de acordo com percepções de valor do “especialista, decisor” ou de um grupo de “especialistas/decisores”. Neste trabalho, optou-se por utilizar peso linear conforme a Equação 4:

$$v_{ij} = w_{ij}r_{ij} \text{ (Equação 4)}$$

Em que (w_{ij}) é o peso definido para cada atributo ou critério.

4º passo: identificação da solução ideal (PIS) e da solução anti-ideal (NIS)

Neste passo, encontram-se os melhores níveis que representam a solução ideal (S^+) para cada um dos critérios avaliados. Procede-se do mesmo modo para os piores níveis, que representam a solução anti-ideal (S^-). As seguintes Equações 5 e 6 são utilizadas:

$$s^+ = \{(\max v_{ij}/j \in J), (\min v_{ij}/j \in J')\} \text{ (Equação 5)}$$

$$s^- = \{(\min v_{ij}/j \in J), (\max v_{ij}/j \in J')\} \text{ (Equação 6)}$$

Em que J e J' representam o conjunto de critérios.

5º passo: calcular as distâncias entre a situação ideal positiva e cada alternativa (D^+) e a situação ideal negativa e cada alternativa (D^-)

Calcula-se a medida de separação para cada alternativa em relação à solução ideal e anti-ideal. Essas distâncias euclidianas entre cada alternativa e sua solução ideal positiva (D^+),

conforme a Equação 7, e sua solução anti-ideal (D^-), conforme a Equação 8, são calculadas da seguinte forma:

$$D_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n [v_{ij}(x) - v_j^+(x)]^2}, \text{ para } i = 1, 2, \dots, n \text{ (Equação 7)}$$

$$D_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij}(x) - v_j^-(x))^2}, \text{ para } i = 1, 2, \dots, n \text{ (Equação 8)}$$

6º passo: calcular a similaridade para a posição ideal positiva

Por fim, chega-se ao coeficiente (C) ou resultado da aproximação da situação ideal (C_i) e a definição da ordenação das alternativas, através da Equação 9:

$$C_i = \frac{D_i^-}{D_i^+ + D_i^-} \text{ (Equação 9)}$$

As alternativas são classificadas em ordem decrescente de acordo com os valores do coeficiente de aproximação, definido no intervalo [0,0,1,0]. Considera-se que as alternativas mais próximas de 1,0 são as melhores.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos pela pesquisa de campo realizada. A análise dos resultados foi realizada por meio do modelo multicritério TOPSIS, que faz a ordenação, com isso, foram trabalhadas e priorizadas as propostas de ações.

Foram realizados pré-testes junto aos coordenadores de pós-graduação *Stricto Sensu*, para a adequação do questionário, tornando-o mais claro e objetivo para os especialistas respondentes.

6.1 ANÁLISE DO RESULTADO VIA TOPSIS

Conforme descrito na seção 5.4.2- em população amostral, a primeira etapa de análise correspondeu a uma Análise Hierárquica de Cluster, com objetivo de identificar como os respondentes são agrupados de acordo com suas similaridades. Para isso, foi necessário representar numericamente as características de cada respondente usando os códigos apresentados a seguir.

6.1.1 Similaridade dos respondentes em grupos via análise de *cluster*

Valendo-se de informações disponibilizadas no formulário de cada respondente, foi estruturado a Tabela 11, como apresentado a seguir.

Tabela 11 - Notas atribuídas aos respondentes

Respondentes	É Coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015?	Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?	Nível do Curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a).	Respondentes	É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015?	Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?	Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a).
R1	3	2	3	R17	2	1	3
R2	3	1	2	R18	2	2	3
R3	3	1	3	R19	3	3	3
R4	3	2	3	R20	3	1	3
R5	3	3	3	R21	3	1	2
R6	3	1	2	R22	3	1	2
R7	3	1	3	R23	3	2	3
R8	3	2	2	R24	2	3	2
R9	3	3	2	R25	3	2	3

Respondentes	É Coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015?	Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?	Nível do Curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a).	Respondentes	É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> a partir de 2015?	Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação?	Nível do curso em que atua/atuou como coordenador(a) ou vice-coordenador(a).
R10	3	1	2	R26	2	2	3
R11	3	3	2	R27	3	2	2
R12	2	1	3	R28	3	3	2
R13	3	1	3	R29	2	3	2
R14	3	2	2	R30	2	3	3
R15	2	1	2	R31	2	3	2
R16	3	1	2				

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A análise de dados foi composta, inicialmente, pela técnica de Análise Hierárquica de Cluster, que foi usada para agrupar os especialistas de acordo com suas similaridades, considerando as informações que forneceram no preenchimento da pesquisa na questão “É coordenador(a) ou vice-coordenador(a) de programa/curso de Pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2015?”. Segundo Malhotra (2012), esta técnica busca classificar os itens em grupos. Logo, os respondentes foram agrupados de acordo com suas semelhanças. A codificação utilizada para estes agrupamentos foram N_1 e N_2 .

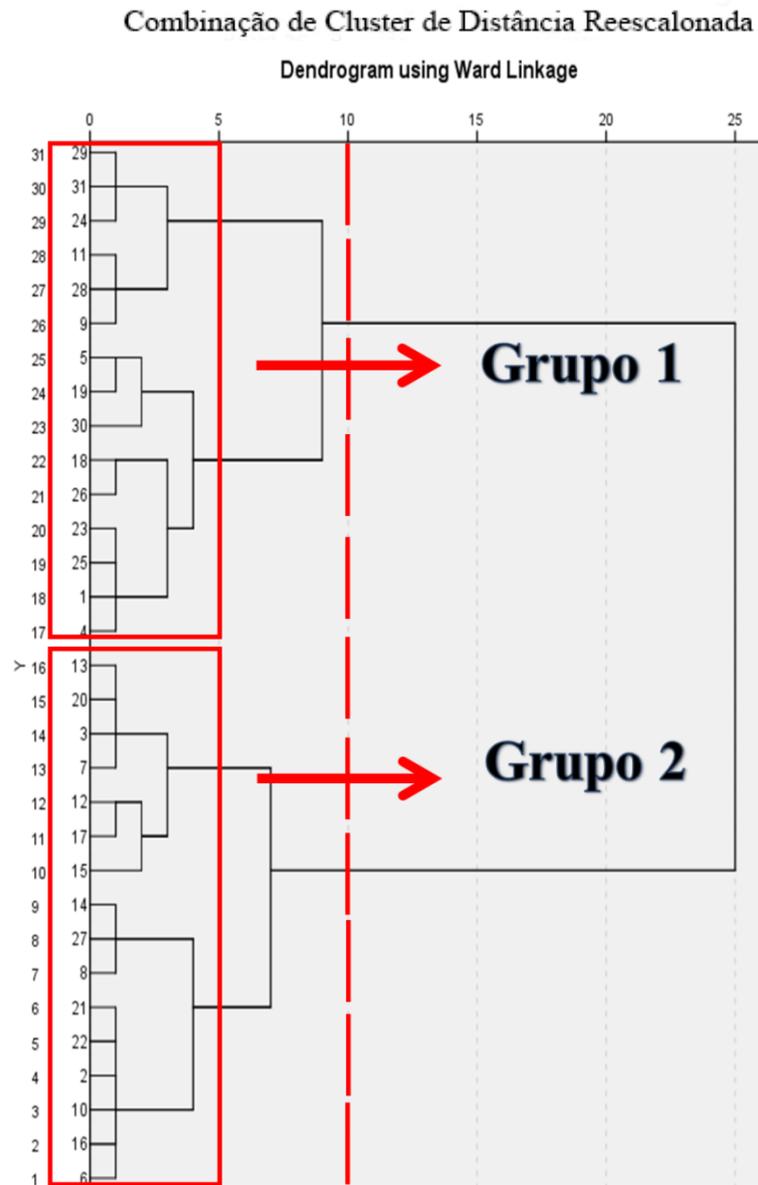


Figura 8 - Agrupamento dos respondentes de acordo com a similaridade
Fonte: Autora (2021)

A Figura 8 mostra o resultado da Análise Hierárquica de Cluster usando o Dendrograma. É possível visualizar uma linha de corte que estabelece a distância euclidiana utilizada na análise (definida como 10). A partir do dendrograma mostrado na Figura 8, dois grupos de respondentes foram identificados. As ponderações estão relacionadas à maior capacidade dos respondentes em aferirem sobre aquilo que foi perguntado.

O conglomerado para o qual foi aferido menor peso às respostas corresponde ao grupo 1. Nele, existem tantos respondentes coordenadores e vice-coordenadores de cursos, pois possuem em suas responsabilidades discentes apenas um curso como Mestrado acadêmico ou Mestrado profissional ou Doutorado. Aferiu-se o peso atribuído para este grupo 1 (N_1) de 40%. Logo, o menor peso foi dado ao grupo que, na visão da autora, possui como

características que os coordenadores e vice-coordenadores coordenam apenas um curso, sendo este com discentes matriculados no mestrado ou discentes no doutorado ou discentes no Mestrado Profissional.

Por fim, ao analisar a composição do Grupo 2 (N_2), ficou atribuído 60% para o grupo 2 (N_2). Como enfatizado anteriormente, as ponderações estão relacionadas às responsabilidades dos entrevistados em avaliar o que foi perguntado em relação às suas atribuições, sendo classificados como N_2 , pois possibilitam uma melhor compreensão do tema e conseqüentemente aqueles que poderiam fornecer respostas mais concisas, e neste grupo coordenam discentes de Mestrado e Doutorado ao mesmo tempo, logo coordenam um Programa. A definição de grupos foi necessária neste estudo para o uso do TOPSIS.

6.1.2 Análises das Médias Aferidas pelos Grupos de Respondentes Identificados

Em primeiro lugar, foi realizada a estruturação de uma Matriz D, constituída por elementos identificados como x_{ij} , em que (i) representa cada alternativa, nesta pesquisa, as causas de evasão - e (j) os critérios de análise - nesta pesquisa, as médias a partir das respostas de cada grupo de respondentes.

O Gráfico 8 possibilita analisar como foram as médias dos respondentes dos dois grupos N_1 e N_2 , que estão atribuídas a cada um dos impactos.

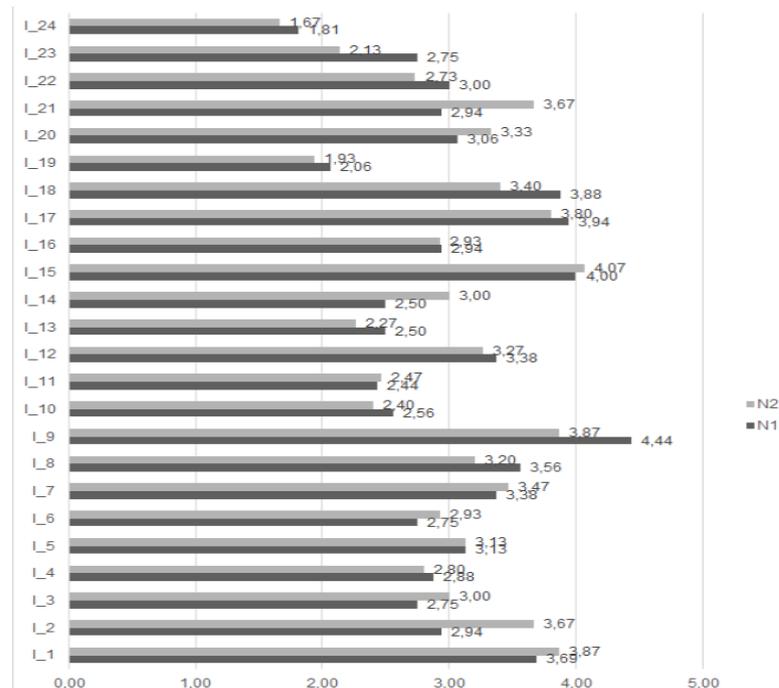


Gráfico 8 - Médias atribuídas a cada um dos impactos pelos dois grupos de respondentes
 Fonte: A autora (2021)

Para o Grupo 1, representado pelo N_1 , atribuíram notas maiores em 13 impactos, em comparação ao outro grupo 2, representado pelo N_2 . Aproximadamente 79% das médias foram acima de 2,5. Os impactos em destaque para este grupo com as médias mais altas acima de 3,5, com maior dificuldade para evasão em primeiro lugar ficou o I_9 Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos) com média de 4,4. Seguido de I_15 Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares) em segundo lugar com média 4,0. Em terceiro lugar I_17 Renda (Familiar; Renda dos Pais) com média de 3,94. Em quarto I_18 Problemas de saúde com média de 3,88, seguido em quinto I_1 Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade) com média de 3,69 e por último considerando os mais relevantes o I_8 Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes) com média de 3,56. Cabe ressaltar, que a ponderação atribuída a este grupo foi de 40%, conforme Tabela 10.

A mesma análise ocorreu para o Grupo 2, que apresentou similaridades em relação ao grupo 1, em 4 impactos com maiores notas de 3,67, porém não na mesma ordem de importância. Para este grupo, em primeiro lugar com média de 4,07 ficou I_15 Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares), seguida com a mesma média de 3,87: I_9 Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes) e I_1 Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade). Com média de 3,8 ficou I_1 Renda (Familiar; Renda dos Pais) e com médias iguais de 3,67: I_2 Baixo desempenho acadêmico (Despreparo Educacional; Competência de Leitura e Escrita; dentre outros) e I_21 Gestão do tempo (Prazo para Execução das Tarefas) pelo discente. Essas análises levaram em consideração as médias acima de 3,56. Ressalta-se que, para esse grupo, a ponderação atribuída foi de 60%, conforme Tabela 10.

Além disso, após as análises das médias, é importante ressaltar que os impactos observados de acordo com os dois grupos estão enquadrados em uma linha do tempo de 10 anos, e que apenas dois impactos tem um grau de importância para o grupo 1 e não apresentaram a mesma importância para o grupo 2, que são I_18 Problemas de saúde e I_8

Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes). O mesmo ocorreu para o grupo 2 em relação ao grupo 1, sendo relevantes para grupo 2 e não para o grupo 1: I_2 Baixo desempenho e I_21 Gestão do Tempo.

6.1.3 Análise Comparativa dos impactos via TOPSIS

De acordo com o estudo realizado por Roselli e Almeida (2015), a aplicação do método Topsis tem por objetivo formular uma combinação entre as distâncias ideais em busca da melhor solução. A ordenação é obtida após análise das compensações positivas que uma alternativa apresenta em determinado atributo, como também as negativas que a mesma apresenta em outro, realizando um equilíbrio. Todos os passos foram feitos por meio de *software* computacional e os critérios utilizados para análise dos impactos que contribuem para evasão na pós-graduação *Stricto Sensu*, de acordo com a técnica TOPSIS. Para uma melhor compreensão dos dados, foi realizada a ordenação dos impactos estudados via técnica TOPSIS. A partir das médias das notas para cada grupo de respondentes, foi possível estruturar a Matriz D, conforme Tabela 12 e padronizá-la por meio da Equação 1 obtendo-se a matriz R apresentada na Tabela 12.

Tabela 12 - Matriz R com valores normalizados

Itens	x_{ij} (Grupo 1)	x_{ij} (Grupo 2)
I_1	0,891	0,982
I_2	0,566	0,883
I_3	0,496	0,591
I_4	0,542	0,515
I_5	0,640	0,645
I_6	0,496	0,565
I_7	0,747	0,789
I_8	0,832	0,673
I_9	1,291	0,982
I_10	0,430	0,378
I_11	0,389	0,400
I_12	0,747	0,701
I_13	0,410	0,337
I_14	0,410	0,591
I_15	1,049	1,086
I_16	0,566	0,565
I_17	1,016	0,949
I_18	0,984	0,759
I_19	0,279	0,246
I_20	0,615	0,730
I_21	0,566	0,883
I_22	0,590	0,491
I_23	0,496	0,299

I_24	0,215	0,182
------	-------	-------

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Multiplica-se a matriz normalizada pelos respectivos pesos dos critérios. A definição dos pesos é realizada de acordo com percepções de valor do “especialista, decisor” ou de um grupo de “especialistas/decisores”. Neste trabalho, optou-se por utilizar peso ponderado pelos grupos de decisores, conforme a Equação 4 gerou a matriz V que é a Matriz normalizada e ponderada. A Matriz V obtida é apresentada na Tabela 13.

Tabela 13 - Matriz V normalizada e ponderada

Itens	r_{ij} (Grupo1)* 0,4	r_{ij} (Grupo2)* 0,6
I_1	0,356	0,589
I_2	0,226	0,530
I_3	0,198	0,355
I_4	0,217	0,309
I_5	0,256	0,387
I_6	0,198	0,339
I_7	0,299	0,474
I_8	0,333	0,404
I_9	0,516	0,589
I_10	0,172	0,227
I_11	0,156	0,240
I_12	0,299	0,421
I_13	0,164	0,202
I_14	0,164	0,355
I_15	0,419	0,652
I_16	0,226	0,339
I_17	0,406	0,569
I_18	0,394	0,456
I_19	0,112	0,147
I_20	0,246	0,438
I_21	0,226	0,530
I_22	0,236	0,294
I_23	0,198	0,179
I_24	0,086	0,109

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A Próxima etapa foi composta pela definição da solução ideal positiva (*PIS*) e solução ideal negativa (*NIS*), como mostra a Tabela 14. Nesse passo, encontram-se os melhores níveis que representam a solução ideal (S^+) para cada um dos critérios avaliados. Procede-se do mesmo modo para os piores níveis, que representam a solução anti-ideal (S^-). Efetuados através das Equações 5 e 6. As avaliações referentes às PIS e NIS são efetuadas levando-se em consideração os impactos que cada índice tem em relação à expectativa apontada pelos indicadores. Os resultados dos cálculos da proximidade relativa em relação à solução ideal podem ser visualizados na Tabela 14.

