

Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

RELATÓRIO – 2018

Análise Quantitativa do Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas



Porto Alegre, dezembro 2018.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
1. INTRODUÇÃO.....	04
2. HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A GESTÃO DO CONHECIMENTO.....	07
2.1 DIPLOMAÇÕES.....	15
2.2 ABORDAGENS QUANTITATIVAS PARA ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE RETENÇÃO E EVASÃO.....	20
3. ESTRUTURA E ATIVIDADES DA CAF.....	37
3.1 ESTRUTURA DA CAF.....	37
3.2 ATIVIDADES.....	41
3.3 METAS ALCANÇADAS EM 2018.....	42
4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	43
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS.....	49
ANEXO 1: AGRUPAMENTOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	49
ANEXO 2: PARTICIPAÇÃO DA CAF NO “PORTAS ABERTAS”.....	50
ANEXO 3: PARTICIPAÇÃO DA CAF NO SALÃO UFRGS 2018.....	51
ANEXO 4: PARTICIPAÇÃO DA CAF NO “NOVEMBRO NEGRO”.....	53
ANEXO 5: ESCOLHA DOS CURSOS INDÍGENAS.....	54
ANEXO 6: DIPLOMAÇÃO (DE 2008 ATÉ SETEMBRO DE 2018/2).....	55
ANEXO 7: EVASÃO POR MODALIDADE DE INGRESSO.....	55

APRESENTAÇÃO

Com a Decisão Nº 268/2012 que regulamenta o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, aprovada pelo Conselho Universitário–CONSUN- em agosto de 2012, criou-se a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas –CAF-, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica. A CAF tem como atribuições a elaboração de Relatórios do Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, bem como desenvolver um conjunto de ações visando promover o acesso e aprimorar condições de permanência dos estudantes no Programa referido.

Atualmente a Coordenaria é composta por: a professora e antropóloga Denise Fagundes Jardim (Coordenadora), o sociólogo Edilson Nabarro (Vice coordenador), diversos profissionais que compõem a Equipe técnica e a contribuição dos bolsistas vinculados à Coordenadoria. Em 2018, a Equipe foi recomposta contando com o ingresso de Gabriela Rabello como Assistente de Administração. É constituída por Técnicos em Assuntos Educacionais, Hodo Apolinario Coutinho de Figueiredo e Michele Doebber, e a socióloga Karen Bruck. Para esse Relatório contamos com a importante contribuição de Gilberto Müller Beuren, Estatístico da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), no tratamento de dados extraídos em janeiro de 2018 por Tiago Tresoldi, antes de sua exoneração.

A CAF é assessorada pelo seu Conselho Consultivo, (Art. 13, da Decisão Nº 268/2012), constituído pelas seguintes representações: a) Docentes das oito Áreas do Conhecimento; b) Representantes da Categoria dos Técnico-Administrativos; c) Representantes da Categoria de Discentes; e) Representantes da Sociedade Civil (Movimento Social Negro, através do MNU/RS, e Povos Indígenas, referenciado nos representantes das comunidades indígenas junto ao Conselho Estadual dos Povos Indígenas –CEPI -). No transcorrer do ano de 2018, pudemos contar com a Equipe de bolsistas constituída pelos acadêmicos Bruno Silva Ribeiro – Design Visual, Cláudia Suely Lobato Amorim – Letras, Deivide Figueiro De Almeida – Direito, Josiane Abreu De Moraes – Engenharia Elétrica, Julyana Gonçalves Santos – Engenharia Elétrica e Maurício Silveira Cardoso – Engenharia da Produção.

1. INTRODUÇÃO

Ao completarmos dez anos da implantação de um Sistema de Ingresso por Reserva de Vagas na graduação, do primeiro ingresso de alunos cotistas, a partir da aprovação no CONSUN, torna-se necessário visualizar o modo como percursos acadêmicos estão sendo realizados na Universidade, a fim de propiciar uma leitura institucional sobre suas potencialidades, modos de fortalecimento e potencial inovador.

Desde 2008, a UFRGS vem elaborando Relatórios e oferecendo à comunidade universitária, e a um público externo, informações sobre aspectos relativos ao acompanhamento e o impacto da reserva de vagas no ambiente institucional. Desde 2013/2014, a CAF constitui-se como órgão responsável para a elaboração de metodologias de avaliação do desempenho das ações afirmativas.

Uma das características do trabalho delegado à CAF foi a de organizar dados advindos de bases diversas na Instituição e fornecer leituras globais sobre aspectos que expressam as preocupações da comunidade acadêmica quanto ao desempenho dos alunos e o aproveitamento das vagas reservadas, alinhando-se a uma prática de avaliação institucional inaugurada pela UFRGS nos anos 90, com o Programa de Avaliação Institucional da UFRGS (PAIUFRGS), em que os processos avaliativos oferecem um modo efetivo de sistematização visando o aperfeiçoamento e, “capaz de orientar a Universidade no sentido do autoconhecimento, do reconhecimento das suas potencialidades e desempenhos” (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000, p. 13).

As práticas de processos avaliativos buscam um autoconhecimento e apropriação da informação, envolvimento e compromisso de diferentes unidades e setores da Universidade com o conhecimento da resultante de suas práticas, desse modo, ensejando transformar o conhecimento tácito em conhecimento sistematizado. Tal dinâmica posicionou a UFRGS entre as universidades que lideram os estudos de avaliação e imprimem em seus procedimentos formas de reconhecer sua diversidade, diferenças internas e compromissos acadêmicos.

Historicamente, tal *expertise* levou a Universidade a formular a proposta apreciada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –ANDIFES- e que sinalizara a expansão da avaliação à Gestão, Pesquisa e Extensão sob a compreensão de que os resultados de uma avaliação estão comprometidos com um aperfeiçoamento, bem como uma sensibilização e retorno de informações, fazendo com que a prática de devolução dos processos avaliativos estimule o aprimoramento de planos e práticas pedagógicas. Desse modo, os processos avaliativos incluem o levantamento de dados quantitativos e um diagnóstico que

consiste em uma etapa entre outras, culminando em novos passos que propiciam o envolvimento de professores, técnicos e alunos com as possibilidades de aprimoramento e apropriação de conhecimento sistematizado ao conhecimento tácito que professores técnicos e alunos detêm sobre a Instituição. Tais aspectos estão de acordo com a proposta de Januzzi e Tálamo (2004) quanto à gestão de conhecimento em ambientes institucionais.

Parâmetros de avaliação das ações afirmativas inspirados em um conhecimento pré-existente na UFRGS são fundamentais nas ações institucionais. A UFRGS é uma instituição pioneira na valorização dos processos de autoconhecimento da instituição como parte de um ciclo propõe uma *“reinvenção da universidade através da avaliação”* (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, *op.cit.*, p. 77).

A partir da experiência pioneira do PAIUFRGS, os processos avaliativos na UFRGS foram recepcionados pelo Ministério de Educação – MEC- expressando a forte influência da Universidade, todavia sem observar o cuidado metodológico com a diversidade local e estabelecendo parâmetros generalizantes capazes de aferir a produtividade através de leituras globais das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Cabe referir que: *“De julho a outubro de 1993, a comissão nacional de Avaliação, sob a coordenação do reitor professor Helgio Trindade (ANDIFES), elabora a Proposta de Avaliação Institucional”* (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, *op.cit.*, p.35).

Como ressaltam os autores, as avaliações estatais avançaram de modo ambíguo, pois não corresponderam ao modo como a UFRGS, através de uma metodologia descentralizada, que envolvia Núcleos de Avaliações de Unidades, organizara o processo avaliativo com o propósito de prever devolutivas. Os processos avaliativos nacionais ingressaram em perspectivas reguladoras visando delinear indicadores de desempenho globais e estabelecendo instrumentos normativos com menor atenção aos modos como, por exemplo, as universidades inovam visando enfrentar fragilidades detectadas nos próprios processos avaliativos.

As inovações diante de leituras e ações propositivas em instituições que estabelecem a gestão de um autoconhecimento, através de processos avaliativos, demonstram a capacidade de atualização desses espaços diante de novos desafios. Esse aspecto fundamental do processo avaliativo, a capacidade de gerar soluções e reorganizações visando aprimorar o desempenho, é algo constituinte desse processo.

Esse é um elemento importante para a leitura de processos de avaliação do desempenho da Universidade no contexto da adoção da reserva de vagas. Não se trata de

apontar problemas, mas de levantar aspectos que merecem atenção na produção de um ambiente acadêmico inclusivo.

O presente Relatório está sintonizado com o fortalecimento de uma política de inclusão social e de enfrentamentos às desigualdades étnico-raciais no Ensino Superior que, ao ser inserido na Instituição, tem como um dos objetivos a transformação das relações no ambiente universitário, o tornando diversificado, seja em termos de trajetórias escolares, seja pela recomposição dos recursos humanos com os quais a Universidade irá se relacionar diretamente nos processos de aprendizagem e no ambiente de elaboração de conhecimentos. Nesse sentido, consideram-se aqui as ações afirmativas como um novo instrumento na UFRGS cuja avaliação exige também a formulação de parâmetros de maior complexidade, capazes de alcançar a compreensão de dinâmicas e processos criativos e permitir gerar ações pontuais no sentido de aprimorar o ambiente universitário no que tange a aspectos didático-pedagógicos.

Este Relatório recupera, na primeira parte, o histórico das avaliações de desempenho do Programa de Ações Afirmativas, traça uma linha de continuidade para atualizar dados e examinar o impacto da reserva de vagas em nosso entendimento sobre o acompanhamento acadêmico de alunos cotistas. Ao amplificar aspectos relativos à retenção/evasão, tratamos de indicadores que são priorizados nas leituras sobre a eficiência das IES para, a partir de sua análise, formular novas ferramentas didático-pedagógicas capazes de impactar os índices quantificados.

A segunda parte do Relatório dedica-se a visualizar a diplomação, retenção e evasão. Pretende-se detalhar comportamentos acadêmicos acessados através dessas categorias para que a Universidade possa observar modos de fortalecer o acompanhamento do percurso acadêmico de seus alunos, fornecendo um instrumento mais preciso dos comportamentos que compõem, especialmente, as categorias de evasão e retenção. Essas categorias não condensam todas as características e qualidade de uma universidade, mas expressam sim uma preocupação comum sobre a constituição de um ambiente acadêmico inclusivo.

A terceira parte do Relatório apresenta as atividades realizadas pela CAF quanto às ações de capacitação, proposição de normatizações, realização de reuniões do Conselho Consultivo do Programa de Ações Afirmativas, modos de mediação e fomento do acompanhamento dos estudantes indígenas, pelos diferentes atores e setores, organização e/ou participação em eventos, apoio à participação de estudantes em eventos acadêmicos, no acolhimento e proposição de demandas referentes à assistência estudantil, dando encaminhamentos e participando da proposição e de ações quanto ao acompanhamento

pedagógico. As atividades da CAF têm se ampliado de forma fluida como parte da dinâmica e compromisso social da qual a Universidade faz parte, nesse sentido, a Coordenadoria têm aberto canais de comunicação diversos para atender as demandas da comunidade acadêmica, e da sociedade em geral, no que se refere ao Programa de Ações Afirmativas.¹

Cabe destacar que as atividades da CAF, em diálogo com as Comissões de Graduação – COMGRADs- são de longa data e têm resultado na visibilização de iniciativas empreendidas pelas COMGRADs em criar e implementar modos de, localmente, fortalecer o acompanhamento acadêmico. Vários desses aspectos já foram registrados em Relatórios anteriores e constituem a base de debates e demandas que orientam os processos avaliativos empreendidos pela Coordenadoria.

Este Relatório é constituído como uma linha de continuidade desses Relatórios e, especialmente, complementar ao Relatório de 2017 (RELATÓRIO 2017), quando nos debruçamos sobre aspectos qualitativos que expressam características dos percursos acadêmicos expressos por alunos. O Relatório com bases quantitativas está situado nessas mesmas preocupações, em visualizar e dar chaves de entendimento a comportamentos e possibilidades de fortalecimento desses percursos na graduação.

2. HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A GESTÃO DO CONHECIMENTO.

Desde 2012 participamos desses processos avaliativos com especial dedicação ao acompanhamento dos alunos que ingressam por cotas. Inicialmente, as informações sobre o desempenho dos alunos estavam combinadas a checagem da ocupação de vagas por cursos, verificando se a reserva estava sendo, de fato, ocupada em sua totalidade. Isso demandava ações institucionais de divulgação das reservas de vagas em escolas públicas e cursos preparatórios ao Vestibular, realizados durante o ano e em parceria com as demais Pró-Reitorias e os cursinhos pré-vestibulares populares. Esse trabalho pautou-se pelo grande empenho da UFRGS em tornar-se conhecida aos potenciais destinatários das vagas reservadas, realizando parcerias com a Pró-Reitoria de Extensão –PROEXT- e a Secretaria de Comunicação Social –SECOM-, no sentido de tornar a Universidade um destino palpável para jovens egressos de escolas públicas e que, através do sistema de reservas, organizariam suas escolhas de continuidade de formação escolar visando o ingresso na universidade pública.

¹Nesse sentido, outras ações da Coordenadoria também incluem a realização de atendimentos presenciais, por via telefônica e/ou e-mail, assessoria para pessoas e setores diversos da Universidade sobre atividades relacionadas às ações afirmativas, alimentação do canal virtual de comunicação com estudantes indígenas e da página da CAF no Facebook como canal de comunicação com estudantes cotistas e comunidade em geral (essas e outras atividades estão organizadas em tabelas no Item 3, págs. 39-43).

Outro aspecto a considerar nesse processo de avaliação eram as recomendações expressas sobre a necessidade de incrementar ferramentas de avaliação e disponibilizá-las às COMGRADs. Assim, observar processos de curto prazo sobre a modificação do perfil do ingressante na UFRGS tem exigido a construção de uma base de dados condizente às nossas perguntas e afirmações sobre o que vivenciamos na Universidade.

A exemplo disso, a UFRGS já detinha um estudo pioneiro realizado nessa Instituição em 1998 sobre o “*Nível socioeconômico dos estudantes*” que indicava a heterogeneidade do alunado, antes das reservas de vagas, e ao mesmo tempo, tecia comparações ao estudo de 1994, mostrando uma alteração do perfil quanto à escolaridade de pais e mães dos estudantes. O estudo indicava um leve crescimento da composição do alunado quanto à escolaridade dos pais em 1998, extraía daí que “...o ingresso na Universidade estava se tornando mais difícil para jovens de segmentos menos favorecidos da população, oriundos de famílias de baixo padrão de escolaridade” (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, *op.cit.*, p. 117). As informações sobre processos de escolarização, mesmo em um curto prazo de quatro anos, permitiam repensar criticamente se afirmações constantes são, de fato, fundamentadas. No mesmo sentido, possibilitavam abrir novas linhas de reflexão e ação em cenários pontuais nos cursos de graduação com os quais diferentes setores estão relacionados.²

A partir de 2012, os Relatórios da CAF integram essa ótica dos processos avaliativos como uma gestão do conhecimento já existente na UFRGS, seja para coletar e atualizar informações sobre a Universidade, seja para embasar as ações institucionais, conferindo maior precisão às perguntas sobre o desempenho da UFRGS, antes e após as reservas de vagas.

