



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Janete dos Santos

**A evasão nos cursos de graduação da  
Universidade Federal do Recôncavo  
da Bahia pós-ENEM/SISU**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Janete dos Santos

**A evasão nos cursos de graduação da  
Universidade Federal do Recôncavo  
da Bahia pós-ENEM/SISU**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Sociologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres**

## DECLARAÇÃO

Nome: Janete dos Santos

Endereço electrónico: [sajanetes@gmail.com](mailto:sajanetes@gmail.com)

Telefone: +55 75 991129243

Número do Bilhete de Identidade: 02.991.599-65

Título da tese de doutoramento: A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU

Orientadora: Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

Ano de conclusão: 2017

Designação do Doutoramento: Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Área de Especialidade: Sociologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 29 de junho de 2017.



---

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando em que todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta de Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 29 de junho de 2017.



Janete dos Santos



*“Mas os que esperam em Jeová recuperarão as forças. Voarão alto como as águias. Correrão e não ficarão exaustos; Andarão e não se cansarão.” (Isaiás 40:31)*





*Aos meus eternamente amados pais: Leonarda (in  
memoriam) e Antônio (in memoriam).*



## AGRADECIMENTOS

---

*Em gratidão única e principal ao Grande Pai e Senhor Jeová, por conceder-me vida e saúde para concretizar esta escrita!*

E a todos os que me são queridos, mas em atenção especial...

Meus pais, Antônio e Leonarda (in memoriam), a quem este trabalho é dedicado, pela vida, pela formação, pelo empenho em garantir que todos os filhos tivessem acesso à educação formal. Minha eterna saudade;

À minha família, meus irmãos Léo, Janice, Jorge. Minha querida tia Margô (sempre orgulhosa dos feitos da sobrinha), pelo sorriso de apoio;

A meus queridos irmãos alicerçados no conhecimento do Deus verdadeiro, que sempre juntos me apoiaram em sentido emocional e espiritual: Mile, Deise, Joice, Fabi, Tina, Nanci, Bel, Helena, Cátia Elane, Sayonara, Alzira, Daniela, Cristina.

Aos queridos amigos portugueses e angolanos que parece que conheço há anos, tão próximos e carinhosos foram ao me acolher. Com atenção especial para Bete (pelo seu carinho nos meus momentos de desespero, nunca vou esquecer!) e Seu Armindo, a hospitalidade de vocês transformou meus momentos nas terras lusitanas. Também ao carinho de Loide, Luiza, Priscila, Emanuelle, Ana, Ricardo, Tiago e muitos outros que se fizeram amigos.

A minha orientadora professora Doutora Leonor Torres pela imensa colaboração teórica ao trabalho investigativo e ao meu conhecimento e, principalmente, por aceitar o desafio da orientação a distância e pelas palavras de incentivo nos momentos apropriados da minha dor.

Ao professor Doutor José Palhares, pelo acolhimento no momento mais decisivo, pela coorientação simbólica. Não tenho como pagar pela ajuda aos dados quantitativos. 'Meu muito obrigada'.

Aos meus gestores na Pró-Reitoria de Graduação, a começar pela Professora Dinalva, pelo incentivo na caminhada do Mestrado; à Professora Susana Pimentel pelo afetuoso carinho e por acreditar que poderia ir mais além; a Professora Luciana Alaíde, pela compreensão e apoio e; por fim a professora Rita Dias e a professora Aline Lima, pela colaboração implícita nas liberações funcionais para a conclusão desta tese.

Aos colegas da PROGRAD, em especial aos companheiros da CPPG, Deise, Josemary, Denise, Gleide, Gilvan (meu querido transformador de arquivos especial), Núbia, Aline Matos, Raquel, Sátila, Wagner (eterno copeguiano). Sem esquecer os novatos, Thiago Louro (pela ajuda na compreensão dos dados), Raphael, Cristiane, Joseane (minha corretora oficial).

Aos colegas do doutorado, parceiros das angústias e incertezas de um programa inovador, com atenção especial, para Aline Matos, Luciana Lordelo, Rosana Almassy, Adilson Gomes e Patrícia.

Aos 'amigos que se apegam mais que irmãos': Milena, pelo ajuda física e emocional. Muita coisa foi possível realizar por que sabia que você estaria por perto. Gratíssima pela sua amizade, minha amada; Deise, que além de colega e irmã, por suas habilidades impecáveis conseguiu organizar as ideias em torno das representações gráficas deste trabalho.

À Aline Matos, minha querida colega, conselheira, amiga, pelas palavras no momento certo, incentivo, companheirismo e parceria de caminhada pelas ruas europeias.

Aos estudantes que aceitam responder a esta pesquisa, aos professores que contribuíram com suas expressões na entrevista.

Aqueles que ajudaram na análise estatística e entendimento dos dados da tese: Professora Andrea Vita, professora Mariese Santos, professor Everson Meireles, professor José Palhares.

Aos colegas brasileiros pelo encontro de estrangeiros nas terras portuguesas com incentivo mútuo: Carlos, Marly, Ana, Érica e muitos outros.

Às coordenadoras do convênio, professoras doutoras Custódia Martins e Rosineide Mubarack pela persistência de conduzir o programa até sua etapa final.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, cenário das minhas análises, e, instituição que me oportunizou perceber a Educação Superior através de um olhar diferenciado sobre o acesso.

A EVASAO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA  
BAHIA PÓS-ENEM/SISU

Janete dos Santos

Doutorado em Ciências da Educação - Especialidade em Sociologia da Educação

**RESUMO**

A presente investigação aporta-se na temática da evasão na educação superior em uma instituição federal de ensino superior no Brasil após a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como mecanismo de acesso de novos estudantes. A pesquisa abrangeu o período entre 2010 e 2013 analisando o perfil daqueles que ingressaram durante esse tempo e que saíram da instituição. Com o objetivo de compreender a evasão de forma multidimensional, a investigação foi iniciada com a busca da redefinição conceptual, o que gerou três vias conceituais para a evasão: a forma semântica de apresentação do vocábulo que converge com a saída do estudante; ao efeito cultural ou de representação adotado a partir do contexto de cada instituição e, por fim, a forma metodológica, estabelecida matematicamente pelos órgãos de supervisão para o cálculo do indicador daqueles que abandonam. As considerações teóricas explicitaram diferentes fatores que transitaram entre as dimensões socioeconômicas, individuais e institucionais e que podem estar relacionados ao fenômeno. Desse modo, o método de investigação, consonante com o objetivo, encontrou no estudo de caso a estratégia para responder aos motivos da evasão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lócus da pesquisa. Do mesmo modo, o paradigma metodológico qualitativo referendou-se pelo recurso a instrumentos de recolha dos dados de natureza qualitativa e quantitativa. A análise documental dos dados dos estudantes demonstrou que esses estudantes são jovens entre 18 e 24 anos, pretos e pardos, com renda familiar abaixo de quatro salários mínimos, logo socialmente nas classes C, D e E, sendo que os cursos na área de exatas são os mais afetados com o abandono. O Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Zootecnia, Ciências Sociais e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde junto com a Licenciatura em Física foram os cursos com maiores índices de evadidos em cada centro de ensino. Os resultados do inquérito por questionário aplicado a 252 estudantes e as entrevistas realizadas com 29 professores, apontaram para a multidimensionalidade do fenômeno, na medida em que os motivos transitam por diferentes fatores. A análise fatorial exploratória contribuiu para o entendimento de que os fatores organizacionais e institucionais permeiam de maneira mais persistente a evasão na instituição. Desse modo, concluiu-se que, conjugando-se com o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos, a permanência precisa ir além de assegurar condições materiais, mas comprometer-se com o acolhimento e a permanência pedagógica numa dimensão de estudo da evasão cultural.

Palavras-chave: Educação superior; ENEM; SISU; Evasão; Abandono.



DROPOUT FREQUENCY IN UNDERGRADUATION COURSES OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF  
THE RECONCAVO OF BAHIA POST-ENEM / SISU

Janete dos Santos

Doctorate in Educational Sciences - Specialization in Sociology of Education

**ABSTRACT**

The present investigation is focused on the dropout frequency in a federal institution of higher education in Brazil after the adoption of the National High School Examination (ENEM) and the Unified Selection System (SISU) as a mechanism for new students' admission. The survey covered the period between 2010 and 2013 analyzing the profile of those students who were admitted during this period and left the institution. In order to understand dropout from a multidimensional way, the investigation began with the search for conceptual redefinition, which generated three conceptual pathways for dropout frequency: the semantic form of the word presentation that converges with the student's exit; to the cultural or representation effect adopted from the context of each institution and, finally, the methodological form, mathematically established by the supervision bodies for the indicator calculation of those who abandon. Theoretical considerations have explained different factors that have transited among the socioeconomic, individual and institutional dimensions and that may be related to the phenomenon. Thus, the research method, agreeing with the objective, found in the case study the strategy to respond to the reasons for dropout frequency at the Federal University of the Reconcavo of Bahia, locus of the research. Likewise, the qualitative methodological paradigm was based on the use of qualitative and quantitative data collection instruments. The documental analysis of the students' data showed that these students are youngsters between 18 and 24 years old, black and mixed race, with family incomes below four minimum wages, socioeconomically located in classes C, D and E, whereas the exact sciences courses are most affected by the students' dropout. Bachelor degree in Exact and Technological Sciences, Zoological sciences, Social Sciences and Interdisciplinary Bachelor degree in Health along with the major in Physics were the courses with the highest levels of dropout frequency students in each teaching center. The results of the questionnaire survey applied to 252 students and the interviews with 29 professors pointed to the multidimensionality of the phenomenon, as the reasons go through different factors. The exploratory factor analysis contributed to the understanding that organizational and institutional factors permeate more persistently evasion in the institution. In this way, it was concluded that, in combination with the socioeconomic profile of the evaded students, permanence must go beyond ensuring material conditions, but commit to the reception and the pedagogical permanence in a dimension of cultural dropout frequency study.

Keywords: Higher education; ENEM; SISU; Dropout frequency; Abandonment





## ÍNDICE

---

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	ix
<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xiii
<b>ÍNDICE</b> .....	xv
<b>LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS</b> .....	xix
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	xxii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	xxii
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	xxxi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	35
1    A CONTEXTUALIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO.....	37
2    A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	41
3    COMPOSIÇÃO ESTRUTURAL DA TESE .....	42
<b>CAPÍTULO I: PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	47
1    HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	47
1.1    A PRIMEIRA EDUCAÇÃO DO BRASIL COLÔNIA: OS JESUÍTAS.....	47
1.2    A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO PERÍODO IMPERIAL .....	52
1.3    EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DA REPÚBLICA – DA OFERTA À EXPANSÃO .....	54
2    POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: TENDÊNCIAS E AGENDAS DOMINANTES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	59
2.1    GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	60
2.2    A AGENDA NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	64
3    POLÍTICAS E MECANISMOS DE ACESSO DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	69
3.1    PANORAMA HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA À REDEMOCRATIZAÇÃO.....	69
3.2    DO VESTIBULAR AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	76
3.3    O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU).....	83
<b>CAPÍTULO II: EVASÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS E PERSPETIVAS NORTEADORAS</b> .....	93
1    CONCEPÇÕES DE EVASÃO.....	93
1.2    EVASÃO: UM CONCEITO EM REDEFINIÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	93
1.3    PARA ALÉM DA EVASÃO: INSUCESSO E FRACASSO ESCOLAR.....	102
2    ESTUDOS DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	111
2.1    ESTUDO DA EVASÃO NOS ESTADOS UNIDOS .....	111
2.2    ESTUDO NA EUROPA: RECORTE DAS PESQUISAS EM FRANÇA E EM PORTUGAL.....	123
2.3    ESTUDO DA EVASÃO NO BRASIL.....	132

<b>CAPÍTULO III: PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DO FENÔMENO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS, PROCESSOS E FATORES</b>	141
1 CONTEXTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO.....	141
2 PROCESSOS SOCIAIS E CULTURAIS.....	150
3 FACTORES ORGANIZACIONAIS .....	164
3.1 DESVENDANDO A CULTURA ORGANIZACIONAL.....	168
3.2 O CONTEXTO DA ORGANIZACIONAL: A CULTURA ORGANIZACIONAL DA UFRB	179
<b>CAPÍTULO IV: O CAMINHAR METODOLÓGICO</b>	189
1 O PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO.....	189
2 PARADIGMA METODOLÓGICO.....	191
3 O MÉTODO DA PESQUISA.....	197
3.1 O ESTUDO DE CASO.....	197
3.2 O LÓCUS DO ESTUDO: A UFRB.....	200
4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS: DAS QUESTÕES ÉTICAS À DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	204
4.1 AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	204
4.2 A COLETA DOS DADOS: DOS INSTRUMENTOS À AMOSTRAGEM	206
4.2.1 Os documentos como fontes de dados.....	207
4.2.2 O inquérito por questionário.....	212
4.2.3 O inquérito por entrevista.....	213
5 PROCEDIMENTOS E PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....	215
5.1 DA ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	215
5.2 DA ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	217
5.3 O PLANO DE ANÁLISE.....	219
<b>CAPÍTULO V: A MANIFESTAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: EXPLORANDO OS DADOS DO SISTEMA ACADÊMICO</b>	225
1 DIAGNÓSTICOS DA EVASÃO NA PROGRAD: UM RESGATE HISTÓRICO.....	225
2 A LOCALIZAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: O QUE DIZEM OS DADOS.....	230
3 O PERFIL SOCIOGRÁFICO DO ESTUDANTE EVADIDO.....	236
3.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL.....	236
3.2 CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR.....	242
3.3 CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA.....	247
3.4 CARACTERIZAÇÃO ACADÊMICA E DE ESCOLARIDADE BÁSICA.....	258
3.5 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA/CULTURAL E ORGANIZACIONAL.....	262
4 A FOCALIZAÇÃO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	271
4.1 A ANÁLISE DOS DADOS DOS EVADIDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	275
4.2 O PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS FATORES DA EVASÃO NA UFRB.....	281
<b>CAPÍTULO VI: FATORES CONGRUENTES DA EVASÃO NA UFRB</b>	289
1 A EVASÃO NA UFRB: A 'VOZ' DOS ESTUDANTES EVADIDOS.....	291
1.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS RESPONDENTES.....	291
2 PERMANÊNCIA: UMA QUESTÃO DE ORDEM SOCIOECONÔMICA? .....	303
3 DA ENTRADA À SAÍDA: MÚLTIPLOS FATORES SE INTERCALAM.....	313
3.1 OS MOTIVOS INICIAIS: ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO.....	319

3.2	A CONFLUÊNCIA DE FATORES NAS EXPRESSÕES DOS EVADIDOS: O SOCIAL, O PEDAGÓGICO E O INSTITUCIONAL.....	330
3.2.1	Fatores Individuais/Pessoais.....	347
3.2.2	Fatores Sociais, Econômicos/Financeiros.....	353
3.2.3	Pedagógicos e Acadêmicos / Organizacionais e Institucionais.....	358
3.3	ANÁLISE DOS ITENS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	368
3.3.1	A confiabilidade dos itens para revelar os motivos da evasão.....	368
3.3.2	A análise fatorial: os componentes principais em busca da compreensão dos fatores.....	374
3.3.3	A Análise Fatorial Exploratória (AFE) .....	379
4	A EVASÃO NA UFRB: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DE UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL.....	395
4.1	OS FATORES INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS.....	397
4.1.1	Os bacharelados interdisciplinares e similares: a inovação formativa e a evasão.....	397
4.1.2	A carência cognitiva dos egressos do ensino médio e a reformulação curricular dos cursos.....	398
4.1.3	O ENEM/SISU e a produção do estudante evadido.....	401
	<b>CAPÍTULO VII CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	407
1	SÍNTESE E REFLEXÕES FINAIS.....	407
2	RECOMENDAÇÕES.....	407
3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	415
4	CONCLUSÃO.....	416
5	QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	417
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	421
	<b>APÊNDICES</b> .....	441
1	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE NO USO DE BANCO DE DADOS.....	443
2	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	445
3	TERMO DE ASSENTIMENTO.....	447
4	ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	449
5	FORMULÁRIO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.....	541
	<b>ANEXOS</b> .....	463
1	FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	465
2	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E AUTORIZAÇÃO DO USO DE BANCO DE DADOS.....	467
3	PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	469



## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS ACRÔNIMOS**

---

ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AF	- Análise Fatorial
AFE	- Análise Fatorial Exploratória
AGEE	- Agenda Global Estruturada para a Educação
ASCOM	- Assessoria de Comunicação
BCET	- Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIS	- Bacharelado Interdisciplinar de Saúde
BM	- Banco Mundial
CAHL	- Centro de Artes Humanidade e Letras
CCAAB	- Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
CCS	- Centro de Ciência da Saúde
CEMC	- Cultura Educacional Mundial Comum
CEMEC	- Cultura Educacional Mundial Comum
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CETEC	- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CFE	- Conselho Federal de Educação
CFP	- Centro de Formação de Professores
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF	- Cadastro de Pessoas Físicas
CONAC	- Conselho Acadêmico
CONCUR	- Conselho de Curadores
CONEP	- Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONSUNI	- Conselho Universitário
DEP	- Divisão de Estudos e Perspectiva
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio

FI	- Fator Individual
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FOI	- Fator Organizacional e Institucional
FPA	- Fator Pedagógico e Acadêmico
FSEP	- Fator Social, Econômico e Político
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBM	- <i>International Business Machines</i>
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	- <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	- Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
PAF	- <i>Principal Axis Factoring</i>
PBP	- Programa de Bolsa Permanência
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	- Programa de Educação Tutorial
PIBEX	- Programa de Bolsas de Extensão
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PINAF	- Programa Integrado de Ação Afirmativa
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PPGCI	- Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
PPQ	- Programa de Permanência Qualificada
PROGRAD	- Pró Reitoria de Graduação
PROMOVER	- Programa de Combate à Evasão e a Retenção
PROPAAE	- Pró Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REG	- Regulamento de Ensino de Graduação
REUNI	- Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAGRES	- Sistema de Automação e Gerência do Ensino Superior
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
SPSS	- <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCG	- Taxa de Conclusão de Graduação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	- Teoria de Resposta ao Item
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UFCSPA	- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRSA	- Universidade Federal Rural do Semiárido
UFTM	- Universidade Federal Mato Grosso
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	- Universidade de Brasília
UNIFAL	- Universidade Federal Alfenas
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
USAID	- United States Agency for International Development





## LISTA DE TABELAS

---

### Capítulo I

Tabela	1.1	Inscritos no Enem do ano	79
--------	-----	--------------------------	----

### Capítulo III

Tabela	3.1	Previsão de redução da evasão na UFRB conforme o PDI (2009-2010)	149
--------	-----	--	-----

### Capítulo IV

Tabela	4.1	Centros e cursos de graduação ofertados no Campus no período de 2010-2013	202
Tabela	4.2	Quadro síntese das formas de saída dispostas no Sistema Acadêmico da UFRB	214
Tabela	4.3	Síntese da seleção dos professores para entrevista	214

### Capítulo V

Tabela	5.1	Dados da evasão no CCAAB (Diagnóstico PROGRAD 2012)	226
Tabela	5.2	Dados da evasão no CETEC (Diagnóstico PROGRAD 2012)	227
Tabela	5.3	Dados da evasão no CAHL (Diagnóstico PROGRAD 2012)	227
Tabela	5.4	Dados da evasão no CCS (Diagnóstico PROGRAD 2012)	227
Tabela	5.5	Dados da evasão no CFP (Diagnóstico PROGRAD 2012)	228
Tabela	5.6	Cursos com principais índices de evasão em 2011	228
Tabela	5.7	Evasão de estudante por Centro de Ensino (2010-2014)	230
Tabela	5.8	Evasão de estudante no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas- CETEC	231
Tabela	5.9	Evasão de estudante no Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL	232
Tabela	5.10	Evasão de estudante no Centro de Formação de Professores - CFP	233
Tabela	5.11	Evasão de estudante no Centro de Ciências da Saúde – CCS	234
Tabela	5.12	Evasão de estudante no Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas – CCAAB	234
Tabela	5.13	Evasão dos estudantes por período de saída e ano de ingresso	235
Tabela	5.14	Mesorregião dos municípios de origem dos estudantes evadidos (2010- 2014)	249

Tabela	5.15	Municípios de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)	251
Tabela	5.16	Renda familiar dos estudantes evadidos em 2010	255
Tabela	5.17	Renda familiar dos estudantes evadidos em 2011	256
Tabela	5.18	Renda familiar dos estudantes evadidos em 2012	256
Tabela	5.19	Renda familiar dos estudantes evadidos em 2013	257
Tabela	5.20	Tipo de ingresso conforme modalidade de reserva de vagas dos evadidos (2010-2013)	263
Tabela	5.21	Renda familiar versus Motivos de saída – SAGRES	270

## **Capítulo VI**

Tabela	6.1	Quadro do enquadramento de análise para o inquérito por questionário	290
Tabela	6.2	Cruzamento da variável Renda Familiar X Centro de ensino	292
Tabela	6.3	Municípios de residência de origem dos evadidos	293
Tabela	6.4	Cruzamento da variável Renda familiar versus Mesorregião	294
Tabela	6.5	Escolaridade do Pai versus escolaridade da Mãe	295
Tabela	6.6	Cruzamento da variável Escolaridade do pai versus Profissão do pai	298
Tabela	6.7	Cruzamento da variável Escolaridade da mãe versus Profissão da mãe	300
Tabela	6.8	Distância em quilômetros entre os Centros e os municípios de origem	304
Tabela	6.9	Tipos de auxílio recebidos pelos estudantes respondentes (evadidos)	310
Tabela	6.10	Motivos descritos pelos estudantes para a escolha da UFRB e do curso	325
Tabela	6.11	Categoria de análise da questão 29 do inquérito por questionário	346
Tabela	6.12	Teste de Alfa de Cronbach análise de consistência dos itens da questão 25	370
Tabela	6.13	Matriz de correlações da questão 25 do inquérito por questionário	371
Tabela	6.14	Teste de Alfa de Cronbach análise de consistência dos itens da questão 26	372
Tabela	6.15	Matriz de correlações da questão 26 do inquérito por questionário	373
Tabela	6.16	Teste de KMO e Bartlett da questão 25	374
Tabela	6.17	Teste de KMO e Bartlett da questão 26	374
Tabela	6.18	Percentual de variância explicada para a questão 25	375
Tabela	6.19	Percentual de variância explicada para a questão 25	376
Tabela	6.20	Matriz de componente rotativa da questão 25	377

Tabela	6.21	Matriz de componente rotativa da questão 26	379
Tabela	6.22	Resultado de análise paralela dos autovalores	380
Tabela	6.23	Matriz fatorial extraída do Inquérito por questionário	381
Tabela	6.24	Testes de significância entre os fatores da evasão versus sexo	387
Tabela	6.25	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus faixa etária	388
Tabela	6.26	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus estado civil	389
Tabela	6.27	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus etnia	390
Tabela	6.28	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus renda familiar	391
Tabela	6.29	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus escolaridade do pai	392
Tabela	6.30	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus escolaridade da mãe	393
Tabela	6.31	Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus centro de ensino	394
Tabela	6.32	Tempo de serviço dos professores entrevistados na UFRB	395
Tabela	6.33	Cruzamento da variável gênero versus centro com os cursos	396



## LISTA DE FIGURAS

### Introdução

Figura 1:	37
-----------	----

### Capítulo II

Figura 2.1:	Conceitos de evasão redefinidos pela pesquisa	94
Figura 2.2:	Fatores de insucesso acadêmico	106
Figura 2.3:	Fatores de sucesso acadêmico	107
Figura 2.4:	Modelo de análise do abandono escolar	128
Figura 2.5:	Modelo de análise do sucesso escolar de Madureira Pinto (2002)	131
Figura 2.6:	Fatores para evasão nos cursos de graduação conforme conclusão da Comissão Especial	134

### Capítulo III

Figura 3.1:	Perfil dos estudantes universitários nas universidades federais	153
Figura 3.2:	Fontes da cultura organizacional segundo Schein (2009)	174
Figura 3.3:	Modelo de análise da cultura organizacional adaptado de Torres (2005)	178

### Capítulo IV

Figura 4.1:	Representação das fontes de dados da pesquisa	199
Figura 4.2:	Representação do estudo de caso da tese	199
Figura 4.3:	Mapa de localização UFRB	203

### Capítulo V

Figura 5.1:	Evasão dos estudantes centro versus ano de ingresso	235
Figura 5.2:	Gênero dos estudantes evadidos (2010-2014)	237
Figura 5.3:	Gênero dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	237
Figura 5.4:	Perfil etário dos estudantes evadidos (2010-2014)	239
Figura 5.5:	Representação etária de evadidos por Centro (2010-2014)	239
Figura 5.6:	Estado civil dos estudantes evadidos (2010-2014)	240

Figura	5.7:	Estado civil dos evadidos por Centro de ensino (2010-2014)	241
Figura	5.8:	Etnia dos estudantes evadidos em 2010	242
Figura	5.9:	Pessoas que moram na casa com o estudante evadido (2010-2014)	243
Figura	5.10:	Pessoas que moram na casa com o estudante evadido por Centro de Ensino (2010-2014)	244
Figura	5.11:	Escolaridade dos Pais dos estudantes evadidos	245
Figura	5.12:	Escolaridade do Pai dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	246
Figura	5.13:	Escolaridade da Mãe dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	246
Figura	5.14:	Unidade da Federação de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)	247
Figura	5.15:	Unidade da Federação dos estudantes evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	248
Figura	5.16:	Mapa do Recôncavo da Bahia	250
Figura	5.17:	Mesorregião das cidades de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)	252
Figura	5.18:	Tipo de moradia dos evadidos (2010-2014)	253
Figura	5.19:	Tipo de moradia dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	253
Figura	5.20:	Zona de residência dos evadidos (2010-2014)	254
Figura	5.21:	Zona de residência dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	254
Figura	5.22:	Tipo de escola de conclusão do Ensino Médio dos evadidos (2010-2014)	258
Figura	5.23:	Tipo de escola de conclusão do Ensino Médio dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	259
Figura	5.24:	Período de conclusão do Ensino Médio dos evadidos (2010-2014)	259
Figura	5.25:	Período de conclusão do Ensino Médio dos evadidos por ano de ingresso (2010-2014)	260
Figura	5.26:	Curso de formação pré-universidade dos evadidos (2010-2014)	261
Figura	5.27:	Curso de formação pré-universidade dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	261
Figura	5.28:	Motivos de saída conforme registrados no SAGRES (2010-2014)	262
Figura	5.29:	Opção de curso dos evadidos (2010-2014)	264
Figura	5.30:	Opção de curso dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)	265
Figura	5.31:	Motivo de saída por curso de graduação dos estudantes evadidos (2010-2014)	267
Figura	5.32:	Motivo de saída por tipo de ingresso dos estudantes evadidos (2010-2014)	267
Figura	5.33:	Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (2010)	268

Figura	5.34:	Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (Ingressantes 2011)	268
Figura	5.35:	Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (Ingressantes 2012)	269
Figura	5.36:	Gênero dos estudantes evadidos por curso com maior índice de evasão	275
Figura	5.37:	Escolaridade do PAI dos estudantes nos cursos com maior índice de evasão.	276
Figura	5.38:	Escolaridade da MÃE dos estudantes nos cursos com maior índice de evasão	277
Figura	5.39:	Motivo de saída dos evadidos nos cursos com maior índice de evasão.	278
Figura	5.40:	Evasão anual nos cursos com maior índice de evadidos (2010-2014)	280

## **Capítulo VI**

Figura	6.1:	Cruzamento da variável Renda familiar versus Escolaridade do pai	296
Figura	6.2:	Cruzamento da variável Renda familiar versus Escolaridade da mãe	297
Figura	6.3:	Origem do recurso financeiro do estudante na universidade	302
Figura	6.4:	Município de residência versus centro de ensino do curso do evadido	304
Figura	6.5:	Percentual de estudante evadido que recebia bolsa ou auxílio	306
Figura	6.6:	Fatores socioeconômicos para a evasão	311
Figura	6.7:	Cruzamento da Renda familiar versus o item da escala 'morava em outra cidade sem recursos [...]'	313
Figura	6.8:	Cruzamento da variável Idade versus Centro de ensino	314
Figura	6.9:	Cruzamento da etnia versus renda familiar dos estudantes evadidos	315
Figura	6.10:	Cruzamento da variável etnia versus faixa etária dos estudantes evadidos	316
Figura	6.11:	Cruzamento da variável ano de ingresso versus semestre de saída dos estudantes evadidos	317
Figura	6.12:	Cruzamento das disciplinas cursadas versus ano de ingresso dos estudantes evadidos	318
Figura	6.13:	Motivos para os estudantes evadidos escolherem a UFRB	320
Figura	6.14:	Motivos para os estudantes evadidos escolherem o curso na UFRB	322
Figura	6.15:	Fatores individuais para o abandono	330
Figura	6.16:	Fatores pedagógicos e acadêmicos para o abandono	332
Figura	6.17:	Fatores institucionais e organizacionais para o abandono	336
Figura	6.18:	Fatores que contribuiriam para a permanência	340
Figura	6.19:	Cruzamento da variável de permanência apoio e acolhimento versus	341

	centro de ensino	
Figura 6.20:	Cruzamento da variável de permanência bolsa auxílio versus centro de ensino	343
Figura 6.21:	Perspectivas dos estudantes evadidos para o futuro	344
Figura 6.22:	Nuvem de palavras dos estudantes na questão 29	367
Figura 6.23:	Curva de variação das componentes da questão 25 analisadas	375
Figura 6.24:	Curva de variação das componentes da questão 26 analisadas	376
Figura 6.25:	Resultado da análise paralela das variáveis da amostra	380
Figura 6.27:	Representação dos fatores conforme matriz extraída das questões do inquérito por questionário	383
Figura 6.28:	Nuvem de palavras dos professores entrevistados	404

### **Considerações Finais**

Figura 7.1:	Fatores da evasão na UFRB	417
-------------	---------------------------	-----



## LISTA DE QUADROS

---

### Capítulo II

Quadro 2.1:	Fatores hipotéticos determinantes da evasão, conforme a Comissão Especial	135
Quadro 2.2	Causas versus fatores para a evasão	136

### Capítulo III

Quadro 3.1	Temas para pesquisa entre a teoria da cultura versus teoria da organização	170
------------	--	-----

### Capítulo IV

Quadro 4.1	Síntese das formas de saída dispostas no Sistema Acadêmico da UFRB	208
Quadro 4.2	Quadro de categorização inicial de análise dos dados do SAGRES	220
Quadro 4.3	Plano de Análise para a tese	222



## **INTRODUÇÃO**

---

- 1 A CONTEXTUALIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO
- 2 A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS
- 3 COMPOSIÇÃO ESTRUTURAL DA TESE



## INTRODUÇÃO

As transformações históricas que marcaram o contexto político, econômico e social no mundo, nomeadamente, ao longo dos séculos XIX e XX configuraram-se em desafios para o cenário educacional. Tais desafios se devem às novas concepções de sociedade e de homem que se mobilizam junto com essas mudanças, mas que formam o escopo do processo educativo. Assim sendo, as instituições educacionais, que têm na sociedade seus princípios e referências de normas e valores são conclamadas a um olhar diferenciado, a uma nova direção para a qual, *de persi*, podem não estar municiadas.

A educação superior e suas instituições<sup>1</sup>, nesse caso, a universidade como lócus de discussão e ocorrência do fenômeno desta investigação, são atingidas de forma ainda mais intensa pelas alterações do contexto externo (social, político ou econômico), e isso se dá porque essa instituição abriga uma heterogeneidade de sujeitos em seus diferentes perfis acadêmicos e setoriais.

Nesse cenário, muitas mudanças políticas foram produzidas no âmbito da universidade brasileira, que embora tardia em sua concepção no país, herdou das primeiras instituições de educação superior isoladas, criadas na época do período Imperial, sua formatação acadêmico-administrativa. Todavia, um dos aspectos marcantes dessa modalidade educacional é que ele foi consolidado para um único perfil social – os filhos das classes mais favorecidas economicamente. Dessa maneira, o modelo de acesso marcado por essa determinação econômica e social foi materializado pelo processo seletivo do vestibular que não atendia a demanda reprimida de formação, mas consolidou a meritocracia e a exclusão das camadas populares a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, ao longo do final do século passado e nos anos do atual evidenciou-se uma corrida em busca da democratização do acesso à educação superior no país. Essas discussões foram objeto de muitas pesquisas acadêmicas, inclusive sendo inseridas na agenda das políticas governamentais para educação, preconizadas principalmente nos documentos dos acordos firmados pelo Estado brasileiro com organismos multilaterais, iniciados no fim da década de 1980 e concretizadas ao longo das décadas seguintes.

---

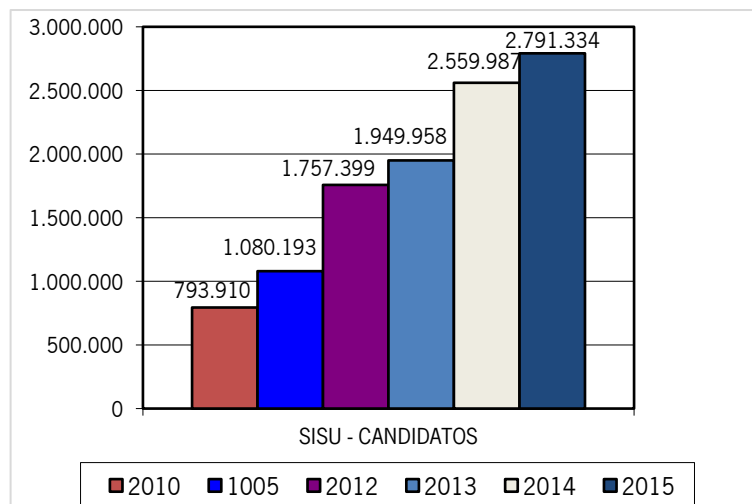
<sup>1</sup> Nesse momento optou-se pela compreensão da universidade como instituição, compreendendo seu conceito associado à sociedade e as suas contradições não como organização, presa a gerência de seu espaço e alheia ao contexto social que está inserida. (Chauí, 1999).

No bojo das decisões políticas, quase cem anos depois, foi estabelecido um novo mecanismo de ingresso em substituição ao vestibular para garantir condições democratizadas – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A adoção do ENEM junto com o Sistema de Seleção Unificada (SISU) pretendeu se configurar numa política de democratização do acesso, não obstante, vale destacar que a própria existência de um processo de seleção indica a relatividade da expressão ‘democratização’, pois uma seleção implica na inclusão de uns em detrimento de outros. Dessa forma, tem-se uma grande barreira que se coloca frente aos aspirantes a educação superior – o número de vagas ofertadas, consideravelmente inferior ao número de candidatos inscritos ao longo da história do acesso.

Todavia, a adoção desse exame trouxe uma expectativa diferente ao cenário do acesso, na medida em que possibilitou que o processo seletivo de diversas instituições, de Norte a Sul do Brasil, se realizasse de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação passaram a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional, sem que para isso tivessem que se deslocar. Essa ‘democratização’ permitiu que um maior número de estudantes tivesse ‘oportunidade’ de participar no processo, o que gerou uma ‘democratização de oportunidades’ de acesso trazendo à educação superior uma maior quantidade de estudantes, notadamente, os oriundos de camadas menos favorecidas.

Os resultados apontados pelo uso do ENEM/SISU indicaram o crescimento desse mecanismo de acesso, pois as vagas ofertadas partiram de 47.913, em 2010 para 205.510, em 2015, um aumento de 329%. De forma similar, o número de inscritos também se desenvolveu, conforme se pode observar na Figura 1. No entanto, esses dados representam a exclusão de muitos candidatos e indica que no próprio processo começa a eliminação, na medida em que como escrevem Bourdieu & Passeron (2010, p. 187) “[...] os excluídos se eliminam antes de serem examinados”. Por outro lado, com o novo processo tem-se observado uma mudança no perfil desse estudante, com a ampliação dos pobres, que são os primeiros a ingressarem em uma instituição de educação superior em suas famílias, principalmente na universidade pública.

Entretanto, o que se apresenta como problemático é que, após ultrapassar a difícil corrida do acesso, numa concorrência que ultrapassa em média mais de 100 candidatos para uma vaga, muitos estudantes abandonam, desistem do curso ou da instituição. Nesse tocante, adentramos no objeto do estudo – a evasão.



**Figura 1:** Evolução dos candidatos inscritos no SISU ENTRE 2010 E 2015

**Fonte:** Apresentação do Secretário de Educação Superior na Câmara dos Deputados em 2015.

## 1. A CONTEXTUALIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E A MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Nesse contexto da inovação do mecanismo de acesso nasceu a inquietação pelo estudo da evasão na Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), dando seguimento ao primeiro estudo por nós realizado, no âmbito da dissertação do Mestrado entre 2011-2013<sup>2</sup> para compreender as principais alterações e impactos da utilização do ENEM/SISU como mecanismo de acesso à UFRB. O resultado apontou para uma caracterização diferenciada do estudante, que guardava suas características em consonância com o modelo de instituição de educação superior que foi criado em um momento histórico, político e econômico marcado por significativas mudanças no país, em busca de um processo democratizador dessa educação a fim de incluir estudantes de camadas populares e, principalmente, dentro de um modelo interiorizado.

A evasão após a mudança de adoção do ENEM/SISU pelas instituições de educação passou a ser percebida logo no início do funcionamento desse processo. Isso motivou o próprio Ministério da Educação (MEC) a propor medidas já no primeiro ano do SISU, em 2010, a fim de garantir a ocupação das vagas que ficaram ociosas no início do processo. Isso é exemplificado pela Portaria Normativa nº 6/2010 que instituiu a Lista de Espera. De forma igual, as instituições começaram a criar maneiras diferenciadas de efetividade de matrícula para a permanência dos novos estudantes.

<sup>2</sup> A dissertação intitulada: "Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia", realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, pode ser acessada no link: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15231>.

No caso da UFRB, o Cadastro Seletivo foi um desses instrumentos, conforme apresentado no Relatório de Gestão da PROGRAD 2010. Não obstante, ano a ano, as diferentes gestões dessa instituição percebiam o crescimento do fenômeno proporcionalmente à expansão de novos cursos e na medida em que as turmas contemplavam o tempo previsto de integralização. Da primeira menção da evasão na instituição presente no projeto do REUNI a um diagnóstico mais aprofundado realizado em 2013, em todos os cursos, observa-se esse crescimento.

Os estudos sobre a evasão na educação brasileira, segundo artigo de Morosini et al. (2011), demonstraram-se bastante pontuais. Os autores realizaram um levantamento a partir dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2000 a 2011 e constataram a existência de poucos estudos científicos para dar conta das causas e fatores diferenciados que levam a evasão em diferentes instituições ao redor do país.

No entanto, muitas instituições de educação superior ao redor do mundo têm buscado evidenciar os fatores que levam ao abandono na universidade, a partir de seus dados sobre a evasão. Nesses estudos que analisam o abandono do estudante no primeiro ano de ingresso já é possível observar alguns fatores e apontar encaminhamentos para o enfrentamento do fenômeno.

A identificação dos fatores da evasão tem situado a agenda das preocupações em vários países cujas taxas de abandono não diferem muito das brasileiras. Os cálculos para evasão utilizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>3</sup> em diversos países apontam para um percentual de 30% de evasão nas nações que integram essa organização. Por exemplo, em 2005, as taxas de evasão estavam assim representadas: no Japão: 7%; na Turquia: 12%; no Reino Unido: 17%; Coreia: 22%; Alemanha: 30%; México: 31%; Estados Unidos: 34%; França: 41%; Itália 58%; Suécia: 52%. No Brasil, neste mesmo período, a taxa apresentada foi de 22%. (Silva Filho et al, 2007).

Em comparação com outros países a taxa de evasão brasileira em 2005 não apresentou um índice muito elevado, não obstante, cabe observar que desse período em diante, a educação superior brasileira passou por transformações: o número de estudantes matriculados na

---

<sup>3</sup> Existe uma diversidade de modelos de análise da evasão, que pode apresentar dados diferenciados, no entanto, a maioria dos países utiliza o modelo proposto pela OCDE que engloba a evasão e a retenção, levando em consideração a taxa de sucesso, ou seja, levar em conta o número de formandos em determinado ano e o total de ingressantes nos anos anteriores, de acordo com o tempo de integralização do curso.



graduação aumentou em mais de 70%, as instituições públicas passaram a utilizar o ENEM/SISU como novo mecanismo de acesso; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), ampliaram as oportunidades de acesso para a população menos favorecida, economicamente, estudar em escolas superiores privadas. O SISU facilitou a participação no processo seletivo de instituições públicas federais em todo país, a educação a distância se tornou realidade ampliando vagas nos cursos de graduação, o programa REUNI expandiu as universidades federais em número de vagas, campi e com a criação de novas instituições, enfim, um cenário diferenciado e propulsor de alterações também nos índices que envolvem a evasão, que segundo o MEC, em 2010, já alcançava o índice em torno de 30%, em instituições públicas e privadas.

Com esse índice sob a mira, o MEC estudou maneiras de enfrentamento ao fenômeno, no entanto, é importante destacar que devido à grande diversidade de fatores que levam a evasão, do ponto de vista de instituições públicas e privadas, bem como das diferenças regionais inerentes ao Brasil, somente os dados quantitativos não são suficientes para apresentar medidas de redução do problema. Assim sendo, tomando por modelo os estudos já realizados em outros países, esta pesquisa se voltou para a compreensão sociológica dos fatores da evasão no âmbito UFRB.

A UFRB foi criada no processo de expansão e interiorização da educação superior no Brasil, no ano de 2005. Essa nova instituição foi fruto do desmembramento de um campus da Universidade Federal da Bahia, onde funcionava com quatro cursos de graduação, e ofertava menos de 200 vagas. Após a criação da UFRB, no entanto, novos cursos foram criados, ampliou-se a instituição para atender a comunidade circunvizinha, de modo a oportunizar que os jovens residentes na região do Recôncavo e em cidades do interior do Estado da Bahia tivessem oportunidade de cursar uma instituição pública e federal fora da capital do Estado<sup>4</sup>.

O aumento de cursos e, conseqüentemente, de estudantes foi muito rápido, no entanto, segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a evasão em alguns cursos de graduação da UFRB foi aumentando ao longo dos anos. Análise preliminar realizada por centro de ensino mostrou que no curso mais antigo da instituição, Agronomia, o índice de evasão que era de 14,5%, em 2009, passou para 23,04%, em 2011. Os relatórios de gestão da instituição

---

<sup>4</sup> A única Universidade Federal do Estado até 2005 era a Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja origem dos cursos remonta às primeiras instituições de educação superiores criadas no Brasil.

prossegiram apontando dados da evasão com o passar dos anos, tendo a indicar que, à medida que surgiam novas turmas, evidenciavam-se a baixa conclusão e o aumento da evasão.

Considerando o pouco tempo de funcionamento da UFRB e o objetivo para o qual a mesma foi criada, qualquer índice de abandono significaria não somente o desperdício dos recursos públicos, mas também, se refletiria no sentimento de fracasso dos estudantes que têm suas oportunidades de acesso satisfeitas, todavia por razões que necessitam ser investigadas não continuam na instituição.

A necessidade de qualificar os dados sobre a evasão já havia sido apontada por um estudo realizado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESU), quando argumenta que: “[...] os estudos sobre evasão - principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos - devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor entendimento do significado do fenômeno analisado. ” (Brasil, 1997:19)

Assim, embora um estudo quantitativo preliminar sobre a evasão começasse a ser desenvolvido no âmbito da PROGRAD, por se tratar de uma investigação quantitativa, não explicitaria os motivos pelos quais os estudantes evadiam e não explicaria os fatores, de modo que se evocou a uma pesquisa mais ampla e de qualificação dos dados, desenhados na presente investigação.

A inquietação para a realização da pesquisa surgiu durante a escrita da dissertação do mestrado e da necessidade de analisar os caminhos dos novos estudantes ingressantes pelo ENEM/SISU na instituição, o sucesso ou o fracasso dos mesmos tendo em vista seu perfil social. No entanto, na condição privilegiada de gestora, na PROGRAD, durante oito anos, na qual coordenava o processo seletivo para novos alunos e respondia pelos indicadores de graduação, foi possível evidenciar a característica socioeconômica e a origem geográfica desses estudantes e notar que, embora a quantidade de inscritos no processo seletivo fosse expressiva, a cada semestre, muitos estudantes abandonavam de um processo seletivo para outro. Portanto, a problemática da evasão tornou-se o objeto do projeto da tese de doutoramento submetido à Universidade do Minho.

Consoante com isso, considerando que a forma de acesso pelo ENEM/SISU tanto na UFRB quanto em outras instituições federais incorreu numa mudança, pesquisas que envolvem

os resultados desse mecanismo de acesso, principalmente relacionado ao fenômeno da evasão, foram pouco desenvolvidas. De modo que, a investigação mostrou-se inovadora para a construção do conhecimento acadêmico. Vale destacar também a relevância do estudo que se apresenta como diagnóstico, mas, sobretudo, de identificação e compreensão de fatores motivantes para essa evasão no contexto da instituição.

## **2. A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS**

O norteamento investigativo partiu de um problema latente, contornado por diversos outros questionamentos motivadores. Quais os fatores condicionadores da evasão na UFRB?

Com esses questionamentos em vista, o trabalho foi direcionado de modo a focar no objetivo geral da pesquisa: Compreender o fenômeno da evasão de forma holística, multidimensional e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB, após a adoção do ENEM/SISU. Norteados pelos objetivos específicos de:

- Analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar (nas suas várias modalidades) no contexto do ensino superior;
- Identificar o grau de incidência da evasão nos cursos da UFRB;
- Analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB;
- Analisar o processo de transição e integração dos estudantes na cultura da UFRB.

Para dar conta desses objetivos optou-se por desenvolver um estudo metodológico descritivo que, segundo Oliveira (1997), permite a compreensão de fatores que influenciam determinados fenômenos. A natureza da pesquisa também foi predominada pelos objetivos propostos, de modo que, embora de predominância qualitativa, foi conjugada com a abordagem quantitativa, elementos *a priori* dicotômicos, mas que no desenvolvimento da pesquisa tem um papel de complementariedade.

O método a ser seguido para esta investigação é o estudo de caso que se caracteriza como uma estratégia utilizada no campo das ciências sociais, com o foco no exame de acontecimentos contemporâneos, cujo comportamento não é manipulável (Yin, 2001).

O procedimento de recolha de dados perpassou por fonte documental, constituída pelas informações disponibilizadas pela instituição por meio do sistema acadêmico de registro dos dados dos estudantes de graduação, e através de dados empíricos, obtidos por meio do inquérito por questionário aplicado aos estudantes evadidos e por entrevista com os professores da instituição. Para dar conta do tratamento dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo e análise estatística (descritiva e análise fatorial).

### **3. COMPOSIÇÃO ESTRUTURAL DA TESE**

Definidas as premissas iniciais que contextualizam a temática da pesquisa e explicitam a justificativa, a questão e os objetivos pôs-se em sequência a apresentação estrutural da tese. Composta de seis capítulos que abrangeram os fundamentos teóricos, a análise e discussão dos dados empíricos da pesquisa.

O norte inicial foi dado pelo **Capítulo I**: “Panorama da educação superior no Brasil” que apresentou a contextualização histórica e temporal da educação superior no cenário brasileiro desde o início da formação social e política do país. Discutiram-se também os princípios políticos e a concepção de Estado norteadas pela globalização e pela agenda neoliberal e a influência na definição das políticas educacionais em torno do ENEM e da sua adoção como mecanismo de acesso à educação superior.

Para o **Capítulo II**: “Evasão: Concepções teórico-conceituais e perspectivas norteadoras”, a discussão se consolidou em torno da compreensão do fenômeno da evasão e seus conceitos. Discutiram-se os aspectos conceituais da evasão, evidenciando três características do estudo do fenômeno, bem como de suas variantes, insucesso e fracasso. Além disso, a abordagem teórica do tema identificou a temática sob a ótica da sociologia da educação a partir dos estudos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional. Através desses estudos percebeu-se o fenômeno em uma esfera multidimensional, composta por diferentes fatores conforme o contexto em que se manifesta.

No **Capítulo III**: “Para a compreensão sociológica do fenômeno da evasão na educação superior: contextos, processos e fatores” foi trazido à atenção uma discussão teórica do contexto em que se manifesta o fenômeno, com base na teoria sociológica. Desse modo, para os aspectos sociais e culturais a discussão foi formada em torno da teoria de Bourdieu (1996, 2007e 2010), da composição social das classes menos favorecidas e da influência do capital social e cultural sobre a desistência dos estudantes de classes menos favorecidas. Ademais, para os aspectos organizacionais, valeu-se das teorias em torno da cultura organizacional, ancoradas em Schein (2009), Smircich (1983) e Torres (2004, 2005 e 2008), em consonância com o contexto da cultura organizacional da UFRB.

Os aspectos metodológicos da pesquisa foram tratados no **Capítulo IV**: “O percurso metodológico”. Detalharam-se as opções teórico-metodológicas adotadas para a investigação com base nos objetivos delineados, definindo-se pela natureza da pesquisa como qualitativa e quantitativa e pelo método de estudo de caso. Além disso, explicitaram-se os procedimentos seguidos ao longo da investigação para o recolhimento dos dados, os inquéritos adotados e a técnica de análise das informações coletadas.

Os capítulos V e VII compõem a parte empírica da pesquisa e trazem os dados encontrados para discussão e análise. No **Capítulo V**: “A percepção da evasão a partir dos dados documentais: em foco o sistema acadêmico” demonstrou-se que a manifestação do fenômeno da evasão da UFRB, embora possa ser percebida com o esvaziamento dos estudantes, somente tem sentido a partir das informações sobre esses estudantes na instituição. Desse modo, é por meio do sistema acadêmico que é possível ter a percepção e a evidência dessa manifestação. Porquanto, esse sistema se torna o foco da investigação por meio dos dados que produz e isso é trazido à luz por esse capítulo. Assim, são apresentadas as informações referentes à evasão por curso, por centro, o perfil sociográfico que apresenta a caracterização dos estudantes, categorizadas em pessoal, família, geográfica e econômica, acadêmica, política e organizacional. Além disso, identificaram-se os cursos com maior índice de evasão em cada centro de ensino para discutir os fatores influenciadores com base nos relatórios de gestão da instituição e em alguns depoimentos trazidos nas entrevistas com os professores.

Por fim, o **Capítulo VI**: “Fatores congruentes da evasão na UFRB: análise e discussão dos inquéritos” reflete, à luz dos dados obtidos pelos inquéritos, os fatores que caracterizam o

fenômeno da evasão na UFRB. O capítulo foi subdividido em cinco tópicos, os quais identificaram os estudantes respondentes da pesquisa com base no inquérito por questionário. Trouxe à luz as premissas da permanência e sua relação com os aspectos socioeconômicos, explicitou que os fatores que compõem a evasão são correlacionados quando apresentados pelo inquérito. Nesse tópico também o instrumento do inquérito foi submetido à análise estatística (análise fatorial e análise fatorial exploratória) com o objetivo de redução dos dados e de convalidar a eficácia do mesmo para a compreensão do fenômeno. Ao finalizar o capítulo, analisam-se os depoimentos dos professores em entrevista e as reflexões finais sobre os caminhos da evasão na UFRB com base nos dados empíricos.

Por fim, conduz-se a tese a sua conclusão, no **Capítulo VII: “Considerações Finais”**, que sinaliza para os pontos mais evidenciados no trabalho, com as devidas reflexões finais, as recomendações para uma ação institucional, a conclusão, os limites da pesquisa e as lacunas para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I: PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

---

- 1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.
  - 1.1 A PRIMEIRA EDUCAÇÃO DO BRASIL COLÔNIA: OS JESUÍTAS
  - 1.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO PERÍODO IMPERIAL
  - 1.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DA REPÚBLICA – DA OFERTA À EXPANSÃO
- 2 POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: TENDÊNCIAS E AGENDAS DOMINANTES NO CONTEXTO BRASILEIRO.
  - 2.1 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS
  - 2.2 A AGENDA NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
- 3 POLÍTICAS E MECANISMOS DE ACESSO DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR
  - 3.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA À REDEMOCRATIZAÇÃO.
  - 3.2 DO VESTIBULAR AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
  - 3.3 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)





## **CAPÍTULO I: PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

*“Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições”. (Manacorda, 2010, p. 431)*

A compreensão histórica da educação brasileira aponta para a identificação de fatores que podem estar presentes no contexto da evasão nas instituições de ensino superior do país. Desse modo, iniciou-se a discussão teórica desta tese levantando as informações que dizem respeito à educação superior. Para tanto, tal resgate obedeceu à periodização da história da educação pontuando, no entanto, os aspectos que dizem respeito a esse nível de ensino.

Além disso, discutiu-se também o norte político do Estado brasileiro, balizador das políticas de educação numa concepção neoliberal e, por fim, verificou-se a influência dessas políticas na criação do ENEM como mecanismo de ingresso na educação superior e seu impacto como nos mecanismo de acesso.

### **1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **1.1 A PRIMEIRA EDUCAÇÃO DO BRASIL COLÔNIA<sup>5</sup>: OS JESUÍTAS**

O sistema educacional brasileiro nasce no contexto de grandes mudanças no cenário político e cultural mundial do período Renascentista<sup>6</sup>. Os principais protagonistas da educação que incluía os níveis primário, médio e superior, foram os Jesuítas, os quais empenhavam a fé como alicerce das suas atividades. A oferta dos cursos se estendia essencialmente aos primeiros habitantes (os indígenas e os filhos dos colonos), embora nesse período também já fizessem parte da população do país os negros, na condição de escravizados, a quem a educação era negada. (Tobias, 1991)

---

<sup>5</sup> A periodização que caracteriza a História do Brasil está assim estruturada: Período Colonial (1500 - 1822), Período Imperial (1822- 1889) e Período Republicano (1889- até dos dias atuais).

<sup>6</sup> A Renascença vem abolir hábitos e costumes até então alicerçados como verdades absolutas e, embora se apresente com elementos clássicos, utiliza-se de tais para criar um novo modelo de mundo, de homem, e consequentemente de educação. A educação a serviço da fé dá lugar ao resgate dos pressupostos da antiguidade, porém, não mais em subordinação ao mundo divino.

Não obstante os jesuítas tivessem assumido o processo educacional, essa não foi a única Ordem que veio para o Brasil. A colonização portuguesa trouxe muitas outras. Os primeiros evangelizadores foram os Franciscanos, depois chegaram os Beneditinos, os Carmelitas, os Mercedários, os Oratorianos e os Capuchinhos. Todos eles desenvolveram alguma atividade educativa, porém de forma independente e sem apoio oficial; ou seja, em relação aos jesuítas, o tratamento foi diferenciado, pois eles vieram por determinação do rei de Portugal e, mantidos financeiramente, receberam também apoio na Colônia, circunstâncias que favoreceram o monopólio de sua atuação educacional (Saviani, 2010).

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil junto com o primeiro Governador Geral, trazendo a missão de conversão dos gentios. Saviani (2010, p. 26) escreve que “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.”.

O autor também chama o processo de colonização de “aculturação”, associado à tentativa dos jesuítas de inculcar suas tradições e costumes ao povo colonizado, embora considere que o trabalho de catequese era também pedagógico, pois, segundo ele, “[...] os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo).” (Saviani, 2010, p. 31) Ressalte-se que essa de aculturalização implicava negar as tradições indígenas que os jesuítas, em sua concepção de superioridade, tentaram impor sobre os habitantes naturais do país.

Vale salientar que a população de indígenas, mesmo antes da colonização, possuía seu próprio modelo educacional. Tal modelo se assemelha ao descrito por Ponce (2007, p. 19 grifos do autor) quando se refere à educação praticada pelas comunidades primitivas: “[...] *o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava”. De modo similar, a educação do indígena brasileiro caracteriza-se nesse empirismo no qual o aprender era na prática, sem condução formal. Uma educação apoiada na força da ação, da tradição e do exemplo, em constante atuação. (Saviani, 2010).

No entanto, com a chegada dos jesuítas, essa forma de educação passou a ser desconsiderada em detrimento do aprendizado da língua portuguesa<sup>7</sup> e dos ensinamentos da doutrina cristã, que traziam consigo o aprendizado da leitura e da escrita. Essas foram as ações pedagógicas dos primeiros 50 anos dos jesuítas no Brasil, pois em 1599 a Ordem instituiu um modelo pedagógico resumido num código de regras para todos os seus colégios ao redor do mundo, o *Ratio Studiorum*. Esse documento, de 467 regras, trouxe um novo formato pedagógico para a educação do país, pois inaugurou uma pedagogia não centralizada somente nos indígenas, mas ampliada para outros membros da então população colonizada. Sobre o plano, Saviani escreve:

“O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adorado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial”. (Saviani, 2010, p. 56)

Do mesmo modo, Cambi (1999, p. 261) afirma que o *Ratio Studiorum* constituía-se de regras rígidas e abrangia toda a organização dos colégios e dos estudos jesuíticos “[...] desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as disposições didáticas relativas aos professores e aos estudantes dos vários cursos de estudo e às várias disciplinas ensinadas”. Porém, de forma bem intencional o documento dirigia sua programação educativa para os conceitos da Ordem, que visavam a “[...] formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência cega e absoluta à autoridade religiosa e civil”. (Ibidem, p. 261-262). Contudo, é relevante ressaltar que essas foram as bases pedagógicas do ensino no Brasil, em todos os seus níveis: primário, médio e superior – as únicas disponíveis nessa época.

E desse modelo, relatam-se as primeiras ofertas de cursos de ensino superior no país. Eram ofertados os cursos de Artes, conhecidos como de Ciências Naturais ou Filosofia, que duravam três anos; e o curso de Teologia, com duração de quatro anos. Tais cursos abrangiam cultura geral e o conteúdo não era somente religioso, pois a oferta era aberta para o público que tivesse interesse na formação eclesiástica. Particularmente, o curso de Artes tornou-se propedêutico para os que pretendiam cursar a Universidade de Coimbra, nos cursos de Direito e Medicina, por exemplo. Embora a entrada em Coimbra exigisse também a necessidade de

---

<sup>7</sup> O ensino da língua portuguesa era necessário, pois os indígenas se comunicavam através do idioma Tupi-Guarani.

exames de equivalência para tais cursos, somente em 1689, quando os colégios jesuítas ganharam o mesmo *status* dos de Portugal, foi eliminada essa necessidade (Cunha, 2007a).

Os jesuítas fundaram colégios em muitos estados do país. O primeiro colégio jesuíta foi fundado na Bahia, mas também passaram a existir outros no Rio de Janeiro, em Olinda, em Recife, no Maranhão, no Pará, em São Paulo e, por último, em Minas Gerais, todos com ofertas de cursos superiores para os interessados no sacerdócio e aberto também aos “externos”, aqueles que não tinham interesse religioso (Cunha, 2007a, p. 30).

Embora tenha sido relevante o trabalho desempenhado pela Ordem jesuítica na oferta e no controle da educação brasileira, consolidada a colonização, a educação jesuítica se volta para as elites. Com a finalidade de assegurar a manutenção da colônia, o trabalho de ensino deles passou a ter como centro somente a responsabilidade da educação dos colonizadores e de seus filhos. Isso se deu porque não havia interesse de Portugal em uma educação para os escravos ou indígenas, de modo que nota-se o início da elitização escolar no Brasil, responsável pela exclusão social vigente no país que se perpetua até os atuais dias, bem destacada pelas palavras de Paiva:

“O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Campanha de Jesus no final do século XVI e consubstanciados no ‘*Ratio Studiorum*’ [...] Consolidada a colonização portuguesa, tratava-se então de preparar e formar religiosos, de educar uma parte das elites, a fim de assegurar a continuidade do que fora conquistado” (Paiva 1987, p.57-58; Grifos da autora).

O monopólio jesuítico sobre a educação brasileira não perdurou por muito tempo. Em 1759, através de um decreto do Marquês de Pombal, que possuía plenos poderes concedidos pela Coroa, os jesuítas foram expulsos do país. Essa expulsão foi o resultado das transformações políticas e econômicas ocorridas na Europa no século XVIII. Segundo Hilsdorf (2003), o regime Absolutista tradicional em que Estado e Igreja se confundiam passou a dar lugar a um ‘Absolutismo Ilustrado’, ou seja, o Estado, sozinho, assumia a responsabilidade pelo bem estar de seus súditos. Nesse novo conceito absolutista não havia lugar para o dualismo de comando Igreja e Estado, o que justificou o adeus aos jesuítas.

Acrescente-se a isso o declínio do mercantilismo, que ocorreu a partir do momento em que o acúmulo de lucros e riquezas adquiridos com o capitalismo comercial incentivou a revolução tecnológica e impulsionou a produção industrial. Isso fez emergir uma nova potência

econômica na Europa, sobretudo na Inglaterra. Tais transformações, bem como o medo do poder que os jesuítas estavam adquirindo na colônia, culminaram na sua expulsão, que mostrou ser uma manifestação da crise de um regime decadente. (Silva & Bastos, 1984)

Tais fatores que contribuíram e resultaram na expulsão da Ordem também influenciaram as mudanças no cenário da oferta educativa do Brasil. Muitos colégios jesuítas foram fechados, alguns passaram a ser administrados por outras Ordens ou por particulares. No entanto, o lamentável foi o declínio da educação do país, que não foi assumida pelo Estado.

Tobias (1986) analisa que as invasões dos bárbaros foram para a Europa como a reforma de Pombal foi para a educação brasileira, pois causou uma paralisação no processo educativo de então, evidenciando o desinteresse estatal pela educação. Essa regressão atingiu as elites e também as pequenas escolas de primeiras letras que ainda funcionavam em zona rural, cujas aulas eram ministradas por padres e chapelões.

Por outro lado, Paiva (1987), entretanto, reflete que tal fato não teve tanta influência sobre o sistema educacional devido à pouca importância que a educação teria para os membros daquela sociedade, haja vista que a escravidão não exigia escolaridade para o desempenho da atividade servil e a centralização da metrópole não permitia um desenvolvimento local que requeresse o domínio da leitura e da escrita. A autora diz:

“A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. [...] a educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante.” (Paiva, 1987, p.58).

Apesar dessa relevante observação, o que destacamos é a pouca influência do sistema de educação que não atendia a população economicamente mais pobre, mas vale destacar que a expulsão jesuíta também representou uma total “desarticulação” desse sistema, conforme assinala Cunha (2007, p. 52). Em outras palavras, já se tinha tão pouco e ficou-se quase sem nada. Ademais, podemos incluir que os reflexos dessa falta de organização formaram mazelas ao longo da história da educação básica do país e são sentidas na educação superior ao longo do tempo.

Contudo, para minimizar o lamentável, outras ordens religiosas em submissão à Coroa assumiram o processo educacional do país, de acordo com o modelo político do Marquês de Pombal. Continuaram a oferta de cursos superiores com cunho sacerdotal, porém mais abertos

aos estudos tecnológicos. Esse novo ensino superior, pós-jesuítas, caracterizou-se pelo pensamento Iluminista e pode ter influenciado decisões políticas da Colônia que culminaram, mais tarde, na Independência do Brasil do governo português. (Cunha, 2007a, p. 61)

Entretanto, outro evento traria influência a essa ruína que se abateu ao cenário da educação do país após a saída dos jesuítas. A discussão a seguir destacará o efeito da transferência da Corte portuguesa para o Brasil e o que isso significou para a educação brasileira durante o período do império.

## **1.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO PERÍODO IMPERIAL**

Conforme observado, a saída dos jesuítas desarticulou o que se conhecia como sistema de educação que, embora pouco organizado, funcionava para atender a então população da época.

A transferência da família real de Portugal para o Brasil, em 1808, transformou o modelo de educação superior do Brasil. Para atender às necessidades da aristocracia, criou-se um sistema de ensino que começou com o nível superior. Isso significou poucas mudanças para a educação da população em geral, mas representou os passos iniciais do modelo de educação superior que existe até aos dias atuais.

Em 1822, o marco histórico da independência do país de Portugal, foi a promulgação da Constituição, que assegurava instrução gratuita no ensino primário. Isso retratava uma preocupação institucionalizada com a educação, porém tal intenção legal não representou um direito para todos, pois apenas uma pequena parcela da população que pertencia à elite econômica, de fato, tinha acesso a esse sistema, excluindo-se daí os negros, os indígenas e até mesmo as mulheres. Beisiegel (1974, p. 46) confirma: “Para os verdadeiros cidadãos do Império, as garantias inscritas na Constituição eram reais; outros ainda não haviam conquistado os direitos da cidadania, não se colocavam ao abrigo das disposições liberais da legislação imperial”. Com isso, atentemos para a gravidade de um modelo de educação básica para poucos.

Destaque-se que a forma de gerenciamento adotada a partir de então evidenciava uma ação centralizada no governo central. Porém, até o Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade pelo ensino primário e médio para as províncias, descentralizou-se a educação de base. Segundo Paiva (1987), esse decreto foi o instrumento legal mais importante para a educação popular brasileira. Embora acentuasse o dualismo existente na educação, as suas consequências são sentidas até os nossos dias, pois ao longo da história da educação do país pode-se observar a oferta de um ensino básico dualístico em público e privado, no qual ao privado reserva-se a insígnia de educação elitista; e, conseqüentemente, ao sistema público, algo mais abrangente e popular, produzido para a camada da população mais vulnerável economicamente, porém, com acentuadas diferenças, pois as escolas das províncias costumavam funcionar em locais improvisados, com professores leigos, haja vista que não havia investimento da União para mantê-las.

Em relação à educação superior, Cunha (2007a, p. 63) escreve: “A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. Ressalte-se que, para atender a essa demanda, foram criados os cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

Vale salientar ainda que tal oferta se estruturava em faculdades isoladas e não, a exemplo de outros países colonizados, em uma universidade.<sup>8</sup> Por isso podemos concluir que, embora a chegada da família real tenha atribuído certa estruturação à educação superior no Brasil, tem-se a lamentar a resistência da Corte em instituir universidades no país. Conforme Tobias (1986, p.122) relata,

“O rei D. João VI [...] seguindo a política portuguesa da Metrópole, não podia fundar Universidade no Brasil por recear que a Colônia, com isso, adquirisse sua independência. Por outro lado, também não podia, sobretudo par formação de oficiais, de médicos e de engenheiros, contentar-se com o raquítico ensino médio existente no Brasil; era necessário o ensino superior.”

Com essa premissa estatal e com as manifestações Positivistas contra a criação de universidades por considerá-las cunhadas nos padrões da Igreja, ao fim do Período Imperial havia apenas seis faculdades isoladas no país: no Rio de Janeiro (sede da família real) duas; em São Paulo; na Bahia; em Pernambuco e; em Minas Gerais.

---

<sup>8</sup> A instituição superior universitária somente foi criada no país no século XX.

Assim o ensino superior do período Imperial foi ofertado em faculdades isoladas, ou escolas profissionais de nível superior, criadas em alguns Estados da Federação. Desse período, nota-se uma pequena expansão da oferta de cursos por meio dessas instituições; porém, num espírito mecanicista, haja vista seu cunho essencialmente profissional. Com esse nascimento, a educação superior brasileira deixou o rastro da existência de um ensino superior ofertado por instituições com objetivos de apenas atribuir aos graduandos o ensino, sem lhe conferir a reflexão social de sua formação e do seu papel na sociedade.

Em relação à educação geral, ainda nesse Período destaca-se a ponderação de Rui Barbosa<sup>9</sup> sobre a escolarização do povo. Mesmo tendo como alvo principal as crianças, o parecer desse renomado jurista em 1882 sobre a educação primária brasileira faz referência ao grande número de adultos sem escolaridade, de modo que é considerado um documento inovador para a época. Paiva (1987) assegura que esse foi o documento mais importante no que diz respeito à educação no Período Imperial, que legou à República a esperança da elaboração de planos no campo da instrução pública. Valendo-se desse enunciado, destacaremos, a seguir, o período republicano e os contornos políticos que envolveram a educação e, especialmente, a educação superior.

### **1.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DA REPÚBLICA – DA OFERTA À EXPANSÃO**

O marco histórico de 1889 no país foi a proclamação da República. Desse período destaca-se a preocupação governamental em assumir um maior controle sobre a educação, descentralizando-a das Províncias. Apesar de a educação popular continuar secundária, o primeiro período republicano foi marcado por uma grande quantidade de decretos e reformas educacionais. Tobias (1986, p. 249) salienta que não havia “tomada de consciência do Estado da educação brasileira”, as mudanças eram originadas pelo sentimento nacionalista da nova condição política, porém, não com o estudo da realidade do país. Produzia-se uma legislação baseada nos estudos de nações estrangeiras, especialmente as europeias, já inseridas na era industrial, esquecendo-se de adequá-las ao contexto de educação nacional, naquela época essencialmente agrícola.

---

<sup>9</sup> Jurista brasileiro nascido em 1849 que atuou como Deputado Geral e que ocupou importantes cargos no período Imperial.



Nessa conjuntura, nasceu a Constituição de 1891, que retirou das províncias o controle sobre a educação básica e previu o funcionamento de instituições de educação superior em três vertentes: as mantidas pelo Governo Federal, que funcionariam em São Paulo e Pernambuco; duas faculdades de Medicina e Farmácia, uma na Capital Federal (Rio de Janeiro) e outra na Bahia; e uma Escola Politécnica no Rio de Janeiro e outra em Minas Gerais. Também, a mesma legislação concedia aos Estados a liberdade de criação de instituições superiores e permitia à iniciativa privada o mesmo privilégio. (Niskier, 1989, p. 198)

Além disso, o aumento das instituições se deu em consequência da transformação das províncias em Estados, com estrutura administrativa autônoma, com o que se emergiu uma nova concepção burocrática. Aliado a isso, a cultura do café produziu uma burguesia ávida de instrução, que determinou a demanda na expansão pelo ensino secundário e, conseqüentemente, superior. Isso resultou na expansão da oferta de cursos e no aumento de instituições, de modo que, do início do período republicano até 1910 foram criadas vinte e sete novas escolas superiores (Cunha, 2000). Tais mudanças alteraram também o processo de ingresso dos estudantes, através das reformas do ensino instituídas ao longo desse período. Porém, esse tema será objeto de discussão mais adiante nesta investigação.