Tabela 14 – Solução ideal positiva e solução ideal negativa

Critério de solução	Grupo 1	Grupo 2
Solução ideal positiva (PIS)	0,516	0,652
Solução ideal negativa (NIS)	0,086	0,109

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O 5º passo foi calcular as distâncias entre a situação ideal positiva e cada alternativa (D^+) e a situação ideal negativa e cada alternativa (D^-). Uma vez identificadas as soluções ideais positivas e negativas, parte-se para o cálculo das distâncias euclidianas, calcula-se a medida de separação para cada alternativa em relação à solução ideal e anti-ideal. Essas distâncias euclidianas entre cada alternativa e sua solução ideal positiva (D^+), conforme a Equação 7, e sua solução anti-ideal (D^-), conforme a Equação 8, são calculadas da seguinte forma:

Tabela 15 - Distâncias da solução ideal positiva, distância da solução ideal negativa e coeficiente C_i^*

Itens	Distâncias de D^+	Distâncias de D^-	Coefficiente (C_i^*)
I_1	0,172	0,551	0,762
I_2	0,315	0,443	0,585
I_3	0,435	0,270	0,383
I_4	0,455	0,238	0,344
I_5	0,371	0,325	0,467
I_6	0,446	0,256	0,364
I_7	0,281	0,422	0,600
I_8	0,309	0,384	0,554
I_9	0,063	0,644	0,912
I_10	0,547	0,146	0,210
I_11	0,547	0,148	0,213
I_12	0,318	0,377	0,543
I_13	0,571	0,121	0,175
I_14	0,461	0,257	0,358
I_15	0,097	0,637	0,868
I_16	0,426	0,269	0,387
I_17	0,137	0,560	0,803
I_18	0,231	0,463	0,667
I_19	0,647	0,046	0,066
I_20	0,345	0,365	0,514
I_21	0,315	0,443	0,585
I_22	0,454	0,238	0,344
I_23	0,569	0,132	0,188
I_24	0,692	0,000	0,000

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por fim, chega-se ao coeficiente (C) ou resultado da aproximação da situação ideal (C_i) e a definição da ordenação das alternativas, através da Equação 9. O método Topsis permitiu verificar, por meio da ordenação das alternativas, neste caso, as causas influenciadoras da Evasão na Pós-graduação *stricto sensu*, o melhor desempenho em relação à evasão segundo os critérios utilizados e pré-estabelecidos pela autora. Cabe ressaltar que os valores de Similaridades calculados de cada alternativa têm indicador que varia de 0 a 1, e é usado para analisar as causas de acordo com seu grau de intensidade. Os valores próximos de 1 são preferíveis do que os valores próximos a 0, que são considerados distantes do ideal. Em conclusão, o ordenamento das causas da evasão no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* foi realizado através dos valores obtidos de C_i^* . Esta ordem é mostrada na Tabela 16.

Tabela 16 - Ordenação Evasão na Pós-graduação *Stricto Sensu* de acordo com os coeficientes C_i .

Posição	C_i^*	Cod	Itens
1°	0,912	I_9	Impacto 9: Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos)
2°	0,868	I_15	Impacto 15: Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares)
3°	0,803	I_17	Impacto 17: Renda (Familiar; Renda dos Pais)
4°	0,762	I_1	Impacto 1: Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade)
5°	0,667	I_18	Impacto 18: Problemas de saúde
6°	0,600	I_7	Impacto 7: Redução da satisfação no estudo (Motivação dada pelos Docentes; Falta de Perspectiva futura; Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica; Baixas Realizações Acadêmicas; Insatisfação com a Qualidade do Curso; Decepção com o Curso Escolhido; Programa de Estudo não atendendo às expectativas)
7°	0,585	I_2	Impacto 2: Baixo desempenho acadêmico (Despreparo Educacional; Competência de Leitura e Escrita; dentre outros).
8°	0,585	I_21	Impacto 21: Gestão do tempo (Prazo para Execução das Tarefas) pelo discente
9°	0,554	I_8	Impacto 8: Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes)
10°	0,543	I_12	Impacto 12: Ausência de motivação relacionada ao mercado de trabalho (Falta de Perspectiva de Alocação, Falta de concursos, entre outros)
11°	0,514	I_20	Impacto 12: Falta de supervisão do orientador
12°	0,467	I_5	Impacto 5: Características dos docentes (Conhecimentos; Habilidades; Comportamento; Desempenho dos Docentes; Docentes terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discente)
13°	0,387	I_16	Impacto 16: Procrastinação dos tempos de entrega de atividades acordadas (Ato ou Efeito de Procrastinar; Adiamento, Demora, Delonga)
14°	0,383	I_3	Impacto 3: Características do programa (Conteúdo Programático; Metodologia de ensino; Carga Horária; Tamanho da Turma; Parcerias; Reputação; Ensino Conservador; Falta de Estratégias metodológicas; Falta de Métodos; Ferramentas por parte do Programa; Mudanças de regras a qualquer instante e sem considerar a realidade dos discentes; Postura de apoio do coordenador; Sistematização da secretaria do curso)
15°	0,364	I_6	Impacto 6: Formatos dos currículos (Exigente; Antigos; Focados em Áreas

Posição	C_i^*	Cod	Itens
			Específicas; Currículo muito focado em conteúdo e com pouco foco na pesquisa)
16°	0,358	I_14	Impacto 14: Critério de admissão acadêmica sem definição clara (Qualificação no Ingresso)
17°	0,344	I_22	Impacto 22: Clima interno ruim e com docentes distantes e inacessíveis
18°	0,344	I_4	Impacto 4: Características organizacionais da instituição (Meio Ambiente; Docentes; Incapacidade da Instituição em se Adequar aos Discentes; Suporte ao Discente)
19°	0,213	I_11	Impacto 11: Falta de interação com o corpo docente
20°	0,210	I_10	Impacto 10: Falta de engajamento ou envolvimento acadêmico (Participação em Atividades Acadêmicas como: Organização de Eventos, Participação Espontânea em Eventos Acadêmicos, entre outros)
21°	0,188	I_23	Impacto 23: Falta de possibilidade e de integração entre discentes
22°	0,175	I_13	Impacto 13: Novas tecnologias de informação (Limitação Tecnológica do Discente; Meios de Comunicação para Acesso à Informação; Falta de equipamento para acesso)
23°	0,066	I_19	Impacto 19: Vida social ocupada
24°	0,000	I_24	Impacto 24: Inexistência de suporte de monitoria

Fonte: autora 2021

Os resultados obtidos via TOPSIS destacam alguns impactos prioritários para a mitigação, com maior grau de intensidade. O primeiro impacto melhor colocado, com C_i de 0,912, é a causa (I_9) Impacto 9: Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos). Em segundo lugar com C_i de 0,868 ficou o (I_15) Impacto 15: Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares). Em terceiro com C_i de 0,803 ficou o (I_17) Impacto 17: Renda (Familiar; Renda dos Pais). Em quarto lugar com C_i de 0,762 ficou o (I_1) Impacto 1: Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade), este é o impacto mais citado na literatura ao longo dos anos, segundo os autores é o impacto que mais contribui com a evasão dos discentes no ensino superior. Em quinto lugar com C_i de 0,667 (I_18) Impacto 18: Problemas de saúde. Seguido em sexto com C_i de 0,600 o (I_7) Impacto 7: Redução da satisfação no estudo (Motivação dada pelos Docentes; Falta de Perspectiva futura; Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica; Baixas Realizações Acadêmicas; Insatisfação com a Qualidade do Curso; Decepção com o Curso Escolhido; Programa de Estudo não atendendo às expectativas).

Em sétimo lugar com C_i de 0,585 (I_2) ficou o Impacto 2: Baixo desempenho acadêmico (Despreparo Educacional; Competência de Leitura e Escrita; dentre outros). Em oitavo lugar com C_i de 0,585 ficou o (I_21) Impacto 21: Gestão do tempo (Prazo para Execução das Tarefas) pelo discente. Em nono e com C_i de 0,554 ficou (I_8) Impacto 8: Dificuldades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre

Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes). Em décimo lugar com C_i de 0,543 ficou o (I_12) Impacto 12: Ausência de motivação relacionada ao mercado de trabalho (Falta de Perspectiva de Alocação, Falta de concursos, entre outros) e em décimo primeiro lugar com C_i de 0,514 ficou o (I_20) Impacto 12: Falta de supervisão do orientador.

Em décimo segundo com C_i de 0,467 ficou o (I_5) Impacto 5: Características dos docentes (Conhecimentos; Habilidades; Comportamento; Desempenho dos Docentes; Docentes terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discentes). Em décimo terceiro com C_i de 0,387 ficou o (I_16) Impacto 16: Procrastinação dos tempos de entrega de atividades acordadas (Ato ou Efeito de Procrastinar; Adiamento, Demora, Delonga). Em décimo quarto com C_i de 0,383 ficou (I_3) Impacto 3: Características do programa (Conteúdo Programático; Metodologia de ensino; Carga Horária; Tamanho da Turma; Parcerias; Reputação; Ensino Conservador; Falta de Estratégias metodológicas; Falta de Métodos; Ferramentas por parte do Programa; Mudanças de regras a qualquer instante e sem considerar a realidade dos discentes; Postura de apoio do coordenador; Sistematização da secretaria do curso), Em décimo quinto com C_i de 0,364 ficou o (I_6) Impacto 6: Formatos dos currículos (Exigente; Antigos; Focados em Áreas Específicas; Currículo muito focado em conteúdo e com pouco foco na pesquisa).

Em décimo sexto com C_i de 0,358 ficou o (I_14) Impacto 14: Critério de admissão acadêmica sem definição clara (Qualificação no Ingresso). Em décimo sétimo com C_i de 0,344 ficou o (I_22) Impacto 22: Clima interno ruim e com docentes distantes e inacessíveis. Em décimo oitavo com C_i de 0,344 ficou o (I_4) Impacto 4: Características organizacionais da instituição (Meio Ambiente; Docentes; Incapacidade da Instituição em se Adequar aos Discentes; Suporte ao Discente). Em décimo nono com C_i de 0,213 ficou o (I_11) Impacto 11: Falta de interação com o corpo docente e em vigésimo com C_i de 0,210 ficou o (I_10) Impacto 10: Falta de engajamento ou envolvimento acadêmico (Participação em Atividades Acadêmicas como: Organização de Eventos, Participação Espontânea em Eventos Acadêmicos, entre outros).

Os quatro últimos impactos, em vigésimo primeiro com C_i de 0,188 ficou o (I_23) Impacto 23: Falta de possibilidade e de integração entre discentes, seguido do vigésimo segundo com C_i de 0,175 (I_13) Impacto 13: Novas tecnologias de informação (Limitação Tecnológica do Discente; Meios de Comunicação para Acesso à Informação; Falta de equipamento para acesso). Vigésimo terceiro com C_i de 0,066 (I_19) Impacto 19: Vida social ocupada e por último em vigésimo quarto com C_i de 0,000 (I_24) Impacto 24:

Inexistência de suporte de monitoria. Foram realizadas comparações com a literatura para verificar como são explorados pelos autores e quais são os seus destaques na literatura.

A partir dos resultados obtidos, as causas foram apresentadas conforme ordenação dos resultados e de seu grau de importância na percepção dos especialistas via TOPSIS e foram destacados os quatro primeiros impactos e debatidos à luz da literatura. Com C_i a partir de 0,762, por serem mais significativos segundo a técnica TOPSIS. O primeiro impacto melhor colocado se relaciona com a questão do Impacto 9: Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos) (I_9).

6.1.4 Análise dos Principais Impactos através da Análise Comparativa via TOPSIS

Através da ordenação via TOPSIS, com os resultados obtidos, foi possível destacar os seis primeiros impactos que contribuem no fenômeno de evasão na Pós-graduação *Stricto Sensu*, na percepção dos especialistas, e debatê-los à luz da literatura.

1º cod (I_9) Impacto 9: Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos)

O primeiro impacto melhor colocado se relaciona com a questão das Dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos). Estes resultados estão de acordo com os achados de Breier 2010, em sua pesquisa em sete universidades da África do Sul. A questão financeira deve ser considerada, principalmente nos discentes com carências socioeconômicas, que vivem na linha da pobreza, e é um dos fatores para a evasão na Pós-graduação.

De acordo com Breier (2010), a ajuda de custo por parte governamental financia parcialmente os custos dos estudos. Além disso, outros fatores devem ser considerados, tais como: o meio econômico, social e político. O autor propõe, em seus estudos, ampliação dos financiamentos para um maior número de discentes e que tenham programas de estudos vinculados a empregos em horário parcial, pois podem ajudar na retenção dos discentes mais carentes.

Do mesmo modo, para Botha (2016), discentes de pós-graduação da Universidade de Gana apresentam grandes dificuldades para a conclusão dos estudos. Os resultados do estudo mostraram que o rendimento dos discentes na instituição estudada havia diminuído ao longo do tempo devido, entre outras coisas, às dificuldades financeiras, falta de financiamento para pesquisa de campo, ou baixo valor de financiamento para custear a pesquisa de campo. Outro

fator importante que impacta a evasão é que antes do término dos estudos, primeiro os discentes querem ter vínculo no mercado de trabalho, em alguns casos por necessidade.

Do ponto de vista de Bradley (2017), a retenção e o abandono são medidas utilizadas na Europa para verificar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com isso, as instituições de ensino precisam diminuir o número de abandono e aumentar a retenção dos discentes na instituição, para recebimento de recursos financeiros. Sugere em seus estudos: Suporte aos discentes, com maior atenção no primeiro ano de estudo e em torno dos exames finais e que as instituições tenham serviços de apoio para problemas de ordem financeira, pessoal e acadêmica.

Acrescenta-se também Li e Carroll (2020) que apontaram a ampliação do acesso às matrículas no ensino superior para indivíduos desfavorecidos na Austrália. Avaliaram discentes desfavorecidos em relação às desistências e constataram que estes tendem a ter notas mais baixas e as questões financeiras e de saúde são consideradas relevantes no processo de evasão do ensino superior. Examinaram também a influência da satisfação do aluno nos desempenhos acadêmicos.

Para Isleib, Woisch e Heublein (2019), o abandono do ensino superior apresenta diversas variáveis. A falta de condições de financiamento dos estudos se revela em particular uma causa relevante na previsão da evasão. Vale afirmar que com auxílio financeiro, a previsão de persistir em uma universidade é maior (VON HIPPEL; HOFFLINGER, 2020).

Segundo Papadatou-Pastou et al. (2017), a falta de recursos financeiros nas universidades é um fator para evasão, essa questão se aplica aos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, pois as bolsas disponibilizadas aos discentes não conseguem fazer com que se mantenham no curso. Outro ponto relevante é que não são ofertadas bolsas a todos os discentes. Cursos de Mestrados Profissionais não recebem bolsa de fomento por parte da CAPES e CNPq, com isso aumenta a dificuldade dos discentes em se manter financeiramente. A dificuldade ainda é maior no caso de discente de doutorado, pois o tempo de curso é maior. Para Gairín et al. (2014), a decisão de abandonar o curso está aprofundada em um acontecimento mais complexo, isto é, um conjunto de conjunturas contextuais que influenciam as decisões de forma expressiva.

2º) Cod (I_15) Problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares)

O segundo colocado na ordenação se relaciona com os problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares). Dante, Petrucci e Lancia (2013) explicitam os

pressupostos de que as pesquisas são realizadas apenas para entender os fatores que contribuem para a evasão, tais como compromissos familiares, dentre outros motivadores. Porém observam que não são apresentadas estratégias de qualidade para conter a evasão pelas instituições. Soma-se a isto, Gairín et al. (2014) analisaram os perfis acadêmicos e pessoais dos discentes.

No resultado, foram constatados três motivadores: a experiência na universidade; questões familiares e problemas financeiros. Na pesquisa realizada por Leijen, Lepp e Remmik (2016) com discentes de doutorado, o abandono está associado a distintos fatores, por exemplo, fatores pessoais, disposições de supervisão, bem como fatores relacionados à instituição e ao ambiente de aprendizagem e para Ashour (2019), as responsabilidades no casamento precoce é um motivador da evasão, além de outros motivadores.

3º) Cod (I_17) Renda (Familiar; Renda dos Pais)

O terceiro impacto destacado na hierarquização se relaciona com a renda (Familiar, renda dos Pais). Para Ashour (2019), diversos fatores colaboram para a desistência, tais como: os fatores institucionais, a falta de preparo para cursar uma universidade e os fatores ambientais (conflito entre educação e trabalho). Outra questão é a oportunidades de um emprego bem remunerado, além de preocupações financeiras. Para Castex (2017), o risco de abandono fica entre a capacidade individual do discente e a sua renda familiar.

4º) Cod (I_1) Impacto 1: Atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade)

O quarto impacto destacado na ordenação está relacionado com os Atributos comportamentais do discente. Para uma melhor compreensão das características do discente, tais como sua personalidade, habilidades, atitudes, atributos, para alguns autores, são características relevantes, pois podem impactar diretamente em seu desempenho acadêmico e na sua decisão de evadir. Para Raviv e Bar-Am (2014), os problemas que são de fatores humanos necessitam de um novo modelo para abordá-los, pois acarretam a evasão, e o fenômeno da evasão ameaça o futuro social, econômico e profissional. Ainda sobre os atributos dos discentes, para Dasuki e Quaye (2016), López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016), Du Toit-Brits e Roodt (2017), em determinadas áreas do conhecimento, as

habilidades dos discentes preveem o sucesso, pois, conforme relataram em sua pesquisa, Bossema, Meijs e Peters (2017), as habilidades contribuem para o sucesso acadêmico em quem já trabalha na mesma área de conhecimento de seu estudo. Para Vinciguerra et al. (2018), o papel da característica do discente no sucesso e no fracasso acadêmico carece de compreensão. Porém, segundo Fernandes e Lopes (2016), a evasão é afetada pela crise econômica e não pelos atributos dos discentes. O seguinte esclarecimento no estudo de Papadatou-Pastou et al. (2017) diz que o baixo rendimento pode ter relação com dificuldades psicológicas e acadêmicas. Respondek et. al. (2017) acreditam que a estabilidade emocional pode favorecer o desempenho acadêmico. Porém Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017) contestam estudos anteriores ao explicar que o fracasso do discente está associado apenas às habilidades, condições socioeconômicas e ao ambiente social e institucional, mas o fator mais importante é o engajamento social do discente.

5º) Cod (I_18) Impacto 18: Problemas de saúde

O quinto colocado (I_18) tem relação com problemas de saúde que podem impactar a evasão discente. Duque (2013) explica que a exaustão emocional é um fator que contribui com a evasão. Suárez e Díaz (2015), Pascoe, Hetrick e Parker (2020) destacam que o aspecto humano, como o estresse acadêmico, gera impacto na capacidade de aprendizagem e no desempenho dos discentes. Para Hjorth et al. (2016), a falta de saúde mental é comum entre os jovens e está relacionada ao risco de abandono. Para Li e Carroll (2020), problemas de saúde são considerados relevantes no processo de evasão do ensino superior.

6º) Cod (I_7) Impacto 7: Redução da satisfação no estudo (Motivação dada pelos Docentes; Falta de Perspectiva futura; Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica; Baixas Realizações Acadêmicas; Insatisfação com a Qualidade do Curso; Decepção com o Curso Escolhido; Programa de Estudo não atendendo às expectativas)

O sexto impacto é explicado por alguns autores. Para Dužević, Mikulić, e Baković, (2018), Almeida et al. (2020), Li e Carroll (2020) e Behr et al. (2020), a satisfação do discente está diretamente relacionada às intenções de abandono e ao seu desempenho acadêmico. Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019) constataram que a intenção de dar continuidade aos estudos é lógica e é baseada na satisfação ou insatisfação com a experiência acadêmica.

Para isto, os discentes precisam estar motivados, é o que dizem os autores como Brahm, Jenert e Wagner (2017), Meens et al. (2018), pois constataram que a falta de motivação e a expectativa do discente estão relacionadas ao seu desempenho acadêmico. Para Bäumle, Eckerlein e Dresel (2018), a motivação do discente é um importante fator para evitar a procrastinação acadêmica e o abandono escolar.