Segue-se aqui a compreensão institucional de que os processos avaliativos constituem uma ferramenta de aprimoramento da Universidade, perfazendo etapas definidas que objetivam cumprir um ciclo avaliativo. Organizar a pesquisa, sistematização e momentos de devolutivas, que ocorrem fundamentalmente em cursos de capacitação, têm propiciado que a CAF participe em diversos fóruns de graduação, seja como ponto de pauta ou visitas

² Com esse Estudo de 2000, já aprendemos que a composição do alunado da UFRGS não é uma coletividade homogênea em que se possa traçar um perfil unívoco. Desde os anos 90, o Estudo já apontava que há estudantes de famílias com baixo padrão de escolaridade e a distribuição destes por curso. Os identificava distribuídos igualmente em todas as áreas da Universidade. Esse cenário que identificara a “baixa renda”, através dos usos de serviços de saúde, tempo de trabalho/lazer, nível de escolaridade dos pais, meio de transporte, destino de viagens de lazer, utilizava instrumentos próprios de captação da informação e atendia a uma necessidade da própria UFRGS em conhecer a si própria. Esses indicadores associavam elementos sobre estilo de vida, para além de perfil socioeconômico baseado em renda, e compreendia a educação como um facilitador de acesso às melhores oportunidades no mundo econômico e no mercado de trabalho. Embora percentualmente minoritária, a presença constante de um alunado cujo capital escolar da família não alcançava o curso superior, demonstrava que obviedades ditas sobre a Instituição necessitam de investigação sistemática para checagem e a elaboração de uma autopercepção e ações mais condizentes com a comunidade acadêmica. É importante lembrar que os Relatórios dos 39 Núcleos Centrais do Processo de Avaliação –NAU-, nos anos 90, são uma das bases do estudo realizado por Leite, Tutikian e Holz (*op. cit.*). O Documento já detalhava uma metodologia proposta pela UFRGS e extraía proposições para devolutivas e recepção da Instituição dos resultados de uma avaliação.

programadas, seja visando explicitar as informações elaboradas e visualizadas em diferentes escalas de acordo com sua complexidade, fomentando o diálogo sobre aspectos relacionados aos Relatórios e à vida acadêmica na UFRGS.

O Relatório 2012, a exemplo disso, foi constituído por uma Comissão *ad hoc* que analisou o Programa de Ações Afirmativas de 2008 a 2012. Para tanto, tomou como indicador a última *Taxa de Integralização Média*- TIM-de cada estudante ingressante no ano de 2008 em cursos de entrada anual, e constituiu três grupos de cursos para proceder à análise de desempenho dos alunos. A TIM é definida na Resolução Nº. 19/2011, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão -CEPE- e corresponde ao número de créditos necessários para a integralização do curso, dividido pelo número de etapas de sua seriação aconselhada. Para o cálculo da TIM do estudante são divididos os créditos com aprovação pelo número de matrículas semestrais realizadas. O Relatório 2012 organizou sua análise agrupando os cursos de graduação em três categorias de comportamentos a fim de visualizar o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas matriculados a partir de 2008.

As considerações extraídas daquele relatório apontaram que:

Algumas diretrizes fundamentais foram estabelecidas para o trabalho de avaliação do desempenho dos discentes ingressantes por reserva de vagas, a partir das quais se têm realizado escolhas e tomado decisões de análise. São elas:

- a interação com as COMGRADs de curso é de fundamental importância para o trabalho de avaliação, uma vez que assim determina o CONSUN nas atribuições da CAF, além de ser este o Órgão diretamente responsável pelo acompanhamento discente nos cursos desta Universidade;
- a análise de impacto do Programa de Ações Afirmativas em termos de desempenho discente na UFRGS privilegia os dados de integralização de curso (diplomação) e evasão;
- quanto aos dados de evasão, os dados gerais, obtidos na UFRGS por curso, são importantes, mas é relevante discriminar os dados de mobilidade estudantil entre cursos daqueles referentes à efetiva evasão da Universidade;
- para avaliar o impacto do Programa de Ações Afirmativas, será relevante estabelecer comparações entre os indicadores de diplomação e evasão obtidos antes e depois da instituição das ações afirmativas na UFRGS;

- entre os perfis de estudantes atualmente ingressantes na UFRGS no que concerne a diplomação e evasão;
- entre os três ciclos da implantação do Programa – 2008; 2012 (em virtude da elevação no número de ingressantes autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas - PPI) e 2013, quando se instituiu a Lei Federal sobre reserva de vagas no ensino superior;
- a análise de indicadores para fins de acompanhamento discente e de formulação de propostas de aperfeiçoamento do Programa exige que se estabeleça um método de análise do desempenho dos estudantes ativos;
- para avaliação dos dados obtidos serão necessárias análises de caráter qualitativo. O primeiro desafio a ser superado foi a obtenção dos dados, uma vez que nosso Centro de Processamentos de Dados – CPD- trabalha eminentemente com processos dinâmicos, como a informação de conceitos, o ordenamento, a matrícula, a manutenção dos sistemas de registro de pesquisa e extensão, entre tantos outros. (RELATÓRIO CAF2014, p. 14)

Já no Relatório Bianual (2013-2015), a Comissão *ad hoc* (RELATÓRIO CAF 2015) organizou um trabalho de grande envergadura e oportunizou o conhecimento da heterogeneidade dos alunos que ingressaram pela reserva de vagas. Tendo como base o comportamento histórico dos cursos de suas escolhas, o estudo apresenta seus resultados agrupando os cursos de graduação por comportamentos históricos, antes e depois da adoção do sistema de reservas de vagas. À diferença de estudos anteriores, os grupos de cursos não estão elencados por áreas de conhecimento, como nos estudos realizados na UFRGS dos anos 90, mas considerando a preponderância de comportamentos de retenção/evasão/diplomação. Deste estudo, verifica-se que esses comportamentos são fortemente influenciados por “fatores externos” e “fatores internos”. Em outras palavras, como em estudos mais amplos (RISTOFF, 2013), a empregabilidade, o prestígio social, o custo financeiro são elementos que têm um papel importante na configuração dos índices e tendências que “agrupam” os cursos, oferecendo chaves de leituras adicionais, e menos individualizantes, para a interpretação e projeção de ações direcionadas ao enfrentamento de situações de retenção/evasão mais de acordo com o comportamento considerado comuns e os “dísparos” nos cursos de graduação.³

³ Observando um período de tempo anterior, e durante o sistema de cotas, o Relatório 2013-2015 permitiu visualizar o desempenho escolar dos cotistas em consonância com o que os cursos apresentam como tendências de média duração, alertando para a necessidade de intensificar o conhecimento sobre como os comportamentos de evasão/retenção poderiam ser apreendidos e compreendidos localmente. Fenômenos como ingresso, retenção e evasão foram evidenciadas nos diversos cursos e, através de cada universo de cursos, foi possível visualizar os modos como os alunos ingressavam por reserva de vagas diante de dinâmicas locais pré-existentes. Desse modo, tratar das informações globais obtidas sobre esses cursos pode visibilizar a experiência de cotistas, mas sempre de acordo com as tendências dos cursos, uma vez que a fragilidade do aluno cotista, seja em termos de tempo disponível para se engajar nas rotinas acadêmicas, e/ou das desvantagens escolares para acompanhar conteúdos e formas de estudo no meio universitário, ainda mereceriam uma maior atenção e conhecimento em suas configurações locais.

Uma das conclusões dos Relatórios 2013/2014 foi a compreensão de que os comportamentos de retenção/evasão/diplomação não eram intensificados ou abrandados nos cursos de graduação pela presença de cotistas e sim que os cotistas seguiam a seriação com as mesmas tendências dos demais alunos. Entretanto, em alguns aspectos o comportamento de evasão deveria ser compreendido com maior precisão, pois à medida que o aluno avançava na seriação, resultava uma demora que, em longo prazo, poderia resultar em índices de evasão por abandono ou jubramento.

A interação da CAF com diversas unidades administrativas tem permitido observar a qualificação das ações afirmativas através de ações pontuais voltadas à graduação. A PROGRAD, por exemplo, tem liderado Programas de Qualificação da graduação no sentido de apoiar as avaliações locais e pesquisas empreendidas por algumas COMGRADS através dos Programas de Apoio à Graduação. Os Editais para participar desses Programas de Apoio incentivam a pesquisa qualitativa/quantitativa pelas COMGRADS e oferecem insumos para desenvolvimento de projetos/ações. No âmbito desses projetos estão aqueles que se propõem acompanhar e compreender a geração dos índices de evasão/retenção/diplomação em seus cursos e unidades. Os Programas foram disparados em um contexto de preocupação com uma redução dos índices de diplomação detectados já em 2010.

As análises de desempenho discente publicadas pela CAF em seus Relatórios anteriores, especialmente naqueles de 2014 e de 2015, permitiram um princípio de avaliação qualitativa com fins de compreensão de dificuldades pré-existentes ao ingresso dos alunos, testando se seriam possivelmente acentuadas pela política de reserva de vagas e de motivação a propostas de ação e apoio. Muitas dessas propostas advinham da experiência acumulada por COMGRADS e que foram devidamente registradas nos Relatórios anteriores.

Leituras quantitativas, como a do Relatório de 2014, construíram parâmetros para o entendimento de comportamentos de retenção, evasão e diplomação, associando dados e considerando que:

Como a situação dos cursos é muito distinta entre si (ver a coluna índice SAI e os demais dados do Anexo B) e o propósito deste texto não poderia ser relatar a situação em cada curso, procurou-se estabelecer um agrupamento dos cursos que possibilitasse uma visada mais refinada. Para tanto, três dimensões foram consideradas relevantes. A primeira delas foi a concorrência no concurso vestibular, manifesta pela dita densidade, publicada anualmente pela COPERSE, na qual se pode saber quantos candidatos houve em cada curso para vaga oferecida. A segunda foi a razão de egressos, obtida para as

análises acima comentadas; ou seja, a razão entre o número de estudantes ingressantes e o número de diplomados. Para o objetivo de realizar este agrupamento de cursos, foi considerada a taxa de egressos no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006. Por fim, calculou-se um índice que refletisse de algum modo a retenção, ou o tempo de permanência dos estudantes para conclusão de curso. Esse índice, chamado índice de integralização, confronta o tempo médio de permanência em curso, tal como calculado e divulgado pela SAI, ao tempo aconselhado para integralização do curso, conforme as grades curriculares de cada curso” (RELATÓRIO CAF, 2014, p.22).

Para o presente Relatório, seguimos as proposições levantadas por um acúmulo de análises expressas nos Relatórios anteriores, em que se destaca o aprimoramento dos modos de acompanhar as situações acadêmicas que garantam o cumprimento da seriação e potencializem a diplomação.

Para tanto é necessário recuperar o que se compreende por evasão e retenção. Tecnicamente, a retenção é identificada como um comportamento em que o aluno já dobrou o tempo de permanência de seu curso e está em um momento prévio do desligamento por jubramento, sendo levado a um tipo específico de evasão por desligamento ou abandono. Para Silva Filho *et al.* (2007), a evasão em uma IES deve ser entendida pelo cálculo entre alunos matriculados e os desistentes no semestre seguinte, proporcionando uma evasão anual média no curso. Há também um cálculo de evasão que mede o que se passa em uma IES com relação aos que ingressam no ano e não se diplomam com sua turma, do qual se extrai uma evasão total. Salientam os autores que boa parte dos estudos sobre evasão são orientados a leituras macroscópicas, enfatizando que é desejável que as instituições tenham mecanismos de acompanhamento da evasão para leituras mais operativas, buscando formas de combater a evolução desse fenômeno institucional.

É importante destacar que os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP-, Órgão do MEC, extraem essas informações como forma de acompanhar os resultados obtidos no Ensino Superior no Brasil. Registram numericamente mais IES privadas do que públicas, e que a predominância de Faculdades privadas no contexto brasileiro é fator que eleva a média nacional no índice de evasão das universidades do país. Tal consideração é examinada por Ristoff (2013).⁴

⁴ Os dados são organizados de distintos modos e permitem gerar as taxas de “evasão típica” no Brasil e comparar com as taxas encontradas por áreas de conhecimento e por região no país. Como mostra Silva Filho *et al.* (2007), resultados atípicos, em termos macro, podem refletir um redirecionamento da política educacional em 1996, com a Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e que potencializou a valorização da Educação Básica dinamizando a taxa de evasão das pessoas que buscaram novos cursos. De todo modo, a taxa de evasão tem sido percebida em sua complexidade e não como um abandono direto do Ensino Superior. Para tanto, o termo

As maneiras de extrair dados nos abrem possibilidades de compreender os diversos fatores que fazem parte do fenômeno da evasão e da retenção e os posicionam enquanto um processo. Em que pese a literatura estar mais dedicada à evasão em suas nuances e impactos, e considere a retenção uma descrição de um comportamento relativo à evasão, estudos como o de Baggi e Lopes (2011) extraem daí sugestões importantes para indagarmos sobre comportamentos locais diante de tendências e estudos internacionais, mostrando quais comportamentos podem estar relacionados e agirem como desencadeadores da retenção/evasão.

Um debate profícuo na UFRGS necessita visualizar como identificamos e quantificamos a evasão e o que compreendemos como um processo de retenção do aluno na seriação. Quando os termos se fundem, deixamos de observar os modos como os índices de evasão são produzidos, uma vez que subsumimos a noção de retenção ao esgotamento do tempo de realização do curso de graduação e não observamos os modos e os fatores que delineiam os processos que levam a essa demora no cumprimento da seriação e no fortalecimento do percurso acadêmico de estudantes em seus cursos de graduação.

Como mostramos no Relatório 2017, a percepção do percurso acadêmico e das dificuldades de prosseguir a seriação recomendada são afetados por diversos fatores relacionados à problemática em compatibilizar a grade de horários de matrícula com atividades laborais, mas também um percurso muitas vezes afetado pelas dificuldades de comunicação e de engajamento no próprio curso de graduação. Os fatores subjetivos, como expressos nos projetos-pilotos do Relatório 2017, demonstram aspectos qualitativos que têm impacto no andamento e retenção de alunos em cursos de graduação.

Nosso desafio é visualizar de forma quantitativa aquilo que é registrado em detalhe e expresso no comportamento genérico de retenção nos cursos aqui expostos nos registros da evasão, mas apresentados por categorias mais refinadas e relacionadas a modalidades de ingresso na graduação. Nos termos desse Relatório, observar comportamentos quanto à diplomação/retenção e evasão é, inicialmente, relacionar-se com os registros institucionais e o modo como tais categorias são visualizadas em bases de informação operacionais na Instituição. Já indicamos no Relatório 2014 que:

“evasão” também apresenta gradações que podem ser aferidas: a evasão da universidade por desligamento sendo transferido ou não a outra universidade; quando o estudante se encontra retido e esgota o tempo máximo de integralização curricular; ou aquelas em que obtemos uma “geração completa” efetuando a leitura entre ingressantes e diplomados, conforme propõem Leite, Tutikian e Holz (*op. cit.*).

Quanto à evasão, além de já se ter demonstrado não haver diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, refinou-se a análise para discriminar os números de evasão de curso daqueles de evasão efetiva da UFRGS, dados que se apresentam no Gráfico 7. Nessa análise, percebe-se que a evasão por transferência entre cursos é maior entre cotistas (maior que 1σ) e de evasão da UFRGS, um pouco maior entre estudantes do ingresso universal, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (menos que 1σ)(RELATÓRIO CAF, 2014, p. 18).

Portanto, retomamos a metodologia constituída pela CAF para organizar a exposição da situação atual através da explanação dos quatro grupos de cursos de graduação e, posteriormente, propiciar a visualização do que ocorre em cada grupo por modalidade de ingresso. Dessa forma, tomamos a seguinte construção do Relatório 2014:

Como a situação dos cursos é muito distinta entre si (ver a coluna índice SAI e os demais dados do Anexo B) e o propósito deste texto não poderia ser relatar a situação em cada curso, **procurou-se estabelecer um agrupamento dos cursos que possibilitasse uma visada mais refinada.** Para tanto, **três dimensões foram consideradas relevantes. A primeira delas foi a concorrência no concurso vestibular, manifesta pela dita densidade, publicada anualmente pela COPERSE, na qual se pode saber quantos candidatos houve em cada curso para vaga oferecida. A segunda foi a razão de egressos, obtida para as análises acima comentadas; ou seja, a razão entre o número de estudantes ingressantes e o número de diplomados. Para o objetivo de realizar este agrupamento de cursos, foi considerada a taxa de egressos no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006. Por fim, calculou-se um índice que refletisse de algum modo a retenção, ou o tempo de permanência dos estudantes para conclusão de curso.** Esse índice, chamado índice de integralização, confronta o tempo médio de permanência em curso, tal como calculado e divulgado pela SAI, ao tempo aconselhado para integralização do curso, conforme as grades curriculares de cada curso. A tabela com os índices assim obtidos, por curso, é aqui apresentada no Anexo B, já citado. Essas três dimensões foram empregadas estatisticamente, agrupando-se os cursos (“k-meansclustering” ou “agrupamento por k-pontos médios”) por meio do algoritmo de Lloyd2 (RELATÓRIO CAF, 2014, p. 22. *Grifos nossos*).