Entretanto, essas são as poucas alterações que ocorreram no processo da educação superior nos primeiros anos da República. Embora a tentativa de fortalecimento da educação básica pudesse resultar em transformações nesse nível de educação, não foi o que aconteceu. A oferta ainda prosseguiu por meio das instituições isoladas. Apesar disso, não deixamos de observar que houve tentativas de se criar instituições universitárias em alguns Estados: os exemplos do Amazonas, de São Paulo, e do Paraná, por iniciativa privada, que logo foram extintas, quer por questões econômicas, como no caso da universidade amazônica (que deixou de existir quando a prosperidade econômica da produção de borracha foi esgotada), quer pela causada pela concorrência pública das faculdades isoladas, que tomavam as vagas por ofertar cursos semelhantes e/ou, ainda, por força da legislação que determinava que cidades com menos de cem mil habitantes não poderiam instituir o ensino superior igual às demais (Idem, 2000). Enfim, movimentos legais não faltaram para adiar a criação de universidades no país, relegando a oferta de cursos superiores somente às já citadas faculdades isoladas.

A primeira instituição universitária oficial somente veio a ser fundada em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, no governo de Epitácio Pessoa, a Universidade do Rio de Janeiro. Porém,

a conjuntura política, instaurada anos depois, durante a chamada Era Vargas<sup>10</sup>, entre 1930 e 1945, apresentou profundas mudanças no cenário da educação brasileira, especialmente a superior, cuja influência pode ser notada até os dias atuais, embora também tenha sido o período da “vigência da política educacional autoritária”, conforme expressa Cunha (2007a, p.206).

Desse período, registra-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, um marco para a instauração de inúmeras reformas por meio do então ministro Francisco Campos. Tais reformas foram consolidadas por meio de decretos que criaram o Conselho Nacional de Educação, o Estatuto das Universidades Brasileiras e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (que a essa altura chamava-se Universidade do Brasil e que serviria como modelo para a criação de outras universidades). Destaca-se que o modelo de universidade pedia a obrigatoriedade da criação dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras para alcançar essa organização acadêmica. Esse ministério também foi responsável pela organização do ensino secundário, que ocasionou no aumento da demanda por educação superior nas décadas seguintes.

Ainda é relevante destacar a força que as ideias liberais ganharam nessa época. Embora envolvida no conceito ambíguo de defesa da igualdade e de democracia por um lado, e assegurar a posição das elites por outro, essa corrente política possuía a ideologia em defesa da educação para todos, fato que não era um palco da realidade brasileira em nenhum nível de oferta educacional nesse cenário. Assim, educadores com o pensamento liberal organizaram conferências e produziram documento contra a política autoritária do governo, expressa “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. (Romanelli, 1978). Esse documento tratava de todos os níveis da educação brasileira e conclamava o governo para assegurar a educação como direito de todos, devendo ser pública, gratuita e laica. Sobre a educação superior, o texto diz:

“Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. (Azevedo et al, 2010, p. 56)

Essa afirmação reivindicava uma universidade integradora e não um aglomerado de cursos profissionalizantes. Assim, uma instituição que associava o ensino à pesquisa e à extensão, pensamento que permeou a criação da Universidade de São Paulo, em 1934.

---

<sup>10</sup> Período da presidência de Getúlio Vargas iniciado na Revolução de 1930 e encerrado com um golpe militar em 1945 e retornou eleito em 1951 até 1954.

As discussões em torno de uma educação para todos, de uma universidade que não remontasse somente ao modelo francês de instituição isolada, mas que atuasse de forma integradora foi tomando corpo ao longo da década de 40 do século XX. De modo que se clamava por uma reforma universitária que trabalhasse com pilares de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a expansão da escola secundária demandava um número maior de estudantes interessados na educação superior. Diante disso, houve um aumento dessa modalidade de ensino, na medida em que foram criadas novas faculdades e também universidades públicas. Nesse sentido, foram federalizadas e transformadas em universidades, entre os anos de 1950 e 1970, trinta e duas instituições, antes financiadas pela iniciativa privada ou pelos governos estaduais.

A reforma da educação superior aclamada pelos liberais se concretizou após o Golpe Militar de 1964<sup>11</sup>. A Lei de Reforma 5.540, de 1968, trouxe elementos em sua constituição de organização acadêmica às instituições de educação superior. Essa reforma foi pensada a partir do modelo organizacional usado nas universidades americanas, no qual a universidade estava pensada a serviço do desenvolvimento e da modernização da nação.

O processo de modernização da educação e da universidade foi desenvolvido no momento político do Golpe e da Ditadura Militar, iniciado em 1964, e contou com a consultoria norte-americana da *United States Agency for International Development* (USAID<sup>12</sup>). Suas raízes podem ter começado na década de 1940, com a vinda de consultores desse país, para a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Não obstante, é ao acordo MEC-USAID atribuída a responsabilidade pelas reformas educacionais promovidas pelo governo nesse período. Romanelli (1978, p. 197) diz: “Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de ‘Acordos MEC-USAID’ tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura”.

Vale salientar que, nesse contexto, a proposta política de desenvolvimento econômico do então governo demandou do sistema educacional um perfil de recurso humano não existente no país. Dessa forma, a procura pelo ensino médio e superior aumentou. O sistema de educação pública superior expandiu-se, mas não para suprir a demanda reprimida. Assim sendo, esses

---

<sup>11</sup> O Golpe resultou na tomada do poder Central pelos militares, que culminou em um período de opressão e repressão no país.

<sup>12</sup> Os Acordos MEC-USAID formaram inúmeros convênios assinados entre o MEC e essa agência para prestar assistência técnica ao sistema educacional brasileiro.

acordos foram uma tentativa de resolver os problemas já instalados e que ocasionaram uma crise na educação brasileira.

Entretanto, é relevante salientar que embora a Lei de Reforma da educação superior tenha sido estabelecida em um governo de expressão repressiva e ditatorial, os efeitos dessa legislação em relação à organização da universidade ainda persistem, pois, embora autônoma em suas decisões administrativas, a maioria dessas entidades convive com uma estrutura interna organizacional nos moldes norte-americanos, instalados legalmente no governo militar.

Até os dias atuais o processo de redemocratização<sup>13</sup> do país, iniciado na década de 1980, trouxe muitas mudanças ao sistema educacional. Iniciando-se com a Constituição Federal de 1988, que destacou a educação como direito de todos e dever do Estado ofertá-la gratuitamente, previu-se também a necessidade de uma nova lei para direcionar a educação do país e fugir do modelo tecnicista instalado com a ditadura militar.

Nesse sentido, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.396, que contou em seu processo de elaboração com a participação da população. Os dispositivos dessa Lei deram base para as muitas regulamentações que seriam efetivadas no sistema educacional brasileiro por meio de decretos, resoluções e portarias.

Destacamos que o contexto político e econômico de sua elaboração se deu no bojo das mudanças de uma nova gestão pública, a qual foi iniciada, principalmente, nos países do terceiro Mundo com uma dependência econômica aos órgãos multilaterais internacionais. Desse modo, o sistema brasileiro de educação passou a ser fortemente norteado por essas mudanças, refletidas, especialmente no âmbito das instituições de educação superior.

Sob a pressão dos organismos multilaterais, a política pública emergiu para o processo de avaliação e expansão das instituições superiores. Consoante com o disposto na LDB, a expansão não significava o aumento de instituições públicas, mas a criação indiscriminada de diversas faculdades e cursos em entidades privadas<sup>14</sup>. Ao escrever sobre o acesso a educação superior, Santos (2013, p. 16) salienta que: “O grande destaque das políticas de acesso teve o setor privado como principal responsável pelo aumento das instituições e pela oferta de vagas e cursos. Predomínio incentivado, motivado e amparado legalmente pelo governo federal”.

---

<sup>13</sup> Período conhecido como Pós-ditadura militar, caracterizado pelo retorno de um presidente civil e pelas eleições do mesmo à presidência.

<sup>14</sup> Essa Lei previa possibilidade de criação de instituições com diferentes organizações administrativas, ou seja, além das universidades, institutos, faculdades, centros e escolas superiores estariam liberadas para oferta cursos superiores.

Ainda outro destaque para essa época foi a reorganização dos currículos dos cursos de graduação, com destaque para a criação de diretrizes curriculares, uniformizando a oferta dos cursos nacionalmente. Além disso, e em consonância com as novas propostas, foram instituídas nacionalmente alterações no formato do ingresso aos cursos de graduação.

A década de 2000 foi marcada por outro processo de expansão da educação superior, dessa vez, com a criação de instituições universitárias criadas no interior dos Estados. A expansão foi impulsionada pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de forma que foram criadas ao longo de 2003 a 2014, 18 novas universidades, com ampliação para 173 novos campi (Brasil, 2015a). Essa expansão também se deu ao nível de Escolas Tecnológicas mantidas pelo governo federal, que ganharam o *status* de Institutos e passaram a ofertar cursos de graduação, tendo sido criadas 422 novas unidades (Brasil, 2015b).

Esse breve relato histórico não apenas vislumbra os acontecimentos que permearam a educação superior brasileira ao longo de sua existência, mas identifica um sistema norteado por instrumentos legais em busca de consolidação e identidade própria, cuja expansão não atende à real demanda. Desse modo, ainda remete em sua oferta ao período colonial, em que poucos eram os privilegiados que tinham acesso.

Entretanto, a compreensão histórica da educação superior no país torna-se melhor explicada quando trazemos informações contextualizadas política e economicamente. Dessa forma, não podemos deixar de mencionar como essas influências, especialmente no mundo globalizado, são sentidas no âmbito da educação brasileira. Trazemos com isso o próximo tópico, que busca dar conta dessas explicações.

## **2 POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: TENDÊNCIAS E AGENDAS DOMINANTES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Ao longo dos séculos XX e XXI, a educação superior passou por inúmeras transformações. Desde a Europa, berço das primeiras instituições de ensino superior, até os países da América Latina, todos construíram e constituíram suas instituições contextualizadas política e economicamente pelos novos ideais sociais.

Nesse novo contexto, a concepção liberal da educação como direito de todos e pautada no Estado como principal ofertante passou a permear os dispositivos constitucionais também no Brasil. Consoante a isso, a demanda pela educação superior, sempre crescente, exigiu cada vez mais do Governo uma preocupação em legislar com o fim de garantir não somente a oferta, mas também os princípios de acesso e a estruturação das instituições ofertantes. Essa ação pode ser observada no resgate histórico da educação superior do país, o qual demonstra uma constante ação do Estado em legislar por meio de decretos acerca da organização de tal sistema de educação<sup>15</sup>.

Aliado a isso, pode-se destacar o crescimento populacional, a introdução de tecnologias da informação e, conseqüentemente, os efeitos do fenômeno da globalização, que fez configurar um novo modelo de instituição superior ampliado para atender diferentes classes sociais. Nesse sentido, deixar de ser um espaço unicamente para as elites se constituiu o desafio maior dessas instituições ao redor do mundo, sobretudo a educação brasileira e, especialmente, no século XX. Não obstante, essas transformações não foram constituídas desatreladas dos processos políticos e econômicos impostos ao Estado, bem como da concepção adotada por este para fazê-las acontecer.

Desse modo, os próximos tópicos destacarão o fenômeno da globalização e a concepção de estado adotada pelo governo brasileiro que influenciaram profundamente a educação do país, especificamente a educação superior.

## **2.1 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS**

Em sua gênese etimológica, a palavra globalização designa um todo, cujo termo relaciona-se ao globo da terra. Nesse sentido, a palavra originária também nomeia uma interação terrestre, porém com um aspecto diferenciado e com características próprias de uma era.

No entanto, num contexto teórico que permeia a terminologia, as características que originaram o fenômeno da globalização redundaram por designar-lhe também conceitos diferenciados. Assim, sua definição envolveu-se num processo de discussão entre diferentes

---

<sup>15</sup> Essa observação pode ser lida no primeiro item deste capítulo.

autores. Porém, em nosso resgate teórico, observa-se um aspecto em comum nas discussões – a significação econômica concedida a esse termo.

Por exemplo, as primeiras discussões em torno da globalização envolvem o fenômeno com outros termos, tais como globalismo e mundialização. A escolha da melhor definição para dar significação ao processo trouxe-nos algumas reflexões relevantes. Em Ianni (1999, p. 184) vê-se uma definição na qual o globalismo “[...] é produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, em geral sintetizados no conceito de globalização”. Assim, o autor identifica a globalização como ocorrendo no processo do globalismo, ou seja, os diferentes e diversos processos que o caracterizam constituem-se no que ficou conhecido como globalização.

Nessa direção, Michalet (2003, p. 21, 31) sustenta que a mundialização é um fenômeno econômico, multidimensional e complexo, criado pelo sistema capitalista com o fim de assegurar sua sobrevivência. Dessa forma, suas configurações são interligadas para garantir sua característica econômica predominante. Essas configurações garantem o aspecto da troca de bens e serviços entre diversos países, “inter-nacional”, que permitem a mobilidade da produção desses bens, por meio das empresas “multi-nacionais” e, por fim, “global”, na medida em que se certifica a rentabilidade financeira do(s) capital(is) envolvido(s).

Embora se denote, em um primeiro olhar, uma aparente profusão de conceitos, notamos que tais nomenclaturas revelam que a temática converge para uma identidade comum, e tais definições se interligam em torno de um mesmo argumento, de que se trata de um fenômeno de características mundiais que se atrelam pelos aspectos econômicos, culturais, sociais, dentre outros.

Nesse sentido é relevante a contribuição de Boaventura de Souza Santos (2001), que elenca a amplitude que o termo globalização adquire na atual conjuntura mundial. O autor salienta que, embora os estudos focalizem a globalização a uma tendência econômica, outras dimensões podem ser associadas, a saber: social, política e cultural. Consideramos importante trazer à luz desse trabalho as ideias do autor, por entendermos que ao tentar relacionar a globalização ao processo educacional, não se pode minimizar o uso do termo a um único aspecto característico.

Dessa forma, ao destacar a dimensão social da globalização, Santos (2001) salienta que esta envolve o aumento da desigualdade em todo o mundo, gerada pela “burguesia

internacional” composta por gestores de grandes empresas multinacionais e dirigentes de instituições financeiras internacionais. Por outro lado, também em nível local, essa desigualdade se prolifera por outra classe de burgueses, que o autor denomina de “burguesia nacional”, composta pela “elite empresarial, os diretores de empresas, os altos funcionários do Estado, os líderes políticos e profissionais influentes.” (Ibidem, p. 38) É relevante relacionar que o processo de expansão da educação brasileira envolveu a criação de instituições privadas cuja manutenção centralizava-se nas mãos de grandes empresas, tanto nacionais quanto internacionais, como principais mantenedoras de faculdades e centros universitários de oferta de graduação no país.

Ademais, ao identificar a dimensão política da globalização, o autor analisa a interferência dos organismos internacionais nas políticas dos países, especialmente os que ele chama de “periféricos”. Por fim, pondera acerca da dimensão da globalização cultural, a qual atribui a influência dos valores do ocidente e norte-americano sobre outras nações. O autor ainda destaca que a tecnologia tem sido a principal disseminadora dessa cultura. (Ibidem, p. 51-52)

As considerações desse autor contribuem para o entendimento do fenômeno da globalização, na medida em que a dimensiona para diferentes escalas no cenário mundial. Notamos que tais conceitos não destoam dos diferentes efeitos causados pelo fenômeno ao processo educacional vivido no cenário brasileiro. Embora seja relevante do ponto de vista da proposta dessa investigação, a dimensão de globalização que se aproxima do objeto de estudo e da proposta deste capítulo é sintetizada nas palavras de Bourdieu (2001, p. 100; Grifos do autor)

“[...] a ‘*globalization*’ designa então uma *política econômica* que visa unificar o campo econômico por todo um conjunto de medidas jurídico-políticas destinadas a suprimir todos os limites a essa unificação, todos os obstáculos, em sua maioria ligados ao Estado-nação, a essa extensão. Isso define, com precisão a política neoliberal, inseparável da verdadeira propaganda econômica que lhe confere uma parte de sua força simbólica através da ambiguidade da noção.”

Nessas palavras o autor aproxima a globalização para a dimensão econômica e, conseqüentemente, para outras medidas político-econômicas que estão subjacentes à explicação desse fenômeno e que, desse modo, interferem nas estratégias para a educação dos Estados-nações que absorvem tais medidas. Nessa mesma direção, Roger Dale (2004, p. 436) reforça esse conceito ao identificar a globalização como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”.



Dessa citação podemos relacionar globalização a uma política de expressão neoliberal que nos ajuda na compreensão de como um direcionamento influenciador global pode tomar formas em diferentes instituições de educação superior no mundo, pois a coordenação dessas ações parte de um único elo mundial capaz de exprimir um discurso unificador, não somente em termos econômicos e políticos, mas também na gestão interna em diversos campos, e em diferentes países.

As ideias de Hayek, em 1944, deram origem ao Neoliberalismo, que surgiu para criticar a posição intervencionista do Estado no mercado, bem como sua posição como um Estado de Bem Estar Social. Como o próprio nome diz, trata-se de uma releitura do liberalismo clássico, que também defendia o Estado com atuação mínima e neutra, tendo como função responder apenas pelos bens que são essenciais, como educação, segurança e o cumprimento dos normativos. Nos postulados neoliberais, essa acepção não é muito diferente:

“‘Menos Estado e mais mercado’ é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como principio a noção da liberdade individual tal como concebida pelo liberalismo clássico. (...) o Estado de direito só pode ser responsável por medidas que se estabeleçam como normas gerais [...]” (Azevedo, 2004, p. 11; Grifo da autora).

Embora o modelo neoliberal tenha sido adotado por alguns governos na década de 1980 como parte das reformas de Estado (denominadamente a Inglaterra, Estados Unidos e na América do Sul, o Chile), no Brasil a proposta ganhou força nos anos de 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Os acordos do Estado brasileiro com organismos multilaterais foram predominantes para que se implantassem no país e nas políticas educacionais as concepções neoliberais.

Nesse sentido, cabe trazer à atenção a definição do neoliberalismo, de Harvey (2005, p. 2), que explica:

“El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio.”

Para distinguir ideias liberais das neoliberais, Ianni (1996, p. 79) diz que o neoliberalismo está ligado às “forças do mercado capitalista em âmbito global”. Também,

acrescenta que no liberalismo o princípio era a “soberania nacional”, ao passo que no neoliberalismo a soberania está nas “organizações, corporações e outras entidades de âmbito global”.

Assim, as palavras do autor revelam que o neoliberalismo, embora assegurado pelo Estado, tem no mercado mundial seu principal expoente de força e conservação. Tal entendimento é reforçado e sintetizado pelas palavras de Afonso (2003, p. 39), que diz:

“Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência”.

Para acompanhar essa lógica de mercado, o Estado internaliza a obrigação de adotar novas medidas gerenciais e políticas, além de instituir legalmente meios de assegurar que práticas políticas-econômicas sejam efetivadas. À influência dessas políticas no contexto da educação no país dedicaremos a expor no próximo tópico.

## **2.2 A AGENDA NEOLIBERAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

No Brasil, as políticas públicas para a educação superior implantadas na década de 1990 refletem um período marcado pela redemocratização política. A ampliação das vagas no Ensino Médio e a pressão dos organismos multilaterais fizeram emergir políticas de avaliação e expansão que redundaram na criação de diversas instituições de ensino privadas e na ampliação indiscriminada de cursos de graduação. Esse momento favoreceu o acesso e ampliou o número de matrículas. Não obstante, cabe ressaltar que a expansão se deu mais no âmbito de instituições de ensino particular, com o aumento do acesso também direcionado para tais instituições.

Segundo Chaves (2006), o privilégio conferido à privatização na política de educação superior adotada pelo Brasil não foi um processo isolado. Para essa autora, a crise econômica nos anos de 1970 provocou uma reação mundial da classe dominante, que trouxe a incorporação do neoliberalismo aos projetos de desenvolvimento e reformas do aparelho do Estado para a adequação ao capital financeiro internacional. Ou seja, a crise fiscal do Estado nos

anos 1980 abriu caminho ao ideário ortodoxo neoliberal para dominar o pensamento econômico. A responsabilidade pela crise passou a ser atribuída ao Estado, com um setor público ineficiente, ao passo que o setor privado estaria associado à eficiência e qualidade.

Desse pressuposto, a partir da década de 1990, uma série de reformas foi iniciada no Estado brasileiro tendo como centro a privatização, conforme assevera a autora:

“As políticas de ajuste neoliberais implementadas no Estado brasileiro, ao longo da década de 1990 e nos primeiros anos de 2000, promoveram a redefinição das esferas pública e privada nas mais variadas atividades humanas. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado, não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais”. (Chaves, 2006, p. 77).

O pensamento da autora coaduna as palavras de Dale (2004), que analisa os efeitos da globalização na educação a partir de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE). Essa agenda, segundo o autor, ajuda na identificação de uma força que disciplina mundialmente os processos educacionais. Sobre isso ele escreve: “As instituições nacionais não são, como se pensa, autônomas em suas decisões e atividades, antes são influenciadas em nível supranacional por uma ideologia do mundo dominante ou ocidental, pois, ‘os estados têm a sua actividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais’”. (Dale, 2004, p. 427)

Nessa direção, as políticas foram legisladas a fim de adotar o modelo neoliberal. Por exemplo, a LDB promulgada em 1996, embora tenha sido resultado de profundas discussões na sociedade civil, redundou em um documento final que sofreu influência de um discurso hegemônico ao garantir em seu texto uma visão pseudoprogressista que incorpora nas reformas um modelo de “inflexão neoliberal”. (Oliveira 2000, p. 79)

Nessa direção, o referido autor observa que essa nova legislação, fruto de um período democrático, incorpora o discurso da descentralização e da avaliação. Salienta que o sistema de avaliação foi criado como uma nova forma de controle que substituiu “o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários nas funções de ‘inspeção’ e ‘supervisão’, por mecanismos de aferição do controle do ‘produto’, ou seja, os exames padronizados”. (Oliveira, 2000, p. 87-89)

Consoante a isso, Dale (2004) também identifica uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), a qual aborda a globalização de “ideias, normas e valores” para responder a questões nacionais, nesse caso a nova LDB. Nesse sentido, para atender a esse efeito, somente

um organismo mundial com força necessária para imprimir mudanças políticas seria capaz de influenciar o sistema educacional de um país.

Esse organismo, expressão do CEMC (Dale, 2004), pode ser entendido como próprio Banco Mundial (BM). Isso porque o BM é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD<sup>16</sup> e agências. No Brasil o BM já vinha atuando há algumas décadas, mas a crise de endividamento do país nos anos 80 impôs uma atuação mais dinâmica e, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o referido banco passou a atuar na instituição de programas de estabilização e ajuste econômico.

O BM não expressa, declaradamente, sua atuação como formulador de políticas educacionais para os países que financia. Os documentos desse banco explicitam que no campo educacional sua atuação está direcionada ao assessoramento, conforme a citação a seguir:

The world bank is strongly committed to continued support for education. However, even though Bank funding now accounts for about a quarter of all aid education, this funding still represents about 0,5 percent of developing countries total spending on the sector. Thus, the world Bank's main contributions must be advice, designed to help governments develop education policies suitable for the circumstances of their countries. Bank financing will generally be designed to leverage spending and policy change by national authorities. (World Bank, 1995, p. 14-15)

Nota-se que a atuação do BM recai sobre o campo das ideias, elaborando propostas que instrumentalizam e sustentam a política econômica, como evidenciada nas palavras de Torres (2000):

“O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primário grau, nos países em desenvolvimento (...) trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula”. (Torres, 2000, p. 126; Grifo da autora).

Nessa direção, as políticas sociais e educacionais são instituídas e elaboradas para instrumentalizar a política econômica. Sobre isso, lemos:

“As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. Sua bandeira é investir os recursos públicos ‘nas pessoas’, garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições

---

<sup>16</sup> Para efeito desta investigação será aplicado o termo Banco Mundial e a sigla BM para se referir as ações e políticas do Banco e suas agências.

para aumentar a expectativa de vida e alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades”. (Coraggio, 2000, p.77-78; Grifo do autor).

Desse modo, o BM estabelece a relação entre educação e economia, identificando que o investimento em educação significa o desenvolvimento econômico. O pacote inclui a descentralização dos sistemas educacionais (que se ajustariam para o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário) satisfazendo a demanda de trabalhadores capazes de realizar qualquer tarefa sem especialização; bem como o fomento para o investimento da iniciativa privada.

Segundo Coraggio (2000), a teoria econômica neoclássica traz em seu bojo a concepção neoliberal que pode ser facilmente percebida no governo brasileiro, o qual alimenta essa ideologia permeada em suas políticas. Corroborando com essa conclusão, Chaves (2006) afirma que:

“Nos países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil, a política neoliberal de desenvolvimento, sob a direção dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), não necessita da produção de conhecimento científico e tecnológico. O conhecimento transformou-se em mercadoria e a ciência em uma empresa política e econômica”. (Chaves, 2006, p. 74).

Nesse sentido, são elaboradas também as políticas para a educação superior. E as iniciativas para o desenvolvimento dessas políticas foram se efetivando ao longo das décadas de 1990 e 2000, com a criação de instrumentos normativos que expressavam as diretrizes existentes nas orientações dos organismos internacionais. Isso também fica evidente nos documentos emitidos pelo Banco, que informam para que fim são os financiamentos da educação superior, conforme escreve:

“[...] Bank lending for higher education will support countries efforts to adopt policy reforms that will allow the subsector to operate more efficiently and at lower public cost. Countries prepared to adopt a higher education policy framework that stresses a differentiated institutional structure and diversified resource base, with greater emphasis on private providers and private funding, will continue to receive priority.” (World Bank, 1995, p. 16)

Assim, conforme diz Carvalho (2007), nos anos 1990 todas as políticas sociais e econômicas sofreram influência da agenda neoliberal. Nesse contexto de Estado mínimo, o diagnóstico por meio da avaliação foi o caminho para expor as fragilidades do sistema e, por

consequente, a redução da participação do setor público na oferta educação superior. Afonso (2002, p. 121) sintetiza esse período da seguinte maneira:

“[...] os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo.”

Desse modo, a avaliação foi introduzida na agenda política do Estado brasileiro, afetando diretamente a educação superior. Dourado & Oliveira (2003) identificam a avaliação como um dos princípios que permearam a reforma da educação superior na segunda metade da década de 1990, com o fim de combater os princípios de educação superior até então vigente por meio da Lei 5.540/1968. Não obstante, o Sistema de Avaliação não somente serviu a esse fim, mas também para atender ao modelo econômico neoliberal. Em conclusão, Oliveira & Catani (2000, p.105) dizem: “O governo vem advogando e empreendendo ações que tornem o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, de acordo com a dinâmica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado”.

Assim, no contexto do governo brasileiro, a agenda neoliberal também influenciou as políticas para a educação superior. Conforme descreveu Afonso (1998, p.118): “Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmico)”. Desde a organização administrativa, expansão, acesso, supervisão e avaliação – todos esses aspectos foram objeto de demandas adotadas por um novo gerenciamento público incorporado pelo Estado, a partir das sugestões dos organismos multilaterais como parte de uma agenda mundial para países em desenvolvimento como o Brasil.

Como foco de interesse de nosso estudo, entretanto, traremos à atenção as políticas de acesso que são elementos de grande importância para a compreensão do objeto de estudo em destaque nesta tese.

### **3. POLÍTICAS E MECANISMOS DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **3.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA À REDEMOCRATIZAÇÃO**

Conforme considerado no primeiro tópico deste capítulo, embora remonte ao período dos jesuítas, a educação no Brasil somente recebeu atenção política para sua organização na década de 1930, com a criação de um Ministério exclusivo para tratar sobre assuntos relacionados a esse tema. Em relação à educação superior, a criação de instituições universitárias, dita “temporã”<sup>17</sup>, veio a ser também fruto dessa época, pois até então esse ensino existia na figura de instituições isoladas, faculdades profissionalizantes.

Entretanto, dois questionamentos pertinentes surgiram: como se substanciava o acesso a essas instituições? Por meio de quais medidas legais o acesso foi institucionalizado? Para dar resposta a essas questões e melhor compreender esses aspectos, foi traçado um perfil histórico do acesso à educação superior. Essa breve periodização objetivou contribuir para a discussão desta problemática, na medida em que forneceu elementos para o entendimento das formas de acesso que caracterizam as instituições de educação superior na atualidade.

O marco temporal foi iniciado com a chegada da Família Real, em 1808, pois esse foi um acontecimento significativo para a educação superior brasileira, ainda que a oferta de cursos superiores tivesse sido iniciada anos antes, com a Companhia de Jesus. Desse modo, a vinda de D. João VI, embora não tenha marcado o início do ensino superior no Brasil, significou a realização de ações que resultaram em melhorias e ampliação da oferta para essa modalidade de ensino. Conforme conclusão de Oliveira (1994, p. 90-91),

“A educação foi melhor estruturada e diversificada. Pretendia-se, a nível superior, formar os quadros exigidos pelo Estado, tais como engenheiros, topógrafos, militares, médicos, cirurgiões, odontólogos e agrônomos. Os anos que se seguiram até o fim do Império (1889) são marcados pela expansão, a nível superior, dos cursos de Medicina, Direito, e Engenharia. A literatura transplantada da Europa, sobretudo, para os cursos jurídicos, permite a formação da mentalidade de uma nova elite, mais afinada com os ideais republicanos. [...] os cursos superiores destinados à elite dirigente recebiam maior apoio do Estado”.

---

<sup>17</sup> O termo “temporã” foi utilizado por Luiz Antônio Cunha no livro, “A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas”, em 1980, para se referir a criação tardia de instituições universitárias no Brasil, que ao contrário das colônias espanholas, teve sua universidade somente um século após a independência.

A criação desses cursos superiores em novas instituições isoladas, aliada às mudanças sociais e econômicas produzidas, aumentou a demanda pela educação superior; e logo foi preciso a criação uma forma de seleção. Desse modo, a partir de 1808, foram criados os exames preparatórios, que eram realizados pelas próprias faculdades (que aplicavam provas sobre as matérias necessárias ao ingresso no curso pretendido). Esses exames foram os primeiros processos seletivos à educação superior e, ao longo da história do acesso, esse processo não foi descontinuado. Tobias (1991) salienta que daí nasceu não somente a seleção, mas também a preparação para o ingresso, observado na atualidade pelos conhecidos cursinhos pré-vestibulares, que auxiliam concluintes do ensino médio, preparando-os com os conteúdos das provas que são cobrados na seleção.

A partir de 1837, os egressos do Colégio Pedro II<sup>18</sup> não precisavam prestar os exames preparatórios, tendo acesso direto a qualquer escola de Ensino Superior. Mais tarde, no período entre 1891 e 1910, o acesso passou a ser automático, sem a necessidade de exames de estudo também para os alunos formados em escolas estaduais que possuíam currículo similar ao do Colégio D. Pedro II, então chamado de Ginásio Nacional. Esse privilégio também foi estendido a Ginásios particulares, ampliando ainda mais o leque de estudantes que eram dispensados dos exames preparatórios.

Essa forma de acesso foi institucionalizada por meio do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, quando foi criado o “Exame de Madureza”, que consistia no exame de saída, na medida em que os estudantes da última série do ensino secundário, após serem submetidos e aprovados, podiam se matricular sem necessidade de novos exames, em qualquer escola de nível superior do país. Ou seja, dispensam-se os exames preparatórios. Tal privilégio era também estendido aos alunos das escolas particulares que podiam prestar os exames em escolas oficiais. O objetivo da criação do exame de madureza, no entanto, não era o acesso, mas a redefinição do currículo do ensino secundário, pois se objetivava unificar o currículo de colégios organizados pelos governos estaduais ao do Colégio D. Pedro II. (Cunha, 2007). Notamos, desse modo, uma primeira tentativa histórica de redefinição do currículo do Ensino Médio.

---

<sup>18</sup> Instituição de ensino pública Federal, criada no Rio de Janeiro, no período Imperial. Seu nome foi dado em homenagem ao Imperador D. Pedro II e continua a funcionar até os dias de hoje.



Esse processo que pôde se caracterizar como uma facilitação do acesso não vigorou por muito tempo, pois, embora naquele período também tivesse ocorrido ampliação de escolas superiores, havia resistências a esse modelo, haja vista que era tido como uma facilitação de diplomação. Segundo Cunha (2000, p. 159), havia uma corrida pelos diplomas de cursos superiores que “comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes”.

Dessa forma, o interesse das elites em conter o acesso livre ao ensino superior demandou por uma reforma, conforme expressa Cunha (2007a, p. 156 grifos do autor):

“O exame de madureza, ponto nodal da política educacional, foi sendo adiado, teve sua função mudada e acabou por ser extinto. De exame de *saída* do ensino secundário, o exame de madureza passou a ser o exame de *entrada* aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades”.

Desse modo, pode-se dizer que o exame de madureza foi concebido para ser um exame de Estado. Assim, embora institucionalizado em um contexto histórico diferente do atual, seus pressupostos se assemelham ao institucionalizado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>19</sup>, criado na década de 1990, dentro das políticas de configuração neoliberal adotadas pelo governo brasileiro e que, semelhante ao Exame de Madureza, cumpre a função de acesso e redefinição do ensino médio.

Então, o exame de madureza não se firmou como mecanismo de acesso, de modo que a partir de 1911 outros decretos federais institucionalizaram o acesso à educação superior. O Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911 instituiu o Exame de Admissão. Esse exame, conforme preconizava o documento original no Artigo 65, parágrafo 1º, consistia em “[...] prova *escripta* em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e *sciencias*”, para todos os aspirantes ao ensino superior. Independente de qual escola secundária viessem, os estudantes tinham de prestar o exame. Para Cunha (2000, p.159), o estabelecimento do exame visava garantir a função do ensino de “formar as classes intelectuais dominantes”. Sobre isso o autor escreve:

“A introdução dos exames de ingresso às escolas superiores para todos os pretendentes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em suma, induzidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter de qualquer maneira um diploma superior, qualquer que fosse”. (Cunha, 2000, p. 159).

---

<sup>19</sup> Este exame será analisado em por menor mais adiante neste trabalho.

Mais adiante, quatro anos depois, o Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, mudou a nomenclatura desses exames de admissão para vestibular<sup>20</sup>. Esse documento também previa que, além dos exames vestibulares, ao candidato era exigido apresentar certificado de aprovação das matérias do Curso Ginásial realizado em estabelecimentos de ensino público, especificamente o Colégio D. Pedro II, que era Federal, ou de outros Estaduais, no modelo daquele. Os candidatos egressos de escolas privadas tinham que ser aprovados nessas escolas para serem também certificados e poderem participar dos exames que davam acesso à educação superior.

Em 1925, porém, as mudanças não pararam. O Decreto n.º 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 acentuou ainda mais o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares, pois a partir desses ficou estabelecido o critério de vagas nas instituições. Até esse decreto, todos os estudantes que fossem aprovados no exame tinham direito à matrícula. No entanto, com a Reforma de 1925, o diretor da faculdade fixava o número de vagas anuais e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até completar as vagas, os demais teriam de fazer novo exame (Cunha, 2000).

Na medida em que a demanda pela educação superior aumentava, foram criados outros critérios para uma seleção mais excludente. Os decretos estabelecidos entre 1911 até 1925 encarregaram-se de conter o acesso facilitado criado pelos exames de madureza, estabelecendo, assim, critérios diferenciados a cada documento produzido, conforme discorre Cunha:

“O movimento para conter o ingresso indiscriminado foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificações de conclusão de ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório”. (Cunha, 2007a, p. 172).

É relevante destacar que esse modelo perpetuou-se até os dias atuais, fazendo com que os candidatos prestem vestibulares em várias instituições diferentes com o objetivo de não ficarem fora das vagas ofertadas. Além disso, instalou-se também outro problema para o acesso, os excedentes: pessoas que, embora obtivessem pontuação para ingressar, ficavam de fora devido à quantidade de vagas. Cunha (2007b) destaca que a normatização dos exames vestibulares não esclarecia a questão dos excedentes e, em alguns momentos, o

---

<sup>20</sup> A palavra vestibular vem do latim *vestibulum*, que significa entrada, aplicado deste modo, ao acesso a educação superior.

próprio governo legislava para a inclusão de tais em instituições particulares, criando precedentes e fomentando nos candidatos não classificados a busca jurídica para inclusão, por meio da força de mandados de segurança. Mais adiante na história, o problema dos excedentes foi resolvido de forma definitiva.

As reivindicações dos movimentos estudantis nos fins da década de 1950, bem como de professores progressistas que exigiam uma reforma na educação superior brasileira, foram incorporadas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelos consultores norte-americanos, dando origem a Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, criada após o Golpe Militar de 1964. Essa Lei também estabeleceu critérios para o acesso e, dentre outras mudanças, explicitou aquilo que os documentos anteriores não conseguiam sobre a função do vestibular como instrumento de seleção. A Lei expressava que o vestibular abrangeria, segundo o Artigo 21, “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (Brasil, 1968, s.p).

Dessa forma, o texto aproximava o processo de ingresso ao ensino superior com o ensino médio, em suas diferentes modalidades, na medida em que o conteúdo da seleção ficava limitado àquilo que os estudantes já conheciam do segundo grau, hoje, ensino médio. Nessa direção, a Portaria 734-A, de 29 de dezembro de 1973, editada pelo Ministério da Educação e Cultura, estabeleceu as matérias e disciplinas que seriam objeto das provas e, posteriormente, o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, garantiu também a inserção da prova de Redação. Esses dispositivos legais indicam o papel estatal em assegurar medidas que garantissem um processo organizado para o ingresso na educação superior. No entanto, observa-se que as decisões sobre o ingresso não partiram das instituições que receberiam os candidatos, mas do governo central.

A consolidação do concurso do vestibular como principal forma de acesso durante o Governo Militar, assim como se deu ao longo da história, foi se concretizando através de mais decretos presidenciais, que tornaram possível traçar o desenvolvimento e as mudanças no acesso à educação superior no Brasil. Além da Lei de Reforma nº 5.540/1968, outros ordenamentos jurídicos serviram como definidores do contorno tomado pelo acesso às instituições superiores no país. Dessa maneira, não muito diferente do que acontecia em outras épocas, a educação superior brasileira se manteve nos contornos da exclusão, na medida em

que havia mais candidatos do que vagas para o ingresso e, além disso, ainda persistia nesse período o problema dos 'excedentes'

Entretanto, é interessante o registro que, embora as vagas fossem limitadas nas capitais e em cursos de prestígio, havia sobra de vagas nas Escolas Superiores Agrícolas. Vale salientar que a UFRB em sua origem histórica foi criada como uma escola nesse modelo, fixada em cidades do interior do país e cuja demanda de vagas não era preenchida pela inexistência de candidatos aprovados no vestibular. A solução para o enfrentamento desse problema, de modo a ir ao encontro do regime vigente de garantia do acesso, é relatada por Cunha (2007b, p. 85; Grifo do autor):

“Para articular a pretensão dessas escolas, de aumentar o número de estudantes, com a política governamental (e da USAID) de aumentar a produção de alimentos e, ainda com a difusa procura por ensino médio e superior da parte de jovens oriundos da zona rural, surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como a *“lei do boi”* (Lei 5.565, de 3 de julho de 1968)”.

Essa lei representava, ousamos falar, uma pseudopolítica de inclusão, haja vista que a reserva de vagas não favorecia aos mais carentes; ao contrário, beneficiava os filhos dos agricultores e latifundiários da época que atendiam ao critério de conclusão do ensino médio e tinham condições de prestar os exames vestibulares, sendo contemplados com o privilégio da lei, além de condições de permanência e sustento em qualquer dos municípios onde houvesse oferta dos cursos.

O Decreto nº. 68.908, de 13 de julho de 1971, criou a característica do Vestibular Unificado, não fugindo do cunho tecnicista que caracterizou a educação no período de expressão política e domínio militar. Assim, o acesso passaria por um processo de racionalização, com critérios pré-definidos para cada procedimento, como elaboração e correção de provas. Torna-se oportuno frisar que, a partir desse documento, abriu-se um espaço para a profissionalização do acesso que redundou na criação de empresas especializadas no planejamento e execução do concurso, assim como a institucionalização do processo de ingresso nas instituições de ensino. A figura do Conselho Federal de Educação (CFE) adquiriu um papel normatizador e disciplinador nas questões não contempladas pelo Decreto, por meio de seus pareceres e resoluções, um modelo que se perpetua até o período atual, porém, nomeado como o Conselho Nacional de Educação (CNE). (Almeida, 2006).

Esse decreto também conseguiu resolver o problema dos excedentes, pois determinava que o vestibular fosse realizado rigorosamente pelo processo classificatório e que os candidatos somente seriam aproveitados até o limite das vagas constantes no edital. Desse modo, o edital passou a ser o documento regulamentador das vagas, não deixando dúvidas quanto a aprovação. Mais uma vez verifica-se o efeito exclusivo do sistema de acesso, que não atendia a demanda reprimida de candidatos que ansiavam o ingresso. Além disso, a fixação das vagas pelas instituições também foi objeto de decreto e de lei, pois através do Decreto nº 574, de 8 de maio de 1969, e da Lei nº 5.850, de 7 de dezembro de 1972, foi determinado que as instituições não podiam reduzir vagas para ingresso. Notadamente, esse era um artifício que visava evitar uma diminuição das vagas para o acesso, considerando inclusive que a demanda era muito maior que a oferta.

O processo de redemocratização da política do país a partir da década de 1980 também trouxe discussões acerca do modelo de acesso e das legislações que o substanciava. A necessidade de mudança era premente, de modo que o Ministério da Educação encabeçou o debate e as discussões sobre o vestibular. No ano de 1985 e 1986, realizou-se o evento “Seminário Vestibular hoje” para essa discussão. E, em resultado desse seminário, foi emitida mais uma normativa, o Decreto nº 96.533, de 17 de agosto de 1988, que fixava normas para realização do concurso vestibular e propunha formas de articulação desse concurso com o ensino de primeiro e segundo graus, como ainda era chamado o ensino básico na época. Os efeitos dessa legislação não foram sentidos na formatação do acesso nas instituições, pois dois anos depois o decreto foi revogado. (Oliveira, 1994)

As discussões em torno da autonomia universitária efervescentes no seio educacional na década de 1980 redundaram também na autonomia das instituições em realizarem os seus processos de seleção sem a intervenção do governo central, de modo que, atendendo às recomendações encaminhadas por um Grupo de Trabalho que pensava o vestibular, foi publicado mais um documento oficial, o Decreto nº 99.490, de 30 de agosto de 1990. Esse, por sua vez, não era somente regulador, mas libertador, pois concedeu às instituições de ensino superior autonomia para a realização de seus próprios vestibulares em conformidade com seus estatutos e regimentos, podendo elas estabelecerem os critérios de seleção, correção, e outros aspectos. Dessa forma, revogou o Decreto nº 68.908/1977, o Decreto nº 79.298/1977 e o Decreto 96.533/1988. Substancialmente não houve mudanças na forma de acesso, até porque

o vestibular prevalecia como principal mecanismo para ingresso tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas.

Depois de inúmeras discussões no Congresso Nacional, que incluíram a participação popular, nasceu em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394. Essa Lei, criada num momento histórico em que o Estado modifica suas concepções política e econômica para atender aos mecanismos internacionais, em relação ao acesso, alterou a expressão vestibular para *processo seletivo*. Ela também previu a autonomia das instituições em criar novos mecanismos de acesso que estabelecessem articulação com o Ensino Médio. Essa autonomia, no entanto, não significou mudanças nas práticas da forma de acesso, pois os processos de seleção sofreram pouca alteração, talvez na nomenclatura; porém, os instrumentos de avaliação não apresentaram mudanças, e o conhecimento continuou a ser explorado de forma linear, sem garantir a reflexão do candidato e priorizando o conhecimento memorizado.

Esse relato histórico, compreendido do período Colonial até o início da década de 1990, permite dar introdução ao tema sobre a forma de acesso à educação superior brasileira. Dessa maneira, percebe-se que, em sua base, todo o processo de ingresso nacional esteve coordenado diretamente pelo Governo Federal nos diversos períodos da história do país, por meio do uso de leis e decretos. Uma observação pertinente que observamos é que, com exceção da novidade legal trazida pela LDB em relação ao processo seletivo em um período histórico em que as políticas internas são influenciadas por uma agenda global para a educação, não foram acrescentadas muitas novidades ao acesso, ou seja, as instituições (de forma comum) selecionavam os estudantes por meio do vestibular realizado nos moldes tradicionais dos fins do século XIX e início do século XX.

A década de 1990, etapa histórica que marca a introdução de políticas do bem estar social no cenário brasileiro, também traz algumas alterações aos mecanismos de acesso às instituições de educação superior, conforme será discorrido nos tópicos subsequentes.

### **3.2 DO VESTIBULAR AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

O relato histórico apresentado neste trabalho revelou que o vestibular foi e tem sido o principal mecanismo de acesso à educação superior no Brasil, desde o início do século XX. Não

obstante, vários decretos do governo federal reforçaram ou tentaram aprimorar esse mecanismo sem, no entanto, eliminá-lo.

As discussões sobre o vestibular como mecanismo de acesso que foram realizadas no início da década de 1980, com a redemocratização, além de recomendar mais autonomia às instituições para a realização do processo, também expuseram a fragilidade desse instrumento como agente democratizante.

O incentivo constante da Lei nº 9.394/1996, que concedeu autonomia às instituições para a realização de seus processos seletivos, de forma que o ingresso não fosse somente por meio do concurso vestibular, fez figurar juntamente com o movimento da mercantilização do ensino, fruto de um aumento da oferta focalizada no setor privado, uma maior liberdade para as instituições empregarem novos mecanismos de acesso.

Apesar do norteamto legal, poucas instituições ousaram na diversificação das formas de acesso, e, ainda que alternativas ao vestibular tivessem sido criadas, foram executadas paralelamente ao concurso tradicional. Por exemplo, em 1996, a Universidade de Brasília - UnB adotou um mecanismo paralelo de acesso, o Programa de Avaliação Seriada - PAS, que consistia em uma avaliação realizada ao longo do final de cada série do Ensino Médio. Ao finalizar os três anos o candidato é avaliado pelo somatório das três etapas distribuídas por pesos. Não somente a UNB adotou este mecanismo alternativo, outras instituições federais também instituíram alguma modalidade de vestibular seriado; no entanto, como política interna, conforme sua autonomia administrativa e didática.

Ao final da década de 1990, no bojo das políticas neoliberais e da expansão da educação superior através do sistema privado, o governo federal criou um exame que mais tarde tornou-se um mecanismo alternativo para rivalizar com o vestibular. Sobre esse exame, este trabalho irá discorrer a partir de agora – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM foi criado em 1998, através da Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, para avaliar o desempenho dos estudantes, após a conclusão do Ensino Médio. Além da avaliação, esse documento apontava também para outras funções do exame, conforme reza o Artigo 1º da Portaria quando fala de seus objetivos:

“I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional

para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.”

Ao analisar esses objetivos, nota-se que as informações contidas nos incisos III e IV chamam atenção para a possibilidade de o exame ser utilizado em modalidades de acesso. Logo, conclui-se que esse mecanismo poderia ser aproveitado como parte dos processos de seleção das instituições quer para a educação superior quer para cursos profissionalizantes.

Entretanto, a instituição do exame no contexto do “estado avaliador”<sup>21</sup> e a sua função principal expõe mais do que os seus objetivos advogam, pois segundo Afonso (2005), a função da avaliação é mais bem compreendida no contexto histórico, econômico ou político, pois dependendo dos momentos vividos pode-se adotar um modelo avaliativo específico. Assim, “verificar a que interesses servem e como esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (Afonso, 2005, p. 19). Essas “forças políticas” são perfeitamente identificadas com o fenômeno da globalização, que com sua dimensão econômica afeta também as políticas voltadas para educação de países em desenvolvimento.

Desse modo, depois de analisar os interesses subjacentes à época da criação do ENEM, não se pode considerar o exame de forma simplista, mas lembrar-se de que por trás de sua concepção o Estado brasileiro assinou compromissos que deveriam ser respondidos com os frutos ou resultados da aplicação desse instrumento.

O sentido da avaliação é assim justificado, pois por meio dela é possível a criação de mecanismos de controle (na medida em que fornece indicadores e mede o desempenho dos sistemas avaliados). Dessa maneira, os exames aparecem como uma modalidade de avaliação que encontra razão de ser fora da escola, muito tempo depois de surgir na instituição do Estado burguês. Afonso considera: “[...] o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos pelo nascimento e fortuna na sociedade aristocrática ‘pela competência alcançada mediante o estudo e a acção.’” (Afonso, 2005, p. 30; grifos do autor). Assim, a evolução dos exames acontece ao longo do

---

<sup>21</sup> O termo “estado avaliador” usado neste trabalho foi cunhado a partir da década de 1980 para se referir as políticas adotadas pelos governos neoliberais que enfatizavam a avaliação, significando “[...] que o Estado vem adoptando um *ethos* competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” (Afonso, 2005, p. 49; grifos do autor).



século XIX, como forma de controle do Estado nos processos de certificação, cumprindo a função de regular e legitimar.

Nesse contexto, pode-se identificar o ENEM inserido numa política maior, numa “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), conforme esclarece Dale (2004). Logo, mais que uma simples iniciativa de garantia de qualidade, mas uma forma de controle e regulação para atender às diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial e suas agências.

Sobre o ENEM, destaque-se que esse exame não foi criado inicialmente com o propósito principal de acesso. Sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino básico, principalmente promovendo alterações curriculares. Ao longo do tempo, no entanto, o exame passou a cumprir seus objetivos de acesso, sofrendo alterações em suas aplicações<sup>22</sup> de modo que se tornou, também, uma forma de acesso ao ensino superior. O alcance dessa última função do exame pode justificar a evolução no número de inscritos, indicada na Tabela 1.1

**Tabela 1.1:** Inscritos no ENEM por ano

<b>Ano</b>	<b>Nº. de inscritos</b>
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070
2009	4.148.721
2010	4.626.094
2011	5.380.857
2012	5.791.332
2013	7.173.574

**Fonte:** INEP, 2014

À medida que o exame começou a ser utilizado como mecanismo de acesso a educação superior, passou também a aumentar a quantidade de pessoas que se candidatavam a prestar

<sup>22</sup> O Exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP.

as provas. Inicialmente, algumas instituições, em sua maioria privadas, passaram a utilizá-lo como forma de acesso para seus processos seletivos em primeira fase do vestibular, por reservar as vagas para os alunos com notas mais altas ou para incrementar a nota dos alunos no vestibular.

No entanto, com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005, ofertavam-se bolsas de estudos para os egressos de instituições públicas de ensino básico em faculdades e universidades de iniciativa privada. O exame ganhou notoriedade como forma de acesso, pois a participação no ENEM passou a ser condição obrigatória para participar do processo do PROUNI. Note-se que em 2005 o número de inscritos no exame dobrou em relação ao ano anterior, ou seja, não contou apenas com os egressos do ensino médio, mas com os interessados em ingressar na educação superior que tivessem concluído a educação secundária em qualquer época.

Na sua função preliminar de avaliação, a Portaria de criação do ENEM norteou o formato das provas e focalizou também as competências e habilidades que foram desenvolvidas no ensino fundamental e no ensino médio. A característica do exame individual e voluntária possibilitou aos participantes uma referência para autoavaliação do seu desempenho na educação básica. (Brasil, 1998).

Mais tarde, o Ministério da Educação identificou o exame como um modelo de avaliação, destacando-o como inovador, na medida em que romperia com conceitos tradicionais da “educação bancária”<sup>23</sup>; e de acordo com o exposto em seus documentos norteadores, essa educação:

“[...] concebe o processo de ensino-aprendizagem como uma simples transferência do conhecimento do professor para o aluno, visto como um depositário passivo de quem não se espera mais do que o esforço mecânico de memorização de fatos, regras e conceitos. Ao invés de testar a retenção de conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, como fazem os vestibulares tradicionais, o ENEM exige que o aluno demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida”. (MEC, 2010).

Assim, com a promessa de uma avaliação interdisciplinar e reflexiva, até 2009, o exame foi utilizado por algumas entidades superiores para o acesso direto ou como parte de seus processos seletivos. Entretanto, nesse mesmo ano, novos contornos foram dados a essa

---

<sup>23</sup> Termo utilizado pelo escritor Paulo Freire para explicar a educação sob o prisma da atividade bancária na qual a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p. 58).

avaliação, de modo a atender também instituições públicas de ensino superior e, assim, o MEC confirma o ENEM como mecanismo de acesso e conclama essas instituições a utilizá-lo como essa ferramenta.

Com a proposta de utilização do ENEM dessa maneira nas Instituições Públicas Federais, tal exame sofreu alterações em seu formato. O próprio MEC passou a chamá-lo de novo ENEM, substituindo assim as suas características originais e imprimindo um novo modelo. A dinâmica de realização das provas do exame mudou, pois ao ser criado, ele consistia na aplicação de uma prova em um único dia, com 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma prova de Redação. Com a nova dinâmica, isso foi alterado. Por exemplo, para o novo ENEM, a quantidade de questões objetivas aumentou para 180, distribuída em 45 questões por provas, realizadas em dois dias, cujo conteúdo seria selecionado a partir de matrizes de referência, em quatro áreas de conhecimento, de acordo com o descrito a seguir:

“Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.” (MEC, 2010, s.p)

O MEC informou que a mudança atenderia a uma avaliação longitudinal da prova a cada ano, pois as questões do Novo ENEM seriam conduzidas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), a metodologia de avaliação utilizada pelo INEP na aplicação das provas do exame que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens) e, por essa razão as provas podem ser comparáveis a cada ano.

Com todas essas mudanças, o MEC conclamou que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), respeitando o uso de autonomia administrativa e didática, utilizassem o exame pelo menos de quatro formas possíveis em seus processos seletivos de ingresso de estudantes: primeiro, como fase única usando o Sistema de Seleção Unificada - SISU<sup>24</sup>; segundo, como

---

<sup>24</sup> O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é o recurso eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao Enem/2009. A partir dos dados dos candidatos no ENEM e das informações prestadas por cada instituição participante, este sistema processaria os resultados com as notas devidas e a classificação por curso. Além disso, o sistema permite que a instituição preserve qualquer forma de políticas afirmativas, bônus diferenciado para os candidatos e pesos para as provas. Tópico específico tratará do SISU neste trabalho.

primeira fase do vestibular tradicional; terceiro, combinado com o vestibular da instituição e; quarto, como fase única para as vagas remanescentes desse vestibular. Conforme informa:

“[...] algumas reservam percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota do exame, outras acrescentam pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do ENEM, outras substituem a primeira fase pelo exame e outras ainda, substituem totalmente a forma de ingresso pelo resultado do ENEM”. (MEC, 2009a, p. 68-69).

Dessa maneira, as instituições não poderiam alegar justificativa para não incluir o exame em seu processo seletivo, pois poderia utilizá-lo de alguma forma para o ingresso dos alunos, mesmo que resolvesse manter o Vestibular como principal formato de acesso. Entretanto, essa decisão teria que ter aprovação em seus conselhos superiores.

Sobre a utilização do ENEM no Ensino Superior, o Ministério da Educação escreveu: “[...] apesar de permanecer com sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, caminha para se tornar o processo nacional de seleção para ingresso no ensino superior [...]”. (MEC, 2009b, p. 7,8).

Os pressupostos defendidos pela Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação, e apresentados à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em defesa do ENEM são da democratização das oportunidades de concorrer às vagas, como oportunidade de mobilidade dos estudantes e como uma ferramenta para reestruturar os currículos do ensino médio. (Brasil, 2013). Conforme notado, anteriormente, o ENEM retorna com o desafio de reestruturação do ensino médio, tal qual os exames de madureza do século XIX.

Com relação à democratização de oportunidades, seu objetivo é alcançado à medida que, por ser realizado em âmbito nacional, os estudantes podem independente de onde se encontram prestam a prova o mais próximo de sua residência. E, por fim, no que diz respeito à mobilidade, foi um dos temas mais debatidos antes das instituições adotarem o ENEM/SISU, haja vista que o receio dos IFES era de que candidatos de outras regiões ocupassem vagas destinadas aos estudantes locais<sup>25</sup>, especialmente em cursos mais concorridos e com alta seletividade social. Isso porque outra característica desse exame é a sua unificação do processo,

---

<sup>25</sup> Considerando a amplitude territorial do país, com 8.500.000 km<sup>2</sup>, dividido em cinco regiões e 27 unidades federativas, a mobilidade dos estudantes com diferentes perfis econômicos e sociais poderia representar uma ocupação das vagas nos cursos de maior concorrência ou seletividade social.

pois as provas são aplicadas em diversos municípios ao redor do país<sup>26</sup>, sob a responsabilidade de um órgão do Ministério da Educação, o INEP.

Observa-se que mesmo em períodos diferenciados da história, a legislação federal norteia o mecanismo de acesso no país, pois embora com acentuada liberdade de utilização, a proposta não parte das instituições, mas vem de cima para baixo, do governo central. Assim, ao desenhar uma política de acesso que contempla um exame nacional sem mobilidade dos alunos para a realização das provas, o Governo Federal buscou criar condições para que estudantes participassem do processo seletivo sem a barreira da condição financeira, visto que para a realização do exame não é cobrado taxa de inscrição dos candidatos de baixa renda, nem para os egressos do ensino médio inscritos no ano de realização das provas.

Assim, o objetivo expresso na Portaria nº 438/1998, de que o exame pode subsidiar diferentes modalidades de acesso à educação superior, é concretizado com o novo ENEM. Isso fica evidenciado em como o próprio governo passa a utilizar o exame em associação a outros programas de acesso, ampliando a forma como o exame é utilizado para o ingresso tanto nas entidades públicas quanto nas particulares. O próximo tópico irá discorrer sobre essas duas ramificações do acesso, que são proporcionadas pelo exame.

### **3.3 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)**

- O PROUNI

Em parágrafos anteriores, identificou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, na efervescência do surgimento de instituições privadas no país. O programa fazia parte de uma política de ampliação e democratização do acesso à educação superior, pois visava, além de atender ao proposto para o Brasil pelos organismos multilaterais, alcançar o disposto no Plano Nacional de Educação, período 2001-2010, para educação superior, a saber: superar o baixo número de jovens entre 18 e 24 anos cursando a graduação.

---

<sup>26</sup>O último exame, em 2016, foi realizado em 418 locais, 165 municípios em 23 Estados.

O plano chamava atenção para a crescente demanda por vagas na educação superior advinda do crescente número de egressos do ensino médio, bem como da importância da participação do setor privado para o alcance dessa demanda<sup>27</sup>. Nesse sentido, destaca-se como um dos primeiros objetivos/metasp do plano “prover até o final da década a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”, bem como “diversificar a educação favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários [...]” (Brasil, 2001, p. 89, 90).

Vale destacar que o plano foi resultado dos acordos firmados pelo governo brasileiro e as agências do Banco Mundial para a educação, e previa a democratização de acesso a fim de inserir mais estudantes na educação superior e alcançar a meta proposta. Obviamente, o PROUNI foi criado e inserido nesse contexto com o fim de alcançá-la.

O contexto acima descrito visa esclarecer o cenário de institucionalização do PROUNI. O programa concede aos estudantes que realizam as provas do ENEM a oportunidade de serem selecionados em instituições de ensino superior privadas, concedendo bolsas de graduação parciais ou integrais. Como critérios principais podem-se elencar: para receber bolsa de estudo integral, o candidato deve apresentar comprovação de renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio; as bolsas de estudo parciais serão concedidas aos candidatos com renda *per capita* inferior a três salários mínimos. As bolsas tinham por objetivo um público específico, conforme reza o Artigo 2º, da Lei nº 11.096/2005:

“I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.” (Brasil, 2005, s.p).

Nota-se que o principal critério de seleção, sem desconsiderar o mérito das notas obtidas no ENEM, é a condição socioeconômica do candidato, identificada por meio da instituição de origem da educação média frequentada por ele e declarada nas respostas ao questionário socioeconômico por ocasião da inscrição no ENEM e dos documentos comprobatórios de renda *per capita* da família.

---

<sup>27</sup> O PNE não ignora a ampliação e importância das instituições públicas de educação superior. Mais adiante, neste trabalho, verificar-se-á a expansão das IFES através do Reuni.

Destaque-se, entretanto, que a participação na oferta de bolsas é voluntária, de modo que a instituição opta ou não em aderir ao programa. No entanto, registramos que, na época de criação do PROUNI, o ensino superior privado estava acometido por uma alta ociosidade das vagas, segundo Catani et al (2006), 35% em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004. Com esses índices de vagas ociosas crescentes, dificilmente uma instituição que atendesse ao critério mínimo da lei não assinaria a adesão ao programa, uma vez que em troca da bolsa ela receberia isenção dos principais impostos nacionais: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

Vários estudos<sup>28</sup>, ao longo da existência do PROUNI, têm sido desenvolvidos e sinalizam seus aspectos positivos e negativos, discutem também os seus benefícios e malefícios para a educação brasileira, na medida em que mantêm e sustentam instituições privadas. Contudo, o programa apresenta seus resultados para a ampliação e democratização do acesso, principalmente das camadas menos favorecidas e não contempladas no âmbito das instituições públicas de ensino. Entretanto, esse não é o foco da discussão que será tratada neste trabalho, de modo que o que se deseja destacar é o ENEM como elemento central para a política do PROUNI, e, dessa maneira, um novo mecanismo de acesso à educação superior.

Assim sendo, o PROUNI demonstrou ser um programa coordenado pelo governo para utilizar as notas do ENEM e conceder o acesso a escolas privadas de educação superior. Contudo, conforme observado nos parágrafos anteriores, instituições públicas também foram convidadas a utilizar o ENEM em seus processos seletivos. Para tanto, o MEC também criou um formato que facilitaria a adesão dessas entidades ao ENEM, conforme será observado a seguir.

- O SISU

Para as instituições públicas, em sua maioria universidades, o acesso à educação superior não se apresentava como problema. Tais instituições possuíam, e muitas ainda detêm, suas comissões de vestibulares para selecionar estudantes para seus cursos de graduação. Assim, perguntou-se: Que mecanismo seria alternativo e atraente para uma mudança nesse time, aparentemente, vencedor? Qual encantamento no seio das instituições, cujas decisões são colegiadas, poderia fazê-las alterar sua modalidade de acesso, sob o risco de comprometer a

---

<sup>28</sup> Almeida (2014, 2016); Souza e Menezes (2014)

qualidade dos estudantes selecionados e perder o controle sobre a segurança do processo de execução das provas? Eis que, em 2009, inicia-se um diálogo no seio da ANDIFES que irá alterar o modelo vigente de seleção nas IFES e emergir o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU, assim como o PROUNI, tem na prova do ENEM sua base para avaliação, pois somente com a participação nas provas do ENEM é possível ao candidato ser selecionado pelas notas obtidas no exame. No entanto, o SISU atende ao candidato que almeja ingressar nas instituições públicas de ensino. Trata-se de um recurso eletrônico criado pelo Ministério da Educação para gerenciar o processo seletivo das instituições que aderiram ao ENEM como mecanismo de acesso.

O SISU foi criado, também em 2009<sup>29</sup>, para atender às instituições públicas, inicialmente, somente as federais e posteriormente demais instituições públicas (municipais ou estaduais) que aderissem ao ENEM como forma de ingresso de novos estudantes em fase única. A primeira adesão ao SISU, para ingresso em 2010, contou com a participação de 51 instituições públicas, sendo 50 federais entre universidades e institutos, e uma estadual.

Vale salientar que a adesão ao SISU não significou para a instituição abrir mão de outras formas de acesso. Muitas utilizaram apenas um percentual de suas vagas. Naquela ocasião, após o resultado do ENEM, o candidato pôde realizar três inscrições no sistema. Assim o SISU, em 2010, teve uma característica diferente dos demais processos, pois foram três diferentes etapas de inscrição que permitiam que um mesmo candidato pudesse participar das três fazendo simulações de suas possibilidades de ingresso a cada dia, durante o período das inscrições, em cursos e em instituições diferentes, eletronicamente. Foi a primeira vez que o público brasileiro teve a oportunidade de participar dos processos seletivos de universidades federais sem se deslocar para o Estado onde elas possuíram sede, ou unidade.

Outra particularidade do sistema, e motivo pelo qual muitas instituições se engajaram no formato, foi o fato de que as IES poderiam por meio de seus representantes<sup>30</sup> incluir informações no sistema no que diz respeito aos cursos ofertados, turnos, número de vagas, modalidade de reserva de vagas<sup>31</sup> (cotas para afrodescendentes, indígenas, quilombolas, deficientes físicos, bônus por regionalidade, dentre outras). Ademais, a IES que adotasse pesos nas áreas de

---

<sup>29</sup> Junto com a mudança do ENEM, para atender as instituições que utilizassem essa prova em fase única.

<sup>30</sup> No SISU as IES's participantes possuem um Representante Legal que é o Reitor da instituição, um Representante Institucional, indicado pelo Reitor e colaboradores institucionais. Os dois primeiros possuíam poderes para cadastrar cursos, políticas afirmativas e assinar o termo de referência, além de indicar os colaboradores.

<sup>31</sup> Entendida por algumas instituições como políticas afirmativas que eram cadastradas previamente pelos gestores do SISU, e no momento da adesão a IES inseria em seu Termo de Participação.



conhecimento das provas do ENEM, bem como nota mínima para os cursos, também podia cadastrar tal informação.

Conforme informado anteriormente, no início, o sistema permitia que o candidato se inscrevesse três vezes, ou seja, caso não fosse aprovado no primeiro processo, ele poderia realizar duas novas inscrições. Isso gerou um fator negativo: mesmo o estudante já aprovado, se assim desejasse, podia realizar duas novas inscrições para o mesmo curso, para cursos diferentes ou instituições diferentes. Esse procedimento criou a ilusão das inscrições, pois, não obstante o candidato se inscrevesse, não realizava as matrículas nas instituições de modo que sobravam vagas, embora a demanda de inscrição fosse grande.

Para resolver esse problema, naquele mesmo semestre o Ministério da Educação instituiu uma nova Portaria Normativa, a nº 06, de 24 de fevereiro de 2010, que permitiu aos candidatos inscritos o cancelamento da inscrição, e a liberação das vagas. Essas vagas não preenchidas na matrícula seguiriam para outra fase de inscrição chamada de Lista de Espera. Nessa etapa concludente, candidatos que não haviam sido aprovados em nenhuma das etapas anteriores, poderiam manifestar interesse em continuar concorrendo às vagas para o curso e instituição que já havia se inscrito originalmente. Com esse procedimento foi possível o preenchimento completo das vagas.

Conforme observado, a formatação inicial do SISU apresentou problemas, de modo que para o segundo semestre do mesmo ano, as regras de inscrição foram alteradas. A partir daquele momento, o candidato somente realizaria uma inscrição no sistema, tendo a opção de escolher dois cursos, na mesma IES, ou em IES diferentes, e seriam realizadas três chamadas regulares pelo MEC, antes das instituições efetuarem convocações através da Lista de Espera. Essas chamadas foram reduzidas para duas e, em 2014, para uma chamada regular pelo Ministério. Esse procedimento de uma chamada permite que as instituições realizem a chamada da lista de espera e acompanhem seu próprio calendário para isso.

Em relação à legislação, o SISU foi regulamentado por meio de portarias do MEC. A primeira foi a Portaria Normativa nº 13, de 18 de maio de 2010, que alterou a Portaria Normativa 02, de 26 de janeiro de 2010. Em 2012, foi divulgada a Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Esse novo documento foi motivado pela criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida no país pela Lei de Cotas, que obrigava as instituições federais de ensino superior a reservar até 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas

públicas, com renda de até um salário mínimo e meio, autodeclarados negros, pardos ou indígenas (de acordo com o percentual da população de cada Estado para essas etnias, considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)).

Conforme observado, a primeira edição do SISU demandou alterações em seu formato, e essas alterações indicaram que a idealização de um processo seletivo unificado difere da execução desse processo, principalmente quando os atores envolvidos estão dispersos em uma extensão territorial de mais de oito milhões de quilômetros, como é o caso do Brasil, e considerando que o público alvo de candidatos é formado em sua maioria por adolescentes. Essa maioria de jovens contribuiu para evidenciar a maneira “lúdica” de tratar o sistema, pois o mesmo candidato realizou inúmeras inscrições sem, no entanto, ter interesse em cursar. Assim surgiu a necessidade de uma normatização que não permitisse que vagas em instituições federais ficassem ociosas.

Desse entendimento, concluiu-se que o jovem brasileiro não estava preparado para tanta liberdade na escolha de sua formação profissional. O processo seletivo passou de uma única opção por meio do vestibular para a possibilidade de simular probabilidades de ingresso na universidade. Assim, sem a responsabilidade de se matricular, alguns, mesmo já aprovados e matriculados, continuaram a participar do processo de seleção, ocupando novas vagas e deturpando o objetivo do sistema. Não obstante as mudanças, ainda se observam muitas vagas ociosas no processo nas chamadas iniciais do SISU, de modo que a Lista de Espera se mostra a principal maneira de as instituições efetuarem suas chamadas e, conseqüentemente, preencherem suas vagas.