Outro fator da evasão é a escolha errada do curso, é o que conta nos estudos de Feixas et al. (2015), Rodríguez-Gómez et al. (2016), Bradley (2017), Casanova et al. (2018), Meens et al. (2018), Zajac e Komendant-Brodowska (2019). Souza, Sá e Castro (2019) complementam que alguns discentes escolhem suas carreiras não por vocações, mas por influências externas.

Cabem ressaltar as quatro últimas causas na ordenação após aplicação do TOPSIS, como foram selecionadas e como são destacadas na literatura.

21º) Cod (I_23) Impacto 23: Falta de possibilidade e de integração entre discentes

A causa Falta de possibilidade e de integração entre discentes foi relacionada como causa, a partir da primeira pesquisa realizada com os 10 especialistas para elaboração do questionário final a ser aplicado ao grupo maior de especialistas coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*. Porém para o grupo maior de especialista não é vista como uma causa que pode impactar o processo de evasão. Porém, na literatura é citado o engajamento do discente ou a falta dele representa uma das causas de evasão, conforme apresentam Pineda-Báez et al. (2014), Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017), Korhonen et al. (2019), Müller e Braun (2018), Truta, Parv e Topala (2018), Medeiros, Ramalho e Falcão (2019). Esses autores relatam o engajamento acadêmico ou envolvimento acadêmico ou engajamento social de discentes em ambiente institucional e social e o destaque se dá ao estudo realizado por Korhonen et al. (2019) que tem como principal constructo o engajamento e que ocorre no primeiro ano de curso, pois o discente terá a sensação de pertencer ao ambiente, criando uma identidade universitária. Outras formas de participação/integração são citadas como participação em projetos de pesquisa, comunidades de aprendizagem e trabalhar em parcerias com acadêmicos. E complementando para Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017), o engajamento do discente é importante para não levar ao isolamento e, conseqüentemente, à evasão.

22° Cod (I_13) Impacto 13: Novas tecnologias de informação (Limitação Tecnológica do Discente; Meios de Comunicação para Acesso à Informação; Falta de equipamento para acesso)

Em vigésimo segundo lugar na ordenação ficou (I_13). Brieva, Brieva e Lara (2017) destacaram em seus estudos que a falta de métodos, espaços pedagógicos inadequados de estudo, a falta de estratégias metodológicas e a limitação tecnológica contribuem com o baixo desempenho acadêmico. Mas, a limitação tecnológica dificulta a aprendizagem e a absorção dos conteúdos propostos. López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011, 2013) descreveram que o uso de novas tecnologias torna um ambiente de aprendizagem inovador e contribui com o ensino, a aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico. Mesmo sendo o desempenho acadêmico um fator individual de cada discente, outras variáveis podem contribuir de forma positiva ou negativa.

23° (I_19) Impacto 19: Vida social ocupada

Em vigésimo terceiro lugar após o processo de ordenação, ficou a Vida social ocupada, assim como o resultado obtido com os especialistas à causa não apresentou grandes debates na literatura. Na perspectiva dos especialistas não é uma causa que impacte a evasão de discentes na Pós-graduação *Stricto Sensu*. Na literatura, para Thumiki (2019), as razões fundamentais para evasão discente no podem ser explicadas pelo baixo desempenho acadêmico, pouca habilidade de socialização, nível de confiança baixo, vida social ocupada e questões de cunho financeiro.

24° (I_24) Impacto 24: Inexistência de suporte de monitoria

Por fim, o último impacto destacado na ordenação via TOPSIS, ficando em vigésimo quarto lugar, o impacto Inexistência de suporte de monitoria foi relacionada como causa, a partir da primeira pesquisa realizada com os 10 especialistas para elaboração do questionário final a ser aplicado ao grupo maior de especialistas coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, na literatura, é ressaltada, mas no âmbito da educação superior nível graduação. Ao testar esta causa com os especialistas coordenadores e vice-coordenadores ficou em último lugar, muito distante do ideal. Logo na visão dos demais especialistas não é uma causa que tem impacto na evasão na pós-graduação *stricto sensu*.

Porém, Ortiz-Lozano et al. (2020) defendem a monitoria acadêmica no primeiro semestre de curso, para que de forma mais rápida possam ser identificados os discentes em risco de abandono, acreditando que uma intervenção inicial possa auxiliar na conclusão do curso.

6.1.5 Análise das questões abertas do questionário

O questionário enviado aos coordenadores e vice-coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* apresentou duas questões abertas, cujas respostas foram tratadas e organizadas pela autora.

26º Em sua percepção existe outra causa não mencionada?

A primeira questão aberta está alinhada aos objetivos desta pesquisa: investigar as causas da evasão na pós-graduação *stricto sensu*. Essa questão buscou obter, de modo geral, a percepção dos especialistas sobre a evasão na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, complementou as questões fechadas do questionário que apresentava um conjunto de 24 impactos sobre a evasão na pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com o tratamento dos dados e considerando o conjunto de respostas, optou-se por listar as respostas dos especialistas:

Quatro especialistas responderam que as opções oferecidas estavam de acordo e não precisavam ser complementadas. Nas respostas dos especialistas, foram destacadas várias contribuições. A seguir, reproduzem-se algumas afirmações nesse sentido:

Especialistas (coordenadores/vice-coordenadores):

- “Tive certa dificuldade de analisar alguns pontos. No caso do meu curso, não temos uma grande evasão. Temos um problema de alunos que não continuam por falta de bolsa”.
- “É evidente que o ambiente interno (relação com colegas e docentes) é relevante e quando ruim, leva à evasão. O ambiente externo também influencia, temos alguns alunos que desistem em razão do mercado de trabalho: quando está muito bom eles saem pra trabalhar em empresas, quando está muito ruim, desistem por causa da falta de perspectiva. O que tem mais causado evasão nos últimos tempos foram as causas de saúde, particularmente depressão e outras doenças psicológicas. Há muitos casos de desistência por estas razões”.
- “Evasão por causa das dificuldades financeiras”.
- “Aspectos relacionados a deslocamento: distância e tempo”.

- “Ausência de conforto, salas com infraestrutura adequadas, ausência de estrutura de alimentação e convivência”.
- “Sim. Pandemia”.
- “Falta de conhecimento sobre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, falta de planejamento, falta de comprometimento, hábitos de estudo”;
- “Falta de apoio das secretarias de ensino que permitam uma redução da carga horária de trabalho sem redução do salário”.
- “A causa principal da evasão está relacionada com dificuldades financeiras e com problemas de saúde do próprio ou familiar”.
- “Na verdade para pergunta anterior, não tenho ideia. A evasão do meu curso é baixíssima. Acredito que em 20 anos, tivemos umas 4. 2 foram por problemas de saúde (uma mental e outra não relacionada à saúde mental). Acho que precisava ter no formulário algo como não posso avaliar ou não é o caso”.
- “Uma causa que percebo é discente que optou pelo curso sem ver do que se tratava”.
- “Uma falta de conhecimento do que é pesquisa e pesquisar por parte do discentes. Muitos chegam na pós-graduação acreditando que será como na graduação. Falta para muitos a experiência da Iniciação Científica”;
- “Falta de bolsas de estudo”.
- “Mudanças de emprego ou Estado”.
- “Doenças psíquicas causadas pela pressão da própria estrutura acadêmica que afeta desigualmente os discentes (variáveis como gênero, raça, classe, maternidade)”.
- “No nosso curso a evasão a principal causa de evasão é a contratação dos alunos por empresas e indústrias”.
- “Muitas vezes falta uma rede em que alunos do mesmo programa, atuando na mesma área, troquem experiências e se ajudem mutuamente. Quando o aluno só tem contato com o seu orientador fica difícil ele obter ajuda no dia a dia para tarefas como entender um paper ou saber por que a ferramenta computacional utilizada não está funcionando, etc”.

Figura 10 – Causas acentuadas com a pandemia de coronavírus
 Fonte: A autora (2021)

6.1.6 Propostas de Ações para mitigação da Evasão no Ensino da Pós-graduação *Stricto Sensu*

A partir da pesquisa bibliográfica e com as pesquisas de campo realizadas em duas etapas com especialistas, seguem propostas de ações para mitigação da evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 9 - Proposta de Ações para mitigar a evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu*

Categorias	Propostas de Ações
Individual	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participar em projetos, em grupo de pesquisa, seja com o orientador(a) ou com outros docentes. ❖ Analisar a área de interesse e verificar as exigências ao longo do curso. ❖ Antes de ingressar em um curso de pós-graduação saber como funciona todo o processo. ❖ Buscar fomentos nacionais ou internacionais para financiamento de pesquisa. ❖ Buscar ajuda psicológica quando necessário. ❖ Buscar ajuda para elaboração da pesquisa. ❖ Melhorar o engajamento nas atividades de pesquisa/atividades científicas/atividades técnicas. ❖ Propor parcerias entre os discentes para elaboração de artigos científicos e produtos técnicos/tecnológicos.
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desenvolver grupos de pesquisa para que os discentes possam encontrar apoio e desenvolver parcerias no desenvolvimento de suas pesquisas, além de ampliar o debate sobre as pesquisas em andamento. ❖ .Financiar a participação em eventos acadêmicos para ampliação da rede de pesquisa e dos debates sobre as questões investigadas. ❖ .Oferecer ferramentas de pesquisa, como acesso a <i>software</i> e bases de dados. ❖ Criar programa de mineração de dados para coleta e a partir das informações realizar gerenciamento, planejamento de políticas que identifique os discentes em risco de evasão, em dificuldades para o término do curso e criar ações que possam evitar o abandono ou o desligamento. ❖ Divulgação e ampliação dos serviços de auxílios de suporte com oferta de terapias aos discentes com problemas emocionais. ❖ O curso/programa analisar periodicamente os discentes que não entregam as tarefas na época agendada, pois pode ser um indicador da não conclusão. ❖ Oferecer programa de monitoria. ❖ Parceria entre os cursos/programas com organizações na busca de ofertas de trabalho. ❖ Parcerias entre cursos/programas da mesma instituição ou de outras instituições com disciplinas que abordem metodologias de pesquisas. ❖ Realização de concursos ampliando as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. ❖ Rever periodicamente os currículos dos cursos/programa, de forma que possa ofertar conteúdos atuais.

	<ul style="list-style-type: none">❖ Ter aulas das disciplinas chaves gravadas e disponíveis nas páginas dos programas.❖ Um campo na página da pró-reitoria que relate quais são as ações dos programas quanto à redução da evasão e quais são as dificuldades para que os coordenadores possam contribuir com ações de melhoria.❖ Criação de evento anual com troca de experiências entre os coordenadores, vice-coordenadores e discentes internos ou externos à instituição de atuação.❖ Solicitação pela instituição da Ampliação das bolsas governamentais.❖ Aumento dos valores das bolsas, podendo ser por análise do custo do projeto ou pela condição financeira do discente.❖ Inserir o aluno em projetos de extensão ou de pesquisa e desenvolvimentos autofinanciáveis, desenvolvidos na unidade, de forma a garantir-lhe um retorno financeiro e aprendizagem na prática.❖ Ampliar a participação em editais de fomento com financiamento de bolsistas.❖ Buscar parcerias para fomentos de projetos de pesquisa com instituições privadas ou públicas ou do 3º setor.
--	--

Fonte: A autora (2021)

7 CONCLUSÃO

Estudos que apontem as motivações da evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu* ainda são poucos difundidos, no Brasil, tendo em vista à sua relevância. Cada discente que evade é preocupante, pois impacta diretamente o desenvolvimento do capital humano, acarretando prejuízos tanto para a instituição de ensino, para o governo por perda das bolsas de estudos e para a sociedade. A contribuição de um trabalho final, seja ele de caráter científico, técnico ou tecnológico, acarreta o aumento de possibilidades para resolver problemas simples ou complexos da sociedade.

Esta pesquisa de tese atingiu seus objetivos ao responder às questões propostas. Com a revisão da literatura foi possível identificar quais são as causas que impactam a evasão no ensino Superior, no âmbito da graduação, e a carência de estudos que abordassem as causas no ensino da pós-graduação *stricto sensu*. A partir dessas lacunas, identificaram-se as causas a partir de uma revisão sistemática da literatura, que foram validadas com os especialistas no ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

Como resultado, observou-se que as causas estão associadas, impactando uma na outra. As preocupações com questões de desenvolvimento social, aumento da desigualdade, falta de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, assim como a reputação das instituições e os desperdícios recursos financeiros são preocupações abordadas pelos autores.

Embora os estudos estejam concentrados na Europa e nas Américas, observou-se que há artigos provenientes de todos os continentes, demonstrando a importância da discussão e da necessidade de ações.

Após serem levantadas as causas, foram validadas com os especialistas e realizada a ordenação via TOPSIS. Com os resultados, foi possível identificar as causas prioritárias após análise dos impactos. Em primeiro lugar, as Dificuldades financeiras seguido de Problemas pessoais dos discentes, em terceiro a Renda, em quarto os Atributos comportamentais do discente, em quinto os Problemas de saúde e em sexto a Redução da satisfação no estudo.

Por fim, foi possível propor ações a serem tomadas para reduzir a evasão na pós-graduação *stricto sensu*. As propostas de ações foram separadas no campo das individuais e das institucionais.

No campo das ações individuais, algumas soluções podem ser implementadas para mitigar a evasão. É necessário desenvolver programas que apoiem os estudantes em dificuldades, tais como acadêmicas ou emocionais. Quanto ao Fator Institucional, são distintos, mas na era digital, os docentes devem utilizar novas tecnologias para contribuir no

ensino-aprendizagem e estimular os estudantes dentro e fora de sala de aula. Outro ponto essencial é criar currículos mais atraentes, trabalhando estudos de casos reais que aproximem os estudantes do mercado de trabalho. Métodos tradicionais de repassar o conteúdo devem ser revistos e pensados, para tornar os cursos mais atrativos. A relação docente e discente também se torna importante no processo. O Fator econômico representa uma questão a ser tratada, pois muitos estudantes evadem por não terem como se manter em uma universidade por questões financeiras ou por falta de bolsas. Uma saída é realizar parcerias entre o setor produtivo, governo e as instituições de ensino, que podem ser desenvolvidas sob a forma de programas de estágios, trabalhos técnicos, estudos especializados para resolver problema na organização, dentre outros tipos de parcerias. Entender as necessidades de seus discentes e promover ações que podem garantir aos discentes oportunidades de conclusão são fundamentais para o desenvolvimento social. As execuções destas ações podem ser determinantes para a retenção dos discentes em seus cursos e atentar para a constatação de que os discentes que recebem algum tipo de financiamento (bolsa) têm menor risco de abandono do que os discentes sem financiamento.

Complexas e distintas são as causas que conduzem o aluno à evasão. Dessa forma, a temática da evasão no ensino superior se constitui em campo produtivo para várias abordagens, sendo alimentada pela preocupação constante das instituições, no sentido de abarcar seus múltiplos sentidos e de propor metodologias para lidar com essa questão no nível estratégico. Além disso, vai ao encontro do objetivo do plano de ação da “A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” que apresenta os objetivos para o desenvolvimento sustentável, que são indivisíveis e envolvem as dimensões econômicas, sociais e ambientais.

7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Dessa forma, as limitações desta pesquisa constituem-se em riscos que a pesquisadora assume ao se decidir por um caminho no seu processo investigativo, sejam eles pelas escolhas do referencial teórico, aos recortes realizados, na delimitação do público alvo na pesquisa de campo e na própria estrutura metodológica.

Esta pesquisa limitou-se, no plano conceitual, aos aspectos bibliográficos na base indexada *Scopus* sobre as causas da evasão no ensino superior, pois as buscas sobre a evasão na pós-graduação que eram o objetivo do estudo não representaram conteúdo suficiente para que a pesquisa pudesse dar suporte às questões desta pesquisa. No plano temporal, aos

estudos publicados a partir de 2010, pois os dados coletados se apresentaram relevantes, devido às análises das causas e às mudanças ocorridas na área de conhecimento em questão.

Outro aspecto de limitação deste estudo refere-se ao uso de uma amostra, com 31 especialistas respondentes. Sendo assim, os resultados obtidos através deste estudo podem ser aprofundados utilizando amostras maiores e de outras instituições, sejam elas privadas ou públicas, proporcionando mais possibilidades de análise comparativa.

E, finalmente, no plano setorial, considerando a complexidade de uma análise do conjunto de causas relevantes da evasão no ensino da pós-graduação *stricto sensu*, para os coordenadores no que tange às propostas de ações para mitigar a evasão na pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa foi desenvolvida com os atores de uma Universidade Federal de Ensino Superior (UFES), no Estado do Rio de Janeiro. A Extrapolação para outras unidades de ensino deverá considerar os efeitos culturais e regionais e econômicos de cada instituição.

Compete, ainda, ressaltar que esta pesquisa não teve como foco a pesquisa realizada com discentes de pós-graduação *Stricto Sensu*. Tendo em vista que a visão desses discentes é importante para entender as motivações que levam esses discentes a não concluir seus ciclos de estudos, esse é um ponto que precisa ser explorado para complementar os achados deste estudo.

7.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Como proposta para trabalhos futuros, é recomendável investigar com especialistas de outras instituições de ensino, e analisar outros fatores que influenciam no fenômeno da evasão na pós-graduação *stricto sensu*, tais como: fatores culturais e políticos. Com esse intuito, sugere-se o desenvolvimento de estudos de caso sobre evasão no ensino da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Dessa forma, o estudo proposto poderá ser enriquecido com pesquisas com os discentes de pós-graduação *stricto sensu* para entender as reais motivações por parte deles, podendo obter informações sobre outros fatores que afetam o processo de evasão e, com isto, realizando um estudo comparativo entre as motivações nas percepções dos discentes e dos coordenadores/vice-coordenadores.

Além disso, o campo empírico deste estudo centrou-se em um grupo de especialistas de instituição federal de ensino superior pública e a contribuição de outras instituições incluindo as privadas ampliaria no estudo das motivações. No entanto, poucos estudos foram

encontrados no campo da evasão na pós-graduação *stricto sensu*. Será que as motivações encontradas são as mesmas em um outro grupo de especialistas?