A especificidade dessa construção, a partir da análise de um histórico da própria UFRGS, possibilita acompanhar similitudes que a repartição das graduações por áreas de conhecimento não alcançava e, pelo contrário, reiteravam noções do senso comum a respeito da dificuldade

maior ou menor como sendo “próprias” de cada área de formação. E, de modo mais contundente, tratar de características específicas com a possibilidade de, em uma melhor visualização, fomentar elaborações inovadoras.

2.1 Diplomações:

A diplomação alcançada por alunos ingressantes nas diferentes modalidades de reserva de vagas deve ser vista em sua singularidade. No caso de diplomados no Programa para Ingresso Especial de Indígenas, iniciado em 2008, alcançamos nove formaturas.

Com um ingresso anual de dez estudantes por ano, a partir do ano 2008, registramos o início de uma sequência de formaturas que seguem as proporções de ingresso/diplomação já conhecidas pela UFRGS em que não há formatura da totalidade de ingressos. Ademais, é necessário considerar que no caso dos estudantes indígenas, em suas comunidades, a distância cultural, traduzida em dinâmicas cotidianas da Universidade e acesso à escolarização básica que dá acesso ao Ensino Superior, também está refletida nos dados da diplomação. A própria política de ingresso indígena nas universidades visa uma instrumentalização de profissionais oriundos das comunidades a fim de reconfigurar políticas de saúde e educação a eles destinadas, e que não contavam senão com profissionais não-indígenas.

O impacto dessas diplomações já vem sendo percebida no aumento de candidatos indígenas para as vagas reservadas em processos seletivos de pós-graduações na UFRGS e na interferência de profissionais formados na Universidade nas políticas educacionais de Ensino Básico e Fundamental, quando do retorno dos licenciados no debate sobre conteúdos e dinâmicas pedagógicas direcionadas a alunos indígenas em suas comunidades de origem.

Portanto, é necessário considerar que a formatura de um profissional indígena na UFRGS tem impactado, em seu retorno à comunidade, uma dinâmica de relação com os equipamentos estatais que intervém na vida comunitária e, sobretudo, sinalizam aos estudantes matriculados na Universidade uma possibilidade de exercício e expectativa de permanência nos seus cursos de graduação almejando novas formaturas.

Quadro de formados indígenas 2008 –2018

Estudante	Curso	Etnia	Ano de Ingresso	Ano de Formatura
Denize Letícia Marcolino	Enfermagem	Kaingang	2008	2012
Dorvalino Cardoso	Pedagogia	Kaingang	2008	2014
João Anilton Santos Amaral	Direito	Kaingang	2008	2013
Lucíola Maria Inácio Belfort	Medicina	Kaingang	2008	2015
Angélica Domingos	Serviço Social	Kaingang	2010	2016
Josias Loureiro de Mello	Pedagogia	Kaingang	2011	2015
Sirlei Ribeiro	Pedagogia	Kaingang	2012	2017
Jessica Vaz Silva	Odontologia	Kaingang	2012	2018
Mauro Vergueiro	Medicina	Kaingang	2009	2018

Como tínhamos apontado no Relatório 2016, os aspectos relativos à evasão de estudantes indígenas merecem uma atenção intensificada das práticas de acompanhamento e acolhimento empreendidas na UFRGS. Nesse caso, os alunos não podem ser alinhados através de aspectos já conhecidos sobre a evasão e relacionados unicamente com a escolarização da família, como já se evidenciou no relatório 2016, pois há uma desvantagem social desse segmento em alcançar a própria escolarização, inclusive bilíngue, no Ensino Básico e Médio, fato que o singulariza dos demais segmentos que são abarcados pela reserva de vagas.

Ao longo dos dois últimos anos, houve uma intensificação da atenção aos estudantes indígenas por parte das COMGRADs, adotando um PAG cooperativo entre COMGRADs da área da Saúde, ações visando uma intensificação da comunicação entre professores, monitores e alunos indígenas e o envolvimento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), diretamente voltada para projetos de acolhimento partilhados com a CAF, que ensejou uma mudança das formas de atenção, antes concentradas, prioritariamente, nos primeiros semestres do curso e que apontavam a necessidade de um fortalecimento do percurso de acadêmicos indígenas.

Para os indígenas, e em relação ao modo como o Projeto Indígena na Universidade tem sido expresso, deve-se considerar que há uma negociação entre gerações comprometidas com a vida comunitária no momento da escolha pelo curso universitário, que se reflete na escolha dos cursos que são escolhidos ao Concurso Vestibular próprio. Desde aí, verifica-se que a Universidade não é um caminho a ser trilhado por um interesse individual para formar quadros de Ensino Superior e sim por uma formação que impacta coletividades. Observa-se, igualmente, que egressos dos cursos da UFRGS mantêm intensa interlocução e encorajam os estudantes

indígenas a prosseguir em sua graduação. Nesse Projeto Indígena, o sucesso dos alunos é balizado pela sua capacidade de compatibilizar seus próprios anseios com a expectativa da comunidade em ter um profissional que vivencie tal formação e que não perca de vista o retorno e obrigações contínuas que deve manter com a vida comunitária.

Este ano de 2018, os sobressaltos de ameaça de suspensão da Bolsa Permanência MEC pelo Governo Federal repercutiram em todo o país, em especial com a ameaça de desistência dos estudantes no projeto acadêmico. O retorno às aldeias pela inviabilidade em manter-se longe de suas famílias, sem insumos apropriados, é um dos aspectos que mais ameaça as futuras diplomações. Para essa situação, a PRAE e a CAF mantiveram uma intensa vigilância com relação a aspectos burocráticos que eram impostos para a continuidade do recebimento da Bolsa, mas alertam para a necessidade de dar atenção devida à complexidade da manutenção do Projeto Universitário Indígena. Ele se realiza não somente pelas diplomações, mas pela capacidade de oferecer a permanência dos estudantes na Universidade, mesmo que o período acadêmico implique um afastamento, tem de comportar um movimento pendular e sazonal, que ocorre durante todo o semestre, para suas comunidades.

É importante nos atermos nos exemplos de sucesso da diplomação como um importante aprendizado institucional a fim de nos espelhar na experiência desses estudantes indígenas que conseguiram trilhar o caminho da Universidade e compatibilizar com as exigências de presença na vida comunitária. Todas as formaturas foram cercadas de celebrações coletivas e de grande expectativa do retorno do egresso para o exercício da profissão em prol dos povos indígenas de sua procedência.

Em termos mais gerais, os índices de formatura de alunos cotistas, quando quantificados, expressam tanto o sucesso no aproveitamento da vaga, quanto os ritmos diferentes que, como já salientamos no Relatório 2016, estão relacionados à nossa capacidade de visualizado no *background* escolar das famílias dos estudantes. Uma maior ou menor familiaridade com o Ensino Superior nas suas famílias de origem, o perfil de baixa renda, podem imprimir um ritmo diferenciado ao percurso acadêmico, bem como a necessidade de negociar sua permanência na Universidade perante situações laborais próprias, que interferem no tempo que é dispensado para cumprir o curso e chegar à diplomação.

O que observamos entre estudantes indígenas corresponde a um ingresso especial com processo seletivo próprio que corresponde a 97 estudantes que ingressaram na UFRGS ao longo de dez anos.

No que tange ao comportamento das cotas na Universidade, a leitura quantitativa expressa também o percurso acadêmico desses estudantes, através de indicadores de diplomação e evasão. Tal como apresentamos a seguir, os dados evidenciam a diplomação de 38 alunos nas diferentes modalidades de ingressantes por ações afirmativas e de 734 autodeclarados PPI, com destaque para a diplomação de autodeclarados negros.

Quanto à evasão, temos valores absolutos de 66,12% em 2008 que tem declinado e oscilado conforme as particularidades da composição do comportamento da evasão por reservas relativas às características próximas ao comportamento do que verificamos de modo global nos cursos de graduação, ao longo de dez anos. Quando visualizamos os diferentes cursos e modalidades de ingresso contatamos que outros fatores interferem no tempo de diplomação, como aqueles relacionados ao perfil profissional do próprio curso e da busca de iniciar sua profissionalização ainda vinculada ao curso de graduação, acumulando experiências que serão chaves para a colocação profissional; e no mercado de trabalho do futuro diplomado, a constatação de que há uma retração na contratação no mercado de trabalho, entre outros fatores que podem prolongar sua permanência como estudante da universidade.

Os dados quantitativos devem ser considerados em suas proporções de épocas de ingresso e da própria criação da modalidade da reserva de vaga. Em 2008, as vagas para L3 e L4 correspondiam ao ingresso de até 30% das vagas reservadas. Em 2012, com as novas subcotas L1 e L2, combinadas ao perfil socioeconômico, os registros de diplomações para cotistas devem cotejar essa diferença temporal na expectativa de diplomações de L1 e L2, de modo mais tardio que L3 e L4. No ano de 2017, é introduzida uma nova subcota, relativa à deficiência, e por essa razão não incluímos os dados de ingresso em 2018/1.

No hiato de tempo de sua introdução, somente agora começamos a registrar as primeiras formaturas de opções de ingresso L1 e L2 requerendo cuidados adicionais posto que se trate de perfil de ingresso de baixa renda (L3 e L4), que potencialmente dependem dos insumos da própria Universidade implementados pela verba do Plano Nacional de Assistência Estudantil –PNAES- do Governo Federal.

INGRESSANTES Autod. Pretos, Pardos e Indígenas - PPI	Total de Ingressantes	DIPLOMADOS
PPI, independente de renda - ingresso por ações afirmativas PPI	3849	513
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por ações afirmativas PPI	2096	38
PPI, independente de renda - ingresso por ações afir. Escola Pública	211	96
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por ações afir. Escola Pública	0	0
PPI, independente de renda - ingresso por Acesso Universal	291	81
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por Acesso Universal	59	6
Total	6506	734

Em que pese à proporção de ingressos de Ampla Concorrência -AC- seja sempre superior à soma das demais categorias, entre outros aspectos, há que se considerar que o ingresso por AC, no início da reserva de vagas, acumulava 70% das vagas, passando gradativamente a corresponder a 50% das vagas no Vestibular. Portanto, seu peso estatístico no índice das diplomações e de outros comportamentos registrados quantitativamente são sempre mais expressivos e impactantes na Universidade.⁵

Diplomação (dados de 2008 até setembro de 2018/2)

MODALIDADE DE INGRESSANTES POR AÇÕES AFIRMATIVAS	INGRESSANTES	DIPLOMADOS
Escola Pública - Vestibular	9343	2959
Escola Pública –SiSU	737	2
Total alunos ingressantes por A.A Escola Pública	10080	2961
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário - Vestibular	2759	107
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário –SiSU	480	0
Total alunos ingressantes por A.A Escola Pública Renda Inferior	3239	107
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas - Vestibular	3272	511
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas - SiSU	577	2
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI	3849	513
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - Vestibular	1582	38
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - SiSU	514	0
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI Renda Inferior	2096	38

⁵ Tabela similar poderia ser oferecida evidenciando os ritmos diferenciados que encompassam o período de ingresso e a janela de formatura própria a partir do ingresso e evidenciar a preponderância dos estudantes AC, por constituírem uma sequência histórica e numericamente superior.

É de enorme relevância registrar a diplomação de 551 autodeclarados negros, registrados nas diplomações e ingressantes nas subcotas L2 e L4, ao longo dos anos de vigência das reservas de vagas, e daqueles que se inscreveram na subcota PPI, mas que no momento da classificação se tornaram aptos a matrícula em AC. Deste total, constam no ingresso em outras modalidades e que vieram, no decorrer do curso de graduação, a afirmar o autorreconhecimento étnico-racial sem ocupação de vaga PPI por promoção no Vestibular, um total que se aproxima de 738 pessoas negras formadas pela UFRGS.⁶

2.2 Abordagens quantitativas para análise dos comportamentos de retenção e evasão:

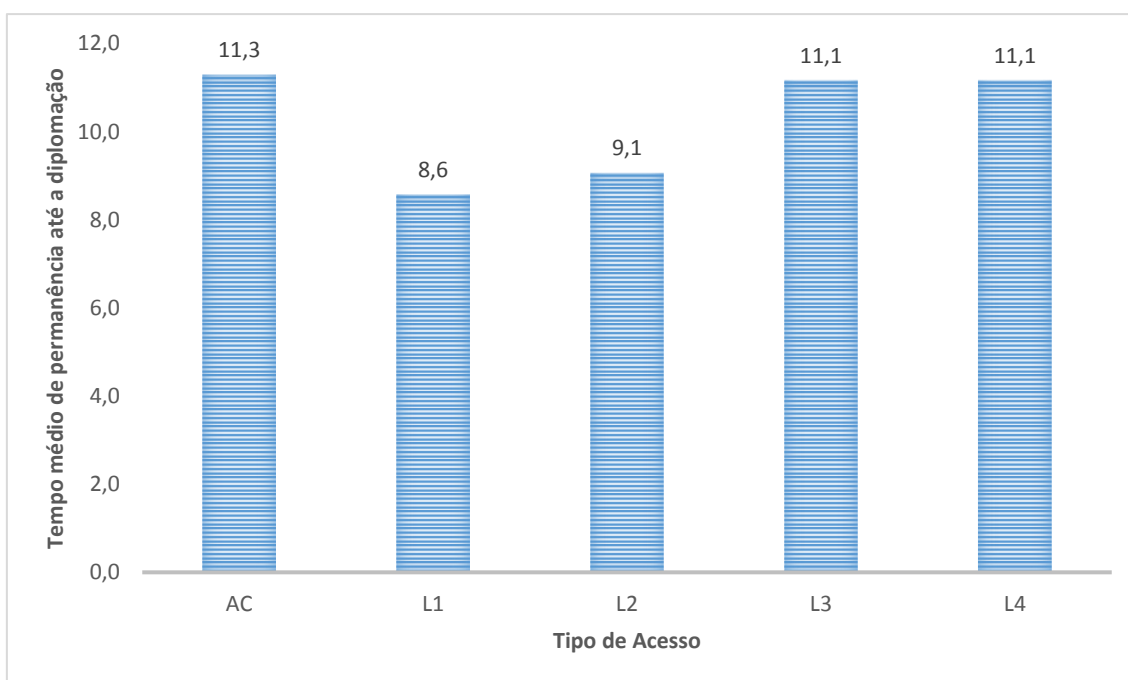
Para compreendermos a retenção como um processo, algumas ferramentas operativas poderiam ser elaboradas para observar aspectos do comportamento da retenção em tempo real. Sua indexação, entretanto, permite somente uma leitura dos dados macro, e não enseja compreender inteiramente como esses comportamentos são constituídos, por parte dos alunos, bem como as estratégias recorrentes que adotam, os modos como os alunos realizam escolhas de suas disciplinas e turmas e quais as dificuldades encontradas no cumprimento da seriação, seja por parte do estudante, seja por características dos planos pedagógicos em execução. Entretanto, acumulamos o conhecimento de características macro já utilizadas na construção do Relatório 2014 e que aqui iremos expandir para a visualização, como um retrato, do que ocorreu ao longo de dez anos de reserva de vagas na UFRGS:

<p>GRUPO A: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV alta e razão de egressos alta;</p>
<p>GRUPO B: cursos assemelhados por terem densidade de concorrência no CV alta, razão de egressos média-alta e índice de integralização médio-alto;</p>
<p>GRUPO C: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-baixa e índice de integralização alto;</p>
<p>GRUPO D: cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-alta e índice de integralização médio-alto.</p>

⁶ No final do Anexo 7 apresentamos resumidamente uma leitura descritiva desses dados.