Não obstante, ao longo de suas edições, uma forte característica vem se desenhando em relação ao SISU em algumas instituições. Por exemplo, um estudo realizado pelo Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção junto ao colegiado da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (ANDIFES) indicou que, em sua primeira edição, foi registrado 49% de evasão entre candidatos não cotistas e 17% entre cotistas. Essa informação sinaliza que, embora as políticas para alteração dos mecanismos tenham sido efetivadas, os problemas com o acesso podem persistir demandando também das instituições iniciativas para superação desse fato.

Dessa forma, sob a influência da globalização, um número maior de jovens tem ingressado na educação superior, promovendo a sua massificação, perseguida não somente nas

políticas públicas brasileiras, mas também pelas políticas mundiais. Essa realidade implica também o ingresso de uma heterogeneidade de estudantes que trazem suas dificuldades sociais e/ou de aprendizagem, seus conflitos, sua herança social, cultural, que ocasionam a não adaptação deles ao modelo elitista de educação superior no país. Desse modo, isso resulta em sua conseqüente desistência. Para compreender melhor o significado dessa desistência, o próximo capítulo trouxe à atenção os conceitos relacionados com a saída dos estudantes antes de integralizarem os cursos para os quais se candidataram, bem como os estudos sobre a evasão que balizaram o entendimento do fenômeno no contexto da pesquisa.



## **CAPÍTULO II: EVASÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS E PERSPETIVAS NORTEADORAS**

---

- 1      CONCEPÇÕES DE EVASÃO
- 1.2    EVASÃO: UM CONCEITO EM REDEFINIÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA
- 1.3    PARA ALÉM DA EVASÃO: INSUCESSO E FRACASSO ESCOLAR
- 2      ESTUDOS DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
- 2.1    ESTUDO DA EVASÃO NOS ESTADOS UNIDOS
- 2.2    ESTUDO NA EUROPA: RECORTE DAS PESQUISAS EM FRANÇA E EM PORTUGAL
- 2.3    ESTUDO DA EVASÃO NO BRASIL



## **CAPÍTULO II: EVASÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS E PERSPETIVAS NORTEADORAS**

*“Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos [...], lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturados [...]”. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 20)*

Ao longo da história da educação brasileira, o estudo da evasão vem sendo direcionado especificamente para a educação básica. Nesses estudos, entretanto, evidenciou-se de forma mais propulsora o entendimento de evasão sob o ponto de vista desse modelo de educação e do seu público. Desse modo, este capítulo traz os elementos que norteiam a evasão sob o olhar da educação superior. Nesse sentido, em busca de uma compressão epistemológica, aludiu-se à elaboração de conceitos que redefinem o entendimento do fenômeno e de como ele vem sendo referenciado nos estudos na educação superior no contexto do Brasil e fora dele.

Assim, o capítulo foi dividido em duas partes: na primeira, ele traz as concepções da evasão em torno de três características de elaboração própria, assim como dos conceitos de insucesso, fracasso que se constrói como variações da evasão; na segunda intervenção, foram trazidos estudos sobre o tema em âmbito nacional e internacional, para o norteamento teórico e empírico dessa investigação.

### **1 CONCEPÇÕES DE EVASÃO**

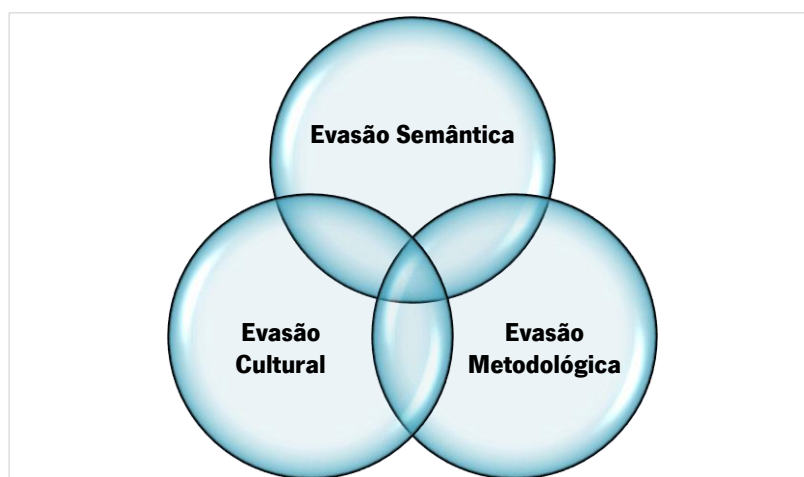
#### **1.1 EVASÃO: UM CONCEITO EM REDEFINIÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Um conceito estabelece uma ideia, uma noção que dá significação ampla a determinado termo. Desse modo, para a compreensão da evasão, este trabalho partiu em busca de um entendimento epistemológico dessa expressão no cenário educacional. Para tanto, a partir das leituras até aqui realizadas, como ponto de partida serão invocadas três características para clarificar a concepção de evasão. Saliente-se que tais características são de elaboração própria, do nosso entendimento e, portanto, visam ao esclarecimento do que é evasão, especialmente contribuindo para a especificação conceitual da palavra.

Assim sendo, para basilar o estudo investigativo, elaboraram-se três diferentes modos de compreensão para redefinição do conceito: no primeiro adotou-se o vocábulo em sua essência,

ao qual cunhamos de ***evasão semântica*** ou de significação; no segundo tomou-se o significado da palavra comumente aceito no espaço educacional em suas diferentes manifestações e contextos institucionais, ao qual se chamou de ***evasão cultural***, ou de representação; no terceiro conceito, a ***evasão metodológica***, ou de indicadores, pois se mantém na esfera dos resultados numéricos, na medida em que se processa por meio de fórmulas e cálculos que expressam apenas índices e percentuais de quem sai da instituição.

Essas três dimensões (Figura 2.1) aqui explicitadas podem coexistir em um mesmo contexto de estudo, mas também podem ser tratadas, conforme a instituição, sem nenhuma relação entre si, até inexistentes. Todavia, a focalização metodológica, que mais se apresenta no contexto em estudo institucional, sempre estará acompanhada das dimensões de evasão semântica e cultural, mesmo que isso não esteja claramente explicitado pela instituição, sobretudo porque é na evasão cultural que subjaz o processo ideológico do conceito.



**Figura 2.1:** Conceitos de evasão redefinidos pela pesquisa

**Fonte:** Elaboração própria.

Em relação à evasão semântica, a definição da palavra expressa nos dicionários a apresenta como um “processo de evadir; fuga ou escapada” (Houaiss & Villar, 2009, p. 851). Assim, a evasão remonta à saída de algo ou alguém de determinado espaço. Contudo, percebe-se também que a palavra denota “fuga, escapada”, e esse significado traz um esclarecimento importante, pois não se trata de uma simples saída. Ela esclarece que houve uma escapada de forma precipitada, o que representa uma fuga; logo, conclui-se que não era o momento para a saída, ocorreu antes do tempo, às pressas. Assim chegamos à conclusão de que a evasão não indica somente uma saída, mas a saída que não deveria acontecer, razão pela qual precisa ser devidamente explicada.



Com esse entendimento, nos conduzimos para a segunda característica – a evasão cultural ou de representação, à qual nos deteremos em maior extensão explicativa. Frequentemente, a evasão<sup>32</sup> tem sido atribuída à saída do estudante do espaço escolar e, nesse cenário, por se tratar de um fato observável, passa a ser considerada como um fenômeno que acontece no âmbito educacional em diferentes etapas do processo de formação. Por isso recebe diferentes designações conforme o contexto institucional em que se desenvolve. Dessa forma, aplicando-se esse conceito à educação, pode-se inferir que, ao evadir, o estudante deixa de participar do espaço escolar. E, considerando que cada instituição tem sua própria representação ou cultura, o fenômeno não acontece da mesma maneira em todas as instituições. Por esse motivo, um estudo sobre evasão envolve também analisar as diferentes situações que abarcam esse processo.

Nessa direção, a evasão pode se dar com a saída do estudante em diferentes momentos. O aluno que sai e não galga o objetivo proposto por ocasião de seu ingresso, independente do motivo, pode ser inserido no perfil de evadido, pois não concluiu o curso ou o grau preterido. Por isso, pode-se considerar como manifestação da evasão o estudante que desiste, o que se transfere (para outro curso ou outra instituição), o que não conclui o curso, o que é desligado pela instituição, e até aquele que vem a falecer. Obviamente, tem-se a diferenciação do motivo, que é identificado em alguns desses casos com o próprio acontecimento, a exemplo do falecimento, da não conclusão, ou mesmo da transferência. No entanto, a desistência apresenta a incógnita de uma razão, de uma causa, de um porquê não revelado pelos dados que são inseridos nos registros de uma instituição.

Por essa razão, considerando as diversas manifestações do fenômeno no âmbito educacional, faz-se necessário delimitar o que se aproxima do entendimento da evasão para este estudo. Nesse sentido, essa aproximação pode ser mais bem explicada através de outro vocábulo também muito utilizado na atualidade e que representa a saída do estudante. Trata-se do abandono escolar, que tem sido o termo utilizado na literatura que aborda o tema. Desse modo, o abandono reflete a desistência, a renúncia do estudante. Portanto, a verificação de que o estudante não faz parte de determinado curso, sem explicação que sustente sua saída, remete à conclusão do seu abandono. Sobre isso, Benavente et al (1994, p. 25) esclarece: “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou a morte”.

---

<sup>32</sup> A expressão é utilizada no contexto brasileiro, nos estudos sobre a saída de estudantes do espaço educacional em todos os seus níveis.

Ainda sobre a concepção de abandono, e em consonância com o significado já citado da palavra evasão, Canavarro (2007, p. 6) salienta que, embora os estudos estejam concentrados na saída, trata-se de um “fenômeno de características desenvolvimentistas e evolutivas”. Dessa forma, o autor destaca que o fenômeno não acontece no momento da saída do estudante, mas a característica do abandono é algo anunciado, talvez desde sua chegada ao espaço escolar. Não é por acaso que o autor chega a essa conclusão, pois muitos estudos de evasão e abandono apresentam um perfil de estudante que anuncia que este não permanecerá na educação superior logo na sua chegada, ou nos primeiros semestres.

Desse modo, no contexto do estudo sobre a evasão ou abandono, é importante destacar as vias conceituais que envolvem o tema, pois, em se tratando da educação superior, o abandono pode não ser pleno, ou uma desistência de tudo que envolve esse nível de educação.

Nessa direção, um estudo macroscópico do abandono nas instituições de educação superior pode apresentar os casos gerais de evasão em cada instituição sem, no entanto, expor o que de fato acontece com esse estudante. Por essa razão, em um dos estudos sobre a evasão mais conhecidos no país, por uma Comissão Especial designada por Portaria do MEC, foram apresentadas três importantes e esclarecedoras vertentes que podem ser inferidas em uma pesquisa sobre a evasão, sob o ponto de vista cultural, contribuindo para seu entendimento. Segundo essa comissão, a evasão pode ser estudada como:

**“evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior”. (Brasil/MEC,1997, p. 20)

O entendimento dessas vertentes resultou numa base teórica para a compreensão da evasão contribuindo para o estudo mais pormenorizado do processo, na medida em que apresenta as nuances do que de fato acontece com o estudante. Sobre a importância disso, Silva Filho et al (2007, p. 644) esclarece:

“O estudo interno, realizado por uma IES com base em seus dados, pode ser muitas vezes mais detalhado porque é possível institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo) e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados.”

Esses estudos internos permitiram acompanhar o fenômeno da evasão, identificar o quantitativo, o período, como acontece, e em quais tipos de cursos. Além disso, como se trata de uma investigação local, é possível relacionar o perfil encontrado com o contexto organizacional.

Tomando como referência o relatório da comissão, adentramos na terceira característica aqui atribuída, que é a **evasão metodológica**. Nessa direção, evidencia-se a concepção através de seu estudo, de sua validação enquanto conhecimento que pode ser fruto de uma concepção teórica ou resultado empírico do estudo nas instituições em busca de indicadores. Assim, o conceito se relaciona também a um produto resultante de diversos fatores que, conforme a metodologia adotada pela instituição deriva uma evasão.

Torna-se relevante salientar que uma fórmula, um cálculo, pode indicar esse ou aquele quantitativo da evasão. Saliente-se que essa adoção pode variar conforme a organização acadêmica da instituição e dos interesses dos seus mantenedores. Nesse ponto, os resultados apresentados pelo estudo da comissão são também representativos para uma evasão metodológica. Para explicitar o resultado alcançado pela comissão, tornou-se pertinente contextualizar o documento e seus fundamentos.

O referido documento apresentou um estudo global com instituições superiores públicas de ensino, realizado entre os anos de 1996 e 1997 e coordenado por uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, formada por representantes das 53 universidades participantes. Esta comissão realizou um estudo quantitativo da evasão tido como preliminar, pois não esgotou a necessidade de, localmente, cada instituição examinar qualitativamente a evasão em seu contexto. Relevante ressaltar que o estudo não trouxe somente dados sobre a evasão, mas apontou também para os índices de diplomação e retenção das IES participantes, indicando que sua metodologia estabelecia uma relação entre esses elementos. (Brasil/MEC, 1997)

Outro destaque em relação ao documento é o momento histórico-político de sua constituição. Conforme visto anteriormente, a década de 90 marcou o momento do estado avaliador movido pelas políticas de cunho neoliberal, de modo que o estudo enunciou uma tentativa do então governo em apresentar um alto índice de evasão nas universidades federais sob sua manutenção, desqualificando assim os recursos públicos a essas destinados. Os dados governamentais foram apresentados em um seminário e divulgados amplamente nos meios de comunicação. Diante disso, as universidades propuseram um estudo amplo, dentro de uma

metodologia adequada à realidade, que não levasse em conta somente evadidos e diplomados. (Brasil/MEC, 1997)

A decisão da comissão em adicionar ao estudo os dados sobre diplomados e retidos visava subsidiar as instituições com informações sobre os seus egressos e sua inserção no mercado. Além de identificar os potenciais de melhoria, revelaria também em que áreas havia necessidade de melhora, no caso dos retidos. Conforme expresso no documento:

“[...] os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos ‘rankeadores’, mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los”. (Brasil/MEC, 1997, p. 19, grifo dos autores)

O estudo dessa comissão, assim como os demais estudos realizados sobre a evasão, debruçou-se no que acontece nos cursos de graduação. Desse modo, embora o estudo tivesse abrangência territorial, pois as IES participantes estavam localizadas em todas as regiões do país, o seu direcionamento ficou limitado aos cursos, dado o reconhecimento por parte da comissão das limitações de um estudo mais aprofundado e longitudinal do processo da evasão. A comissão apontou para a necessidade de qualificação dos dados nos estudos sobre a evasão, por entender que os índices quantitativos, por si só, não contribuem para a compreensão do fenômeno.

Um dos objetivos específicos do estudo foi caracterizar o significado da evasão no contexto da educação superior, de modo que a comissão definiu por conceito de evasão “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Brasil/MEC, 1997, p. 19). Nesse tocante, pode-se caracterizar esse procedimento no estudo como a evasão semântica apresentada neste estudo.

Metodologicamente, a comissão estabeleceu o caminho para se chegar aos índices de evasão. Nesse caso, foram concebidos a partir dos estudos do professor Mozar Ramos, realizados na Universidade Federal de Pernambuco<sup>33</sup>, três diferentes métodos.

No primeiro, a evasão seria expressa através da equação denominada de ‘Tempo Médio’:

$$\text{“\% de evasão} = [(NVPv - NAV) / NVPv ]100\text{”}$$

---

<sup>33</sup> Não tivemos acesso a esse documentos nos referenciamos conforme o documento da Comissão Especial.

Nessa fórmula, o NVPv significa o “número de vagas preenchidas no Vestibular nos anos correspondentes ao tempo médio de conclusão do curso”. Em relação ao NAV, este é “o número de alunos vinculados nos anos correspondentes a esse tempo médio” (Ibidem, p. 21). Com esse método, a evasão seria o resultado do número de estudantes ingressantes durante o tempo médio do curso, menos os estudantes ainda matriculados na instituição, nesse mesmo período.

A segunda metodologia, então denominada de ‘Quase Fluxo’, compara as vagas preenchidas e o número de alunos no curso durante o tempo médio. Mas é na terceira fórmula metodológica que se leva em conta no cálculo da evasão os fatores: o ingressante, a retenção e a saída por cada ano de ingresso. Com esses métodos, a comissão adotou como norteador de seus trabalhos algo mais parecido com essa terceira opção, denominada de “Fluxo ou Acompanhamento de Estudantes”. Nesse elemento metodológico, foram considerados os dados completos de uma geração do curso, e acompanhou-se o estudante desde seu ingresso até sua diplomação, considerando o tempo máximo de integralização do curso, estipulado pelo então Conselho Federal de Educação.<sup>34</sup>

Para uma melhor compreensão do método utilizado, foram assim definidos os critérios para o cálculo: extraiu-se uma “geração completa”, que seria a soma dos estudantes diplomados (Nd), mais os evadidos (Ne) e mais os retidos (Nr), sendo esse resultado igual ao ano base (tempo máximo de integralização do curso) (Ni), ou seja: “ $Ni = Nd + Ne + Nr$ ”.

No entanto, considerando que a busca era pelo percentual de evasão por curso, a consideração que evidenciou a evasão passou a ser:

“a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. São identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estão mais vinculados ao curso em questão”. (Brasil/MEC, 1997, p. 21)

Obtendo-se a seguinte fórmula para o cálculo:

$$\% \text{ Evasão} = \frac{(Ni - Nd - Nr)}{Ni} * 100$$

Considerando que o estudo foi realizado em instituições e cursos diferentes, com tempos de integralização diversos, entende-se que foram encontradas dificuldades para aplicar

---

<sup>34</sup> O Conselho Federal de Educação (CFE) foi instituído em 1961, sendo até 1994 o órgão responsável pelas deliberações relativas a educação do país. Foi extinto em 1995, sendo substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão colegiado pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Esse órgão passou a deliberar e avaliar as políticas educacionais. Tanto o CFE quanto o CNE nasceram como órgãos que integram a estrutura do Ministério da Educação.

um princípio metodológico único, de modo que foi necessário descartar situações que não estavam encaixadas nos princípios pensados pela comissão conforme eles mesmos descreveram no documento:

“É importante observar que a utilização de metodologia de fluxo, limitada às gerações completas implica contemplar, no estudo, um período no mínimo igual ao tempo máximo de integralização de cada curso. Logo, para conhecer a situação momentânea de um determinado curso necessitam-se outras metodologias não consideradas no presente trabalho. Para verificar a consistência das tendências torna-se igualmente necessário ampliar a série histórica, desenvolvendo estudos longitudinais que abranjam, pelo menos, dez gerações”. (Brasil/MEC, 1997, p. 21)

Numa direção similar, o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia publicou, em 2007, um estudo de coleta de dados visando identificar o índice de evasão na educação superior brasileira. A investigação foi realizada em nível macro, abrangendo o período de 2000 a 2005. (Silva Filho, et al, 2007) .Baseando-se nos dados disponibilizados pelo Inep, nas Sinopses do Ensino Superior, o instituto verificou os dados, agrupando-os em seis categorias: a) no conjunto de todas as IES; b) por forma de organização acadêmica; c) por categoria administrativa; d) por região geográfica; e) por área do conhecimento e; f) por cursos. (Ibidem)

Para esse estudo foi utilizada a fórmula:  $E(n) = 1 - [ M(n) - I(n) ] / [ M(n-1) - C(n-1) ]$ , (1). Sendo que: E é igual a evasão; M, número de matriculados; C, o número de concluintes; I, o número de ingressantes;  $n$ , o ano em estudo; e  $(n-1)$ , o ano anterior.

Observa-se uma distinção entre a metodologia adotada pela Comissão Especial e o Instituto, na medida em que o primeiro estudo é identificado primeiro a evasão, para em seguida adotar uma nova fórmula na qual são retirados os dados dos egressos ou diplomados e dos retidos. Na apresentação da evasão do Instituto Lobo, os egressos já estão incluídos no percentual, e como se trata de uma apresentação do percentual anual, bastou incluir o ano da pesquisa no cálculo.

Embora admitindo a autonomia das instituições em estabelecer o que é evasão para o seu contexto, o Instituto mantém a mesma fórmula como padrão para seus estudos. Segundo ele, isso torna os dados confiáveis para acompanhamentos futuros da evasão, quer na própria instituição, quer em estudos de âmbito nacional de identificação do fenômeno. (Silva Filho e Lobo, 2012)

A metodologia do Instituto Lobo tem sido amplamente utilizada pelas instituições de educação superior do país para esclarecer a evasão. O método adotado procura explicar os tipos de evasão com base no conceito de evasão de curso, da instituição e do sistema. Desse ponto de vista, as metodologias para o cálculo do Instituto foram elaboradas com base nos conceitos sintetizados nas considerações da Comissão Especial (vimos esses conceitos quando consideramos o aspecto de representação ou cultural da evasão), os quais são baseados em Silva Filho e Lobo, (2012, p. 6):

- Evasão de cursos =  $1 - (M_2 - I_2)/(M_1 - C_1)$
- Evasão de IES =  $1 - (M_2 - I_2 + ITC_2)/(M_1 - C_1)$
- Evasão do sistema =  $1 - (M_2 - I_2 + ITC_2 + ITIES_2)/(M_1 - C_1)$

Para o cálculo da evasão anual:

$$P = [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - E(n-1)]$$

- $M(n)$  = matrículas num certo ano
- $M(n-1)$  = matrículas do ano anterior a  $n$
- $E(n-1)$  = egressos do ano anterior
- $I(n)$  = novos ingressantes (no ano  $n$ )
- O índice de evasão, ou abandono anual é dado por:  $Ev = 1 - P$

Para estimar a taxa de evasão anual, o Instituto estabelece o seguinte cálculo:

$$\text{Evasão} = 1 - [M(n+1) - I(n+1)] / [M(n) - C(n)]$$

Onde se encontra que:

“Os matriculados no ano em questão menos os concluintes neste ano:  $M(\text{possíveis}) = M(n) - C(n)$  (número de matriculados no ano  $n$  menos o número de concluintes naquele ano. Quem dos veteranos efetivamente se matriculou? A resposta é semelhante:  $M(\text{reais}) = M(n+1) - I(n+1)$  (número de matriculados no ano  $n+1$  menos o número de ingressantes naquele ano)”. (Ibidem, p. 4)

O Instituto também prevê o cálculo da evasão anual, que considera apenas as matrículas, ingressantes e egressos, feito pela fórmula: “ $E = 1 - (M_2 - I_2)/(M_1 - C_1)$ ”. Onde: “ $M_2$  é a matrícula correspondente a um determinado ano (ano 2);  $I_2$ , o número de ingressantes neste mesmo ano;  $M_1$  corresponde ao número de matrículas no ano anterior (ano 1); e  $C_1$  é o número de concluintes no ano 1.”. (Idem, 2012, p. 6)

Por fim, a metodologia é sintetizada pelas fórmulas: “ $E1 = [M(n) + I(n+1) - M(n) - C(n)] / [M(n) - C(n)]$ ” (mais utilizada em âmbito nacional) e “ $E2 = [M(n) + I(n+1) - M(n) - C(n)] / [M(n) - C(n) + I(n+1)]$ ”.

Após reportar o exemplo da Comissão Especial e do Instituto Lobo, nota-se que o conceito da evasão também pode reportar a um estudo de validação do que é a evasão. Assim, do ponto de vista dessa investigação, concluímos que o conceito de evasão pode ser redefinido, pois é classificado por características diferentes que vão além do seu significado escrito, uma vez que também remete ao que representa para cada instituição. Além disso, o proceder metodológico adotado para seu estudo, que em âmbito institucional (local) ou nacional (quando abarca várias instituições, como foi o caso do estudo realizado pela Comissão especial e do Instituto Lobo) resulta na obtenção do índice dos evadidos ou dos que abandonaram, norteia o significado do que é a evasão. Assim, a concepção de evasão também é baseada pelas decisões tomadas por cada instituição.

No entanto, saber os índices da evasão ou do abandono, como acontece e quando acontece torna-se relevante para a compreensão dos motivos, sem, no entanto, alterar o fundamental: a situação implícita do fracasso que pode ser inserido nessa discussão e que se apresenta no próximo tópico.

## **1.2 PARA ALÉM DA EVASÃO: INSUCESSO E FRACASSO ESCOLAR**

Após compreender o conceito da evasão ou o abandono como a saída do estudante do contexto escolar sem a conclusão do que foi objetivado para ele no seu ingresso, este trabalho se remeterá a outras acepções que têm sido objeto de pesquisa na identificação dos estudantes que abandonam – nesse caso, os estudos sobre o fracasso e o insucesso.

A referência a insucesso e fracasso parece indicar uma redundância nos termos, haja vista que o fracasso pode ser definido como insucesso ou vice-versa. Não obstante, considerando os estudos sobre as temáticas, tem-se observado a preferência dos autores por esse ou aquele termo, embora designem o mesmo processo ou fenômeno. Desse modo, para esta investigação, optou-se pela utilização das duas terminologias, de acordo com a proposta teórica mencionada.

Para melhor compreensão da problemática da evasão ou abandono, é importante destacar os elementos que podem determinar os sentidos de insucesso ou fracasso escolar. O fracasso diz respeito ao não alcance de meta, cujo sinônimo é o insucesso.



O espaço ocupado pela evasão e pelo abandono no contexto escolar pode estar inferido no conceito teórico desses termos, haja vista que na perspectiva da evasão, a linha de chegada não foi alcançada dentro dos objetivos institucionais propostos. Compreender o que norteia esses termos indica que tal lugar pode ser abarcado dentro do que se denomina fracasso ou insucesso. Vale salientar que os estudos desenvolvidos em diferentes períodos históricos estiveram relacionados a concepções e correntes teórico-conceituais diferentes.

Também é relevante destacar que a referência à expressão ‘fracasso escolar’ tem sido questionada por estudiosos do tema. Para alguns autores, o termo transmite ideias ambíguas. Por exemplo, para Marchesi & Pérez (2004, p. 17), a definição está associada a três conotações discutíveis e negativas. Na primeira, alude ao fracasso do aluno como se nada tivesse sido mudado durante o seu percurso escolar: “[...] o aluno ‘fracassado’ não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social”, o que, segundo o autor, não é real. Na segunda, a representação pessoal e social que a palavra traz ao aluno, em relação a sua autoimagem ou à instituição escolar que leva a etiqueta do fracasso. E, por fim, a terceira, que envolve responsabilizar somente o estudante pelo problema, eximindo outros agentes da corresponsabilidade.

Nessa mesma direção, Rovira (2004) salienta a intransitividade do vocábulo, destacando a dificuldade de alteração, pois embora aluda ao fracasso do indivíduo, criticar o conceito não resolve o problema instalado. A questão, segundo o autor, é designar quem realmente fracassa. Ele diz: “Quem fracassa na realidade? Fracassam os indivíduos ou fracassa a sociedade, a escola, e as políticas educativas. O termo parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar.” (Rovira, 2004, p. 83)

Desse modo, o autor chama a atenção para os diferentes fatores que envolvem o fracasso escolar e que conduz sua explicação para além da responsabilização somente do estudante. Todavia, embora a polêmica em torno do termo persista, parece haver consenso de que ele é o mais difundido para explicar os casos de estudantes que não alcançaram os objetivos escolares para eles previstos, o que torna difícil sua substituição no contexto educacional.

Diferentemente da evasão, que junto com o abandono conotam a ideia de saída, o fracasso escolar torna implícito em seu significado elementos motivadores que podem redundar na evasão ou no abandono. Por essa razão, a compreensão da evasão a partir dos aspectos que caracterizam o fracasso escolar é relevante para qualquer discussão sobre a temática.

Nesse sentido, pode-se considerar que um fenômeno influencia o outro, tanto direta como inversamente e, embora a literatura também se refira ao fracasso escolar para expressar o baixo rendimento do estudante, ou mesmo seu abandono prematuro, é relevante a explicação de Rovira (2004), quando diz que o fracasso escolar tem direções diferentes e não pode expressar um único significado. Assim sendo, o fracasso escolar é classificado como um fenômeno social, cujos efeitos são causados e sentidos pelo homem e, por isso, salienta que “obedece a certas lógicas de exclusão que prejudicam algumas camadas sociais e beneficiam outros grupos.” (Rovira, 2004, p. 84)

O mesmo autor ainda chama atenção para outra característica: “o fracasso escolar é um fato social sistêmico, que se produz de acordo com uma causalidade complexa” (Rovira, 2004, p. 84). Isso explica que não se mede o fracasso apenas por uma única causa isolada. Seus fatores são parte de um complexo de outros fatores que se coadunam para formá-lo, os quais podem ser sociais, familiares, psicológicos, escolares, dentre outros.

Contudo, localizando o problema, Marchesi & Pérez (2004, p.18) definem o fracasso como aplicado aos estudantes que não conseguem finalizar seus estudos “por não alcançarem os conhecimentos e habilidades considerados necessários para desempenhar de forma satisfatória na vida social ou prosseguir seus estudos”. Concluem que, por isso, não obtém o título que finalizaria o processo educativo. Esses autores também chamam a atenção para o fato de que o fracasso escolar não é um fenômeno estático e perene, ele se modifica em contextos, circunstâncias e instituições diferentes, conforme escrevem: “[...] É importante levar em conta que o significado e o alcance do fracasso escolar se modifica ao longo do tempo, porque seus limites são cambiantes e relativos”. (Ibidem, p. 18). Além disso, em diferentes estudos o fracasso é enfatizado não somente do ponto de vista do aluno, mas da cultura e da instituição.

Essas ponderações convergentes agrupam Rovira (2004) e Marchesi & Pérez (2004) ao sinalizarem que diferentes fatores de análise podem explicar o fracasso. Em assim sendo, citam os níveis inter-relacionados, definidos conforme os propõem a OCDE, os quais são: “sociedade, família, sistema educacional, escolas, ensino em sala de aula e disposição dos alunos”.

(Marchesi & Pérez, 2004, p. 23). A definição de quais desses fatores são preponderantes na compreensão do fracasso é, conforme salientam os autores, difícil de identificar.

Por fim, inserindo a evasão e o abandono nesses níveis, pode-se destacar que alguns desses fatores são também influenciadores do fenômeno. Isso converge novamente com Rovira (2004, p. 84), que diz sobre o fracasso: “[...] é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado e produzem finalmente um resultado, o fracasso escolar, que nenhum deles tomado isoladamente chegaria a provocar”.

Na mesma direção do fracasso escolar, não se pode deixar de trazer atenção para outro fenômeno similar, porém, com outra terminologia: o insucesso. Porque, assim como o fracasso, não pode ser atribuído a uma única causa. Alarcão (2000, p. 15) alerta: “ele acontece na encruzilhada de vários factores que interactivamente o ocasionam, o que confere ao conceito de causalidade uma dimensão difícil de operacionalizar”. Desse modo, pode-se afirmar que o insucesso ou a falta de sucesso está intrinsecamente relacionado ao fracasso, não somente em sua concepção, mas em sua própria razão de ser.

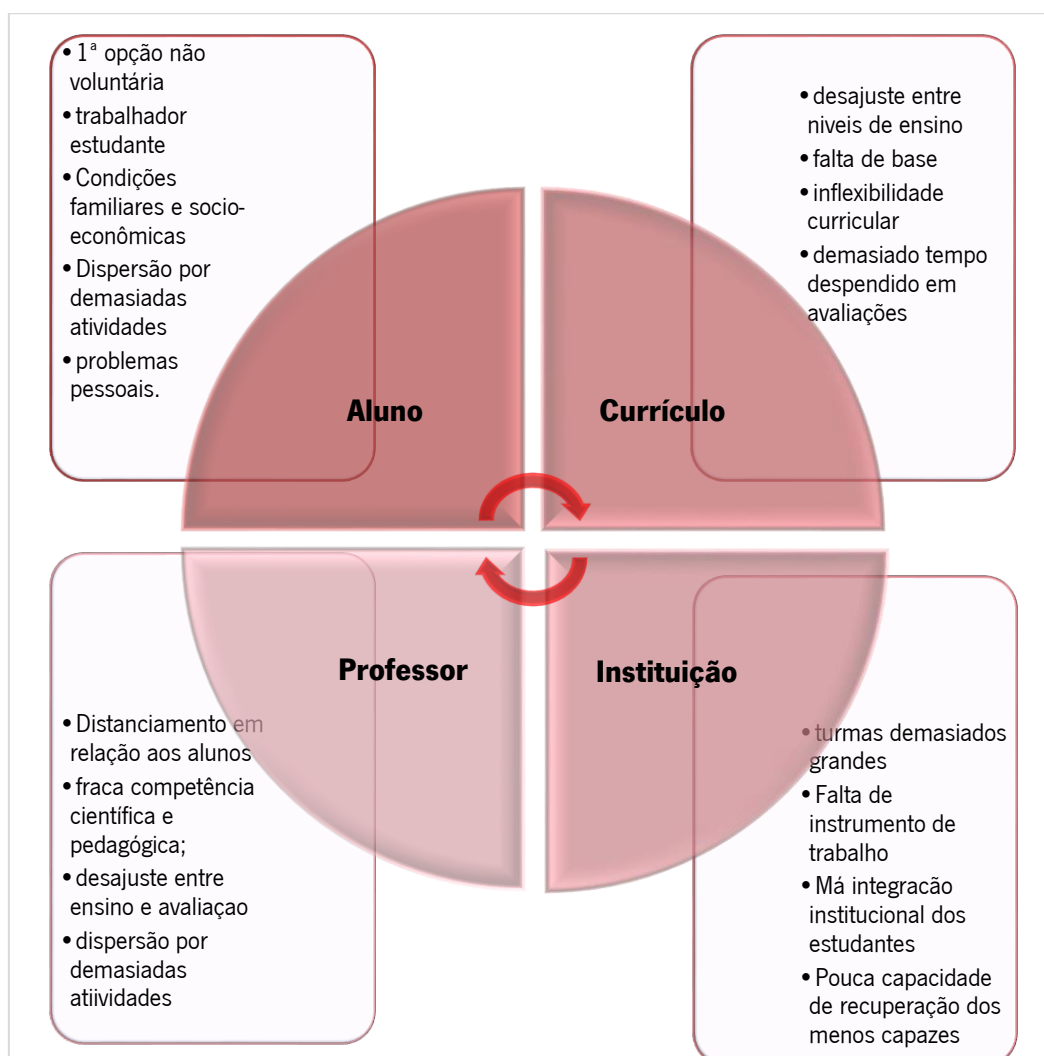
Alarcão (2004) também classifica em seu texto fatores de sucesso e insucesso acadêmico alistado em quatro categorias, que se relacionam em rede: ao aluno, ao currículo, ao professor e a instituição. Dessa forma, culpar apenas um dos elementos não explica o insucesso. Segundo a autora, todos esses em interação, como uma teia. Assim, uma categoria que apresenta um fator positivo, e oportuniza o sucesso, pode do mesmo modo caracterizar inferências de insucesso. Cabe salientar que por insucesso a evasão ou o abandono são retratados apenas como um elemento, que do ponto de vista da investigação é o que mais importa. Porém, não se ignora que mesmo que o estudante permaneça, pode ser acometido por fatores limitantes de seu sucesso.

Em relação aos fatores relacionados ao aluno, ou individuais, a autora salienta que esses são iniciados no momento da transição entre o ensino médio e o ensino superior. Para a categoria professor, o destaque encontra-se na formação deles para o exercício da função. Sobre o currículo, a autora destaca a desintegração curricular e indica a falta de articulação entre um nível de ensino e outro, que desmotiva e frustra o aluno. Por fim, apresenta os aspectos institucionais relacionados à estrutura física, de gestão e de assistência ao aluno.

Para um melhor entendimento das ideias da autora, observam-se as Figura 2.2 e Figura 2.3, adaptadas do quadro de categorias e variáveis sobre o sucesso e insucesso escolar

elaborado por ela. Foram destacadas algumas variáveis consideradas relevantes ao estudo da evasão e do abandono.

No esquema elaborado, foram destacados alguns dos principais aspectos considerados para este trabalho como fatores que promovem o insucesso acadêmico, no contexto desta investigação. No entanto, para a Figura 2.2, optou-se por escolher aqueles que podem vir ao encontro dos objetivos deste estudo e do contexto das instituições de educação brasileira. Nesse sentido, como a própria autora salienta, tal esquema pode subsidiar os estudos de uma instituição, com a separação dos fatores de relevância e “contribuir para a identificação do perfil de qualidade institucional”. (Alarcão, 2000, p. 17)

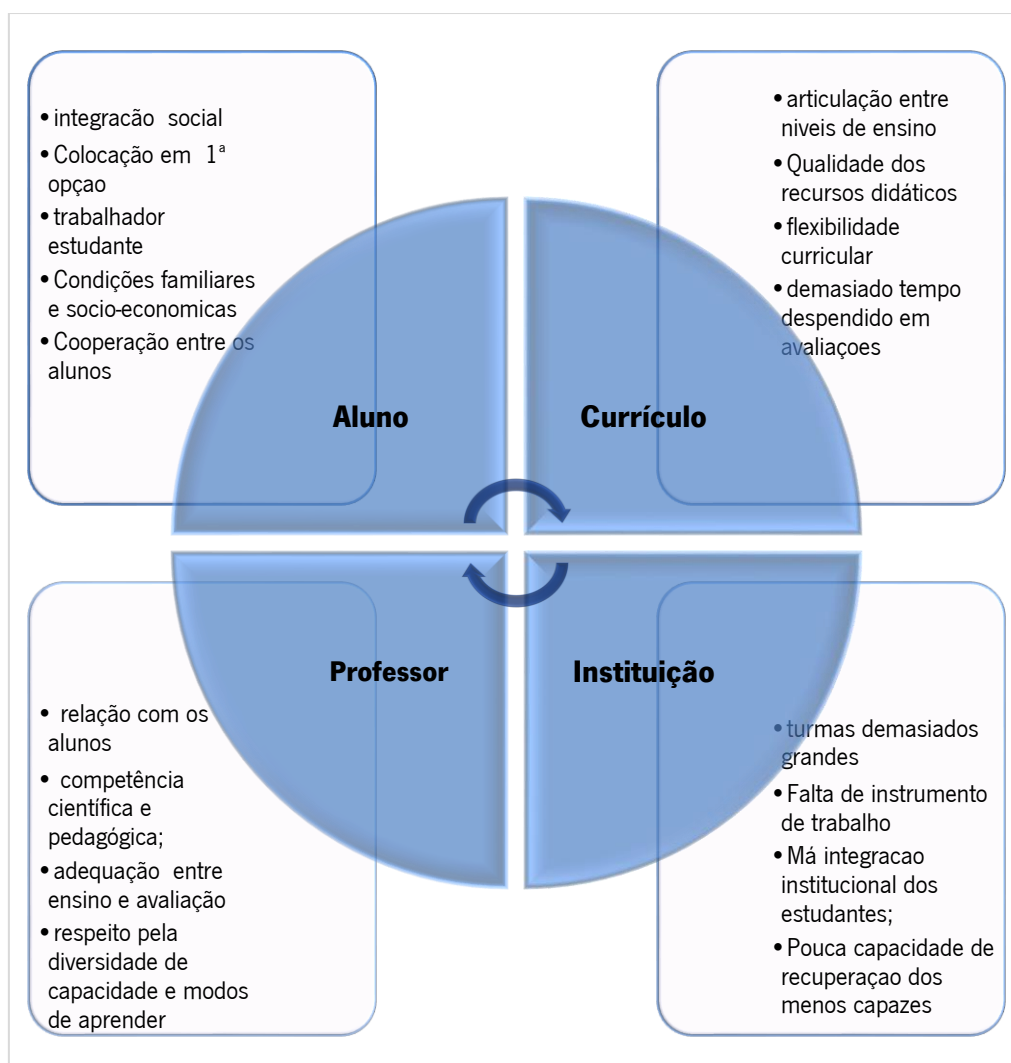


**Figura 2.2:** Fatores de insucesso acadêmico

**Fonte:** Adaptado de Alarcão (2000, p. 18)

Na mesma direção, seguem os fatores de sucesso acadêmico sintetizados na Figura 2.3. Em alguns aspectos, apresentam-se como elementos antagônicos, na medida em que

representam a ideia do que contribui para o sucesso, pode ser resolvido nos fatores que representam o insucesso.



**Figura 2.3** Fatores de sucesso acadêmico  
**Fonte:** Adaptado de Alarcão (2000, p. 18)

Contudo, os esquemas destacados nas Figuras 2.2 e Figura 2.3 carecem de contextualização no âmbito da presente investigação. Entretanto, são indicativos de um estudo que não deixa margem para dúvida de que o fenômeno, embora multidimensional, pode ser também explicado e compreendido nessa multidimensionalidade.

Dessas figuras, nota-se algo relevante em relação aos efeitos sociais dos fatores de sucesso/insucesso, pois o esquema responde em parte ao que foi considerado por Rovira (2004), quando o autor salientou que o conceito de fracasso se fragiliza quando aplicado somente ao aluno. Haja vista a existência da necessidade de identificação de outros agentes

ativos do processo, Alarcão (2000) sinaliza como esses, de forma integrada, são corresponsáveis pelo desenvolvimento do fenômeno, de modo que, afetados por elementos externos ou não, a responsabilidade do insucesso não recai somente sobre um desses.

Todavia, é importante destacar que “professor” e “currículo” são apresentados como elementos separados da “instituição”, que neste caso aparece como item independente, embora configurados e interligados. Vale acentuar que numa relação sistêmica de escola esse fato não representa o real, pois se pode considerar que o professor e o currículo também são parte do todo institucional, e estão a ele, e aos seus pressupostos legais, vinculados.

A busca pela compreensão do insucesso ou do fracasso escolar não é recente, e foi objeto de investigação sob diferentes aspectos teóricos. Benavente (1990, p. 716) destaca que, no período pós-segunda guerra mundial até a década de 1960, as teorias sobre insucesso escolar estavam alicerçadas na teoria dos “dotes”, e explica: “o sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela inteligência, pelos “dotes” naturais”. A partir da década de 1960, já ao final, os aspectos sociológicos passam a emergir e são influenciados pela teoria do *handicap* sócio cultural:

“O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais”. (Benavente, 1990, p.716)

Desse período também são apresentadas as teorias da escola reprodutivista da sociedade, ou seja, as desigualdades sociais são evidenciadas e legitimadas no âmbito escolar. De tal modelo teórico, nascem as correntes sócio institucionais, que criticam o funcionamento da escola e que buscam um ajustamento dessa entidade para que, desse modo, possa atender a diversidade que nela se insere.

No Brasil, Patto (1996), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental, identificou suas raízes a partir da Revolução Francesa. Para essa autora, as características políticas e culturais desse contexto histórico, no qual emergiu a crença no poder da razão e da ciência, fonte do pensamento iluminista, bem como a ideia de igualdade de oportunidades, considerando que a herança familiar não mais determinava a condição econômica do indivíduo, contribuiu para o fortalecimento e o surgimento da educação escolar

como o ponto de partida para todos. A escola universal, obrigatória e comum se consolidou tornando-se responsável por transpor as diferenças existentes.

Esse poder da escola é questionado após a primeira guerra mundial, dando início a uma nova pedagogia escolar baseada na concepção de promoção do homem. Pensava-se em novos processos de aprendizagem com a participação ativa dos alunos<sup>35</sup>, uma fuga à pedagogia tradicional baseada no verbalismo do professor. A pedagogia liberal do início do Século XX acreditava que a escola pudesse transformar a sociedade em mais igualitária, onde os lugares sociais fossem ocupados com base no mérito pessoal. Mas essa escola não estava sendo idealizada tendo como foco a classe trabalhadora, menos favorecida economicamente.

Patto (1996) sublinha ainda que, juntamente com todas as mudanças desse período, houve a existência de pesquisas que tentaram provar a superioridade intelectual de uma classe sobre a outra, ou seja, o que torna um indivíduo mais apto que outro intelectualmente. Assim, a desigualdade social se traduz também em desigualdade racial, na medida em que se busca comprovar que alguns são mais aptos pela sua herança genética ou pela sua raça de origem. Contudo, também identifica outras teorias que tomam contorno em épocas históricas diferentes, por exemplo, a teoria *handicap*, que ficou conhecida no Brasil como a teoria “carência cultural”, que aparece nas pesquisas brasileiras a partir da década de 1970.

No entanto, o que é notável em tais estudos é que essas teorias centravam no indivíduo a responsabilidade pela falta de sucesso, bem como ausentavam-se de crítica à instituição escolar, que não era o alvo das pesquisas que justificavam o fracasso, conforme salienta Patto (1996):

“Nesta época, a única crítica que se fazia à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas eram ‘carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para subcultura a que se destinam’, ou seja, defendia-se a ideia de que, por não considerar a realidade sócio-psicológica do aluno marginalizado culturalmente, a escola poderia ‘eximir-se de certa responsabilidade por esse fracasso” (Patto,1996, p. 111)

Entretanto, nessa mesma década, já havia publicações que apontavam para outra teoria, na qual o papel da escola enquanto redentora é questionado. A instituição escolar é identificada como reprodutora das desigualdades sociais, instrumento ideológico a serviço da classe dominante e, conseqüentemente, a instituição responsável pelo fracasso dos estudantes das

---

<sup>35</sup> Essa participação ativa é explicada pela Teoria escolanovista ou Teoria da Escola Nova que surge em oposição a Teoria Tradicional, e acreditava que o centro do processo de aprendizagem não é o professor, mas o aluno.

camadas menos favorecidas. Segundo a autora, o estudo dessa concepção crítico-reprodutivista no país foi importante para destacar a dimensão relacional professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, expor a dominação e a discriminação social existentes no ensino e aproximar a possibilidade de pensar a educação escolar a partir das condições sociais, superando a concepção de neutralidade que imperava no processo educacional. (Patto, 1996)

As considerações de Patto (1996) vêm contextualizar as discussões sobre o fracasso escolar no Brasil à luz das teorias gerais sobre esse tema, revelando que não existe distanciamento teórico sobre a temática. Suas formulações convergem com Benavente (1990). Embora os autores discutam a partir de contextos epistemológicos diferentes, todavia o contexto econômico e social também é identificado como influenciador do fracasso, embora não em sua dimensão geral. Como sustentam Marchesi & Pérez (2004, p. 23), “uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem”.

Juntamente com o contexto socioeconômico, a herança cultural defendida por Pierre Bourdieu, o capital cultural da família pode influenciar a permanência e o aprendizado do aluno. No entanto, os autores, referenciando Bernard Lahire, salientam que esse capital cultural somente tem validade no progresso escolar do aluno se transmitido pela família, segundo afirmam: “o importante não é o capital cultural que se possui, mas, como é transmitido”.<sup>36</sup> (Marchesi & Pérez 2004, p. 24).

Assim, as discussões que se inserem no estudo da evasão vão para além do êxodo do estudante, pois se remete aos aspectos teóricos que podem ser analisados a partir de modelos de mais de uma área do conhecimento. Especialmente, pode-se destacar os pontos de vista da psicologia e da sociologia. Particularmente, para esse estudo, no entanto, o foco será a apresentação dos estudos que tomavam como norte o aspecto sociológico, sem, no entanto, perder de vista que o fenômeno pode ser observado de um ponto de vista multidisciplinar.

Nesse sentido, o próximo item traz à atenção os estudos sobre de evasão na educação superior, concentrando-se, em especial, nos que resultaram em propostas teóricas de identificação e de redução da evasão no Brasil e em âmbito internacional.

---

<sup>36</sup> A teoria desses autores será abordada no Capítulo 3 deste trabalho.



## **2 ESTUDOS DE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Após considerar os aspectos conceituais que envolvem os termos evasão, abandono, fracasso e insucesso, torna-se relevante apresentar os estudos sobre a temática no âmbito da educação superior no contexto brasileiro e em outros países. Essa apresentação poderá nortear e ajudar a identificar aspectos similares em relação à compreensão dos fatores que delinham a evasão nesta investigação.

### **2.1 ESTUDO DA EVASÃO NOS ESTADOS UNIDOS**

Ao iniciar os estudos sobre a evasão nos EUA, buscou-se a compreensão teórica pioneira desse fenômeno. Os primeiros estudos que incluíram a teoria sociológica da educação como norteadora do entendimento da evasão foram desenvolvidos nesse país. Assim, para o estudo, destacaram-se dois pesquisadores, cujas investigações se complementam a partir das discussões sociológicas e empíricas sobre a temática, são eles: Willian Spady (1970,1971) e Vicent Tinto (1973,1975).

Willian Spady publicou dois estudos sobre um modelo teórico para entender a evasão ou o abandono. Em seu primeiro estudo, Spady (1970) descreveu duas definições para nortear suas primeiras impressões: sendo a primeira para se referir ao abandono daqueles que deixam a instituição em que estão matriculados (podendo sair para outra instituição); e a segunda para tratar daqueles que abandonam sem nunca voltar para colar grau. Assim, o autor considerou que, metodologicamente, estudar a primeira definição era mais fácil, haja vista ser possível acompanhar o estudante em suas diversas etapas. A segunda, entretanto, exigiria uma pesquisa mais ampla em diversas esferas de instituições.

Partindo dessa primeira definição, o autor apresentou diversos estudos sobre as razões que explicaram a saída dos estudantes. Eles retrataram influência da família, da origem socioeconômica, do gênero, a pré-disposição do próprio estudante e sua motivação, seus hábitos de estudos, todos como fatores motivadores da evasão. O autor também discutiu um dos elementos que veio a se tornar essencial em sua teoria: as relações interpessoais do estudante em seu ingresso. Revelou, também, a partir de outros estudos que a interação profunda do aluno com o meio acadêmico influencia em seu desejo de ficar.

Nesse sentido, o autor partiu para a explicação do seu modelo teórico, salientando que sua abordagem era interdisciplinar, na medida em que buscou envolver o estudante e a instituição. O estudante em seus interesses, atitudes, competências e a instituição que incluía os cursos, professores, funcionários e seus colegas. Desse modo, salientou que essa interação poderia resultar no sucesso acadêmico do aluno.

Além disso, o autor identificou dois sistemas no processo: primeiro, o acadêmico, representado por notas e que simboliza a recompensa extrínseca por apresentar ao estudante as oportunidades de sucesso. Em seguida, retratou também o “desenvolvimento Intelectual”, que atua como ponto importante, pois orienta para o crescimento pessoal, embora represente apenas as recompensas intrínsecas. O segundo sistema é o social, que estaria ligado ao ‘sucesso’, uma vez que representava os interesses do estudante em alinhamento com as propostas e influências da instituição, processo que o autor cognomina de “*Normative Congruence*” (Congruência Normativa). No entanto, além dos interesses do estudante estarem alinhados aos da instituição, salientou a importância da existência de relação entre o estudante e os demais que participam com ele no sistema, o que vem a ser o “*Friendship support*”<sup>37</sup>. Por fim, unifica esses dois interesses à teoria do suicídio de Emile Durkheim, atribuindo a esse autor a teoria da “integração social”, aplicada à evasão ou ao abandono (Spady, 1970, p. 77).

O autor é o primeiro a relacionar o estudo da evasão a uma teoria sociológica, de modo que se utilizou das discussões durkheimianas para explicar que, assim como no suicídio, o indivíduo não consegue estabelecer os laços sociais para a vida em sociedade. O estudante que evade também não mantém a integração, ou seja, não estabelece a congruência normativa nem o suporte social da amizade, que seriam importantes para sua filiação coletiva. Conforme comparação a seguir:

Although dropping out is clearly a less drastic form of rejecting social life than is suicide, we assume that the social conditions that affect the former parallel those that produce the latter: a lack of consistent, intimate interaction with others, holding values and orientations that are dissimilar from those of the general social collectivity, and lacking a sense of compatibility with the immediate social system. (Spady, 1970, p. 78)

Assim, o autor arremata a teoria da integração social como fator decisivo para a partida do estudante. Embora seu primeiro estudo apresente apenas elementos teóricos, Spady publica

---

<sup>37</sup> Ou em português: Apoio dos amigos (tradução própria). Pois condizente com sua proposta teórica de interação o círculo de amizades seria essencial para o estudante ficar na instituição.

no ano seguinte, em 1971, o resultado de uma pesquisa na Universidade de Chicago, onde aplica os dados empíricos de seu modelo teórico.

Em seu segundo estudo, Spady (1971) desenvolveu uma pesquisa com 683 estudantes do primeiro ano, na Universidade de Chicago, realizando um estudo longitudinal, no qual os estudantes são acompanhados a partir do ano 1965. Os dados foram coletados com base nas informações sobre os estudantes contidas na documentação de entrada e por meio da aplicação de dois questionários. No primeiro, os estudantes falaram sobre si mesmos, suas expectativas, relações familiares, entre outros assuntos relacionados a eles como indivíduos. No segundo, o autor levantou questões sobre o que os alunos pensavam da instituição.

O autor trabalhou com um modelo de dez variáveis em sua hipótese, no entanto, estas são ampliadas na análise, as quais são: histórico familiar, potencial acadêmico, suporte de amizades, desenvolvimento intelectual, desempenho, integração social, satisfação, compromisso institucional estudantes que saíram no primeiro ano e estudantes graduados. Relacionando-as de forma dependente, conclui, dentre outros aspectos, que a integração do estudante com outros entes na instituição é fundamental para sua decisão de conclusão do curso e excluir sua possibilidade de desistência.

Spady (1971) apontou para a não conclusão de seus estudos e para a necessidade de que seu modelo fosse aplicado em experiências com outras instituições. Isso mais tarde é concretizado nos estudos de Vicent Tinto (1973). Esse autor tomou por referência a obra de Spady (1970) para o desenvolvimento de um modelo parecido, porém com mais estudos empíricos envolvidos.

Tinto (1973) utilizou as mesmas definições de Spady (1970) sobre o abandono dos estudantes, identificando aqueles que saem apenas da instituição e os que saem da educação superior, sem nunca concluir o curso. No entanto, o autor amplia o entendimento dessas duas dimensões, alertando para os efeitos negativos financeiros da evasão e destacando que um estudo que envolvesse o segundo aspecto da saída daqueles que abandonam sem retorno a educação superior deve ser uma preocupação de política governamental, haja vista que envolveria o estudo mais amplo com muitas instituições. Nota-se que tais considerações foram apontadas por Spady quando alertou da dificuldade desse estudo com os evadidos do sistema.

Assim sendo, o primeiro documento produzido pelo autor se concentrou em analisar outras pesquisas com aqueles que deixam a instituição, analisando, especialmente os que

apresentam o fator *status* social como influenciador da saída do estudante, elaborados no contexto da educação norte-americana, após o ano de 1965. Tais estudos evidenciaram que estudantes que permanecem são aqueles que fazem parte de *status* mais elevados. (Tinto, p. 1973)

O autor também salientou uma preocupação com alguns estudos que, ou enfatizam somente os fatores individuais, ou somente fatores relacionados à instituição, de modo que, assim como Spady (1971), desenvolve um modelo que interliga as características individuais e institucionais para a compressão do processo do abandono.

Tinto (1973) também utilizou a teoria sociológica de Durkheim, visualizando a universidade como um sistema social com seus padrões de valor e estrutura social; e, conseqüentemente, identificando o estudante que abandona como um suicida, considerando sua falta de integração social com o sistema universitário. Obviamente, observa-se no trabalho de Tinto (1973) uma clara identificação com o de Spady (1970). Ao confrontar os dois estudos, nota-se do ponto de vista teórico, que Tinto (1973) se apropria, claramente, dos argumentos já mencionados no trabalho Spady (1970). Não obstante, o autor acrescenta o elemento econômico em sua análise, trazendo desse modo um aspecto diferencial, com a teoria do custo-benefício.

Com esse argumento, o autor analisa que fatores externos ao âmbito universitário também podem determinar a saída, pois, segundo ele, o aluno analisa qual o custo-benefício de sua permanência ou saída. A tendência de abandono se dá com aqueles que notam que o investimento (energia, recursos financeiros) não compensará. Nessa direção, o autor chama a atenção para aspectos como o mercado de trabalho, que podem levar mesmo um estudante que tenha um processo de integração satisfatório a buscar formas alternativas de formação que lhe tragam benefícios e, assim, sair da instituição.

Interessante notar que, em seu primeiro trabalho, publicado em 1973, o autor não cita as publicações de Spady (1970,1971) como inspiradoras de seus inscritos, entretanto, ao publicar um segundo trabalho, em 1975, ele destaca o pioneirismo de Spady (1970,1971) ao relacionar a evasão com a teoria do suicídio, de Durkheim.

Os estudos de Tinto, no entanto, prosseguem na direção de identificar o comportamento do estudante que evade, bem como medidas de contenção da evasão. De modo que tais investigações ampliaram o entendimento do tema e se tornaram referências para os futuros

estudos desenvolvidos ao redor do mundo sobre a evasão/abandono/saída<sup>38</sup> dos estudantes na educação superior.

Embora Tinto não tenha sido o precursor dessa temática, ao dar prosseguimento aos seus estudos, forneceu mais elementos que sustentassem a permanência do aluno. Assim, ao descrever o trabalho de Tinto, notamos que as demais pesquisas envolvem e referenciam seus escritos.

Tinto (1993) chama atenção para diversos modelos de estudo teórico e empírico sobre a evasão, mas que deixam lacunas no entendimento à medida que se concentram quer no indivíduo, quer somente na instituição. Assim sendo, a partir das considerações desse autor, buscaremos compreender os caminhos e estudos teóricos que contribuíram e contribuem para entender o fenômeno da evasão em sua concretude.

Segundo Tinto (1993), os estudos psicológicos, embora tentassem explicar os motivos da saída, deixaram a desejar no que diz respeito a sua ênfase ser exclusiva no indivíduo, desconsiderando os fatores externos que estavam além de sua capacidade de controle. Nesse sentido, o autor cita os estudos que enfatizavam as habilidades e disposições individuais, bem como a personalidade e a motivação como fatores de maior impacto na partida.

O autor apresentou que os modelos psicológicos normalmente confrontam a personalidade daqueles que ficam (“stayres”) com a dos que saem (“dropout”), distinguindo os aspectos motivadores. Por exemplo, alguns estudos destacaram a dificuldade daqueles que partiam em se ajustar a autoridade institucional ou até mesmo a sua hostilidade individual, conforme escreveu: “Students with high hostility who are unable to adjust to the college tend to direct their hostility for their problems toward the institution and either leave higher education altogether or transfers to another institution.” (Tinto, 1993, p. 85)

Ainda outros estudos destacaram que a persistência do estudante em continuar na educação superior está ligada a suas expectativas individuais em relação ao sucesso. Esse argumento é que determina a forma como ele se adapta à rotina universitária e influencia sua permanência ou sua desistência, ou seja, seu sucesso ou seu fracasso.

Tinto (1993) argumentou que, embora não se possa ignorar a influência dos modelos psicológicos, eles sozinhos não podem ser utilizados para explicar a evasão, pois enfatizam que

---

<sup>38</sup> Nesse momento do estudo, esses termos estão sendo utilizados como sinônimos.

o fracasso se deve à deficiência e fraqueza somente do estudante. Todavia, outros fatores são desconsiderados, e o autor destaca, conforme estudos complementares:

“It runs counter to the evidence, noted in the preceding chapter, that there is no one “departure-prone” personality which is uniformly associated with student departure. [...] And it ignores the facts that individual behavior is as much a function of the environment within which individuals find themselves and that the effect of personality traits upon departure is very much a function of the particular institution and student body being studied”. (Tinto, 1993, p. 85)

Assim sendo, os aspectos psicológicos limitam-se a explicar que o estudante tem o poder para superar a evasão ou o abandono; logo, os fatores externos, e até mesmo a instituição, não são levados em conta como corresponsáveis pela saída dos estudantes. Esse pensamento é, segundo o autor, por demais forte e excludente, pois tenta estabelecer que no processo de seleção o problema pode ser resolvido, com critérios que sejam próprios para selecionar os estudantes mais parecidos com o perfil da instituição. Certamente, concordamos com o autor, na medida em que esses aspectos teóricos não podem ser os únicos para ajudar na compreensão dos fatores e causas da evasão, pois se um processo seletivo por si só já é sinônimo de exclusão, como ficaria se houvesse por parte da instituição critérios ainda mais elementares de escolha? Quem seriam os selecionados? E no contexto brasileiro, quem seriam os estudantes das universidades brasileiras? Como ficaria a missão igualizadora e democratizada da educação superior?

Ademais, pode-se analisar que, considerando a heterogeneidade que caracteriza os estudantes na educação superior, as diferentes instituições, em seus diferentes lugares e contextos, utilizam apenas os fatores psicológicos como determinantes para explicar a evasão. Isso implica argumentar que todos saem pelos mesmos motivos, fato que não representa a realidade. Dessa forma, o autor conclui que tais teorias não são explicativas e não atendem às necessidades políticas das instituições de educação superior. (Tinto, 1993)

Por outro lado, na contramão e, também, por que não dizer, complementando os aspectos psicológicos, Tinto fala dos elementos teóricos explicativos que consideram o fator ambiental (ou externo) como influenciador da evasão.

Tais aspectos analisam de que forma os fatores sociais, econômicos e organizacionais influenciam o comportamento do estudante que evade. Desse modo, os fatores sociais são introduzidos ao estudo para a compreensão do fracasso ou do sucesso do estudante na educação superior. Essa perspectiva analisa o fenômeno da evasão com base naquilo que

acontece na sociedade. Assim, desconsiderando os fatores individuais, a teoria social “[...] have conceded themselves with those attributes of individuals, institutions, and society, such as social status, race, institutional prestige, and opportunity structure, that describe the person's and the institution's place in the broader hierarchy of society” (Tinto, 1993, p. 86)

Não obstante, o autor também salienta que, mesmo dentro das teorias sociais, são acrescentados outros enfoques teóricos explicativos, como a ‘teoria do conflito’ e a ‘teoria estrutural-funcional’. No paradigma do conflito, mais fundamentado nas ideias marxistas, são analisados os aspectos “dissociativos da vida social”. Segundo esse enfoque, a sociedade está estratificada e um grupo dominante assegura o seu poder e posição, principalmente, por meio da instituição escolar, que trabalha para atender aos seus objetivos, assim “valores e ideias são considerados armas” e a escola detém esse poder. (Gomes, 2005, p. 30).

Nessa direção, Tinto (1993) discute que na teoria do conflito a saída do estudante não é um fenômeno isolado, mas um evento intencional na direção do fracasso das classes sociais menos favorecidas economicamente e, portanto, assegura o poder e *status* de uma elite dominadora. Por outro lado, o enfoque estrutural-funcional entende que a escolaridade é o reflexo da competição meritocrática, assim as habilidades e competências do próprio aluno definem sua permanência ou saída da instituição.

Outra dimensão apresentada pelo autor na análise social está inserida na teoria da sociologia organizacional. Diferentemente das anteriores, centram-se nos impactos das forças externas, quer sejam sociais, quer sejam econômicas; ou seja, esse enfoque analisa o efeito da organização, das ações e decisões institucionais sobre a saída do estudante. Assim, sua estrutura, seus recursos humanos e seu funcionamento são analisados para que possam demonstrar como esse modo de funcionar pode afetar a decisão do estudante em partir. Tinto, no entanto, argumenta que a fragilidade da teoria decorre de não levar em conta a interação do estudante com a organização, pois desconsidera as culturas construídas no interior da instituição e sustentam que todos os estudantes que a abandonam o fazem pelo menos motivo.

Prosseguindo na discussão, Tinto (1993) identifica, nos estudos do antropólogo Arnold Van Gennep sobre os “Ritos de Passagem”<sup>39</sup>, nas sociedades tribais, uma correlação com a evasão ou abandono dos estudantes. Sobre esses ritos, Van Gennep (2011, p. 24) explica que o viver implica em mudanças de “passagens sucessivas” tanto na sociedade em geral quanto nas

---

<sup>39</sup> A obra original "Les rites de passage", foi publicada em 1909, em francês.

etapas da vida social. Desse modo, esse autor constituiu uma categorização desses ritos de passagem em três, aos quais nomeou: “Ritos de separação”, “Ritos de margem” e “Ritos de agregação”, reforçando que qualquer situação da vida social implica nesses ritos de passagem. Para demonstrar, explica que esses ritos se aplicam até mesmo na mudança física de um indivíduo para outro espaço geográfico, assim denominados também “[...] ritos preliminares os ritos de separação do mundo anterior, ritos liminares os ritos executados durante o estágio da margem e ritos pós-liminares os ritos de agregação ao novo mundo”. (Van Gennep, 2011, p. 30, 37).

Do mesmo modo, etapas da vida como o nascimento, a adolescência e o casamento são ritos que envolvem passagem, período de aprendizagem, de uma para outra. Por exemplo, considera que “[...] o noivado constitui um período de margem entre a adolescência e o casamento. Mas a passagem da adolescência ao noivado comporta uma série especial de ritos de separação, de margem e de agregação à margem” (Van Gennep, 2011, p.30). No entanto, com essa explicação, embora aplicada ao contexto histórico social de sua escrita, no início do século XX, o autor estabelece que os ritos não sejam, necessariamente, estanques; podem acontecer em passagens interligadas, ou seja, se aproximam sem uma nítida separação.

Seguindo esse modelo teórico, Tinto (1993) identifica nos ritos de passagem as mudanças educacionais que se faz com o ingresso do estudante na vida universitária. A passagem implica uma ruptura de um nível de educação para outro, ao mesmo tempo em que se estabelece um processo intermediário até a agregação ao novo nível, ou grupo de educação. Assim como Van Gennep, Tinto também reconhece que os alunos podem não viver a experiência em etapas sucessivas. Conforme salienta:

“There is no doubt, for instance, that some students are hardly aware of the transition required in becoming integrated into the life of the college. Others may not experience separation, transition, and incorporation in the same sequence or at the same time. For some, each stage may occur only partially and then be repeated as they move further along their college careers. For many, the stages may not be separate but may significantly overlap. Various elements of the process of incorporation may occur at the same time that other elements of separation and transition are being experienced.” (Tinto, 1993, p. 95)

Além disso, ele ressalta que considerando a origem social do estudante antes do ingresso o processo de incorporação ou agregação<sup>40</sup> pode prescindir da separação e ir direto

---

<sup>40</sup> Por questão de tradução, utilizaremos os termos margem e/ou transição e agregado e/ou incorporado, conforme traduzidos das publicações de Van Gennep (2011) e de Tinto (1993).



para transição. Como exemplo, cita o caso de um estudante cuja família já experimenta a cultura universitária. Esse aluno passa diretamente para a transição por acreditar que o esperado para ele é o ingresso na universidade, ao passo que o estudante de origem popular pode achar que está se rebelando contra sua anterior comunidade ao ingressar na educação superior. Logo, o primeiro estudante não terá problemas no estágio da separação, pois a comunidade na qual vive compreende seu ponto de vista sobre estar na universidade. Por outro lado, estudantes cujos pais não frequentaram a universidade se sentirão mais apegados aos laços anteriores e a separação se tornará mais dolorosa. (Tinto, 1993)

Em relação à transição, ou margem, o autor salienta que esta acontece após a separação, porém, como o estudante ainda não domina as novas normas e ainda não conseguiu se distanciar completamente das antigas, experimenta momentos difíceis nessa fase, o que leva muitos a abandonarem no primeiro ano, por não se sentirem habilitados a incorporar social e academicamente as novas normas.

Após experimentar os momentos de separação e transição, (esses estágios são característicos do primeiro ano na universidade), o estudante ingressa no estágio seguinte, o da incorporação ou agregação ao novo ambiente. Vale salientar que, a partir desse momento, ele já conseguiu se distanciar das experiências e normas da etapa anterior (ensino médio) e lida com a necessidade de adaptação ao novo ambiente, agora mais conhecido por ele.

Entretanto, Tinto aponta um fator que pode ser um limitador dessa incorporação, que é o fato de que o estudante, diferente dos indivíduos tribais, não recebe o selo final de sua agregação. Todo o estágio da incorporação é vivido em grande parte solitariamente, sem a ajuda externa, o que torna esse estágio mais difícil, pois sem esse acompanhamento, alguns podem vir a abandonar.

Não obstante Tinto tenha lançado mão da teoria de Van Gennep, é na teoria do suicídio de Durkheim que ele realmente encontra os fundamentos sociológicos de seu estudo da evasão. Conforme salientado anteriormente, o primeiro a utilizar essa teoria para explicar a saída dos estudantes do ensino superior foi William Spady, em 1970. No entanto, dando prosseguimento aos escritos sobre a evasão, Tinto norteia-se pela teoria de Durkheim, aprofundando empiricamente os fatores que relacionam e embasam a aplicação dessa teoria.

Tinto (1993) salienta que a analogia entre o suicídio e a saída do estudante não significa dizer que o estudante evadido seja um suicida literal, no entanto, destaca que os diferentes tipos

de suicídio apresentados podem representar, analogicamente, o processo de partida do estudante. São quatro tipos de suicídio: o altruísta, o anômico, o fatalista e o egoísta. Todos muito bem argumentados por Durkheim na obra “O Suicídio”, publicada originalmente em 1897. Para melhor compreensão da teoria, a seguir destacaremos como o autor explica cada um deles.

No *suicídio altruísta*, tem-se uma forma de ruptura da vida moralmente aceitável pela sociedade. Isso porque esse tipo de suicídio ocorre por causa da dependência social do indivíduo. Em consonância com o significado da palavra altruísta, Durkheim salienta que o “eu não se pertence”, ou seja, o indivíduo atende aos ditames e desejos do grupo<sup>41</sup> (Durkheim, 2011, p. 276).

Em outro sentido, o autor identifica também o *suicídio anômico*. Esse acontece quando o indivíduo não vê suas necessidades atendidas pela sociedade, de modo que não percebe os objetivos de sua existência. Ele diz: “Qualquer ser vivo só pode ser feliz ou até só pode viver se suas necessidades tem uma relação suficiente com seus meios” (Durkheim, 2011, p. 11). Nesse sentido, uma sociedade com problemas eleva os níveis de suicídio, na medida em que o indivíduo perde sua referência em relação às situações que fogem ao seu controle. Assim, não há regras no coletivo social, mas algo que interfere no rumo que está a dar a sua vivência. Nesse caso, se as normas existentes não lhe fazem sentido, o suicídio é sua alternativa.