Por fim, como se evidenciou, através deste estudo, que os aspectos financeiros são fatores críticos para a contribuição da evasão na pós-graduação *stricto sensu*, recomenda-se a realização de estudos que aprofundem a discussão em torno desses fatores junto a gestores de instituições públicas, privadas e de terceiro setor com ampliação e busca de novas bolsas para o desenvolvimento de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ADROGUE, C.; FANELLI, G., A. M. Gaps In Persistence Under Open-Access And Tuition-Free Public Higher Education Policies. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 126, Oct. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3497>. Acesso em 29 June 2020. Doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3497>.
- AGASISTI, T.; MURTINU, S. Grants In Italian University: A Look At The Heterogeneity Of Their Impact On Students' Performances. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 6, p. 1106-1132, 2016. Doi: [10.1080/03075079.2014.966670](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966670).
- ALABI O. J.; SEEDAT-KHAN, M.; ABDULLAHI, A. A. The Lived Experiences of Postgraduate Female Students at The University of Kwazulu Natal, Durban, South Africa. **Heliyon**, v. 5, n. 11, E02731, Nov. 2019. Doi: [10.1016/j.heliyon.2019.E02731](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.E02731).
- ALI, Z. M. et al. The Application of Data Mining for Predicting Academic Performance Using K-means Clustering and Naïve Bayes Classification. **International Journal of Psychosocial Rehabilitation**, v. 24, p. 2143-2151, 2020. doi. [10.37200/IJPR/V24I3/PR200962](https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I3/PR200962).
- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2017.
- ALMEIDA, L. S. et al. Academic Domain Satisfaction Scale in Portuguese College Students. **Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica. Ridep**, v. 1, n. 54, p. 93-101, 2020.
- ALVIM, E. S. G.; SANTOS, I. E. dos; SENA, L. G.; FREITAS, R. R. de; GONÇALVES, W. Modelo de apoio à tomada de decisão para seleção de fornecedores por meio do Analytic Hierarchy Process (AHP). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 5, 2015, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR, 2015.
- ARCE, M.; CRESPO, B.; MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C. Higher Education Drop-Out In Spain- Particular Case Of Universities in Galicia. **International Education Studies**, v. 8, n. 5; 2015, 2015.
- ARCHER, E.; CHETTY, Y. B.; PRINSLOO, P. Benchmarking the Habits and Behaviours of Successful Students: A Case Study of Academic-Business Collaboration. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 1, 2014. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1617>.
- ARCO-T., J. L.; FERNÁNDEZ-M., F. D.; FERNÁNDEZ-B., J. The Impact of a Peer-Tutoring Program on Quality Standards in Higher Education. **High Educ.**, v. 62, p. 773-788, 2011. <https://doi.org/10.1007/S10734-011-9419-X>.
- ASHOUR, S. Analysis of the Attrition Phenomenon through the Lens of University Dropouts in the United Arab Emirates. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 357-374, 2019. <https://doi.org/10.1108/Jarhe-05-2019-0110>.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, v.16, n.2, p.355-374, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>.

BÄULKE, L.; ECKERLEIN, N.; DRESEL, M. Interrelations Between Motivational Regulation, Procrastination And College Dropout Intentions. **Unterrichtswissenschaft**, v. 46, p. 461-479, 2018

BEHR, A.; GIESE, M.; HERVE, D.; TEGUIM K.; THEUNE, K. Early Prediction of University Dropouts-A Random Forest Approach. **Jahrbücher Für Nationalökonomie Und Statistik (Publicado On-Line Antes Da Impressão)**, 000010151520190006, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1515/Jbnst-2019-0006>.

BERNARDO, A. et al. The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions of Persistence. **Frontiers in Psychology**, 10 Oct. 2019. Doi:10.3389/Fpsyg.2019.02284.

BETTINGER E. P.; BOATMAN A. Long Bt. Student Supports: Developmental Education And Other Academic Programs. **Future Child**, v. 23, n. 1, p. 93-115, 2013. Doi:10.1353/Foc.2013.0003.

BOSSEMA E. R.; MEIJS, T. H. J. M.; PETERS, J. W. B. Early predictors of study success in a Dutch advanced nurse practitioner education program: a retrospective cohort study. **Nurse Educ Today**. v. 57, p. 68-73, 2017. Doi:10.1016/J.Nedt.2017.07.005.

BOTHA, R.J. N. Postgraduate Throughput Trends: A Case Study at the University of Ghana. **Journal of Social Sciences**, v. 49, n.1-2, p. 58-66, 2016. DOI: [10.1080/09718923.2016.11893597](https://doi.org/10.1080/09718923.2016.11893597).

BOYD, J. K.; KAMAKA, S. A. K.; BRAUN, K. L. Pathway out of Poverty: A Values-Based College-Community Partnership to Improve Long-Term Outcomes of Underrepresented Students. **Prog Community Health Partnersh**, v. 6, n. 1, p. 25-31, 2012. Doi:10.1353/Cpr.2012.0006.

BRADLEY, H. 'Should I Stay Or Should I Go?: Dilemmas And Decisions Among Uk Undergraduates. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 1, p. 30-44, 2017. <https://doi.org/10.1177/1474904116669363>.

BRAHM, T.; JENERT, T.; WAGNER, D. The Crucial First Year: A Longitudinal Study of Students' Motivational Development at a Swiss Business School. **High Educ**, v. 73, p. 459-478, 2017. <https://doi.org/10.1007/S10734-016-0095-8>.

BRASIL. **Ministério da Educação**. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 15 set. 2020.

BREIER, M. From 'Financial considerations' to 'poverty': towards a reconceptualisation of the role of finances in higher education student drop out. **High Educ**, v. 60, p. 657–670, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9343-5>.

BRIEVA, S.; BRIEVA, E. S.; LARA, B. P. E. C. Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de un curso de informática. **Revista de Pedagogía**, v. 38, n. 103, p. 176-191, 2017.

BUGGE, L. S.; WIKAN, G. Flexible Studies as Strategy for Lifelong Learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 15, p. 46-52, 2016.

CADAVID, J. M.; GOMEZ, L. F. M. Use of a gamified virtual learning environment as didactic strategy in a pre-calculus course: Case study in the National University of Colombia. **RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, v. 16, p. 1-16, 2015.

CAGE, E., DE ANDRES, M., MAHONEY, P. Understanding The Factors That Affect University Completion For Autistic People. **Research In Autism Spectrum Disorders** v. 72, April, p 101519. 2020.

CAPELAS, M. **Análise de evasão de discentes em cursos de engenharia de produção**. 2014. 119 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Paulista, São Paulo, 2014.

CASANOVA J. R. et al. Factors that Determine the Persistence and Dropout of University Students. **Psicothema**, v. 30, n. 4, p. 408-414, 2018. Doi:0.7334/Psicothema2018.155.

CASTEX, G. College Risk and Return. **Review of Economic Dynamics**, v. 26, p. 91-112, Oct. 2017.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. Dropout at a psychology course: a qualitative analysis. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, 2013
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000200002>.

CHEN, R. Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, p. 487–505, 2012
<https://doi.org/10.1007/S11162-011-9241-4>.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 510**, de 07 de abril de 2016.

CONTINI, D., CUGNATA, F.; SCAGNI, A. Social Selection in Higher Education. Enrolment, Dropout and Timely Degree Attainment in Italy. **High Educ**, v. 75, p. 785–808, 2018. <https://doi.org/10.1007/S10734-017-0170-9>.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bockman, 2003.

COSTA, H.G. Model for webibliomining: proposal and application. **Revista FAE**, v. 22, n. 1, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X792-13>.

COSTA, L. S.; DUARTE JÚNIOR, A. M. Uma metodologia para a pré-seleção de ações utilizando o método multicritério TOPSIS. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL*, 45., 2013, Natal. **Anais...** Natal, RN, 2013.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão evasion in higher education: a topic for discussion. **Revista Cocar**, Belém, v 7, n.14, p. 82-89, ago./dez. 2013.

DANTE, A.; PETRUCCI, C., LANCIA, L. L. European Nursing Students' Academic Success or Failure: A Post-Bologna Declaration Systematic Review. **Nurse Education Today**. v. 33, n. 1, p. 46-52, Jan. 2013.

DASUKI, S.; QUAYE, A. Undergraduate Students' Failure in Programming Courses in Institutions of Higher Education in Developing Countries: A Nigerian Perspective. **Electronic Journal of Information Systems In Developing Countries**. **Ejisd**, v. 76, n. 8, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.1002/J.1681-4835.2016.Tb00559.X>. 2016.

DAVIDSON, J. C.; WILSON, K. B. Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 8, p. 517-530, 2017

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S T.; LETTNIN, C. C.. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em Universitários Brasileiros. **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.**, Rio De Janeiro, v. 24, n. 92, p. 522-545, 2016.

DENNY, K. et al. Money, Mentoring and Making Friends: the impact of a Multidimensional Access Program on Student Performance. **Economics of Education Review**. v. 40, p. 167-182, 2014. <https://doi.org/10.1016/J.Econedurev.2014.03.001>, 2014.

DIJKHUIS, R.; SONNEVILLE, L. de; ZIERMANS, T.; STAAL, W.; SWAAB, H. Autism Symptoms, Executive Functioning and Academic Progress in Higher Education Students. **J Autism Dev Disord.**, v. 50, p. 1353–1363, 2020. <https://doi.org/10.1007/S10803-019-04267-8>.

DJOHY, G. Socio-technological enrollment as a driver of successful doctoral education. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 14, p. 161-185, 2019. <https://doi.org/10.28945/4196>, 2019

DROPOUT. **Dicionário online linguee**, 2015. Disponível em <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

DUARTE, R.; RAMOS, P. A.; GONÇALVES, H. Identifying at-risk students in higher education. **Total Quality Management and Business Excellence**, v. 25 n. (7-8), p. 944-952. 2014. DOI: 10.1080/14783363.2014.906110.

DUQUE, L. C. A Framework for Analysing Higher Education Performance: Students' Satisfaction, Perceived Learning Outcomes, and Dropout Intentions. **Total Quality Management & Business Excellence**, v, 25, n. 1-2, p. 1-21, 2013. Doi: 10.1080/14783363.2013.807677.

DU TOIT-BRITS, C.; ROODT, C. Onderrigleerfaktore Bydraend Tot Studentetal-Slytasie in Tboo-Kolleges. **Tydskr. Geesteswet**, Pretoria, v. 57, n. 2-2, p. 627-648, June 2017. [Http://Dx.Doi.Org/10.17159/2224-7912/2017/V57n2-2a9](http://Dx.Doi.Org/10.17159/2224-7912/2017/V57n2-2a9).

DUŽEVIĆ, I.; MIKULIĆ, J.; BAKOVIĆ, T. An Extended Framework For Analysing Higher Education Performance, **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 29, n. 5-6, p. 599-617, 2018. Doi: 10.1080/14783363.2016.1224083.

EVASÃO. **Dicionário online Michaelis**, 2015. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

FEIXAS, M. et al. Towards a Comprehension of University Dropout in Catalonia: The Case of Universitat Autònoma de Barcelona. **Estudios Sobre Educacion**. v. 28, p. 117-138, 2015. DOI: 10.15581/004.28.117-138.

FERNANDES, E. F. et al. Panorama do Fenômeno da Evasão Discente na Pós-Graduação: Uma Análise a partir do Geocapes. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais ...** Mar del Plata, Argentina, 2017. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181160>, 2017.

FERNANDES, G. L.; LOPES, M. C. Does the economic crisis have an influence on the higher education dropout rate? **European Journal of Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 402-416, 2016. DOI: 10.1080/21568235.2016.1224676.

FERNÁNDEZ-MARTÍN, F. D. et al. Improving the Quality of Higher Education throughout Psycho-Pedagogical Intervention. **Revista Española de Pedagogía**, n. 246, p. 209-222, 2010.

FERNANDEZ-MARTIN, T. et al. Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. **Educare**, v. 23, n. 1, p. 73-97, abr. 2019.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Professional education and student dropout in context: Reasons and reflections. **Ensaio**, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017. doi:10.1590/S0104-40362017002500397.

FIGUERA, P.; RODRÍGUEZ, J. The Transition to University: An Analysis in Terms of the Diversity of Student Voices. **Revista de Educacion**, v. 362. P. 713-736, 2013. 10.4438/1988-592x-Re-2013-362-247.

FREIBERG-HOFFMANN, A.; STOVER, J. B.; DONIS, N. Influence of Learning Strategies on Learning Styles: Their Impact on Academic Achievement of College Students From Buenos Aires. **Problems of Education in The 21st Century**, v. 75, n. 1, 2017.

FREITAS, J.G.; COSTA, H.G.; FERRAZ, F.T Impacts of Lean Six Sigma over organizational sustainability: A survey study. **Journal of Cleaner Production**, v. 156, 2017.

FREITAS, R.; COSTA, H.; PEREIRA, V.; SHIMODA, E. Criteria selection for evaluation of ERP systems implementation in large Brazilian companies. **Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management**, v. 13. p. 160-186, 2015. 10.1108/MRJIAM-10-2014-0567.

GAIRÍN, J.; TRIADÓ, X.; FIGUERA, P.; FEIXAS, M.; APARICIO, P.; TORRADO, M. Student Dropout Rates In Catalan Universities: Profile And Motives For Disengagement **Quality in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 165-182, 2014. Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/13538322.2014.925230](http://Dx.Doi.Org/10.1080/13538322.2014.925230).

GARZÓN-UMERENKOVA, A.; GIL-FLORES, J. Academic Procrastination in Non-Traditional College Students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 15, n. 3, p. 510–532, 2017. [Https://Doi.Org/10.14204/Ejrep.43.16134](https://Doi.Org/10.14204/Ejrep.43.16134).

GIANNAKOS, M.N.; PAPPAS, I.O.; JACCHERI, L. et al. Understanding Student Retention in Computer Science Education: the role of Environment, Gains, Barriers and Usefulness. **Educ Inf Technol**, v. 22, p. 2365–2382, 2017. [Https://Doi.Org/10.1007/S10639-016-9538-1](https://Doi.Org/10.1007/S10639-016-9538-1), 2017.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, D; R et al. Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. **Studies in Higher Education**, v. 40 n. 4, p. 690-703, 2015. DOI: 10.1080/03075079.2013.842966

GORBUNOVA, E. Elaboration of Research on Student withdrawal from Universities in Russia and the United States, **Educational Studies, Higher School Of Economics**, v. 1, p.110-131, 2018.

GRAU-VALLDOSERA, J.; MINGUILLÓN, J.; BLASCO-MORENO, A. Returning after Taking a Break in Online Distance Higher Education: From Intention To Effective Re-Enrollment. **Interactive Learning Environments**, v. 27, n. 3, p. 307-323, 2019. Doi: 10.1080/10494820.2018.1470986.

GROŠELJ, P.; STIRN, L. Soft consensus model for the group fuzzy AHP decision making. **Croatian Operational Research Review**, v. 8, p. 207-220, 2017. 10.17535/crorr.2017.0013

HAERT, M. et al. Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? **Working Papers Ecares Ecares 2011-034**, Ulb -- Universite Libre De Bruxelles, 2013.

HAIR, J. F. et al. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

HARRIS, P.J. et al. Assessing the link between Stress and Retention and the existence of barriers to support service use within He. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 6, p. 824-845, 2016. Doi: 10.1080/0309877x.2015.1014316.

HEGDE, V.; PRAGEETH, P. P. Higher Education Student Dropout Prediction and Analysis through Educational Data Mining. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INVENTIVE SYSTEMS AND CONTROL (ICISC), 2nd*, 2018. **Proceedings ... IEEE**, 2018. p. 684-699. DOI: 10.1109/ICISC.2018.8398887

HEIN, N.; DEGENHART, L.; VOGT, M.; KROENKE, A.; CAMPESTRINI, I. M. Método TOPSIS na avaliação das empresas listadas no IBRX-100: uma avaliação multicritério dos impactos ambientais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO*, 5, 2015, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, PR, 2015.

HOURI, M. de S. **Evasão e permanência na educação superior – uma perspectiva discursiva**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

HJORTH, C.F.; BILGRAV, L.; FRANDBSEN, L.S. et al. Mental Health And School Dropout Across Educational Levels And Genders: A 4.8-Year Follow-Up Study. **BMC Public Health** 16, 976, 2016. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>.

HWANG, C. L., YOON, K. **Multiple attribute decision making: methods and applications**. New York: Springer-Verlag, 1981.

IGLESIAS, V.; ENTRIALGO, M.; MÜLLER, F. Supply-Side Antecedents of dropout rates In Mba Programs. **Studies in Higher Education**, 2020. Doi: 10.1080/03075079.2020.1723521.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 01 nov. 2020.

ISIDRO, S. N.; CALLE, H. R. Improving Mathematical Competencies Of Students Accessing To Higher Education From Vocational Training Modules. **J. Cases Inf. Technol.** v. 16, n. 3, p. 51–64, July 2014. <https://doi.org/10.4018/jcit.2014070105>.

ISLEIB, S.; WOISCH, A.; HEUBLEIN, U. Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis Und Empirische Faktoren. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 22, p. 1047–1076, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>.

KÁRPÁTI, A.; MOLNÁR, É. D.; MUNKÁCSY, K. Pedagogising Knowledge In Multigrade Roma Schools: Potentials And Tensions Of Innovation. **European Educational Research Journal**, v. 3, p. 325–337, 2014. <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.3.325>.

KERBY, M. B. Towards a New Predictive Model for Student Retention in Higher Education: An Application of Classical Sociological Theory. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 17 n. 2, p. 138-161, 2015. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>.

KEEVES, J. P. **Educational Research, Methodology, and Measurement**. University of Melbourne, Australia: Pergamon Press, 1990.

KORHONEN, V et al. Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement During the First Year of Higher Education. **Front. Psychol.** v. 10, n.1056, 2019. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01056.

KORHONEN, V.; RAUTOPURO, J. Identifying Problematic Study Progression and “At-Risk” Students in Higher Education in Finland, Scandinavian. **Journal of Educational Research**, v. 63, n. 7, p. 1056-1069, 2019. Doi: 10.1080/00313831.2018.1476407.

KROHLING, R. A.; SOUZA, T. T. M. Dois Exemplos da Aplicação da Técnica TOPSIS para Tomada de Decisão. **Revista de Sistemas de Informação da FSMA**, Visconde de Araújo, n. 8, p. 31-35, 2011.

LABBATE, R. et al Business models towards SDGs: the barriers for operationalizing Product-Service System (PSS) in Brazil. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 28, n. 4, p. 350-359, 2021. DOI: 10.1080/13504509.2020.1823517

LAKATOS, E. M.; MARCONI, MA. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEIJEN, Ä.; LEPP, L.; REMMIK, M. Why Did I Drop Out? Former Students' Recollections about Their Study Process and Factors Related to Leaving the Doctoral Studies. **Studies in Continuing Education**, v. 38, n. 2, p. 129-144, 2016. Doi: 10.1080/0158037x.2015.1055463.

LI, I. W.; CARROLL, D. 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. 14-30, 2020. Doi: 10.1080/1360080x.2019.1649993.

LIMA JÚNIOR, F. R.; CARPINETTI, L. C. R. Uma comparação entre os métodos TOPSIS e Fuzzy-TOPSIS no apoio à tomada de decisão multicritério para seleção de fornecedores. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 17-34, 2015.

LÓPEZ MARTÍNEZ, M.; REVERTE, G. M.; PALACIOS MANZANO, M. School Failure in Spain and its Regions: Territorial Disparities and Proposals for Improvement. **Revista de Estudios Regionales**, n. 107, p. 121-155, 2016.

LÓPEZ-PÉREZ, M. V.; PÉREZ-LÓPEZ, M. C.; RODRÍGUEZ-ARIZA, L. Application of Blended Learning in Accounting. A Comparative Analysis of Different Degrees in Higher Education. **Revista de Educación (Madrid)**, n. 360, p. 461-482, 2013.