A lista completa de cursos por grupo consta do Anexo; nela, os cursos em itálico são os que ultrapassaram doze semestres de tempo médio de permanência em curso desde 2008 e foram, portanto, excluídos desta amostra de diplomação. Recomenda-se que a leitura do texto desse Relatório esteja acompanhada dessa listagem como forma de melhor visualizar a localização de um curso em especial em que se queira acompanhar o comportamento aqui descrito.⁷

Para compreender o percurso acadêmico até a diplomação é necessário visualizar os tempos diferenciados que, de fato, são trilhados por alunos que se inscreveram em opções diversas no CV.

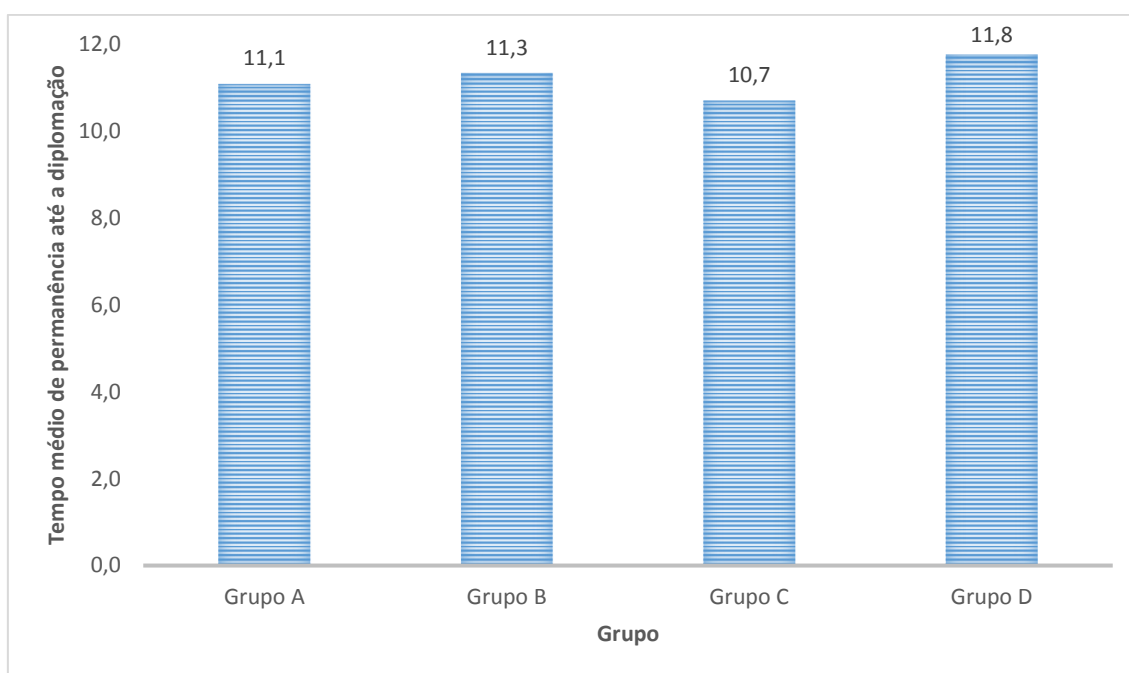


No conjunto dos cursos de graduação, a observação de tempo médio de permanência até a diplomação indica que o tipo de acesso na opção de ingresso não parece repercutir em discrepâncias maiores quando comparamos AC com opções L3 e L4 relativas a candidatos oriundos de Ensino Médio em escolas públicas que não agregam o perfil de opção pela categoria

⁷ Cf. Anexo -1 AGRUPAMENTOS DOS CURSOS de Graduação - A, B, C e D (Conforme Relatório/2014).

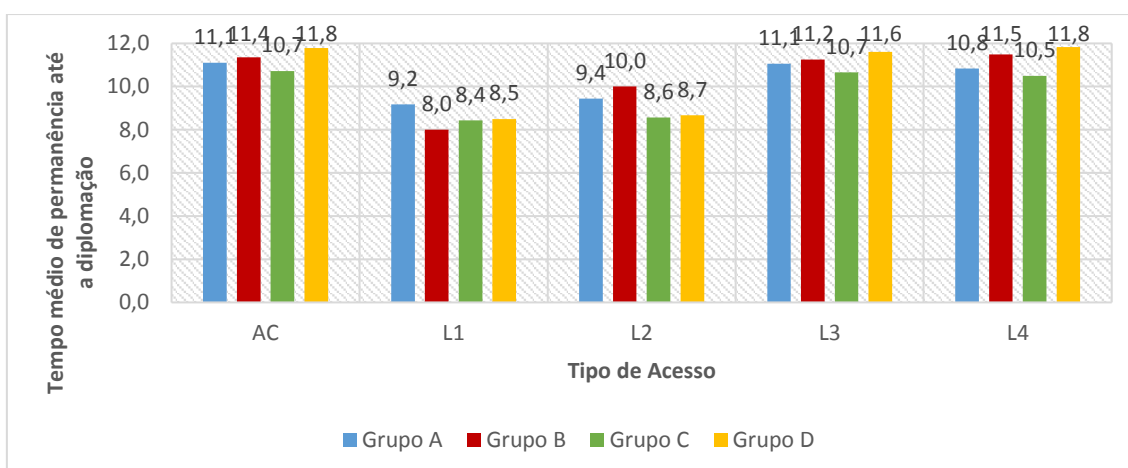
baixa renda. Mas, colocam em observação e exigem ações de fortalecimento para alunos que fizeram suas opções de reservas de vagas que agregam um perfil dessa categoria.⁸

A observação de um gráfico genérico nos permite observar que não há uma discrepância muito alta entre os diferentes grupos de cursos de graduação. Mas, é importante salientar que no conjunto de cursos de graduação do Grupo C -cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-baixa e índice de integralização alto - o tempo médio para a diplomação é menor que os demais grupos.



Se examinarmos o tempo médio de permanência nos cursos de graduação, organizados por características acima mencionadas, veremos que o tempo médio das opções por ingresso também se aproximam do tempo médio de permanência até a diplomação por grupos de cursos de graduação. Em outras palavras, há um tempo efetivo que não corresponde à seriação recomendada e que deve ser concretamente considerado na visualização do tempo de permanência efetivo dos alunos nos cursos de graduação. A leitura do índice 11,3 significa 11 semestres e uma fração de 6 meses.

⁸ Cabe lembrar que o CV da UFRGS, diferente do SiSU, é um concurso classificatório que considera a classificação geral, o que permite que a candidatura pela reserva de vaga seja concomitante à ampla concorrência. Significa que, no momento de publicação da lista de classificados, cotistas podem ocupar, por mérito, os lugares da ampla concorrência e a reserva de vaga por ele feita ser ocupada por um candidato que também tinha essa opção. Nos vários chamamentos às vagas, no entanto, não há possibilidade de candidatos virem a ser reposicionados continuamente, e os chamamentos serão internos à sua opção de reserva, buscando o preenchimento da cota com subcota que corresponda à opção mais vulnerável.



No gráfico acima, observamos uma comparação entre opções de ingresso em cada grupo de cursos de graduação, os grupos de cursos estão em cores. Demonstra-se que se comparados entre si – entre os diferentes grupos de graduação - a mesma opção de inscrição, os tempos permanecem próximos.

Os inscritos em AC chegam à diplomação em um tempo médio de 10,7 a 11,8. Isso quer dizer que os cursos agrupados no perfil do grupo D – com uma densidade de concorrência no CV média-alta, e índice de integralização médio-alto, têm experimentado uma demora maior em termos de vínculo na graduação. Comparativamente, se aproximando do comportamento dos alunos inscritos em L4 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, independente da renda familiar e autodeclarado preto, pardo ou indígena, ou da opção L3 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio, independente da renda familiar.

O que essa discrepância pode nos ajudar a compreender a respeito da retenção nos cursos? Que o percurso acadêmico dos alunos nos cursos de graduação é suscetível a uma combinação entre fatores em que as características dos cursos (aqui vistos em conjuntos) nos permitem rever aspectos da seriação aconselhada.

A retenção na UFRGS vem sendo sinalizada de modo relacionado à ferramenta que detecta quando o aluno entra em Regime de Observação de Desempenho –ROD-. Essa ferramenta das COMGRADs dá acesso a um comportamento individual que pode resultar no

desligamento do aluno do curso de graduação e mobilizar ações individuais de acompanhamento e planejamento de sua matrícula.⁹

Segundo documento da UFRGS, elaborado em 2007 para o REUNI (UFRGS, 2007), tal índice já contrastava e estava abaixo do índice médio das IFES públicas, que alcança uma evasão anual entre 20 a 22% ao ano, destacando que as IFES públicas estão abaixo dos índices das universidades particulares¹⁰:

A taxa de evasão da UFRGS, calculada por geração de curso, vem diminuindo desde a entrada em vigor da legislação de recusa de matrícula e jubramento: em 2003 foram detectadas 2112 vagas já em 2007 este número foi de 448 (uma redução de 80%). Assim, a taxa global de evasão é de 15%, sendo possível identificar 3 categorias de cursos: a) com evasão nula ou residual (menor que 10%), correspondendo à maioria dos cursos de graduação; b) com evasão de 10 a 30%, com número razoável de cursos; c) com evasão superior a 30%, sendo apenas 7 cursos, nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias (UFRGS2007, p.8).

Ademais, o documento já coletava informações das COMGRADs sobre o comportamento, levantando aspectos qualitativos importantes:

Em discussão recente com os coordenadores de Comissões de Graduação que apresentaram evasão nos últimos 3 anos foram identificados os perfis dos estudantes que se evadem, i.e., abandonam o curso: - Aquele que cria um vínculo, mas tem outro projeto de vida; o vínculo é com a universidade e não necessariamente com o curso; - Estudante com alta taxa de reprovação, que pode vir a ter sua matrícula recusada ou mesmo incidir em jubramento; - Estudante que ingressa em curso considerado de fácil ingresso (i.e., com baixa densidade no Concurso Vestibular), mas que exigem dedicação; por não serem realmente vocacionados apresentam baixo grau de aderência ao curso; 8 - Aquele que evade após vencida a parte inicial/básica do curso em função de estágios ou empregos; a dispersão de horários das disciplinas contribui sensivelmente para o abandono nestes casos (UFRGS 2007, p.8).

⁹ O Relatório 2014 observa que não há correlação entre o desligamento de alunos por insuficiência de desempenho e o grupo de ingresso, nos dados gerais da Universidade. Além disso, quando considerada a porcentagem de alunos desligados entre o total de alunos evadidos, esta é significativamente superior entre os ingressantes do ingresso universal (2,5% dos evadidos foram desligados entre os alunos do ingresso universal e 1,4%, entre os alunos do ingresso pela reserva de vagas), até aquele ano.

¹⁰Ver Anexo 7 sobre a evasão de 2008 a 2018 e os percentuais relativos que cada modalidade de ingresso contribui para o comportamento a cada ano.

Por outro lado, uma leitura conjunta de como e porque alunos de um mesmo curso entram em ROD não é acessível senão através de uma cuidadosa leitura local dos modos de cumprir a seriação dos alunos de um curso em particular e de modo individualizado.¹¹

Como já evidenciamos no Relatório 2017, indexamos a evasão na UFRGS através dos seguintes indicadores:

- Abandono
- Concomitantemente ocupa duas vagas em Universidade Pública
- Desistência de Vaga
- Desistência de Vaga no semestre de ingresso
- Desistência de Vaga por ingresso em outro concurso
- Desligamento
- Desligamento por Insuficiência de Desempenho - ROD
- Falecimento
- Jubilamento
- Recusa
- Suspensão ou Desligamento Disciplinar
- Transferência Interna
- Transferência para outra universidade

A retenção deve ser entendida não apenas por sua visualização em termos gerais, dentro de um quadro do comportamento reduzido a uma antessala da evasão, mas como um comportamento que busca ser capturado em sua forma processual. Os dados quantitativos aqui organizados observam quais desses vários comportamentos contidos na “evasão” têm preponderância em grupos de cursos, e modos de ingressos por opção de inscrição no Vestibular, e podem nos ajudar a perceber variações e comportamentos que demandam tratamentos diferenciados.

Para esse Relatório, indexamos no gráfico os itens de maior concentração e que permitem comunicar especificidades do comportamento de retenção/evasão:

¹¹ A ferramenta ROD possibilitou sinalizar para as COMGRADs um alerta para o comportamento da retenção ao introduziu a indicação dos “alunos em ROD” e a contrapartida de um atendimento individualizado ao aluno que é chamado a priorizar um plano de recuperação de seu desempenho acadêmico.

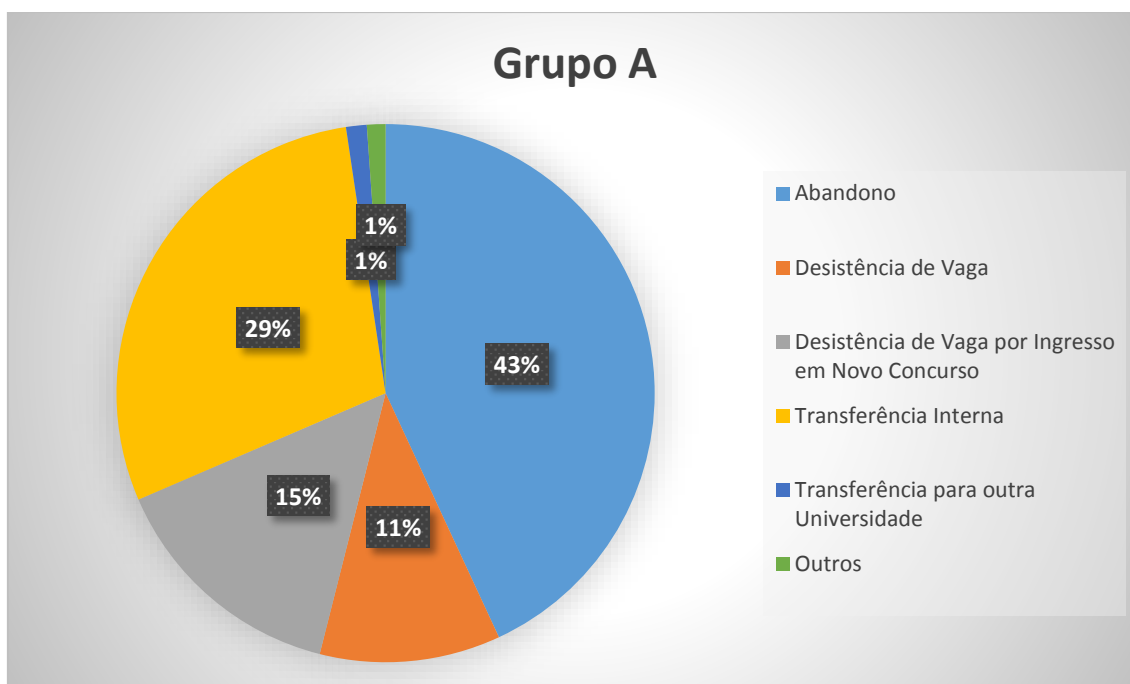
Tipo de Evasão

Abandono
 Desistência de Vaga
 Desistência de Vaga por Ingresso em Novo Concurso
 Transferência Interna
 Transferência para outra universidade
 Outros

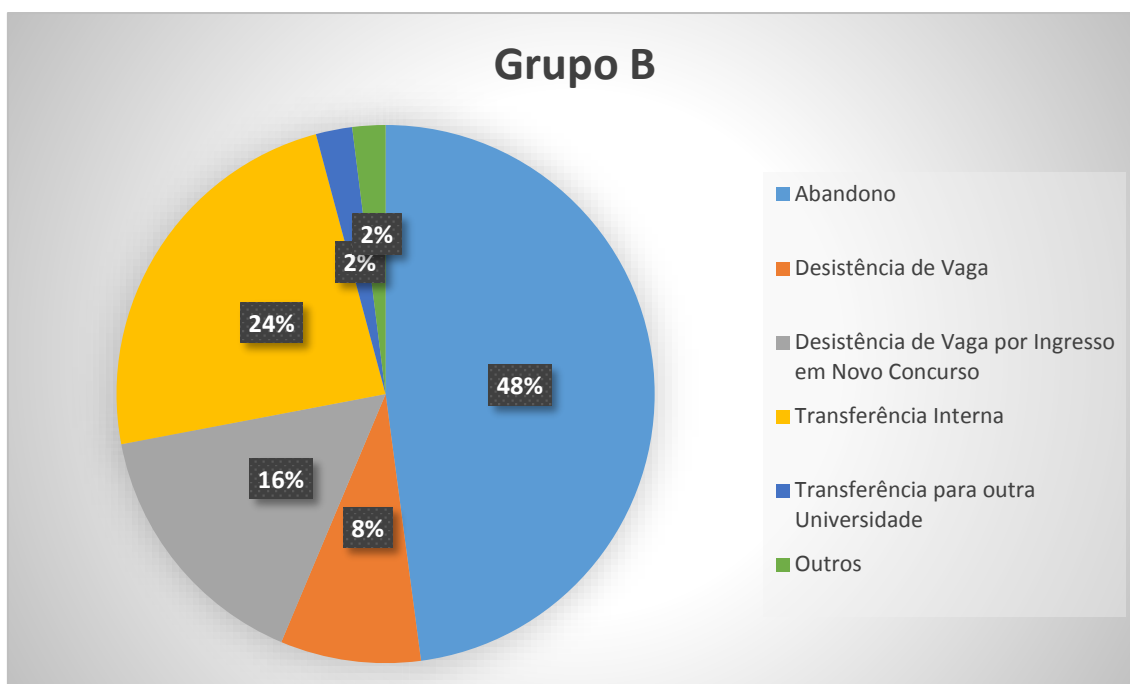
Total Geral

Note-se que não há na base quantitativa a predominância de situações relativas aos desligamentos por ROD que também fazem parte das listagens geradoras dos dados de evasão.