O *suicídio fatalista*<sup>42</sup> acontece em resultado do excesso de normas e regras: “As paixões são violentamente reprimidas por uma disciplina opressiva” (Ibidem, p. 353). Neste caso, a pessoa é conduzida pelo aparato da regulamentação, que limita sua atuação social.

Por fim, o autor salienta o *suicídio egoísta*, que reflete o indivíduo como não tendo capacidade de integração com a sociedade. Em oposição ao que acontece no suicídio fatalista, a pessoa é isolada socialmente, sem regras e normas, sem acolhimento: “[...] a sociedade se contenta em falar ao homem uma linguagem que o desliga da existência” (Ibidem, p. 273). Relacionando o suicídio egoísta ao processo de partida do estudante, Tinto sinaliza que a ideologia interna pode promover a saída, induzindo o estudante, como se dá nesse tipo de suicídio.

---

<sup>41</sup> Um exemplo atual para esse tipo de egoísmo encontra-se nas práticas terroristas, onde indivíduos se vestem com bombas com o objetivo de se autodestruir em nome de uma causa grupal.

<sup>42</sup> Durkheim não se aprofunda nesse tipo de suicídio como nos demais, explica-o brevemente numa nota de rodapé.

De forma similar, pode acontecer com suicídio anômico. A instituição, por não se fazer presente e não definir os objetivos e normas para o estudante, pode promover sua autoeliminação. Por outro lado, normas excessivas, como acontecem no suicídio fatalista, determinam uma saída precoce por pressão.

Tinto deixa claro que essas analogias não são deterministas, podem refletir situações temporárias e de longo prazo, dependendo da instituição. Porém, o autor conclui que “como no caso das sociedades, seria de esperar que as instituições com baixas taxas de saída, são aquelas com capacidade de integrar mais plenamente seus alunos em sua vida social e intelectual”<sup>43</sup> (Tinto, 1993, p. 104). Notamos com isso que o autor chama a atenção para a política interna da instituição e como ela trata dos assuntos relativos à permanência do estudante, o que significa dizer que políticas dessa natureza são cruciais para integrar o aluno e reduzir os índices de saída.

Certamente, para os objetivos de seu estudo, Tinto elegeu a forma de suicídio que mais se aproximava de sua investigação e, nesse caso, o suicídio egoísta se destacou como fonte de inspiração, pois assim como o abandono, tratava-se de uma ação voluntária do indivíduo motivada também pela apatia da instituição de que está fazendo parte, uma vez que, internamente, os agrupamentos sociais podem influenciar sua decisão em relação à partida ou não.

No entanto, ressalta as limitações para a compreensão do fenômeno no que diz respeito a contemplar as situações individuais do abandono em cada instituição em seus diferentes contextos. Além disso, diferente de uma sociedade, a universidade assegura um espaço temporário de convivência ao estudante, não constituindo seu berço eterno naquele ambiente. Por essa razão, o autor redefine a utilização da expressão “integração”, que foi defendida em sua primeira publicação para uma que se adequa melhor à relação estudante – instituição que é, em inglês: “*membership*”, que apropriadamente pode ser traduzida para o português como filiação ou associação. Nesse sentido, nós acreditamos que o primeiro termo se ajusta melhor ao processo, pois indica uma vinculação institucional (Tinto, 1993, p. 105).

A obra de Tinto e as teorias utilizadas por ele no estudo da evasão não são deterministas. O autor amadureceu seu entendimento de que nem a teoria do suicídio, em Durkheim, nem a dos Ritos de passagem, em Van Gennep, são suficientes para justificar todas

---

<sup>43</sup> Tradução de autoria própria.

as situações que abarcam o fenômeno da evasão. É preciso, portanto, que o pesquisador tenha bom senso e esteja atento aos diferentes ambientes em que o fenômeno acontece, bem como o contexto institucional e cultural da instituição investigada.

Tinto (2010) esclarece em uma conferência, realizada na Irlanda sobre retenção, que o fenômeno da evasão costuma acontecer no primeiro ano dos estudos acadêmicos. O autor destaca que o problema da evasão não recai sobre o aluno, mas sobre a instituição, levando em conta que, se ele abandona é porque esta não satisfaz suas expectativas. Em seu texto *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*, o autor identifica quatro possíveis motivos para a evasão: a primeira tem a ver com as expectativas do aluno ao ingressar na instituição, estas devem ser claras para o estudante nos momentos iniciais de seu ingresso, pois, sem saber o que a instituição espera dele, o estudante tende a abandoná-la. (Tinto, 2013)

A segunda, diz respeito ao papel da instituição em fornecer o acompanhamento acadêmico. Os estudantes calouros não dominam os rigores do discurso universitário; desse modo, cabe à instituição fornecer esse entendimento, dando o devido suporte que o autor descreve como sendo acadêmico e social, na medida em que ambientaliza o novo estudante com a academia. Na ótica desse autor, a criação de centros de apoio é importante para os estudantes que trazem dificuldades de aprendizagem em relação aos novos conhecimentos, bem como a orientação acadêmica. Sobre esse aspecto, ele destaca que: “[...] for new students, these centers can serve as secure, knowable ports of entry that enable students to safely navigate the unfamiliar terrain of the university” (Tinto, 2013, p. 3). Assim, por não se sentir parte daquele ambiente desconhecido, o estudante prefere abandoná-lo, pois se sente excluído. Pierre Bourdieu muito bem discute este assunto quando escreve que os estudos superiores são monopólio das classes dominantes e que, por isso, aqueles que não dominam os signos já estabelecidos em seu meio passam pelo pesado sofrimento de absorvê-los ou desistir, conforme destaca,

“[...] a principal força da imposição da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlato da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominantes reside na exclusão, que talvez por si só adquira força simbólica quando toma as aparências da auto exclusão.” (Bourdieu, 2010, p. 64-65).

Retornando às considerações de Tinto (2013), ele parte para a terceira explicação, que se relaciona com o *feedback* frequente sobre o desempenho do estudante em todas as etapas do ano inicial, não somente no momento do exame. Para o autor, é importante que o estudante

saiba como ele está se saindo em relação àquele universo e, sobre isso, os docentes têm papel preponderante, uma vez que sua relação com o aluno é mais direta.

A quarta condição percebe o envolvimento do estudante com a instituição. Trata-se da integração acadêmica e social, salientando o autor que muitos estudos demonstram que quanto mais o estudante se envolve com docentes, funcionários e com outros colegas, menor é sua possibilidade de desistir.

Por fim, vem o quinto fator, que é a aprendizagem. O estudante que aprende valoriza esse conhecimento e não abandona os estudos. A aprendizagem se relaciona com o envolvimento, uma vez que este conhecimento é adquirido e compartilhado na relação com os professores e com seus colegas.

Os resultados dos estudos de Tinto nos Estados Unidos, ao serem analisados à luz de investigações similares sobre a evasão realizadas em outros países, não se mostram conflitantes. Neste sentido, para melhor compreensão dos estudos sobre este tema, este trabalho também discutirá as pesquisas realizadas a partir do sistema de educação superior da França e Portugal.

## **2.2 ESTUDO NA EUROPA: RECORTE DAS PESQUISAS NA FRANÇA E EM PORTUGAL**

Na França, os estudos sobre abandono ganharam contornos importantes em nível nacional. O ensino superior francês, nas últimas décadas, observou um aumento dos estudantes matriculados na universidade, embora a estrutura organizacional da educação superior desse país se diferencie da brasileira. O contexto francês apresenta-se mais democratizado, tendo em vista atender a 60% os estudantes entre 18 e 24 anos. Contudo, não desprende a existência do fracasso de boa parte desses ingressantes. Isso se deve em parte à heterogeneidade dos estudantes.

A instituição universitária é, segundo Coulon (2008), o espaço formador das elites em todos os campos. Por essa razão, o autor considera a democratização do acesso ao ensino superior incontestável em seu país. No entanto, o processo democratizante trouxe um novo perfil de estudantes ao sistema, elevando as taxas de insucesso e abandono, conforme informa: “[...]”

segundo as estimativas da DEP,<sup>44</sup> em 2000-2001, 43% dos estudantes recém-inscritos na universidade finalizaram com sucesso seu primeiro ano, contra 57% que repetiram, reorientaram-se ou abandonaram seus estudos universitários.” (Coulon, 2008, p. 23).

As iniciativas para o enfrentamento dessas condições, segundo Coulon, perpassariam pela aprendizagem do estudante, pois segundo ele a democratização do acesso às universidades não estava acompanhada da democratização ao saber. O autor elenca quatro medidas que, segundo ele, modernizariam o sistema universitário, de modo a “integrar os estudantes no mundo universitário e de fazê-los entrar no mundo das ideias”. (Coulon, 2008, p. 29)

A primeira incluía a modificação dos currículos universitários, permitindo que os estudantes fizessem seus percursos formativos cursando disciplinas de sua escolha e em instituições diferentes, se assim desejassem. Porém, o autor salienta que não bastaria a universidade modificar sua organização ou a forma de organização dos conteúdos, se ela partisse para o segundo aspecto, que é o favorecer a aprendizagem intelectual do estudante, o que, de acordo com ele, contribuiria para que tal aluno entrasse no seu “ofício de estudante”, por via da afiliação: “Esta afiliação intelectual permite ao estudante iniciante descobrir e se apropriar das rotinas e dos *allant de soi* intelectuais que estão naturalizados e dissimulados nas práticas do ensino superior” (Coulon, 2008, p. 27). Tal afiliação, defendida por Coulon, incluía uma atenção diferenciada ao estudante no primeiro ano da universidade, tendo como aprendizagem obrigatória o estudo da metodologia da pesquisa.

A terceira medida envolve a formação inicial e continuada dos professores. Inclui-se também um serviço universitário criado pelas instituições para auxiliar o docente na resolução de problemas diversos – pedagógicos, técnicos e de relacionamento -, que poderia enfrentar no exercício de suas funções. Por fim, a quarta medida, que são as avaliações das práticas por parte dos professores e dos estudantes, que seria um momento de debate entre os atores sobre “[...] suas novas relações com o saber e sobre o laço fundamental que existe entre a produção dos conhecimentos e sua transmissão.” (Coulon, 2008, p. 28). Alicerçado nestas medidas, o autor atribui a entrada na universidade a uma passagem que considera em três tempos:

- “- tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconsiderado, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- tempo de aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;

---

<sup>44</sup> Trata-se da Divisão de estudos e perspectiva que consiste no serviço de estatísticas do Ministério da Educação “[...] que centraliza os dados e conduz estudos de acompanhamento” (Coulon, 2008, p. 19)

- e, por fim, o tempo da afiliação que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las.” (Coulon, 2008, p. 32)

Para o autor, o estudante somente é bem sucedido na universidade quando chega ao último estágio, a afiliação, que na verdade é o tempo em que consegue se inserir ativamente enquanto estudante. Por esta razão, considera também que é preciso que o novo aluno se torne um “estudante profissional”, não exercendo a atividade somente por prazer (de forma amadora, como nos esportes), mas que a atividade de estudante ganhe sua vida, de modo que possa concluir essa tarefa.

Assim como Tinto (1993), Coulon (2008) também se utiliza dos escritos de Van Gennep (1909) sobre os Ritos de Passagens, relacionando-os às fases do estudante que inicia a vida universitária. Nesse sentido, os termos são assim traduzidos: separação, ambiguidade e admissão. Relacionando com os tempos propostos pelo autor, a separação envolve o desligamento com o passado familiar e com o ensino médio e que, por isso, apresenta-se como o estranhamento, conforme diz:

“Nele, o que é importante é o ponto de encontro entre a universidade e o futuro estudante, deixando para trás o tempo da separação e a viagem realizada entre esta e a porta da universidade. Diante dessa porta que se abre para a estranheza, o iniciante percebe um mundo que não é mais familiar”. (Coulon, 2008, p. 40, 41)

A passagem da ambiguidade é o espaço de indefinição entre o passado que ficou para trás e o que não se vê ainda à frente, ao qual o autor relaciona com o “tempo de aprendizagem”. “Uma aprendizagem complexa se opera e há de ser feita o quanto antes, já que é indispensável para prosseguir na passagem para a vida universitária [...]” (Ib ibidem)

Por fim, o autor identifica a “admissão” como a etapa em que o estudante já se considera partícipe do processo, a qual é cognominada de tempo de “afiliação”. Esse processo do tempo de aprendizagem (separação) à afiliação (admissão) não acontece igual em todos os indivíduos, pois depende das instituições e da qualidade e da complexidade de suas regras. Assim sendo, o processo de afiliação reflete um envolvimento com a cultura universitária, que é muito diferente da cultura do ensino médio.

“O colégio e a universidade não têm a mesma comunidade de *habitus* e o primeiro ano de uma universidade, sobretudo, os primeiros meses, ou as primeiras semanas, exige que se passe de uma à outra. Este trabalho deve ser realizado além do trabalho intelectual normalmente relacionado à universidade. Ele demanda tempo e deve ser considerado como uma aprendizagem verdadeira.” (Coulon, 2008, p. 42)

As considerações de Coulon (2008), embora contextualizadas no universo francês, coadunam-se com a proposta de Tinto, pois os autores trataram de um mesmo objeto representado pelo fracasso, o abandono, a evasão, elencaram encaminhamentos parecidos no enfrentamento do fenômeno, o que de certa maneira não é surpreendente, considerando que o *locus* do problema e os atores, embora em realidades diferentes, possuem características similares.

Os dois estudos e considerações aqui demonstrados evidenciaram que a democratização do acesso na educação superior tem gerado um conseqüente aumento no índice de abandono, ou seja, de evasão. Mas esse fenômeno também pode ser explicado à luz teórica de Pierre Bourdieu. Para o autor, o insucesso das camadas populares na escola tem a ver com a ausência do *habitus*. A educação superior no Brasil carrega o estigma de se caracterizar como uma educação de elite, de modo que o acesso de camadas mais populares a um formato escolar totalmente diferente de sua realidade, até então, comunga com o que Coulon (2008) classificou como “estranhamento”. O estudante não consegue se sentir acolhido ao sistema novo e, por isso, abandona.

Esse autor realizou um estudo etnometodológico<sup>45</sup> na Universidade Paris 8, entre 1984 a 1996, com os estudantes em seu primeiro ano universitário. Considerando a proposta do modelo, o autor identifica que, para a compreensão do tempo do estudante na universidade, o pesquisador deve testemunhar a construção da objetividade na convivência para “[...] compreender como o sujeito se desloca em sua relação com o saber e com as regras quando ele passa do estatuto de principiante ao de membro reconhecido do grupo”. (Coulon, 2008, p. 56)

Em Portugal, os estudos sobre o abandono<sup>46</sup> na educação superior passaram a ser uma preocupação institucional e governamental a partir da década de 1980. Os estudos realizados por instituições individuais, bem como a aplicação de medidas de combate ao abandono, foram objeto de muitos relatórios publicados. Muitos desses estudos estão associados à pesquisa e discussão sobre o sucesso/insucesso e que, conseqüentemente, analisam as taxas de abandono no contexto da temática. O interessante é que, diferente do caso brasileiro, as pesquisas são

---

<sup>45</sup> A etnometodologia é um método de estudo científico inspirado na fenomenologia, que considera os fatos sociais em ação. A construção da pesquisa é, portanto, um processo contínuo de realização, em se fazendo no cotidiano e nas práticas. Essa corrente surgiu nos EUA, sendo seu principal inspirador Harold Garfinkel, que publicou a obra *Studies in Ethnomethodology*, em 1967.

<sup>46</sup> No contexto da educação portuguesa o termo mais utilizado é o abandono.



financiadas pelo governo federal, que tem uma preocupação evidenciada com a situação das instituições que perdem seus estudantes precocemente.

Dentre os muitos textos, destacaremos neste trabalho duas considerações apresentadas no Seminário Sucesso e Insucesso no Ensino Superior, em 2002, evento promovido pelo Conselho Nacional de Educação de Portugal, na figura dos autores: Leandro S. Almeida, da Universidade do Minho e José Madureira Pinto, da Universidade do Porto.

O professor Leandro Almeida, numa perspectiva da Psicologia da Educação, apresenta seu conceito de insucesso interligando-o a dois tipos: o “escolar”, associado diretamente ao espaço acadêmico e que implica na não aprovação, na retenção, e no abandono; e o “educativo”, relacionado à formação, pois tem implicações nas escolhas do estudante e nas ações institucionais que podem contribuir para isso.

Em seguida, é interessante como o professor aborda os conceitos de “aprendizagem, ensino e avaliação”, relacionando tais conceitos aos agentes da formação (o estudante, o docente e a instituição), revelando uma interdependência entre esses. Desse modo, não são apresentados isoladamente, mas como parte de todo o processo educativo e, por conseguinte, contribuem ou não para o sucesso ou insucesso.

Assim, a aprendizagem, que comumente está associada ao desempenho cognitivo do estudante, não é somente a ele limitada, mas contextualizada com os demais agentes, o professor e a instituição, que também são responsabilizados. Da mesma maneira, o ensino que costuma estar mais relacionado ao papel do docente, não é exclusividade sua quando se trata de determinar o sucesso ou insucesso. Acrescenta-se também a organização curricular, bem como ao próprio modo de aprender do aluno. E por fim, ele interliga o conceito de avaliação aos outros dois, pois embora de *per sí*, essa esteja associada à aprendizagem, insere-se na política institucional e tem no professor um agente que lhe dá sentido.

O autor esquematiza seu modelo de análise conforme Figura 2.4. O esquema que sintetiza seu entendimento gira em torno da “adaptação acadêmica”, na qual convergem as demais variáveis como corresponsáveis para o sucesso, na medida em que, para que o estudante se sinta parte da instituição, os outros elementos têm de ter participação ativa (estudantes, professores e instituição). Esse foi um modelo de análise, aplicado na Universidade do Minho, *locus* profissional de atuação do autor.



**Figura 2.4:** Modelo de análise do abandono escolar  
**Fonte:** Adaptado de Almeida (2002)

Imbuído de um discurso mais sociológico, o professor Madureira Pinto (2002, p.121) identifica o ensino superior como um subsistema social que funciona sob a influência de “fatores exógenos”, de modo que o insucesso escolar é trazido como fenômeno motivado por manifestações e transformações econômicas, culturais e de mercado de trabalho. Embora tenha um discurso dentro do contexto da educação superior portuguesa, as suas ponderações podem ser assemelhadas ao sistema superior de educação brasileiro, tendo em vista sua igual diversidade de tipos de instituições e organização acadêmica.

Madureira Pinto (2002) enfatiza as mudanças culturais da organização do sistema de ensino superior em Portugal causado pelo aumento na taxa de escolarização e pela expansão do corpo docente com perfil mais qualificado. Além disso, reconhece que, ao buscar alcançar os requisitos da progressão, os professores centram mais sua atenção na investigação em detrimento das atividades da docência propriamente dita (característica não muito diferente do contexto brasileiro, que enfatiza mais a produção na pesquisa em detrimento ao ensino).

Outra característica apontada pelo autor diz respeito à diversidade do público de estudantes que ingressaram no sistema. Nesse respeito, ele se utiliza do termo “massificação”, haja vista o alcance da educação superior entre os jovens no contexto português. Interessante

observar que, em relação ao Brasil, nos últimos anos, também notamos um aumento diversificado de estudantes nesse nível de ensino. Porém, ainda estamos longe de nos referir ao nosso ensino superior como massificado, tendo em vista que pouco mais de 10% dos nossos estudantes entre 18 e 24 anos estão matriculados em instituições de ensino superior. No entanto, podemos, assim como o autor, afirmar que,

“[...] a heterogeneidade da população em causa, quer quanto a origens de classe, quer quanto a proveniências regionais (com tudo o que isso implica em termos de desigualdades no acesso a recursos e disposições culturais escolarmente rentáveis), quer quanto aos próprios perfis de escolarização que precedem a entrada no ensino superior – para referir apenas alguns dos factores de diferenciação mais relevantes – , é uma característica que tem de se levar a sério”. (Madureira Pinto, 2002, p. 127)

Esse perfil diferenciado é também notado nas instituições de educação superior brasileiras. Em estudos realizados sobre o perfil dos estudantes ingressantes na UFRB, foi identificado um aumento de estudantes das classes sociais menos favorecidas nessa universidade, que mereciam uma atenção especial nas políticas institucionais (Santos, 2013).

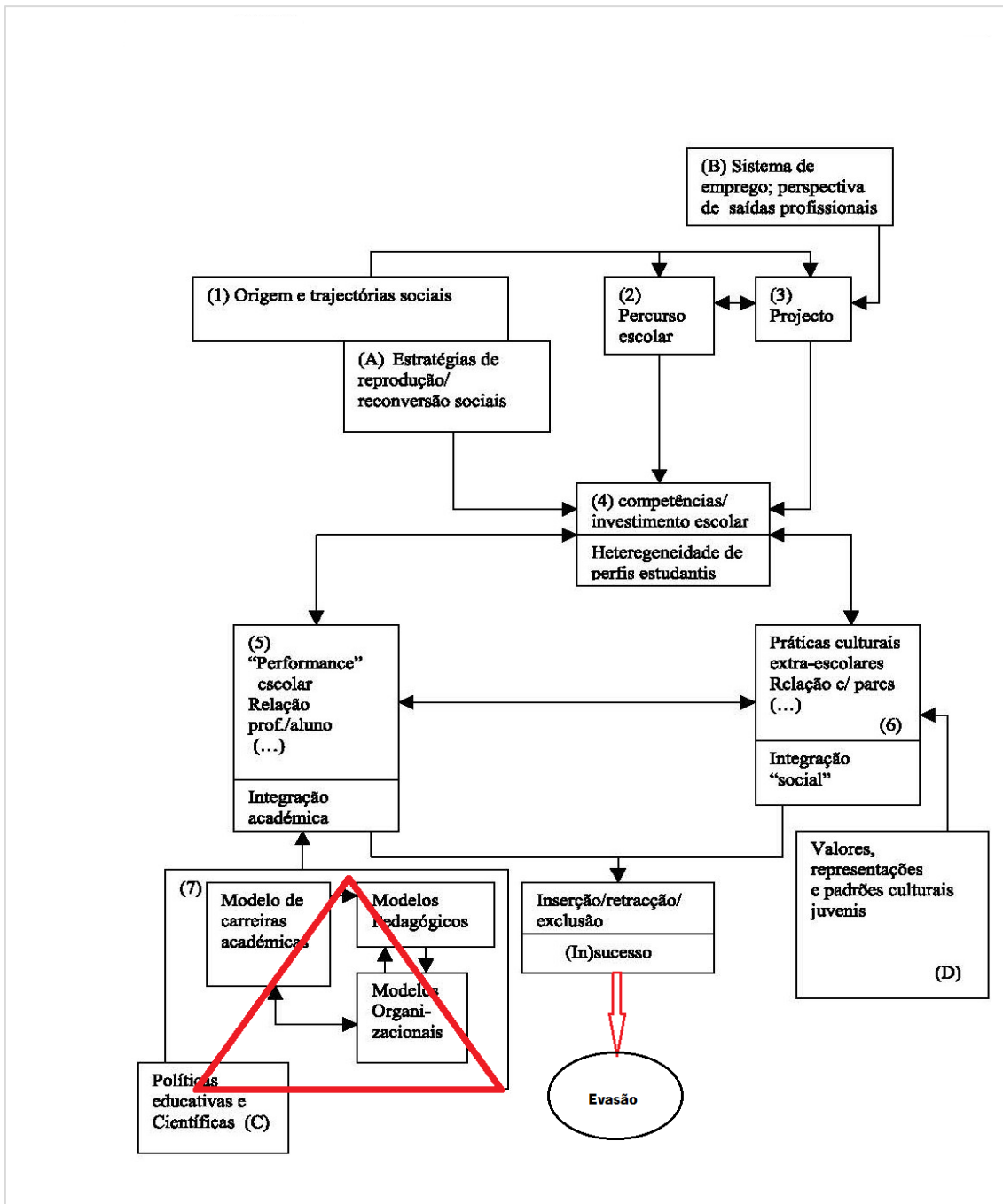
Não obstante, Madureira Pinto (2002) destaca que tal alteração no perfil discente não tem sido objeto de reflexão por parte do corpo docente, de modo que nenhuma inovação pedagógica é sentida em direção a tais transformações na vida acadêmica. Contudo, salienta que o sucesso escolar depende não somente dos processos de ensino-aprendizagem, mas também das “modalidades de relacionamento entre os jovens que os mesmos estabelecimentos promovem” (Ibidem, p. 129). Assim, destaca que a cultura do ajuntamento, das relações entre esses estudantes que se encontram, muitas vezes, afastados do eixo familiar, é construída em torno de um novo grupo social com seus pares.

O autor também ratifica a teoria de Pierre Bourdieu ao destacar a influência da origem social sobre o sucesso ou insucesso escolar, em função de o sistema educativo reproduzir as desigualdades sociais. Segundo ele, tal variável deve se fazer presente num modelo de análise do sucesso acadêmico, assim como o percurso acadêmico do estudante. Considerando também o papel do sistema de ensino no combate ao insucesso, o autor salienta que a “qualidade das políticas educativas” deve se inserir em qualquer análise (Ibidem, p. 131). Essa observação do autor, quando comparada ao contexto brasileiro, revela que, embora nos últimos anos as políticas educacionais tenham se voltado para a inclusão das classes menos favorecidas, historicamente excluídas no sistema, elas não vêm acompanhadas de políticas para o sucesso educativo desse público.

Em assim sendo, o autor apresenta seu modelo de análise, no qual leva em consideração os três fatores apresentados: a origem social, a trajetória escolar e o projeto profissional, os quais são devidamente cruzados com outras variáveis encontradas nos escritos sobre o perfil dos estudantes de Ana Paula Marques (2001) e nas características de adaptação vocacional de Maria do Céu Taveira (2000).

Ao trazer o esquema de modelo de análise de Madureira Pinto, ilustrado na Figura 2.5, pretendemos aproximar o entendimento da evasão e do abandono como produto do insucesso. Obviamente, resguardadas algumas considerações específicas do contexto das instituições portuguesas, o modelo traz proximidades com o que até então estamos discutindo sobre a evasão e o abandono, bem como, conforme já apresentado nas teorias anteriores, também interligam os fatores individuais, institucionais e sociais em sua corresponsabilidade sobre o fenômeno.

Ao encontro dos objetivos propostos para este capítulo, a figura de Madureira Pinto foi demarcada com as observações que julgamos pertinentes. Seguramente, confiou-se na percepção do autor em torno de todas as variáveis apresentadas e do nível de relação que elas mantêm entre si na promoção do sucesso ou insucesso. Não obstante, tendo em vista a pouca atenção das políticas institucionais em relação ao fenômeno da evasão no Brasil, foi relevante triangular, em destaque, conforme asseverou o próprio autor, o lugar no esquema que ocupa o papel institucional. Assim, inseriu-se o que pode ser o resultado final do insucesso, uma vez que tais variáveis não sejam apuradamente observadas.



**Figura 2.5:** Modelo de análise do sucesso escolar de Madureira Pinto (2002)

**Fonte:** Adaptado de Madureira Pinto (2002, p.136).

Após dar atenção a alguns estudos em âmbito internacional, o foco do próximo item será voltado às iniciativas realizadas no contexto brasileiro em relação a essa temática.

## 2.3 ESTUDO DA EVASÃO NO BRASIL

No Brasil, uma pesquisa realizado por Morisoni (et al., 2013), que revisou a produção do conhecimento acerca da evasão na universidade, no período de 2000 a 2011, demonstrou que embora a temática seja bem explorada para a educação básica, havia uma escassez de produções em relação ao tema na educação superior. Desse modo, foram identificados 78 artigos, 7 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Após a análise, os autores concluíram que predominaram os estudos qualitativos em detrimento do quantitativo, que quando utilizados os dados estatísticos são analisados de forma descritiva. Também foi observado que os estudos efetuados foram localizados, em sua maioria, em cursos específicos, limitando a abrangência da pesquisa.

Nesse sentido, os estudos focalizados neste item do trabalho reportaram-se aos estudos institucionais de ampla abrangência, ou seja, estudos realizados por instituições de ensino superior ou pelos órgãos públicos de supervisão educacional, que no caso brasileiro é o MEC.

Uma das principais pesquisas referenciadas em relação à evasão é o estudo histórico da Comissão Especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras, em 1996 (já citado parcialmente na primeira parte desse capítulo). Tratou-se de uma investigação interinstitucional com o objetivo de focalizar numa mesma metodologia<sup>47</sup>, coordenada pela Andifes e com portaria emitida pelo Ministério da Educação.

Conforme já salientado, esse estudo em âmbito nacional foi realizado em contraponto a proposta do governo no contexto do estado conhecido como avaliador e da desmoralização do ensino público, como ineficiente em relação à iniciativa privada. A ação coordenada de um estudo sobre a evasão visava assim à defesa da educação superior pública, comprometida pela reforma econômica do Estado naquela década.

O levantamento foi realizado em todos os cursos de graduação das 53 instituições públicas de educação superior participantes, utilizando a metodologia já apresentada anteriormente. Cabe lembrar que o estudo da comissão incluiu também dados sobre diplomação e retenção. Contudo, em relação à evasão, o estudo indicou que o fenômeno embora alcançasse todas as instituições, era mais expressivo em algumas áreas. Também

---

<sup>47</sup> No tópico 2.1 foi considerada a metodologia utilizada pela comissão para explicar a evasão, bem como a concepção adotada.

chamou a atenção para o fato de as instituições normalizarem o fenômeno, razão pela qual os estudos sobre o tema eram mínimos.

A comissão ressaltou a inovação do método e o pioneirismo em estudar a evasão nas instituições, no entanto, considerou as limitações do estudo, haja vista que o período pesquisado não tinha como alcançar todos os cursos em sua integralização. Entrementes, o estudo revelou os entraves inerentes ao diagnóstico da evasão em âmbito nacional, sobretudo, em um país com dimensões geográficas e culturais como o Brasil. As diferentes formas de armazenamento de dados, as diferentes normatizações acadêmicas que incidiram sobre os resultados de levantamento da evasão, de modo que concluíram: “Há evidências de uma diversificação importante nas normas de matrículas, registros e vida acadêmica, todos os elementos que impõem diferenças nas condições do aluno concluir o seu curso”. (MEC/SESU, 1997, p. 22) Assim, os aspectos metodológicos de certa maneira são comprometidos pela variedade de situações a serem avançadas com um único procedimento diagnóstico.

Apesar disso, o que foi estudado serviu para um entendimento dos caminhos percorridos numa análise ampla da evasão. Também revelou que somente dados quantitativos não contemplam um estudo da evasão, tais dados, os quais tiveram a fidedignidade e a organização questionadas pela comissão, apenas levantam questões que merecem um estudo mais aprofundado do ponto de vista epistemológico: “A qualificação dos dados quantitativos passa, portanto, a ser uma meta a alcançar pela continuidade das investigações, quer pelas próprias instituições quer em nível nacional”. (MEC/SESU, 1997, p. 22).

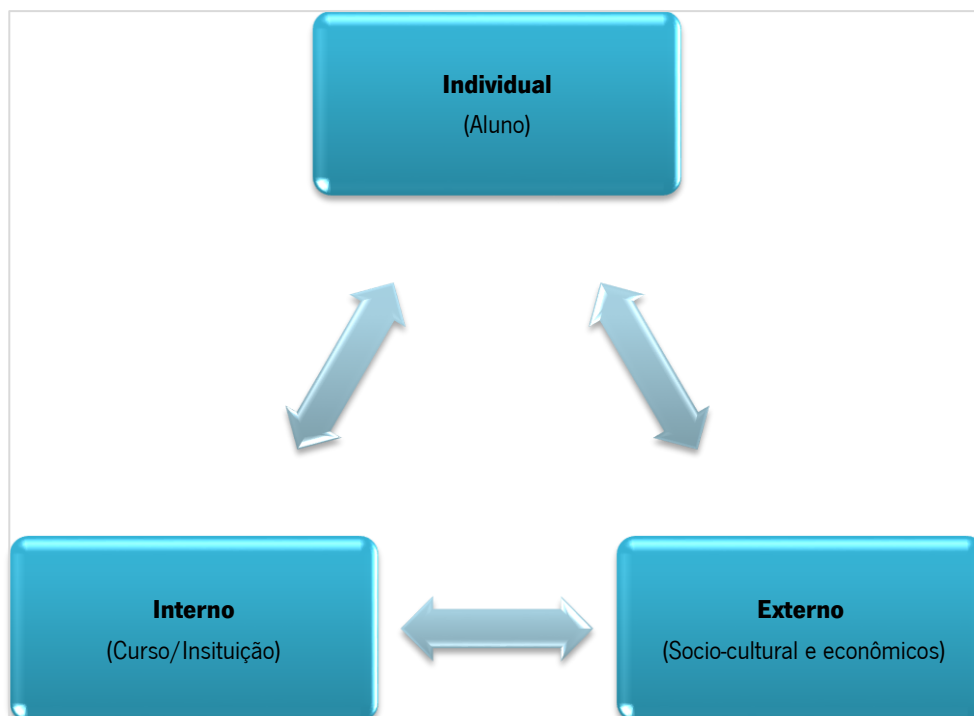
Assim sendo, o estudo buscou efetivamente os dados, porém, a consideração da temática restringiu-se a apenas um dos aspectos da evasão, haja vista, que apresentou informações da saída do estudante, porém, sem levar em conta as variáveis do conceito de evasão. A identificação dos evadidos por curso, em um estudo que envolve diversas instituições, não significa em certo sentido a evasão da instituição e do sistema de educação superior. Assim, nota-se que o método designa e contempla apenas um aspecto do conceito. A própria comissão reconheceu a necessidade do aprofundamento da investigação levando em conta o contexto de cada instituição

A investigação destacou fatores que podem contribuir para evasão dos cursos classificando-os em três possíveis hipóteses: Os individuais, próprios do estudante e de suas

escolhas, os internos, relacionados ao curso e a instituição e, por fim, os externos: socioculturais e econômicos, que embora distintos estejam inter-relacionados, pois conforme destacam:

“As escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos tais como o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição ou das pressões familiares, de nenhum modo desprezível. Igualmente forte é o peso dos fatores intra-universitários, grandemente desencorajadores em muitos casos.” (MEC/SESU, 1997, p. 137)

Assim, os autores classificaram, mas não retiram a influência relacional dos fatores na evasão do estudante. De modo que, esquematizado, obtém-se a síntese na Figura 2.6.



**Figura 3:** Fatores para evasão nos cursos de graduação conforme conclusão da Comissão Especial  
**Fonte:** Adaptado de MEC/SESU, 1996

O Quadro 2.1 apresenta os fatores em níveis trazidos pelo documento para explicar a evasão, descritos como hipótese, haja vista que o estudo não se debruçou numa pesquisa qualitativa, e que desse modo, não tinha como apresentar resultados conclusivos sobre os motivos que influenciam a saída dos estudantes.



**Quadro 2.1:** Fatores hipotéticos determinantes da evasão, conforme a Comissão Especial

Fatores referentes a características individuais	Fatores internos às instituições	Fatores externos às instituições
<ul style="list-style-type: none"> <li>• relacionados à personalidade;</li> <li>• decorrentes da formação escolar anterior;</li> <li>• vinculados à escolha precoce da profissão;</li> <li>• relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;</li> <li>• decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;</li> <li>• decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;</li> <li>• decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;</li> <li>• decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular;</li> <li>• relativos à habilidades de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• peculiares a questões acadêmicas;</li> <li>• currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;</li> <li>• relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;</li> <li>• vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;</li> <li>• decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;</li> <li>• decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;</li> <li>• inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relativos ao mercado de trabalho;</li> <li>• relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;</li> <li>• afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau;</li> <li>• vinculados a conjunturas econômicas específicas;</li> <li>• relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas;</li> <li>• vinculados a dificuldades financeiras do estudante;</li> <li>• relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade;</li> <li>• relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação</li> </ul>

**Fonte:** Brasil/MEC, 1997, p. 137-139

Considerando o ano em que o documento foi escrito, muitos dos fatores elencados foram consubstanciados em normas institucionais, quer a partir da iniciativa do governo, quer por decisão dos órgãos deliberativos de cada instituição. Não obstante, alguns dos elementos elencados ainda são forte motivadores do abandono do estudante, conforme indicado por outros estudos mais atuais.

Numa linha de investigação que buscava também o diagnóstico da evasão no Brasil, não se pode descartar a pesquisa do Instituto Lobo, que trouxe elementos para a compreensão macro da evasão, na medida em que, embora não tenha trabalhado com dados das instituições,

obteve êxito ao identificar as taxas de evasão global no país e em desenvolver uma metodologia que também podia atender as mais diversas instituições que buscassem o entendimento da evasão em seu contexto.

O instituto reconhece que a melhor maneira de estudar a evasão é tendo acesso a vida escolar de cada aluno, a fim de acompanhar sua trajetória acadêmica, no entanto, como isso exige acesso a cada aos registros acadêmicos de cada instituição, destaca que estudos globais podem ajudar, na medida em que se tem acesso ao numero de matriculados, ingressantes e egressos tornando-se possível obter uma estimativa de quem evade. Essa estimativa pode ser conseguida por meio de dois processos, o estudo da “taxa de titulação”, obtida pela razão entre o número de ingressantes e de concluintes, ao final do período de integralização do curso; e a “evasão anual” que é estabelecida pela razão entre o numero de matriculados no ano menos o numero de ingressantes e o número de matriculados no ano anterior menos os ingressantes também do ano anterior, multiplicado por cem. (Silva Filho e Lobo, 2012, p. 1-2)

A investigação do instituto não somente apresentou ferramentas metodológicas para identificação dos índices de evasão, como também os trabalhos publicados evidenciaram as causas da evasão, bem como por meio das experiências com outras instituições e levantamento de estudos foi possível identificar fatores que ajudam as instituições a baixar os índices do abandono. Essas informações foram sintetizadas na Quadro 2.2:

**Quadro 2.2:** Causas versus fatores para a evasão

<b>Causas mais frequente para evasão</b>	<b>Fatores para ajudar a baixar a evasão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade</li> <li>• Formação básica deficiente</li> <li>• Dificuldade financeira;</li> <li>• Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;</li> <li>• Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;</li> <li>• Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;</li> <li>• Mudança de curso; e</li> <li>• Mudança de residência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão;</li> <li>• Avaliar as estatísticas da evasão;</li> <li>• Determinar as causas da evasão;</li> <li>• Estimular a visão da IES centrada no aluno;</li> <li>• Criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos;</li> <li>• Tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos; e</li> <li>• Criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Lobo, 2012b, p. 18,19

Assim sendo, estudos macros sobre a evasão na educação superior, no contexto brasileiro, depois do realizado pela Comissão Especial, não têm sido fruto de publicação. Podemos relatar estudos realizados pela ANDIFES que descrevem as taxas gerais da evasão nas instituições, mas, com pouca ressonância nas políticas públicas.

Posto esses entendimentos de ponto de vista conceituais para explicar e identificar o fenômeno, o próximo capítulo trouxe a contribuição dos aspectos sociológicos para permear a compreensão no que diz respeito ao contexto político, processos sociais e culturais e fatores organizacionais.



**CAPÍTULO III: PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DO FENÔMENO DA EVASÃO  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS, PROCESSOS E FATORES**

---

- 1 CONTEXTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO
- 2 PROCESSOS SOCIAIS E CULTURAIS
- 3 FACTORES ORGANIZACIONAIS
- 3.1 DESVENDANDO A CULTURA ORGANIZACIONAL
- 3.2 O CONTEXTO DA ORGANIZACIONAL: A CULTURA ORGANIZACIONAL DA UFRB



### **CAPÍTULO III: PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DO FENÔMENO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTOS, PROCESSOS E FATORES**

*“Uma visão sociocrítica propõe compreender dois aspectos interligados: de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes conflituosos”. (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2010, p. 322)*

No primeiro capítulo deste trabalho foi analisado e discutido como as políticas de educação do Brasil foram influenciadas pelo fenômeno da globalização<sup>48</sup>. Identificamos que, impulsionadas pelos organismos multilaterais, as políticas educacionais foram criadas visando atender a ditames específicos de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação” (Dale, 1994).

Todavia, neste capítulo o foco se conduziu para explicar como esse contexto político e econômico contribui para a compreensão do fenômeno da evasão e do abandono na educação superior. Para tanto, o destaque foi em identificar e debater as políticas de expansão e democratização desse ensino nas últimas décadas. Mais uma vez nosso recorte temporal foi iniciado a partir da década de 1990, sobretudo porque os principais compromissos políticos e econômicos assumidos pelo governo brasileiro foram fruto desse período.

Na direção sociológica de entendimento do fenômeno da evasão também analisamos os processos sociais e culturais que nele estão inseridos ao abordar a teoria de Bourdieu para explicar a relação da evasão com as desigualdades reproduzidas no âmbito da universidade. Acrescentou-se também a discussão dos fatores organizacionais, explicitando os contornos da cultura organizacional, especialmente no âmbito da UFRB.

#### **1 CONTEXTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO**

A compreensão das políticas de expansão no Brasil perpassa, inicialmente, pela proposta de reforma da educação superior. Essa reforma foi iniciada em comunhão com a

---

<sup>48</sup> Destacadamente podemos referenciar no Brasil os trabalhos de Catani (2006); Oliveira & Catani (2000); Chaves (2006).

reforma política do Estado, capitaneada pelo então Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) que, conseqüentemente, emitia projetos alinhados aos documentos e compromissos assumidos com o Banco Mundial, de modo que as mudanças na educação envolveram a diversificação dos modelos administrativos de instituições de educação superior, a privatização de organizações estatais de ensino, a abertura para novas fontes de financiamento, para além do investimento público e a vinculação desses financiamentos aos resultados obtidos. Não podemos deixar de salientar que tal movimento de privatização, principalmente, da educação superior não passou despercebido na comunidade acadêmica que, por meio de publicações científicas, alertaram e chamaram a atenção para esse movimento.

Vale salientar que, em outros momentos históricos, o Brasil presenciou o crescimento da educação superior e que nesses diferentes períodos, a concepção política e econômica do Estado também esteve fortemente presente, evidenciando o projeto político hegemônico vigente. Por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970, durante o governo de Regime Militar, houve um aumento das instituições de educação superior que foi norteado por dois eixos: a criação de instituições públicas federais e estaduais e o incentivo às instituições privadas confessionais, faculdades isoladas e centros universitários. Em contraste, a lógica da expansão ocorrida nas décadas seguintes foi orientada por uma nova concepção política do país, agora no estado democrático de direito, porém, com uma expansão da educação superior voltada para os aspectos mercantilistas.

Dessa maneira, o aumento das instituições registrado nesse período e o predomínio de crescimento foram focalizados nas instituições de educação de natureza privada. A diferença na evolução entre instituições públicas e privadas ao longo de 16 anos, em termos percentuais, foi de mais 300%, ao passo que, no mesmo período as IES públicas nem chegaram a dobrar.

Conforme os dados disponibilizados no Censo de Educação Superior pelo INEP, em 1996, ano da criação da LDB, havia 211 IES públicas e 711 IES privadas, o que já representa uma diferença significativa; contudo, essa diferença só foi se ampliando, pois, em cinco anos, no ano 2000, esse número já representava 570,5% por cento, dez anos depois, em 2005, 837,4% e quinze anos depois, em 2010, 755,5% de diferença no crescimento entre as duas formas de organização administrativa, pois os dados apresentados pelo INEP eram de 278 IES públicas contra 2.100 IES privadas. De modo que se observa que a oferta da educação superior brasileira está em sua quase totalidade afastada do poder público que assume apenas o papel



regulador da mesma. Saliente-se ainda que essa oferta abrangeu quase que exclusivamente faculdades isoladas que tinham como preocupação tão somente o ensino, sem articular a historicamente conquistada compressão de pesquisa ou extensão à formação acadêmica, diferente do que acontece com a oferta da educação superior pública.

Cabe destacar também que essas alterações já estavam intrinsecamente enunciadas na LDB nº 9.394/1996, em alinhamento com as novas propostas educacionais, o que forneceu o embasamento legal que contribuiu para o crescimento do setor privado na medida em que essa legislação previu, em seu Artigo nº 45, a criação de instituições de educação superior privada “com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996, s.p). Mas tarde, esses ‘graus’ resultaram na liberação para a criação de instituições educacionais de variados formatos organizacionais e administrativos para a oferta da educação superior, designadamente as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades, os institutos e as escolas superiores. Notamos uma variedade de possibilidades de instituições que não precisavam mais atender ao rigor de se constituir numa universidade, podendo apenas ofertar cursos de graduação para garantirem sua existência<sup>49</sup>.

A década de 2000 marcou uma mudança política no país. Essa transformação não significou uma mudança no cenário das instituições de ensino superior privadas já criadas, porém, refletiu-se no crescimento da educação superior pública, com a criação de novas universidades no Brasil, principalmente em outros centros e espaços geográficos do país. Isso se deu em reflexo da proposta do novo governo federal de expandir e interiorizar as instituições federais.

Em 2002, o sistema público de ensino superior contava com 195 instituições (incluídas federais, estaduais e municipais em todas as suas modalidades: universidades, centros universitários e institutos). Naquele ano, elegeu-se o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com um novo projeto de reforma para a educação superior que previa a democratização do acesso, a utilização da universidade para o desenvolvimento nacional, o financiamento da universidade pública e regulamentações nos setores públicos e privados.

Consoante com isso, no ano seguinte, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) encaminhou uma proposta de expansão e modernização para o sistema público federal de ensino superior. Na proposta para os quatro

---

<sup>49</sup> Esse movimento relembrou o primeiro período da formação da educação superior brasileira, cujo controle estatal impediu a criação de instituição no modelo de universidade no país. Para mais informações poderá consultar o Capítulo 1 [desta tese](#).

anos de mandato do então presidente, essa associação destacou principalmente uma maior atenção do governo às instituições públicas federais, na liberação de recursos para suas atividades, recursos não liberados pela gestão anterior e, em contrapartida essas instituições se comprometeriam, dentre outras coisas, a aumentarem a oferta de vagas na graduação, combaterem a evasão e a retenção, ocupando as vagas geradas e aumentando a taxa de diplomação, aumentarem a oferta de vagas no turno noturno e, formarem professores em exercício na rede de educação básica em escolas públicas. A apresentação sintetizada do documento visava direcionar para a proposta de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES's) que mais tarde, nessa mesma década, foi apresentada pelo governo às universidades federais e que incluía não somente a expansão do sistema, mas também a mudança de concepção acadêmica, o formato e a oferta dos cursos.

Interessante observar que boa parte dos pressupostos do documento já havia sido registrada no Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, de forma que em consonância com a meta prevista de que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem cursando a educação superior, a bandeira do então governo para educação foi assentada na democratização do ensino. Para tanto, a expansão de instituições e de vagas mais uma vez se fazia necessário, pois somente no ano 2000 registrou-se o total de mais de 8.192.000 concluintes do ensino médio, para tão somente 1.216.287 vagas ofertadas, sendo apenas 17% ofertada pelo setor público.

Nessa direção e a partir dos encaminhamentos da ANDIFES, o Ministério da Educação instituiu o Programa Expandir (mais tarde, esse programa foi transformado em decreto federal conhecido como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)), que além do aporte financeiro para as instituições existentes, também indicava a criação de dez novas IFES, algumas efetivamente criadas, outras desmembradas de campi de outras universidades, como a Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e outras, fruto da transformação de faculdades isoladas em universidades, como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

Discutir sobre a expansão das instituições federais de ensino superior ao longo dos últimos dez anos exige que se aprecie o papel do governo federal nos investimentos na educação pública superior. Conforme vimos, a expansão da educação superior ao longo da década de 1990 foi marcada pelo sucateamento das instituições públicas federais e pelo aumento de instituições privadas. No entanto, a proposta da ANDIFES à Presidência da República, em 2003, forneceu elementos para a instituição do Decreto nº 6.096/2007. Segundo esse decreto, o plano tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes de graduação, aproveitando a infraestrutura física e os recursos humanos das universidades federais. Os recursos financeiros seriam liberados à medida que as IFES apresentassem um plano de metas coadunado com as diretrizes do programa, sendo que tais recursos cobririam as despesas de custeio, pessoal, compra de bens e serviços e construções. As diretrizes do programa, informadas no Artigo nº 2º do decreto previam:

- “I - *redução das taxas de evasão*<sup>90</sup>, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializadas;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica”. (Brasil, 2007, s.p).

Embora a adesão ao plano fosse voluntária e no uso da autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica de cada universidade, a iniciativa do governo recebeu muitas críticas, sobretudo, porque a proposta, segundo os críticos, veio em forma de decreto sem discussão anterior entre a comunidade acadêmica. Todavia, as 53 IFES aderiram ao plano, estabelecendo metas e diretrizes, comprometendo-se em seguir as dimensões propostas nas Diretrizes Gerais do REUNI.

A adesão das instituições resultou na ampliação do espaço físico e na oferta de novos cursos. Também a ampliação de vagas em alguns cursos, bem como a construção de novos prédios e campus. Em alguns casos, houve IFES que foram desmembradas dando lugar a uma

---

<sup>90</sup> Grifos nosso.

nova instituição, dessa forma das 45 IFES existentes no ano de 2003, chegou-se a 59, em 2010.

Observamos nas diretrizes do decreto de criação do REUNI a referência direta à evasão, de modo que as instituições precisavam incluir em seus projetos a responsabilidade para com esse tema. Essa é a primeira vez que um documento legal, de cunho federal, inclui em sua redação a preocupação com a redução dos índices de evasão e abandono do sistema federal de ensino, uma preocupação que também indica a existência do problema.

Nas diretrizes para elaboração dos projetos, a redução da evasão encontra-se na dimensão “(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública”, que se subdivide em três partes: “Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; Redução das taxas de evasão; e Ocupação de vagas ociosas.” (MEC, 2007, p.1). Notamos que a ‘redução da evasão’, no que nos parece paradoxal, está inserida na dimensão de ‘ampliação e ocupação de vagas’, aparentemente não se tratando de uma tentativa de pensar no fenômeno, mas de entender que a ocupação de vagas pode, de acordo com esse normativo, ser o caminho para reduzi-lo.

Diante disso, torna-se pertinente identificar e analisar o projeto do REUNI elaborado pela Universidade Federal do Recôncavo e a sua meta em relação à diretriz sobre a redução da evasão. Tal informação foi assim apresentada no projeto, no eixo A.2 de redução da evasão, no qual foi realizado um diagnóstico da situação no qual rezou sobre a incompletude do estudo, conforme descrito:

“Os cursos da UFRB foram criados em 2006 quando da sua implantação, fato que dificulta o cálculo da evasão. Somente o curso de Agronomia, remanescente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), permite a constituição de uma série histórica, o que nos conduziu a constatação de uma evasão de 31,5%. Embora não fosse diagnosticado os motivos desta evasão, nem em qual tipologia ela se ancora, no entanto, esse esvaziamento do curso é preocupante e merece intervenção”. (UFRB, 2008, p. 12, Grifos nosso)

As metas descritas no Projeto previam a redução da evasão em 10%, a partir de 2008; a criação de mecanismos de permanência para 463 estudantes no segundo semestre de 2008 e, como estratégia para alcançar as metas, o documento previa um: “[...] um *projeto de acompanhamento dos alunos evadidos* para compreender as razões que determinam o fenômeno. [...]” Ainda, previa incrementos nos “[...] mecanismos de assistência estudantil, supondo que parte da questão tem contornos sociais e econômicos” e por fim, a oferta

semestral de componentes curriculares com alto índice de evasão. (UFRB, 2008, p. 12, Grifos nosso) A meta seria dividida em três etapas: o diagnóstico, o acompanhamento e o apoio ao aluno vulnerável economicamente e orientação acadêmica durante o semestre, especialmente, nos componentes com mais reprovação e retenção.

Observamos que as metas para redução da evasão da UFRB não foram baseadas em dados detalhados e concisos dos motivos dessa evasão, conforme salientado no próprio projeto. Em se tratando de uma universidade recém-criada, a mesma não possuía uma série histórica que permitisse um levantamento completo dos estudantes que abandonaram. Entretanto, isso não impediu a instituição de apresentar uma meta que envolvia sua redução em 10%.

Na estratégia apresentada notamos duas intenções: uma de compreender as causas, por acompanhar os estudantes que já haviam abandonado e outra relacionada ao que consideravam formas de contenção do fenômeno, que no entendimento proposto, mesmo sem um estudo diagnóstico, expressava uma relação entre o fenômeno e os fatores econômicos e sociais, haja vista a previsão de uma ação de incremento nos recursos financeiros para assistência estudantil.

Em consonância com as metas, nota-se também a atenção para a importância do diagnóstico das causas da evasão na instituição e para o acompanhamento dos alunos, no entanto, atrela-se o abandono ao fator econômico, social e pedagógico, entendendo a necessidade da orientação acadêmica.

Sendo assim, observamos que a proposta de redução da evasão prevista no projeto condiz com o momento inicial da instituição. A maioria dos cursos ofertados era nova, sem possibilidades de uma análise longitudinal do abandono e, vale salientar, que muitos dos cursos foram criados no processo de expansão graças a adesão ao próprio REUNI.

Não obstante, fomos à busca dos dispositivos institucionais que concretizaram as ações pactuadas no projeto sobre a evasão. Identificamos que as medidas relativas ao apoio financeiro aos estudantes em vulnerabilidade social e econômica é parte integrante da instituição realizada semestralmente pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), por meio do Programa de Permanência Qualificada (PPQ) que, conforme disposto no site da Pró-Reitoria, tem por objetivos:

“1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão,

atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. 2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica. 3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa. 4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional. 5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB. 6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação. 7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. É composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psico-social, pedagógico) e assistência a demandas específicas.” (UFRB/PROPAAE, 2016, s.p)

As ações implementadas pela UFRB para efetivar a assistência estudantil foram reforçadas pela previsão legal do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007. O programa previa o aporte financeiro para a efetivação das diretrizes previstas no REUNI, que dentre outras dimensões visavam à redução da evasão. O parágrafo primeiro do Artigo nº 3º da portaria indicava que: “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e *evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.*” (MEC, 2007b, s.p, grifos nosso)

Na mesma direção, o programa foi regulamentado alguns anos depois pelo Decreto nº 7.234/2010 com mais especificidades sobre sua abrangência, porém com uma diretriz que também direciona o recurso para o combate a evasão, conforme discorre em seus objetivos:

“I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;  
II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;  
III - *reduzir as taxas de retenção e evasão*; e  
IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.” (Brasil, 2010, grifos nosso)

Desse modo, esses dispositivos revelam a intenção do combate à evasão, no entanto, parte do princípio que os fatores estão relacionados aos problemas socioeconômicos dos estudantes envolvidos. Conforme as considerações já apresentadas no Capítulo 2, o enfrentamento do fenômeno da evasão não envolve apenas um único fator, porém, talvez já partindo desse diagnóstico antecipado, as pesquisas institucionais sobre os motivos da evasão não tenham sido prioridade, inclusive para a UFRB. Pois não foram encontrados nos

documentos institucionais nenhuma proposta ou projeto de acompanhamento e orientação acadêmica conforme fora previsto nas intenções do projeto do REUNI.

Nessa mesma direção, também identificamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 da UFRB. Esse documento também trouxe informações sobre evasão. A tabela que trata das metas de graduação apresenta o objetivo de redução da evasão em cinco anos conforme reprodução na Tabela 3.1.

**Tabela 3.1** Previsão de redução da evasão na UFRB conforme o PDI (2009-2010)

Ano	Taxa de redução da evasão
2009	7,4%
2010	6%
2011	5%
2012	5%
2013	4%
2014	4%

**Fonte:** Elaborado pelos autores conforme PDI-UFRB, 2009

Ao que parece, o preconizado no projeto do REUNI não foi idealizado com a mesma clareza no PDI em relação à evasão, pois de acordo com o demonstrado, o entendimento institucional foi de que os índices a serem batidos seriam cada vez menores, quase inexistentes, como se a instituição não tivesse que enfrentar a evasão em seus mais de 30 cursos<sup>51</sup> criados, em diferentes áreas de conhecimento e centros geograficamente distribuídos no Recôncavo da Bahia. Com o diagnóstico de estudo do curso de Agronomia, no entanto, poderia ter se tirado uma estimativa que indicasse que essa meta era tímida para a realidade a ser enfrentada. Por outro lado, essa informação também revela a falta de informação sobre o fenômeno na educação superior, bem como uma despreocupação institucional com a temática.

Por fim, deste tópico, podemos sintetizar que o foco no contexto político buscou evidenciar como as políticas emanadas do governo federal e reproduzidas na própria instituição podem trazer efeitos ao fenômeno da evasão. Além disso, verificamos que os normativos governamentais evidenciaram a evasão como uma preocupação política e que, mesmo

<sup>51</sup>Mais adiante neste trabalho descreveremos os cursos ofertados pela instituição no período da pesquisa.

timidamente, a UFRB buscou trazer em suas políticas a redução da evasão, embora não com um estudo diagnóstico preciso e real e com o objetivo na dimensão de enfrentamento da evasão como se um único fator fosse o influenciador. Outra relação bastante importante que se pode presumir é que, aliado com as políticas macro dos acordos com as agências multilaterais, a preocupação governamental recaiu mais sobre o aumento numérico, a entrada e o acesso dos estudantes do que em sua permanência acadêmica de modo que era encarada apenas do ponto de vista material, logo, econômico e, somente isso não supre os diferentes fatores que permeiam o fenômeno da evasão.

Para explicitar sociologicamente o fenômeno, o próximo tópico o evidenciou na perspectiva dos processos sociais e culturais, que é outra importante vertente nessa compreensão.

## **2 PROCESSOS SOCIAIS E CULTURAIS**

Ao dar início a este tópico, aludimos a uma citação de George Snyders (1981) na qual o autor sintetiza como qualquer instituição educacional sofre os efeitos das transformações sociais e culturais que se processam ao seu redor:

“Para o futuro, eis-nos constrangidos a olhar os factos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe: a escola faz parte do mundo”. (Snyders, 1981, p.18).

Essas palavras revelam que em algum momento tinha-se em mente que a escola estaria livre das influências dos problemas sociais, como se ao adentrar em seu espaço o aluno estivesse protegido de todas as ocorrências pautadas na sociedade. Essa escola, “ilhéu de pureza”, idealizada nos primórdios do século XX, alicerçada no modelo liberal acreditava que seus princípios pudessem transformar a sociedade em mais igualitária, todavia, igualdade desenhada não considerava a classe trabalhadora e, sobretudo, desconsiderou as diferenças encontradas na sociedade.



Em contraponto, os estudos sobre escola avançaram e a explicitaram como reprodutivista da sociedade. Os críticos-reprodutivistas<sup>52</sup>, como ficaram conhecidos os autores que desenvolveram essa temática a partir da década de 1960, revelaram a escola como instrumento ideológico, a serviço da classe dominante e, conseqüentemente, a instituição que não está isenta da responsabilidade pelo fracasso dos estudantes das camadas menos favorecidas.

Nessa direção, as considerações dessa tese pautaram-se nos escritos Pierre Bourdieu e associados que destacou como as relações sociais na sociedade capitalista são marcadas por uma interferência simbólica que mascara as desigualdades por meio de uma inculcação ideológica, imperceptível a quem nela está envolvida. Sobre esse poder ele diz:

“O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma origem *gnoseológica* (grifo do autor): o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de *conformismo* (grifo do autor) lógico, quer dizer uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa que torna possível a concordância ente as inteligência”. (Bourdieu, 2010a, p. 9)

Com essa explicação, o autor esclarece que a dominação ou o poder exercido não faz uso da força física para seu exercício, porém, consegue desempenhar de forma simbólica sua força. Ele diz que a submissão e obediência perpassam pelo conhecimento, mobilizando as estruturas cognitivas do indivíduo e estabelecendo a predisposição automática para aceitação de suas condições (Bourdieu, 2007).

Vale salientar também que a ação do Estado aparece para reforçar esse poder simbólico, na medida em que tem em suas mãos os meios para produção e reprodução dos “instrumentos de construção da realidade social” (Bourdieu, 2007, p 212), pois se constitui na estrutura organizacional que regula as práticas. Esse poder regulador estatal cria princípios classificatórios que vão instituir de maneira simbólica os fundamentos tanto para o funcionamento da família, quanto para o sistema escolar. Assim, “[...] o Estado institui e inculcam formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais de percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação, ou melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação.” (Ib ibidem)

---

<sup>52</sup> Nomeadamente citamos os estudos de Bourdieu e Passeron (1964), com a obra *A reprodução*, Baudelot e Establet (1971), com a obra *A escola capitalista na França* e Althusser (1970?), com a obra *Aparelhos ideológicos de Estado*.

Não obstante, é relevante questionar: como tal poder é tão facilmente aceito? Bourdieu explica que esse conformismo social é iniciado no seio da família, criando o que ele denomina de *habitus*, uma estrutura incorporada que reflete as características da realidade social na qual os indivíduos foram socializados, como a familiar, a escolar, entre outras. Nesse sentido, o autor conceitua o *habitus* como o “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de pessoas, de bens, de práticas.” Porquanto, o *habitus* estabelece princípios que dão origem as diferentes práticas sociais que, no entanto, são incorporadas por agentes ou grupos distinguindo-os, como uma “*linguagem*”. (Bourdieu, 1996, p. 21-22) Desse modo, ele conclui que:

“As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e, sobretudo, as *maneiras*, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de uma língua ou o conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como signos *distintivos*.” (grifos do autor)

Entendemos que o autor chama a atenção para como simbolicamente são produzidas e constituídas as classes sociais, não fazendo jus como ele mesmo diz, ao sentido marxista de classes que infere a contradição e a luta, mas ao simbolismo representativo que distingue pelo *habitus* um grupo de outro sem, no entanto, alardear essa diferenciação incorporada ordeiramente pelos envolvidos.

Dessa forma, a escola tem a função da conservação social, de modo que a falsa visão de equidade do sistema escolar não existe: “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida.” (Bourdieu, 2010b, p. 53)

Em vista disso, para o autor, os filhos das pessoas com melhores recursos e formação herdaram de seus familiares a propensão de continuarem sendo e tendo recursos e boa formação. No entanto, além da herança econômica, Bourdieu enfatiza outro tipo de herança que faz toda diferença para a classe dominante. Trata-se da “herança cultural”, que:

“Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas certo capital cultural e certo *ethos* (grifo do autor), sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.” (Bourdieu, 2010b, p.41-42).

Nessa mesma direção, e indo ao encontro do que acontece na educação superior brasileira à semelhança do contexto francês, a representação desigual existente nessa modalidade de educação, isto é, as camadas menos privilegiadas constituem-se em minorias, e quando se observa a profissão dos pais, vê-se como esta profissão determina essa representatividade: filhos de profissionais liberais estão sempre mais bem representados em detrimento dos filhos de pais que trabalham na indústria ou que são operários.

Destaca ainda que, mesmo ascendendo à educação superior, o percurso escolar desse estudante fica sujeito às bases de sua origem social, pois, esses são os que mais são reprovados e repetem os que têm mais dificuldades em relação a determinados conteúdos. De forma que conclui: “[...] na verdade para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de *eliminação*.” (grifo do autor) (Bourdieu & Passeron, 2014, p.16)<sup>53</sup>

É relevante ressaltar que a educação superior brasileira apresenta essa similaridade, sobretudo, quando se trata da educação ofertada pelo sistema público federal. Um estudo realizado pela ANDIFES, em 2011, destacou que as classes A e B detêm o perfil da maioria dos estudantes em instituições federais de ensino, não obstante, essa representação não inclui a UFRB, conforme a Figura 3.1, demonstrado.



**Figura 3.1:** Perfil dos estudantes universitários nas universidades federais  
**Fonte:** ANDIFES (2011)

Assim sendo, na contramão dessa realidade social, na qual as classes melhores favorecidas economicamente têm também a prerrogativa das melhores escolhas no campo

<sup>53</sup> Obra publicada originalmente em 1964, em francês, intitulada: *Les héritiers: les étudiants et la culture*

educacional, o e que, segundo Bourdieu (2010b), privilegia os filhos das pessoas com melhores recursos e formação por meio da herança de seus familiares, a UFRB desponta na inclusão de uma classe social menos favorecida, na medida em que os “herdeiros” estão representados em menor número.<sup>54</sup> Cabe salientar que, sendo a UFRB uma instituição criada no processo de interiorização e expansão da educação superior no Brasil, ela está localizada numa região em que o perfil socioeconômico dos habitantes também está enquadrado nessa classe social.

Não obstante as classes menos privilegiadas socioeconomicamente estarem bem representadas na educação superior, especificamente, na UFRB, isso não significa que o sucesso acadêmico esteja garantido. As IFES brasileiras têm o legado histórico do privilégio para as classes sociais mais elevadas, de modo que é para esse estudante que ela está organizada. Assim, a inclusão pode não significar a permanência. Além disso, referenciando-nos pelas considerações de Bourdieu, a origem familiar, a etnia, a posição social ocupada pelo estudante não traz garantias de que ele consiga se adaptar adequadamente a “escola conservadora”<sup>55</sup>. (Bourdieu, 2010b, p. 39)

Essas considerações coadunam com o que Durkheim (1995) argumenta ao discorrer sobre as correntes pedagógicas que deram origem a educação formal, a partir do Século XVI. De acordo com o autor, os pressupostos da escola daquele século ainda continuam ancorados na aristocracia, nada foi alterado com o tempo e isso se dá porque a educação formal nasceu para atender não as camadas menos favorecidas, mas aquelas que detinham o poder econômico e cultural, logo, não deve surpreender que nossas instituições atuais se mostrem isentas de traços similares atualmente.

Por conta disso, a cultura da elite estará mais próxima da cultura escolar, ou seja, o estudante da classe menos favorecida fica penalizado para incorporar o que na prática já se constitui uma herança para os quadros superiores. Na verdade, ele não recebe de sua família a herança cultural que lhe permite uma familiaridade com o sistema escolar (não se dá o que não se tem), que pode melhor adaptá-lo à instituição escolar, sendo obrigado a aprender, a desenvolver a muito custo. Bourdieu destaca: “É uma cultura aristocrática e, sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige”. (Bourdieu, 2010b, p.55)

---

<sup>54</sup> Estudo realizado por Santos (2013) identificou que mais de 70% dos estudantes inscritos no processo seletivo e matriculados na instituição entre 2009 e 2010 pertenciam a classe social C,D e E.

<sup>55</sup> As considerações aqui aplicadas ao termo escola serão do mesmo modo consideradas para se referir a educação superior, ou seja, a universidade.

Podemos destacar a realidade disso, no caso da UFRB, sobretudo porque seus estudantes são em grande parte os primeiros da família a cursar uma instituição de ensino superior. Como pode esse estudante se adaptar a uma instituição milenar que carrega, ainda no século XXI, traços das primeiras instituições da Idade Média? Obviamente, não queremos com isso dizer que as atuais instituições não sofreram mudanças com o tempo, mas como negar que as transformações chegam mais lentamente dentro da universidade? Sobre isso, Durkheim ao relatar as poucas mudanças sofridas pela educação superior na sua época, década de 1930, na França, disse que um estudante da Idade Média que voltasse ao século XX (ao seu período) ouviria falar dos mesmos termos se referindo a “universidade, faculdades, colégios, bacharelados, licenciatura, doutorado [...]”, (Durkheim, 1995, p.156) e poderia concluir que não houve mudanças.

O autor ainda salienta que uma instituição superior, embora sólida e resistente, pode ser flexível, porém, as mudanças que se passam no seio da corporação ocorrem de forma lenta. “[...] sem sobressaltos, sem revolução, através de uma lenta adaptação dia a dia, na medida das novas necessidades sentidas.” (Ib Idem). Essa característica apontada pelo autor no universo da instituição universitária não é difícil de perceber na atualidade e, por isso não se pode negar que também corrobore para o abandono de boa parte de seus estudantes.

Bourdieu (2010b) deixa claro que por meio da linguagem as classes mais elevadas imprimem o saber erudito, e cabe à instituição escolar perpetuar e transmitir esse conhecimento para todos, todavia, são os membros dessa própria classe que se apropriam de tal conhecimento, que *a priori* está reservado para eles e não para os membros das classes desfavorecidas que não possuem o “capital linguístico e cultural” que facilita o acesso a esse conhecimento. (Bourdieu, 2010b, p. 57)

Além disso, não podemos deixar de acrescentar que, ainda que mais estudantes tenham acesso à educação superior, como é o caso do Brasil nos últimos anos, isso não assegura a continuidade, conforme expressa Bourdieu (2010b, p. 57), o ensino massificado está em oposição “[...] ao ensino reservado ao pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola”. Essa é uma observação pertinente, pois a chegada de muitos não implica a mudança nos padrões e estilo da escola, aos indivíduos, no entanto cabe possuir os elementos necessários que são exigidos pelo sistema. Entretanto, se não os possuir, o fracasso será imputado a eles, não ao sistema escolar.

A perversidade de uma pseudodemocratização pode também ser destacada nas palavras de Dias Sobrinho, renomado professor brasileiro que diz:

“A democratização da educação, entendida como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, apresenta um grande valor como política de inclusão de grupos historicamente marginalizados. Porém, a democratização não deveria limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação, sem preocupar-se efetivamente com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma ‘democratização excludente’”. (Dias Sobrinho, 2013, p.120)

Nessas palavras, o autor coaduna com a teoria de Bourdiesiana, para o qual as desigualdades sociais podem afetar o sistema escolar, especialmente, a educação superior. Além disso, ao discorrer sobre o “capital social” Bourdieu chama atenção para algo bem peculiar – as relações que o indivíduo estabelece em seu entorno, para ele, tanto o capital econômico quanto o capital cultural estão intrínsecos à rede de relacionamento e troca em grupo que a pessoa faz parte, o significado dessa rede é sintetizado nas palavras a seguir:

“[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos)”. (Bourdieu, 2010b, p.68).