LÓPEZ-PÉREZ, M. V.; PÉREZ-LÓPEZ, M. C.; RODRÍGUEZ-ARIZA, L. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. **Computers & Education**, v 56, n. 3, p. 818-826, Apr. 2011.

LOURENZUTTI, R.; KROHLING, R. A. A generalized TOPSIS method for group decision making with heterogeneous information in a dynamic environment. **Information sciences**, 330, p. 1-18, 2016.

LUTZ, A., BENNETT, P. R., WANG, R. Mismatch And Academic Performance At America's Selective Colleges And Universities, **Ethnic And Racial Studies**, v. 41, n.14, p. 2599-2614, 2018. Doi: 10.1080/01419870.2017.1392030.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**- Uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARTIN, F. F. D. et al. Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. **Rev. Latinoam. Psicol.**, Bogotá, v. 43, n. 1, p. 59-71, Jan. 2011. Disponível

em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 May 2020.

MARTINEZ, A. D. et al. Eficácia de un programa de intervenciones terapéuticas en estudiantes universitarios diagnosticados con dependencia al alcohol. **Salud Ment**, México, v. 34, n. 3, p. 185-194, Jun. 2011.

MATTERN, K. D.; MARINI, JP; SHAW, EJ Identificação De Vários Perfis De Não Retorno Para Informar O Desenvolvimento De Intervenções Direcionadas Para Retenção De Faculdades. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 17, n. 1, p. 18-43, 2015. <https://doi.org/10.1177/1521025115571091>

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas. 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. Sao Paulo: Atlas, 2005. v. 1 e 2

MEDEIROS, R. P.; RAMALHO, G. L.; FALCAO, T. P. A Systematic Literature Review on Teaching and Learning Introductory Programming in Higher Education. **Ieee Transactions On Education**, v. 62, p. 77-90. 2019.

MEENS, V. E. M. et al. The Association of Identity and Motivation with Students' Academic Achievement in Higher Education. **Learning and Individual Differences**, v. 64, p. 54-70, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>.

MEIRA, C. A. A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante: Um Estudo de Caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

MELGUIZO, T.; SANCHEZ, F.; VELASCO, T. Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach. **World Development**, 80, p. 61-77, 2016.

MLADEN, K.; SILVA, M. Opening A Side-Gate: Engaging The Excluded In Chilean Higher Education Through Test-Blind Admission. **Studies In Higher Education**, v. 38, n.10, p. 1427-1441, 2013. Doi: 10.1080/03075079.2011.623299.

MØRCKE, A. M.; O'NEILL, L.; KJELDSEN, I. T.; EIKA, B. Selected Determinants May Account For Dropout Risks Among Medical Students. **Dan Med J**, v. 59, n. 9, p.A4493, 2012.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O. MELO, P. A. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MUGGLI, V., MUÑOZ-GAJARDO, J. I.; K. A.; GONZÁLEZ-CLARES, M. J. The Impact of Counseling and Mathematics Remedial Programs on the Academic Achievement of Higher Education Students in Chile. **Journal of College Student Development**, v. 60, n. 4, p. 472-488 Jul./Aug. 2019

MÜLLER, L.; BRAUN, E. Student Engagement: A Concept For An Evidence-Based Quality Management Of German Higher Education Institutions. **Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft**, v. 21, n. 3, p. 649-670, 2018.

MUNIZAGA MELLADO, F.R., CIFUENTES ORELLANA, M.B., BELTRÁN GABRIE, A.J. Student retention and dropout in higher education in Latin America and the caribbean: A systematic review. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 61, 2018.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, NATIONAL ACADEMY OF ENGINEERING, AND INSTITUTE OF MEDICINE. **Facilitating Interdisciplinary Research**. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. <https://doi.org/10.17226/11153>.

NIELLA, M.; ORDÓÑEZ, J.; PUEYO, M. V. Abandonment in the Student's Educational Itinerary of Ade of The University of Barcelona. **Revista de Investigacion Educativa**, v. 36, p. 185-202, 2018. 10.6018/Rie.36.1.278971.

ORTIZ-LOZANO, J. M. et al. University Student Retention: Best Time and Data to Identify Undergraduate Students at Risk of Dropout. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 57, n. 1, p. 74-85, 2020. Doi: 10.1080/14703297.2018.1502090.

PAIXÃO, T. R. **A influência dos fatores críticos de sucesso na gestão por processos de negócio – BPM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. 2014.

PAPADATOU-PASTOU, M. et al. A Review of Web-Based Support Systems for Students in Higher Education. **Int J Ment Health Syst.**, v. 11, n. 59. Sept. 2017. Doi: 10.1186/S13033-017-0165-Z.

PASCOE, M. C.; HETRICK, S. E.; PARKER, A. G. The Impact Of Stress On Students In Secondary School And Higher Education. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 25, n.1, p. 104-112, 2020. Doi: 10.1080/02673843.2019.1596823.

PEREZ, A. M. et al. Prediction model of first-year student desertion at Universidad Bernardo O'Higgins (UBO). **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, E172094, 2018.

PINEDA-BÁEZ, C. et al. Students Engagement And Academic Performance In The Colombian University Context. **Relieve**, v. 20, n. 2, Art. 3. 2014. Doi: 10.7203/Relieve.20.2.4238.

PINTER, R. et al. Enhancing Higher Education Student Class Attendance Through Gamification. **Acta Polytechnica Hungarica**, v. 17, n. 2, p. 13-33, 2020.

POUR, M. K.; KOSNIN, A. M.; MANSOOR, N. A Meta-Analysis Of Factor Effectiveness Related To Student's Academic Motivation. **Man In India**, v. 97, n. 12. p. 81-89. 2017.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, p. 53-72, 2013.

PUSZTAI, G.; KOCSIS, Z. Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. **Social Sciences**, v. 8, n. 6, p. 1-12, June 2019.

RAHBARI, M. et al. Dropouts and social determinants of health; policy for the prevention of school dropout, qualitative study of the causes and interventions. **International Journal of Preventive Medicine**, v. 5, n. 11, p. 1396-404, 2014.

RAVIV, A.; BAR-AM, R. A Model For Minimizing Dropouts. **International Journal of Educational Organization and Leadership**, v. 20. p. 11-29, 2014. 10.18848/2329-1656/Cgp/V20i04/58959.

RESPONDEK, L. et al. Perceived Academic Control And Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects On Dropout Intention And Achievement. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 243, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>.

RESTREPO, AN. I.; GUERRERO, C. E.; PÉREZ-OLMOS, I. Dropout and graduation delay in undergraduate medical students. **Revista Ciencias De La Salud**, Universidad del Rosario, p. 231-245. 2016.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. et al. They Have Gone, and Now What? Understanding Re-Enrolment Patterns in the Catalan Public Higher Education System. **Higher Education Research & Development**, v. 35, n. 4, p. 815-828, 2016. Doi: 10.1080/07294360.2015.1137886.

ROSELLI, L. R. P.; ALMEIDA, A. T. Modelo Multicritério de Seleção de Fornecedores com Base no Método TOPSIS com Número Grey. *In*: SBPO, 47., 2015, Porto de Galinhas. **Anais ...** Porto de Galinhas, PE, 2015. Disponível em: <http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2015/pdf/142557.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

RUMP, M.; ESDAR, W.; WILD, E. Individual Differences in the Effects of Academic Motivation on Higher Education Students' Intention to Drop Out. **European Journal of Higher Education**, v. 7, n. 4, p. 341-355, 2017. Doi: 10.1080/21568235.2017.1357481.

SALES JUNIOR, J. S. et al. Fatores associados à evasão e conclusão de cursos de graduação presenciais na UFES. **Meta: Avaliação, Rio de Janeiro**, v. 8, n. 24, p. 488-514, Set. 2016.

SÁNCHEZ-GELABERT, A.; ELIAS, M. Non-traditional undergraduates and student drop out . **Estudios Sobre Educación**, v. 32, p. 27-48, 2017.

SANTOS, P. K. **Permanência na graduação à distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia**. 2015. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

SARRA, A.; FONTANELLA, L.; DI ZIO, S. Identifying Students at Risk of Academic Failure within the Educational Data Mining Framework. **Soc Indic Res**, v. 146, p. 41-60, 2019. <https://doi.org/10.1007/S11205-018-1901-8>.

SILTORI, P. F. da. **Análise dos impactos da Indústria 4.0 na sustentabilidade empresarial**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Mecânica Campinas, SP, 2020.

SINGH, R. K. et al. Ranking of barriers for effective maintenance by using TOPSIS approach. **Journal of Quality in Maintenance Engineering**, v. 22, n. 1, p. 18–34, 2016.

SNEYERS, E., WITTE, K. The Effect of an Academic Dismissal Policy on Dropout, Graduation Rates and Student Satisfaction. Evidence from the Netherlands. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 2, p. 354-389, 2017.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1049143>.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p: 109–121, 1970.

SOUZA, T. S.; SÁ, S.; CASTRO, P. A. School Dropout in Higher Education: A Qualitative Study by the Mapping of Undergraduate Courses. **Revista Lusofona de Educação** v. 44, n. 44, p. 63-82, 2019.

STOTEN, D. W. Managing the Transition: A Case Study of Self-Regulation in the Learning of First-Term Business and Management Undergraduate Students at an English University, **Research in Post-Compulsory Education**, v. 20, n.4, p. 445-459, 2015. Doi: 10.1080/13596748.2015.1081753.

STRATTON, L. S.; WETZEL J. N. Are Students Dropping Out Or Simply Dragging Out The College Experience? Persistence At The Six-Year Mark. **The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy**, De Gruyter, v. 13, n. 2, p.1121-1142, Oct. 2013.

SUÁREZ, M. N. DÍAZ, S. L. B. E. Academic stress, desertion, and retention strategies for students in higher education. **Revista de Salud Publica (Bogota)**, v. 17, n. 2, p. 300-313, 2015. Doi:10.15446/Rsap.V17n2.52891.

TAFRESCHI, D.; THIEMANN, P. Doing It Twice, Getting It Right? The Effects of Grade Retention and Course Repetition in Higher Education. 2016. **Usc-Inet Research Paper** no. 15-08. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2561048>. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2561048> Or 2016. Acesso em: 30 mar.

THUMIKI, V. R. R. Student Dropout From Foundation Program at Modern College of Business & Science, Sultanate of Oman. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 5, p. 118-133, 2019.

TINTO, Vincent. Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **NACADA Journal**, 2000. Disponível em: <http://www.sdcity.edu/support/SCS/DrTinto/TSRSfirstyear.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

TOMÁS, J. M., GUTIÉRREZ, M. Contributions of the self-determination theory in predicting University Students' academic satisfaction. **Revista de Investigacion Educativa**. v.37, n. 2, p. 471-485, 2019.

TRUTA, C.; PARV, L.; TOPALA, I. Academic Engagement and Intention To Drop Out: Levers For Sustainability in Higher Education. **Sustainability**, n. 10, p. 4637, 2018.

VALEEVA, D.; DOKUKA S.; YUDKEVICH M. R. D. S. P. How academic failures break up friendship ties: Social networks and retakes. **Voprosy Obrazovaniya**, Moscow, n. 01, p. 8-24, 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

VENEGAS-MUGGLI, MUÑOZ-GAJARDO E GONZÁLEZ-C. The Impact of Counseling and Mathematics Remedial Programs on the Academic Achievement of Higher Education Students in Chile. **Journal of College Student Development**, v. 60 n. 4, p. 472-488, 2019. doi:10.1353/csd.2019.0041.

VENULEO, C., MOSSI, P. SALVATORE, S. Educational Subculture And Dropping Out In Higher Education: A Longitudinal Case Study. **Studies In Higher Education**, v. 41, n. 2, p. 321-342, 2016. Doi: 10.1080/03075079.2014.927847.

VINCIGUERRA A, et al. Étudiants à risque de décrochage selon le profil de personnalité: résilients, overcontrollers et undercontrollers. **Encephale**. v. 45, n.2, p. 152-161, 2019. Doi:10.1016/J.Encep.2018.07.002.

VON HIPPEL, P. T.; HOFFLINGER, A. The Data Revolution Comes To Higher Education: Identifying Students at Risk of Dropout in Chile. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 2020. Doi: 10.1080/1360080x.2020.1739800.

WAINERMAN, C.; MATOVICH, I. Data and performativity in doctoral education: information gaps and suggestions for overcoming them. **Education Policy Analysis Archives**. n. 24, v. 124, p. 1-22, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2584>.

WANG, J. et al. A weighted EMD-based prediction model based on TOPSIS and feed forward neural network for noised time series. **Knowledge-Based Systems**, Amsterdam, v. 132, p. 167-178, 2017.

YAIR, G.; ROTEM, Y.; SHUSTAK, E. The riddle of the existential dropout: lessons from an institutional study of student attrition, **European Journal of Higher Education**. 2020. Doi: 10.1080/21568235.2020.1718518.

YIN, R. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAJĄC, T.Z., KOMENDANT-BRODOWSKA, A. Premeditated, Dismissed And Disenchanted: Higher Education Dropouts In Poland. **Tert Educ Manag** v. 25, p. 1–16, 2019. <https://doi.org/10.1007/S11233-018-09010-Z>.

ZALAZAR-JAIME, M. F.; CUPANI, M. Adaptation of Outcome Expectations, Progress Goals and Academic Satisfaction Scales in College Students. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, v. 20, n. 3, p. 105-114, Sept. 2018.

ZALAZAR-JAIME, M. F. et al. Evaluation of An Academic Satisfaction Model For First-Year University Students. **Journal of Psychological & Educational Research**, v. 25, n. 2, p. 115-140, 2017.

ZARIFA, D.; KIM, J.; SEWARD, B.; WALTERS, D. What's Taking You So Long? Examining the Effects of Social Class on Completing a Bachelor's Degree in Four Years.

Sociology of Education, v. 91 n. 4, p. 290-322, 2018.
<https://doi.org/10.1177/0038040718802258>.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro – Apresentação dos autores e as categorias que abordam

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
1-	The combined effect of self-efficacy and academic integration on higher education students studying IT majors in Taiwan	Education and Information Technologies	Weng, Cheong e Cheong (2010)	Taiwan	14	X		X		
2-	From 'financial considerations' to 'poverty': Towards a reconceptualization of the role of finances in higher education student drop out	Higher Education	Breier (2010)	África do Sul	11				X	X
3-	Improving the quality of higher education throughout psycho-pedagogical intervention	Revista Espanola de Pedagogia	Fernández-Martín et al. (2010)	Espanha	5	X		X		
4-	Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes	Computers and Education	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011)	Espanha	299	X	X			
5-	The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education	Higher Education	Arco, Fernández e Fernández (2011)	Espanha	39	X		X		
6-	Dropping out of higher education in France: A micro-economic approach using survival analysis	Education Economics	Gury (2011)	França	16	X			X	
7-	University academic failure prevention by peer tutoring	Revista Latinoamericana de Psicología	Martin et al. (2011)	Espanha	9	X		X		
8-	PROUNI (University for All Program) and the conclusion of higher education: Introductory questions about the students leaving the program in the west zone of Rio de Janeiro	Ensaio	Amaral e Oliveira (2011)	Brasil	8	X				
9-	Efficacy of therapeutic intervention programs in undergraduate students diagnosed with alcohol dependence	Salud Mental	Diaz-Martinez et al (2011)	México	1	X		X		

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
10-	Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis	Research in Higher Education	Chen (2012)	Estados Unidos	75	X		X		
11-	Selected determinants may account for dropout risks among medical students	Danish Medical Journal	Mørcke et al. (2012)	Dinamarca	7		X	X		
12-	Pathway out of poverty: A values-based college-community partnership to improve long-term outcomes of underrepresented students	Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action	Boyd, Kamaka e Braun (2012)	Havaí	4	X			X	
13-	Dropout in higher education: Reasons and solutions	Egitim ve Bilim	Bülbül (2012)	Turquia	6		X		X	
14-	Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study	Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice	Aypay, Çekiç e Boyaci (2012)	Turquia	4			X		
15-	Introduction: Student progress toward graduation: An international topic of concern	Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice	Heyneman (2012)	-----	1		X	X	X	
16-	A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction perceived learning outcomes and dropout intentions	Total Quality Management & Business Excellence	Duque (2013)	Espanha	70	X	X			
17-	Student supports: Developmental education and other academic programs	Future of Children	Bettinger, Boatman e Long (2013)	Estados Unidos	47	X	X	X	X	
18-	European nursing students' academic success or failure: A post-Bologna Declaration systematic review	Nurse Education Today	Dante, Petrucci e Lancia (2013)	Europa	30	X			X	X
19-	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	Arias Ortiz e Dehon (2013)	Bélgica	30			X	X	X
20-	Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission	Studies in Higher Education	Koljatic e Silva (2013)	Chile	12	X				

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
21-	Application of blended learning in accounting. A comparative analysis of different degrees in higher education	Revista de Educacion	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013)	Espanha	7	X	X			
22-	The transition to university: An analysis in terms of the diversity of student voices	Revista de Educacion	Figuera e Rodriguez (2013)	Espanha	11	X				
23-	Dropout risk factors identified in students repeating courses in nursing and kinesiology programs at a chilean university	Ciencia y Enfermeria	Schneider et al. (2013)	Chile	3		X		X	X
24-	Are students dropping out or simply dragging out the college experience? persistence at the six-Year mark	B.E. Journal of Economic Analysis and Policy	Stratton e Wetzel (2013)	Espanha	1		X		X	
25-	Corruption, growth and human capital: Which reports	Africa Development	Seka (2013)	África do Sul	0				X	
26-	Dropout at a psychology course: A qualitative analysis	Psicologia em Estudo	Castro e Teixeira (2013)	Brasil	3	X	X	X		
27-	Student dropout rates in Catalan universities: Profile and motives for disengagement	Quality in Higher Education	Gairín et al. (2014)	Espanha	17	X	X		X	X
28-	Benchmarking the habits and behaviours of successful students: A case study of academic-business collaboration	International Review of Research in Open and Distance Learning	Archer, Chetty e Prinsloo (2014)	África do Sul	14	X		X		
29-	Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research?	Studies in Higher Education	Haert et al. (2014)	Bélgica	17	X			X	
30-	Money mentoring and making friends: The impact of a multidimensional access program on student performance	Economics of Education Review	Denny at al. (2014)	-----	4	X			X	
31-	Pedagogising knowledge in multigrade Roma schools: Potentials and tensions of innovation	European Educational Research Journal	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014)	Hungria	4	X	X			
32-	Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark	European Journal of Education	Troelsen e Laursen (2014)	Dinamarca	3					X