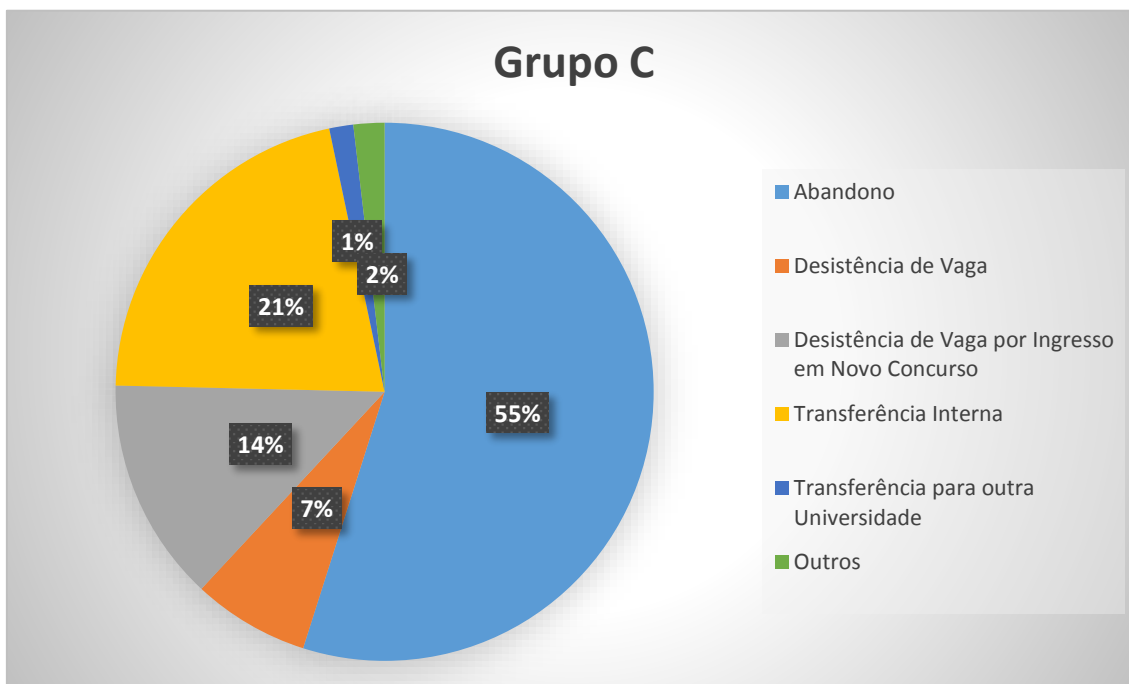
Uma abordagem quanto a grupos de cursos de graduação permite visualizar a seguinte situação:



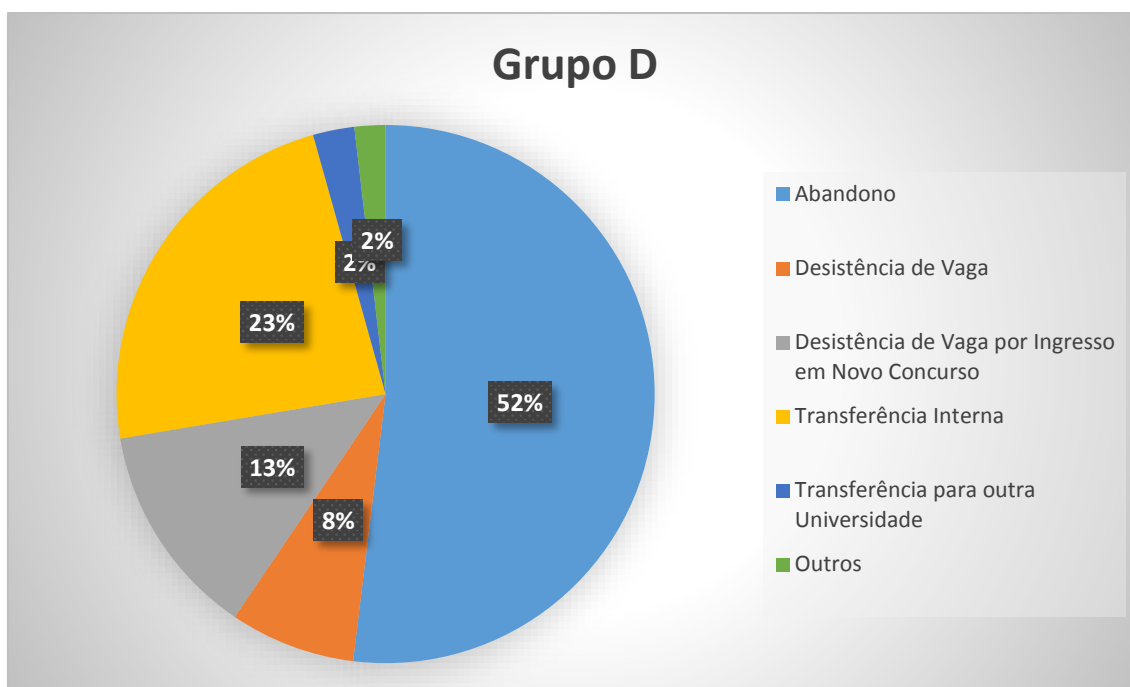
Em um conjunto de cursos assemelhados, especialmente por terem densidade de concorrência no CV alta e razão de egressos alta, se observa que as taxas de abandono e de transferência interna predominam. Se considerarmos a definição de “evasão endógena”, entretanto, esses comportamentos apresentados nos indexadores de desistência de vaga e transferência interna perfazem 44% e, tecnicamente, despertam a atenção para indagar sobre modos de enfrentamentos próprios e diversos entre esses comportamentos e aqueles que podem estar manifestos pelo indexador do abandono.



As ocorrências de abandono nos cursos do GRUPO B, que correspondem a cursos de graduação assemelhados por terem densidade de concorrência no CV alta, razão de egressos média-alta e índice de integralização médio-alto, têm maior incidência que as transferências internas e a desistência da vaga por ingresso em novo curso. De toda forma, há que se olhar em detalhe as ocorrências de abandono, uma vez que as demais citadas devem ser compreendidas como evasões endógenas, por ser uma transferência interna, ou aquelas em que os alunos permanecem no Sistema de Ensino Superior, mesmo que não seja na UFRGS. Um olhar mais atento somará os indexadores que podem ser circunscritos a evasão endógena, ou seja, o aluno que permanece no sistema universitário – seja na UFRGS, seja em outra universidade. Nesse caso, somados os indicadores de desistência para assumir uma nova vaga, transferência interna e transferências para outra universidade (2%), juntas significam 42% da evasão (endógena) em contraste com os 48% referidos ao abandono da vaga.



A maior incidência de abandono nos cursos de graduação no GRUPO C (assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-baixa e índice de integralização alto) chamam a atenção, mas também o gráfico aponta que comportamentos relativos à transferência interna e à desistência de vaga por ingresso em novo curso mantêm-se sempre à frente em relação a comportamentos relativos à desistência de vaga. Aspectos da evasão endógena têm sido bastante monitorados pelos índices oficiais do INEP e a UFRGS registra esses comportamentos. Neste grupo de cursos de graduação é possível visualizar que o somatório dos indicadores que apontam para uma evasão endógena, se somados, alcançam 36%. Isso contrasta com o percentual de abandono de 55%. É importante considerar que não sabemos se automaticamente a desistência da vaga poderia ser alinhada com um simples abandono ou se encobre outro comportamento que, qualitativamente, deveria ter seus sentidos preenchidos por escutas detidas em cada um dos cursos aqui agregados, não podendo ser associado mecanicamente a uma evasão endógena.



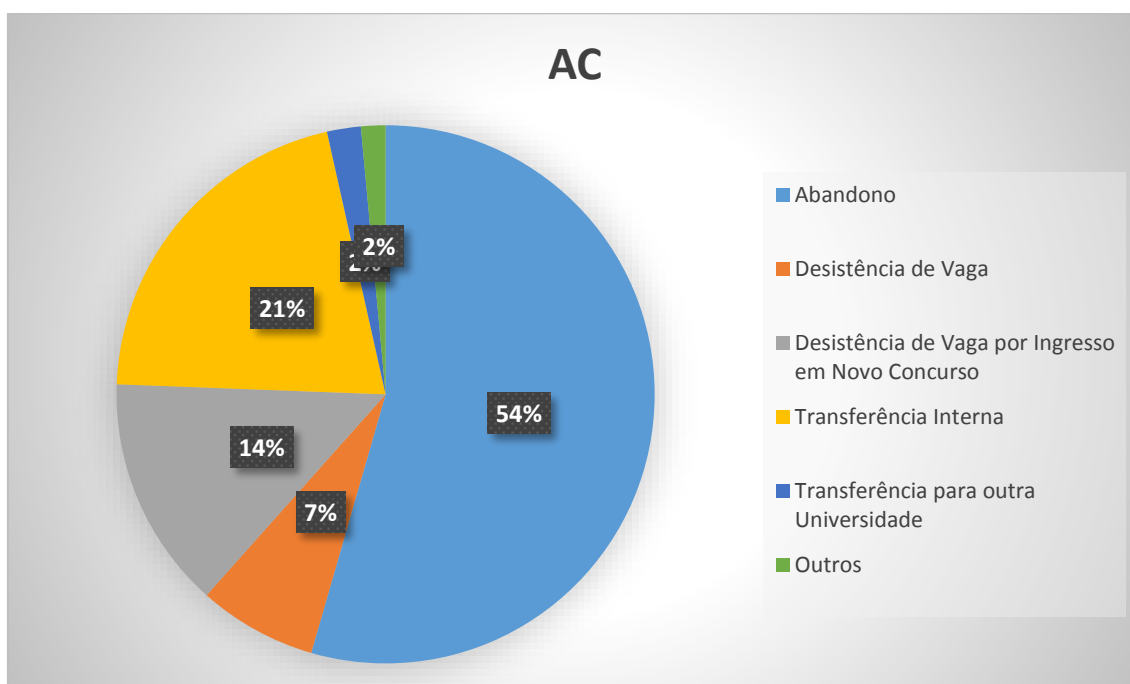
Os cursos reunidos no GRUPO D referem a cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no CV média-alta e índice de integralização médio-alto. Do mesmo modo que os demais, a evasão apresenta-se como um abandono da vaga com 52%, bem como, em segundo lugar, a transferência interna que mantém o aluno na UFRGS. Outros dois aspectos se destacam: a desistência da vaga por ingresso em novo concurso, potencialmente na UFRGS, ou em outra universidade, e a simples desistência da vaga. Neste conjunto de cursos de graduação, os somatórios desses indicadores diretamente associados à evasão endógena atingem juntos 38%.

A partir desses cenários, indaga-se sobre quais os fatores que constituem as situações de abandono de vaga na maneira majoritária de produção do indicador de evasão? Como considerar localmente modos de enfrentamento para o **abandono** e para a **evasão endógena** (expressa nas transferências e ingressos por novos concursos) que parecem concorrer como dois grandes comportamentos que exigem tratamentos próprios e diferenciados? Em consonância com o Relatório de 2017 é importante indagar sobre as situações que propiciam o abandono para pensar em formas de engajamento e acompanhamento mais adequadas às situações locais.

Ao longo de dez anos de ingresso por reserva de vagas, quando observamos aspectos de evasão através das categorias de ingresso, essas duas grandes expressões de evasão elencadas se destacam: o abandono e a evasão endógena. É importante reter que não se trata de dimensionar o índice de evasão da UFRGS, confundindo com o índice de evasão anual

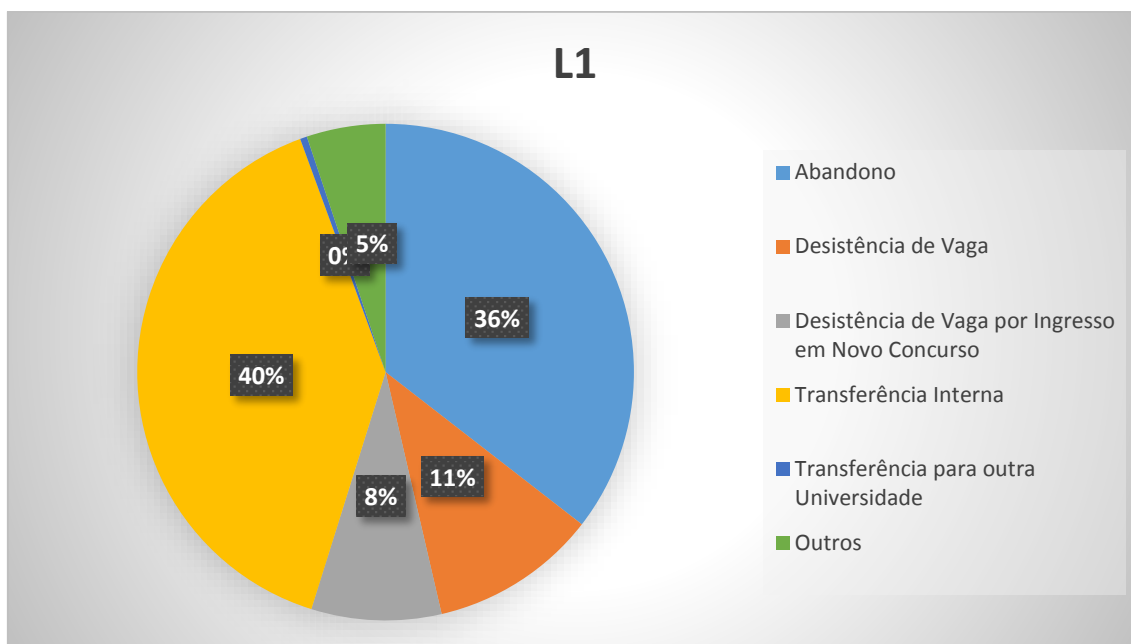
produzido para o INEP. Trata-se sim de examinar a composição dos indicadores e o que eles sinalizam para nossa atenção prioritária e organizar práticas institucionais apropriadas aos indicadores contidos na categoria genérica de “evasão”.