Nota-se nessas palavras que os não herdeiros desse capital, conseqüentemente, não participam dessa rede de relações, logo, no seio da instituição universitária, por exemplo, não têm os “conhecidos”, o “sobrenome” como garantia do capital social e, logo, não “[...] estão em condição de transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis.” (Ibidem, p. 69).

Deveras, essas observações tornam-se muito relevantes quando associadas ao ingresso na universidade de estudantes cujos familiares são de origem econômica e social a qual nunca foi oportunizado o acesso à educação superior, pois, tal perfil de aluno não tem a seu favor o capital social, nem o capital cultural que facilitaria sua interação ao novo ambiente e isso, conforme visto no Capítulo 2, dificulta a afiliação ocasionando a saída. Sendo assim, podemos relacionar as formas de capital cultural elencadas por Bourdieu muito apropriadamente ao processo de ingresso de estudante na educação superior brasileira.

Em relação ao capital cultural, Bourdieu ainda apresenta três formas pelas quais ele pode se manifestar: “no estado incorporado”, “no estado objetivado” e “no estado institucionalizado”. Ao estado incorporado, o autor se faz valer do próprio significado da palavra, relacionando a algo que ganhou corpo, ao ser ajuntado, acionado. De modo que se trata de algo mais pessoal, que leva tempo para se integrar, para se constituir no *habitus*. Por isso o autor explica:

“Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital ‘pessoal’ não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca”. (Bourdieu, 2010b, p.75)

Esse capital incorporado pode ser inato ou adquirido e embora envolva patrimônio e capital econômico, funciona mais como capital simbólico, embora o autor ressalte: “o capital econômico se transforma em capital simbólico”, pois o que está envolvido é mais do que bens, são os “benefícios materiais e simbólicos” que somente quem detém esse capital possui. (Ib ibidem) Adquirir essa forma de capital depende em grande parte do capital cultural já possuído no seio familiar, ou seja, quanto mais a família tiver em termos de capital cultural e econômico, mas incorporado será o capital cultural dos seus filhos, que poderão se dedicar sem problemas a aquisição do capital cultural, o tempo dedicado para isso, portanto, está diretamente relacionado ao capital econômico da família.

Ao se referir ao capital cultural objetivado, entende-se que Bourdieu enfatiza-o na forma de bens culturais. Assim, está materializado em livros, objetos de arte. O que é herdado, enquanto capital, não é o bem em si, mas a propriedade jurídica. Sua existência é também simbólica, na medida em que seus detentores não o possuem na condição de capital econômico. Por isso, Bourdieu salienta: “O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais” (Bourdieu, 2010b, p.77).

Por fim, o autor conclui a explicação ao discorrer sobre o capital no estado institucionalizado, que, nesse caso, podemos sintetizar como sendo o resultado da obtenção de um título sob a forma de certificados e diplomas. Esse diploma confere a quem o adquire “[...]”

um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (Bourdieu, 2010b, p. 78)

Assim, podemos entender a relação entre essas três formas de capitais culturais, na qual uma complementa e legitima a existência da outra. Nesse caso, para o entendimento desse trabalho, inserimos que a procura pelo acesso à educação superior constitui-se também uma busca pelo capital cultural institucionalizado, mesmo que inconscientemente.

Todavia, considerando a classe social dos estudantes que procuram e são matriculados na UFRB que se constitui em mais de 70% pertencente às camadas sociais menos favorecidas economicamente, podemos afirmar que a evasão está relacionada, implicitamente, ao fator econômico? Seria, por demais, irresponsabilidade essa afirmação, sobretudo, porque estudos também tem indicado o sucesso da escolaridade dessa categoria social, mesmo sem o capital cultural assegurado. E nessa direção, cabe-nos trazer, ainda que se contrapondo em parte a proposta de Bourdieu, as considerações de Bernard Lahire, em nível de esclarecimentos.

Lahire investigou famílias com padrões socioeconômicos parecidos, porém, os filhos com resultados escolares diferenciados. Conforme assegura o autor, a questão que permeou a pesquisa buscava compreender as diferenças entre as famílias com “níveis de renda e nível escolar” assemelhados (Lahire, 1997, p. 12). O autor desenvolveu um trabalho de cunho etnográfico no qual acompanhou por meio de anotações, notas, observações, vinte seis famílias, anotando suas atividades em ambiente familiar e escolar, além disso, entrevistou essas famílias e 27 crianças envolvidas, além de 7 professores e 4 diretores das escolas envolvidas

A crítica do autor é sobre a forma como os fenômenos sociais são analisados, o que segundo ele não observa a pessoa individualmente, mas, “‘as causas gerais’ de um fenômeno”. Nesse momento, entende-se que Lahire (1997, p.13) lança um julgamento à própria sociologia, enquanto ciência que manipula “categorias macrossociológicas”, mas também aos pesquisadores que têm se apropriado de seus pressupostos nessa mesma linha de entendimento, mas sem privilegiar os fatores individuais. (Ibidem, p. 13) Sobre isso ele diz: “Quando queremos compreender ‘singularidades’, ‘casos particulares’ (mas não necessariamente exemplares), parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica” (Lahire,1997, p.14).



Observa-se que as postulações de Lahire recaem em grande parte sobre a forma, o método como são abstraídos os estudos sobre o fracasso ou o sucesso, sem que muitas vezes se realizem a definição de situações peculiares pelas quais passam os indivíduos envolvidos. E para o autor, generalizações da pesquisa estatística contribuem para isso. Ele ainda salienta:

“Deslocando o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso a partir do momento em que se consideram as coisas no detalhe, o sociólogo mostra aquilo que os modelos teóricos fundados no conhecimento estatístico e na linguagem de variáveis ignoravam ou pressupunham: as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de ‘fracasso’ ou de ‘sucesso’”. (Lahire,1997, p. 32).

Assim, ao passo que Bourdieu (2010b, p. 59) entende que o sucesso de alguns membros das camadas menos favorecidas reflete apenas uma fachada que legitima a seleção e a escola burguesa frente aqueles que fracassam e credita que o “sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”, Lahire (1997) expressa a gênese de sua teoria evocando uma análise do sujeito individual, de modo que as explicações sobre o sucesso ou fracasso estão relacionadas a sua trajetória familiar e ao seu contexto escolar, de moradia, entre outros fatores pertinentes.

Outro aspecto da investigação de Lahire é que sua pesquisa é etnometodológica, portanto, alinha-se ao entendimento das filigranas de um fenômeno, de modo que, tem-se a considerar sua aplicabilidade para entender um dado objeto, pois a dimensão metodológica apresentada desvela os objetivos que se deseja alcançar. Assim, o que destacamos de divergência nas teorias está presente no seu resultado final, o que, desse ponto de vista, torna uma teoria complementar à outra. Destarte, para esta investigação, a teoria de Bourdieu identifica os elementos que satisfazem aos fins a serem alcançados, que não desejam somente compreender os fatores endógenos, mas também os exógenos relacionados ao fenômeno. Assim, porquanto uma pesquisa busque entender um fenômeno já proposto e investigado em outros contextos como é o caso da evasão, possíveis generalizações irão ajudar na identificação dos atores e no entendimento de seu contexto, para em seguida evidenciar seus motivos, conforme foi esta proposta.

Além disso, observamos que em sua teoria, Bourdieu não destacou a possibilidade de o capital cultural estar desvinculado do *habitus* ou “memória coletiva” que assegura a reprodução de práticas entre o grupo sucessivamente, gerando herdeiros, o que nos remete às seguintes questões: Bourdieu (2010b, p. 113): – Será que não existe possibilidade de um indivíduo cuja

família não possua o capital cultural, em suas diferentes formas, vir a adquiri-lo? Bourdieu não aborda esse sobressalto individual do sujeito, mas, salienta a necessidade de uma maior investigação sobre isso, pois reconhece as excepcionalidades dos sujeitos que conseguem superar as desvantagens da herança e ascender à educação superior obtendo sucesso, conforme diz: “Seria preciso estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam esses destinos excepcionais, mas tudo leva a pensar que elas seriam encontradas em singularidades do meio familiar<sup>56</sup>”. (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 43). Essa citação destaca o reconhecimento do autor em relação ao que foi identificado nas pesquisas de Lahire (1997), sem, no entanto, ignorar que o acesso e o sucesso dos mais favorecidos economicamente são evidenciados nas investigações científicas, especialmente no que diz respeito ao contexto educacional brasileiro.

Em relação a isso, levando em consideração o contexto desta investigação, é importante observar a característica que marcou a educação superior brasileira ao longo de sua existência – cujo *status* adquirido é de uma educação elitista, na qual algumas camadas sociais sempre estiveram excluídas dessa forma de ensino. Não podemos negar, todavia, que as políticas de democratização do acesso, especialmente fomentadas nos últimos vinte anos têm atraído um novo perfil social, e, conforme já observado, especialmente, na UFRB.

Entretanto, ao mesmo tempo em que isso se constitui uma alegria e uma vitória para esse quadro social, pode ter se constituído também em um desafio. E quando nos referimos ao elemento desafiador, estamos inserindo a corresponsabilidade não somente para os estudantes que ingressam nesse novo mundo que não foi organizado para sua presença, conforme bem referendado por Bourdieu, mas, além disso, pelos formuladores das políticas e pelas instituições que recebem esses novos estudantes, pois estamos falando daqueles que não trazem a herança das camadas mais bem sucedidas.

Nesse sentido, pode residir o principal complicador, uma vez que passada a euforia do ingresso eles se deparam com a realidade e os desafios de ser parte de uma camada menos favorecida em um ambiente de expectativas opostas, sendo que, a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso recai somente sobre si, e numa direção oposta de explicação, a teoria de Bourdieu traz o rompimento com esse pensamento liberal que imputa ao estudante as causas do seu insucesso (Bourdieu & Champagne, 2010b, p. 222). Assim sendo, considerando que o

---

<sup>56</sup> Bernard Charlot (1996, p. 48) acredita que a teoria do *habitus* responde em parte as questões da singularidade, pois é “ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência”.

contexto social está diretamente relacionado ao que acontece dentro da universidade, não podemos deixar de trazer breves informações que perfilizam a UFRB do ponto de vista social, que inclui os contextos raciais, econômico e familiar.

As informações de definição racial adotadas no cenário dos estudos brasileiros tomam como referência o padrão utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão da administração pública responsável pela pesquisa, análise e divulgação de dados oficiais acerca do perfil da população do país. Esse órgão, tanto no censo nacional quanto na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), utiliza as categorias: branco, pardos, pretos, amarelo e indígena para autodeclaração étnica dos entrevistados e que é adotada em questionários oficiais por outros órgãos do governo. Desse modo, as pesquisas desenvolvidas para identificar o perfil étnico de seus alunos indicam que a instituição é formada predominantemente por estudantes de pertencimento étnico preto e pardo, que representam mais de 65% dos estudantes matriculados nessa instituição, em 2010, conforme estudo realizado por Santos (2013).

Tal característica, conforme já observado em outro momento desse estudo, coloca a UFRB mais uma vez como diferente das demais instituições de educação superior no Brasil, especialmente, as instituições federais. No entanto, esse número representa bem o Estado da Bahia, cuja população negra e parda é constituída por cerca de 80% da população. O mesmo se aplica à região do Recôncavo, que também é caracterizada por essa marca, chegando a alcançar 92% de afrodescendentes.

Em relação aos aspectos econômicos e financeiros, também já visto anteriormente neste capítulo, o perfil, o contexto econômico da região e, conseqüentemente, da instituição tem por característica estudantes das classes menos elevadas. Mais de 70% recebiam renda familiar entre 1 e 5 salários mínimos entre 2009 e 2010. Dessa forma, o contexto social que corresponde ao fator econômico pode estar diretamente relacionado ao abandono dos estudantes, consoante o que já foi analisado na base das ideias de Bourdieu.

A relevância de um perfil social foi defendida em um estudo de evasão realizado por Schargel & Smink (2002). Para esses autores a complexidade de definir o perfil do aluno que abandona encontra-se na heterogeneidade social dos atores inseridos no fenômeno. Uma vez exposta a dimensão dos processos e contextos sociais que se relacionam à saída do estudante

do ensino superior, cabe-nos alcançar o outro objetivo desse tópico no que diz respeito aos fatores culturais. Para melhor esclarecermos a direção que esse ensaio tomará, consideramos relevante tomar o conceito de cultura como ponto de partida, especialmente, no contexto cultural da educação superior, que constitui o foco desta investigação.

Para tanto, vamos lançar mão das contribuições de Anthony Giddens (2005, p. 38) acerca da cultura. Esse autor diz que a cultura se relaciona a “formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos da sociedade”. Embora cultura e sociedade tenham a mesma conotação semântica, uma pode sobreviver independente da outra, porém, salientamos que a cultura somente tem sentido de ser em uma dada sociedade.

Embora a cultura esteja interligada a crenças e valores, esses sofrem alterações, em vista do tempo ou do lugar, o que torna a cultura dinâmica e contextualizada. Dessa forma, processos culturais que se desenvolvem bem em um determinado contexto, não servirão de parâmetro para outros. Vale salientar também, que os processos culturais são motivados pela identidade do grupo ou dos sujeitos individuais. Tal identidade, segundo Giddens, é construída no processo de socialização, que é para ele um processo de autoconscientização e instrução dos modos da cultura na qual se está inserido. O autor salienta também que esse processo é gradual, não se dando como uma ‘programação cultural’, pois envolve diferentes agentes socializadores.<sup>57</sup> Apropriadamente o autor enfatiza que o processo não é automático, mas se dá ao longo da vida, de modo que, o comportamento é “modelado pelas interações sociais”, o que causa o desenvolvimento para o aprendizado e para os ajustes que se façam necessário. (Giddens, 2005, p. 42)

A socialização, entretanto, não é um processo autônomo, existem os “agentes de socialização” que inserem o sujeito no rito. Esses agentes são num primeiro momento, na infância, a família e, em segundo plano, outros elementos socializantes aparecem. Salientamos que, por excelência, na escola, os indivíduos encontram os primeiros agentes socializantes além da família. Apropriadamente, Giddens (2005, p. 42) conclui: “As interações sociais nesses contextos ajudam as pessoas a aprenderem os valores, as normas e as crenças que constituem os padrões de sua cultura”.

---

<sup>57</sup> Giddens (2005) explica o processo de socialização no contexto da infância, destacando como a criança é socializada, não somente pela família, mas por todos os que a cercam e que tal processo não se dá automaticamente, mas dura por toda a vida.

Tais interações, portanto, formam a “identidade social” do indivíduo. E isso reflete a maneira como ele é visto pelos outros. No caso dos processos educativos, a aprovação na educação superior, por exemplo, torna o sujeito aprovado em um *estudante universitário*, identidade social que marcará o modo como outros o percebem socialmente. Nesse sentido, Castells (1999) arremata que toda identidade social é construída, e que essa construção é marcada pelas relações de poder. Interessante destacar que do ponto de vista da cultura aqui destacada conclui-se que os processos culturais são endogenamente produzidos no âmbito da instituição sendo transmitida aos novos membros para sua perpetuação.

Sobre essa temática acrescentam-se também as contribuições de Dubet & Martuccelli (1997, p. 241) sobre a socialização do indivíduo. Segundo esses autores a socialização é um movimento duplo de integração e “ação autônoma” do indivíduo. Nesse sentido, traduzindo o homem como ator social, os autores destacam que esse se orienta por valores diversos e universais em diferentes situações e casos. Os autores ainda argumentam que a socialização desse “ator social” adquire duas versões: a “encantada” e a “desencantada”. Na primeira, o ator é agente, mesmo sem consciência de suas ações, conforme descrevem: “O ideal do indivíduo dependa da estrutura da sociedade, mas ao mesmo tempo, este ideal de homem visa a engendrar indivíduos autônomos, libertos do peso da tradição e capazes de independência de julgamento.” (Ibidem, p. 244)

A outra versão, “desencantada” é também chamada de crítica e se coaduna com a teoria da reprodução presente na obra de Bourdieu & Passeron<sup>58</sup>, pois a socialização é programada para assegurar a reprodução; o indivíduo é conduzido socialmente pelas estruturas de poder agindo de forma programada para reproduzir a sociedade em diferentes ambientes. A sociedade age como uma estrutura de poder que exerce uma influência simbólica na ação dos indivíduos. Assim, a escola como instituição de socialização é questionada por Dubet (1994, p. 170) na medida em que, diferente da família, a escola “[...] produz hierarquias” e reproduz as desigualdades.

Posto essas considerações breves sobre cultura, identidade e socialização na sociedade, cabe-nos questionar como uma instituição de educação se insere nesses paradigmas. Para tanto, iremos, a partir de agora, nos deter em entender a cultura do ponto de vista da

---

<sup>58</sup> A obra citada é “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, obra original publicada em 1970.

organização educacional. Todavia, antes de adentrarmos nessa temática, buscaremos compreender a escola enquanto organização e os estudos que esclarecem esse entendimento para estabelecer as aproximações com o objeto da investigação.

### **3 FACTORES ORGANIZACIONAIS**

Para o esclarecimento dos fatores organizacionais, tornou-se relevante trazer as contribuições de Licínio Lima (2001, 2008, 2011) de análise da escola na pesquisa educacional, bem como o modelo de organização da instituição escolar. O estudo dos fenômenos que se processam na escola pode ser analisado com base em três escalas denominadas como “*macro*”, “*meso*” e “*micro*”. (Lima, 2008, p. 83).

Dessa maneira, a natureza dos estudos classificados na escala *macro* diz respeito a investigação dos processos do ponto de vista das políticas estatais, às quais são destrinchadas por Licínio (2008) quando refere que esses estudos envolvem a “[...] rede escolar ou o sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional”. (Ibidem) Em relação a abordagem *micro*, o autor ressalta que essas acontecem nas pesquisas que abarcam a escola de forma mais específica, concentrando em atividades que acontecem na sala de aula, nas turmas, com as ações dos professores e alunos. Sobre o enfoque intermediário, o *meso*, que centra o estudo nas organizações, se colocando entre uma dimensão e outra, sem, no entanto, se isolar das demais. Obviamente, tais proposições não são deterministas, pois, conforme o autor salienta, não é o fenômeno a ser estudado que determina em que escala a pesquisa pode ser enquadrada, mas sim as opções do pesquisador e o contexto de aplicação da pesquisa, que, por exemplo, num estudo de escala macro, pode deter-se em elementos da micro configuração dessa escala.

Essas observações são relevantes considerando o fenômeno da evasão aqui estudado, pois num primeiro momento, podemos enquadrar a pesquisa numa escala micro, considerando a identificação dos estudantes que se afastam, contudo, sem ignorar que do ponto de vista macro, o estudo é desenvolvido em uma instituição de educação com seus próprios princípios nomotéticos. Isso enquadra apropriadamente essa investigação numa escala de pesquisa meso, por não ser capaz de se afastar de uma dimensão macro, ou seja, da instituição universitária

analisada como um todo e seus casos de abandono e, ao mesmo tempo, da perspectiva micro ao investigar os estudantes que abandonam. De modo similar, nessa direção, iniciamos uma discussão que buscou entender e ao mesmo tempo tentou enquadrar a categoria de escola que mais se aproxima da presente investigação.

Na perspectiva de compreensão da escola, adentrou-se na categoria de escola que mais se aproxima de nossa investigação. Lima (2008, p. 85-87) destacou cinco diferentes categorias de escola, assim descritas: “escola como categoria jurídico-formal”, “escola como reflexo”, “escola como invólucro”, escola como coleção, escola como mediação e “escola como organização de ação”, a qual descreveu-se, num breve detalhamento, o que caracteriza cada uma dessas.

A *escola como categoria jurídico-formal*, como o próprio nome indica, designa a formalidade normativa, conforme escreve Lima (2008, p. 85): “[...] a escola jurídico-formal é singular, perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstracta, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interacção”<sup>59</sup>. Assim, essa categoria de escola é a escola oficial, determinada nos ordenamentos legais, com princípios bem estabelecidos para atender a sociedade tal qual uma universidade pública, classificada no contexto brasileiro como uma autarquia<sup>60</sup>.

Estabelecida a conceituação da escola jurídica, sua existência pode consolidar a categoria seguinte – a *escola como reflexo*. Esse tipo passa a existir como um reflexo da Lei e do que foi estatuído no organograma da categoria de escola anterior. Essa escola apresenta-se como “*locus* de reprodução”, uma vez que reflete os que habitam, não tem como modificar sua estrutura já estabelecida e pronta, ela só ajuíza o que está por cima, de forma que tais escolas se “[...] apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como reflexos das referidas sobredeterminações” (ibidem, p. 35).

Contudo, considerar que cada escola possui suas próprias peculiaridades e contexto nos aproxima da próxima categoria – a *escola como invólucro*. Nesse processo, o pesquisador abstrai dos fatores externos e concentra-se nas generalizações presentes no envoltório escolar. Concentra-se no estudo do currículo, do meio escolar, a escola como “membrana”, sendo caracterizada, mas não aprofundada na condição de um “contexto complexo” (Lima, 2008, p.

---

<sup>59</sup> O estilo linguístico adotado nas citações está sendo preservado de acordo com o ano em que as publicações foram produzidas, de modo que, não serão atualizados de acordo com as novas regras do acordo ortográfico.

<sup>60</sup> As autarquias são juridicamente definidas como entidades de direito público, com autonomia econômica, técnica e administrativa.

86). Interessante relacionar que esse estudo aplica-se a escala de análise na escola de tipo meso, no qual um estudo se centra somente no contexto da organização.

No contraponto de um estudo da *escola como invólucro*, apresenta-se a categoria da *escola como coleção*, cuja característica recai sobre o estudo numa escala essencialmente micro, ignorando as demais escalas de análise nas quais a escola é uma parte de um todo, intercalada em um escala que a coloca em diferentes paradigmas, que constituem também a inspiração do meso e do macro, que são bloqueadas nessa categoria em detrimento da análise do tipo micro. Assim, “[...] a escola nunca chega a ser abordada na sua totalidade e complexidade, mas antes cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo micro-analítico, incidindo sobre objectos de estudo insulares e atomizados, relativamente independentes e desligados uns dos outros.” (Ibidem, p. 35)

Nas disposições contrárias às categorias anteriores, apresenta-se a *escola como mediação*. Embora sua característica formal não seja perdida, nesse estudo valorizam-se as três escalas analíticas no entendimento da escola como organização, mas que se faz com as ações de seus diversos atores, ou seja, “a organização em ação”. O ponto alto dessa categoria é a possibilidade de mediar em diversos espaços de atuação da escola, é a sua “[...] capacidade de mediação analítica, permitindo estabelecer articulações, mesmo que débeis, entre olhares distintamente ancorados do ponto de vista da escala de observação, bem como da maior ou menor amplitude das interações sociais, dos fenómenos de poder, etc.”.

Ainda na perspectiva de Lima é relevante salientar a tentativa que essa investigação irá fazer de apoiar-se nas inferências de um estudo da universidade como organização em ação, no direcionamento de que seus diversos setores, e sua participação enquanto instituição situada numa escala que se processa em diferentes mediações tem que ser analisada holisticamente e tem que ser levado em consideração os diferentes fatores, internos e externos ao objeto analisado.

Nessa direção, remetemo-nos desse ponto em diante à compreensão da escola como organização. Não obstante, concluímos pela relevância de tentar aproximações com o modelo de escola que se constitui no objeto da pesquisa empreendida e com o modelo de instituição que se protagonizará na investigação – a universidade pública. Para tanto, mais uma vez evocaremos os estudos de Lima (2001).



As observações concludentes nos remeteram ao estudo da escola como organização em ação. Desse ponto em diante, analisaremos os modelos organizacionais e suas similaridades com o contexto universitário. Essa atenção aos modelos tem como intenção, conforme bem salienta o autor, a “compreensão e interpretação” da escola, além de possibilitar a identificação e a construção de um “quadro conceptual adequado ao estudo da escola como organização”<sup>61</sup> (Lima, 2001, p.15) Assim, o modelo que se assemelha ao adotado numa instituição universitária casa-se com a escola racional e burocrática, na qual a “[...] a acção organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma racional” (Lima, 2001, p. 21). Esse modelo tem inspiração na teoria da burocracia de Max Weber, logo, melhor adotado no estudo de organizações burocráticas, que segundo os pressupostos weberianos está totalmente associada a racionalidade. (Weber, 1999) A aplicação desse modelo ao contexto escolar ocorre pela sua proposta de se apegar a normas, planejamento e avaliação, conforme defende o próprio Weber quando fala sobre o motivo do avanço da organização burocrática, que segundo ele, se deve a: “[...] sua superioridade puramente *técnica* sobre qualquer outra forma. A relação entre um mecanismo burocrático plenamente desenvolvido e as outras formas é análoga à relação entre uma máquina e os métodos não-mecânicos de produção de bens.” (Ibidem, p. 212)

De posse desse entendimento, compreender a escola como organização burocrática enfatiza características assimiladas por essa organização que podem ser aplicadas também no universo escolar. Assim, a escola se aproxima do mundo empresarial e econômico e para tanto faz adaptações no seu interior para melhor acompanhá-las, modificando até mesmo sua linguagem para isso. (Lima, 2008, 2011).

Obviamente, o modelo burocrático tem sido o mais comum na interpretação que se faz da instituição educacional na atualidade. Todavia, embora sua característica rigorosa e vinculada a princípios legalistas, não podemos nos esquecer de que numa escala de dimensão micro os atores que nela protagonizam podem construir e constituir suas crenças, seus valores, ate mesmo seus normativos estabelecendo seu *'habitus'* institucional. Dessa forma, com o fim de nos aproximarmos do objeto desse estudo, partiremos para o próximo tópico que discutirá os fatores organizacionais na perspectiva desse *habitus* ou da cultura organizacional.

---

<sup>61</sup> Nesse ponto, não será nossa intenção apresentar modelos de organização ou discorrer sobre os diversos modelos de organização, mas com objetividade identificarmos o que se ajusta a pesquisa.

A condução para a cultura organizacional visou compreender que os fatores que conduzem a evasão são influenciados também pelas dimensões simbólico-culturais. Embora o foco desta pesquisa não se detenha na análise da cultura organizacional, tomamos como ponto de partida explicitar esse tema e sua influência na instituição e, como consequência, a interferência para a saída ou evasão dos estudantes de graduação. Tratou-se essa temática a partir das leituras de Linda Smircich (1983), Edgar Schein (2009) e Leonor Torres (2004). Nessa direção, buscou-se descrever como se processam as políticas no interior da instituição, bem como outras características que consolidam essa cultura, descrevendo a composição da gestão e do corpo docente e dos estudantes.

### **3.1 DESVENDANDO A CULTURA ORGANIZACIONAL**

O estudo da cultura organizacional ganhou notoriedade especialmente na década de 1980, não por acaso, num contexto de transformações econômicas, políticas e sociais no mundo inteiro. Já vimos como o processo da globalização alcançou alterações de dimensões *macro, meso e micro* em diversos países. Portanto, não nos surpreende que tais alterações tenham mudado também a forma de os pesquisadores buscarem entender os processos que foram se efetivando no âmbito das organizações.

Torres (2004) chama atenção para a dificuldade de definição da expressão cultura organizacional, especialmente pelo fato da problemática permear em diferentes áreas de conhecimento que lhe dão a concepção que mais se aproxima da área estudada.

Nesse sentido, a contribuição de Linda Smircich (1983) vem ao encontro dessa proposição, haja vista que a autora analisa a dimensão da cultura aplicada ao estudo das organizações, descrevendo suas diferentes tendências e concepções e como essas características produzem em associação com as organizações a cultura organizacional.

Vale destacar que a autora destacou duas vertentes usualmente atribuídas ao estudo da cultura nas organizações que levam os pesquisadores a encarar a cultura como uma metáfora, que apresenta a organização como ela é de fato e como uma variável, nesse caso, dependente ou independente, mas revelando o aspecto cultural como algo importado e que caracteriza a

organização como tendo uma cultura. No entanto, existe a perspectiva de outros autores que dimensionam a manifestação da cultura na organização como um processo.

Salienta-se que a escolha e a diretriz que cada pesquisa adota depende em muito do espaço social em que os pesquisadores estão inseridos. Desse modo, na perspectiva de nos aproximar do objeto de estudo desta investigação, traçou-se a manifestação cultural na organização como um enfoque mais processual, e nesse caso, partiremos, mais adiante, para as perspectivas de cultura mobilizadas por Torres (2004): integradora, diferenciadora e fragmentadora<sup>62</sup>.

Entretanto, retornamos às considerações de Smircich (1983) que estabelece cinco tendências de pesquisa ao conceito antropológico de cultura em sua relação com a organização: “Gestão Comparativa ou Transcultural, Cultura Corporativa, Cognição Organizacional, Simbolismo Organizacional e Processos Inconscientes e Organizações”<sup>63</sup>. Para essas tendências, a autora elabora um quadro de referência (muito utilizado nos estudos da cultura organizacional) explicando como são adaptados à cultura e à organização. A autora sintetiza essas disposições conforme transcritas no Quadro 3.1.

O quadro proposto por Smircich (1983) apresenta as diferentes manifestações da cultura e organizações como tendências que caracterizam a cultura organizacional, por isso, quaisquer uns desses paradigmas podem ser associados a diferentes pesquisas sobre essa temática. No entanto, entende-se a necessidade, nesse momento, de buscar uma aproximação adequada com o objeto de pesquisa em pauta, sobretudo por ratificar as proposições defendidas pela autora.

A tendência de “Gestão Comparativa” mencionada se focaliza em atitudes e práticas dos gestores, examinando similaridades e diferenciações nessas atitudes no contexto da organização. A crítica de Smircich recai sobre essa tendência em relação ao papel da cultura, que segundo ela fica relegado em segundo plano, sendo pouco desenvolvida, atuando como uma variável independente.

---

<sup>62</sup> A autora estabelece seu desenvolvimento teórico a partir das três perspectivas de cultura apontadas por Joanne Martin (1992, 2002).

<sup>63</sup> Tradução própria da investigadora.

**Quadro 3.1:** Temas para pesquisa entre a teoria da cultura versus teoria da organização

CONCEPTS OF "CULTURE" FROM ANTHROPOLOGY	THEMES IN ORGANIZATION MANAGEMENT AND RESEARCH	CONCEPTS OF "ORGANIZATION" FROM ORGANIZATION THEORY
Culture is an instrument serving human biological and psychological needs.	Cross-cultural or Comparative Management	Organizations are social instruments for task accomplishment.
Culture functions as an adaptive-regulatory mechanism. It unites individuals into social structures.	Corporate Culture	Organizations are adaptive organisms existing by process of exchange with the environment.
Culture is a system of shared cognitions. The human mind generates culture by means of a finite number of rules.	Organizational Cognition	Organizations are systems of knowledge. "Organization" rests in the network of subjective meanings that organizations members share to varying degrees, and appear to function in a rule-like manner.
Culture is a system of shared symbols and meanings. Symbolic action needs to be interpreted, read or deciphered in order to be understood.	Organizational Symbolism	Organizations are patterns of symbolic discourse. "Organizations" is maintained through symbolic modes such as language that facilitate shared meanings and shared realities.
Culture is a projection of mind's universal unconscious infrastructure.	Unconscious Processes and Organization	Organizational forms and practices are the manifestations of unconscious processes.

Fonte: Adaptada de Smircich, (1983, p. 342)

A segunda dimensão, da "Cultura Corporativa" também remete a cultura como variável, mas, investigações levam em consideração a organização como um sistema, de modo que a cultura organizacional está associada aos diversos subsistemas (aspectos como a gestão, a tecnologia, a estrutura, o sistema de produção) que formam a organização e, como consequência produz sua cultura. Assim, a cultura é percebida nos aspectos micro e macro, do ponto de vista do comportamento interno e das estratégias da gestão, respectivamente.

As tendências apresentadas anteriormente têm como características a cultura como algo que a organização tem. Entretanto, a autora faz referência à introdução da cultura na

organização como uma metáfora raiz, ou como a organização é, conforme a manifestação consciente do ser humano, assim, para além dos aspectos econômicos e matérias, a organização é vista em termos de ideias e símbolos. Desse modo, “[...] Characterized very broadly, the research agenda stemming from this perspective is to explore the phenomenon of organization as subjective experience and to investigate the patterns that make organized action possible”. (Smircich,1983, p. 347-348)

A autora explica que os teóricos da cultura organizacional tomam o conceito de cultura da antropologia, porém, se detém em três concepções diferentes, que serão tomadas por ela como tendências que expressam a organização como ela é, ou seja, como metáfora de raiz, as quais são: “Antropologia cognitiva”, “Antropologia Simbólica” e “Antropologia Estrutural”. Desse modo, vamos analisar brevemente as últimas três tendências de pesquisa da cultura organizacional que se desenvolvem a partir dessa idealização.

A perspectiva da “Cognição Organizacional” baseia-se na ideia do conhecimento compartilhado. Dessa forma, a proposta é acompanhar como a organização pensa, o que será, conseqüentemente, indicado em como ela se comporta.

No “Simbolismo Organizacional”, os aspectos não ditos são investigados e analisados, de modo que, se desdobra em compreender como os membros da equipe interpretam e entendem sua experiência na organização, assim o pesquisador tenta interpretar e decifrar as crenças, os valores, conforme diz, “The research agenda here is to document the creation and maintenance of organization through symbolic action.” (Smircich, 1983, p.351)

Por fim, concluímos as considerações da autora trazendo a última tendência que analisa os processos inconscientes de produção da cultura – Processos Inconscientes e Organizações. Ressaltando o conceito concedido à cultura pela literatura na qual está interligada aos aspectos axiomáticos, essa tendência se aproxima do que se pretende discutir como cultura organizacional, haja vista que o estudo da cultura tem como propósito “revelar as dimensões ocultas e universais da mente humana.”<sup>64</sup> (Ibidem, p. 352) Assim, o analista vai além do visto e do óbvio e do observável para descobrir os padrões inconscientes que se desenvolvem no âmbito da organização.

Tal qual a significação antropológica da cultura, quando tratamos da cultura organizacional, trazemos a sua significação para o ambiente da organização. Os valores, as

---

<sup>64</sup> Tradução própria.

crenças compartilhadas entre os membros formam o padrão que é manifestado dentro dessa corporação. Assim, a cultura dá a coesão para a organização que, ao mesmo tempo em que a incorpora também pode ser a produtora dessa cultura. (Smircich,1983)

Conforme salientamos anteriormente, não vamos adentrar no entendimento de uma das dimensões apresentadas por Smircich (1983) para identificar um modelo de cultura organizacional para a instituição a ser pesquisada, no entanto, ao apresentar esses pressupostos objetivamos focalizar aproximações que identifiquem a instituição a partir desses quadros de referência.

Desse ponto de vista, entendemos que a cultura não é somente uma variável da instituição, mas é a própria manifestação dessa cultura, revelando quem ela é e seus pressupostos básicos, influenciando seus valores, suas crenças e os fenômenos que nela se desenvolvem, inclusive a saída dos estudantes. Analisamos que o fenômeno da evasão, especialmente, na educação superior não pode ser tratado como sendo influenciado por um único fator, sendo caracterizado por causas multidimensionais. Esses fatores estão ligados ao indivíduo e a instituição que ele faz parte, e essa instituição formada pela heterogeneidade de pares, que envolve estudantes, professores, funcionários técnicos, esses dois últimos com papéis executivos (os gestores) e operacionais diversos que a identificam e exprimem seu comportamento cultural.

Assim sendo, as perspectivas da Cognição, do Simbolismo e das manifestações inconscientes, que são características de estudos de manifestação interna da cultura organização, são próximas ao que pretendemos identificar como permeadoras das causas e fatores que podem estar ligados a evasão na UFRB.

Paralelamente, as contribuições de Edgar Schein (2009), trazem elementos esclarecedores sobre o entendimento de cultura. Para o autor, a cultura, em detrimento de outros significados tem a conotação de “estabilidade estrutural no grupo”, definindo quem é esse grupo, fornecendo-lhe a identidade, que não é abandonada, por exemplo, com a saída de algum membro, conforme assevera: “a cultura é difícil de ser mudada, porque os membros do grupo valorizam a estabilidade no que ela fornece significado e previsibilidade”. (Schein, 2009, p. 13)

Outro elemento definidor é a “profundidade”, que se complementa ao anterior haja vista que a profundidade acrescenta também estabilidade. Como próxima característica o autor insere

a “extensão”, ou seja, a cultura não tem uma dimensão que vai além, por isso, “[...] influencia todos os aspectos de como uma organização lida com sua tarefa principal.” E por fim, o autor acrescenta a “padronização ou integração” que interagem todos os elementos anteriores formando um comportamento, “[...] rituais, clima, valores, e comportamentos vinculam-se num todo coerente”. (Schein, 2009, p. 13-14)

Em assim sendo, o conceito de cultura que extraímos das ideias de Schein tem a ver com aprendizagem, na linha de uma cultura como variável independente, mas também dependente, pois o autor assinala que a cultura é “[...] aprendizagem acumulada e compartilhada por determinado grupo, cobrindo os elementos comportamentais, emocionais e cognitivos do funcionamento psicológico de seus membros.” E, também, “[...] um padrão de suposições básicas compartilhadas, que foi aprendido por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna.”. Logo, nessa perspectiva, compreendemos que é o que o grupo tem (como variável dependente), mas que pode ser formada pelo aprendizado da inserção externa, trazida por novos membros ou novos elementos. (Schein, 2009, p. 16)

O interessante é que o autor salienta que todos os grupos desenvolvem algum modelo de cultura, de modo que, “todos os grupos desenvolvem culturas integradas”. Então, em determinados grupos, podem existir crenças e valores diferentes, conflitantes e ambíguos, que de certa forma indicam falta de estabilidade devido a não filiação, a ausência de experiências compartilhadas entre os associados ou a existência de subgrupos.

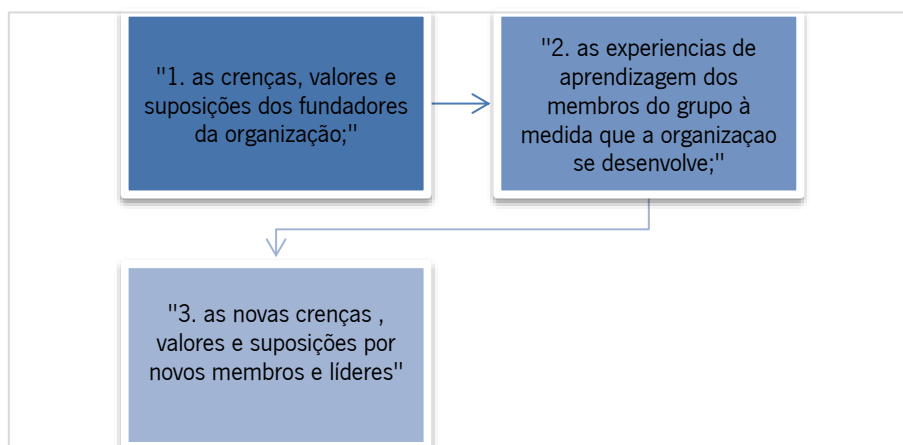
Outro destaque da obra desse autor é a identificação de níveis de cultura na organização, chamando a atenção como interagem esses níveis, aos quais identifica como: “Artefatos”, “Crenças e valores” e “Suposições básicas”. A seguir daremos atenção, resumidamente, às observações do autor sobre esses níveis, trazendo aproximações com o nosso contexto investigativo.

Os “artefatos” são definidos como “estruturas e processos organizacionais visíveis”. Envolve os produtos, a infraestrutura, como prédios, mas também o processo linguístico e as tecnologias. Podemos relacionar essas estruturas ao que vemos em forma de prédios de aulas, prédios administrativos, ao fardamento instituído pelos estudantes quando ingressam no curso, os trotes realizados a cada início de semestre, os eventos de recepção dos calouros, dentre outros. Além disso, os artefatos podem incluir a descrição de como funciona a organização, o

que pode ser representado pelas informações sobre os cursos disponíveis no site, o manual do aluno. Apesar da visibilidade aparente que caracteriza esse nível de cultura é destacada a dificuldade de decifrar que se dá porque, apesar de visível não pode ser reconstruída em outro grupo. Não obstante, as observações que caracterizam esse nível serem observáveis na efetivação de uma pesquisa sobre cultura organizacional, não é esse nosso foco, porém, podemos inferir que tais características permeiam bem a instituição universitária, ainda mais considerando o percurso universitário, de graduação, pós-graduação e profissional nessa área. (Schein, 2009, p. 24)

Em relação às crenças e valores, o autor salienta que esse nível se relaciona aos axiomas individuais. As crenças que influenciam a cultura não partem das ideias acumuladas pelos próprios indivíduos e, por isso, a liderança pode incorporar crenças no grupo, que somente depois formará suas próprias crenças. Bem salientado pelo autor que esse nível permite a testagem empírica, passando por uma espécie de “validação social”, ou seja, depois de testado seu funcionamento, comprova-se sua validade como crença e valor do grupo. Além disso, outro aspecto relevante é resultado da interferência do líder em estabelecer esses axiomas. (Ibidem, p. 26)

Por fim, podemos interpretar que as suposições básicas dizem respeito à solidificação do estágio anterior, das crenças, dos valores, aceitos agora como verdadeiros e, em alguns momentos também difíceis de ser questionadas. O autor salienta que as suposições básicas se enraizam na “experiência do grupo inicial e no padrão de sucesso e fracasso [...]”. (Ibidem, p. 54) A síntese da ideia do autor pode ser demonstrada na Figura 3.2



**Figura 3.2:** Fontes da cultura organizacional segundo Schein (2009)  
**Fonte:** Adaptado de Schein (2009, p. 211,212)



Esta investigação não tem em seu foco uma pesquisa empírica para identificar a cultura organizacional que caracteriza a universidade, por esse motivo, ao trazermos as breves considerações de Smircich (1983) e Schein (2009), que contribuem para uma investigação dessa temática, pretendemos vislumbrar o entendimento de que uma organização escolar apresenta do ponto de vista teórico, cultura ou culturas organizacionais, considerando sua característica heterogênea em relação aos seus indivíduos (estudantes), aos profissionais nela inseridos, à categoria de carreiras e ao processo de liderança colegiada.

Todavia, aproximando ainda mais a cultura organizacional da instituição escolar, atentaremos as considerações ponderadas na investigação de Torres (2004) e de Martin (1987 e 1992). A cultura instituída nas IFES parte de um processo macro de política de democratização e interiorização do acesso, que resulta no ingresso de estudantes das classes menos favorecidas e conseqüentemente, oriundas de um sistema de educação básica que não permite o ingresso em iguais condições de conhecimento, não obstante, essas políticas de democratização do acesso em crescente aumento nos últimos anos ter trazido para o ambiente escolar um grande número de estudantes, com suas diferenças socioeconômicas. Assim, bem assevera Torres (2004, p. 153) quanto à “[...] a necessidade de uma educação para a diversidade, exigirá uma mudança nos processos de ritualização inerentes à cultura expressiva, tornando-os mais diferenciados e menos estratificados ou elitizados”. Desse modo, o elemento diferenciador, como destaca a autora será a “dimensão cultural”, que funcionará para mediar as transformações entre tais fatores e a escola e o estudo da cultura organizacional pode contribuir para a compreensão das problemáticas que se originam no contexto escolar.

A compreensão da cultura escolar presente no trabalho evidencia a instituição escolar como sendo produtora da sua própria cultura e não apenas reprodutora de uma cultura. Nessa perspectiva ela destaca que “[...] a cultura organizacional tem vindo a construir-se como uma problemática de natureza multidisciplinar e multiparadigmática, espelhando bem as influências teóricas, políticas e ideológicas plurais a que tem sido sujeitas.” (Torres, 2004, p. 159)

Para o contexto educacional, a autora salienta a construção da cultura na perspectiva defendida por Martin (1992, p.12), que argumenta a favor de uma proposta “integradora, diferenciadora e fragmentadora” Além disso, “[...] as diferentes organizações passam a revelar diferentes facetas de sua cultura, podendo mesmo coexistir num mesmo contexto organizativo formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras, com ou sem predominância de umas

sobre as outras.” Unificando os entendimentos de cultura propostos por Schein (2009), Smircich (1983) e, outros, Torres (2004) focalizam as manifestações de cultura, na perspectiva integradora, que segundo, Martin (1992, p. 12) destaca o “consenso” como característica, apresentando-se como pertencente a uma variável dependente, ou seja, interna à organização. Logo, como assevera a autora “um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização.” (Ibidem, p. 163-164)

Nessa mesma direção e, parafraseando Schein, o líder e fundador é o principal responsável pelo estabelecimento das crenças e valores da organização e a cultura é, neste caso, pertencente à própria organização, que promove rituais de socialização e outras estratégias para preservá-la. Nessa direção, as crenças e valores são transmitidos aos novos membros num processo de aprendizagem e assim são estabelecidas as “suposições básicas” que formam a cultura da organização.

Ao apresentar a perspectiva diferenciadora, que segundo Martin (1992) manifesta-se pela inconsistência, diferenciação e diversidade e, diferente da anterior, não evidencia o consenso, a não ser em nível de subcultura, Torres (2004) chama à atenção para a existência de “diferentes subculturas” numa mesma organização. Isso caracteriza bem uma instituição educacional, especialmente, uma universidade, que congregam diversas e diferenciadas pessoas e unidades de trabalho, além de admitir alterações em sua estrutura organizacional mediante provocação da legislação,

Outra aproximação dessa perspectiva com a organização educacional bem salientado por Torres (2004), diz respeito ao papel dos pares em construir e reconstruir a cultura organizacional na medida em que, conforme salienta, é parte da negociação das crenças e valores do grupo. Nesse sentido, a atuação dos órgãos colegiados responsáveis pelo papel decisório na instituição pode ser comparada ao que a autora explica, pois os conselhos que os constituem são formados pela representação de professores, técnico-administrativos e estudantes e, as decisões são frutos de embates e forças entre essas categorias, para a aprovação dos norteamientos administrativos e acadêmicos.

Por fim, à luz da perspectiva fragmentadora, evidencia-se como característica principal a ambiguidade. Não existe consenso em nível de organização, nem mesmo na subcultura, “Consensus, dissensus, and confusion coexist, making it difficult to draw cultural and subcultural boundaries” (Meyerson & Martin, 1987, p. 637). Assim, esse paradigma vai de encontro com os dois anteriores, pois contraria o consenso e mesmo a inconsistência, por isso, propicia várias interpretações sobre dada realidade, tornando-a paradoxal e inexplicável. (Martin 1992) Torres ainda salienta que o que sobressai nessa perspectiva é “[...] uma multiplicidade de crenças, valores, e significados dados pelos actores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de conduta ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização”. (Torres, 2004, p. 166)

Dissecando semanticamente a expressão cultura organizacional, Torres (2005, p. 439) escreve que, por ser a cultura um processo que se constrói dinamicamente num cabedal de diferentes fatores, na conjunção que se faz da cultura com o organizacional, esses fatores se juntam a um contexto específico de uma dada estrutura organizacional. Assim compreende a “cultura organizacional escolar” como um “processo de construção dinâmica e interactiva”, e que, portanto, acompanha o desenvolvimento histórico produzido pelos “factores dimensionais” Nessa dimensão teórica inserimos também a instituição universitária, cuja composição organizacional não foge a essa definição, pois além de refletir seus próprios processos internos, também se alimenta de outras dinâmicas quer social, quer cultural de seu exterior, o que Torres (2005, p. 440) tão bem traduz como: “orientações políticas” e “reflexividade dos actores/cidadãos”.

Entender o processo de cultura organizacional implica a introdução dos elementos temporal, o quando contextual da organização, para aprofundar-se nos meandros da que constituem sua estrutura e ação. (Torres, 2005) Desse modo, é relevante destacar o modelo de universidade pública, que se constitui a UFRB criada e estabelecida pelo Governo Central no espaço temporal de um novo governo motivado a desenvolver política de democratização do acesso por meio da interiorização de instituições públicas dessa natureza.

Torres (2005, p. 444) explica a construção da cultura organizacional se dá num processo em que se cruzam as categorias “dentro” e o “fora” com as categorias “estrutura” e “ação”, que esclarecido conceitualmente implicam em dimensões endógenas, exógenas, para os dois primeiros, bem como, políticas e sociais para os dois últimos, respectivamente. Com esse

recorte teórico, Torres explica como a cultura organizacional da escola se constitui no “entreposto cultural<sup>65</sup>”, que explica ser “[...] um *posto* dinâmico *entre* culturas que se confrontam permanentemente no espaço tempo escolar” Torres (2008, p. 61). Com esse entendimento da cultura organizacional é possível, além de desvendar aspectos que engendram essa cultura na instituição tem contextualizar esse destaque teórico para o objeto de estudo, que é a evasão.

Torres salienta também a inter-relação entre os fatores formal e oficial, desse modo, as políticas públicas estatais se inserem nesse fator na medida em que são os geradores iniciais da formação da cultura institucional no embrião de sua constituição, nessa direção, para compreender a cultura organizacional na UFRB, inicialmente, nos posicionamos no quadrante estrutura/fora que é o responsável direto pela existência da instituição na medida em que se remete as políticas públicas que a constituíram. Salientando, que nesse sentido, específico, também foram inseridos os determinantes sociais, tendo em vista que a criação da universidade na região do Recôncavo foi motivo de reivindicação política das lideranças políticas e da sociedade civil das cidades que compõem essa mesorregião no Estado da Bahia.

Assim, concluímos esse tópico com a representação gráfica do quadro que sintetiza os fatores que podem formar o “entreposto cultural” da evasão na UFRB.

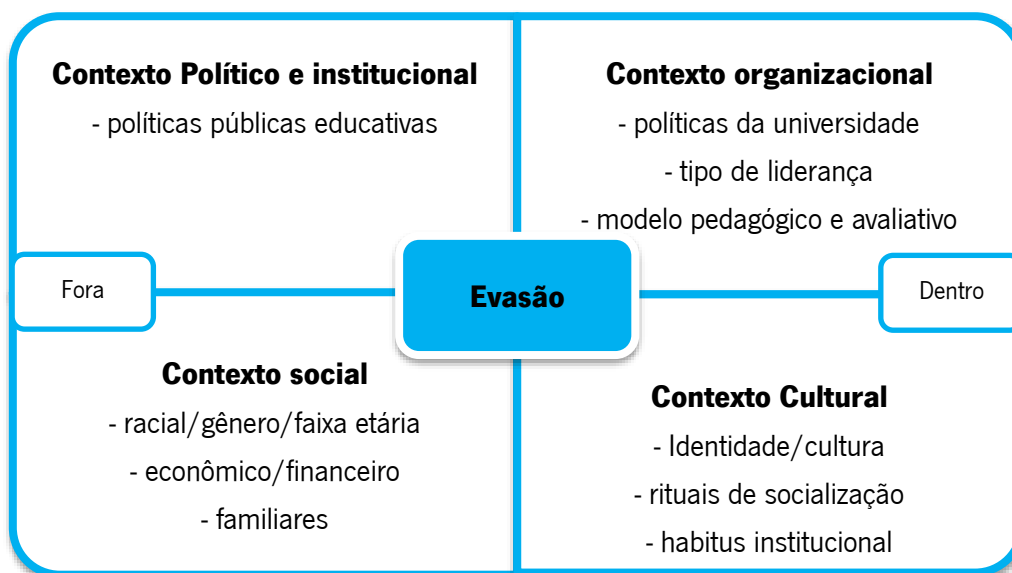


Figura 3.3: Modelo de análise da cultura organizacional adaptado de Torres (2005)  
 Fonte: Elaboração própria

<sup>65</sup> Expressão usada pela autora, em sentido metafórico, em sua tese de doutoramento, em 2004.

Tais considerações ajudam-nos na identificação da presença da cultura no contexto educacional, e nesse sentido, considerando esses pressupostos teóricos apresentados, o próximo tópico se dedicou a apresentar a UFRB e seus processos políticos, administrativos e acadêmico-pedagógicos que destacaram a cultura como fator endógeno e, ao mesmo tempo, com múltiplas dimensões exógenas e que, por isso, estruturam uma cultura única a essa instituição educacional.

### **3.2. O CONTEXTO DA ORGANIZACIONAL: A CULTURA ORGANIZACIONAL DA UFRB**

A história tardia da universidade brasileira caracteriza essa instituição do ponto de vista da regulação estatal. Assim como não foi possível estabelecer uma universidade no país nos períodos Colonial e Imperial, sob uma imposição estatal da Coroa Portuguesa, nomeadamente de seus Imperadores, também foi por meio de decreto governamental que nasceu a primeira instituição universitária do país.<sup>66</sup>

Desse modo, quando nos referimos a universidade no Brasil, notamos que essa instituição é fortemente regulamentada pelo governo Federal, através do Ministério da Educação numa categoria jurídico-formal. Não obstante a previsão da Constituição Federal, em seu Artigo nº 207 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca de sua autonomia administrativa, didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, na prática essa organização pública não goza, efetivamente, de nenhuma dessas autonomias. Esse entendimento pode ser evidenciado pelos encaminhamentos legais preconizados pelos órgãos de controle do governo, que encaixa todos os recursos financeiros da instituição em rubricas e, até mesmo a autonomia didático-científica fica condicionada a regulamentação emanada do CNE e bem supervisionada pelas secretarias do Ministério da Educação.

Com esse esboço, delineamos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição pública, autárquica<sup>67</sup>, que tem como mantenedor o próprio governo federal. Vale ressaltar que no Brasil, as instituições universitárias se destacam como públicas e privadas, sendo que as IES de modelo administrativo público são mantidas com os recursos da União, dos Estados e dos Municípios.

---

<sup>66</sup> Para mais informações sobre o nascimento tardio da universidade brasileira, consultar o Capítulo 1 desta tese.

<sup>67</sup> As universidades públicas são consideradas órgãos com a nomeação de autarquias. Essas organizações integram a administração pública indireta para executar atividades específicas, são criadas por lei, e são sujeitas a fiscalização estatal.

Para apresentar a UFRB nesse cenário, valemo-nos da exibição histórica dessa instituição. As origens da UFRB remontam ao período do segundo Império<sup>68</sup>. Em 1859, por meio do Decreto nº 2.500, D. Pedro II, criou o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, o mesmo decreto deu origem a Imperial Escola Agrícola da Bahia, que funcionava em São Bento das Lages, antigo mosteiro dos beneditinos, situada entre os municípios de Santo Amaro e São Francisco do Conde. O Imperial Instituto foi extinto em 1904, pela República e a Escola Agrícola passa para o domínio do Estado (Rezende, 2004).

O Governo do Estado criou com o acervo do Instituto Imperial, o Instituto Agrícola que funcionava nas mesmas instalações do anterior. Mas tarde, o Instituto voltou novamente para o poder do Governo Federal sob a denominação de Escola Média Teórico-Prática de Agricultura, e mais tarde foi mudada para Salvador, e passou a funcionar no bairro de Monte Serrat. Em 1943, a Escola é transferida para Cruz das Almas e passa a se chamar Escola de Agronomia e Medicina Veterinária da Bahia, em 1967 se vincula a UFBA sob a denominação de Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (Rezende, 2004).

Em 29 de julho de 2005, a Lei nº 11.151 originou a UFRB desmembrando-a da UFBA. Com sede em Cruz das Almas, essa lei ampliou o funcionamento da instituição e criou mais três campi, nas cidades de Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira<sup>69</sup>.

Nessa direção, o seu contexto organizacional, especialmente, pautados nas políticas da universidade para a composição de seu aluno, de seus docentes e servidores técnicos, bem como de seu modelo pedagógico e avaliativo são cruciais para explicitar os diversos fatores internos que a permeia relacionando esse contexto aos elementos teóricos sobre a cultura organizacional até o momento apresentados.

No exercício de sua autonomia administrativa, as universidades são conclamadas pela Lei a estabelecer seu Estatuto e o Regimento Geral<sup>70</sup>. Assim as suas diretrizes políticas são articuladas por meio desses documentos internos, que embora criados no âmbito da sua autonomia, não podem fugir, no caso das universidades federais, do que é preconizado na Constituição Federal, na LDB e em outros normativos do governo central.

---

<sup>68</sup> A História do Brasil se divide periodicamente em três períodos: Colonial, Imperial e Republicano.

<sup>69</sup> Foram criados mais dois Campi na UFRB nas cidades de Santo Amaro e Feira de Santana.

<sup>70</sup> A organização do processo de trabalho nessa instituição também se faz por meio de: regulamentos, resoluções e portarias.

Dentre outros encaminhamentos, o Estatuto estabelece as regras de funcionamento, instituindo a organização administrativa e acadêmica, e delineando as atribuições das unidades internas que estruturam a universidade. Esse documento também assegura que as decisões estabelecidas pela instituição sejam colegiadas, portanto, decididas no âmbito dos Conselhos Superiores<sup>71</sup>. Embora elaborado pela alta gestão universitária, ele é aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação<sup>72</sup>. Considerando o trâmite de aprovação do documento, qualquer alteração do mesmo exige aprovação da plenária do Conselho Universitário da instituição, com ampla discussão da comunidade. Nesse sentido, desde o ano de 2014, foi formada uma comissão estatuinte com o fim de iniciar a discussão universitária para composição de um novo estatuto para UFRB<sup>73</sup>.

Em relação ao Regimento Geral<sup>74</sup>, trata-se de um documento interno, de modo que foi elaborado e aprovado no âmbito do CONSUNI e, conforme ele mesmo informa “disciplina a organização e o funcionamento”, neste caso delinea as atividades, e como essas são processadas na instituição. Considerando a característica desse documento de estabelecer a dinâmica do funcionamento da instituição, é nele que primeiro observamos as normas que dizem respeito aos estudantes na instituição, a exemplo de onde esses estudantes são inseridos ao ingressarem na instituição.

Em sua estrutura organizacional, os Centros de Ensino são órgãos setoriais da universidade com finalidade de organização administrativa e didático-científico, compreendendo “*disciplinas afins a ele vinculado*”. Essa descrição encontra-se no estatuto e no regimento geral da instituição. (UFRB, 2007,2008). Entretanto, devemos salientar que essa expressão não esclarece a dimensão do que é um centro de ensino. Na prática, trata-se de uma unidade administrativa organizada por área de conhecimento científico afim e não apenas um conglomerado de disciplinas. Os centros, conforme expressado no Regimento, também são responsáveis pelos cursos de graduação.

---

<sup>71</sup> Os órgãos que compõem os conselhos na UFRB são: o Conselho Universitário (CONSUNI): “[...] instância máxima da UFRB como órgão doutrinário, consultivo, normativo e deliberativo, com composição e competências definidas nos artigos 21 e 23 do Estatuto da Universidade.), Conselho Acadêmico (CONAC): “[...] órgão consultivo e deliberativo que define a organização e o funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos da Administração Superior Setorial da Universidade.” e o Conselho de Curadores (CONCUR): “[...] órgão de fiscalização econômico-financeira da Universidade, com atribuições definidas no artigo 28 do Estatuto da Universidade”. (Disponível em <https://ufrb.edu.br/portal/institucional/40-lei-de-acesso-a-informacao/94-conselhos>.)

<sup>72</sup> O Estatuto da UFRB foi aprovado pela Portaria /MEC nº 65/2007, em 19 de janeiro de 2007.

<sup>73</sup> A comissão foi criada pela Portaria nº 096/2014 do Conselho Universitário (CONSUNI).

<sup>74</sup> O Regimento Geral foi aprovado pela [Resolução UFRB/CONSUNI nº 1, de 10/01/2008](#).

A supervisão didática e pedagógica dos cursos de graduação está a cargo dos Colegiados dos cursos, que explicitamente, nos documentos analisados (estatuto e regimento) não são apresentados como vinculados aos centros de ensino, no entanto, funcionam dentro dessa unidade. Ao colegiado é imputada a responsabilidade para com o acompanhamento do curso, pela elaboração do projeto pedagógico do curso e sua implementação, pela avaliação das atividades didático-pedagógicas e a composição da oferta dos componentes curriculares ofertados semestralmente. (UFRB, 2008)

Assim, em consonância com as informações de Torres (2004), a cultura organizacional da universidade não pode ser formada somente pelos valores e crenças dessa instituição, mas em um processo dinâmico a cultura se faz em seu cotidiano, influenciada pelas alterações na legislação, como a mudança de mecanismo de acesso, na composição de seu corpo de gestores, na criação e oferta de seus cursos.

Ainda sobre a legislação, um documento norteador das políticas de graduação da instituição é Regulamento de Ensino de Graduação (REG)<sup>75</sup>, aprovado no âmbito do Conselho Acadêmico (CONAC). Esse normativo traz em seu bojo o funcionamento do processo acadêmico da instituição, informações sobre o processo de matrícula de alunos novos e veteranos, sobre o modelo avaliativo dentre outros procedimentos pedagógicos importantes para andamento da graduação.

Nesse sentido, e como objetivo da investigação é relevante trazer algumas considerações do modelo de avaliação da instituição presentes no referido documento. A avaliação referenciada no REG privilegia os procedimentos para uma concepção de avaliação somatória. Esse entendimento parte do princípio de que, embora o documento expresse a natureza da avaliação<sup>76</sup> a permear o processo pedagógico, talvez por se tratar de um regulamento, sua diretriz exprime um modelo avaliativo que destaca a classificação dos estudantes e o somatório das notas que a esses deve ser imputadas pelo docente no processo. (UFRB, 2012).

As informações não regulamentadas no REG são respondidas pelas diversas resoluções propostas no âmbito das Câmaras<sup>77</sup> e homologadas nos Conselhos Superiores. Esses norteadores legais, conforme enfatiza Schein (2009), também são responsáveis pela instituição

---

<sup>75</sup> Atualmente o Regulamento em vigor foi aprovado pela Resolução do CONAC N° 4/2012, e passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 2013.

<sup>76</sup> No regulamento consideram-se três as naturezas da avaliação: "avaliação processual", "avaliação contínua" e "avaliação credencial". (UFRB, 2012, p. 70).

<sup>77</sup> Foram formadas quatro câmaras nas áreas ditas acadêmicas da instituição: Câmara de Graduação, Câmara de Extensão, Câmara de Pós-Graduação e Câmara de Políticas Afirmativas.



da cultura organizacional, pois é a partir dos mesmos que os novos membros vão se adaptando ao novo ambiente. No entanto, uma peculiaridade da UFRB é que, como instituição que teve sua origem do desmembramento de outra instituição, ela já ofertava cursos e possuía normativos originários de outra IFES e, conseqüentemente, de outra cultura. Além disso, vale destacar que a universidade incorpora a cultura macro preconizada pela legislação histórica que a constituem com o tempo, e ao mesmo vai produzindo seus próprios modelos culturais. Por isso a relevância da descrição dos principais elementos que compõem e formatam a dinâmica da universidade e a compreensão dos fenômenos que se processam em seu ambiente.

Os docentes da instituição são selecionados por meio de Concurso Público, conforme previsão legal<sup>78</sup>. Esse processo de escolha privilegia professores com formação em nível de doutoramento e para o regime de dedicação exclusiva. As atividades previstas para os docentes são descritas no edital de inscrição e compreendem:

”[...] as pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção de conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura, as inerentes ao exercício das funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria Instituição[...] (UFRB, 2016, s.p)

Portanto, nota-se que as atividades previstas para esses professores envolvem bem mais que a sala de aula. Além das previstas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) percebe-se que as questões relativas a gestão também são previstas nas atribuições desses professores. Contudo, vale salientar que muitos dos aprovados fazem parte de um rol de egressos da pós-graduação que, sem o tempo de serviço em experiência docente, são imediatamente selecionados para exercer essa atividade. Dessa forma, embora possuam conhecimento em suas respectivas áreas falta-lhes o conhecimento dos processos didático-pedagógico imprescindível para o exercício da atividade. A formação para a docência, entretanto, tem sido um dos grandes desafios apontados por Pimenta & Anastasiou (2014) em relação ao exercício docente desses professores. Segundo essas autoras é preciso profissionalizar a categoria da docência universitária articulando elementos como os conteúdos pedagógicos.

Em suas reflexões sobre a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou discutem que a identidade do professor envolve o reconhecimento da docência em quatro dimensões interligadas: “[...] os conteúdos das diversas áreas do saber [...] e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos [...]; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos [...];

---

<sup>78</sup> Previsão do Artigo nº 52 da LDB e nos normativos para reconhecimento dos cursos de graduação pelo INEP.

os conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social”. (Pimenta & Anastasiou, 2014, p. 78-79). Em um momento anterior, Pimenta (2005) já havia se referido aos saberes necessários para a formação da identidade docente em três direções, os relacionados à experiência, ao conhecimento e os pedagógicos e, que esses são reelaborados por meio da prática conforme o contexto de atuação. Em convergência com isso, Veiga (2011, p. 456) destaca que, na docência superior se tem privilegiado os conteúdos específicos da área do saber, os conhecimentos, a “competência científica” em detrimento da competência “pedagógico-didática” e “experimental”.

Dessa forma, os conteúdos específicos de ensino são referenciados com maior força na atividade docente e, conseqüentemente, também serão os mais exigidos no processo, que na análise de Veiga (2011) é caracterizado como uma docência baseada na transmissão. Nesse sentido, observação similar é feita por Gonçalves (2000) que corrobora esse entendimento ao apresentar a importância da formação pedagógica do professor para o sucesso acadêmico dos estudantes na medida em que salienta:

“A formação permanente deve ser encarada como uma questão de cultura não só institucional, mas também do próprio sistema educativo. Nesta perspectiva, estariam em ovo o modelo de universidade que se pretende para a educação do futuro e o modelo de professor.” (Gonçalves, 2000, p. 40)

Essa consideração nos remete ao desenvolvimento da cultura organizacional, que também envolve a formação do professor e que, neste tocante, localizamos a Portaria nº 333/2008 que previa um programa de formação pedagógica de 120 horas aos docentes recém-ingressos e efetivos. Não obstante, as ações relacionadas ao desenvolvimento do dispositivo não saíram do papel, o que é lamentável, tendo em consideração a importância da formação docente e sua estreita relação com o abandono dos estudantes, pois como bem salientam Pimenta & Anastasiou, (2014, p.186) a formação do professor no campo dos conhecimentos “da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos”.

O processo de gestão da universidade tem no reitor seu líder máximo, escolhido em eleição direta pela comunidade acadêmica a cada quatro anos, formada por estudantes, professores e técnico-administrativo. A escolha é mediante um processo eleitoral homologado no Conselho Universitário que encaminha ao Ministério da Educação uma lista tríplice para nomeação. O interessante do processo é que o ministério tem autonomia para nomear qualquer

um dos nomes indicados em detrimento ao processo eleitoral que acontece no seio das universidades.

Os dirigentes dos centros de ensino bem como os coordenadores dos colegiados de cursos também são escolhidos por eleição e o resultado do processo passa pela homologação das instancias superiores a cada uma das unidades. O CONSUNI para os diretores dos centros e o Conselho dos Centros para os coordenadores de colegiados.

O processo de decisão colegiada que caracteriza a instituição aparentemente não coincide com as ideias de Schein (2009) sobre o papel do líder em instituir a cultura. Todavia, negociações inerentes ao processo político podem na verdade deixar a marca do líder legitimada por meio das resoluções publicadas.

Assim sendo, pautada na dimensão de uma cultura produzida externamente, por se tratar de uma instituição que se adequa a normativos mais elevados, do Governo Federal, essa instituição constrói em torno de si, sua própria cultura, entretanto, pautada em dimensões exógenas.

Ao encontro dessas premissas os estudantes selecionados encontram como seus possíveis agentes de socialização os servidores que os atende no ato da matrícula, os professores do curso e os estudantes veteranos. E nesse sentido, a instituição também pode agir como agente socializador se tivesse uma política de acolhimento e acompanhamento desse novo estudante, no entanto, não foram localizados documentos que explicitassem o acompanhamento institucional para os novatos.

Todavia, a PROPAAE e uma das suas coordenações explicitam que seu objeto é assegurar a permanência “de estudantes oriundos das classes populares a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais na região, *reduzir a evasão* e o *fracasso escolar* [...] preocupação se, de maneira geral, com o processo de inclusão social/racial quando organiza e realiza a execução de ações nas diversas áreas de assistência ao estudante tais como: moradia, alimentação, esporte e lazer, entre outras.” (PROPAAE, 2016, s.p, grifos nosso).

As ações descritas para a coordenadoria indicam a intenção de um trabalho de socialização e inclusão dos estudantes, especialmente para os que estão em vulnerabilidade social. Também, observa-se que tais ações têm o fim de garantir a permanência e reduzir a evasão. Nessa direção, desenvolve o Programa de Combate à Evasão e Retenção UFRB/PROPAAE (PROMOVER) que tem como “[...] objetivo criar um ambiente de *acolhimento*

destinado aos discentes com baixo desempenho verificado no exame de acesso à UFRB (SISU) e/ou no decorrer de sua trajetória de graduação visando permitir condições aos mesmos de cursar satisfatoriamente as disciplinas iniciais de um curso dessa Universidade.” (PROPAAE, 2016, s.p, grifos nosso).

O programa PROMOVER é apresentado com a intenção de acolher o novo estudante selecionado e com dificuldades no desempenho espelhado no processo seletivo e ao longo do curso. As propostas do programa devem contemplar três áreas: o ambiente virtual de nivelamento; o projeto de tutoria em disciplinas básicas e website dos projetos de tutoria <sup>79</sup> Contudo, notamos que o programa não atende a instituição como um todo, sendo limitado a apenas um centro de ensino.