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
33-	Determinants of student success at a South African university: An econometric analysis	Anthropologist	Bokana e Tewari (2014)	África do Sul	9		X	X	X	
34-	Improving mathematical competencies of students accessing to higher education from vocational training modules	Journal of Cases on Information Technology	Isidro e Calle (2014)	Espanha	3	X	X			
35-	Dropouts and social determinants of health	<u>International Journal of Preventive Medicine</u>	Rahbari et al. (2014)	Irã	2	X		X	X	X
36-	Student engagement and academic performance in the Colombian university context	RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa	Pineda-Báez et. al. (2014)	Colômbia	4	X	X	X		
37-	A model for minimizing dropouts	International Journal of Educational Organization and Leadership	Raviv e Bar-Am (2014)	Israel	0	X		X		
38-	Higher education drop-out in Spain-particular case of universities in Galicia	International Education Studies	Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015)	Espanha	16	X		X	X	X
39-	Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach	Studies in Higher Education	Gómez et al. (2015)	Espanha	6					
40-	Identification of Multiple Nonreturner Profiles to Inform the Development of Targeted College Retention Interventions	Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice	Mattern, Marini e Shaw (2015)	Estados Unidos	5	X		X		
41-	Academic stress desertion and retention strategies for students in higher education	Revista de Salud Publica	Montes e Subieta (2015)	Colômbia	12	X				
42-	Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory	Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice	Kerby (2015)	Estados Unidos	15	X		X	X	
43-	Use of a gamified virtual learning environment as didactic strategy in a pre-calculus course: Case study in the National University of Colombia	RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao	Cadavid e Gómez (2015)	Colômbia	6	X	X	X		

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
44-	Analysis dropout of the student in the program of food engineering at the university of Cartagena during the academic period 2009 - 2013	Formacion Universitaria	Acevedo, Torres e Tirado (2015)	Colômbia	3				X	
45-	Towards a comprehension of university Dropout in Catalonia: The case of Universitat Autònoma de Barcelona	Estudios Sobre Educacion	Feixas et al. (2015)	Espanha	5	X				
46-	Managing the transition: a case study of self-regulation in the learning of first-term business and management undergraduate students at an English university	Research in Post-Compulsory Education	Stoten (2015)	Inglaterra	5	X	X	X		
47-	Dropout policy in Czech higher education: Can universities serve several masters?	Central European Journal of Public Policy	Švec, Vlk e Stiburek (2015)	Tchéquia	1			X		
48-	Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study	Studies in Higher Education	Venuleo, Mossi e Salvatore (2016)	Itália	13	X	X			
49-	Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach	World Development	Melguizo, Sanchez e Velasco (2016)	Colômbia	21	X			X	X
50-	Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile	Higher Education	Santelices et. al. (2016)	Chile	20				X	
51-	Mental health and school dropout across educational levels and genders: A 4.8-year follow-up study	BMC Public Health	Hjorth et al. (2016)	Dinamarca	21	X			X	
52-	Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies	Studies in Continuing Education	Leijen, Lepp e Remmik (2016)	Estônia	9	X	X	X		
53-	Doing it twice getting it right? The effects of grade retention and course repetition in higher education	Economics of Education Review	Tafreschi e Thiemann (2016)	Suiça	7	X	X			
54-	Grants in Italian university: a look at the heterogeneity of their impact on students' performances	Studies in Higher Education	Agasisti e Murtinu (2016)	Itália	8	X			X	
55-	Validity of academic motivation scale for the Brazilian higher education students	Ensaio	Davoglio, Santos e Lettnin (2016)	Brasil	4	X				

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
56-	Development and validation of an academic preparedness scale for Chilean higher education	Formacion Universitaria	Baeza-Rivera, Antivilo e Rehbein (2016)	Chile	5	X				
57-	Assessing the link between stress and retention and the existence of barriers to support service use within HE	Journal of Further and Higher Education	Harris et al. (2016)	Escócia	6	X		X	X	
58-	School failure in Spain and its regions: Territorial disparities and proposals for improvement	Revista de Estudios Regionales	López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016)	Espanha	7	X	X	X	X	X
59-	They have gone and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system	Higher Education Research & Development	Rodríguez-Gómez et al. (2016)	Espanha	3	X		X		
60-	Dropout and graduation delay in undergraduate medical students. Universidad del Rosario	Revista Ciencias de la Salud	Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016)	Colômbia	5	X	X			
61-	The impact of webinar-webcast system on learning performance	Education and Information Technologies	Nagy e Bernschütz (2016)	Estados Unidos	2		X			
62-	Does the economic crisis have an influence on the higher education dropout rate?	European Journal of Higher Education	Fernandes e Lopes (2016)	Portugal	0	X			X	X
63-	Flexible studies as strategy for lifelong learning	Turkish Online Journal of Educational Technology	Bugge e Wikan (2016)	Noruega	0		X			
64-	Factors associated to evasion and permanence of undergraduate students of the Federal University of Espírito Santo	Meta: Avaliacao	Sales et al. (2016)	Brasil	0	X	X	X		
65-	Undergraduate students' failure in programming courses in institutions of higher education in developing countries: A Nigerian perspective	Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries	Dasuki e Quaye (2016)	Nigéria	6	X		X		
66-	Postgraduate Throughput Trends: A Case Study at the University of Ghana	Journal of Social Sciences	Botha (2016)	Gana	0	X		X		

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
67-	Data and performativity in doctoral education: information gaps and suggestions for overcoming them	Education Policy Analysis Archives	Wainerman e Matovich (2016)	Argentina	0					
68-	Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement	Frontiers in Psychology	Respondek et al. (2017)	Alemanha	37	X		X		
69-	Understanding student retention in computer science education: The role of environment gains barriers and usefulness	Education and Information Technologies	Giannakos et al. (2017)	-----	22	X				
70-	The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School	Higher Education	Brahm, Jenert e Wagner (2017)	Suíça	17	X				
71-	A review of web-based support systems for students in higher education	International Journal of Mental Health Systems	Papadatou-Pastou et al. (2017)	Reino Unido	7	X		X	X	
72-	Freshmen program withdrawal: Types and recommendations	Frontiers in Psychology	Bernardo et al. (2017)	Espanha	5			X		
73-	College risk and return	Review of Economic Dynamics	Castex (2017)	Chile	2	X			X	
74-	Community College Student Dropouts from Higher Education: Toward a Comprehensive Conceptual Model	Community College Journal of Research and Practice	Davidson e Wilson (2017)	Espanha	5			X		
75-	Non-traditional undergraduates and student drop out	Estudios Sobre Educacion	Sánchez-Gelabert e Andreu (2017)	Espanha	6	X				
76-	Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort pre-university self-efficacy and pre-university reasons for attending university	Educational Research and Evaluation	Sanne et al. (2017)	Holanda	12	X	X	X	X	
77-	Bayesian survival modelling of university outcomes	Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society	Vallejo e Steel (2017)	chile	7					X
78-	Should I stay or should I go?: Dilemmas and	European Educational	Bradley (2017)	Reino Unido	6	X	X		X	

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
	decisions among UK undergraduates	Research Journal								
79-	Influence of learning strategies on learning styles: Their impact on academic achievement of college students from Buenos Aires	Problems of Education in the 21st Century	Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017)	Argentina	2	X	X			
80-	How academic failures break up friendship ties: Social networks and retakes	Voprosy Obrazovaniy	Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017)	Rússia	4	X		X	X	
81-	Academic procrastination in non-traditional college students	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017)	Espanha	1	X		X		
82-	Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out	European Journal of Higher Education	Rump, Esdar e Wild (2017)	Alemanha	8	X				
83-	Early predictors of study success in a Dutch advanced nurse practitioner education program: A retrospective cohort study	Nurse Education Today	Bossema, Meijs e Peters (2017)	Holanda	0	X			X	
84-	A matching activity when entering higher education: ongoing guidance for the students or efficiency instrument for the school?	British Journal of Guidance and Counselling	Mittendorff, Faber e Staman (2017)	Holanda	1			X		
85-	Teaching-learning factors contributing to student dropout in TVET Colleges	Tydskrif vir Geesteswetenskappe	Du Toit-Brits e Roodt (2017)	África do Sul	0	X	X	X	X	X
86-	The interaction between dropout graduation rates and quality ratings in universities	Journal of the Operational Research Society	Sneyers e Witte (2017)	Holanda	1	X	X	X		
87-	Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university	Higher Education	McGhie (2017)	África do Sul	11	X		X		
88-	The effect of an academic dismissal policy on dropout graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands	Studies in Higher Education	Sneyers e Witte (2017)	Holanda	8	X		X		
89-	A meta-analysis of factor effectiveness related to student's academic motivation	Man in India	Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Malásia	0	X	X			
90-	Factors analysis associated with the academic performance students of a computer course	Revista de Pedagogia	Brieva, Brieva e Lara (2017)	Venezuela	0	X	X	X		

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
91-	Evaluation of an academic satisfaction model for first-year university students	Journal of Psychological and Educational Research	Zalazar-Jaime et al. (2017)	Argentina	2	X				
92-	Understanding initial undergraduate expectations and identity in computing studies	European Journal of Engineering Education	Kinnunen et al. (2018)	Europa	20	X			X	
93-	A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: a Self-Determination Theory approach	Educational Psychology	Jeno, Danielsen e Raaheim (2018)	Noruega	4	X				
94-	Student retention and dropout in higher education in Latin America and the Caribbean: A systematic review	Education Policy Analysis Archives	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Chile	8	X	X	X	X	X
95-	Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education	Sustainability (Switzerland)	Truta, Parv e Topala (2018)	Romênia	4	X				X
96-	Interrelations between motivational regulation procrastination and college dropout intentions	Unterrichtswissenschaft	Bäulke, Eckerlein e Dresel (2018)	Alemanha	6	X				
97-	Mismatch and academic performance at America's selective colleges and universities	Ethnic and Racial Studies	Lutz, Bennett e Wang (2018)	Estados Unidos	0	X	X			
98-	Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies	Education Policy Analysis Archives	Adrogué e Fanelli (2018)	Argentina	1	X		X	X	
99-	What's Taking You So Long? Examining the Effects of Social Class on Completing a Bachelor's Degree in Four Years	Sociology of Education	Zarifa et al. (2018)	Estados unidos	3	X	X	X	X	X
100-	Higher education dropout in the light of the capability approach	Formation Emploi	Menard (2018)	França	0			X		X
101-	Student engagement: A concept for an evidence-based quality management of German higher education institutions	Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft	Müller e Braun (2018)	Alemanha	0	X	X	X		
102-	Social selection in higher education. Enrolment dropout and timely degree attainment in Italy	Higher Education	Contini, Cugnata e Scagni (2018)	Itália	8	X	X		X	X
103-	The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education	Learning and Individual Differences	Meens et al. (2018)	Holanda	4	X				

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
104-	An extended framework for analyzing higher education performance	Total Quality Management and Business Excellence	Duževi, Mikuli e Bakovi (2018)	Croácia	2	X				
105-	Elaboration of research on student withdrawal from Universities in Russia and the United States	Educational Studies, Higher School of Economics	Gorbunova (2018)	Rússia e Estados Unidos	4	X	X	X	X	
106-	Abandonment in the student's educational itinerary of ADE of the University of Barcelona	Revista de Investigacion Educativa	Niella, Ordóñez e Pueyo (2018)	Espanha	4	X			X	
107-	Factors that determine the persistence and dropout of university students	Psicothema	Casanova et al. (2018)	Portugal	15	X				
108-	Prediction model of first-year student desertion at Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)	Educacao e Pesquisa	Pérez et al. (2018)	Chile	2	X			X	
109-	Adaptation of outcome expectations progress goals and academic satisfaction scales in college students	Revista Electronica de Investigacion Educativa	Zalazar-Jaime e Cupani (2018)	Argentina	1	X	X			
110-	Sociodemographic and academic variables explaining student's dropout in the faculty of natural sciences of the university of Playa Ancha (Chile)	Formacion Universitaria	Carvajal, González e Sarzoza (2018)	Chile	3	X				
111-	Identifying Problematic Study Progression and “At-Risk” Students in Higher Education in Finland	Scandinavian Journal of Educational Research	Korhonen, e Rautopur (2019)	Itália	1	X				
112-	Identifying Students at Risk of Academic Failure Within the Educational Data Mining Framework	Social Indicators Research	Sarra, Fontanella e Di Zio (2019)	Filândia	8	X				
113-	The lived experiences of postgraduate female students at the University of Kwazulu Natal, Durban, South Africa	Heliyon	Alabi, Seedat-Khan e Abdullahi (2019)	África do Sul	0	X			X	X
114-	A multinomial and predictive analysis of factors associated with university Dropout	Revista Electronica Educare -	Fernández-Martín, et al. (2019)	Costa Rica	0	X	X		X	X
115-	The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions of Persistence	Frontiers in Psychology	Bernardo et al. (2019)	Espanha	0	X				
116-	The impact of counseling and mathematics remedial programs on the academic achievement of higher education students in Chile	Journal of College Student Development	Venegas-Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017)	Chile	0			X		

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
117-	Does working to pay for higher education really harm French academic results?	International Journal of Manpower	Bonnal, Favard, e Sorho-Body (2019)	França.	1				X	
118-	A Systematic Literature Review on Teaching and Learning Introductory Programming in Higher Education	IEEE Transactions on Education	Medeiros, Ramalho e Falcão (2019)	Brasil	17	X	X			
119-	Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment	Interactive Learning Environments	Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019)	Espanha	4	X		X	X	
120-	The interplay between academic and social integration in explaining higher education dropout intentions. An empirical application of Tinto's integration model in the German context	Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft	Klein (2019)	Alemanha	2		X	X		
121-	Personality profiles of students at risk of dropping out: Resilients, Overcontrollers and Undercontrollers	Encephale	Vinciguerra et. al. (2019)	França	1	X				
122-	Associated factors evasion in Brazilian higher education: A survival analysis study for science, mathematics and computing and engineering, production construction in public and private institutions	Estudos Economicos	Saccaro, França e Jacinto (2019)	Brasil	0	X		X	X	
123-	Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland	Tertiary Education and Management	Zajac e Komendant - Brodowska (2019)	Polônia	2	X				
124-	Causes of higher education dropout: Theoretical basis and empirical factors	Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft	Isleib, Woisch e Heublein (2019)	Alemanha	1	X		X	X	
125-	Student dropout from foundation program at modern college of business & science, Sultanate of Oman	International Journal of Higher Education	Thumiki (2019)	Omã	1	X				
126-	Drivers of academic pathways in higher education: traditional vs. non-traditional students	Studies in Higher Education - Article in Press	Carreira e Lopes (2019)	Portugal	0			X	X	

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
127-	Understanding the multidimensional nature of student engagement during the first year of higher education	Frontiers in Psychology	Korhonen et al. (2019)	Filândia	1			X		
128-	School dropout in higher education: A qualitative study by the mapping of undergraduate courses	Revista Lusófona de Educação	Souza, Sá e Castro (2019)	Brasil	0	X	X	X		
129-	Prospective effects of motivation for enrollment on well-being and motivation at university	Studies in Higher Education (Article in Press)	Janke (2019)	Alemanha	1	X			X	
130-	Analysis of the attrition phenomenon through the lens of university dropouts in the United Arab Emirates	Journal of Applied Research in Higher Education	Ashour (2019)	Emirados Árabes	1	X	X		X	X
131-	Combining and balancing work and study on the eastern border of Europe	Social Sciences	Pusztai e Kocsis (2019)	Hungria	3		X			
132-	Predictive modeling of student dropout using ensemble classifier method in higher education	Advances in Science, Technology and Engineering Systems journal	Hutagaol e Suharjito (2019)	Indonésia	2	X				
133-	Contributions of the self-determination theory in predicting university students' academic satisfaction	Revista de Investigacion Educativa	Tomás e Gutiérrez (2019)	Espanha	2	X				
134-	Socio-technological enrollment as a driver of successful doctoral education	International Journal of Doctoral Studies	Djohy (2019)	Benin	0			X		
135-	Lean Six Sigma for reducing student dropouts in higher education – an exploratory study	Total Quality Management and Business Excellence	Gupta et al. (2020)	Reino Unido	7			X		
136-	University student retention: Best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout	Innovations in Education and Teaching International	Ortiz-Lozano et al. (2020)	Espanha	4	X		X		X
137-	Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective	Journal of Higher Education Policy and Management	Li e Carroll (2020)	Austrália	4	X			X	
138-	The impact of stress on students in secondary school and higher education	International Journal of Adolescence and Youth	Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Austrália	21	X	X		X	

Nº	Título	Periódico	Autores	Local da Pesquisa	Citação	Causas Individuais	Causas Acadêmicas	Causas Institucionais	Causas Econômicas	Causas Culturais
139-	Prediction of academic dropout in a higher education institution using data mining	RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao	Martins et al. (2020)	Portugal	0	X				
140-	Autism Symptoms, Executive Functioning and Academic Progress in Higher Education Students	Journal of Autism and Developmental Disorders	Dijkhuis et al. (2020)	Holanda	0	X				
141-	Understanding the factors that affect university completion for autistic people	Research in Autism Spectrum Disorders	Cage, Andrés e Mahoney (2020)	Reino Unido	1	X		X		
142-	The application of data mining for predicting academic performance using K-means clustering and Naïve Bayes classification	International Journal of Psychosocial Rehabilitation	Ali et al. (2020)	-----	0	X	X			
143-	Supply-side Antecedents of dropout rates in MBA programs	Studies in Higher Education	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	-----	1		X			
144-	Enhancing higher education student class attendance through gamification	Acta Polytechnica Hungarica -	Pinter et al. (2020)	-----	0	X	X			
145-	The data revolution comes to higher education: identifying students at risk of dropout in Chile - Article in Press	Journal of Higher Education Policy and Management	Von Hippel e Hofflinger (2020)	Chile	1		X		X	
146-	Academic domain satisfaction scale in Portuguese college students	Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica	Almeida et al. (2020)	Portugal	1	X		X		
147-	Early Prediction of University Dropouts-A Random Forest Approach- Article in Press	Jahrbucher fur Nationalokonomie und Statistik	Behr et al. (2020)	Alemanha	1	X				
148-	The riddle of the existential dropout: lessons from an institutional study of student attrition- Article in Press	European Journal of Higher Education	Yair, Rotem e Shustak (2020)	Israel	3	X			X	

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base Scopus, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020.

APÊNDICE B

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS CAUSAS DE EVASÃO - PERCEPÇÃO DE ESPECIALISTAS (COORDENADORES DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, DOCENTES E TÉCNICOS)

QUESTIONÁRIO

Pesquisa de Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis (DSG) – UFF

1. Contextualização e Esclarecimentos

A pesquisa tem o objetivo de coletar dados a respeito das causas, motivações, fatores que influenciam no processo de evasão no ensino da Pós-Graduação.

No mapeamento das causas da evasão na literatura foi identificado um conjunto extenso de causas, entretanto, para atingir o outro objetivo de pesquisa é necessário identificar juntamente com os especialistas da área, quais as causas que são consideradas críticas para o processo de evasão no ensino superior. Nesta pesquisa serão analisadas as causas identificadas na teoria, por meio de revisão de literatura, e na prática, a partir das percepções dos Especialistas em educação superior.