Observados os modos de ingressos na UFRGS, devemos considerar que, proporcionalmente, o ingresso por Ampla Concorrência –AC- corresponderá sempre a um volume maior de ingressantes com um impacto sempre mais significativo nos índices gerados, seja na diplomação, seja na evasão. Em detalhe, através da opção do ingressante por AC, na categoria de evasão ainda predomina o comportamento de “abandono”, seguida da transferência interna e da desistência de vaga por vinculação a um novo concurso. Em outras palavras, é importante considerar que o abandono atingiu 54%, ao longo de dez anos, na composição do total das evasões, enquanto que comportamentos que apontam para evasão endógena totalizam 37%, ao somar a desistência da vaga para assumir um novo concurso, a transferência interna e a transferência para outra universidade.

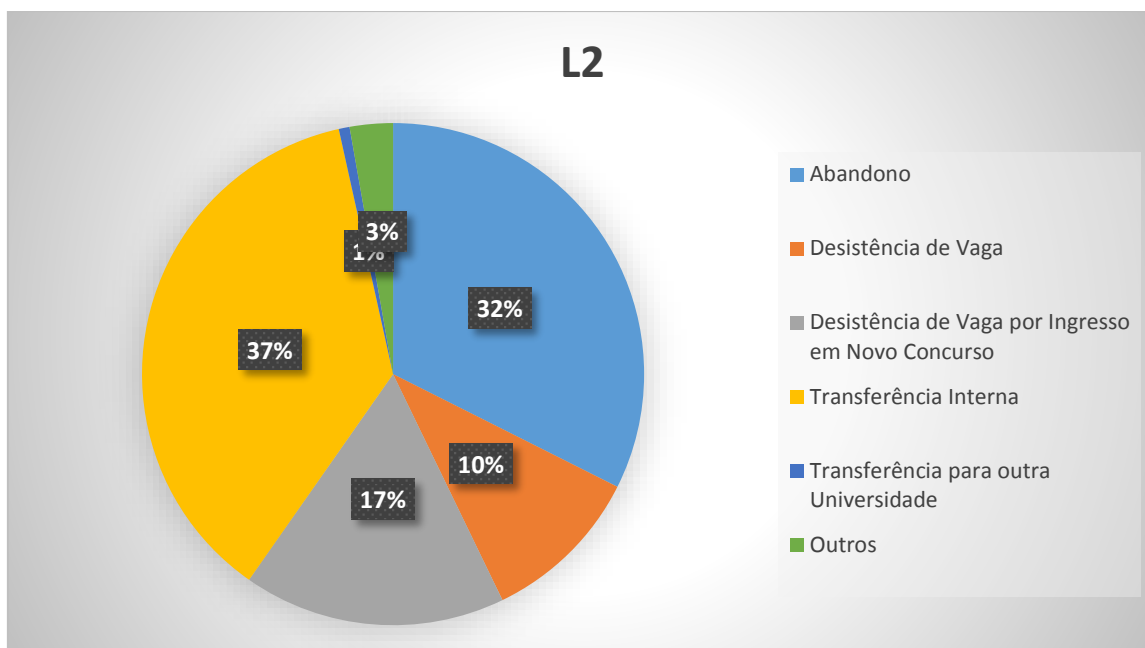


No que tange aos optantes pelo ingresso na categoria L1 (que associa Ensino Médio público a renda familiar igual ou inferior baixa), a transferência interna predomina, seguida do comportamento do abandono da vaga. Um olhar mais detido no que chamamos de evasão endógena nos permite visualizar o quadro através da soma dos indicadores de transferência interna, transferência para outra universidade e desistência de vaga por ingresso em novo

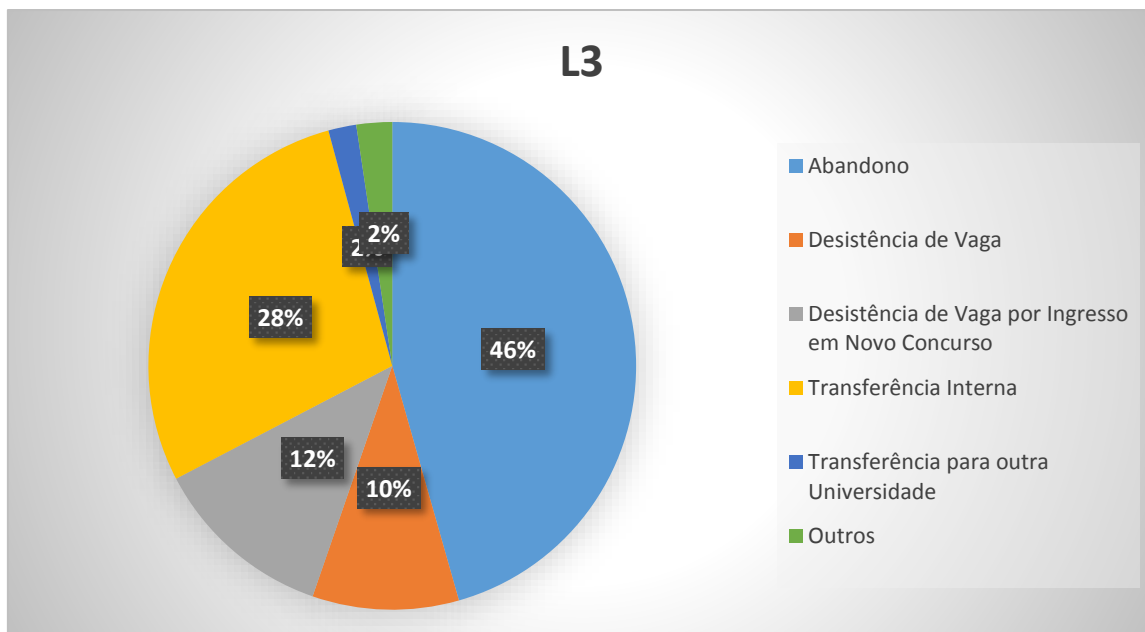
concurso e que acumulam 48%. Embora a evasão endógena supere o comportamento registrado como abandono, a reserva de vagas por L1 registra 8% de desistência da vaga, o menor índice entre as várias subcotas. De todo modo, essa busca por um novo curso de graduação também aumenta a taxa de evasão se considerarmos um novo destino, para outras universidades, contido na noção de evasão endógena. Aqui, a subcota L1 acumulou 48% na evasão endógena, em contraste com os 36% de ocorrência de evasão por abandono.



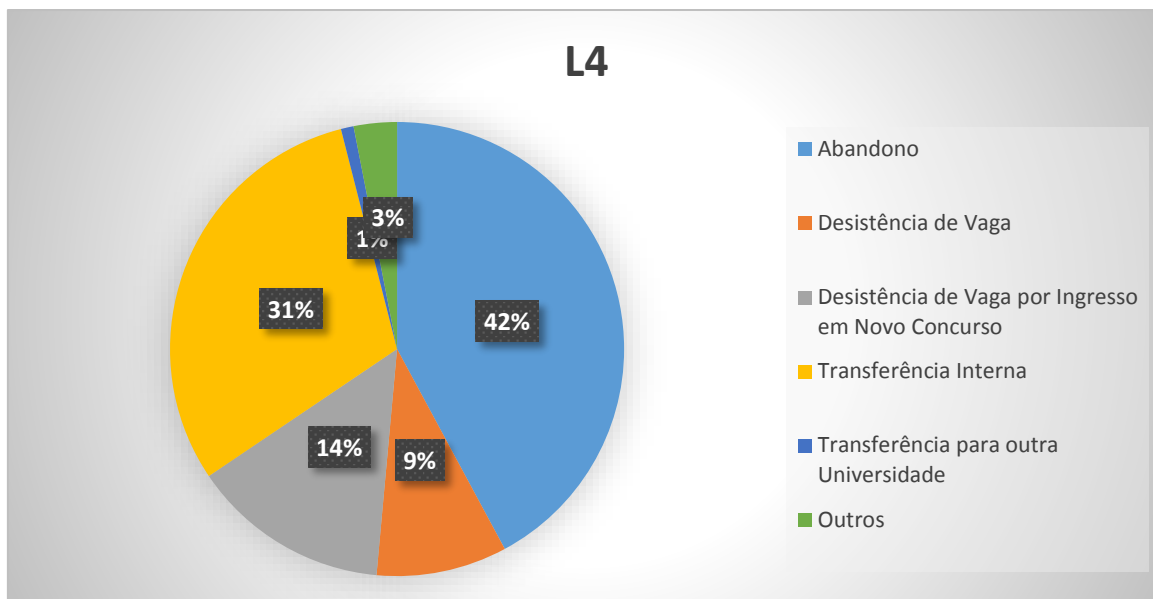
A opção por ingresso em L2 que agrega a autodeclaração étnico-racial ao perfil de renda baixa demonstra comportamento similar e amplia a opção por uma desistência de vaga motivada por novo concurso. Registros de evasão relacionados a transferência interna superam o abandono em todos os cenários das reservas de vagas. Nessa subcota, destaca-se a concentração da evasão no comportamento de transferência interna (37%) que somada aos demais indicadores de transferência para outra universidade (1%) e desistência da vaga por ingresso em novo concurso (17%) totaliza 55%, expressando a evasão endógena de modo superior ao comportamento de abandono da vaga (32%). Reiteramos que a desistência da vaga em todos os cenários das subcotas deve ser percebida em sua especificidade, relacionada ao curso de graduação, a fim de fornecer um melhor entendimento (e proposições de ações institucionais) sobre a diferença entre “abandono” e “desistência” em seus aspectos qualitativos.



A opção de ingresso por L3, que contempla apenas o Ensino Médio público, distribui da mesma forma a hierarquia de ocorrências entre o abandono, a transferência interna, a desistência da vaga por ingresso a novo concurso e a desistência da mesma. Ao considerarmos a evasão endógena, observamos que a opção por L2 acumula 40% da composição do indicador de evasão endógena, somados a transferência interna ao percentual de desistência de vaga por novo concurso na subcota, em contraste com o índice de abandono em 46%. Essa subcota é a que apresenta, proporcionalmente, uma maior concentração da evasão por abandono (46%), em contraste com a evasão endógena decorrente das transferências internas e desistência de vaga por ingresso em novo concurso.



Já a opção de ingresso por L4, que é composta por egressos do Ensino Médio público, independente de renda e autodeclarado preto, pardo ou indígena, segue com o predomínio do abandono em contraste com outros indicadores de evasão. Entretanto, a observação em conjunto dos percentuais que referem à evasão endógena (transferência interna e a desistência da vaga por outro concurso e transferência para outra universidade) atingem juntos 46% das evasões, em contraste com os 42% do registro de abandonos. Aqui, uma vez mais, é necessário ponderar se podemos somar, desconsiderando características específicas de cursos de graduação, o comportamento registrado como abandono daquele que refere a desistência de vaga? Ou se a “desistência de vaga” ainda requer um melhor entendimento sobre sua composição e uma vez que se mantém em um percentual comum a todas as subcotas da reserva de vagas entre 9 a 10%.



De um lado, observa-se que os dois fatores seguintes – transferência interna e ingresso em novo curso de graduação – expressam o que é conhecido como uma evasão endógena. No caso da AC, o percentual de evasão vem sendo composto majoritariamente pelo abandono, enquanto que nos ingressos através do sistema de reserva de vagas, a evasão endógena registrada por reingressos e transferências tem concentrada maior percentual.

A evasão endógena é um tema já bastante registrado na literatura sobre os primeiros anos dos cursos universitários no mundo inteiro. Medidas estruturais por vezes são adotadas, buscando constituir uma maior familiaridade dos estudantes com seus cursos de graduação ou para visualizar, de modo mais concreto, já no início do curso, o futuro potencial da sua profissão. Os dados aqui apontam uma tendência de o estudante buscar outros cursos de graduação já estando vinculado ao Sistema Universitário. Mas, mesmo assim, é necessário detalhar localmente em que momento do curso essa decisão se precipita. Para entender esse comportamento, é necessário um estudo local, com ênfase nos cursos, para identificar as características do percurso dos acadêmicos para cumprir grades curriculares.

O modo como recebemos o tema da evasão como algo fortemente atrelado ao baixo desempenho não se apresenta em nenhum dos gráficos acima. Embora, se possa levantar a hipótese que abandonos possam vir a ser motivados por situações relativas ao desempenho, entretanto essa inferência não resulta em um índice concreto. O abandono segue preponderando pela primazia e complexidade de seu comportamento.

Diante dos comportamentos apresentados, não podemos dizer que há algo específico ao cenário da UFRGS. Segundo Silva Filho et al. (2007) é necessário discernir entre a evasão anual média da evasão total. A evasão anual média acompanha as matrículas semestrais ou anuais e produz taxas com o objetivo de acompanhar o que acontece com os estudantes em períodos limitados. A evasão total mede resultado, fornece médias por curso, ou IES, entre aqueles que ingressaram e aqueles que se formaram, com a necessidade, portanto, de calcular essa média entre aqueles que ingressaram conjuntamente (e não por ano) (SILVA FILHO et al., *op.cit.*, p. 642).

Os dois conceitos ainda que ligados merecem ser examinados pelas variáveis envolvidas, níveis de reprovação, abandono do curso, recorrências na Instituição. Apontam ainda que há uma tendência mundial de elevada taxa de evasão no primeiro ano de curso universitário que é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes do curso. Mesmo que as instituições apontem a evasão relacionada a razões financeiras, a resposta ainda revelará outros fatores combinados que não esgotam a complexidade do fenômeno a ser tratado. Por isso, algumas universidades intensificam ações que impactam os primeiros anos de curso, não apenas para adequar os estudantes ao curso universitário, mas para lidar com uma atenção ainda flutuante em relação às incertezas quanto ao caminho da profissionalização por eles manifestas.

Portanto, mesmo que o perfil de renda baixa concentre a evasão por abandono em nossos gráficos, o abandono aparece em todas as tabelas e, segundo Silva Filho e outros autores, deve-se estar atento a outra ordem de fatores que é combinada à questão econômica:

Verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena”. (SILVA FILHO et al., *op.cit.*, p. 643)

O próprio INEP fez recomendações para que as IFES institucionalizassem mecanismos de acompanhamento da evasão para uso interno. Nesse caso, o presente Relatório chama a atenção para o detalhamento do fenômeno a fim de subtrair falsas relações de causa e efeito e, desse modo, reposicionar nossas preocupações e ações para o fenômeno da retenção concentradas no índice de abandono.

Em primeiro lugar, resta saber quando, em que momento dos cursos, a evasão é precipitada? Estará concentrada nos primeiros anos do curso? É precipitada em algum semestre em particular em dado curso de graduação? Como os três comportamentos majoritários aqui detectados em cada subcota estariam distribuídos ao longo de um percurso acadêmico?

Segundo Silva Filho e outros autores:

Numa IES, a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. É possível até medir a evasão em uma turma pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de alunos". (SILVA FILHO *et. al.*, *op.cit.*, p. 644).

Portanto, a construção de ferramentas de acompanhamento deveria ser capaz de fornecer leituras locais e dar soluções mais precisas ao abandono de vaga para a atuação de COMGRADs. Como mostram os estudos sobre evasão realizados pelos autores acima citados, outro comportamento que inibe e/ou propicia a evasão está relacionado à demanda pelo curso. Ou seja, os cursos mais procurados por candidatos são aqueles cuja evasão é sempre menor do que a dos cursos com baixa procura. Isso se expressa nos gráficos que organizamos por grupos de curso de graduação. Entretanto, mesmo nesses cursos, ainda é o abandono um comportamento predominante na composição do índice de evasão.

O Relatório 2012 demonstrou que as COMGRADs vêm observando a questão atentamente e realizam acompanhamentos sobre o tema. No entanto, elas não têm acesso a ferramentas que monitorem o desempenho dos alunos, a não ser a observação em ROD. Algumas realizam acompanhamentos sistemáticos, agendamentos e controle de desempenho. Quando detectados pelas COMGRADs, tais comportamentos são também reveladores do ambiente acadêmico, bem como de características dos Projetos Pedagógicos em execução. Os estudos realizados na própria UFRGS, em cursos específicos, têm demonstrado que os fatores subjetivos têm evidenciado problemas comuns com relação ao engajamento dos alunos em cursos de graduação. Trabalhos feitos na UFRGS citados em Anexo no Relatório 2017.