Um ritual de socialização consagrado é o trote. Em muitas instituições universitárias, o lugar reservado para o trote acontece isoladamente em alguns cursos, normalmente envolvendo caminhadas ao longo da instituição em posição humilhante, com os corpos pintados. Esse ritual é organizado pelos alunos veteranos para acontecer em apenas um dia<sup>80</sup>.

As considerações até aqui elencadas pretendem desencadear o entendimento dos fatores que evocam a evasão na UFRB. O pouco tempo de existência da universidade, leva-nos a concluir que alguns procedimentos podem ainda não estar estabelecidos para que possamos identificar uma cultura no sentido de seu significado. No entanto, a existência do fenômeno da evasão nessa instituição é indicativa de que uma cultura organizacional está em processo de formação, talvez na fase do aprendizado descrita por Schein (2009).

Ao concluir esta exposição, partimos para o entendimento empírico das características dos evadidos e dos motivos por eles explicitados para a saída. Antes disso, porém, destacou-se caminho metodológico utilizado para o alcance dos objetivos propostos.

---

<sup>79</sup> Foi observado que o Programa lançou apenas um edital em 2013, em 2015 foi lançado edital para apenas uma ação do programa, o projeto de tutoria em disciplinas básicas, porém para apenas o Centro de Tecnologia e Ciências Exatas.

<sup>80</sup> A Portaria nº 73/2006, do Gabinete do Reitor, proíbe o trote violento no âmbito da instituição.

## **CAPÍTULO IV: O CAMINHAR METODOLÓGICO**

---

1. O PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO
2. PARADIGMA METODOLÓGICO
3. O MÉTODO DA PESQUISA
  - 3.1. O ESTUDO DE CASO
  - 3.2. O LÓCUS DO ESTUDO: A UFRB
4. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS: DAS QUESTÕES ÉTICAS À DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS..
  - 4.1. AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA
  - 4.2. A COLETA DOS DADOS: DOS INSTRUMENTOS À AMOSTRAGEM
    - 4.2.1 Os documentos como fontes de dados
    - 4.2.2 O inquérito por questionário.
      - 4.2.3 O inquérito por entrevista
5. PROCEDIMENTOS E PLANO DE ANÁLISE DE DADOS
  - 5.1. DA ANÁLISE ESTATÍSTICA
  - 5.2. DA ANÁLISE DO CONTEÚDO
  - 5.3. O PLANO DE ANÁLISE.



## **CAPÍTULO IV: O CAMINHAR METODOLÓGICO**

*“Captar a essência do fenômeno social, eis o cerne da questão à volta do qual se devem organizar todas as opções metodológicas do investigador.” (Coutinho, 2013, p. 36)*

As informações que compõem este capítulo teórico-metodológico têm como objetivo clarificar os procedimentos adotados para a identificação e compreensão da evasão na UFRB. O capítulo está estruturado para cinco tópicos, a saber: o primeiro, aponta para o desenho inicial da tese, justificando a concepção da temática bem como os objetivos propostos e as questões que o nortearam; no segundo, traz a atenção o paradigma da investigação, explicando a opção pela natureza da pesquisa qualitativa e quantitativa; o terceiro, explica o método que foi tomado como referencial para dar conta da proposta da investigação – o estudo de caso; o quarto apresenta as fontes de dados para sustentação empírica, bem como os instrumentos de recolha e por fim; o quinto tópico que conclui apontando os procedimentos de análise dos dados, conforme as técnicas de recolha utilizadas.

### **1. O PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO**

Um breve histórico do acesso aos cursos de graduação da UFRB divide-o em dois momentos: o primeiro com a utilização do processo seletivo do vestibular, nos anos de 2006 a 2009 e o segundo com a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a partir de 2010. Esse segundo processo apresentou um divisor de águas para a instituição, pois permitiu o preenchimento de todas as vagas ofertadas no processo seletivo, o que não estava ocorrendo com o vestibular. No entanto, o preenchimento de vagas pareceu não significar a permanência desses novos estudantes, pois ao longo de 2006 a 2011 foram ofertados um total de 8.620 vagas, no entanto, segundo o Relatório de Gestão da UFRB, de 2011 somente 5.910 estudantes estavam ativos naquele ano, dessa forma, mesmo que os concluintes não façam parte desse total, pelo menos 30% dos que deveriam estar matriculados de alguma forma evadiram-se do quadro discente da instituição.

Além disso, ao realizar uma pesquisa de identificação do perfil desse estudante, percebeu-se que, tais alunos estudantes possuíam uma característica social e econômica

diferenciada do perfil de outras instituições de educação superior federal, tendo tal constatação despertado curiosidade acerca de sua permanência no universo universitário. Ademais, da posição de Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora de Políticas e Planejamento na Pró-Reitoria de Graduação dessa instituição foi possível notar que muitos estudantes, embora se inscrevessem no processo seletivo e fossem aprovados não permaneciam matriculados para o semestre seguinte. Desse modo, avivou-se a busca de compreender o fenômeno da evasão, considerando a hipótese o crescimento do fenômeno após a utilização desse novo mecanismo, ENEM/SISU e que fatores sociais e econômicos permeavam os índices do abandono.

Dessa maneira, algumas questões inquietantes emergiram: Em quais cursos se observa uma evasão mais significativa? O que levou esse percentual de estudantes a sair da instituição? Qual o impacto da cultura da instituição sobre o crescimento da evasão? E a mais importante questão: Quais os fatores condicionadores da evasão na UFRB? Essa última, o problema que desencadeou a pesquisa, veio a ser a questão-chave para compreensão das demais e que nos conduziu aos objetivos da investigação.

Assim sendo, para que as respostas emergissem na investigação foi preciso traçar os objetivos que tornaria o trabalho substanciado. Os objetivos têm a função de conduzir o investigador ao êxito da pesquisa, pois visa saber o que vai se procurar e o que se pretende alcançar, uma vez que são os diferentes caminhos tomados em sua consecução (Marconi e Lakatos, 2007). Com as questões delineadas, os objetivos foram assim delimitados:

### **Objetivo Geral**

- Compreender o fenômeno da evasão de forma multidimensional e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do ENEM/SISU.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar (nas suas várias modalidades) no contexto do ensino superior;

- Identificar o grau de incidência da evasão nos cursos da UFRB;

- Analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB;

- Analisar o processo de transição e integração dos estudantes na cultura da UFRB



Essas considerações gerais e contextuais revisitaram o projeto de pesquisa aprovado para a elaboração desta tese e, ao mesmo tempo, introduziram as escolhas tomadas para a concretização da pesquisa. Desse modo, esclarecemos esse percurso, explicitando o paradigma metodológico adotado, o método, os procedimentos de recolha e análise de dados e a UFRB como espaço para consecução e compreensão do problema.

## **2. O PARADIGMA METODOLÓGICO**

A definição da abordagem metodológica perpassa pelo objeto a ser analisado, conforme salienta Gamboa (2008, p. 25), “o método ou modo, ou o caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário”. De modo que, para a realização da investigação cujo objeto é a evasão na educação superior, justificou-se adotar uma focalização descritiva, considerando a especificidade do problema proposto e os objetivos a atingir, que se identificam por essa particularidade de estudo e que visa descrever, no âmbito da UFRB, as características de um fenômeno, nesse caso, a evasão.

Um estudo descritivo procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, possibilitando o desenvolvimento de um nível de análise em que se permite identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação, dando margem para analisar o papel das variáveis que influenciam ou condicionam o aparecimento dos fenômenos. Tais considerações ancoradas em Oliveira (1997) são assim sintetizadas pelo autor: “É um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno”. (Oliveira, 1997, p.114)

Antonio Gil (1999, p. 44) complementa o comentário anterior ao dizer também que na pesquisa descritiva é possível estudar as características de um determinado grupo, “[...] sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.”. Além disso, esse autor informa que as pesquisas descritivas são as mais utilizadas pelos pesquisadores sociais.

O objeto de estudo também determina a predominância do tipo de pesquisa, que neste contexto, se apresenta de natureza qualitativa, na medida em que, segundo Minayo (2012, p.

21) este tipo de pesquisa “responde a questões muito particulares”, acrescentando ainda que esta pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Desse modo, rumo ao entendimento dos objetivos deste trabalho de compreender o fenômeno da evasão, analisando os motivos e fatores influenciadores, que somente os atores evadidos podem fornecer é atendido por uma proposta de pesquisa de natureza qualitativa.

Todavia, cabe observar, referenciando Gamboa (2008), que não existem abordagens metodológicas totalmente definidas, de modo que é possível, em uma investigação mesclar diferentes abordagens, por isso, neste trabalho, a pesquisa de natureza quantitativa também se fez presente na medida em que esta investigação emprega a quantificação, tanto para a recolha das informações quanto para o tratamento dos dados.

Embora não exista convergência entre os autores de metodologia sobre esse ponto, Minayo (2012, p. 22) diz que, os dois tipos de abordagem e os dados provenientes delas são compatíveis, não havendo oposição, mas, complementação entre eles, acrescentando ainda que “quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. De acordo com esta perspectiva, faz sentido, endossar também, como orientação para o estudo, a abordagem quantitativa.

Nessa direção, para uma pesquisa quanti-qualitativa, Coutinho (2013) salienta que alguns autores advogam não uma divergência, mas uma questão de interpretar os conceitos sob o ponto de vista metodológico e de método. A interpretação teórica e epistemológica conduziria a uma convergência, na medida em que o que é quantitativo diz respeito ao método e o que é qualitativo é conduzido para a vertente epistemológica do paradigma. Desse modo, a autora destaca também, assim como Minayo (2012), o sentido da complementaridade das abordagens.

[...] acredita-se que os paradigmas são diferentes a nível ontológico e epistemológico, mas aceita-se que o investigador não tenha de se enquadrar num deles como o único e o melhor; defende-se a complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que se afigura ser a melhor solução do problema a estudar” (Coutinho, 2013, p. 33)

Richardson et. al (2011, p.79) insere outro ponto de vista bastante relevante sobre esta discussão ao afirmar: “a forma como se pretende analisar um problema, ou por assim dizer o enfoque adotado é que, de fato, exige uma metodologia qualitativa ou quantitativa”. De modo que, no contexto da presente investigação, será possível analisar os dados, conforme descrito mais adiante, dos dois pontos de vista, quantitativo e qualitativo.

Torna-se relevante destacar que o modelo quantitativo tem por característica o emprego da quantificação tanto na coleta das informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas. Este modelo pode garantir a precisão dos resultados, evitando distorções na análise e interpretação: “É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos” (Richardson, et al, 2011, p. 70). Por esse motivo também, o método empregado nesta investigação foi o estatístico que, segundo Marconi & Lakatos (2007), tal método implica em traduzir fenômenos a termos quantitativos e a manipulação estatística que comprove as relações dos fenômenos entre si.

Contudo, por se tratar de uma investigação que permeada pela realidade educacional, sintetizá-la unicamente ao enfoque quantitativo, de isolamento de variáveis e descrição fria dos dados, não permitiria o alcance dos objetivos, pois nesse caso, o que está envolvido é um fenômeno em que se busca a compreensão à base dos dados, porém, analisando-os em combinação com os elementos característicos da veia qualitativa com o fim de esclarecê-los, numa transcendente de proposta de “integração metodológica”, na qual figuram os paradigmas: qualitativo e quantitativo. (Coutinho, 2013, p. 32)

Desse modo, justifica-se a utilização do paradigma qualitativo que examina todos os aspectos evidenciados como elementos potenciais para esclarecer e compreender o objeto de estudo, para caracterizar esta investigação. Essa decisão encontrou amparo nas considerações que são feitas sobre a pesquisa qualitativa, a exemplo do disposto por Richardson et al (2011, p. 80)

“[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa tem como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais e [...] possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.”

De maneira similar, Coutinho (2013) argumenta que nos últimos anos a tendência pela utilização do modelo de pesquisa quanti-qualitativo tem estado em foco nas perspectivas em metodologia, antevendo assim, “[...] um futuro de complementaridade metodológica em vez do antagonismo tradicional”. (Ibidem, p. 35) Consoante com isso, a autora diz que a adesão pelo modelo metodológica deve ser determinada pelo problema que se tem a analisar.

Nessa direção a presente investigação contrapõe-se ao paradigma positivo, que se caracteriza pela ideia empirista na qual o conhecimento se encontra na experiência real, razão pela qual se crê no afastamento total do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, o que o conduz às hipóteses e, conseqüentemente, à busca de demonstrações dessas hipóteses com a pesquisa, assim, conforme Laille&Dionne (1999, p. 28): “[...] A ciência positiva e, portanto, quantitativa [...] se chega as mesmas medidas reproduzindo-se a experiência nas mesmas condições, concluir a validade dos resultados e generaliza-los”. Esses autores salientam a respeito da tentativa histórica encabeçada por Émile Durkheim, no Século XIX, em transpor os elementos utilizados pela pesquisa positiva, bem encaixados nas ciências naturais, para a área das ciências humanas sem o mesmo sucesso, tendo em vista a dinâmica dos processos sociais e humanos e a compreensão do pesquisador como ator, conforme escrevem: “[...] Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido.” (Ibidem, p. 34) Isso representa dizer que tanto o pesquisador quanto o objeto de pesquisa são influenciados um pelo outro, o que também influencia na construção do saber, que diferente das ciências naturais não se constrói *a priori* como verdadeiro, mas, “[...] apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório.” (Ibidem, p. 35)

Esse modelo, entretanto, não contempla a proposta da presente pesquisa uma vez que o entendimento encontrado para permear a investigação revelou que o fenômeno, da evasão não obedece a uma generalização, pois o acontecimento se contextualiza conforme a cultura desenvolvida pela instituição. Ademais, a consideração desse fenômeno se faz na busca dos diferentes elementos que o compõe. Portanto, nos referendamos por esses autores que compreendem que:

“A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.” (Laille & Dionne, 1999, p. 43)

Para dar conta desse paradigma de aparente dicotomia, nos aportamos epistemologicamente no enfoque dialético como norteador das opções metodológicas que guiaram a presente investigação. As características impostas a esse enfoque teórico puderam

amparar a pesquisa desenvolvida de forma quanti-qualitativa<sup>81</sup>, pois conforme assegura Gil (1999, p. 31): “Qualidade e quantidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados”. Além disso, para a compreensão de um fenômeno de complexidade e subjetividade como a evasão torna-se preciso lançar mão de outros elementos que não somente o resultado quantitativo. De forma que a busca das circunstâncias que o envolve merece também uma imersão em seus fatores subjacentes que confirmam o movimento dialético como o que mais se aproxima do pretendido, pois essa concepção traz a possibilidade de interpretar a realidade de forma dinâmica, isso porque, conforme pontua Gil (1999, p. 32) estabelece que “[...] os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.”.

A dialética é uma palavra de origem grega (*dialektiké*) que significa, de acordo com Richardson “discursar ou debater”. Tomada no sentido do silogismo formal, seus argumentos se dividem em: tese, antítese e síntese.

Outra aproximação relevante para trazer esse modelo ao trabalho é que a dialética considera a história e as relações entre os diversos elementos. De maneira que “o aparecimento, a mudança ou o desenvolvimento de um fenômeno só é possível em interligação com outros sistemas materiais (mudanças em um, traz mudanças em outros).” (Richardson, p. 2011, p. 47). Isso foi especialmente interessante em relação ao fenômeno da evasão aqui observado, tendo em vista que diferentes fatores podem se constituir para influenciá-lo, não sendo, portanto, um acontecimento de dimensão isolado, mas cujo efeito existe em interconexão com outros elementos.

Caracterizando a pesquisa dialética, Triviños (1987, p. 74) apresenta três procedimentos que segundo ele deve orientar o pesquisador, abaixo sintetizados:

1. A contemplação do fenômeno, o que o diferencia de outros, sua característica básica que envolve uma análise apurada para identificar o objeto: “O objeto é captado em sua qualidade geral”. Nessa etapa se elaboram as hipóteses da pesquisa.
2. “A análise do fenômeno” que envolve o ingresso na “dimensão abstrata”. Nesse proceder a investigação penetra no fenômeno e na busca de informações sobre o

---

<sup>81</sup> Utilizaremos em alguns momentos a expressão quanti-qualitativo (a) para nos referir a pesquisa qualitativa e quantitativa.

mesmo, assim observa<sup>82</sup>, recolhe, analisa o que esta por traz da representação. Essa análise compreende a busca dos dados, o tratamento desses e tudo que possa ajudar em sua compreensão.

3. Por fim, se estabelece a “realidade concreta do fenômeno”, através do estudo dos dados recolhidos é possível chegar à essência do conteúdo e do que de fato é esse fenômeno. Para tanto é necessário descrever, classificar, analisar, sintetizar estatisticamente e com precisão para determinar as hipóteses.

Notamos que tais etapas se constituíram ao longo da pesquisa e que confluíram para a finalização da mesma. Dessa maneira, o que formalizou a escolha desse modelo ancorou-se em sua característica de compreender a essência do fenômeno, que é o que este trabalho se propôs, bem como a relação existente entre os diferentes elementos ou fatores que o influenciaram. (Richardson, 2011, p. 54) Além disso, concebendo a pesquisa como processual, a dialética que se alicerça na lógica e na movimentação, também se assenta na ação, desse modo, o objeto e a pesquisa não são desarticulados da ação, possuem: “[...] visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’ e ‘universo em construção’ e entendem a importância de perceber os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico.” (Gamboa, 2008, p. 91)

Em assim sendo, a utilização metodológica desse enfoque não inviabilizou os referenciais teóricos que orientaram a compreensão do fenômeno da evasão, e que para o ponto de vista dialético, se apresentam em “permanente transformação”. (Ibidem, p. 115) Esse referencial, explicitado nos capítulos iniciais dessa tese, buscou contextualizar o fenômeno do ponto de vista histórico, político, social, econômico e cultural com o fim de viabilizar sua compreensão e contribuir para as análises dos dados empíricos coletados.

Assim evidenciado e para dar conta dos objetivos propostos nesta investigação, as características metodológicas foram apresentadas nas duas perspectivas: 1. Quantitativas (caracterizada na coleta e análise dos dados documentais dos estudantes oriundos do SAGRES e do inquérito por questionário); 2. Qualitativas (caracterizada no inquérito por entrevistas semiestruturadas com os professores).

Com essas considerações elencadas para o paradigma da pesquisa, alcançou-se o objetivo de identificar a formatação desta investigação: uma pesquisa descritiva e quanti-

---

<sup>82</sup> A pesquisa de observação participante e/ou correlatas não foi utilizada para esta investigação.

qualitativa. Posto essas ideias iniciais, buscamos identificar o método que foi adequado a esses elementos iniciais e aos objetivos direcionados.

### **3 O MÉTODO DA PESQUISA**

#### **3.1 O ESTUDO DE CASO**

O método seguido para esta investigação foi o estudo de caso. De acordo com Martins (2008), o estudo de caso é uma das formas mais antigas de investigação científica, pois remonta à Grécia Antiga, tendo Hipócrates como precursor quando relacionou 14 casos clínicos. A aplicação do estudo de caso as áreas das ciências sociais foi iniciada no final do século XIX e início do século XX. Na área da educação, o estudo de caso passou a ser utilizado nas décadas de 60 e 70, do século XX, para descrever alguma unidade escolar, um determinado professor ou uma sala de aula. (André, 2005).

Na atualidade essa estratégia tem sido muito utilizada no campo das ciências sociais e, tem como foco o exame de acontecimentos contemporâneos, cujo comportamento não é manipulável, o que situa esse estudo no rol dos tipos de pesquisa no qual o pesquisador *a priori* não controla o processo em que se desenvolve, nem os resultados apresentados. Conforme Yin (2001) “surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2001, p. 21). Trata-se, conforme salienta esse autor, de uma “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Ibidem, p. 32)

Nesse sentido, Stake (2012, p. 11) diz que o estudo de caso é “[...] o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Similarmente, Morgado (2012, p. 56,57) salienta que nessa estratégia o que se busca é a análise, descrição e compreensão de “casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações)” e, nessa linha de entendimento, o conhecimento final se torna mais “concreto e contextualizado”.

Apesar de sua aparente facilidade de inserção na comunidade científica o uso de estudo de caso não deixa de sofrer as críticas e os preconceitos. Yin (2001) vem em defesa do estudo de caso ao demonstrar que qualquer estratégia de pesquisa não está livre de ser mal direcionada. Também salienta que os estudos de caso não precisam ser muito longo como no

passado, pois a demora na realização da pesquisa leva ao equívoco de que um estudo de caso precisa ser uma pesquisa etnográfica ou participante. Aliás, o autor contrasta o estudo de caso com essas abordagens ao escrever: “os estudos de casos são uma forma de inquirição que não depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes” (Ibidem, p. 30). Arremata sua observação dizendo que nem toda pesquisa etnográfica produz estudos de caso e que os tais estudos não se limitam a pesquisa qualitativa, pois podem adquirir características tanto qualitativas quanto quantitativas. Nessa linha de entendimento, embora por sua característica descritiva exista uma tendência de associação por muitos autores ao estudo de caso como uma investigação qualitativa, o mesmo pode ser adequado a paradigmas quantitativos, bem como às raízes epistemológicas críticas, o que torna essa estratégia mais relevante para esta investigação (Coutinho, 2013).

Coutinho (2013) também salienta que uma característica distintiva do estudo caso é que investiga intensiva e detalhadamente uma determinada entidade. Além disso, a autora destaca que categorias diferenciadas podem ser transformadas em casos para um estudo, pois escreve: “indivíduos; atributos dos indivíduos; ações e interações; atos de comportamento; ambientes; incidentes e acontecimentos; e ainda coletividades”. (Ibidem, p. 335) Nesse contexto, inserimos a presente investigação em uma instituição de educação superior visando identificar como acontecimento peculiar, a evasão entre os indivíduos matriculados nos cursos de graduação.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso permite também que a coleta de dados possa ser baseada em diversas fontes de evidências, documentação, arquivos, entrevistas, observação, entre outras. Desse modo, conforme Goldenberg (2004, p. 33) o estudo de caso “reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto”. A utilização de variadas fontes de evidência é segundo Yin (2001, p. 121) “um ponto forte” da coleta de dados de um estudo de caso e permite o “processo de triangulação” das fontes. Assim, a conclusão se torna mais “convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação”. Além disso, possibilitam diferentes avaliações em torno do mesmo fenômeno.

Por este motivo, Laville & Dionne (1999) dizem que o estudo de caso é de grande vantagem para o pesquisador, pois o mesmo pode aprofundar-se, adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem a fim de explorar elementos imprevisíveis da pesquisa. Essa



flexibilidade para a coleta de dados proporcionada por essa estratégia será apropriada para este estudo, tendo em vista o universo dos dados documentais e os participantes a serem pesquisados, o que nesta pesquisa envolve entrevistas com os professores e questionário direcionado aos estudantes evadidos, de acordo com a Figura 4.1.



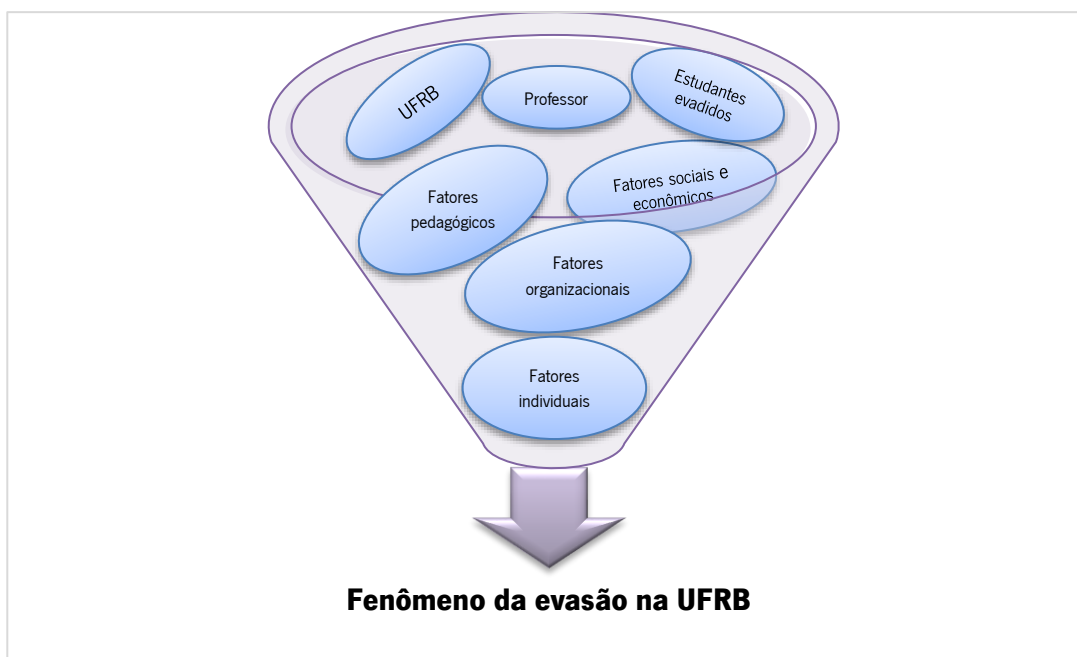
**Figura 4.1:** Representação das fontes de dados da pesquisa  
**Fonte:** Elaboração própria.

Outro aspecto relevante em relação ao estudo de caso e que vem ao encontro desta investigação tem a ver com sua característica qualitativa, logo, avessa à generalização, o que torna o investigador, segundo Stake (2012, p. 58) “não determinista” e “construtivista”, pois, de acordo com ele:

“[...] Estas duas perspectivas vêm geralmente acompanhadas da expectativa de os fenômenos estarem relacionados de formas complexas através de muitas ações coincidentes e de que compreendê-los requer olhar para uma gama variada de contextos: temporal e espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal.”

Essa dimensão contextual conduz a investigação à busca de pormenores para compreensão da totalidade, o que adequa bem esse método a proposta aqui desenvolvida.

Destarte, Bogdan & Biklen (1994, p. 91) destacam que o estudo de caso se constitui em um “funil” no qual o investigador identifica o local e/ou as pessoas para o estudo ou para a composição de seus dados, e conseqüentemente, alcança seus objetivos. Nesse sentido, para este estudo, identificamos a instituição, a UFRB e, em seguida, as pessoas dentro da instituição que seriam os elementos para a investigação e para a fonte dos nossos dados, conforme representamos na Figura 4.2.



**Figura 4.2:** Representação do estudo de caso da tese  
**Fonte:** Elaboração própria.

### 3.2 O LÓCUS DO ESTUDO: A UFRB

Geograficamente, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia está situada no Recôncavo Baiano, região de importância histórica e cultural para o Estado da Bahia, tendo em vista que suas cidades remontam ao período inicial da história do Brasil. Foi criada com uma configuração multicampi, que conforme seu projeto de criação salientou, visava atender “plenamente o propósito da democratização universitária”, na qual em cada cidade em que possui campi, os cursos ofertados em cada unidade fazem parte de uma área específica de conhecimento, ou seja, “vocações particularizadas, segundo as características próprias das áreas em que se abrigarão” (Castro, 2003, s.p.)<sup>83</sup>. Saliente-se que a UFRB oferta cursos de graduação em suas três modalidades: bacharelados, licenciaturas e tecnólogos de nível superior<sup>84</sup>, conforme sintetizados na Tabela 4.1. Assim, é relevante apresentar as cidades de oferta dos cursos bem como um breve perfil sobre os mesmos.

<sup>83</sup> Processo nº 23066.018578/03-33. Subsídios para criação e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que teve como relator o professor Celso Castro.

<sup>84</sup> Essa classificação é utilizada pelo Ministério da Educação e identifica os objetivos da graduação em cada caso. Os Bacharéis são profissionais que atuarão como pesquisadores, profissionais liberais ou em atividades diretamente relacionadas a formação; os Licenciados são autorizados para atuar em sala de aula; e os Tecnólogos são formados para a atividade técnica e profissional.

Iniciamos a apresentação dos centros pela cidade de **Amargosa**, com 34.351 habitantes para uma área de 463,185 km<sup>2</sup>. Esse centro foi escolhido para abrigar as licenciaturas da universidade e se tornou o Centro de Formação de Professores (CFP). Embora posteriormente viessem a ser criadas licenciaturas em outros centros, esse por excelência foi criado com a função da formação de docentes para a educação básica. Desse modo, todos os seus cursos, independente da área de conhecimento ao qual estejam vinculados atendem a esse objetivo, precipuamente.

No município de **Santo Antônio de Jesus** localiza-se a maior ocupação populacional da região, possui 90.985 habitantes divididos em uma área geográfica de 261,348km<sup>2</sup>. Nessa cidade optou-se pela oferta de cursos na área de saúde, de modo que funciona nesta cidade o Centro de Ciências da Saúde.

A cidade histórica de **Cachoeira** possui 32.026 habitantes concentrados em uma área de 395,223 km<sup>2</sup>. Nesse município funciona o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), cujos cursos ofertados estão inseridos nas referidas áreas e possuem relação com a conotação historiográfica da cidade e do seu entorno.

Em **Cruz das Almas**, cidade que possui 56.606<sup>85</sup> habitantes está localizada numa área geográfica de 145,742 km<sup>2</sup>. Nesse município, está situada a sede da universidade e os cursos estão ofertados em dois centros de ensino: o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC).

Torna-se oportuno destacar que o projeto de criação da UFRB previa a implantação de campi também nos municípios de Santo Amaro, Nazaré e Valença. Consoante com localização temporal da pesquisa, vale informar que no ano de 2012 foi anunciada a criação de mais dois centros de ensino na instituição, um em Feira de Santana, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) com vocação para a sustentabilidade ambiental e outro em Santo Amaro, o Centro de Cultura e Tecnologia (CECULT), voltado para a cultura de espetáculos.

---

<sup>85</sup> As referências sobre população nos municípios onde a UFRB possui Centro de Ensino aportam-se nos dados do Censo do IBGE em 2010.

**Tabela 4.1:** Centros e cursos de graduação ofertados no Campus no período de 2010-2013

Campus	Centro de Ensino / Curso	Turno	Duração	Vagas
<b>Centro de Formação de Professores – CFP<sup>66</sup></b>				
Amargosa	Filosofia (Licenciatura)	Noturno	4 anos	60
	Física (Licenciatura)	Diurno	4 anos e meio	50
	Matemática (Licenciatura)	Diurno	4 anos	50
	Química (Licenciatura)	Diurno	4 anos	50
	Pedagogia	Diurno	4 anos	50
	Pedagogia	Noturno	4 anos	50
	Letras (LIBRAS e língua Estrangeira)*	Noturno	4 anos	50
	Educação Física (Licenciatura)*	Diurno	4 anos	50
<b>Centro de Ciências da Saúde - CCS<sup>67</sup></b>				
Santo Antônio de Jesus	Enfermagem	Diurno	4 anos e meio	30
	Nutrição	Diurno	4 anos e meio	30
	Psicologia	Diurno	5 anos	30
	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	Diurno	3 anos	200
<b>Centro de Humanidades Artes e Letras - CAHL<sup>68</sup></b>				
Cachoeira	Comunicação Social (Jornalismo)	Diurno	4 anos	50
	Ciências Sociais	Diurno	3 anos e meio	50
	Cinema e Audiovisual	Diurno	4 anos	50
	História (Licenciatura)	Diurno	4 anos	50
	História (Licenciatura)	Noturno	4 anos e meio	50
	Museologia	Diurno	4 anos	50
	Serviço Social*	Noturno	4 anos	50
	Serviço Social	Diurno	4 anos	50
	Tecnologia em Gestão Pública*	Noturno	3 anos	50
	Artes Visuais*	Noturno	4 anos	50
<b>Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB</b>				
Cruz das Almas	Agronomia	Diurno	5 anos	100
	Biologia (Bacharelado)	Diurno	4 anos	50
	Biologia (Licenciatura)	Noturno	4 anos	80
	Engenharia de Pesca	Diurno	5 anos	60
	Engenharia Florestal	Diurno	5 anos	70
	Medicina Veterinária	Diurno	5 anos	80
	Tecnologia em Gestão de Cooperativas	Noturno	3 anos	70
	Tecnologia em Agroecologia	Diurno	2 anos e meio	60
	Zootecnia	Diurno	5 anos	70
	<b>Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CETEC<sup>69</sup></b>			
Cruz das Almas	Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	Diurno	3 anos	300
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Diurno	5 anos	80

**Fonte:** Elaboração própria conforme os dados obtidos na Pró-Reitoria

\* Cursos criados em 2010.

<sup>66</sup> Em 2013 iniciou-se a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias. Atualmente oferta-se também o curso de Tecnólogo em Agroecologia. Os estudantes matriculados nesse curso não estão incluídos no universo dessa pesquisa

<sup>67</sup> A partir de 2013 iniciou-se a oferta do Curso de Medicina como opção de Segundo Ciclo para os estudantes concluírem o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Primeiro Ciclo. Os estudantes matriculados nesse curso não estão incluídos no universo dessa pesquisa.

<sup>68</sup> Em 2013, iniciou-se a oferta do curso de Bacharelado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, porém como funcionamento no novo campus de Santo Amaro. Os estudantes matriculados nesse curso não estão incluídos no universo dessa pesquisa.

<sup>69</sup> Nesse Centro também são ofertados os cursos de Bacharelado em: Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e Matemática, como opção de Segundo Ciclo para os estudantes que concluem o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Primeiro Ciclo.

Assim, a atual configuração da UFRB pode ser notada na Figura 4.3 que mostra o mapa do Recôncavo e as cidades onde a instituição atua.



**Figura 4.3:** Mapa de localização UFRB

**Fonte:** Adaptado pela autora do sítio <http://www.ufrb.edu.br/jovensrurais/>

Considerando o papel da descrição em um estudo de caso, todo o procedimento de definição dos instrumentos de coleta ou recolha de dados estão a ser apresentados para garantir a confiabilidade da pesquisa, bem como, os procedimentos que envolveram sua análise. Não obstante, antes dessa descrição, torna-se relevante apresentar os aspectos éticos que nortearam esta investigação. Nesse sentido, partimos a seguir para a explicitação desses procedimentos.

## **4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS: DAS QUESTÕES ÉTICAS À DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS**

### **4.1 AS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA**

O atendimento das questões éticas em investigações que envolvem seres humanos tem sido uma necessidade e um compromisso do investigador antes do início da pesquisa. Segundo Bogdan&Biklen (1994, p. 75) “[...] a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Nesse sentido, esses autores asseveram para os procedimentos da investigação com seres humanos que visam a garantia do consentimento voluntário do investigado, bem como de que seja protegido contra qualquer dano que possa advir por conta de sua participação.

Com essas premissas sob a mira, para os procedimentos de recolha ou coleta dos dados o projeto de pesquisa foi submetido aos princípios éticos norteadores para investigação com seres humanos no contexto brasileiro. Esses normativos são definidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) órgão do Ministério da Saúde do Brasil, através da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP). A CONEP normatiza os procedimentos para realização das pesquisas por meio da Resolução nº 466/2012 e é assessorada pelos Comites de Ética em Pesquisa (CEP) que são constituídos em diferentes instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos. O CEP, de acordo com a resolução, é responsável pela emissão de parecer motivado que autoriza ou não a realização da pesquisa.

Para que obtenha apreciação do comitê o projeto foi postado na Plataforma Brasil<sup>90</sup>, sistema oficial que passa pela monitoração do CEP e do CONEP. Além do projeto, para essa investigação foram postados nessa plataforma, os seguintes documentos<sup>91</sup>:

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* pode ser considerado o documento mais importante para iniciar a pesquisa, pois é por meio dele que o participante ou seu responsável explicita o consentimento por escrito para participar da pesquisa, esse termo deve

---

<sup>90</sup> “A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas)”. Informação disponível em: [http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu\\_Principal.cfm](http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm), Acesso: 23 de Agosto de 2016.

<sup>91</sup> Os documentos utilizados no processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética encontram-se disponibilizados na íntegra no Apêndice desta tese.

“[...] conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar”. (CNS, 2012, p.3)

Esse documento foi apresentado para todos os estudantes que responderam ao inquérito por questionário para anuência e, somente os que se colocaram de acordo tiveram acesso ao instrumento. Em relação às entrevistas, o procedimento foi similar, entretanto, os professores que aceitaram participar da pesquisa também tiveram que assinar o termo antes de serem entrevistados.

*Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.* Esse documento é direcionado aos participantes da pesquisa considerados, segundo as leis brasileiras, menores de 18 anos, ou seja, criança, adolescente. “[...] Os participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades” (CNS, 2012, p. 2)

*Termo de Confidencialidade* esse documento visou esclarecer acerca do uso dos dados documentais coletados no âmbito do sistema da universidade. Considerando que se tratava de informações pessoais dos estudantes evadidos, foi necessário certificar que tais dados não fossem disponibilizados publicamente respeitando o sigilo dos dados.

*Autorização de uso de banco* de dados pela UFRB. Com esse documento obteve-se da gestão do setor da universidade que liberaria dos dados para pesquisa a autorização para a coleta dessas informações.

Além desses documentos obrigatórios, foi solicitado o inquérito por questionário bem como o roteiro das entrevistas para apreciação. Esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRB), sob o número 1.138.256, em 07 de julho de 2015 e, somente a partir desse período foi iniciada a recolha das informações.

Visando preservar o anonimato dos entrevistados, as entrevistas transcritas foram codificadas, com letras da inicial do inquérito, seguida pela ocupação do sujeito entrevistado e com número cardinal de 1 até 29. Assim também foram tratadas as declarações digitadas pelos estudantes no questionário.

A coleta ou recolha dos dados é um momento especial da investigação e envolve a definição da população, da amostra e dos instrumentos utilizados para esse objetivo. Desse

modo, procedemos na apresentação desses elementos que compõem a parte empírica da pesquisa.

#### **4.2 A COLETA DOS DADOS: DOS INSTRUMENTOS À AMOSTRAGEM**

Para o procedimento de recolha de dados revisitou-se os objetivos da pesquisa que envolve a compreensão dos fatores que influenciam a evasão na UFRB. Visando compreender o fenômeno em sua multidimensionalidade elegeu-se para essa investigação: os documentos institucionais para análise; o contato com os estudantes evadidos por meio do inquérito por questionário e; a seleção dos professores da instituição para entrevistas.

Considerando a população da pesquisa como “[...] o conjunto de elementos constituintes de um todo”, definimos esse universo por considerar todos os estudantes evadidos. Assim, a população investigada incidiu sobre todo o conjunto de estudantes que ingressaram na instituição entre o primeiro semestre de 2010 e o segundo semestre do período letivo de 2013 e que saíram ou abandonaram, considerando o conceito de abandono já identificado neste trabalho, no período do primeiro semestre de 2010 até o segundo semestre de 2014, obtendo um total de 4283 estudantes com motivos de saídas registrados como desistentes e cancelados da instituição no período de realização da pesquisa. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 160) Dessa população ou universo, foi definida a amostra ou os elementos representativos da mesma para o inquérito por questionário. Marconi & Lakatos, (2007, p. 163) definem a amostra como “[...] uma parcela convenientemente selecionada do universo” pesquisado, um subconjunto do todo.

Assim, ao identificar a população dos estudantes (através dos dados obtidos na análise documental), consideramos conveniente definir a amostra que seria o objeto do inquérito por questionário. Considerando a amostra como um subconjunto, e consoante o grande número de estudantes a serem pesquisados, definimos convenientemente essa amostragem de forma anual a fim de ter uma representação dos estudantes evadidos.

Em relação aos professores, a definição da população, se deu com base nos cursos com maior índice de evasão de cada centro de ensino da instituição. Assim foram considerados como universo os professores que ministraram disciplinas ou componentes no primeiro ano de cada



curso. Não obstante, tendo em vista a lotação desses por centro e não por curso, foi possível obter a representação de todos os cursos que apresentaram estudantes evadidos.

Nesse sentido, a investigação foi constituída por três instrumentos de recolha dos dados a seguir explicitados:

#### **4.2.1 Os documentos como fontes de dados**

Ao se referir à palavra documento, entende-se, assim como Laville & Dionne (1999, p. 166), que se trata de um “vestígio deixado pelo homem”, pois são informações que já existem e que podem subsidiar a compreensão do fenômeno. Partiu-se do pressuposto que a própria organização pode fornecer elementos de base para entender o que será pesquisado. De modo que, para efeito desta coleta, a atenção foi mais precisa e voltada para fontes de documentação acadêmica, muito bem classificada por Antonio Gil (1999, p.160) que as identifica como: “registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e comunicação de massa”.

Essa classificação do autor responde ao procedimento inicial que tomamos neste trabalho, pois foi necessário remeter-nos à documentação impressa disponível sobre a política de graduação e sobre os estudantes da UFRB, bem como valer-nos de relatórios de gestão e projetos publicados pela instituição, que subsidiaram informações sobre os cursos, sobre a oferta das vagas, processo de seleção, evasão, dentre outros, sem ignorar o banco de dados acadêmico, determinante para a etapa inicial.

Com a utilização dessa técnica e a partir dela, parte dos objetivos e das questões de investigação pôde ser esclarecida. A coleta tornou possível identificar o perfil dos estudantes evadidos (dados como gênero, idade, finanças, conforme declarado, no ato de matrícula, pelo estudante, cidade de origem, entre outros), também foi possível identificar e comparar os cursos e os respectivos perfis dos estudantes que saíram desses cursos.

A base de dados utilizada, conforme já salientado, foi em grande parte retirada do Sistema de Automação e Gerência do Ensino Superior (SAGRES). Esse sistema foi implantado na instituição em 2007 com o objetivo de registrar informações dos estudantes (tanto de graduação quanto de pós-graduação), desde o primeiro ingresso até sua diplomação. Vale salientar, no entanto, que as informações constantes no sistema são aquelas que a instituição direciona e

decide, de modo que tivemos dificuldade de identificar algumas variáveis que não estavam disponibilizadas no sistema ou que pareciam apresentar imprecisão de digitalização, por se tratar de um sistema alimentado manualmente.

Assim sendo, além dos dados disponibilizados pelo SAGRES, também foram utilizados os dados gerados a partir da inscrição dos estudantes, encontrados no questionário socioeconômico do ENEM e gerados no SISU. Com base no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do estudante, foi possível assegurar informações relevantes, como data de nascimento, gênero, município e Unidade da Federação de origem, e-mail do candidato, dentre outros dados que sofreram alteração no SAGRES ao serem cadastrados manualmente. Conforme bem salienta Yin (2001, p. 112), arquivos e números não significam “índice de precisão”, o que foi muito bem constatado através dos dados coletados inicialmente. Essa utilização de várias fontes de evidência é recomendada pelo autor e importante para gerar dados precisos.

Para a pesquisa dos documentos, selecionamos todos os alunos pelo ano de ingresso, entre 2010 e 2010 e identificamos 13 diferentes categorias de saída alistadas no sistema. Conforme Quadro 4.1, algumas dessas são em verdade explicáveis somente pelo lançamento, outras são balizadas pela legislação, ainda outras não conseguimos entender o que de fato representam:

**Quadro 4.1:** Síntese das formas de saída dispostas no Sistema Acadêmico da UFRB

Forma de saída como se apresenta no SAGRES (Variáveis)	Documento normativo balizador
1. Cancelamento	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012
2. Cancelamento - Art. 60	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação - 2008
3. Cancelamento - Art. 65	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação - 2012
4. Cancelamento - Art. 6	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação - 2008
5. Cumpriu Grade curricular	Candidatos de Bacharelado Interdisciplinar que cumpriu o primeiro Ciclo do Curso
6. Desistente do curso <sup>92</sup>	Candidatos que solicitaram formalmente a saída do curso
7. Desistente do SISU	Previsto na Portaria do SiSU para candidatos aprovados nas duas opções de curso, na UFRB ou em outra instituição. Aplica-se ao candidato já matriculado em cursos de 2ª opção, ao ser aprovado em 1ª opção desiste da vaga anterior
8. Falecimento	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012
9. Graduado	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012
10. Não informado	
11. Transferência interna	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012
12. Transferência para outra universidade	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012
13. Vaga cancelada	Baseado no Regulamento de Ensino de Graduação – 2008/2012

**Fonte:** Elaboração dos autores com base nos dados do SAGRES coletados em março de 2015.

<sup>92</sup> Entre 2010-2013 foram registrados neste item também estudantes que desistiram intencionalmente, assim, pode aplicar àqueles que realmente evadiram e a alguns que foram para outra instituição ou outros cursos na mesma instituição.

Notamos que muitas dessas variáveis são previstas nos ordenamentos legais da instituição, e desse modo, sabemos que se trata de um convite para a saída do estudante, no entanto, outras destacam a saída de forma não explicada, mas, o fato de comporem o registro acadêmico indica que esse estudante não mais faz parte da instituição. Levando em conta que algumas situações de saída são por si mesmas explicadas – são os casos de falecimento, transferência, entre outras, conforme observado no Capítulo 2 dessa investigação –, no entanto, algumas das variáveis geradas pela instituição não definem devidamente as circunstâncias e, além disso, não explicam os motivos subjacentes, que não são percebidos somente pela aplicação das normas institucionais. Não obstante, podemos inserir duas relevantes informações: o cancelamento está atrelado ao normativo institucional ao passo que a desistência é um ato voluntário do estudante que formalmente manifesta a saída da instituição.

Tendo em vista que, uma investigação exige a recolha de dados realmente úteis para verificar as hipóteses, torna-se necessário a escolha de alguns dados em detrimento de outros (Quivy & Campenhoudt, 2008). Sendo assim, classificamos as variáveis que contribuíram para o objetivo de traçar o perfil dos estudantes que de fato saíram da instituição. Desse modo, foram isoladas as variáveis: Cancelamento; Cancelamento - Art. 60; Cancelamento - Art. 65; Cancelamento - Art. 6 e Desistente do curso. Sabemos que as variáveis que envolvem os estudantes que incorreram em artigos do REG são muitas vezes resultado de procedimento automático do próprio sistema, no entanto, em muitos desses acontecimentos o estudante já se encontra em situação de abandono.

Depois de identificada essa população, consideramos que a amostra deveria ser retirada desse universo de evadidos. Assim, planeamos a segunda etapa da pesquisa, a aplicação de um inquérito por questionário que seria encaminhado para que esses estudantes pudessem explicar as causas e os fatores que influenciaram sua saída, nesse caso, coadunando com o tipo de pesquisa, quanti-qualitativa, bem como, com o método de estudo de caso.

#### **4.2.2 O inquérito por questionário**

O inquérito por questionário semiestruturado permitiu nos assegurar sobre as crenças e as explicações que os estudantes forneceram sobre os motivos para esse ou aquele comportamento, que os levou à evasão (cujas respostas não foram obtidas pela análise documental) e, mais importante ainda, compreender o porquê desse abandono. O questionário

é, segundo Marconi & Lakatos (2007), um instrumento constituído por uma série de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Quivy & Campenhoudt (2008, p.188) dizem que o inquérito por questionário não é como uma pesquisa de opinião, pois visa a “[...] a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”. Para esses autores, a vantagem desse inquérito é a quantidade de dados que ele produz, possibilitando inúmeras análises e correlações.

De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário tem a vantagem de “[...] atingir um número grande de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”, possibilidade abarcada por essa investigação frente ao universo de estudantes evadidos na UFRB que foram identificados. Nesse sentido, esse inquérito foi encaminhado eletronicamente para uma amostra de alunos evadidos conforme detalhamento mais adiante neste texto.

Richardson et al (2011, p. 190) classifica os questionários de duas maneiras: “pelo tipo de pergunta feita aos entrevistados” e “pelo modo de aplicação do questionário”. A primeira classificação, pelo tipo e pergunta feita ao entrevistado, divide-se em três categorias: perguntas fechadas, perguntas abertas, ou a combinação das duas. Para esse autor os questionários de perguntas fechadas “são instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas”. Ao passo que, os questionários de perguntas abertas são caracterizados “por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações” (Ibidem, p.191).

Para o efeito desta investigação, fez-se uso de um questionário<sup>93</sup> que buscou combinar as duas classificações por entender que ambas possuíam vantagens numa pesquisa. Os questionários por perguntas fechadas são fáceis de codificar e permitem ao entrevistado apenas marcar a alternativa que se aplica ao seu caso, facilitando assim o preenchimento do questionário. Todavia, o questionário de perguntas abertas fornece ao entrevistado a possibilidade de responder com mais liberdade, não se restringindo a marcar uma ou outra como alternativa e, nesse caso, obter dos estudantes evadidos informações individuais de seus motivos será crucial para responder ao problema da pesquisa. (Richardson, et al 2011).

A definição dessa forma de inquérito foi relevante, tendo em vista a dificuldade de contatar esses estudantes que já haviam abandonado a instituição, ou pelo menos grande parte

---

<sup>93</sup> O questionário utilizado compõe o Apêndice 5 deste documento.

deles. Inicialmente, definimos uma amostra do tipo “intencional”<sup>94</sup>, estabelecendo determinadas características que consideramos relevantes para responder as nossas hipóteses. Desse modo, encaminhamos os questionários aos estudantes considerando os cursos que apresentaram um maior índice de evasão por cada centro de ensino e curso, em cada ano em que a pesquisa foi realizada, considerando os ingressos e as saídas. (Richardson et al, 2011, p. 161)

Procedendo dessa forma, foram encaminhados, por meio eletrônico, os primeiros questionários aos estudantes no dia 04 de agosto de 2015, estabelecendo um prazo de retorno até o fim do mês de agosto. Nesse primeiro momento, as mensagens foram encaminhadas para os estudantes dos cursos dos cinco cursos com maior índice de evadidos, considerando o ano de ingresso dos mesmos, entre 2010-2013. Essa escolha de amostra, entretanto, não se revelou como a estratégia de recolha de informação, pois, obtivemos pouco mais de dez estudantes respondentes da pesquisa e muitos e-mails apresentaram-se como inválidos. Assim, refizemos nossas observações para que mais estudantes pudessem participar e optamos pela amostra do tipo “aleatória ou ao acaso”, na qual todos os estudantes, independentes dos cursos e Centros tiveram a oportunidade de participar da pesquisa. Nessa amostra “[...] os elementos da população devem ter uma probabilidade igual ou conhecida, distinta de zero, de ser selecionados para formar parte da amostra” (Richardson, 2011, p. 161). Dessa forma todos os centros de ensino e cursos serviram de elementos de referência. Nesse segundo momento, pouco mais de 100 estudantes responderam. Retiramos esses estudantes da lista e em outubro de 2015, reencaminhamos os e-mails. Dessa vez, o retorno foi maior com 258 respondentes, dos quais quatro se recusaram em participar da pesquisa. Assim, recolha das informações foi encerrada ao final da primeira semana do mês de novembro.

Esse tipo de amostra também chamada de “probabilística” (Ibidem:160) tem a vantagem de não precisar de uma identificação pormenorizada da população, no entanto, pode não garantir casos menores, como por exemplo, não tivemos como precisar quais os cursos com maior e menor índice de evadidos. Entretanto, esse procedimento garantiu que mais estudantes que abandonaram pudessem fazer parte da pesquisa. Consoante com isso, a amostra demonstrou representativa, considerando que o cálculo amostral<sup>95</sup>, onde o nível de confiança foi

---

<sup>94</sup> A amostra intencional é representativa do universo. Richardson (et al) (2011, p. 161) alertam para a dificuldade de operacionalização desse tipo de amostragem haja vista exigir “conhecimento detalhado dos elementos da população”, além de dificultar o controle de outras variáveis relevantes.

<sup>95</sup> O cálculo foi realizado por meio da calculadora on line no site: <http://www.calculoamostral.vai.la>. Que utiliza a fórmula:  $n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) / Z^2 \cdot p(1 - p) + e \cdot (N - 1)$ . Onde: n = amostra calculada; N = população; Z = variável normal padronizada associada ao nível de confiança; p = verdadeira probabilidade do evento; e = erro amostral. Santos (2016) Acesso em: 31 de agosto de 2016.

de 95%, a representação mostrou-se satisfatória tanto para a probabilidade máxima quanto para a probabilidade mínima de 20%, haja vista que após efetuar a limpeza dos dados, dos 254 que aceitam o termo, 252 revelaram-se válidos, dos 4.283 registrados como evadidos, 5,88%.

Vale salientar que, durante o processo, constatou-se que muitos dos estudantes alistados não possuíam e-mails, e que muitos registros estavam lançados e motivo de saída equivocado. Todavia, tendo em vista a dificuldade de contato com esses estudantes, o objetivo pode ser alcançado, garantindo dados para uma análise dos porquês.

O questionário<sup>96</sup> foi formatado com 29 diferentes questões obrigatórias, organizadas conforme as seguintes seções: identificação pessoal (11 questões); identificação com a instituição e o curso (8 questões); identificação de permanência no curso (3 questões); fatores individuais (1 questão); fatores sociais, econômicos e políticos (1 questão); fatores pedagógicos e acadêmicos (1 questão); fatores organizacionais e institucionais (1 questão), fatores que poderiam ter contribuído para você continuar no curso (1 questão); perspectiva para o futuro (2 questões).

Para as questões que visavam compreender os motivos do abandono foi utilizada a escala de Likert. As questões elaboradas a partir dessa escala visavam determinar a “[...] existência de uma ou mais atitudes no grupo de itens considerados e a escala construída a partir desses itens mede o fator mais geral.” (Richardson, et al, 2011, p. 271). A escolha desse modelo/escala proporciona compreender o pensamento do grupo de forma geral, considerando que tal medição atitudinal se classifica numa escala do tipo “afetiva”, que abrange “[...] sentimentos são analisados em termos de grau de favorabilidade ou desfavorabilidade em relação ao objeto”. (Ibidem, p. 267)

Essa formatação foi elaborada eletronicamente através da ferramenta Google Formulário. Nessa plataforma foi possível criar o formulário eletrônico e encaminhar o link do arquivo para os estudantes procederem às respostas *on line*. A base de dados foi gerada em uma planilha no formato do Microsoft Excel que também passou pelo tratamento do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

---

<sup>96</sup> Inquérito disponível no apêndice.

### **4.2.3 O inquérito por entrevista**

Coadunando com o tipo de pesquisa, qualitativa, bem como, com o método de estudo de caso, mostrou-se importante à utilização do inquérito por entrevistas. Richardson et al (2011, p. 207) define entrevista como uma técnica que permite o estreitamento de relação entre duas pessoas e escreve: “É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”, concluindo assim que a entrevista proporciona uma comunicação bilateral, onde de um lado está o entrevistado, ou emissor e do outro o entrevistador, ou receptor.

Nesta direção Gil (1999, p. 115) escreve que: “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” Nessa direção, Bogdan&Biklen (1994) argumentam que a entrevista opera na recolha de dados [...] descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Para Richardson et al (2011, p. 208) as entrevistas são classificadas entre: estruturadas e não estruturadas. O autor define a entrevista estruturada como questionários, cuja diferença entre uma entrevista estruturada é tênue, por outro lado, a entrevista não estruturada, segundo o autor, busca obter informações detalhadas para serem utilizadas em uma análise qualitativa, pois procura saber “que, como e por que algo ocorre”. Contudo, o autor salienta que as técnicas de entrevista variam segundo o contexto e conforme o tipo de informação buscada em função do problema, assim sendo, almejando saber dos professores informações sobre a evasão foi dada a liberdade para que se expressassem, porém, sem perder o foco nas questões que inquietaram a investigação. Desse modo, a técnica de entrevista escolhida foi a semiestruturada, ou seja, formada por uma “[...] série de perguntas abertas feitas verbalmente em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas para esclarecimento.” (Laville & Dionne, 1999, p.188).

A utilização da entrevista permitiu atingir os objetivos propostos neste trabalho, pois esta técnica assegurou a obtenção de informações sobre o que os professores pensam e creem sobre o fenômeno da evasão. A opção pela utilização desse instrumento de coleta repousa no fato de que a entrevista possui como característica principal a possibilidade de ser realizada face a face, ou seja, dialogar a partir de um roteiro predeterminado com os estudantes evadidos.

Segundo Gil (1999) o uso da tecnologia também torna possível que as entrevistas sejam realizadas por telefone, o que, se tornou em alguns momentos uma alternativa para os que não puderam ser contatados pessoalmente.

Conforme já salientado, os sujeitos para as entrevistas foram selecionados dentre os professores dos cursos que apresentaram, em cada um dos cinco centros de ensino, os maiores índices de evadidos. Os quais foram: Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Zootecnia, Ciências Sociais Interdisciplinar em Saúde e Licenciatura em Física. O critério de seleção levou em conta os componentes ou disciplinas desses cursos, nos primeiros dois semestres, de acordo com o quadro curricular identificado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Assim, por meio do SAGRES foram identificados 229 professores diferentes que ministraram aulas no período da pesquisa, entre 2010 a 2013, conforme Tabela 4.2.

**Tabela 4.2:** Síntese da seleção dos professores para entrevista

<b>Curso</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Professores (2010-2013)</b>
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	12	108
Bacharelado em Ciências Sociais	12	22
Bacharelado em Zootecnia	12	20
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	7	46
Licenciatura em Física	8	33
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>229</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

Com essas informações, os docentes foram selecionados por curso e componentes conforme o ano em que ministravam as aulas. O contato para entrevista foi feito por mensagem eletrônica e, conforme a disponibilidade dos professores a entrevista foi realizada. Desse modo, foi possível entrevistar 29 diferentes professores (Tabela 4.3), sendo que alguns já haviam participado como coordenares dos colegiados de curso, o que enriqueceu o conteúdo da entrevista, conforme apresentada pelo Capítulo VI desta tese.

**Tabela 4.3:** Amostra dos professores entrevistados por centro de ensino

<b>Centro de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem válida</b>
CETEC	7	24,1
CAHL	4	13,8
CCAAB	6	20,7
CCS	7	24,1
CFP	5	17,2
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Elaboração própria.



Para o roteiro<sup>97</sup> de entrevistas foram elaboradas questões acerca da compreensão dos professores/gestores sobre a evasão, que envolveram saber se ele (a) tem acompanhado o desenvolvimento da evasão no curso em que lecionam? A que ele atribui as causas da evasão? E, por fim se tinham sugestões para minimizar o problema.

## **5 PROCEDIMENTOS E PLANO DE ANÁLISE DE DADOS**

Entendemos essa parte da pesquisa como a etapa crucial para compreensão dos dados, pois conforme assevera Morgado (2012, p. 113), nessa etapa “o investigador extrai conclusões e divulga os resultados do estudo realizado”, embora saliente que esse processo se inicia e desenvolve ao longo da pesquisa, com as decisões metodológicas tomadas pelo pesquisador, sua síntese tem um momento e um lugar para finalização.

Quivy & Campenhoudt (2008) afirmam a análise dos dados se destacam em duas grandes categorias, as quais são: a análise estatística e a análise de conteúdo. Desse modo, de acordo com o método de recolha de dados escolhidos é também definida a categorização de análise. Para este trabalho, cuja fonte dos dados escolhidas envolveram o uso de documentos da instituição (especificamente a base de dados com informações dos estudantes evadidos), inquérito por questionário e inquérito por entrevistas foi necessária a utilização das duas propostas categóricas.

### **5.1 DA ANÁLISE ESTATÍSTICA**

Os dados coletados a partir dos instrumentos documentais foram analisados levando-se em conta a perspectiva estatística, uma vez que diziam respeito a informações gerais sobre os discentes e caracterizaram seu perfil. Laville & Dionne (1999) esclarecem que quando se coleta dados sob a forma numérica, a análise estará relacionada a instrumentos estatísticos, ao passo que os dados coletados de forma literal, ou a partir das expressões de entrevistados ou do que expõem os documentos, a análise se vincula a uma análise de conteúdo, embora as informações coletadas de forma estatística, também podem ser analisadas a partir da análise de conteúdo. No entanto, alguns autores consideram que qualquer análise, mesmo que passe pelo cunho

---

<sup>97</sup> O roteiro completo da entrevista encontra-se no Apêndice deste documento.

estatístico está sujeita a uma análise de conteúdo. Nessa direção, torna-se relevante perceber como esses modelos de análise se fizeram presentes numa etapa posterior a recolha dos dados desta investigação.

Desse modo, a análise estatística foi realizada em dois momentos: com os dados coletados do sistema acadêmico e com os dados resultantes do inquérito por questionário.

O passo inicial para a análise estatística foi a descodificação dos dados, a descrição com a ajuda de softwares práticos e básicos que permitiram relacionar as variáveis a fim de poder melhor caracterizá-las. Desse modo, a apresentação dos dados estatísticos pode ser realizada pela visualização de quadros, gráficos, tabelas. A esse propósito Quiivy & Campenhoudt (2008, p. 223) afirmam: “Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorecem, incontestavelmente, a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados”.

Não obstante, somente os números não são e não foram suficientes para o entendimento das causas da evasão, de modo que a interpretação destes pode fornecer uma resposta ao problema e atendeu aos objetivos apresentados, conforme salientam os mesmos autores:

“[...] esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim a coerência e o sentido do conjunto do trabalho.” (Quiivy & Campenhoudt, 2008, p. 223).

Assim, compreendendo que a recolha dos dados através da análise documental e do inquérito por questionário integra dados que inspiram informações numéricas, a análise estatística tornou-se imprescindível. Sendo assim, buscou-se o tratamento das informações com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Os dados foram gerados a partir de uma planilha do Office Excel, da Microsoft, de modo que tal ferramenta permitiu a transferência para um programa mais sofisticado de análise de dados para pesquisas sociais – o Statistical Package or Social Sciences, mais conhecido no meio acadêmico como o SPSS. Para Coutinho (2013) trata-se de um auxiliar ao pesquisador das Ciências Sociais, pois consegue descodificar os dados em informações de forma rápida, além de ajudar nos objetivos de uma pesquisa descritiva. O modelo estatístico de análise de dados possibilita a determinação em números de

resultados com “razoável grau de precisão”, auxiliando as pesquisas sociais e reforçando as conclusões.

O modelo de estatística utilizado na tese envolveu a estatística descritiva que permite uma primeira visualização dos dados, identificando o tipo de variável e representando-os por meio de gráficos, tabelas e tabelas cruzadas. Todavia, para a realização da análise estatística do inquérito por questionário foi utilizada Análise Fatorial Exploratória (AFE) que possibilitou a redução dos dados para identificação dos fatores que mais manifestaram os motivos da evasão, de acordo com os dados do inquérito. Para a realização dessa análise utilizou-se do SPSS e do software *Monte Carlo Parallel Analysis* para realização dos testes estatísticos (ANOVA, t-student, entre outros) necessários aos esclarecimentos e redução dos dados.

## **5.2 DA ANÁLISE DO CONTEÚDO**

Richardson et al (2011, p. 223) resume a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados se aplicam a discurso diversos.” Em consonância com a definição de Bardin (2014, p. 33,37), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, porém, essa análise envolve “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para essa autora, a análise permite a obtenção de inferências ou deduções a partir de indicadores, razão pela qual a descrição se constitui uma de suas principais características. Em atenção e consideração a esses conceitos, os dados que foram encontrados neste trabalho, mesmos os quantitativos, na medida do possível, se apropriaram dessa concepção.

A vantagem da utilização dessa técnica no processo de análise, segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p. 226) é que a mesma possibilita um tratamento de dados de forma metódica, permitindo “[...] satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”. Richardson et al (2011, p. 223) concluem:

“Pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador.”

Nessa direção, a análise possui duas funções importantes: - a “descoberta” e a “administração de prova”. A primeira, servindo ao objetivo de explorar o objeto para além do que está exposto e a segunda que tem a ver com a comprovação das hipóteses (Bardin, 2014, p. 31). Essas funções foram devidamente exploradas em nossa análise, considerando que aos estudantes inquiridos foi possibilitada a oportunidade de explicitarem os fatores de seu abandono, por meio de pergunta aberta do inquirido por questionário e, para os professores, as entrevistas serviram ao mesmo princípio.

Outro elemento importante para a análise de conteúdo é o processo de categorização. Morgado (2012) salienta que a “análise categorial” é a “identificação sistemática de elementos ou categorias” que põem ordem nos dados e dão significado ao texto. Assim como salienta Bardin (2014) ao dizer que as categorias classificam os elementos e intensificam sua significação. Para concluir, Morgado (2012, p. 112) arremata:

“O processo de categorização comporta duas etapas principais: (i) uma primeira, em que os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após ter sido detetada a sua pertinência; (ii) uma segunda etapa, em que os dados são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite configurá-los em função dos propósitos da investigação.”

Em assim sendo, os procedimentos de categorização da pesquisa buscaram seguir a recomendação dos autores citados por, em primeiro plano, identificar e agrupar os elementos pela sua afiliação e em seguida reagrupá-los numa subcategorização aliada aos objetivos propostos. Dessa mesma maneira, as questões abertas que envolviam o inquirido e as entrevistas foram categorizadas e recategorizadas visando compreender as respostas dos estudantes e os motivos pelos quais abandonaram a instituição.

Para o processo de categorização foram considerados os resultados advindos do levantamento teórico sobre a temática, concordando com André & Lüdke (2013, p. 57,58) quando argumentam essa classificação é iniciada com esse referencial, pois “[...] fornece a base inicial de conceitos”. Com esse início foi possível dar sentido à pesquisa, na medida em que começa a se “estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”. Assim, compreendemos que o fenômeno da evasão possui característica multidimensional, de modo que, ao identificar os diferentes fatores que o influenciam buscamos elencá-los aos dados encontrados, assim, os resultados dos documentos,

do inquérito por questionário e da entrevista foram categorizados de acordo com os fatores influenciadores da evasão.

A fim de atender aos princípios éticos da pesquisa, os resultados advindos das expressões dos respondentes foram codificados. Para a questão do inquérito por questionário foi adotado o código Q= questão, procedido do número da questão, do R = respondente e da numeração cardinal em ordem crescente. Por exemplo: Q.29-R.1; Q.29-R.2; Q.29-R.3; sucessivamente. Para o inquérito por entrevista, os entrevistados foram assim codificados: E = entrevista, procedido da identificação profissional, onde P = professor e da numeração cardinal em ordem crescente. Por exemplo: E-P.1; E-P.2; E-P.3, sucessivamente.

### 5.3 O PLANO DE ANÁLISE

Em consonância com a dimensão da pesquisa e os objetivos propostos partimos para elaboração do plano de análise e da comprovação das hipóteses e, como o primeiro passo, para a construção das categorias descritivas. A compreensão da evasão como fenômeno multidimensional que sofre a influência de diferentes fatores conduziu essa investigação e os dados coletados para a categorização dos dados encontrados no SAGRES, conforme apresentada no Quadro 4.2. Esse modelo foi adequado à base de dados que identificou os estudantes desistentes e cancelados.

A categorização inicial<sup>98</sup> do inquérito por questionário também foi pré-definida em torno da vertente teórica da investigação, desse modo, as questões foram desenhadas, conforme os enunciados, a seguir: **identificação pessoal** do candidato, que permite traçar o perfil do respondente; **identificação com a instituição e o curso**, com objetivo de perceber o que levou o estudante à escolha do curso e da instituição; **identificação de permanência no curso** para saber como o estudante adquiria o sustento durante o curso. Desse ponto em diante partimos para a compreensão dos motivos que poderiam levar o estudante a abandonar o curso, questionando os **fatores individuais** que poderiam ter influenciado sua decisão, **os fatores sociais, econômicos e políticos**; os **fatores pedagógicos e acadêmicos**; os **fatores organizacionais e institucionais**; os **fatores que poderiam ter contribuído para você**

---

<sup>98</sup> A categorização final aplicada ao inquérito encontra-se descrita no Capítulo VI desta tese.

**continuar no curso** e, por fim, uma questão aberta para o estudante expressar sua **perspectiva para o futuro**<sup>99</sup>.

**Quadro 4.2:** Quadro de categorização inicial de análise dos dados do SAGRES

VARIÁVEIS	CATEGORIZAÇÃO INICIAL DE ANÁLISE
Centro de Ensino	Categorias básicas de identificação
Curso de Graduação	Categorias básicas de identificação
Ano de Ingresso	Categorias básicas de identificação
Ano de Saída	Categorias básicas de identificação
Gênero	Identificação pessoal
Idade de saída do curso	
Estado civil	
Etnia em 2010	
Pessoas que moram na casa	Identificação familiar
Escolaridade do pai	
Escolaridade da mãe	
Uf de origem	
Cidade de origem	Identificação socioeconômica e geográfica
Tipo de moradia	
Zona da moradia	
Renda familiar 2009	
Renda familiar 2010	
Renda familiar 2011	
Renda familiar 2012	
Curso de origem	
Ano de conclusão do ensino médio	Identificação acadêmica/escolar
Tipo de escola do ensino médio	
Motivo da saída	Identificação política/cultural e organizacional
Modalidade de Vaga no SISU	
Opção no SISU	

**Fonte:** Elaboração própria

Para compreensão dos dados à luz das questões e objetivos propostos na pesquisa, elaboramos a Quadro 4.3, com o plano de análise de toda a investigação. A elaboração dessa tabela visou destacar panoramicamente como as hipóteses, as questões e os objetivos que foram alcançados. Laville & Dionne (1999) enfatizam que a verificação de qualquer hipótese se ancora nos dados disponíveis, assim eles “fundamentam a pesquisa” (Ibidem, p. 132). Nessa direção, as questões encabeçam o plano, fornecendo as hipóteses que serão testadas com o confronto dos dados a serem analisados.

<sup>99</sup> A necessidade de inserir essa questão foi incorporada após o encaminhamento do questionário, pois alguns respondentes encaminharam e-mails expressando informações além das conditas no inquérito.

Nota-se que, embora a investigação tenha partido de diferentes questionamentos, todos confluem para a compreensão do fenômeno da evasão na UFRB, de modo que foi necessário identificar a origem dos dados a serem analisados, bem como a forma de categorização que atendeu aos objetivos e que foi identificado no levantamento teórico consistente o entendimento sociológico do objeto a ser investigado.