Com base na sua experiência em gestão da Pós-graduação, na próxima planilha pontue numa escala de 0(zero) a 10(dez) quais são as causas (fatores/ motivações) que mais influenciam no processo de evasão na Pós-graduação, ou seja, as causas que são consideradas na sua percepção como fatores críticos para evasão na Pós-graduação?

Muito obrigada por sua colaboração.
Hellen Costa Ramos

1) Com base na sua experiência em gestão da Pós-graduação, na próxima planilha pontue numa escala de 0(zero) a 10(dez) quais são as causas (fatores/ motivações) que mais influenciam no processo de evasão na Pós-graduação, ou seja, as causas que são consideradas na sua percepção como fatores críticos para evasão na Pós-graduação?

Nº	Causas	Escala de (0 a 10)
1	Atributos do discente ou Característica do Discente ou Aprendizagem Cognitiva ou Perfil do Discente (Atitudes, Comprometimento, Dedicção, Disposições, Habilidades e Interesses; Auto responsabilidade)	
2	Baixo Desempenho Acadêmico ou Falhas Acadêmicas ou Fracasso Acadêmico	
3	Capacidade Acadêmica ou Potencial Acadêmico ou Performance Acadêmica	
4	Características Demográficas (idade, profissão, gênero, estado civil, naturalidade, etnia)	
5	Características do Programa (Conteúdo, Metodologia de ensino, Carga Horária, Tamanho da Turma, Parcerias, Reputação, Ensino Conservador)	
6	Características Organizacionais da Instituição ou Fatores Institucionais (meio ambiente, docentes e dificuldades)	
7	Competência de Leitura e Escrita	
8	Conhecimentos, Habilidades, Comportamento e Desempenho dos Docentes ou Os docentes Terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discentes	
9	Coordenação	
10	Cota	
11	Currículos (Exigente ou Antigos ou Focados em Áreas Específicas)	
12	Decepção com os Estudos ou Insatisfação com a Experiência Educacional ou Redução da Satisfação no Estudo	
13	Deficiência Intelectual	
14	Desafios Pessoais e Menos Oportunidades para os discentes Obterem Licença de seus Empregadores ou Fatores Ambientais (conflito entre educação e trabalho) ou Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular os Discentes	
15	Desempenho Acadêmico	
16	Despreparo do discente (Falta de Preparação para a Faculdade ou Despreparo Educacional ou Baixo Nível de conhecimento em ciências Básicas, como Matemática)	
17	Dificuldade de Aprendizagem ou Baixo Nível de Aprendizagem (Com os materiais de Aprendizagem ou percepção do sistema de Aprendizagem) ou Demandas Acadêmicas	
18	Dificuldades Financeiras	
19	Dificuldades Psicossociais ou Dificuldades de Relações ou Pouca Habilidade de Socialização ou Incapacidade de integração social do Discente	
20	Engajamento Acadêmico ou Envolvimento Acadêmico ou Engajamento social de discentes em ambiente institucional e social.	
21	Escolha Errada da Carreira ou do Curso	
22	Estresse ou Exaustão Emocional ou Estresse Afetando a Saúde Mental	
23	Evasão para outra Instituição ou dentro da instituição	
24	Falta de Estratégias metodológicas ou Falta de Métodos ou Ferramentas por parte do Programa ou Falta de Programas de Tutorias	
25	Falta de Expectativa, de Motivação ou de Perspectiva	
26	Frequência do Discente ou Taxa de Frequência as Aulas	
27	Gravidez	
28	Grupo Étnico	
29	Hábitos de estudo	
30	Incapacidade da instituição em se Adequar aos Discentes e Suporte ao Discente	
31	Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica ou Baixas Realizações Acadêmicas ou Insatisfação com a Qualidade do Curso	
32	Interação com o corpo docente	
33	Meios de Comunicação para Acesso à Informação	

34	Melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas universitários	
35	Melhoria no Ensino Aprendizagem, em Sala de Aula	
36	Motivação (Acadêmica ou Educacional, Para Conclusão do Curso, para um Melhor Desempenho)	
37	Motivação do Docente	
38	Motivação Relacionada ao Mercado de Trabalho	
39	Novas Tecnologias de informação ou Limitação Tecnológica	
40	Origem da Universidade	
41	Parcerias	
42	Participação em Projetos de Pesquisa	
43	Pensamentos Aprimorados sobre o Abandono ou Intenção Geral de se Retirar dos Estudos	
44	Percepção do Discente em Relação à Aprendizagem Combinada ou Aprendizado Percebido ou Qualidade percebida do serviço ao explicar os resultados da aprendizagem cognitiva ou Percepção de valor	
45	Política de Admissão Acadêmica	
46	Problemas de Acessibilidades	
47	Problemas ou Fatores (Famíliares ou Pessoais) ou Responsabilidades (Famíliares)	
48	Procrastinação (ato ou efeito de procrastinar; adiamento, demora, delonga)	
49	Qualificação no Ingresso	
50	Região de Origem	
51	Renda (Familiar, Renda dos Pais)	
52	Satisfação ou Prazer (Experiência Educacional, Curso Escolhido, Programa de Estudo, Necessidades Psicológicas básicas, Com o Ambiente Acadêmico e Acadêmica)	
53	Saúde ou Problemas de Saúde (Autismo, Deficiência)	
54	Sentimentos Negativos (Ansiedade ou Tédio ou Baixos Níveis de Confiança ou Depressão ou Solidão ou Desmotivação ou Baixo Comportamento Exploratório ou Sentimento de não Pertencer ao Ambiente ou Sensação de não Conseguir Acompanhar ou Sensação de não ser Capaz)	
55	Supervisão do orientador ou Supervisão de Orientação	
56	Tempo (Conclusão ou Tempo do Curso ou Escasso do Tempo nos Estudos Atuais ou Quantidade de Tempo de Dedicção, Prazo para execução das Tarefas)	
57	Transtornos Comportamentais	
58	Uso de Substâncias ou Vício em Álcool	
59	Valores Pessoais	
60	Vida Social Ocupada	

2 - Com base na sua experiência em Educação Superior, quais são as causas (fatores/ motivações) que mais influenciam no processo de evasão, ou seja, as causas que são consideradas na sua percepção como fatores críticos para evasão na Pós-graduação? Favor descrevê-los nas categorias.

Nº	Causas	Escala de (0 a 10)
1		
2		
3		
4		
5		

Tabulação das causas identificadas na Literatura por Autor(es), Categorias e percentuais dos especialistas

Nº	Causas	AUTORES	CATEGORIA	% Especialistas
1.	Atributos do Discente ou Característica do Discente ou Aprendizagem Cognitiva ou Perfil do Discente (Atitudes, Comprometimento, Dedicção, Disposições, Habilidades e Interesses; Auto responsabilidade)	Dante, Petrucci e Lancia (2013); Raviv e Bar-Am (2014); Venuleo, Mossi e Salvatore S (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Fernandes e Chagas Lopes (2016); Dasuki e Quaye (2016); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Bossema, Meijs e Peters (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
2.	Baixo Desempenho Acadêmico ou Falhas Acadêmicas ou Fracasso Acadêmico	Mattern, Marini e Shaw (2015); Papadatou-Pastou et al. (2017); Lutz, Bennett e Wang (2018); Thumiki (2019); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Respondek et al. (2017); Gorbunova (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Vinciguerra et al. (2018); Zajac e Komendant-Brodowska (2019); Yair, Rotem e Shustak (2020)	Individual	70%
3.	Capacidade Acadêmica ou Potencial Acadêmico ou Performance Acadêmica	Martin et. al. (2011); Haert et al. (2014); Feixas et al. (2015); Castex (2017); Brieve, Brieve e Lara (2017)	Individual	70%
4.	Características Demográficas (idade, profissão, gênero, estado civil, naturalidade, etnia)	Adrogué e Fanelli (2018)	Individual	30%
5.	Características do Programa (Conteúdo, Metodologia de ensino, Carga Horária, Tamanho da Turma, Parcerias, Reputação, Ensino Conservador)	Sneyers e Witte (2017); Zarifa et al. (2018); Iglesias, Entrialgo e Müller (2020); Pusztai e Kocsis (2019)	Institucional	60%
6.	Características Organizacionais da Instituição ou Fatores Institucionais (meio ambiente, docentes e dificuldades)	Chen (2012); Gorbunova (2018); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Adrogué e Fanelli (2018);	Institucional	60%
7.	Competência de Leitura e Escrita	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
8.	Conhecimentos, Habilidades, Comportamento e Desempenho dos Docentes ou Os docentes Terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discentes	Dasuki e Quaye (2016); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Ali et al. (2020)	Institucional	50%
9.	Coordenação	Souza, Sá e Castro (2019)	Institucional	40%
10.	Cota	Figuera e Rodriguez (2013); Sales et al. (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Institucional	20%
11.	Currículos (Exigente ou Antigos ou Focados em Áreas Específicas)	Castro e Teixeira (2013); Tafreschi e Thiemann (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016)	Institucional	70%
12.	Decepção com os Estudos ou Insatisfação com a Experiência Educacional ou Redução da Satisfação no Estudo	Duque (2013); Papadatou-Pastou et al. (2017); Zajac e Komendant-Brodowska (2019)	Individual	60%
13.	Deficiência Intelectual	Rahbari et al. (2014)	Individual	20%

14.	Desafios Pessoais e Menos Oportunidades para os Discentes Obterem Licença de seus Empregadores ou Fatores Ambientais (conflito entre educação e trabalho) ou Colaboração Acadêmica e Discentes	Archer, Chetty e Prinsloo (2014); Ashour (2019)	Individual	80%
15.	Desempenho Acadêmico	Lutz, Bennett e Wang (2018); Fernández-Martín et al. (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Martin et. al. (2011); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Koljatic e Silva (2013); López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez Ariza (2013); Denny et al. (2014); Pineda-Báez et. al. (2014);, Kerby (2015); Cadavid e Gómez (2015); Melguizo, Sanchez e Velasco (2016); Tafreschi e Thiemann (2016); Agasisti e Murtinu (2016); Respondek et al. (2017); Sánchez-Gelabert e Andreu (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brieve, Brieve e Lara (2017). Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Almeida et al. (2020); Zarifa et al. (2018); Meens et al. (2018); Dužević, Mikuli e Bakovi (2018); Casanova et al. (2018); Vinciguerra et al. (2018); Sarra, Fontanella e Di Zio (2019); Fernández-Martín, et al. (2019); Ortiz-Lozano et al. (2020); Li e Carroll (2020); Pascoe, Hetrick e Parker (2020); Ali et al. (2020); Pinter et al. (2020)	Individual	60%
16.	Despreparo do Discente (Falta de Preparação para a Faculdade ou Despreparo Educacional ou Baixo Nível de conhecimento em ciências Básicas, como Matemática)	Bettinger, Boatman e Long (2013); Isidro e Calle (2014); Mattern., Marini e Shaw (2015); Cadavid e Gómez (2015); Harris et al. (2016); Ashour (2019)	Individual	70%
17.	Dificuldade de Aprendizagem ou Baixo Nível de Aprendizagem (Com os materiais de Aprendizagem ou percepção do sistema de Aprendizagem) ou Demandas Acadêmicas	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Papadatou-Pastou et al. (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Individual	60%
18.	Dificuldades Financeiras	Breier (2010); Botha (2016); Bradley (2017); Li e Carroll (2020)	Individual Econômica	60%
19.	Dificuldades Psicossociais ou Dificuldades de Relações ou Pouca Habilidade de Socialização ou Incapacidade de integração social do Discente	Harris et al. (2016); Castro e Teixeira (2013); Thumiki (2019)	Individual	30%
20.	Engajamento Acadêmico ou Envolvimento Acadêmico	Pineda-Báez (2014); Müller e Braun (2018); Truta, Parv e Topala (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Korhonen et al. (2019)	Individual Institucional	60%
21.	Escolha Errada da Carreira ou do Curso	Feixas et al. (2015); Rodríguez-Gómez et al. (2016); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Meens et al. (2018); Casanova et al. (2018); Zając e Komendant-Brodowska (2019); Souza, Sá e Castro (2019)	Individual	50%

22.	Estresse ou Exaustão Emocional ou Estresse Afetando a Saúde Mental	Montes e Subieta (2015); Duque (2013); Harris et al. (2016); Bradley (2017); Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Individual	40%
23.	Evasão para outra Instituição ou dentro da instituição	Bernardo et al. (2017)	Individual	20%
24.	Estratégias metodológicas ou Falta de Métodos ou Ferramentas por parte do Programa ou Falta de Programas de Tutorias	Fernández-Martín et al. (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Venegas-Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017); Brieva, Brieva e Lara (2017); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019)	Institucional	50%
25.	Falta de Expectativa, de Motivação ou de Perspectiva	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Dasuki e Quaye (2016); Meens et al. (2018)	Individual	80%
26.	Frequência do Discente ou Taxa de Frequência as Aulas	Pinter et al. (2020)	Individual	40%
27.	Gravidez	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	10%
28.	Grupo Étnico	Dante, Petrucci e Lancia (2013); Lutz, Bennett e Wang (2018)	Individual	10%
29.	Hábitos de estudo	Munizaga, Cifuentes e Beltrán(2018)	Individual	30%
30.	Incapacidade da instituição em se Adequar aos Discentes e Suporte ao Discente	Davidson e Wilson (2017)	Institucional	50%
31.	Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica ou Baixas Realizações Acadêmicas ou Insatisfação com a Qualidade do Curso	Gairín et al. (2014); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	50%
32.	Interação com o corpo docente	Pineda-Báez et. al. (2014), Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)Müller e Braun (2018)	Institucional Individual	50%
33.	Meios de Comunicação para Acesso à Informação	Sales et al. (2016)	Institucional	50%
34.	Melhorar a eficiência e eficácia dos sistemas universitários	Rodríguez-Gómez et al. (2016)	Institucional	30%
35.	Melhoria no Ensino Aprendizagem, em Sala de Aula	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011);	Institucional	60%
36.	Motivação (Acadêmica ou Educacional, Para Conclusão do Curso, para um Melhor Desempenho)	Agasisti e Murtinu (2016); Davoglio, Santos e Lettnin (2016); Rump, Esdar e Wild (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brahm, Jenert, e Wagner (2017); Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Individual	70%
37.	Motivação por parte do Docente	Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Institucional	60%
38.	Motivação Relacionada ao Mercado de Trabalho	Contini, Cugnata e, Scagni (2018)	Institucional	60%
39.	Novas Tecnologias de informação ou Limitação Tecnológica	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011, 2013); Brieva, Brieva e Lara (2017)	Institucional	50%
40.	Origem da Universidade	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Institucional	30%
41.	Parcerias	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	Individual Institucional	50%
42.	Participação em Projetos de Pesquisa	Sales et al. (2016)	Institucional	30%
43.	Pensamentos Aprimorados sobre o Abandono ou Intenção Geral de se Retirar dos Estudos	Korhonen e Rautopuro (2019); Bernardo et al. (2019); Janke (2019)	Individual	10%
44.	Percepção do Discente em Relação a Aprendizagem Combinada ou Aprendizado Percebido ou Qualidade percebida do serviço ao explicar os resultados da aprendizagem cognitiva ou Percepção de valor	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez (2011); Duque (2013); López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	30%
45.	Política de Admissão Acadêmica	Sneyers e De Witte (2017)	Institucional	60%

46.	Problemas de Acessibilidades	Mattern, Marini e Shaw (2015)	Institucional	40%
47.	Problemas ou Fatores (Familiars ou Pessoais) ou Responsabilidades (Familiars)	Rahbari et al. (2014); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Leijen, Lepp e Remmik (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Gairín et al. (2014); Ashour (2019)	Individual	50%
48.	Procrastinação (ato ou efeito de procrastinar; adiamento, demora, delonga)	Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Bäumke, Eckerlein e Dresel (2018)	Individual	70%
49.	Qualificação no Ingresso	Dante, Petrucci e Lancia (2013)	Individual	50%
50.	Região de Origem	Sales et al. (2016)	Individual	40%
51.	Renda (Familiar, Renda dos Pais)	Hjorth et al. (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Econômico	50%
52.	Satisfação ou Prazer (Experiência Educacional, Curso Escolhido, Programa de Estudo, Necessidades Psicológicas básicas, Com o Ambiente Acadêmico e Acadêmica)	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Respondek et al. (2017); Sneyers e Witte (2017); Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Behr et al. (2020); Almeida et al. (2020); Dužević, Mikuli e Bakovi (2018); Zalazar-Jaime e Cupani (2018); Bernardo et al. (2019); Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Li e Carroll (2020)	Individual	80%
53.	Saúde ou Problemas de Saúde (Autismo, Deficiência)	Figuera e Rodriguez (2013); Suárez e Díaz (2015); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dijkhuis et al. (2020); Cage, De Andrés e Mahoney (2020); Boyd, Kamaka e Braun (2012); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Li e Carroll (2020)	Individual	60%
54.	Sentimentos Negativos (Ansiedade ou Tédio ou Baixos Níveis de Confiança ou Depressão ou Solidão ou Desmotivação ou Baixo Comportamento Exploratório ou Sentimento de não Pertencer ao Ambiente ou Sensação de não Conseguir Acompanhar ou Sensação de não ser Capaz)	astro e Teixeira (2013); Dasuki e Quaye (2016); Respondek et al. (2017); Giannakos et al. (2017); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Thumiki (2019); Pascoe, Hetrick e Parker (2020); Vinciguerra et al. (2018); Bradley (2017)	Individual	70%
55.	Supervisão do orientador ou Supervisão de Orientação (falhas)	Leijen, Lepp e Remmik (2016); Djohy (2019)	Institucional	70%
56.	Tempo (Conclusão ou Tempo do Curso ou Escasso do Tempo nos Estudos Atuais ou Quantidade de Tempo de Dedicção, Prazo para execução das Tarefas)	Haert et al. (2014); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Zarifa et al. (2018); Pérez et al. (2018); Korhonen e Rautopuro (2019); Stratton e Wetzell (2013); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Bugge e Wikan (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Zarifa et al. (2018)	Individual	70%
57.	Transtornos Comportamentais	Rahbari et al. (2014)	Individual	30%
58.	Uso de Substâncias ou Vício em Álcool	Diaz-Martinez et al (2011); Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Individual	20%
59.	Valores Pessoais	Giannakos et al. (2017)	Individual	10%
60.	Vida Social Ocupada	Thumiki (2019)	Individual	60%

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa realizada por meio do Portal Periódico Capes, na Base *Scopus*, acessada nos dias 12 de janeiro de 2019, 06 de dezembro de 2019, 05 de maio de 2020 e 04 de julho de 2020.