Retomamos aqui algumas das principais conclusões do Relatório CAF de 2016, nessa análise quantitativa, em que elencamos:

- Há indícios de que, apesar do desempenho acadêmico, quando avaliado em conceitos recebidos, ser em geral inferior entre os alunos cotistas, esta diferença de desempenho se demonstra frequentemente sem significância estatística;

- Em uma leitura sobre o desempenho de pessoas abarcadas como inseridas em *retenção* devemos considerar o fenômeno não apenas como resultado da reprovação do aluno, mas, no caso de cotistas, por efetuarem matrículas em menor número de atividades acadêmicas, prolongando seu tempo no curso de graduação e, assim, impossibilitando a continuidade da seriação a longo prazo tal como prevista-na grade recomendada.

A partir da exposição em gráficos do percentual expresso como evasão, ao longo de dez anos, podemos apreciar a composição do indicador que demonstra de modo didático que nas opções de ingresso por reservas de vagas encontramos um índice maior de evasão endógena do que o abandono da vaga, também existente. Essa evasão dentro do sistema universitário (no caso na própria UFRGS) sinaliza que há um período de redirecionamento de escolhas profissionais que merece uma maior atenção institucional e ações relacionadas aos alunos já vinculados ao sistema universitário para dar a devida atenção a este fenômeno. Os alunos seguem fazendo opções depois que ingressam na Universidade e buscando caminhos profissionais já vinculados ao curso superior.

3. ESTRUTURA E ATIVIDADES DA CAF:

3.1 Estrutura da CAF:

O ano de 2017 foi marcado pelo estabelecimento de diretrizes para o encaminhamento do processo de acolhida e resolutividade das 357 denúncias das fraudes relacionadas às autodeclarações étnico-raciais recebidas pela Universidade. A partir da mesma estrutura pré-existente, a CAF agregou novas atribuições e coordenou todo o processo de implantação da Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, instituída pela Portaria Nº 10129 de 01/11/2017. Essa Comissão Especial dá início a seus trabalhos mediante convocação dos estudantes denunciados para sessões presenciais de aferição da autodeclaração. As atividades dessa Comissão se estenderam ao longo de todo o ano de 2018.

A partir de janeiro de 2018 para atender as demandas relacionadas ao ingresso de cotistas e a tecnologia de controle de comissões de verificação de autodeclarações, sob coordenação da CAF, é criada a Comissão Permanente de Verificação Étnico-Racial.

No âmbito dessas Comissões, a CAF participou diretamente da organização de um total de quatro capacitações relativas à preparação e atualização na temática para membros das Comissões de Verificação de Autodeclarações Étnico-Raciais; organizando 33 sessões de Verificação de autodeclarações, cerca de 1100 atendimentos por e-mail, 600 atendimentos por

telefone, 390 atendimentos presenciais para esclarecimentos sobre os processos de verificação da autodeclaração, organização das verificações e procedimentos relativos a verificações EAD e elaboração de 60 pareceres em processos da Ouvidoria, Ministério Público-MP- e Defensoria Pública do Rio Grande do Sul, sobre Ações Afirmativas em 2018.

➤ 04 capacitações relativas à preparação e atualização na temática para membros das Comissões de Verificação de Autodeclarações Étnico-Raciais
➤ 33 sessões de Verificação de Autodeclarações
➤ 1100 atendimentos por e-mail
➤ 600 atendimentos por telefone
➤ 390 atendimentos presenciais
➤ 60 pareceres em processos da Ouvidoria, Ministério Público -MP- e Defensoria Pública do Rio Grande do Sul

Além das capacitações na temática de Ações Afirmativa para CPVA (no total de 4 eventos durante o ano); outras capacitações foram elaboradas pela CAF sobre a temática indígena (2 eventos) e sobre a questão étnico-racial no “Novembro Negro” (2 eventos) – reafirmando parcerias com a PROGESP, EDURGS, NEAB e PROREXT. Foi criada e lançada, em parceria com a SECOM, a logomarca comemorativa dos dez anos de cotas na UFRGS.

➤ 02 eventos relacionados com capacitações sobre a temática indígena
➤ 02 eventos abordando a questão étnico-racial – “Novembro Negro”- “Portas Abertas”
➤ Criação e lançamento da logomarca comemorativa dos dez anos de cotas (em parceria com a SECOM)

No ano de 2018 houve um aumento substancial na demanda por atendimentos presenciais e assessorias proporcionada pela CAF para pessoas e setores da universidade quanto à elaboração e encaminhamentos de atividades relacionadas às ações afirmativas. Tal incremento nas atividades e atendimentos expressam um perfil de contato direto aos estudantes cotistas e de assessoria às comissões de graduação, especialmente, em temas relativos a inclusão social e alunos ingressantes por reserva de vagas.

No que tange ao acompanhamento da política relacionada ao ingresso dos estudantes indígenas, a CAF promoveu as seguintes atividades: visita a comunidades indígenas para

divulgação do ingresso específico; realização de Assembleia com lideranças indígenas para escolha dos cursos PSEI/2019; coordenação do Projeto de Acolhimento aos Ingressantes Indígenas 2019 em parceria com a PRAE; realização de encontros de implementação do Projeto de Acolhimento aos ingressantes; realização 50 de atendimentos presenciais individuais e coletivos; coordenação e realização de 05 encontros do Projeto Reforço Acadêmico para estudantes indígenas das Ciências Básicas da Saúde em parceria com Escola de Enfermagem e ICBS; bem como análise e sistematização dos 50 Relatórios do Programa de Monitoria Indígena. Proporcionamos o apoio a atividades discentes e encaminhamentos visando o acesso de estudantes cotistas a insumos disponíveis aos estudantes da Universidade.

➤ Visita a comunidades indígenas para divulgação do ingresso específico
➤ Realização de Assembleia com lideranças indígenas para escolha dos cursos PSEI/2019
➤ Coordenação do Projeto de Acolhimento aos Ingressantes Indígenas 2019 (em parceria com a PRAE)
➤ Realização de encontros de implementação do Projeto de Acolhimento aos ingressantes
➤ Realização de 50 de atendimentos presenciais individuais e coletivos
➤ Coordenação e realização de 05 encontros do Projeto Reforço Acadêmico para estudantes indígenas das Ciências Básicas da Saúde (em parceria com Escola de Enfermagem e ICBS)
➤ Análise e sistematização dos 50 Relatórios do Programa de Monitoria Indígena

Ao longo de 2018 foram realizadas 3 reuniões com o Conselho Consultivo. O conselho constitui uma importante instância para apresentação de resultados e elaboração de ações e proposições para a atuação da CAF, ao longo do ano de 2018.

É importante destacar que a elaboração e entrega de Relatório Anual da CAF foi atrasado em função das demandas por planejamento da Comissão Especial, em novembro e dezembro, e da implantação da Comissão Permanente a partir de janeiro, exigindo um trabalho prévio de execução e monitoramento do primeiro ano de sua realização. Há que se considerar o pedido de desligamento do Técnico Tiago Tresoldi que detinha as autorizações para acesso aos dados

do CPD desde o início do funcionamento da CAF. Para a consolidação do presente Relatório, reiteramos que contamos com a colaboração de Gilberto Muller Beuren, Estatístico da SAI, para gerar a visualização dessa base a partir de dados já extraídos e reexaminados até janeiro de 2018.

A agenda que envolveu a Equipe CAF em um novo desenho para dar maior interação entre Comissões de Avaliação de Candidatos nas Verificações, que levam à matrícula em vagas do Programa de Ações Afirmativas, significou um aumento do trabalho diário da mesma Equipe que vinha atuando em 2017. Cabe informar que foram realizados em 2018, 16 eventos técnicos e de gestão e 40 reuniões institucionais tendo em vista as novas atribuições acumuladas. Essas metas foram efetivadas em um total de 2400 eventos técnicos e de gestão e 58 reuniões com diferentes instâncias. Outras atividades realizadas pela CAF incluem a atualização diária da página da CAF no Facebook-canal de comunicação com estudantes cotistas e comunidade em geral sobre o Programa e de Grupo no Facebook - canal de comunicação específico com estudantes indígenas. Ambas, têm como objetivo promover as atividades relacionadas à valorização do espaço acadêmico relativo a temas das ações afirmativas e alcançam uma média de 4.500 visualizações ao mês.

➤ 03 reuniões com o Conselho Consultivo
➤ 06 Capacitações
➤ 04 eventos
➤ 2400 eventos técnicos e de gestão e 58 reuniões com diferentes instâncias
➤ Alimentação do canal virtual de comunicação específico com estudantes indígenas
➤ Alimentação da página da CAF no Facebook- canal de comunicação com estudantes cotistas e comunidade em geral sobre o Programa e de Grupo no Facebook (média de 4.500 visualizações ao mês)

3.2 Atividades:

Ao longo de 2018 a Coordenadoria participou e/ou organizou uma série de atividades de naturezas distintas:

- aquelas relacionadas à rotina (atendimentos a pesquisadores, estudantes e seus coletivos; capacitações, reuniões do Conselho Consultivo;
- aquelas relacionadas à interação com parceiros internos (PROEXT/Museu/DEDS/Por Dentro da UFRGS; PRAE; NEAB; COPERSE; INCLUIR/PROGESP; EDUFRGS)
- aquelas relacionadas à interação e atendimento a interlocução com parceiros externos à Administração (Conselho Estadual de Povos Indígenas -CEPI, FUNAI, INCRA, Coletivos Indígenas, Coletivos de Estudantes, Imprensa, Ministério Público).
- aquelas inseridas no calendário da Universidade (recepção e acompanhamento de matrícula aos estudantes indígenas ingressantes, “UFRGS Portas Abertas”, “Salão UFRGS”, escolha de cursos com lideranças de comunidades indígenas, “Novembro Negro”);
- atividades “extras”, (constituição da Central do Aluno e do seu Catálogo de informações e Serviços, estabelecimento Portal da Transparência do Processo Especial de Ingresso Indígena (PSE) junto ao CPD (implementado em 2018), atualização e checagem de documentação de todos os estudantes indígenas por exigência do MEC, encaminhamentos das denúncias de fraudes, verificações de autodeclarações étnico-raciais e de ingresso de deficientes no Concurso Vestibular para 2018). Parceria com Técnicos da FUNAI e INCRA para o pleno preenchimento de quesitos da Bolsa de Permanência MEC. Constituição de grupo de trabalho junto à PRAE para monitoramento da implementação da Bolsa MEC.
- A CAF participou das atividades de implementação do Ingresso Especial de Refugiados em interação com a PROGRAD, RELINTER, Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Faculdade de Direito) e Programa de Português para Estrangeiros (PPE – Letras). Essa nova modalidade de inclusão consolida um Programa de Ingresso especial a partir da Decisão n. 366 de 2015 do CONSUN da UFRGS. Neste segundo edital de ingresso houve a execução da decisão n. 366, avaliação de ações implementadas e ampliação da participação das COMGRADs na oferta de vagas ao Programa, bem como aperfeiçoamentos realizados através da capacitação de técnicos para a análise documental dos candidatos.

➤ Atendimentos, capacitações e reuniões com Conselho Consultivo
➤ Interação com parceiros internos (PROEXT/Museu/DEDS/Por Dentro da UFRGS; PRAE; NEAB; COPERSE; INCLUIR/PROGESP; EDUFRGS)
➤ Interação, atendimento e interlocução com parceiros externos (Conselho Estadual de Povos Indígenas -CEPI, FUNAI, INCRA, Coletivos Indígenas, Coletivos de Estudantes, Imprensa, Ministério Público)
➤ Calendário acadêmico- recepção e acompanhamento de matrícula aos estudantes indígenas ingressantes, escolha de cursos com lideranças de comunidades indígenas, (eventos: “UFRGS Portas Abertas”, “Salão UFRGS”, “Novembro Negro”)
➤ Atividades extras: Portal do Aluno, Portal de Transparência, Monitoramento e implantação Bolsa MEC (Grupo de trabalho com a PRAE), Parcerias com técnicos da Funai e do Incra sobre o quesito Bolsa Permanência MEC
➤ Implementação do Ingresso Especial de Refugiados em interação com a PROGRAD, RELINTER, Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Faculdade de Direito) e Programa de Português para Estrangeiros (PPE – Letras)

3.3 Metas alcançadas em 2018:

- Consolidação da legitimidade de procedimentos de heteroidentificação, incluindo a de alunos matriculados;
- Conclusão dos procedimentos de verificação iniciados em 2017 dando visibilidade à sociedade as atribuições de controle social da Universidade;
- Consolidação do processo seletivo e etapas do ingresso;
- Promoção das alterações nos marcos regulatórios de ingresso;
- Institucionalização das Comissões de Verificação;
- Ampliação das ações de capacitação com foco na Verificação de Autodeclaração Étnico-Racial;
- A antecipação de agendas de reuniões com a CEPI e com lideranças indígenas;
- A elaboração de calendário de acolhimento e acompanhamento de cotistas e ingressantes indígenas ao longo do semestre para propiciar o encontro entre alunos, seus monitores e orientadores;
- Implementação de Projeto de Acolhimento em parceria com a PRAE e COMGRADs para o acompanhamento de cotistas e ingressantes indígenas;

- Formação para monitores indígenas e alunos cotistas para atuarem em seus cursos de graduação junto às COMGRADs;
- Ampliação de parcerias, especialmente com as COMGRADs para o desenvolvimento de estratégias visando a permanência e diplomação de estudantes cotistas. Devolutivas de Relatórios sobre evasão e retenção;
- Ampliação da participação no Fórum das COMGRADs com as pautas: Acompanhamento dos Estudantes Indígenas CAF e COMGRADs; e Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER- nos currículos da UFRGS;
- Ampliação de comunicação direta com estudantes através da página de Facebook – assessorias diversas quanto a inscrições em pós-graduações, busca de moradia, checagem de informações institucionais;
- Integração das ações promovidas pela UFRGS durante o mês de novembro para inserir o “Novembro Negro” no calendário de eventos da Universidade;
- Entrega do Relatório CAF sobre o ano letivo 2017;
- Participação na elaboração de Edital e avaliação do primeiro ingresso pela rede de órgãos que efetivam o ingresso de refugiados na graduação em processo seletivo próprio.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES:

Em estudos anteriores, apontávamos que há extrema variação entre os cursos de graduação, visualizados em grupos de cursos, da Universidade quanto a comportamentos relativos à diplomação, evasão e retenção. Dessa forma, salientávamos que qualquer política de suporte e/ou apoio aos alunos necessitaria de uma maior visualização das condições educacionais e socioeconômicas prévias que interferiam no rendimento do estudante.

Entretanto, uma abordagem mais detida no comportamento da diplomação e das características da evasão demonstra que, mais do que prestar atenção no índice final é necessário compreender sua composição. Sugere-se observar em detalhe as características que predominam na composição desse índice e que referem a um curso com características específicas, pois o objetivo é elaborar e direcionar práticas mais eficientes que compreendam e atuem sobre o comportamento da evasão, conhecendo suas características próprias.

Especialmente, aqui constatamos que entre os alunos que ingressam por reserva de vagas há a predominância da evasão endógena e um índice menor, mas persistente, de transferências entre cursos – e não da desistência da universidade - que deve ser observada em detalhe. Trata-se de um segmento que, como demonstramos em relatórios anteriores, que

corresponde muitas vezes a um primeiro membro de sua família a alcançar a universidade e que, estando na universidade, redireciona sua escolha nas transferências de cursos ou universidades.

Tal visualização, realizada a partir de base específica constituída pela CAF e de dados do CPD sobre os dez anos de reserva de vagas, aponta para desafios permanentes da inclusão de estudantes às dinâmicas do Ensino Superior e que não são exclusivas da UFRGS. O presente estudo completa uma série histórica de Relatórios que visam fornecer elementos importantes para o autoconhecimento da Universidade, a fim de compreender a recomposição global dos ingressantes, observando sua proporção e impacto relativo nos comportamentos de diplomação e evasão.