Com essas informações sobre a UFRB podemos adentrar no universo dos dados e considerar como o fenômeno da evasão acontece nos cursos de graduação da instituição

**Quadro 4.3:** Plano de Análise para tese

Questões	Objetivos específicos	Fonte dos dados	Categorias do documento (SAGRES)	Categorias Inquérito por Questionário	Categorias do inquérito por Entrevistas
Quais os fatores condicionadores da evasão?	<p>Analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar (nas suas várias modalidades) no contexto do ensino superior;</p> <p>Analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão teórica;</li> <li>- Dados documentais (SAGRES);</li> <li>- Inquérito por questionário</li> <li>- Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação pessoal;</li> <li>- Identificação familiar;</li> <li>- Identificação socioeconômica e geográfica;</li> <li>- Identificação acadêmica/escolar;</li> <li>- Identificação política/organizacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação pessoal;</li> <li>- Identificação com a instituição e o curso;</li> <li>- Identificação de permanência no curso;</li> <li>- Fatores individuais;</li> <li>- Fatores sociais, econômicos e políticos;</li> <li>- Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>- Fatores organizacionais e institucionais;</li> <li>- Fatores que poderiam ter contribuído para você continuar no curso;</li> <li>- Perspectiva para o futuro</li> <li>- Questão aberta do questionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatores individuais;</li> <li>- Fatores sociais, econômicos e políticos;</li> <li>- Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>- Fatores organizacionais e institucionais</li> </ul>
Em quais cursos se observa uma evasão mais significativa?	Identificar o grau de incidência da evasão nos cursos da UFRB	- Dados documentais (SAGRES);	Categorias básicas de identificação: Curso e centro, ano de ingresso e ano de saída.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
O que levou esse percentual de estudantes a sair da instituição?	<p>Analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar (nas suas várias modalidades) no contexto do ensino superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão teórica;</li> <li>- Dados documentais (SAGRES) ;</li> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação acadêmica/escolar;</li> <li>- Identificação política/organizacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de permanência no curso;</li> <li>- Fatores individuais;</li> <li>- Fatores sociais, econômicos e políticos;</li> <li>- Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>- Fatores organizacionais e institucionais.</li> <li>- Questão aberta do questionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fatores individuais;</li> <li>- Fatores sociais, econômicos e políticos;</li> <li>- Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>- Fatores organizacionais e institucionais</li> </ul>
Existe alguma correlação entre as trajetórias de insucesso e a evasão?	<p>Analisar os motivos e os fatores (<b>individuais, sociais,</b> organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discussão teórica;</li> <li>- Dados documentais (SAGRES);</li> <li>- Inquérito por questionário;</li> <li>- Entrevistas</li> </ul>	Identificação política/organizacional:	Identificação com a instituição e o curso;	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Qual o impacto da cultura da instituição sobre o crescimento da evasão?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, <b>organizacionais, pedagógicos, institucionais,</b> políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB;</li> <li>- Analisar o processo de transição e integração dos estudantes na cultura da UFRB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão teórica;</li> <li>- Inquérito por questionário;</li> <li>- Entrevistas</li> </ul>	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>-Fatores que poderiam ter contribuído para você continuar no curso</li> <li>- Questão aberta do questionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fatores individuais;</li> <li>- Fatores sociais, econômicos e políticos;</li> <li>- Fatores pedagógicos e acadêmicos;</li> <li>- Fatores organizacionais e institucionais</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria, 2016



## **CAPÍTULO V: A MANIFESTAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: EXPLORANDO OS DADOS DO SISTEMA ACADÊMICO**

---

- 1      DIAGNÓSTICOS DA EVASÃO NA PROGRAD: UM RESGATE HISTÓRICO
- 2      A LOCALIZAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: O QUE DIZEM OS DADOS
- 3      O PERFIL SOCIOGRÁFICO DO ESTUDANTE EVADIDO.
  - 3.1     CARACTERIZAÇÃO PESSOAL
  - 3.2     CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR.
  - 3.3     CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA
  - 3.4     CARACTERIZAÇÃO ACADÊMICA E DE ESCOLARIDADE BÁSICA.
  - 3.5     CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA/CULTURAL E ORGANIZACIONAL
- 4      A FOCALIZAÇÃO DA EVASAO NOS CURSOS DE GRADUCAÇÃO
  - 4.1     A ANÁLISE DOS DADOS DOS EVADIDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
  - 4.2     O PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS FATORES DA EVASAO NA UFRB



## **CAPÍTULO V: A MANIFESTAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: EXPLORANDO OS DADOS DO SISTEMA ACADÊMICO**

*“Hoje, o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela”.*

*(Coulon, 2008, p. 31)*

Após apresentar os elementos que enquadram a evasão em diferentes dimensões bem como conceber seu conceito do ponto de vista semântico, cultural e metodológico reportamo-nos a análise documental dos dados disponibilizados pela instituição através do sistema acadêmico. O capítulo se dedica à apresentação dos dados que demonstram o motivo da saída e o perfil dos estudantes que abandonaram a universidade de acordo com o registro da instituição e que, conforme observado no Capítulo 2 deste estudo, justificaram e caracterizaram a evasão do ponto de vista cultural, ou seja, a saída sem atingir o objetivo proposto da integralização.

Conforme apresentado no Capítulo 4, onde foi explicitada a metodologia do trabalho, a apresentação dos dados seguiu a proposta categorial que serviu para orientar o alcance dos objetivos do trabalho. Entretanto, antes de se adentrar na caracterização dos estudantes segundo as categorias elegidas para análise, verificamos que esses mesmos dados subsidiaram os diagnósticos anuais realizados em diferentes gestões na PROGRAD desde o ano de 2007, que será o relatado preliminarmente.

### **1. DIAGNÓSTICOS DA EVASÃO NA PROGRAD: UM RESGATE HISTÓRICO**

A primeira menção da evasão nos documentos da instituição encontra-se no projeto submetido ao programa REUNI<sup>100</sup>, em 2007. Nessa ocasião, sob a gestão da professora Dinalva Melo do Nascimento, o diagnóstico foi feito com o curso de Agronomia, único com série histórica completa, pois possuía concluintes para o cálculo da metodologia. Nesse prévio levantamento o curso apresentou cerca de 30% de estudantes evadidos.

Posteriormente, um estudo mais detalhado foi iniciado pela PROGRAD, em 2011, na gestão da Professora Susana Couto Pimentel. Nesse levantamento de dados foi feito um diagnóstico da evasão em todos os centros de ensino da instituição sobre a evasão de curso e da instituição com base no conceito de evasão explicitado pela Comissão Especial do MEC, do ano

---

<sup>100</sup> Lembramos que um dos objetivos previstos no programa diz respeito a evasão, conforme observado no Capítulo 3 desta investigação.

de 1996. Nesse contexto, o documento explicava distintivamente que a evasão pode ser de curso, da instituição e do sistema. (Brasil/MEC, 1997, p. 20).

Com esse entendimento, o diagnóstico preliminar da PROGRAD tratou-se de um estudo metodológico sobre a evasão, pois se baseou nos dados quantitativos aplicando-os a metodologia adotada pelo Instituto Lobo. Desse estudo metodológico foram usados os dados de matriculados, ingressantes e concluintes, conforme a fórmula: “ $Ev = 1 - [M(n) - \ln(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$ ”, sendo:  $M(n)$  = matrículas num certo ano  $M(n-1)$  = matrículas do ano anterior a  $n$   $Eg(n-1)$  = egressos do ano anterior  $lg(n)$  = novos ingressantes (no ano  $n$ )”.

De acordo com essa fórmula, foram analisados somente 17 cursos que possuíam estudantes integralizados à época, o período de análise envolveu os anos de 2009 a 2011. Nesse estudo, a evasão foi apresentada em cada um dos seguintes centros e seus respectivos cursos, descritos a seguir:

No Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) foram analisados os cursos de Agronomia, Bacharelado em Biologia, Engenharia da Pesca, Engenharia Florestal, Tecnologia em Gestão de Cooperativas e Zootecnia. Salientando que somente Agronomia e Engenharia da Pesca tiveram diagnóstico completo no período, os dados foram apresentados segundo demonstrado na Tabela 5.1. De forma similar, no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) que coloca esse como o Centro com maior número de evadidos, de acordo com a Tabela 5.2.

**Tabela 5.1:** Dados da evasão no CCAAB (Diagnóstico PROGRAD 2012)

CURSOS	2009		2010		2011	
	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB
Agronomia	14,5	13,4	17,37	15,41	23,04	18,48
Biologia (Bacharelado)	-	-	47,68	46,36	56,29	49,7
Engenharia de Pesca	33,3	29,6	80,7	45,61	61,25	31,25
Engenharia Florestal	-	-	41,67	30,9	28,57	21,43
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	-	-	-	-	30,46	24,5
Zootecnia	-	-	83,33	41,67	73,47	34,69

**Fonte:** Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

**Tabela 5.2:** Dados da evasão no CETEC (Diagnóstico PROGRAD 2012)

CURSOS	2009		2010		2011	
	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	51,4	48,6	38,07	30,28	38,38	31,31
Engenharia Sanitária e Ambiental	-	-	-	-	21,10	16,51

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

As informações sobre a saída de estudantes do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) foram analisadas nos anos de 2010 e 2011, nos cursos Comunicação Sociais (Jornalismo), Licenciatura em História e Museologia (Tabela 3) sobressaindo o curso de Museologia com maior evasão do curso em 2011, com 38,89%. Na análise realizada no Centro de Ciências da Saúde (CCS), os cursos de Nutrição, Enfermagem e Psicologia, sendo que esse último registrou a maior evasão de curso em 2001, com 25,09% (Tabela 5.4).

**Tabela 5.3:** Dados da evasão no CAHL (Diagnóstico PROGRAD 2012)

CURSOS	2009		2010		2011	
	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB
Comunicação Social	-	-	32,85	31,39	25,81	24,19
Licenciatura em História	-	-	12,23	10,04	28,21	21,61
Museologia	-	-	31,13	22,64	38,89	21,30

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

**Tabela 5.4:** Dados da evasão no CCS (Diagnóstico PROGRAD 2012)

CURSOS	2009		2010		2011	
	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB
Enfermagem	-	-	12,61	12,18	18,92	18,53
Nutrição	-	-	9,17	7,5	18,08	17,31
Psicologia	-	-	-	-	25,09	25,09

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Por fim, nesse mesmo estudo no Centro de Formação de Professores (CFP) revelou os dados dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Pedagogia e, nesse caso, o curso de Licenciatura em Física registrou uma expressiva evasão de curso, 125% em 2011(Tabela 5.5). Para esse índice a nota do documento explica: “No ano de 2011 no curso de Licenciatura em

Física o percentual de evasão é superior a 100% porque o total de alunos matriculados entre 2007 e 2011 é menor que o número de ingressantes em 2011” (PROGRAD, 2012, p. 5).

**Tabela 5.5:** Dados da evasão no CFP (Diagnóstico PROGRAD 2012)

CURSOS	2009		2010		2011	
	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB	Evasão do curso	Evasão da UFRB
Licenciatura em Física	-	-	81,82	52,27	125,45	94,55
Licenciatura em Matemática	-	-	31,76	20,0	36,04	32,43
Licenciatura em Pedagogia	-	-	17,95	15,38	34,43	27,46

**Fonte:** Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Esse estudo preliminar da PROGRAD foi divulgado com a promessa de realização de novos estudos à proporção que outros cursos tivessem estudantes graduados. Essa promessa se concretizou em uma nova gestão, agora em 2012, sob a responsabilidade da professora Luciana Alaide Alves Santana, foi publicado no Relatório de Gestão da PROGRAD de 2013. Os dados apresentados nesse relatório corresponderam pela evasão no período de 2011 até os ingressantes de 2012, com série histórica remontando ao ano de 2008. Para esse levantamento a metodologia seguiu as recomendações do Ministério da Educação, de modo que foi aplicada a seguinte fórmula para o levantamento: “ $Te_{2011} = (Mat_{2011} - Conc_{2011} - Mat_{2012} + Ing_{2012}) / Mat_{2011}$ ”.

Com essa metodologia foram evidenciados os seguintes cursos com maior índice de evadidos em cada centro de ensino: Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET), Ciências Sociais, Licenciatura em Física, Nutrição e Zootecnia. Vale destacar que diferente do levantamento feito na gestão anterior, nesse foi levado em consideração cursos sem estudantes que concluíram ou integralizaram o curso. A compilação dos dados encontrados está disposta na Tabela 5.6.

**Tabela 5.6:** Cursos com principais índices de evasão em 2011

Cursos	Matriculados 2011	Matriculados 2012	Concluintes 2011	Ingressantes 2012	Taxa de evasão
BCET	569	645	12	330	43%
Ciências Sociais	148	160	0	53	28%
Física	113	88	5	37	50%
Nutrição	238	183	55	30	13%
Zootecnia	133	153	11	72	31%

**Fonte:** Dados adaptados do Relatório de Gestão da PROGRAD (2013)

Observa-se nas informações constantes na Tabela 6 que a evasão é representada pelos cursos que mais se destacaram em cada centro de ensino. É relevante observar a influência do número de concluintes para a redução da taxa de evadidos, por exemplo, o Curso de Ciências Sociais destacou-se no CAHL com um alto percentual de evadidos e zero concluinte ao passo que o curso de Nutrição, com maior número de concluintes aparece com um menor índice de evadidos na instituição no período. Nota-se, portanto, que ao aplicar a variável concluinte na fórmula o percentual com mais evadidos pode mudar de um curso para outro. Assim ao passo que no levantamento feito em 2012 no CAHL, o curso de Museologia é focalizado com mais evadidos, em 2013, o Curso de Ciências Sociais ocupa seu lugar com maior índice, e sem estudantes concluintes. De maneira similar, seguem nesse alinhamento os demais centros analisados.

Portanto, verificou-se uma preocupação institucional com o fenômeno da evasão ao longo da existência da UFRB manifestada nos diferentes gestores que estiveram à frente da PROGRAD. Entretanto, não são observadas publicamente informações que indiquem quais ações institucionais foram tomadas para o enfrentamento, com exceção da tentativa de criação do Programa de Sucesso Acadêmico registrado no Relatório de Gestão da PROGRAD, em 2013.

Esse programa tinha por objetivo geral “implantar ações de promoção ao sucesso acadêmico, combate ao insucesso e a evasão dos estudantes da UFRB bem como estimular a educação ao longo da vida”. Essa finalidade deixa explícito que o programa tinha ações de combate à evasão institucional bem como promover de forma qualitativa a permanência dos estudantes. Além disso, em seus objetivos específicos, que englobavam o enfrentamento da evasão, destaca: “minimizar o ‘estranhamento’ do estudante com a cultura universitária e; aprofundar estudos sobre evasão e retenção na instituição englobando as dimensões dos próprios estudantes, dos cursos, da instituição, socioculturais e econômicos externos”. (PROGRAD, 2013, p. 95). O núcleo chegou a ser implantado em dois centros de ensino, no entanto, foi extinto em 2015, bem como suas ações.

Por tais intenções nota-se que ao longo da existência da instituição o fenômeno da evasão não tem sido ignorado. Antes, trata-se de uma preocupação que foi se desenvolvendo ao longo do tempo redundando na criação, dentro do âmbito da PROGRAD, de dois Núcleos para tratar especificamente desse tema, agora na gestão da professora Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus. Tratam-se do Núcleo de Gestão do Acompanhamento Acadêmico (NUGAA) responsável

pelo fornecimento de dados a respeito da evasão na instituição, conforme descrito em um dos seus objetivos: “Monitorar os indicadores da graduação: evasão, retenção, taxa de conclusão da graduação e taxa de sucesso acadêmico” e do Núcleo de Ensino, Integração e Êxito Acadêmico de cujo objetivo, dentre outros é “Propor políticas e programas que visem enfrentar a evasão e a retenção nos cursos de graduação na Universidade”. (PROGRAD, 2015, p. 19,20)

Para a presente investigação, traçou-se um panorama geral dos dados de evasão por Centro e por Curso ofertado na instituição, considerando os estudantes ingressantes em 2010 e cujo registro de saída se concentrou no segundo semestre do ano de 2014. Que foram analisados a partir do próximo tópico.

## 2. A LOCALIZAÇÃO DA EVASÃO NA UFRB: O QUE DIZEM OS DADOS

O total de estudantes registrados que saíram da instituição no período de 2010 a 2013 foi de 4.283, após filtrar por meio dos dados do SISU os estudantes registrados mais de uma vez do sistema. O filtro foi realizado conforme a variável do sistema, motivo de saída. Para a compreensão desses dados, a Tabela 5.7 apresenta os resultados dos dados iniciais por centro de e curso de graduação.

**Tabela 5.7:** Evasão de estudante por Centro de Ensino (2010-2014)

Centro de Ensino	Estudantes	Saída	% Saída Centro
CAHL	2198	910	41%
CCAAB	3010	1317	44%
CCS	938	323	34%
CETEC	1686	867	51%
CFP	1829	866	47%
Total	9661	4283	44%

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

As informações da Tabela 7 evidenciaram o potencial de evasão da instituição no período coletado. Tratou-se de dados dos ingressantes entre 2010 e 2013, coletados até o segundo semestre letivo de 2014. Nessas considerações iniciais observa-se o índice de 44% de estudantes evadidos da instituição. Além disso, a tabela apresentou que o centro onde a evasão se mostra mais expressiva, é o CETEC, com 52% dos estudantes, confirma a tendência verificada em vários estudos sobre a evasão cuja maior incidência tem sido na área das ciências exatas. (Adachi, 2009; Silva Filho, 2007; Nunes, et al, 2015).



O CETEC foi criado em 2006 com a proposta de ofertar cursos no campo das ciências chamadas puras, as exatas. Pode-se considerar nessa área cursos de Matemática, Engenharias, Física, Química. No caso desse centro, sua oferta recai sobre os cursos de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas e Engenharia Sanitária e Ambiental.

O curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET) foi criado em 2008, aderindo a proposta do programa REUNI de ofertar cursos com itinerários formativos diferenciados. De forma que tais cursos não direcionariam os estudantes a uma profissionalização precoce, mas a uma visão geral de determinada área de conhecimento para depois decidirem seu percurso profissional (Brasil, 2007).

Com esse objetivo o curso permitiria que estudantes após a integralização fossem encaminhados para os cursos de engenharias ou bacharelados ofertados pelo Centro. Para tanto, o centro teria que ofertar cursos profissionalizantes para o segundo ciclo dessa formação, de modo que o estudante precisava cursar três anos de formação geral no BCET para, após isso, ingressar no curso de Engenharia ou Bacharelado ofertado. A incerteza formativa para o mercado de trabalho, o pouco preparo do estudante para os componentes da área e, não menos importante, o processo seletivo, que dá oportunidade de simulação de vagas num curso como o BCET, que oferta 150 vagas por semestres, pode ser alguns dos ser alguns dos fatores que determinam a saída do curso, apresentada na Tabela 5.8.

**Tabela 5.8:** Evasão de estudante no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas-CETEC

<b>Curso</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Saída</b>	<b>% Saída</b>
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	1281	665	52%
Engenharia Sanitária e Ambiental	405	202	50%
<b>Total Geral</b>	<b>1686</b>	<b>867</b>	<b>52%</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

Nessa direção, a Tabela 8 destaca os casos de saída nos cursos do CETEC, não obstante, a oferta seja de apenas dois cursos, os dados se direcionam ao encontro da área que mais apresenta evasão na instituição e no país. O BCET também é o curso com maior índice de estudantes que abandonam, representando 52% dos estudantes que ingressaram no período de 2010 a 2013. Outra interessante observação é que nesse curso concentra a maior quantidade de estudantes da instituição. Entretanto, conforme Coulon (2008), a democratização do acesso

não reflete democratização do saber. De modo que mais alunos não significa mais conhecimento, aprendizagem a esses estudantes, o que está refletido nos estudantes que desistem do curso.

Nos cursos ofertados pelo CAHL (Tabela 5.9) observa-se um extremo de saída que ultrapassa mais da metade dos ingressantes no curso de Ciências Sociais, com 56% dos evadidos e, do índice mais baixo da instituição, de 13%, no curso de Publicidade e Propaganda, que ofertou somente uma turma de 30 estudantes em 2011<sup>101</sup>. Sobre o curso de Ciências Sociais, observa-se que, embora, a previsão legal para esse curso de graduação na modalidade de Bacharelado modele seu campo de atuação no mercado de trabalho à área de pesquisa, às Licenciaturas<sup>102</sup> são asseguradas o papel da docência, exclusivamente, nos currículos da Educação Básica, para o ensino de Sociologia<sup>103</sup>. Esse viés normativo, no entanto, parece ser um dificultador para a permanência dos estudantes no curso de Ciências Sociais da UFRB, haja vista que o mesmo é ofertado na modalidade de Bacharelado, limitando a atuação do estudante egresso ao mercado de trabalho que oferece uma maior oportunidade de atuação profissional aos que concluem cursos de Licenciatura.

**Tabela 5.9:** Evasão de estudante no Centro de Artes Humanidades e Letras - CAHL

<b>Curso</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Saída</b>	<b>% Saída</b>
Artes visuais	197	85	43%
Ciências sociais	219	122	56%
Cinema e audiovisual	177	62	35%
Gestão pública	217	88	41%
Historia (licenciatura)	435	172	40%
Jornalismo	200	78	39%
Museologia	280	155	55%
Publicidade	31	4	13%
Serviço social	442	144	33%
<b>Total geral</b>	<b>2198</b>	<b>910</b>	<b>41%</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

O Centro de Formação de Professores (CFP) oferta somente cursos de Licenciatura e em áreas diferentes de conhecimento. A mais alta taxa de evasão do Centro concentra-se no curso de Licenciatura em Física (Tabela 5.10) assim como localizado nos estudos institucionais na PROGRAD. Esse curso foi criado junto com a instituição e funciona desde o ano de 2006. No

<sup>101</sup> O curso de Publicidade e Propaganda voltou a ter oferta de vagas em 2016.

<sup>102</sup> No Brasil, esses cursos dedicam-se a formação de professores da Educação Básica.

<sup>103</sup> A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 inseriu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

entanto, dos estudantes matriculados, 75% que ingressaram abandonaram o curso, e isso representa que apenas um quarto dos que optaram pelo curso no SISU estão ativos na instituição. Assim, como acontece no CETEC, à área de ciências exatas concentra o maior índice de abandono, visto que o curso de Matemática e Química também elevam os dados de abandono do Centro.

**Tabela 5.10:** Evasão de estudante no Centro de Formação de Professores - CFP

<b>Curso</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Saída</b>	<b>% Saída</b>
Filosofia	261	140	54%
Física	240	179	75%
Educação Física	218	92	42%
Licenciatura em Letras/Libras/Língua estrangeira	206	68	34%
Matemática	231	130	56%
Pedagogia <sup>104</sup>	471	160	67%
Química	202	97	48%
<b>Total geral</b>	<b>1829</b>	<b>866</b>	<b>47%</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

No Centro de Ciências da Saúde (CCS) foi encontrado o mais baixo índice de evasão nos cursos da instituição, Tabela 5.11. Os cursos da área de saúde estão inseridos na área de cursos com prestígio social mais elevado na universidade, o que pode justificar o índice reduzido de estudantes evadidos em comparação com geral. Não obstante, o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, que não possui especificidade de formação profissional, como os demais cursos, pode herdar o reflexo de uma maior incidência de abandono. Vale salientar que até 2013 não existiam os cursos que formavam o segundo ciclo de formação para os estudantes matriculados e egressos desse curso. Essa insegurança sobre o que fazer profissionalmente pós-conclusão do curso destaca-se como um motivo da evasão do mesmo. Isso foi referendado na entrevista com os professores do curso quando afirmaram que a incerteza para o mercado de trabalho e para com a formação profissional que se seguiria na segunda etapa do curso levou muitos estudantes a abandonar. Conforme o entrevistado a seguir:

‘[...] o BI, ele sempre produziu questões para os estudantes, as questões, elas tem assumido [...] configurações, mas eu me lembro que as primeiras turmas a grande questão era: ‘eu estou fazendo um curso mas esse curso não é profissionalizante , o que é que eu vou fazer de pois que eu me formar? Vou trabalhar em que? Era uma ansiedade dos estudantes e uma ansiedade também de suas famílias, segundo o relato dos próprios [...]’ (E-P. 7, agosto, 2015)

<sup>104</sup> A informação referente ao curso de Pedagogia é resultado da soma do curso ofertado no turno diurno e no noturno, sendo que no diurno a evasão foi de 41% ao passo os que abandonaram no noturno representam 26%.

**Tabela 5.11:** Evasão de estudante no Centro de Ciências da Saúde - CCS

<b>Curso</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Saída</b>	<b>% Saída</b>
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	433	162	37%
Enfermagem	159	54	34%
Nutrição	160	50	31%
Psicologia	186	57	31%
<b>Total geral</b>	<b>938</b>	<b>323</b>	<b>34%</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

O CCAAB é o centro de oferta de curso mais antigo da instituição, seu funcionamento antecede a existência da UFRB, haja vista que já ofertava cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca e Zootecnia pela Universidade Federal da Bahia, cujo desmembramento redundou na UFRB. Esse centro apresenta o curso de Zootecnia com a maior expressão de abandono, 61%. Estudos realizados por outras instituições federais também apontam a Zootecnia como um curso que se apresenta com alto índice de evasão. Tais estudos<sup>105</sup> identificam a escolha precoce e o desconhecimento da área como fatores que envolvem a saída desses estudantes. Seguindo a Zootecnia, com 59% de evadidos encontra-se a Engenharia da Pesca. Diante desse panorama geral, é relevante destacar a evasão no período, conforme evidenciado na Tabela 5.12.

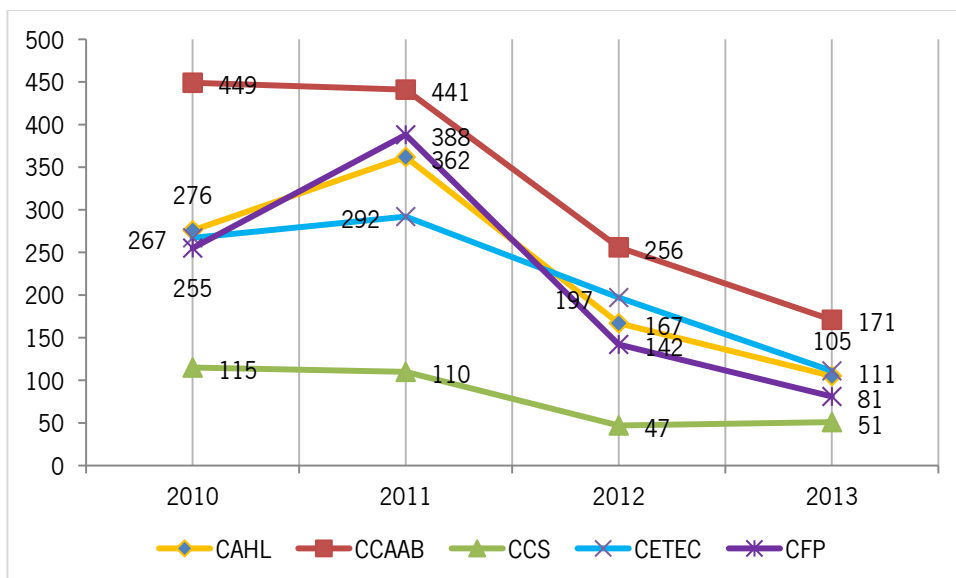
**Tabela 5.12:** Evasão de estudante no Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas - CCAAB

<b>Curso</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Saída</b>	<b>% Saída</b>
Agroecologia	260	121	48%
Agronomia	455	174	38%
Bacharelado em Biologia	268	118	44%
Engenharia de Pesca	298	175	59%
Engenharia Florestal	306	120	39%
Licenciatura em Biologia	368	138	38%
Medicina Veterinária	367	112	31%
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	326	137	42%
Zootecnia	362	222	61%
<b>Total geral</b>	<b>3010</b>	<b>1317</b>	<b>44%</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A avaliação desses dados pode ser observada na Figura 5.1 que apresentou a evasão por anual por centro de ensino, onde se nota o caminho da evasão através do período analisado.

<sup>105</sup> Manno (2013), Tapado & Lovato (2014); Saraiva (2014).



**Figura 5.1:** Evasão dos estudantes centro versus ano de ingresso  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

É muito significativo analisar o período de ingresso dos evadidos à luz do seu período de saída. Diante disso, apresentamos na Tabela 5.13 essa informação e notamos que os estudantes ingressantes em 2010 tiveram um maior índice de abandono no ano de 2011, chegando ao total de 40,6%. De forma parecida, os ingressantes de 2011, evadiram no ano seguinte, em 2012, entretanto, algo diferente aconteceu em 2012, pois os ingressantes daquele ano abandonaram em 2013.1, 32% e em 2014.1, também 32%. Porém, a expressividade maior de evadidos foi apresentada em relação aos ingressantes de 2013, pois, em 2014, 74,6% saíram. Percebemos, desse modo, que o fenômeno, assim como já observado em outros estudos sobre o tema, também apresentou a evasão nos semestres iniciais do curso<sup>106</sup>.

**Tabela 5.13:** Evasão dos estudantes por período de saída e ano de ingresso

Período de Saída	2010 (%)	2011(%)	2012(%)	2013 (%)
<b>20101</b>	12,60			
<b>20102</b>	11,90			
<b>20111</b>	<b>22,70</b>	13,20		
<b>20112</b>	<b>17,90</b>	15,70		
<b>20121</b>	10,20	<b>24,70</b>	7,30	
<b>20122</b>	6,70	<b>19,80</b>	18,40	
<b>20131</b>	9,60	13,90	<b>32,10</b>	10,40
<b>20132</b>	0,80	1,30	4,20	15,00
<b>20141</b>	6,20	9,50	<b>32,10</b>	<b>36,40</b>
<b>20142</b>	1,40	1,90	5,80	<b>38,20</b>

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

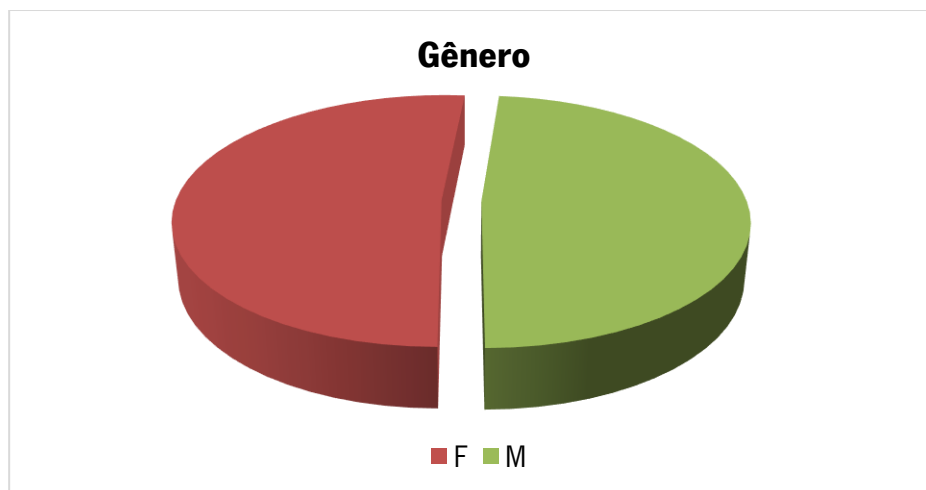
<sup>106</sup> É relevante destacar que os períodos com maior índice de evasão também coincidiram com os períodos de paralisação das aulas na instituição, motivados pelas greves dos docentes ou dos estudantes.

### **3 O PERFIL SOCIOGRÁFICO DO ESTUDANTE EVADIDO**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL**

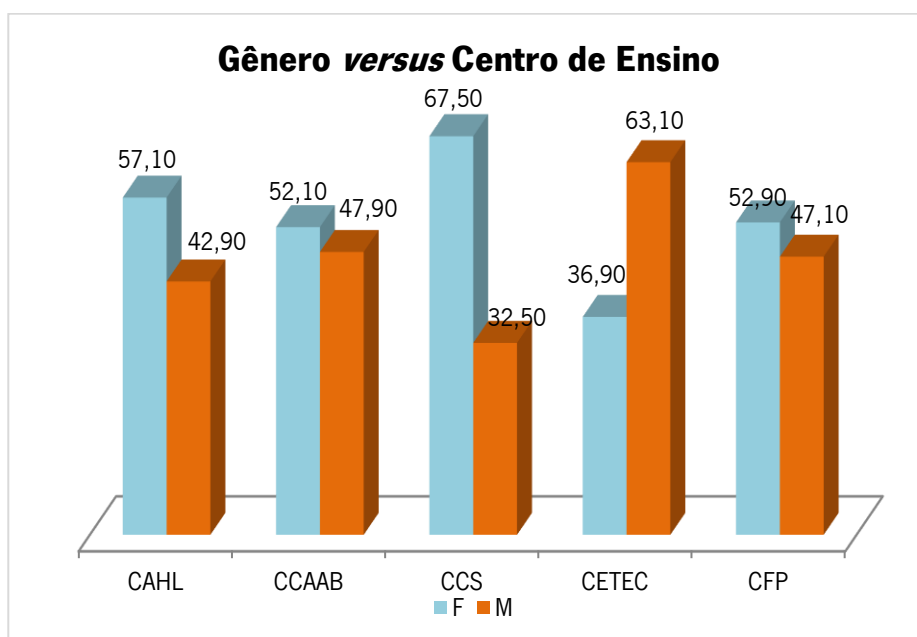
A inserção do gênero na categoria de análise visa identificar o perfil de desigualdades que subjaz na identificação de um fenômeno, neste caso, a relação entre os evadidos e seu gênero autodeclarado no ato da matrícula. Os estudos atuais sobre questões de gêneros concebem significação do gênero como construção social e não biológica. (Scott, 1995). Isso configurou a caracterização dos estudantes nesses dois polos principais de variáveis, onde se encontra o sexo: feminino e masculino, nos registros institucionais. Embora, segundo Scott o uso da palavra sexo implique num “determinismo biológico”, pois segundo a autora, usar a palavra “[...] ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”. De forma que usamos a palavra gênero de forma mais ampla, para identificar o que se denomina sexo.

Dos 4.283 estudantes identificados como evadidos, conforme os motivos apresentados no sistema acadêmico, a Figura 5.2 identifica pouca diferença de gênero, pois conforme explicitado, 49% são identificados como do sexo masculino e 51% do feminino, percentual semelhante é percebido no universo das instituições federais de ensino, conforme apresentado no relatório do FONAPRECE, em 2016. Os estudos que abordam as questões de gênero nas instituições superiores revelam, entretanto, que determinadas áreas apresentam-se mais hegemônicas em relação a esse ou aquele grupo, e isso se reflete na evasão dos estudantes, conforme bem configurado pela Figura 5.3 que apresenta determinadas predominâncias de gêneros na área de saúde, para as mulheres e na área das exatas e engenharias para os homens.



**Figura 5.2:** Gênero dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Ao analisar essa informação por centro de ensino, notamos como a questão do gênero se apresenta de acordo com os cursos ofertados. O centro cuja oferta centraliza-se em cursos de ciências mais tecnológicas e ditas de área de conhecimento pura, concentram também a maioria dos estudantes do gênero masculinos e esses também são os que mais evadem, conforme notado no gráfico na Figura 5.3. Por outro lado, com o CCS, verificamos como a área de saúde representa uma situação contrária com o número maior de estudantes femininas 67,5%, abandonando o curso.



**Figura 5.3:** Gênero dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

A exposição da idade dos evadidos tem um significado importante para a compreensão dos fatores da evasão. Não se trata somente de identificar em qual faixa etária esses estudantes se encontraram quando abandonaram, mas trata-se de compreender a base de outras variáveis as possíveis causas dessa decisão. Desse modo, traçamos esse perfil elencando as diversas idades em blocos que nos permitissem uma análise também conceitual.

Nessa direção a Figura 5.4 permitiu explicar que a maioria dos estudantes evadidos está identificada na faixa de idade entre 18 e 24 anos, representando 66%, que junto com a outra faixa predominante, entre 25 e 35 anos junto com os de menos de 18 anos representam mais de 90% dos estudantes evadidos. Isso é bastante revelador, pois indica um perfil de jovens que ingressam e não concluem o curso. A decisão de designar esses percursos etários no rol da juventude é justificada pelos estudos dessa temática<sup>107</sup> que consideram, assim como Bourdieu (2003), a juventude apenas como uma palavra, inserindo que a divisão em faixa etária não define o jovem.

O autor também considera que o conceito se insere na dicotomia burguesia *versus* operariado, que influencia as diferentes decisões tomadas pelo jovem, que ultrapassa o elemento biológico. Nesse sentido, as escolhas dos que aqui identificamos como jovens que abandonam estão relacionadas não somente ao processo de maturação biológica, mas as condições sociais, que representam os fatores externos a sua vontade. Além do mais, remetemo-nos a Dubet (1994) e à teoria de “experiência social” que concebe a sociedade em ação e, conseqüentemente, em um complexo de transformações que nos remete a novas compreensões mesmo que socialmente estabelecidas em momentos anteriores.

Nessa mesma direção Pais (1990) destaca que a juventude precisa ser tomada,

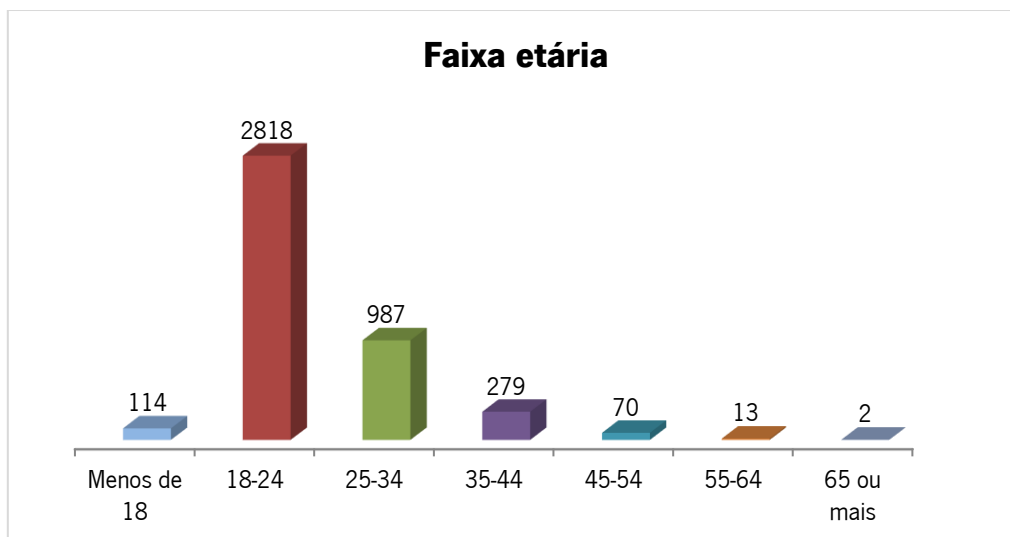
“[...] não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida*, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade*. [...]”. (Pais, 1990, p.151, grifos do autor)

Dessa maneira esse se torna um dado importante de análise a respeito desses estudantes que evadem, pois não somente compõem um perfil, mas explicita um caminho para a análise sociológica que leva esse grupo etário a essa ação em comum.

---

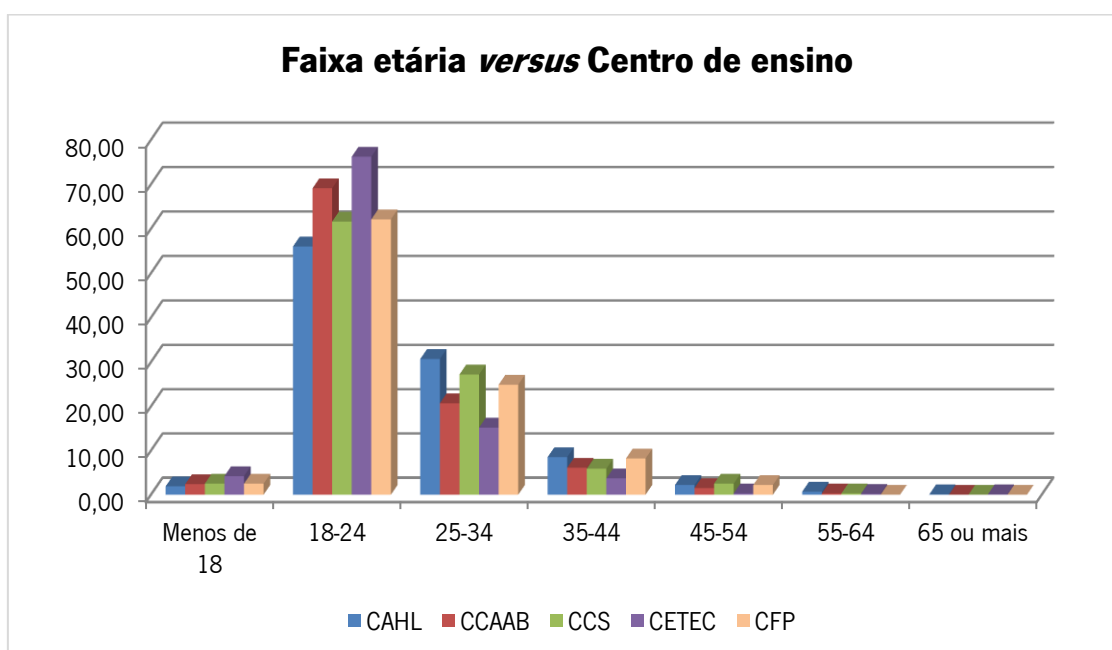
<sup>107</sup> Valemo-nos para desse entendimento a partir da obra de Dubet (1994) dos trabalhos sobre juventude de Pappámikail (2010)





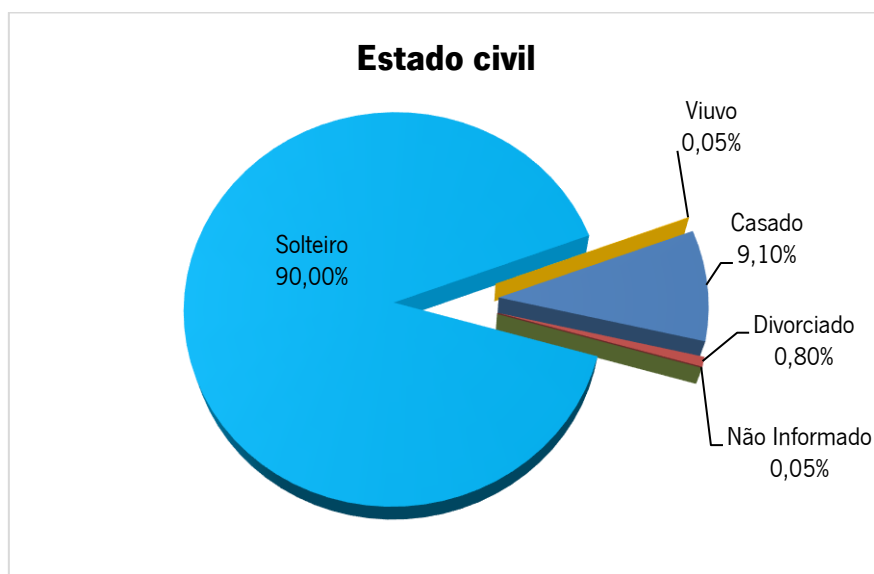
**Figura 5.4:** Perfil etário dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

Numa direção similar notamos na Figura 5.5, com o percentual da idade por centro, a maior concentração de jovens também está representada no CETEC. Embora esse centro apresente a maior regularidade de representação etária, junto com o CAHL.



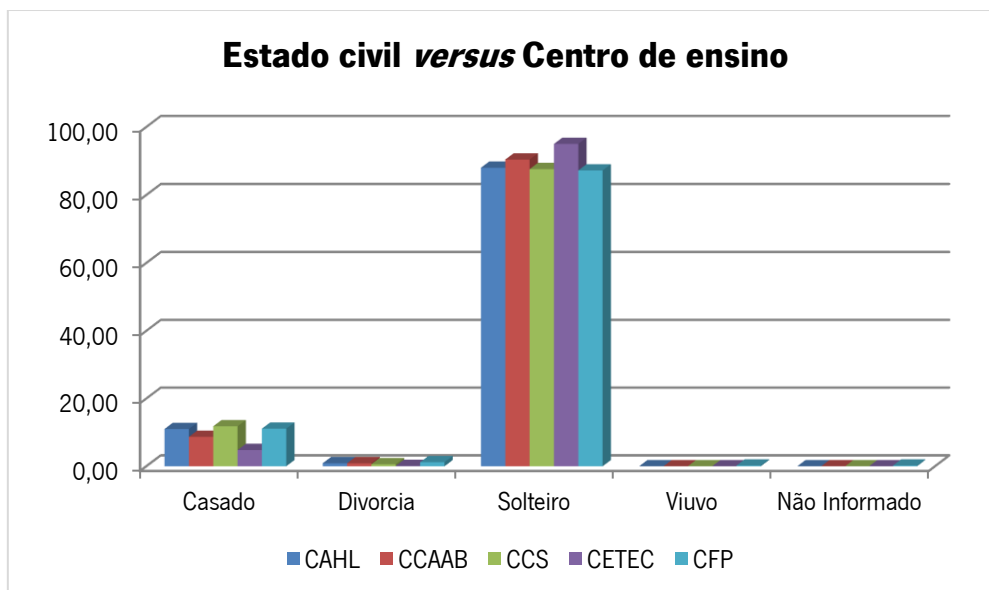
**Figura 5.5:** Representação etária de evadidos por Centro (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

A condição civil dos estudantes evadidos junto com a identificação da idade desses estudantes fornece um elemento importante para a compreensão da evasão na UFRB. Trata-se de um público essencialmente jovem, sendo 90% solteiros, 9,10% casados (Figura 5.6). Um dado que revela a predisposição para mudanças e aceitação do novo que permeia esse público em especial. A ausência de compromissos familiares e a experimentação do novo ressalta esse entendimento.



**Figura 5.6:** Estado civil dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

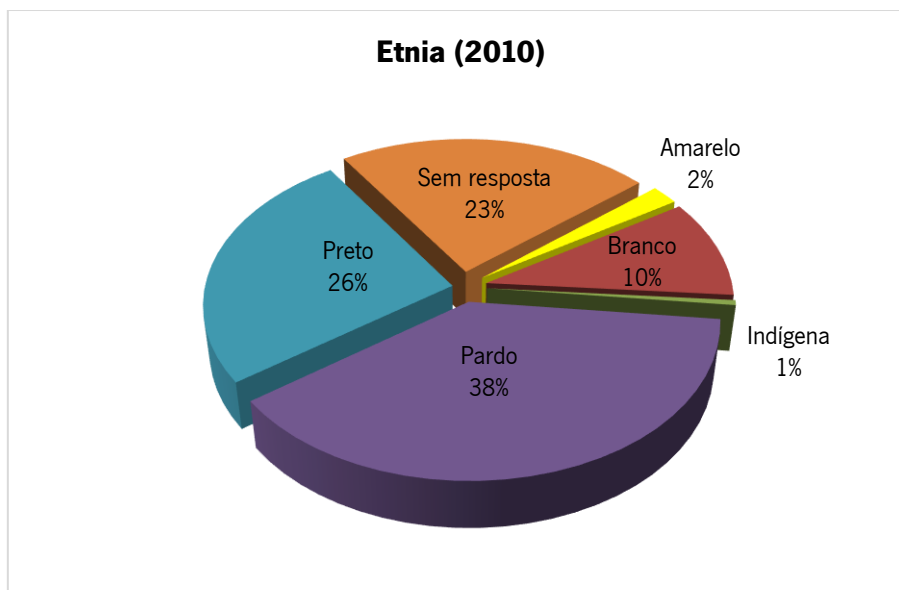
Por centro, notamos o mesmo perfil predominante de solteiros em todos os Centros conforme o gráfico da Figura 5.7. Sendo que no CETEC (95%) e no CCAAB (90,4%) todos solteiros.



**Figura 5.7:** Estado civil dos evadidos por Centro de ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

A identificação étnica dos estudantes ficou revelada somente nos dados coletados em 2010. Isso por que conforme ficou revelado no percurso metodológico, o questionário de informações do ENEM não disponibilizou nos anos posteriores essa informação e no Sistema Acadêmico essa informação não era requerida para registro. Não obstante, em estudos já realizados pela própria instituição<sup>108</sup> esse perfil apresenta-se mais que definido, sendo que representa mais de 80% dos estudantes identificados como pretos e pardos. Não diferente disso, constatamos essa condição nos estudantes analisados em 2010. Salientamos que as informações relativas à etnia são configuradas conforme autodeclaração dos estudantes no ato de inscrição do ENEM. Desse modo, 64% dos estudantes se autodeclararam pretos e pardos, e os que não forneceram resposta ultrapassa os declarados amarelos e brancos, Conforme Figura 5.8.

<sup>108</sup> Estudos realizados pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis publicado em 2010.



**Figura 5.8:** Etnia dos estudantes evadidos em 2010  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

Os dados relativos à etnia, embora representem apenas o ano de 2010 são significativos para caracterizar o perfil dos estudantes. Onde a formação étnica da maioria é também o reflexo da formação do Estado da Bahia que possui 76% de pessoas autodeclaradas pretos e pardos. Logo, esse perfil também se apresenta na instituição com 64% dos pretos e pardos naquele ano. Salienta-se ainda, a política afirmativa adotada pela instituição de reserva vagas para esse perfil de estudantes.<sup>109</sup>

Sendo assim, as informações expressas até ao momento trazem o perfil pessoal dos estudantes que evadiram e evidenciam, em síntese, que são um pequeno percentual de maioria de mulheres (51%), sendo em grande parte jovens entre 18 e 35 anos (88%), na condição civil de solteiro (90%), e consoante com o perfil étnico da instituição, pretos e pardos.

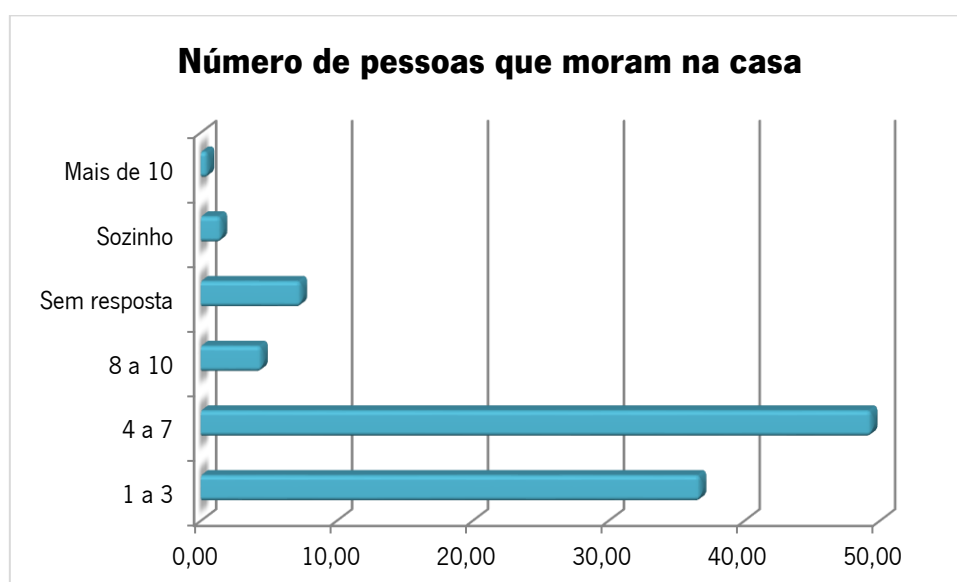
### 3.2 CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

A caracterização familiar poderia ser incluída na categorização de análise pessoal, conforme indicado pelo Capítulo 4, desta tese. No entanto, optamos por reservar essa diferenciação no elemento de análise familiar, para nos ajudar a perceber a família como fator influenciador para a saída dos estudantes. Para essa identificação, recorreremos as variáveis que

<sup>109</sup> A política de reserva de vagas, também conhecida como política de cotas da instituição foi regulamentada pela Resolução 14/2008 e 5/2009 e previa 43% de vagas para estudantes de escola pública, sendo que desse percentual 85% seriam reservados para pretos e pardos.

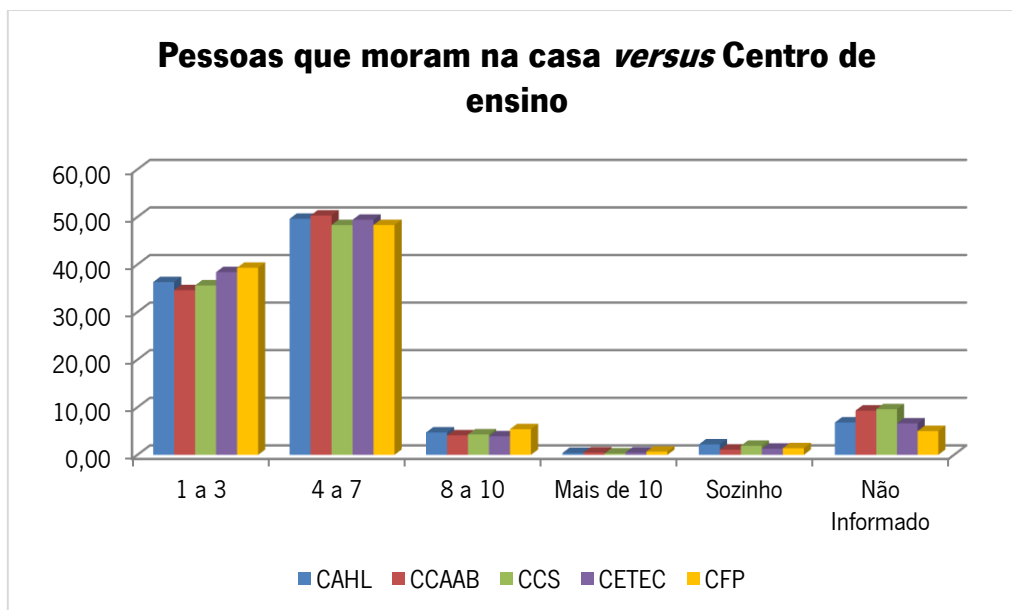
expressaram o número de pessoas que moram na casa e a escolaridade dos pais. Essas variáveis podem também exprimir de maneira mais ampla os fatores socioeconômicos que são identificados em estudos sobre evasão como responsáveis pela saída dos estudantes.

Ao examinar a quantidade de pessoas que residem com o desistente na mesma casa em associação com outras variáveis socioeconômicas pode-se chegar ao entendimento dos fatores que mais influenciaram o seu abandono. Dessa forma a Figura 5.9 expõe que esses estudantes originaram-se de um seio familiar composto de mais de uma pessoa, considerando que, percentualmente, 85% estão enquadrados nessa perspectiva, com até sete pessoas morando na mesma casa.



**Figura 5.9:** Pessoas que moram na casa com o estudante evadido (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

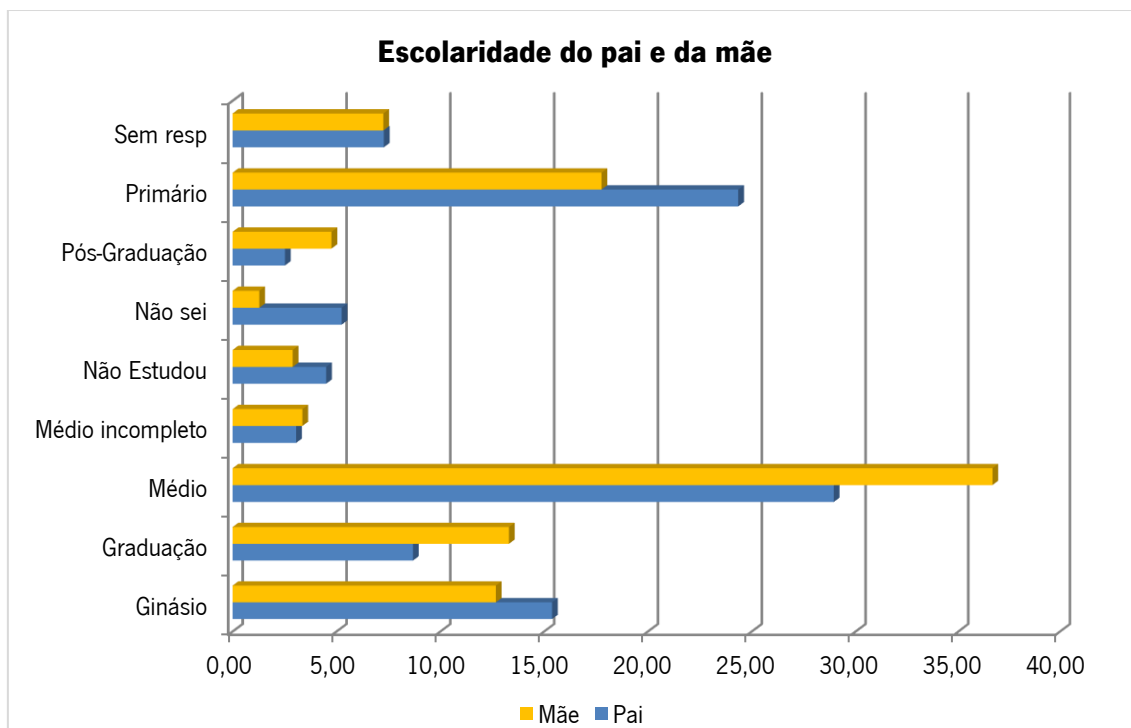
Ao analisar essa mesma variável por cada Centro, também notamos a mesma predominância de 4 a 7 pessoas morando na casa conforme o gráfico da Figura 5.10.



**Figura 5.10:** Pessoas que moram na casa com o estudante evadido por Centro de Ensino (2010-2014)

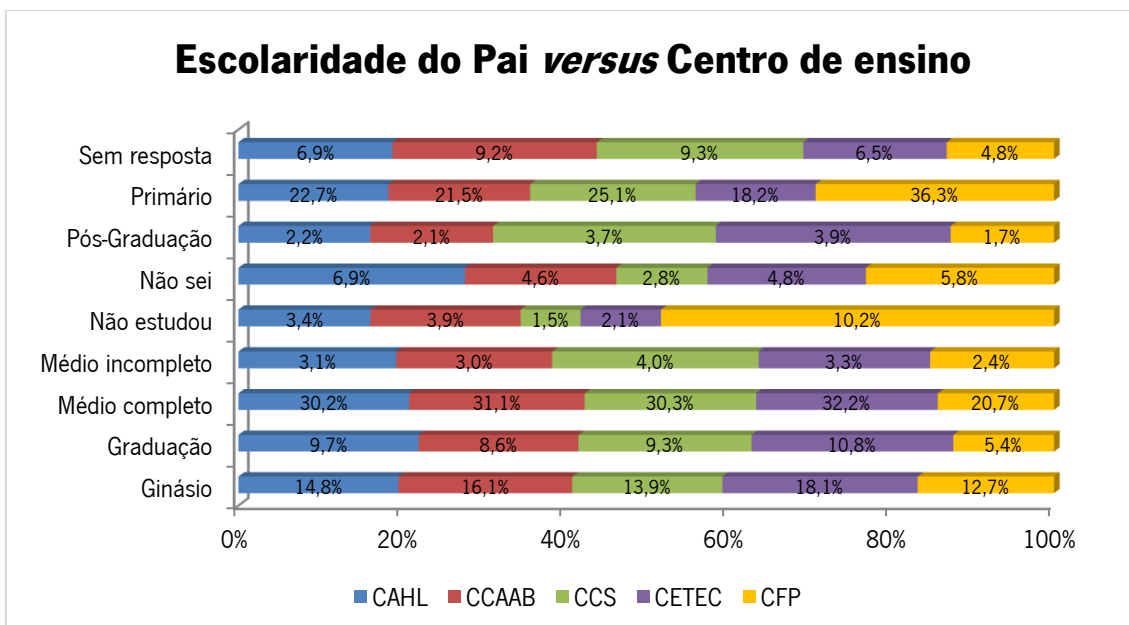
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

A escolaridade dos pais tem sido usada para determinar a classe econômica e o capital cultural do candidato, pois conforme arrazoou Bourdieu (2010b), o grau de instrução dos pais e a profissão que exerce determina o acesso e a permanência dos filhos, os “herdeiros”, a educação, especialmente, a superior. O grau de escolarização dos pais revela que pai e mãe juntos estudaram até o ensino médio, indicando que se trata de pessoas com certo grau de instrução, o que incentiva os filhos aos estudos, embora pouco desses pais tenham cursado a educação superior (Figura 5.11). Também se observa que as mães são mais escolarizadas que os pais, a partir do ensino médio e no ensino superior, ao passo que nos pais a escolarização só supera a das mães no ensino fundamental, logo, as mães são mais escolarizadas.



**Figura 5.11:** Escolaridade dos Pais dos estudantes evadidos  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

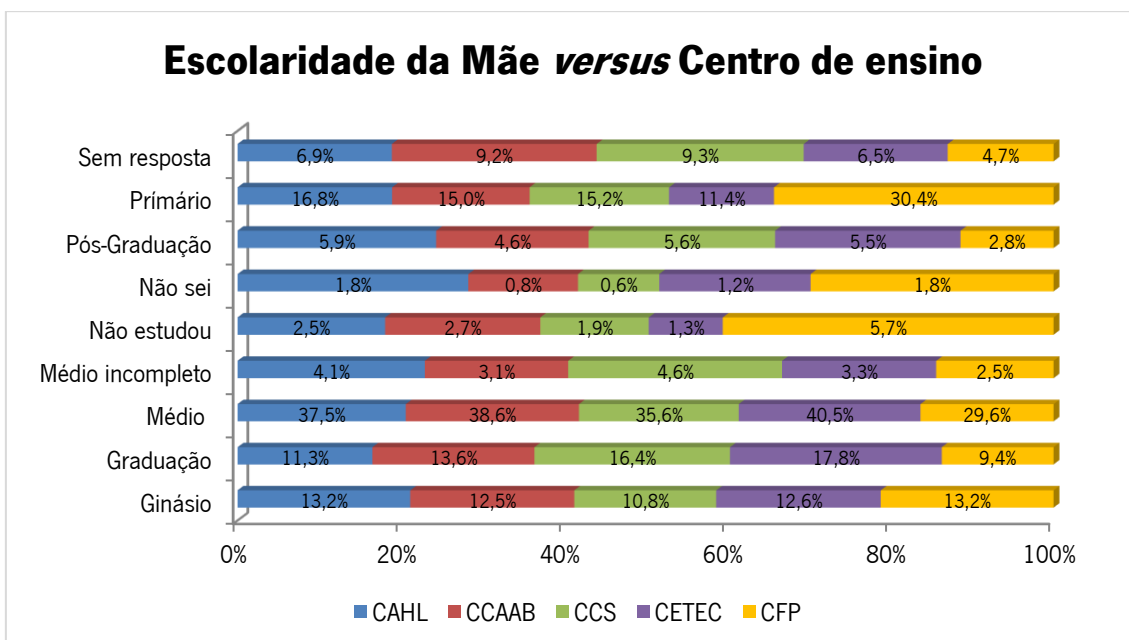
Esses ideais coadunam com os argumentos de Bourdieu (2010b), à medida que o autor expõe as mínimas chances dos filhos cujos pais possuem escolaridade baixa de ingressar na educação superior. Nesse caso, observamos que também são mínimas as chances de continuar nessa educação. Ao contemplar a escolaridade dos pais por Centro de Ensino, de acordo com as Figuras 5.12 e 5.13. Percebe-se no caso dos pais que o Ensino Primário (1ª a 4ª série) é a escolaridade mais expressiva, sendo que 36,3% daqueles cujos filhos estudaram no CFP possuíam esse nível, é nesse centro que também se surge a maior parte dos pais que não estudaram 10,2%. Por outro lado, as maiores escolarizações (ensino médio completo e graduação) ficaram com o CETEC 32,2%, 10,8%, respectivamente, contra 20,7%, dos pais com ensino médio completo e 5,4% dos graduados presentes no CFP.



**Figura 5.12:** Escolaridade do Pai dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

Em relação a escolaridade das mães nota-se que apresentam uma escolarização mais longa. São menos que não estudaram em comparação com os pais. Os percentuais de educação média, se mostraram expressivos em todos os centros com destaque novamente para o CETEC, onde pelo menos 40,5% são graduadas.



**Figura 5.13:** Escolaridade da Mãe dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)

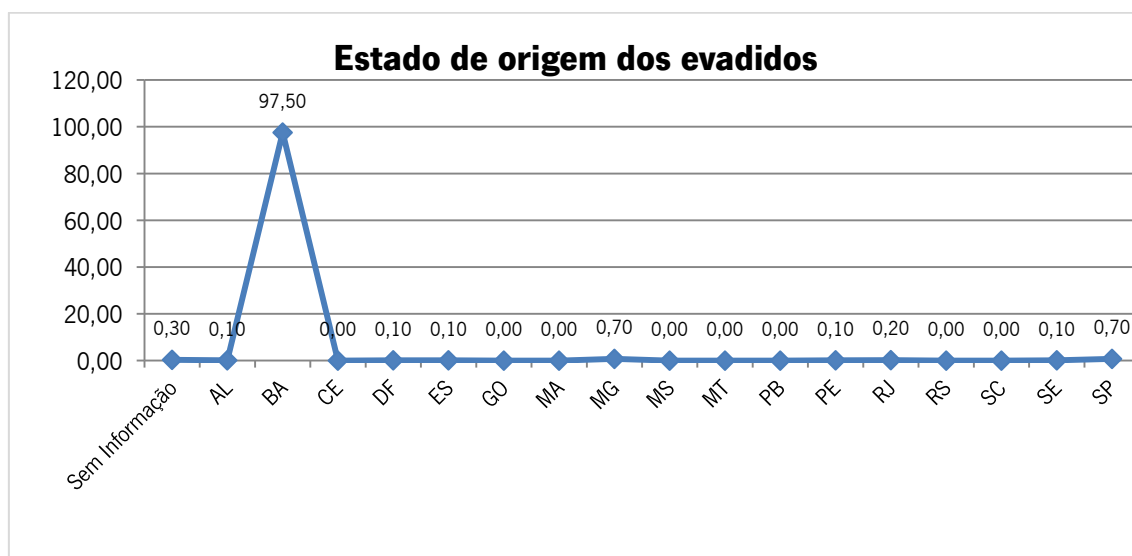
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.



A discussão nesse momento se faz em torno da baixa escolarização dos pais desses evadidos. Influência apontada para o fracasso de estudantes de classes menos favorecidas. Gomes (1987) já constataria em estudos realizados em Portugal acerca do sucesso e insucesso, como esse afeta de maneiras diferentes os grupos e classes sociais., pois as taxas de insucesso sempre atingem aqueles cujos pais possuem as mais baixas escolarização. No caso da UFRB, cerca de um terço dos pais completaram o ensino médio, mas isso não se mostra suficiente para a permanência desses jovens, pois baixa escolaridade também se reflete em condições econômicas mais baixas.

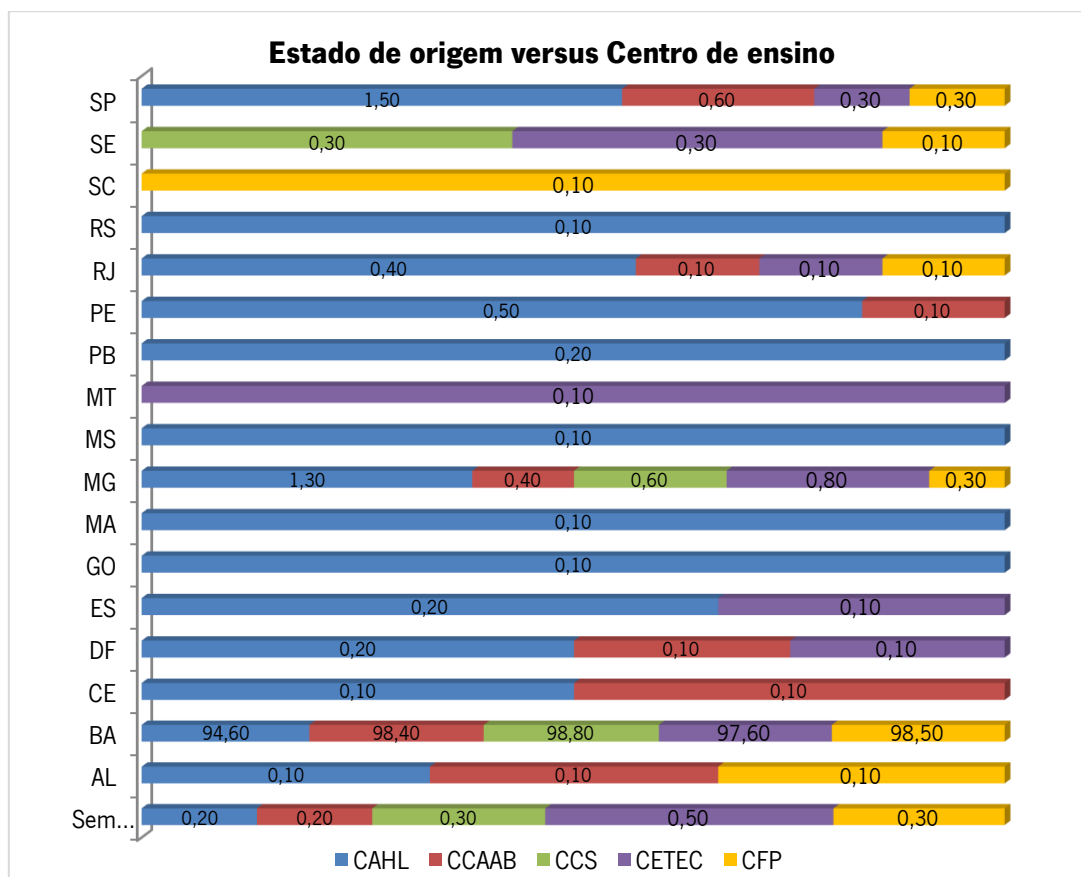
### 3.3 CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA

As informações referentes à localização geográfica dos evadidos explicitam os fatores que podem estar relacionados ao abandono dos estudantes. Geograficamente, a grande maioria pertence ao Estado da Bahia, conforme explicitado na Figura 5.14, 97,50% dos evadidos. Esse percentual é refletido pelos estudantes ingressantes da instituição. Não obstante, o SISU se constitua de um processo seletivo nacional que oportuniza a participação de estudantes de todo país, os dados demonstram o regionalismo dos estudantes que se candidatam a cursos dentro de seu próprio Estado de nascimento.