APÊNDICE C

Tabela - Causas relevantes na percepção dos 10 especialistas

Nº	Causas	AUTORES	CATEGORIA	% Especialistas
1.	Atributos do Discente ou Característica do Discente ou Aprendizagem Cognitiva ou Perfil do Discente (Atitudes, Comprometimento, Dedicção, Disposições, Habilidades e Interesses; Auto responsabilidade)	Dante, Petrucci e Lancia (2013); Raviv e Bar-Am (2014); Venuleo, Mossi e Salvatore S (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Fernandes e Chagas Lopes (2016); Dasuki e Quaye (2016); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Bossema, Meijs e Peters (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
2.	Baixo Desempenho Acadêmico ou Falhas Acadêmicas ou Fracasso Acadêmico	Mattern, Marini e Shaw (2015); Papadatou-Pastou et al. (2017); Lutz, Bennett e Wang (2018); Thumiki (2019); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Respondek et al. (2017); Gorbunova (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Vinciguerra et al. (2018); Zając e Komendant-Brodowska (2019); Yair, Rotem e Shustak (2020)	Individual	70%
3.	Capacidade Acadêmica ou Potencial Acadêmico ou Performance Acadêmica	Martin et. al. (2011); Haert et al. (2014); Feixas et al. (2015); Castex (2017); Brieva, Brieva e Lara (2017)	Individual	70%
4.	Características do Programa (Conteúdo, Metodologia de ensino, Carga Horária, Tamanho da Turma, Parcerias, Reputação, Ensino Conservador)	Sneyers e Witte (2017); Zarifa et al. (2018); Iglesias, Entrialgo e Müller (2020); Pusztai e Kocsis (2019)	Institucional	60%
5.	Características Organizacionais da Instituição ou Fatores Institucionais (meio ambiente, docentes e dificuldades)	Chen (2012); Gorbunova (2018); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Adrogué e Fanelli (2018);	Institucional	60%
6.	Competência de Leitura e Escrita	Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	60%
7.	Conhecimentos, Habilidades, Comportamento e Desempenho dos Docentes ou Os docentes Terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discentes	Dasuki e Quaye (2016); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Ali et al. (2020)	Institucional	50%
8.	Currículos (Exigente ou Antigos ou Focados em Áreas Específicas)	Castro e Teixeira (2013); Tafreschi e Thiemann (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016)	Institucional	70%
9.	Decepção com os Estudos ou Insatisfação com a Experiência Educacional ou Redução da Satisfação no Estudo	Duque (2013); Papadatou-Pastou et al. (2017); Zając e Komendant-Brodowska (2019)	Individual	60%
10.	Desafios Pessoais e Menos Oportunidades para os Discentes Obterem Licença de seus Empregadores ou Fatores Ambientais (conflito entre educação e trabalho) ou Colaboração Acadêmica e Discentes	Archer, Chetty e Prinsloo (2014); Ashour (2019)	Individual	80%

11.	Desempenho Acadêmico	Lutz, Bennett e Wang (2018); Fernández-Martín et al. (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Martín et al. (2011); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Koljatic e Silva (2013); López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Denny et al. (2014); Pineda-Báez et al. (2014); Kerby (2015); Cadavid e Gómez (2015); Melguizo, Sanchez e Velasco (2016); Tafreschi e Thiemann (2016); Agasisti e Murtinu (2016); Respondek et al. (2017); Sánchez-Gelabert e Andreu (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brieve, Brieve e Lara (2017). Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Almeida et al. (2020); Zarifa et al. (2018); Meens et al. (2018); Dužev, Mikuli e Bakovi (2018); Casanova et al. (2018); Vinciguerra et al. (2018); Sarra, Fontanella e Di Zio (2019); Fernández-Martín, et al. (2019); Ortiz-Lozano et al. (2020); Li e Carroll (2020); Pascoe, Hetrick e Parker (2020); Ali et al. (2020); Pinter et al. (2020)	Individual	60%
12.	Despreparo do Discente (Falta de Preparação para a Faculdade ou Despreparo Educacional ou Baixo Nível de conhecimento em ciências Básicas, como Matemática)	Bettinger, Boatman e Long (2013); Isidro e Calle (2014); Mattern., Marini e Shaw (2015); Cadavid e Gómez (2015); Harris et al. (2016); Ashour (2019)	Individual	70%
13.	Dificuldade de Aprendizagem ou Baixo Nível de Aprendizagem (Com os materiais de Aprendizagem ou percepção do sistema de Aprendizagem) ou Demandas Acadêmicas	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Papadatou-Pastou et al. (2017); Freiberg-Hoffmann, Stover e Donis (2017); Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Pascoe, Hetrick e Parker (2020)	Individual	60%
14.	Dificuldades Financeiras	Breier (2010); Botha (2016); Bradley (2017); Li e Carroll (2020)	Individual Econômica	60%
15.	Engajamento Acadêmico ou Envolvimento Acadêmico	Pineda-Báez (2014); Müller e Braun (2018); Truta, Parv e Topala (2018); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Korhonen et al. (2019)	Individual Institucional	60%
16.	Escolha Errada da Carreira ou do Curso	Feixas et al. (2015); Rodríguez-Gómez et al. (2016); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Meens et al. (2018); Casanova et al. (2018); Zając e Komendant-Brodowska (2019); Souza, Sá e Castro (2019)	Individual	50%
17.	Estratégias metodológicas ou Falta de Métodos ou Ferramentas por parte do Programa ou Falta de Programas de Tutorias	Fernández-Martín et al. (2010); Arco, Fernández e Fernández (2011); Venegas-Muggli, Muñoz-Gajardo e González-Clares (2017); Brieve, Brieve e Lara (2017); Medeiros, Ramalho e Falcão (2019)	Institucional	50%
18.	Falta de Expectativa, de Motivação ou de Perspectiva	Kárpáti, Molnár e Munkácsy (2014); Dasuki e Quaye (2016); Meens et al. (2018)	Individual	80%
19.	Incapacidade da instituição em se Adequar aos Discentes e Suporte ao Discente	Davidson e Wilson (2017)	Institucional	50%
20.	Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica ou Baixas Realizações Acadêmicas ou Insatisfação com a Qualidade do Curso	Gairín et al. (2014); Valeeva, Dokuka e Yudkevich (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Individual	50%
21.	Interação com o corpo docente	Pineda-Báez et al. (2014), Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) Müller e Braun (2018)	Institucional Individual	50%
22.	Meios de Comunicação para Acesso à Informação	Sales et al. (2016)	Institucional	50%
23.	Melhoria no Ensino Aprendizagem, em Sala de Aula	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011)	Institucional	60%
24.	Motivação (Acadêmica ou Educacional, Para Conclusão do Curso, para um Melhor Desempenho)	Agasisti e Murtinu (2016); Davoglio, Santos e Lettnin (2016); Rump, Esdar e Wild (2017); Du Toit-Brits e Roodt (2017); Brahm, Jenert, e Wagner (2017); Pour,	Individual	70%

Kosnin e Mansoor (2017)				
25.	Motivação por parte do Docente	Pour, Kosnin e Mansoor (2017)	Institucional	60%
26.	Motivação Relacionada ao Mercado de Trabalho	Contini, Cugnata e, Scagni (2018)	Institucional	60%
27.	Novas Tecnologias de informação ou Limitação Tecnológica	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2011, 2013); Brieva, Brieva e Lara (2017)	Institucional	50%
28.	Parcerias	Iglesias, Entrialgo e Müller (2020)	Individual Institucional	50%
29.	Política de Admissão Acadêmica	Sneyers e De Witte (2017)	Institucional	60%
30.	Problemas ou Fatores (Famíliares ou Pessoais) ou Responsabilidades (Famíliares)	Rahbari et al. (2014); Arce, Crespo e Míguez-Álvarez (2015); Leijen, Lepp e Remmik (2016); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dante, Petrucci e Lancia (2013); Gairín et al. (2014); Ashour (2019)	Individual	50%
31.	Procrastinação (ato ou efeito de procrastinar; adiamento, demora, delonga)	Garzón-Umerenkova e Gil-Flores (2017); Bäumke, Eckerlein e Dresel (2018)	Individual	70%
32.	Qualificação no Ingresso	Dante, Petrucci e Lancia (2013)	Individual	50%
33.	Renda (Familiar, Renda dos Pais)	Hjorth et al. (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018)	Econômico	50%
34.	Satisfação ou Prazer (Experiência Educacional, Curso Escolhido, Programa de Estudo, Necessidades Psicológicas básicas, Com o Ambiente Acadêmico e Acadêmica)	López-Pérez, Pérez-López e Rodríguez-Ariza (2013); Respondek et al. (2017); Sneyers e Witte (2017); Zalazar-Jaime et al. (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Behr et al. (2020); Almeida et al. (2020); Dužević, Mikuli e Bakovi (2018); Zalazar-Jaime e Cupani (2018); Bernardo et al. (2019); Grau-Valldosera, Minguillón e Blasco-Moreno (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Tomás e Gutiérrez (2019); Li e Carroll (2020)	Individual	80%
35.	Saúde ou Problemas de Saúde (Autismo, Deficiência)	Figuera e Rodriguez (2013); Suárez e Díaz (2015); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Dijkhuis et al. (2020); Cage, De Andrés e Mahoney (2020); Boyd, Kamaka e Braun (2012); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Li e Carroll (2020)	Individual	60%
36.	Sentimentos Negativos (Ansiedade ou Tédio ou Baixos Níveis de Confiança ou Depressão ou Solidão ou Desmotivação ou Baixo Comportamento Exploratório ou Sentimento de não Pertencer ao Ambiente ou Sensação de não Conseguir Acompanhar ou Sensação de não ser Capaz)	astro e Teixeira (2013); Dasuki e Quaye (2016); Respondek et al. (2017); Giannakos et al. (2017); Bradley (2017); Munizaga, Cifuentes e Beltrán Gabriele (2018); Munizaga, Cifuentes e Beltrán Gabriele (2018); Niella, Ordóñez e, Pueyo (2018); Thumiki (2019); Pascoe, Hetrick e Parker (2020); Vinciguerra et al. (2018); Bradley (2017)	Individual	70%
37.	Supervisão do orientador ou Supervisão de Orientação (falhas)	Leijen, Lepp e Remmik (2016); Djohy (2019)	Institucional	70%
38.	T Tempo (Conclusão ou Tempo do Curso ou Escasso do Tempo nos Estudos Atuais ou Quantidade de Tempo de Dedicção, Prazo para execução das Tarefas)	Haert et al. (2014); Restrepo, Guerrero e Pérez-Olmos (2016); Zarifa et al. (2018); Pérez et al. (2018); Korhonen e Rautopuro (2019); Stratton e Wetzel (2013); López Martínez, Reverte e Palacios Manzano (2016); Bugge e Wikan (2016); Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018); Zarifa et al. (2018)	Individual	70%
39.	Vida Social Ocupada	Thumiki (2019)	Individual	60%

Fonte: Elaboração própria (2020)

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS CAUSAS DE EVASÃO - PERCEPÇÃO DE ESPECIALISTAS (COORDENADORES DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO).

FORMULÁRIO

Pesquisa de Tese

1. Contextualização e Esclarecimentos

A pesquisa tem o objetivo de coletar dados a respeito das causas, motivações, fatores que influenciam no processo de evasão no ensino da Pós-Graduação.

No mapeamento das causas da evasão na literatura foi identificado um conjunto extenso de causas, entretanto, para atingir o outro objetivo de pesquisa é necessário identificar juntamente com os especialistas da área, quais as causas que são consideradas críticas para o processo de evasão no ensino superior. Nesta pesquisa serão analisadas as causas identificadas na teoria, por meio de revisão de literatura, e na prática, a partir das percepções dos Especialistas em educação superior.

Muito obrigada por sua colaboração.

Hellen Costa Ramos

Doutoranda do Programa em Sistemas de Gestão Sustentáveis/UFF

Pesquisa de Tese: **PRIORIZAÇÃO DAS CAUSAS DA EVASÃO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UM SUPORTE À DECISÃO DOS GESTORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Ao assinalar este item declaro que recebi uma via do TCLE, li e concordo com o Termo

***Obrigatório**

Perfil do respondente

É Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a) de Programa de Pós-graduação stricto sensu a partir de 2015? *

Sim atualmente Coordenador

- Sim atualmente Vice-coordenador
- Já atuei como Coordenador(a) de Pós-graduação
- Já atuei como Vice-Coordenador(a) de Pós-graduação
- Já atuei como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a) de Pós-graduação

Tempo de experiência na coordenação ou vice-coordenação na pós-graduação? *

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 6 anos ou mais

Grande área de Conhecimento da sua atuação como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a). *

- CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (10000003)
- CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (20000006)
- ENGENHARIAS (30000009)
- CIÊNCIAS DA SAÚDE (40000001)
- CIÊNCIAS AGRÁRIAS (50000004)
- CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (60000007)
- CIÊNCIAS HUMANAS (70000000)
- LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES (80000002)
- MULTIDISCIPLINAR (90000005)

Modalidade do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a). *

- Acadêmico
- Profissional

Nível do Curso em que atua/atuou como Coordenador(a) ou Vice-Coordenador(a). *

- Mestrado
- Doutorado
- Mestrado e Doutorado

Pesquisa

Com base em sua experiência em gestão da Pós-graduação Stricto Sensu, na próxima seção informe como você classifica a influência com que as causas de evasão citadas ocorrem na Pós-graduação stricto sensu.

Responda conforme escala de priorização:

- 1 - Não é importante

- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

Solicito ainda que numa escala de 1 a 5, dê uma nota para a intensidade que cada causa é observada no seu curso, onde:

- 1- Não é importante;
- 5 - É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em geral.

Os valores intermediários sinalizam o quanto as causas podem ser fracas (2), medianas(3) e por vezes existentes em seus cursos(4).

1) Como você classifica a influência de se considerar os atributos comportamentais do discente (Personalidade, Atitudes; Comprometimento; Dedicção; Disposições; Interesses; Auto responsabilidade) como motivadores da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 – Imprescindível

1) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

2) Como você classifica a influência de se considerar o baixo desempenho acadêmico (Despreparo Educacional; Competência de Leitura e Escrita; dentre outros) como motivador da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 – Imprescindível

2) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

3) Como você classifica a influência de se considerar as características do programa (Conteúdo Programático; Metodologia de ensino; Carga Horária; Tamanho da Turma; Parcerias; Reputação; Ensino Conservador; Falta de Estratégias metodológicas; Falta de Métodos; Ferramentas por parte do Programa; Mudanças de regras a qualquer instante e sem considerar a realidade dos discentes; Postura de apoio do coordenador; Sistematização da secretaria do curso) como motivadoras da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

3) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

4) Como você classifica a influência de se considerar as características organizacionais da instituição (Meio Ambiente; Docentes; Incapacidade da Instituição em se Adequar aos Discentes; Suporte ao Discente) como motivadoras da evasão em relação ao seu curso: *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

4) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

5) Como você classifica a influência de se considerar as características dos docentes (Conhecimentos; Habilidades; Comportamento; Desempenho dos Docentes; Docentes terem Estratégias Didáticas para Ensinar aos Discente) como motivadoras da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

5) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

6) Como você classifica a influência de se considerar os formatos dos currículos (Exigente; Antigos; Focados em Áreas Específicas; Currículo muito focado em conteúdo e com pouco foco na pesquisa) como motivadores da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

6) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

7) Como você classifica a influência de se considerar a redução da satisfação no estudo (Motivação dada pelos Docentes; Falta de Perspectiva futura; Insatisfação com a Qualidade da Experiência Acadêmica; Baixas Realizações Acadêmicas; Insatisfação com a Qualidade do Curso; Decepção com o Curso Escolhido; Programa de Estudo não atendendo às expectativas) como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

7) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

8) Como você classifica a influência de se considerar as dificuldades nas oportunidades para os discentes obterem licença de seus empregadores (Conflito entre Educação e Trabalho; Colaboração Acadêmica e Empresarial para Estimular aos Discentes) são motivadoras da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

8) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

9) Como você classifica a influência de se considerar as dificuldades financeiras (Bolsas de Estudo; Apoios Diversos) como motivadoras da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

9) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

10) Como você classifica a influência de se considerar a falta de engajamento ou envolvimento acadêmico (Participação em Atividades Acadêmicas como: Organização de Eventos, Participação Espontânea em Eventos Acadêmicos, entre outros) como motivadores da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

10) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

11) Como você classifica a influência de se considerar a falta de interação com o corpo docente como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

11) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

12) Como você classifica a influência de se considerar a ausência de motivação relacionada ao mercado de trabalho (Falta de Perspectiva de Alocação, Falta de concursos, entre outros) como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

12) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

13) Como você classifica a influência de se considerar as novas tecnologias de informação (Limitação Tecnológica do Discente; Meios de Comunicação para Acesso à Informação; Falta de equipamento para acesso) como motivadoras da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

13) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

14) Como você classifica a influência de se considerar o critério de admissão acadêmica sem definição clara (Qualificação no Ingresso) como motivador da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

14) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

15) Como você classifica a influência de se considerar os problemas pessoais dos discentes (Responsabilidades Familiares) como motivadores da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

15) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

16) Como você classifica a influência de se considerar a procrastinação dos tempos de entrega de atividades acordadas (Ato ou Efeito de Procrastinar; Adiamento, Demora, Delonga) como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

16) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

17) Como você classifica a influência de se considerar a renda (Familiar; Renda dos Pais) como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

17) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

18) Como você classifica a influência de se considerar os problemas de saúde como motivadores da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

18) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

19) Como você classifica a influência de se considerar a vida social ocupada como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

19) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	○	○	○	○	○	

20) Como você classifica a influência de se considerar a falta de supervisão do orientador como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta

○3 - Imprescindível

20) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

21) Como você classifica a influência de se considerar a gestão do tempo (Prazo para Execução das Tarefas) pelo discente como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

○1 - Não é importante

○2 - Importância alta

○3 - Imprescindível

21) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

22) Como você classifica a influência de se considerar o clima interno ruim e com docentes distantes e inacessíveis como motivador da evasão em relação ao seu curso? *

○1 - Não é importante

○2 - Importância alta

○3 - Imprescindível

22) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

23) Como você classifica a influência de se considerar a falta de possibilidade e de integração entre discentes como motivadoras da evasão em relação ao seu curso?* *

○1 - Não é importante

○2 - Importância alta

○3 - Imprescindível

23) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

24) Como você classifica a influência de se considerar a inexistência de suporte de monitoria como motivadora da evasão em relação ao seu curso? *

- 1 - Não é importante
- 2 - Importância alta
- 3 - Imprescindível

24) Atribua uma nota para o quanto você observa que a causa de evasão apresentada acima influencia na evasão dos alunos nos cursos de Pós-graduação stricto sensu no Brasil, em geral. *

Não é importante.	1	2	3	4	5	É uma causa de evasão muito importante para os cursos de Pós-graduação stricto sensu em geral.
	<input type="radio"/>					

25) Atribua uma nota de 1 a 5 para o nível de evasão dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *

Sendo 1 para baixo nível de evasão	1	2	3	4	5	5 A evasão é um grande desafio para os cursos
	<input type="radio"/>					

26) Em sua percepção existe outra causa não mencionada?

27) Dentre as causas citadas, quais poderão ser mais acentuadas com a pandemia de coronavírus (Covid-19)?