Destaca-se que devemos operar de forma crítica a ideias errôneas e precipitadas de que uma elevada taxa de evasão decorre da simples presença de alunos ingressantes por reserva de vagas, mediante características ou defasagens escolares pretéritas. Mas, de fato, há uma opção inicial de ingresso no curso superior que merece maior atenção e orientação, seja através da intensificação de ações como as já existentes, notadamente o evento “Portas Abertas”, seja de uma relação mais direta com as escolas públicas para que os orientadores de potenciais candidatos estejam mais familiarizados com os cerca de 80 cursos ofertados pela UFRGS. Práticas de orientação de percursos acadêmicos em Ensino Superior, já existentes na própria comunidade acadêmica, poderiam ser fortalecidos, visando intensificar um conhecimento maior sobre os cursos de graduação.

De outra parte, o índice de evasão endógena aponta que o comportamento relativo à evasão demonstra uma busca de caminhos e oportunidades no Ensino Superior, mas também dados expressivos no comportamento de desistência deveriam ser pensados, uma vez que seguem índices percentuais constantes próprios nas diversas subcotas.

Em estudos anteriores, no Relatório realizado pela Comissão *ad hoc* em 2014-2015, demonstrou-se o pouco conhecimento que se detinha a respeito da Universidade quanto aos comportamentos relativos à evasão, retenção e diplomação relacionados a fatores internos e externos que agrupam cursos com maior ou menor empregabilidade ou prestígio social, em consonância com a literatura mais recente de análise de resultados de universidades, em consonância ao que sugere Ristoff (2013).

A partir do Relatório 2017 constatamos que as bases qualitativas e quantitativas deveriam ser utilizadas de modo complementar, como abordagens necessárias para um melhor entendimento dos indicadores e formulações de ações que possam interferir positivamente no fortalecimento do percurso acadêmico dos estudantes cotistas em seus cursos. No Relatório

2017, salientamos que as abordagens qualitativas ainda têm se focado prioritariamente em ensinar estimular atendimentos individualizados, ao tabular expressões e compreensões individuais, e torná-los englobados na rubrica de “fatores subjetivos” como se esses fossem vividos como uma situação única, isolada (mesmo que recorrente), que só poderiam ser apreciadas e atendidas individualmente, ou consideradas fora do alcance da comunidade acadêmica, alinhando-se a ideia de “fatores externos” que produzem a retenção e evasão.

No presente Relatório demonstramos que o comportamento de evasão, concentrado no comportamento de “evasão endógena”, nas diferentes modalidades de ingresso por reserva de vagas, contrasta com o que ocorre com AC, em que percentualmente o índice, em sua composição, aponta majoritariamente a evasão por abandono.

Tais comportamentos nos exigem ações e propostas que alcancem um impacto mais efetivo no percurso acadêmico dos estudantes: formas de fortalecimento do engajamento e vínculo dos alunos ao Projeto Acadêmico e formas de identificação do estudante com o percurso da profissionalização que está sendo oferecido na Universidade.

Visualizar as resultantes desse percurso acadêmico em gráficos nos permite ainda reafirmar o valor da produção de autoconhecimento da Instituição como forma de oferecer uma autocrítica e ensinar a criação de novas ferramentas para o aperfeiçoamento e entendimento da vida acadêmica em direção ao fortalecimento do engajamento dos estudantes na mesma.

Tais indagações que perpassam o presente Relatório referem a formas mais efetivas de propiciar a inclusão social dos alunos cotistas na UFRGS, compreendendo a inclusão não somente como a ocupação da vaga, o que no início da política de ações afirmativas se fazia de modo mais direta, mas a aspectos relacionados à efetiva participação na vida acadêmica. Do mesmo modo, observamos seu desempenho não apenas como uma leitura de seus resultados, mas em um sentido mais amplo, no aprimoramento das formas de observar a retenção e evasão na Universidade.

Ao considerar modos de acompanhamento fundamentais (e inovadores) para propiciar o engajamento do aluno cotistas em um projeto acadêmico de sucesso, e efetiva diplomação, encontramos questões contidas no índice de evasão e que dizem respeito ao conjunto de alunos da UFRGS, independentemente, de sua opção de ingresso. O abandono da vaga, embora não seja um comportamento que fuja de padrões de outras IFES é, por certo, um indicador a ser mais bem examinado e compreendido a mobilizar ações institucionais inovadoras.

Ao finalizarmos esse Relatório, tendo acumulado uma comunicação direta com COMGRADs e com outros setores da administração, verificamos que o cenário atual exige um trabalho cada vez mais cooperativo e pautado pela intensificação da comunicação, a fim de elaborar formas inovadoras de fortalecimento do engajamento dos estudantes, técnicos e professores na atualização e revalorização dos cursos de graduação.

A partir dos Relatórios produzidos pela CAF em 2017 e 2018, abriu-se um novo campo de interlocução dessa Coordenadoria com as COMGRADs para 2019, visando devolutivas pontuais dos dados aqui apresentados, a fim de estabelecer novas interlocuções entre setores que constituem a rede de acompanhamento de estudantes cotistas e ensejar elaborações locais e pertinentes a cada curso de graduação da Universidade, visando o fortalecimento do percurso acadêmico dos estudantes.

A CAF tem atuado em devolutivas locais aos cursos de graduação. Sabe-se que a SAI – Secretaria de Avaliação Institucional - faz estudos sistemáticos e devolutivas às Unidades sobre diferentes aspectos da vida acadêmica e institucional, incluindo a relação docente-discente e a avaliação do desempenho em sala de aula. Tal base é fundamental para ensejar a criação de um espaço plural. Em geral, os estudos de avaliação institucional estão atentos ao rendimento da Universidade sobre o universo de alunos ingressantes e aqueles que atingem o sucesso da formatura, mas estudos correlatos ao da SAI vêm revelando aspectos importantes do comportamento interpessoal em sala de aula, e na Unidade a qual o aluno está vinculado, que podem impactar no percurso acadêmico:

1. Constata-se que a cooperação entre diferentes setores visando o fortalecimento do itinerário acadêmico, observados na graduação através dos estudantes cotistas, permite alcançar modos mais abrangentes e coletivos de atuação em torno da retenção e evasão abrangentes na Universidade.

Como referimos no Relatório 2017, há dificuldades para as COMGRADs acompanharem o desempenho dos alunos. Primeiro, porque a visualização prioritária visa o atendimento dos alunos que “entram em ROD”, ensejando atendimentos individualizados. Isso limita que as COMGRADs extraiam informações sobre as etapas de seus cursos e realizem um diagnóstico em tempo real de como esse comportamento, a cada semestre, se repete ou é alterado por

situações concretas e locais, relacionadas a conjuntos de alunos, sobretudo, ao que ocorre na grade curricular e na distribuição de horários ou docentes:¹²

2. Entende-se que o aprimoramento contínuo de um sistema de leitura, em tempo real, dos comportamentos que resultam na retenção envolve a problematização das formas como a gestão do conhecimento na Instituição enseja formas inovadoras de atendimento à qualificação de cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, São Paulo, Vol. 16, N. 2, p. 355-374, jul., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em 02 dezembro de 2018.

BRASIL 1996. Lei Nº 9.394/96 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

JANNUZZI, Celeste A.S.C; TÁLAMO, Maria de Fátima G.M. A empresa e os sistemas humanos de informação: uma abordagem conceitual para a gestão da informação. **Transformação**. Campinas, Vol. 16, N. 2. P. 171-187, maio/agosto, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v16n2/05.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. (Orgs.). **Avaliação e compromisso: Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, N. 3, jan.-jun., Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

SILVA FILHO, Roberto L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 37, N. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

DOCUMENTOS

DECISÃO DO CONSUN/UFRGS Nº 268/2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-consolidada/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

¹² Ver a Resolução Nº 19/2011 para as definições que, nesta Universidade, levam ao desligamento de um estudante por insuficiência de desempenho, o que é antecedido pelas etapas chamadas de ROD e controle de matrícula, etapas nas quais as COMGRADs de curso recebem relatórios dos alunos em risco de incorrer em desligamento para que tenham sua matrícula orientada.

RESOLUÇÃO Nº 19/2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-19-2011-de-17-08-2011/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

RELATÓRIOS CAF, nas gestões de 2012-2016:

Relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas 2008-2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-ingresso/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013/2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

Relatório Bianual do Programa de Ações Afirmativa, Permanência e Desempenho Discente 2013-2015. (Comissão *ad hoc*). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2015/relatorio-caf-2015/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

Relatório 2017 Análise Qualitativa no Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (Inédito).

UFRGS 2007. **Proposta da UFRGS ao Programa REUNI (02/outubro/ 2007), 2007.**
<https://www.ufrgs.br/caar/wp-content/uploads/2012/01/Proposta-da-UFRGS-ao-MEC.pdf>.
Acesso em 02 de dezembro de 2018.

ANEXOS:**1 AGRUPAMENTOS DOS CURSOS de Graduação - A, B,C e D (Conforme Relatório/2014)**

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Biomedicina	Administração	ArtesVisuais	Agronomia
Ciências Jurídicas e Sociais (Direito)	Arquitetura e Urbanismo	Biblioteconomia	Arquivologia
Comunicação Social	Ciência da Computação	Ciências Sociais	Biotecnologia
Design	Ciências Biológicas	Engenharia de Minas	Ciências Atuariais
Engenharia Ambiental	Dança	Engenharia Metalúrgica	Ciências Contábeis
Fisioterapia	Enfermagem	Estatística	Ciências Econômicas
Medicina	Engenharia de Controle e Automação	Física	Educação Física
Nutrição	História da Arte	Fonoaudiologia	Engenharia Civil
Psicologia	Medicina Veterinária	Geografia	Engenharia de Alimentos
Relações Internacionais	Odontologia	Geologia	Engenharia Cartográfica
		Letras	Engenharia de Computação
		Matemática	Engenharia de Materiais
		Museologia	Engenharia de Produção
		Música	Engenharia Elétrica
		Pedagogia	Engenharia Mecânica
		Políticas Públicas	Engenharia Química
		Química	Farmácia
		Saúde Coletiva	Filosofia
		Teatro	História

2.Participação da CAF no “Portas Abertas” 2018:

**P
O
R
T
A
S

A
B
E
R
T
A
S**

**U
F
R
G
S**



UFRGS Porta Abertas - Atividades da CAF no dia 19 de maio

Respondendo perguntas sobre o ingresso na UFRGS

1. Para entender como se inscrever no vestibular: perguntas frequentes

Local: Campus Central - Salão de Atos II

Horário: 9 as 12h

2. Ações Afirmativas e inclusão: o que a acessibilidade tem a ver com a sua escolha profissional?

Local: Cinema UFRGS

Horário: 12 as 13h

3. Para entender como se inscrever no vestibular: perguntas frequentes

Local: Campus do Vale - IFCH- Sala multimeios

Horário: 9 as 10h



3. Participação da CAF no “Salão UFRGS 2018”.



MESA-REDONDA
Dar corpo à voz:
A religiosidade e a
dança afrobrasileiras.

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Jr.
Coordenação Pedagógica
UFRGS

Bábà Diba de Iyemonjà
Coordenador da
Renafro-Saúde/RS, Presidente do
Conselho do Povo de Terreiro do
Estado do RS

Rui Moreira dos Santos
Dançarino e coreógrafo

Dia 18 de outubro às 13:30.
Auditorio ILEA
Instituto latino-americano de
estudos avançados

ações afirmativas UFRGS

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



<https://www.facebook.com/ILEAUFRGS/videos/899160697138179/>

Acesso em 10/12/2018 (transmissão *online*)



Premiações na temática Ações afirmativas nos distintos salões do Salão UFRGS/2018.

4. Participação da CAF no “Novembro Negro” 2018.



https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=qK0pjdMJBQ
Acesso em 10/12/2018. (Matéria realizada pela UFRGS TV)

5. Escolha dos Cursos Indígenas para Processo Seletivo próprio.



Fotos Equipe CAF.

6. Diplomação (dados de 2008 até setembro de 2018/2)

MODALIDADE DE INGRESSANTES POR AÇÕES AFIRMATIVAS	INGRESSANTES	DIPLOMADOS
Escola Pública - Vestibular	9343	2959
Escola Pública –SiSU	737	2
Total alunos ingressantes por A.A Escola Pública	10080	2961
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário – Vestibular	2759	107
Escola Pública com renda inferior ou igual a 1,5 salário – SiSU	480	0
Total alunos ingressantes por A.A Escola Pública Renda Inferior	3239	107
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas - Vestibular	3272	511
Escola Pública autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas – SiSU	577	2
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI	3849	513
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - Vestibular	1582	38
Escola Pública autodeclarados PPI, renda inferior ou igual a 1,5 salário - SiSU	514	0
Total alunos ingressantes por A.A Autodeclarados PPI Renda Inferior	2096	38

Resumo:

INGRESSANTES Autod. Pretos, Pardos e Indígenas - PPI	Total de Ingressantes	DIPLOMADOS
PPI, independente de renda - ingresso por ações afirmativas PPI	3849	513
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por ações afirmativas PPI	2096	38
PPI, independente de renda - ingresso por ações afir. Escola Pública	211	96
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por ações afir. Escola Pública	0	0
PPI, independente de renda - ingresso por Acesso Universal	291	81
PPI, renda inf.a 1,5 salário - ingresso por Acesso Universal	59	6
Total	6506	734

7. Anexo – Evasão por modalidade de ingresso.

Ano de Ingresso	AC	L1	L2	L3	L4
2008	66,26%	0,00%	0,00%	25,84%	7,90%
2009	67,22%	0,00%	0,00%	26,84%	5,94%
2010	67,34%	0,00%	0,00%	27,22%	5,44%
2011	68,61%	0,00%	0,00%	25,65%	5,73%
2012	69,35%	0,00%	0,00%	22,31%	8,35%
2013	67,08%	10,38%	5,51%	10,00%	7,03%
2014	69,83%	9,29%	6,05%	8,47%	6,37%
2015	61,91%	11,02%	8,34%	9,75%	8,98%
2016	52,78%	13,96%	8,18%	14,06%	11,02%
2017	54,31%	10,06%	11,21%	11,21%	13,22%
Total	66,12%	4,39%	2,86%	19,31%	7,33%

A observação da tabela ao longo de dez anos demonstra o impacto de cada modalidade de ingresso na composição do dado absoluto do comportamento de evasão. Destaca-se que L1 e L2 são modalidades que foram criadas em 2012 e referem a perfil de egresso de ensino médio em escola pública e baixa renda (L1) e egresso do ensino médio em escola pública, baixa renda e autodeclarados PPI (L2). O percentual de 0% registra a inexistência dessa modalidade de ingresso até 2012, quando foi criada. Assim, do mesmo modo que referimos que sua expectativa de diplomação, na composição do número de diplomados ainda não constituir todo o quantitativo potencial em virtude da janela de diplomação dessas subcotas, do mesmo modo a contribuição ao quantitativo da evasão também é relativo ao tempo de sua criação como subcota.

De toda forma, evidencia-se que o peso relativo maior do ingresso por AC na composição do índice de evasão da UFRGS ao longo de 10 anos. Em números absolutos, AC contribui 66,12% do que computamos como evasão, em suas diferentes expressões da composição desse indicador. A soma de todos os demais ingressos por reservas de vagas alcança 33,89%. Como duas subcotas já existentes, L3 e L4 concentram 26,64%. É importante destacar que L3 (somente escola pública) concentra 19,31% enquanto L4 (somente Autodeclaração) alcança 7,33%.

Outra característica dessa tabela é demonstrar algumas alterações de índices que podem ter tido alguma declinação por outras situações, uma vez que o dado de evasão no AC cai de um padrão acima de 60% até o ano de 2015, para um índice relativamente menor em 2016 e 2017, um pouco acima dos 50%. No que diz respeito a evasão das subcotas da reserva de vagas, os percentuais a partir de 2015 oscilam entre 10 a 15% em cada subcota e demonstram que tais oscilações merecem uma compreensão mais detalhada sobre a composição do comportamento da evasão, seja por cotas, seja por cursos. Em outras palavras, é importante observar a composição do comportamento que gera o dado como “evasão”, para uma melhor compreensão de como a evasão se precipita durante o percurso acadêmico, nos cursos de graduação a que os alunos estão vinculados.