**Figura 5.14:** Unidade da Federação de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Nessa mesma direção, notamos na Figura 5.15, que apresenta essa evasão por dentro de Ensino, embora se perceba que os estudantes baianos evadidos fazem parte do perfil de todos os centros de ensino, o CAHL se destaca como o centro com mais evadidos de outros Estados da Federação.



**Figura 5.15:** Unidade da Federação dos estudantes evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

O Estado da Bahia possui como divisão geográfica microrregiões e mesorregiões. Para a melhor compreensão dos dados os municípios de origem dos evadidos foram divididos em suas respectivas mesorregiões, conforme Tabela 5.14. Para uma melhor compreensão dessa dimensão geográfica a Figura 5.16 apresenta o mapa do Recôncavo, nessa representação foi circulado os municípios de inserção da UFRB.

**Tabela 5.14:** Mesorregião dos municípios de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)

<b>Mesorregiões</b>	Frequência	%
Centro Norte Baiano	940	21,9
Centro Oeste do Brasil	6	0,1
Centro Sul Baiano	107	2,5
Distrito Federal	1	0,0
Extremo Oeste Baiano	7	0,2
Metropolitana de Salvador	537	12,5
Nordeste Baiano	151	3,5
Nordeste do Brasil	19	0,4
Norte Baiano	4	0,1
Recôncavo Baiano	2240	52,3
Sudeste do Brasil	67	1,6
Sul Baiano	176	4,1
Sul do Brasil	2	0,0
Vale do São Francisco	11	0,3
Sem resposta	15	0,4

**Fonte:** Elaborado própria a partir dos dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015

Essa informação buscou compreender e identificar as mesorregiões que mais possuem estudantes evadidos tentando relacioná-las também com a característica multicampi da UFRB, haja vista que a instituição possui Campi em seis municípios diferentes, abarcando não somente a região do Recôncavo, mas as cidades que circunvizinham a mesorregião. Desse modo, verificamos que o Recôncavo é a mesorregião com maior índice de evadidos, perfazendo um total de 52,30% dos que saem. Essa constituiu uma informação surpreendente, na medida em que, aparentemente, estando os estudantes localizados nas proximidades da UFRB não deveriam abandonar os cursos, pois os fatores relacionados à localização geográfica da residência dos estudantes com o local do estudo, em princípio, não deveria influenciar para o abandono desses estudantes.



**Figura 5.16:** Mapa do Recôncavo da Bahia

**Fonte:** <http://macribial.blogspot.com.br/2010/11/reconcao-baiano-saiba-o-que-e.html>. Acesso em 17 de abril de 2017.

Ao encontro dessa informação, identificamos também, os municípios do Estado com maior índice de evadidos para apresentar e compreender de onde saiam esses estudantes. Foram selecionados os 21 municípios com mais evadidos. Os dados revelaram 21 municípios, dos quais 13 fazem parte da meso da mesorregião do Recôncavo, são eles, de acordo com a Tabela 5.15 e o mapa da Figura 15 (Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, São Felix, Amargosa, Cachoeira, Mutuípe, Sapeaçu, Santo Amaro, Maragogipe, Ubaíra, Conceição do Almeida, Castro Alves e Muritiba).

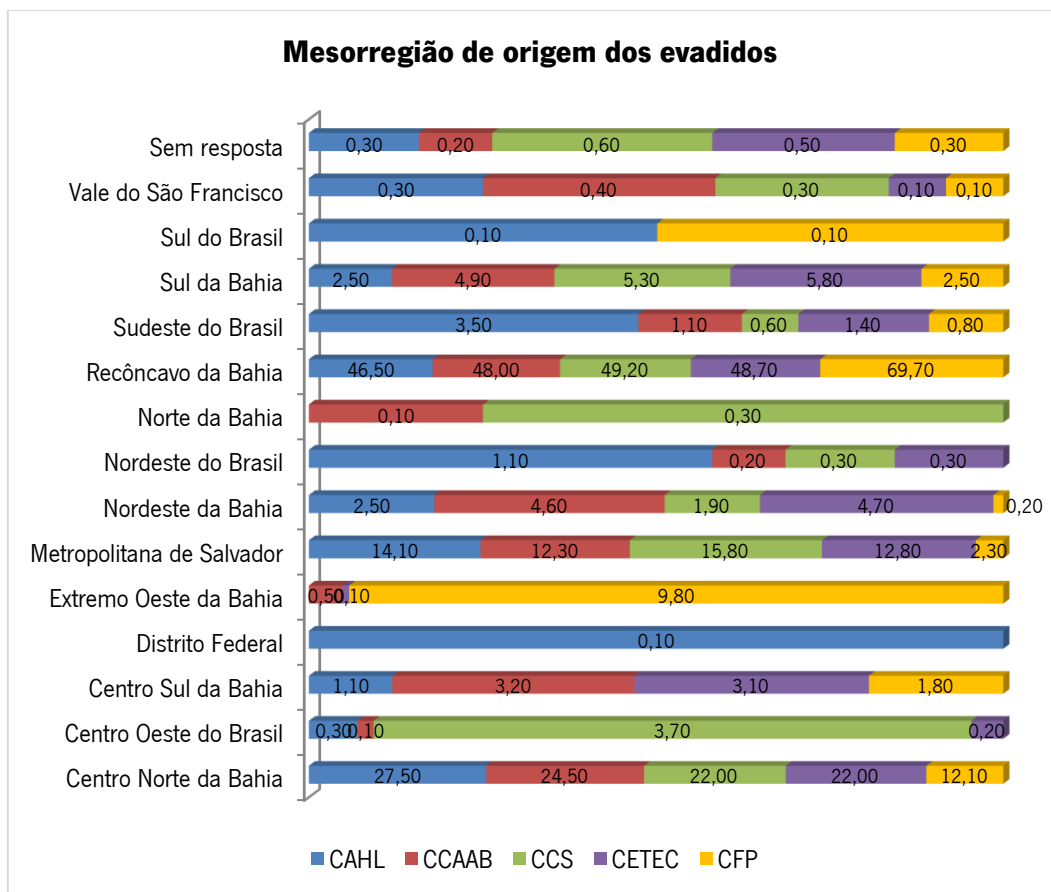
**Tabela 5.15:** Municípios de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)

<b>Municípios de Origem</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Salvador	708	16,5
Cruz das Almas	580	13,5
Feira de Santana	559	13,1
Santo Antonio de Jesus	323	7,5
São Felix	195	4,6
Amargosa	183	4,3
Cachoeira	124	2,9
Mutuípe	87	2,0
Sapeaçu	60	1,4
Valença	55	1,3
Santo Amaro	51	1,2
Itabuna	49	1,1
Itaberaba	46	1,1
Maragogipe	41	1,0
Ubaíra	37	0,9
Conceição do Almeida	35	0,8
Castro Alves	34	0,8
Alagoinhas	32	0,7
Jequié	31	0,7
Serrinha	29	0,7
Muritiba	26	0,6
Demais Municípios	998	23,3

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Ademais, no gráfico na Figura 5.17, identifica-se o CFP, como o Centro com mais evasão entre os estudantes pertencentes ao Recôncavo, o que pode estar associado à localização geográfica desse Centro em relação às demais cidades dessa região, conforme verificamos na Figura 15, como a cidade se afasta das demais cidades em que a UFRB possui *campus*. No entanto, isso confirma, em associação com outras variáveis, que os fatores para o abandono estão associados a algo que vai além da localização de morada do estudante, pois mesmo residindo próximo da universidade, ele não continua no curso.

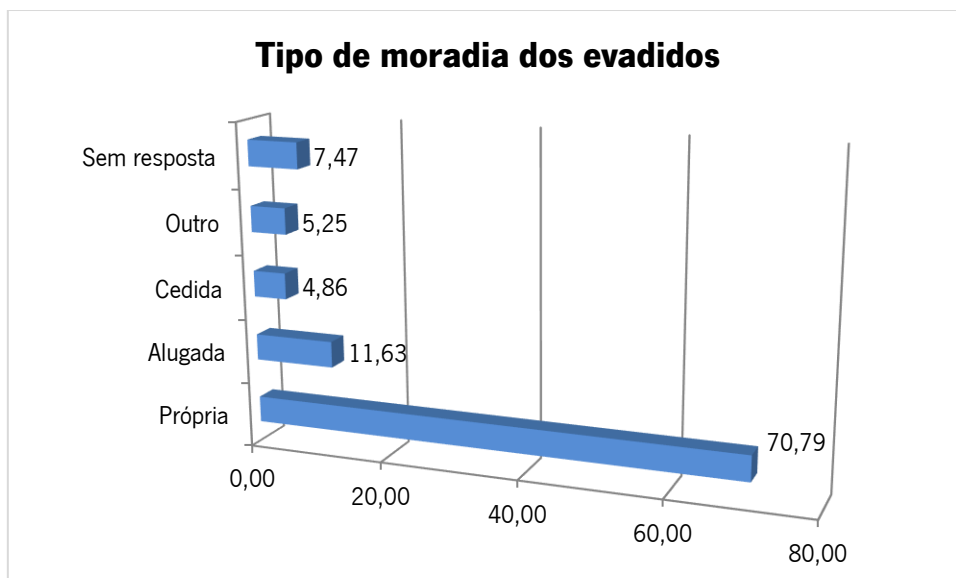
Essa identificação geográfica que revela os estudantes evadidos procedentes, em maior parte, das localidades do interior do Estado da Bahia, também expõe a intencionalidade alcançada da criação da UFRB de interiorizar a educação superior. Não obstante, um novo perfil do estudante que conforme observado reforça e caracteriza o fenômeno da evasão na UFRB.



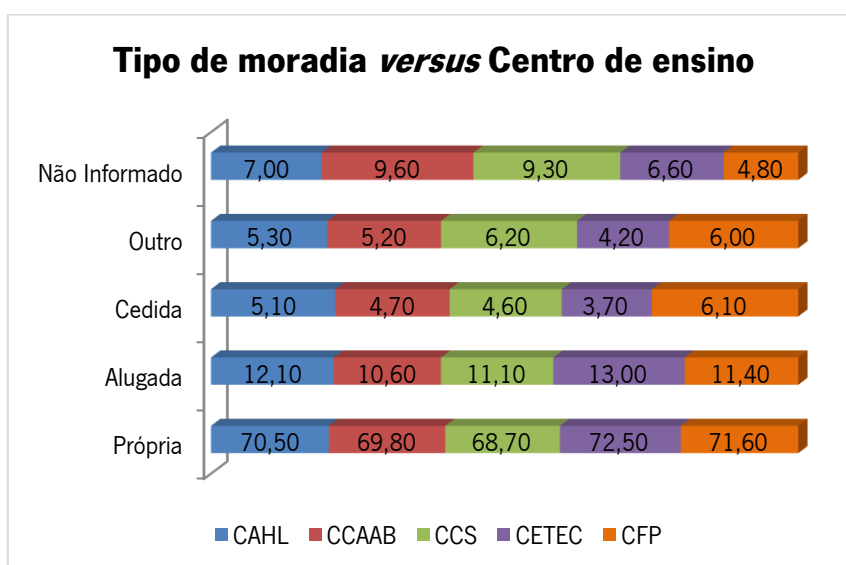
**Figura 5.17:** Mesorregião das cidades de origem dos estudantes evadidos (2010-2014)

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

O tipo e a zona de moradia foram avaliados para compor essa categorização a fim de obtermos um entendimento da influência econômica demonstrada pelo local de moradia dos estudantes e sua relação com o abandono do curso. Assim, a Figura 5.18 demonstrou que 70% dos evadidos eram residentes em moradia própria. Ao contemplar essa variável por centro de ensino, notamos que o elemento casa própria se insere com regularidade percentual em torno dos 70%, um verdadeiro equilíbrio, embora o CETEC e o CFP aparecessem com pequena vantagem percentual, os estudantes do CETEC foram os que mais moravam de aluguel e os do CFP os que moravam em casa cedida (Figura 5.19).

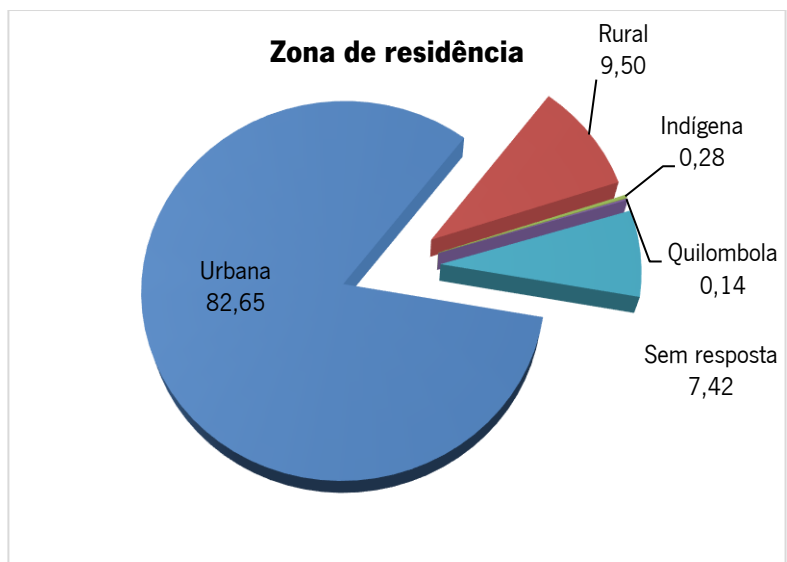


**Figura 5.18:** Tipo de moradia dos evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

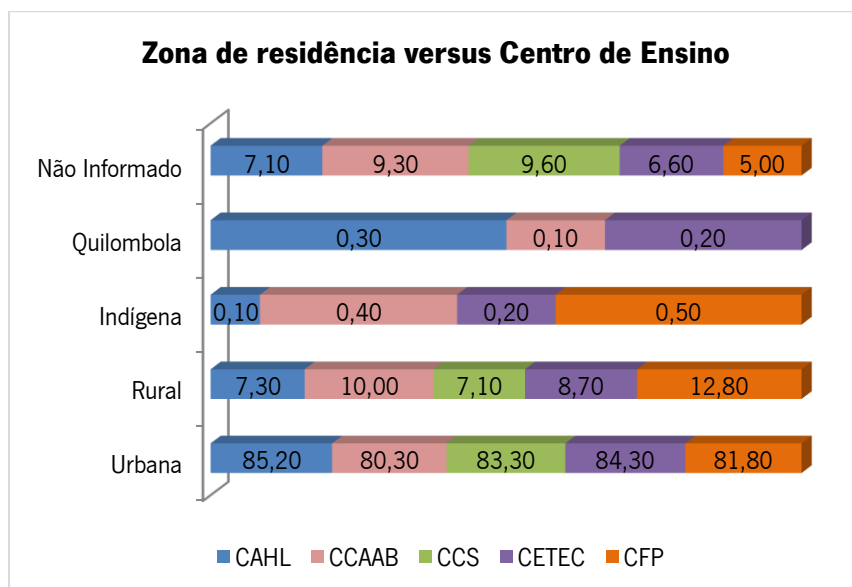


**Figura 5.19:** Tipo de moradia dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A zona de moradia pode se constituir em um empecilho para o deslocamento do estudante à instituição, entretanto, o registro mostra que pouco mais de 80% são residentes da zona urbana, que comumente está mais aparelhada com sistema de transporte que permite o deslocamento ao *campus*. Os dados apresentados por centro destacam um processo similar conforme Figura 5.20, com leve destaque para a zona urbana em Cruz das Almas, como CETEC e o CCAAB e a zona rural do CFP (Figura 5.21).



**Figura 5.20:** Zona de residência dos evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.



**Figura 5.21:** Zona de residência dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A renda familiar se constitui no principal diferenciador dessa categoria, na medida em que pode revelar fatores econômicos como causas principais da evasão. Desse modo, o direcionamento foi decompor as rendas apresentadas por ano de pesquisa, consoantes as dificuldades de estabelecer um parâmetro de informações com as faixas de rendas, já apresentadas no Capítulo 4 desse trabalho, de composição de um quadro geral devido as diferenças de registros dos questionários socioeconômicos anuais do ENEM.



Além disso, a faixa de renda permitiu a identificação da classe social, elemento primordial na investigação dos fatores da evasão, na medida em que já analisamos nos trabalhos de Bourdieu e outros a forte influência da condição social com a permanência ou não na instituição escolar. Embora o instrumento de coleta de dados do INEP alterasse a forma de solicitação desse dado, observou-se nas Tabelas 16, 17, 18 e 19, que a renda familiar predominante entre os estudantes que abandonam está abaixo de cinco salários mínimos<sup>110</sup>. Essa classificação coloca esses estudantes no perfil de classe C, D e E<sup>111</sup>.

A faixa de renda predominante no ano de 2010, conforme a Tabela 5.16 foi de 0 a 5 salários mínimos com um percentual acumulado de 64,9% dos estudantes evadidos. Observa-se que a maior parte deles, 54,4% está registrado na renda de 1 até 5 salários. Também é significativo que dos 1362 estudantes 23,3% não declararam renda, no item 'sem respostas'.

**Tabela 5.16:** Renda familiar dos estudantes evadidos em 2010

<b>Renda em 2010</b>	<b>Número de Evadidos</b>	<b>%</b>
Nenhuma	10	0,70
Até 1 salários mínimo	134	9,80
1 a 2 salários mínimos	356	26,10
2 a 5 salários mínimos	386	28,30
5 a 10 salários mínimos	112	8,20
10 a 30 salários mínimos	40	2,90
30 a 50 salários mínimos	6	0,40
Acima de 50 salários mínimos	1	0,10
<b>Sem resposta</b>	<b>317</b>	<b>23,30</b>

**Fonte:** Questionário socioeconômico do ENEM

As informações desse perfil em 2011 destacam um número ainda maior de estudantes no perfil de classes C,D e E, pois quando elenca-se a renda familiar entre 0 e 3 salários mínimos encontra 90,4% de estudantes declarados e ao acumular a renda com o item de 3 a 6 salários, conforme apresentado no questionário original o percentual expressivo de 95,5%, conforme a Tabela 5.17. Lembremos que esse ano registrou o maior número de estudantes evadidos, 1.593.

<sup>110</sup> Retribuição mínima paga ao trabalhador brasileiro por serviços prestados, prevista em Lei.

<sup>111</sup> A identificação das classes sociais apropria-se da caracterização utilizada pelo IBGE que atribui as posições de classe de acordo com o valor percebido de acordo com a quantidade salários mínimos. Até 2 salários mínimos, classe E; 2 a 4 salários mínimos, classe D; 4 a 10 salários mínimos, classe C; 10 a 20 salários mínimos, classe B; acima de 20 salários mínimos, classe A.

**Tabela 5.17:** Renda familiar dos estudantes evadidos em 2011

<b>Renda em 2011</b>	<b>Número de Evadidos</b>	<b>%</b>
Até 1 salários mínimo	376	23,60
1 a 1,5 salários mínimos	783	49,20
1,5 a 3 salários mínimos	280	17,60
3 a 6 salários mínimos	81	5,10
6 a 9 salários mínimos	31	1,90
9 a 12 salários mínimos	8	0,50
12 a 15 salários mínimos	11	0,70
Acima de 15 salários mínimos	23	1,40

**Fonte:** Questionário socioeconômico do ENEM

Em 2012, com um novo instrumento de coleta, os dados da renda de coletados entre nenhuma renda até cinco salários mínimos recebidos por família foi 86,5%. (Tabela 5.18) É significativo destacar que mais estudantes declararam a renda entre um e dois salários, 53,1%. O registro dos evadidos desse ano foi de 809 estudantes.

**Tabela 5.18:** Renda familiar dos estudantes evadidos em 2012

<b>Renda em 2012</b>	<b>Número de Evadidos</b>	<b>%</b>
Nenhuma Renda	15	1,90
Até 1 salários mínimo	165	20,40
1 a 1,5 salários mínimos	204	25,20
1,5 a 2 salários mínimos	226	27,90
2 a 5 salários mínimos	90	11,10
5 a 7 salários mínimos	56	6,90
7 a 10 salários mínimos	24	3,00
10 a 12 salários mínimos	12	1,50
12 a 15 salários mínimos	10	1,20
15 a 30 salários mínimos	7	0,90

**Fonte:** Questionário socioeconômico do ENEM

Em 2013, Nota-se que o instrumento de recolha de dados dimensionou diferentes faixas de renda, conforme demonstrado na Tabela 5.19. Portanto o acumulado até cinco salários mínimos ficou em 90% de estudantes, é significativo em comparação com os demais que existam mais estudantes na faixa de até um salário mínimo, representando 28,7% dos evadidos. Vale destacar que esse ano se evidenciou o menor índice de evadidos até a data da coleta, 519 estudantes.

**Tabela 5.19:** Renda familiar dos estudantes evadidos em 2013

<b>Renda em 2013</b>	<b>Número de Evadidos</b>	<b>%</b>
Nenhuma renda	9	1,70
Até 1 salários mínimos	149	28,70
1 a 1,5 salários mínimos	94	18,10
1,5 a 2 salários mínimos	82	15,80
2 a 2,5 salários mínimos	39	7,50
2,5 a 3 salários mínimos	44	8,50
3 a 4 salários mínimos	39	7,50
4 a 5 salários mínimos	23	4,40
5 a 6 salários mínimos	6	1,20
6 a 7 salários mínimos	6	1,20
7 a 8 salários mínimos	4	0,80
8 a 9 salários mínimos	7	1,30
9 a 10 salários mínimos	5	1,00
10 a 12 salários mínimos	4	0,80
12 a 15 salários mínimos	1	0,20
15 a 20 salários mínimos	4	0,80
Acima 20 salários mínimos	3	0,60

**Fonte:** Questionário socioeconômico do ENEM

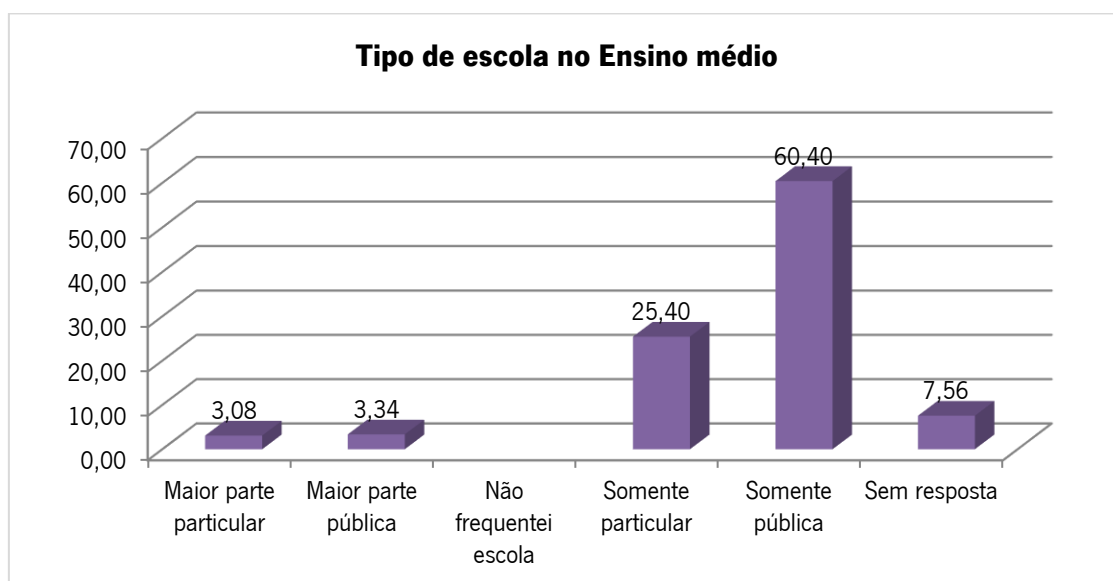
Essas análises demonstraram que, ao passo que a instituição alcançou a meta de democratização de oportunidades e mais estudantes de classes econômicas inferiores conseguiram acesso à educação superior, de forma proporcional, é esse perfil de estudantes que tem abandonado em maior número.

A peculiaridade do estudante da UFRB que o identifica com um perfil de classe C, D e E, torna essa instituição diferente das outras IFES cujos estudantes são identificados com um perfil de renda superior. Por esse motivo, a renda familiar é uma forma de identificação da desigualdade de uma sociedade, pois indica o acesso diferenciado não somente aos bens, mas também, ao sistema educacional diferenciado e, consoante a teoria bourdiesiana, ao capital social e cultural de um grupo social com maior renda familiar.

Porém, o preocupante é que a renda familiar dos estudantes evadidos não se mostra diferente do perfil geral dos estudantes da instituição, já divulgado em outros trabalhos e, mais importante ainda, essa renda alerta para o fato de que essa variável pode se constituir em um dos fatores significativos da evasão na UFRB, ou seja, o estudante de renda familiar que ingressa não está conseguindo permanecer e, essa baixa renda que é o diferencial da instituição no ingresso, constitui também um grande problema para a permanência desses alunos.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO ACADÊMICA E DE ESCOLARIDADE BÁSICA

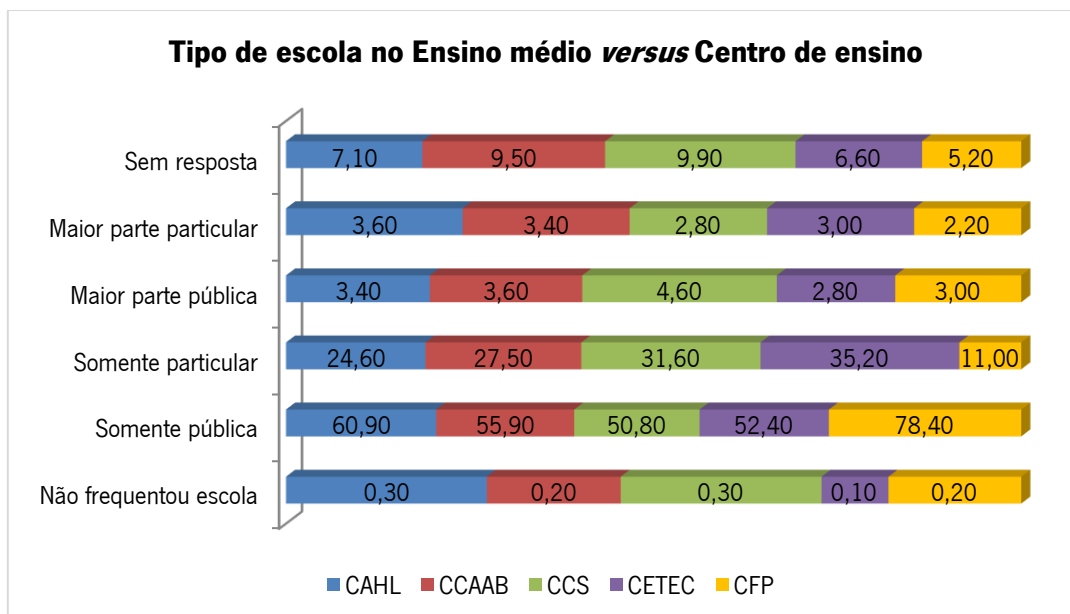
As informações relativas ao curso de origem informado pelo estudante podem contribuir para a indicação do seu perfil de estudante universitário. Conforme observamos, a educação superior se constitui num novo rito de passagem, numa mudança de perfil para algo novo que manifesta certo “estranhamento”, para em seguida se realizar uma real filiação (Coulon, 2008). Desse modo, o gráfico da Figura 5.22, evidencia que 60,4% dos que evadiram foram oriundos de escola pública. Isso encontra consonância com a política de cotas da instituição e com a realidade social na qual a instituição está inserida.



**Figura 5.22:** Tipo de escola de conclusão do Ensino Médio dos evadidos (2010-2014)

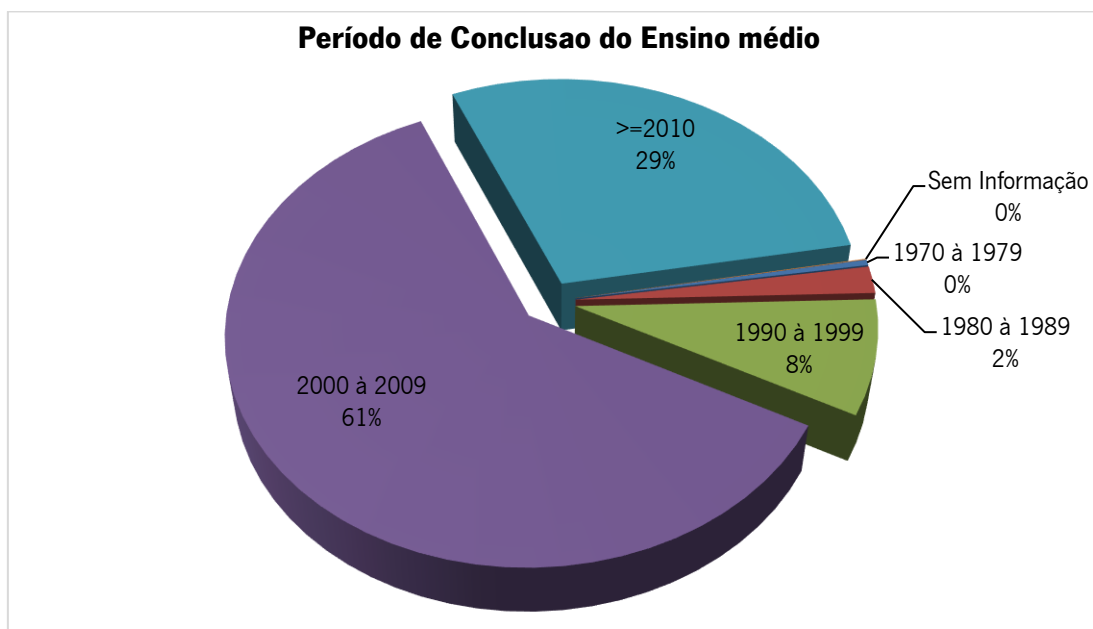
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A observação dessa mesma variável por centro, de acordo com a Figura 5.23 apresenta o CFP como o campus em que mais evadiu estudantes de escola pública, 78,4%, ao passo que metade evadiu no CCS nessa mesma informação, porém com mais estudantes originários de escolas particulares, 35%. Esses dados podem estar relacionados aos cursos ofertados nesses centros: o CFP com os cursos de Licenciatura, que embora tenha maior verberação no mercado de trabalho não representa prestígio social nem boa remuneração ao final do curso. Ao passo que no CCS com os cursos com maior seletividade social, os estudantes de escolas públicas podem se sentir contemplados pelo ingresso e pela formação. Essas conjecturas não explicam, no entanto, metade dos ingressantes pelo ENEM, oriundos de escolas públicas abandonem o curso.



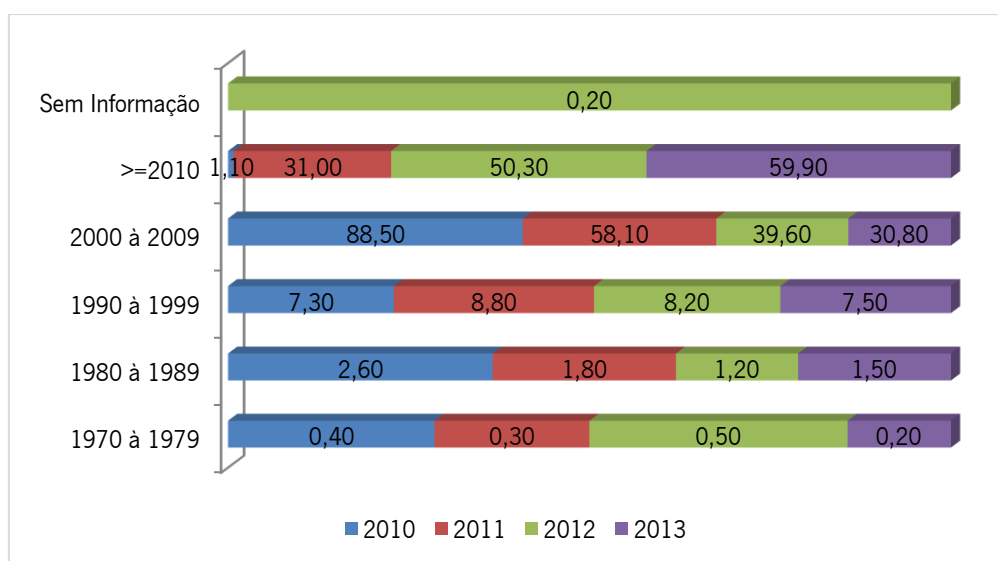
**Figura 5.23:** Tipo de escola de conclusão do Ensino Médio dos evadidos por Centro de ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Ao identificar o período de conclusão do Ensino Médio foi possível estabelecer a distância temporal na última escolaridade do estudante evadido com o ensino superior. Desse modo, foi identificado que 61%, de acordo com a Figura 5.24, dos estudantes concluíram a educação secundária na década de 2000.



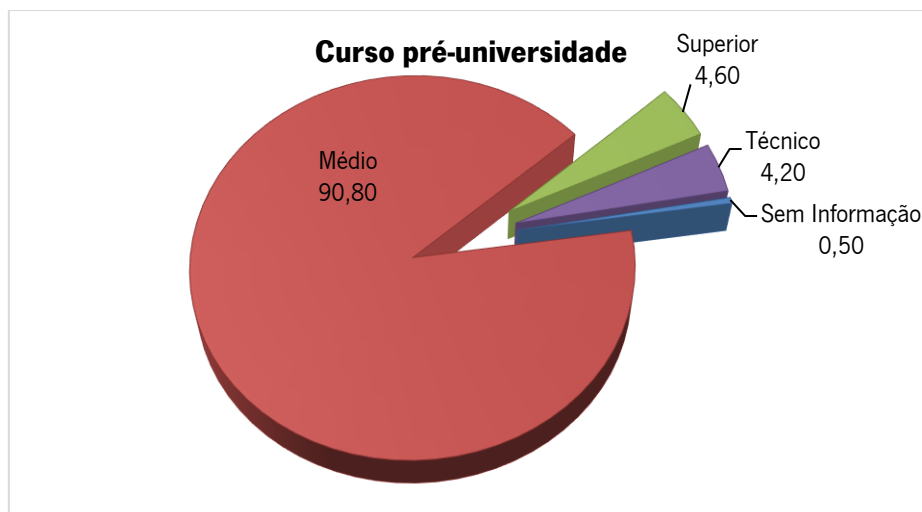
**Figura 5.24:** Período de conclusão do Ensino Médio dos evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Para a compreensão desse período, a Figura 5.25 foi elaborada considerando as décadas de conclusão do Ensino Médio dos evadidos em paralelo com o ano de ingresso na UFRB. Isso revelou que no perfil dos evadidos ingressantes de 2010 a 2013, quase 90% foram egressos do Ensino Médio entre 2010 e 2012, isso representa que os estudantes recém-egressos da educação secundária são os que mais abandonam. Essa informação é relevante para um pensamento institucional de aproximação com a educação básica, especialmente o ensino médio.



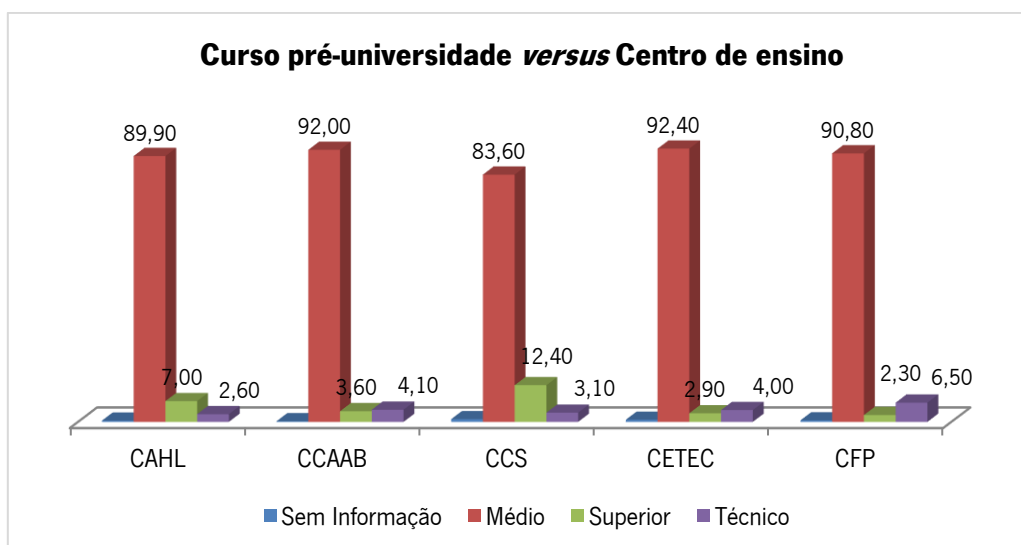
**Figura 5.25** Período de conclusão do Ensino Médio dos evadidos por ano de ingresso (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Num objetivo de conhecer a situação de escolarização do estudante evadido, buscamos identificar o curso de origem desses estudantes antes do ingresso na UFRB. Desse modo, elencamos a formação do egresso conforme a modalidade, representado na Figura 5.26, que demonstra que a maior parte dos egressos saiu do Ensino Médio (91%), embora seja representativo que pessoas que já concluíram uma educação superior também desistam de uma segunda graduação, essas representam 4,6% dos estudantes evadidos, seguidos por 4,2% que fizeram curso técnico.



**Figura 5.26:** Curso de formação pré-universidade dos evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A apresentação por centro confirma que o ensino médio é a formação da maior parte dos egressos. No entanto, observamos que no CCS, 12,4% (Figura 5.27) já haviam concluído um curso de educação superior, dos 4,6% identificados na Figura 5.27. Vale salientar que essa informação origina-se do setor de registro com base no documento apresentado pelo estudante para o ingresso, que segundo a LDB deve ser um certificado de conclusão do ensino médio. Desse modo, alguns estudantes que já tenham concluído a formação superior não se sentirão obrigados a informar isso, apresentando apenas o documento que representa o requisito mínimo para o ingresso no ato de matrícula, conforme preconizado pelo edital de divulgado pelo setor.

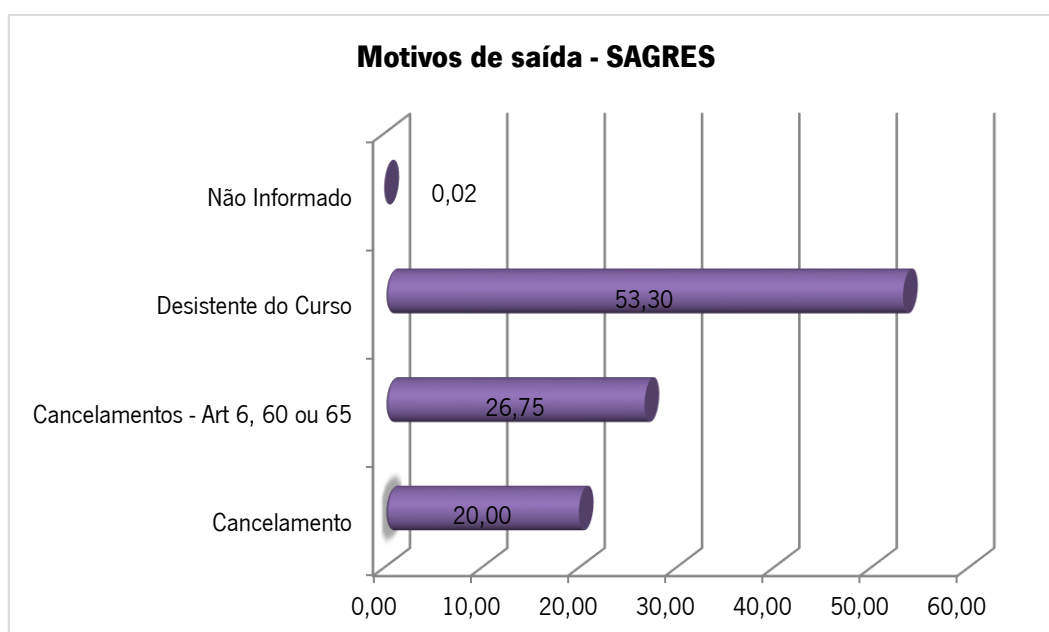


**Figura 5.27:** Curso de formação pré-universidade dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

### 3.5 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA/CULTURAL E ORGANIZACIONAL

As decisões políticas e administrativas da instituição expõem situações em que o estudante é enquadrado para conseguir o acesso, mas que, no entanto, podem não convir com suas aspirações ou desejos depois de aprovados. Isso é revelado, por exemplo, pelas políticas institucionais de reserva de vagas, pela opção de curso e mesmo pelos regulamentos internos de aprovação. Desse modo, evidenciaremos com os dados coletados como essas situações instituídas afetaram os fatores que contribuíram para o abandono do estudante. A Figura 5.28 representa o resumo dos registros efetuados pelo setor responsável com base nos dispositivos legais presentes no Regulamento de Ensino de Graduação.

Dois outros importantes elementos, apresentados como variáveis organizacionais, que podem ser observados no processo seletivo são os referentes à opção de curso realizada pelo estudante no momento de inscrição do SISU e a escolha da modalidade de vaga que deseja concorrer. Medidas que foram tomadas visando o aproveitamento das vagas que, por conta da característica eletrônica do SISU estavam sobrando nas instituições participantes.



**Figura 5.28:** Motivos de saída conforme registrados no SAGRES (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Desse modo, conforme a Figura 5.32, o status de 'desistente do curso' se evidencia com 53,3%. Trata-se de um critério definido pela instituição para registrar as saídas dos estudantes. Essa descrição informa o abandono dos estudantes para determinado curso, podendo representar uma saída de livre vontade, por decisão própria de informar seu desejo de não mais



cursar um determinado curso, ou mesmo, nos casos de estudantes que permanecem na instituição, mas trocaram de curso, após terem sido convocados para curso diferente em sua primeira opção.

Os 'cancelamentos' baseados no Regulamento de Graduação constituem-se na evasão que acontece por ferir um procedimento institucional. O estudante evadido deixa de cumprir com sua parte no processo de estudos, tendo por isso sua inscrição cancelada pela instituição automaticamente. Vale salientar que existe previsão para o retorno, haja vista que o estudante pode empreitar solicitação de reingresso junto a Câmara de Graduação, no entanto, esses registros, que significam um percentual de 26,7% representam estudantes que não manifestaram interesse em voltar para os seus respectivos cursos.

As informações referentes à modalidade de vaga no SISU constituem-se opção do estudante referente a reserva das vagas que deseja concorrer. Esses elementos se constituem em política de inclusão para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, além de garantir aos estudantes de escola pública o acesso à instituição, constituindo-se suas políticas afirmativas<sup>112</sup>. A Tabela 5.20 apresenta todas as modalidades de reserva de vagas utilizadas pela instituição entre 2010 e 2013 e as informações sobre evasão durante esse período.

**Tabela 5.20:** Tipo de ingresso conforme modalidade de reserva de vagas dos evadidos (2010-2013)

Tipo de ingresso	2010		2011		2012		2013	
	Qte	%	Qte	%	Qte	%	Qte	%
Ampla Concorrência	748	54,92	832	52,23	440	54,39	257	49,52
Autodeclarado preto, pardo ou indígena	531	38,99	644	40,43	305	37,70	-	-
Ensino Médio em escola pública	83	6,09	89	5,59	61	7,54	-	-
Capacitação de professor da educação básica	-	-	28	1,76	3	0,37	-	-
L1-Renda e escola pública	-	-	-	-	-	-	19	3,66
L2-Autodeclarado, renda, escola pública	-	-	-	-	-	-	96	18,50
L3-Escola pública	-	-	-	-	-	-	19	3,66
L4-Autodeclarado e escola pública	-	-	-	-	-	-	128	24,66

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

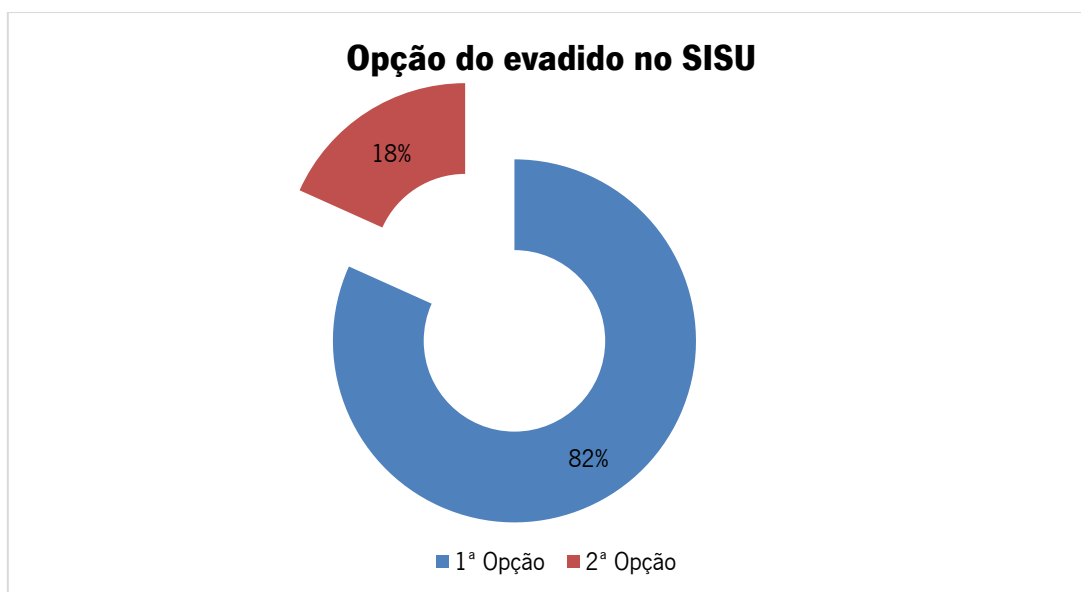
As primeiras modalidades de vagas foram utilizadas pela instituição desde sua criação, prevendo uma reserva de vagas para estudantes de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e aqueles de qualquer etnia, mas que fossem estudantes de escolas públicas, ou seja, essa reserva perfazia um total de 43% das vagas. Observamos, no entanto,

<sup>112</sup> Entre 2010 e 2012 a instituição adotou a reserva de vagas pautada na Resolução nº 14/2008 e nº5/2009.

que a evasão para essa modalidade representa quase o mesmo percentual das vagas reservadas, ou seja, a política de reparação, como é conhecida a política afirmativa, reserva vagas para o ingresso, mas não assegura a permanência.

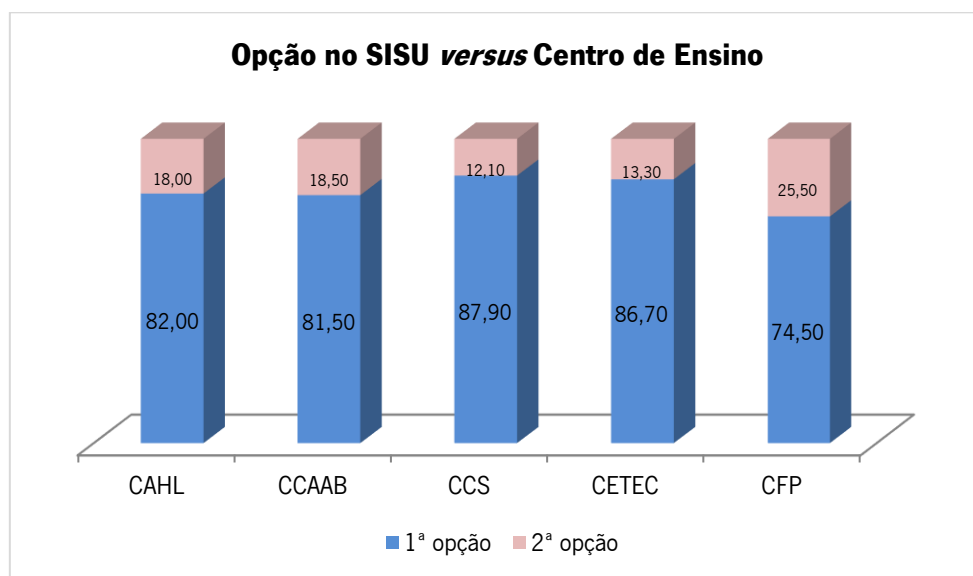
Em 2012, o Governo Federal estabeleceu a obrigatoriedade de reserva de vagas para todas as instituições federais de ensino, através da Lei nº 12.711/2012 que registra a reserva de 50% das vagas conforme quatro modalidades. Essa Lei, além de prever a reserva de vagas para a escola pública, acrescentou uma dimensão social, na medida em que o candidato também podia informar a renda familiar *per capita* de menos de 1,5 salários mínimo. Além disso, em duas modalidades, os estudantes poderiam autodeclarar suas etnias como pessoas pretas, pardas e/ou indígenas, associados com a renda e com a escola de origem (pública). Podemos notar que, assim como na análise anterior, os candidatos autodeclarados também constituem um perfil expressivo de evadidos apesar das vagas reservadas para esse público, 43%, conforme apresentado na Tabela 5.20.

Não obstante, observamos na Figura 5.29 que entre os evadidos, mais de 80% alistaram a primeira opção do SISU. Essa expressividade está também relacionada ao preenchimento das vagas na UFRB que se dá em grande parte por estudantes no quadro da Lista de Espera, que utiliza apenas os candidatos que fizeram a primeira opção do curso e manifestaram interesse em continuar concorrendo as vagas remanescentes após as chamadas regulares do SISU realizadas pelo MEC.



**Figura 5.29:** Opção de curso dos evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

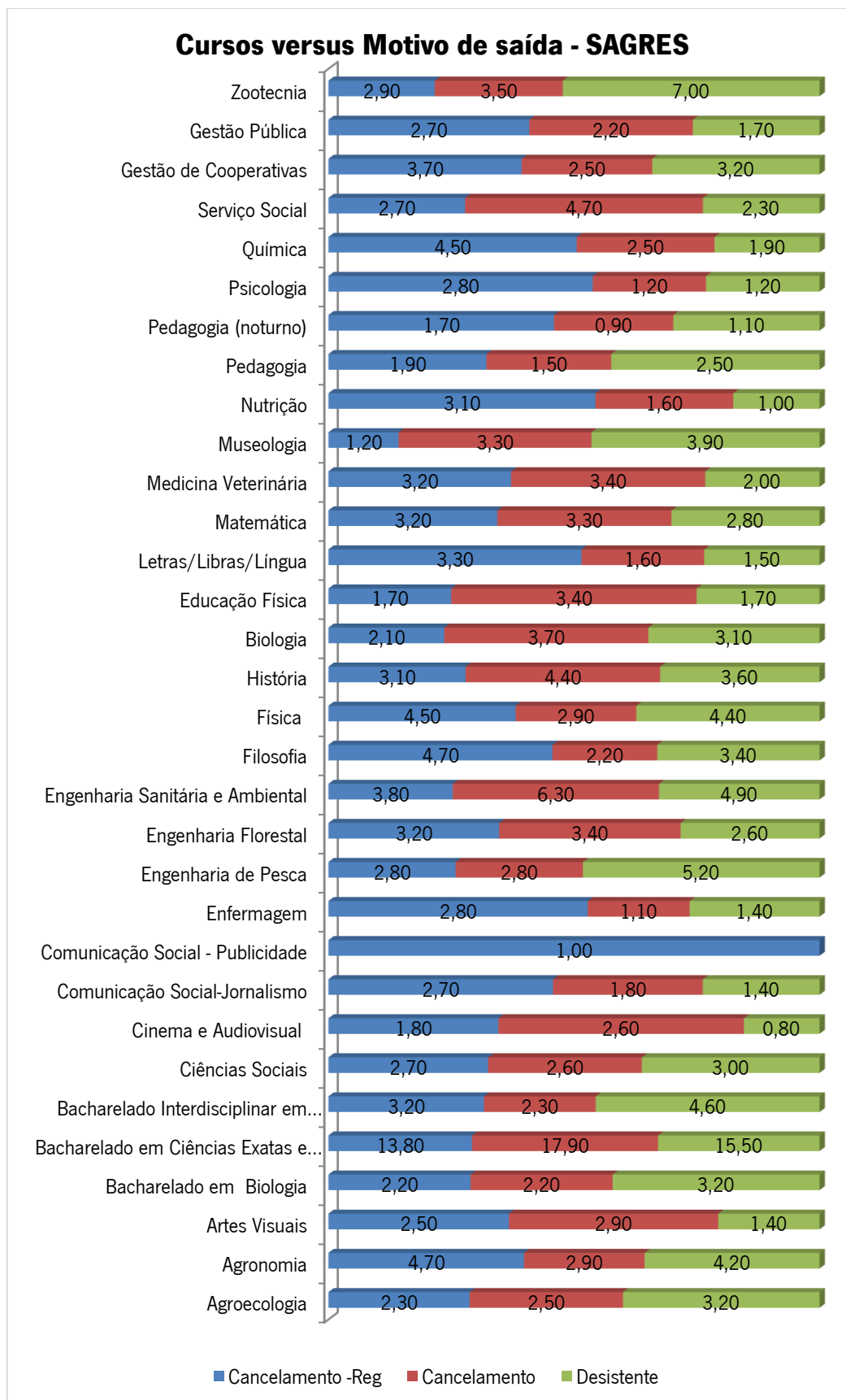
O exame dessa mesma variável por Centro de Ensino revela a similaridade de opção do ingressante em cada Centro, de acordo com a Figura 5.30, destacando-se o CCS com um maior percentual, em torno de 88% e o CFP, por outro lado, com 74%, de estudantes que escolherem os cursos na primeira opção.



**Figura 5.30:** Opção de curso dos evadidos por Centro de Ensino (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

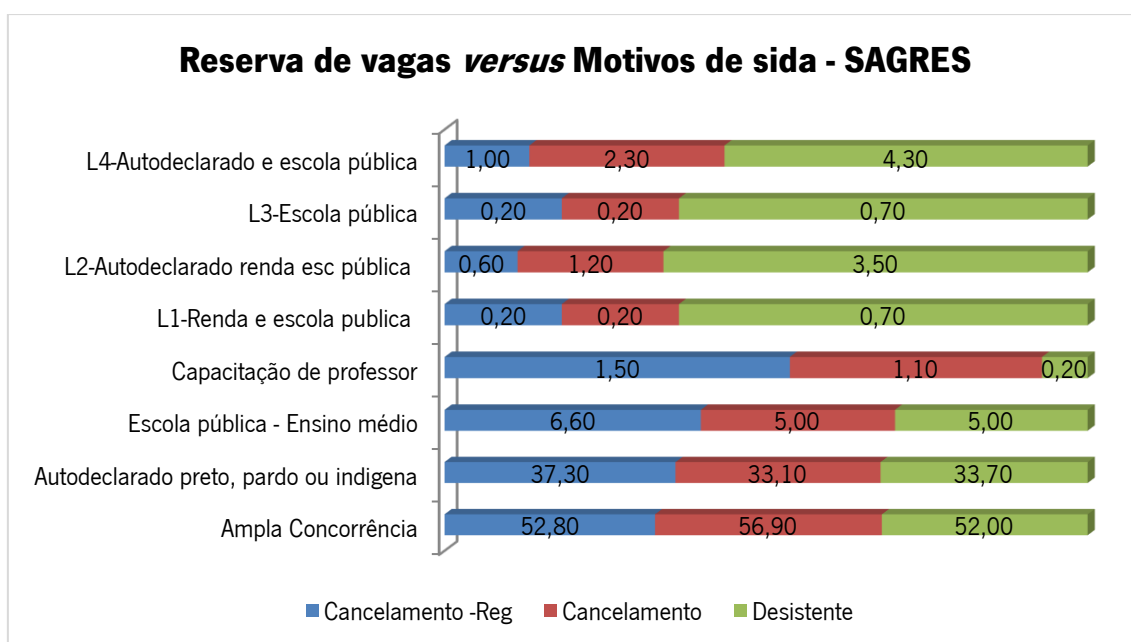
Para conclusão das informações nessa categorização e considerando que a variável, 'motivo de saída' se constituiu em explicitar os fatores, que do ponto de vista da instituição motivam a saída do estudante do curso e, em alguns casos até mesmo da instituição, pensamos ser relevante trazer para essa análise a relação desses fatores com outros dados que podem contribuir para a compreensão desse fenômeno na UFRB, dessa forma, explicitaremos algumas ilustrações gráficas que elegemos importante para esse objetivo.

A primeira relação foi feita para identificar os cursos e como eles se relacionam ao motivo de saída dos estudantes, desse modo, o gráfico na Figura 5.31 apresentou o BCET como o curso que mais se destaca, embora seja relevante perceber que também se trata do curso que oferece o maior número de vagas no processo seletivo em relação aos demais. Entre os cursos com oferta de vaga em torno de 50 vagas, os destaques são para os cursos do CCAAB, Agronomia e Engenharia da Pesca e, no CFP, Química e Física.



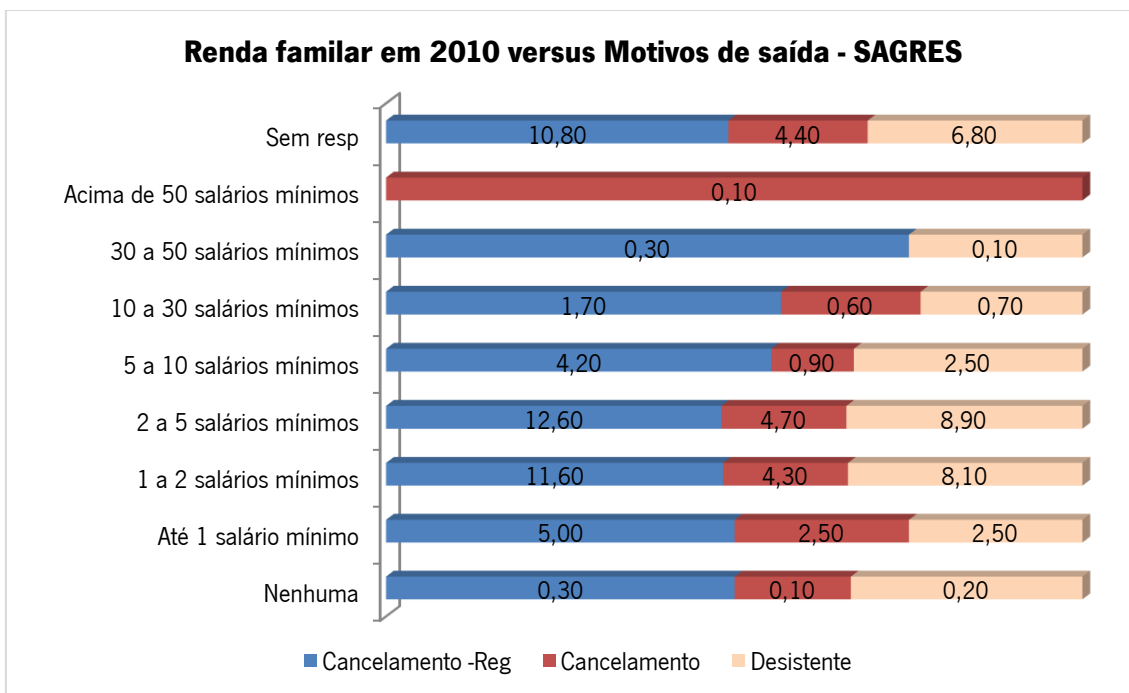
**Figura 5.31:** Motivo de saída por curso de graduação dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A Figura 5.32 destacou a escolha pelo tipo de ingresso do estudante em relação ao ‘motivo da saída’, identificamos que os estudantes ingressam pela ‘ampla concorrência’ estão incluídos entre os que mais evadem independente dos motivos de saída registrados. No entanto, não podemos deixar de notar que estudantes contemplados pelas políticas afirmativas (cotas) também estão alistados de forma expressiva entre os que saem e, é relevante notar, que 37,30% pelo não cumprimento dos requisitos que dizem respeito aos normativos institucionais, reforçando o fator da cultura organizacional no alvo do abandono.



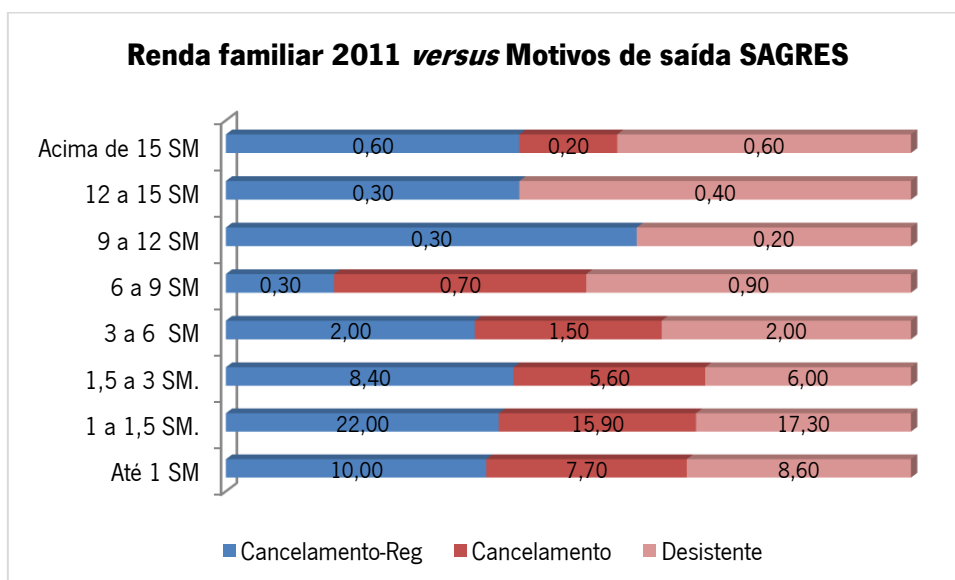
**Figura 5.32:** Motivo de saída por tipo de ingresso dos estudantes evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Outra informação relevante nessa direção é a relação com a renda familiar. Identificamos anteriormente que os estudantes evadidos estão concentrados, preponderantemente, na faixa de renda até cinco salários mínimos, o que os caracterizam em classes sociais menos favorecidas. Entretanto, ao analisar essas variáveis notou-se que em cada ano, elementos diferentes se destacam. Por exemplo, em relação aos ingressantes de 2010, o gráfico da Figura 5.33 destacou o maior percentual de estudantes que foram inseridos no item de cancelamento por terem sido atingidos pelos artigos do Regulamento de Graduação, com ênfase para a renda entre 1 e 2 salários mínimos por família.



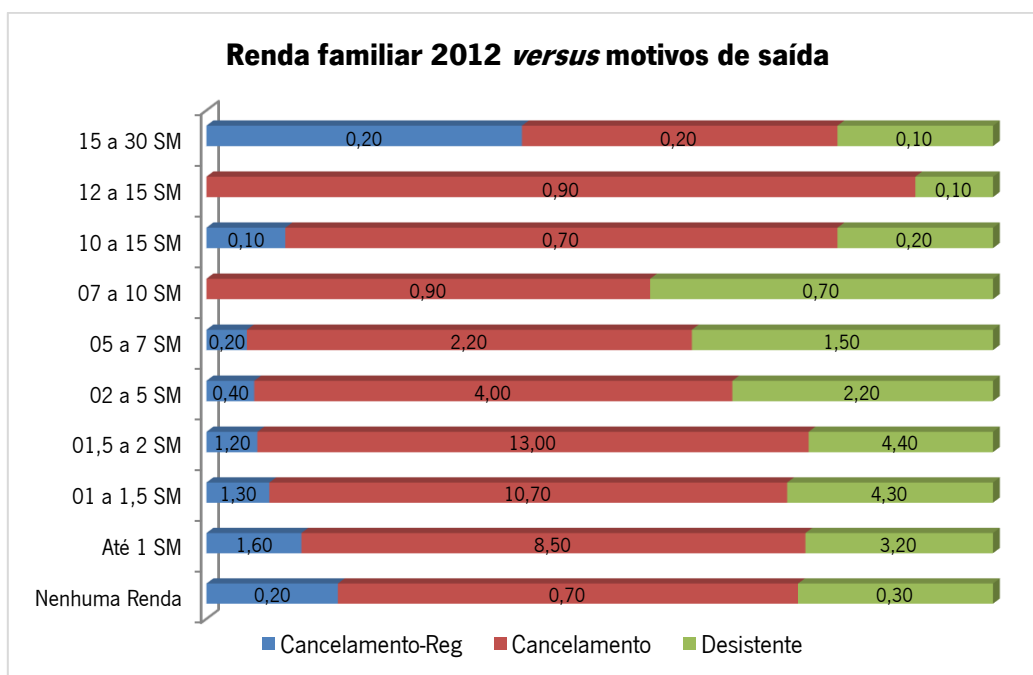
**Figura 5.33:** Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (2010)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Numa direção similar, em 2011, os estudantes evadidos também abandonaram por serem atingidos pelo regulamento e terem a matrícula cancelada automaticamente, no entanto, analisamos que a renda predominante desses estudantes foi em torno de 1,5 salários mínimos, conforme observado Figura 5.34.



**Figura 5.34** Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (Ingressantes 2011)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A observação da renda dos evadidos que ingressaram 2012 (Figura 5.35) revela que boa parte dos estudantes, 32% dos que saíram tinham renda familiar até 2 salários mínimos alistados entre o motivo de saída 'cancelamento'. Saliendo a imprecisão dessa variável no sistema, podemos concluir que esses estudantes abandonaram o curso ou a instituição e que o fator econômico nesse período pode ter determinado essa motivação.



**Figura 5.35:** Motivo de saída por renda familiar dos estudantes evadidos (Ingressantes 2012)

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Em relação a 2013, o registro de cancelamento até 2014.2 (semestre analisado) mostrou-se significativo: sendo 519 pessoas já em processo de saída, no entanto, os valores quando comparados aos motivos de registros dão destaque para o item 'desistentes', mantendo a renda predominante entre aqueles que recebem de 1 a 5 salários, conforme expressado na Tabela 21.

**Tabela 21:** Renda familiar versus Motivos de saída – SAGRES

Renda em 2013	Cancelamento-Reg		Cancelamento		Desistente	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Nenhuma renda			2	0,20	7	0,30
Até 1 SM	16	1,40	18	2,10	115	5,00
01 até 1,5 SM	5	0,40	18	2,10	71	3,10
01,5 até 2 SM	7	0,60	9	1,10	66	2,90
02 até 2,5 SM	6	0,50	4	0,50	29	1,30
02,5 até 3 SM	5	0,40	8	0,90	31	1,40
03 até 4 SM	5	0,40	3	0,40	31	1,40
04 até 5 SM	3	0,30	3	0,40	17	0,70
05 até 6 SM	-		1	0,10	5	0,20
06 até 7 SM	1	0,10	1	0,10	4	0,20
07 até 8 SM	-		1	0,10	3	0,10
08 até 9 SM	2	0,20	1	0,10	4	0,20
09 até 10 SM	1	0,10			4	0,20
10 até 12 SM			2	0,20	2	0,10
12 até 15 SM			1	0,10		
15 até 20 SM			2	0,20	2	0,10
Acima 20 SM			1	0,10	2	0,10

**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Com o objetivo de focalizar a evasão numa representação dos cursos de graduação em que ela se apresenta de forma mais acentuada, empreendemos a seguir em descrever o modelo categorial até aqui apresentado, direcionando os cinco cursos em que o abandono mais se destaca nos centros de ensino da UFRB.



#### **4. A FOCALIZAÇÃO DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Para esse tópico, a intenção é a busca da compreensão dos fatores que levaram os cursos que se destacaram com maior índice de evadidos. Desse modo, tentamos identificar através dos documentos institucionais informações que revelassem ou explicassem a manifestação mais acentuada para o abandono dos estudantes nos cursos de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET), ofertado pelo CETEC, Bacharelado interdisciplinar em Saúde (BIS), em oferta pelo CCS, Licenciatura em Física, no CFP, Zootecnia, no CCAAB e Ciências Sociais, no CAHL.

O BACHARELADO EM CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS: O curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET) foi criado no ano de 2008, dentro do Programa REUNI e é ofertado pelo Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, em Cruz das Almas. Esse curso foi caracterizado na dimensão do programa Reestruturação Acadêmica-Curricular, que incluiu como principais medidas a “implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos” (inciso II, Art. 2º) e a “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada” (inciso IV, Art. 2º) (Brasil, 2007, s.p.). Esses objetivos visavam mexer com a estrutura tradicional dos cursos de graduação da instituição, na medida em que acrescentariam a interdisciplinaridade como elemento de formação geral, sem profissionalização antecipada. Assim os pressupostos do BCET eram fomentar o conhecimento e a formação gerais na área das ciências exatas e tecnológicas e somente após a conclusão desse curso, como ciclo inicial, o estudante estaria apto ao segundo ciclo ou a terminalidade para uma formação profissional. Cada curso ao ser integralizado significa uma nova diplomação<sup>133</sup>.

Esse curso também oferta o maior número de vagas<sup>134</sup> da instituição, não obstante, conforme indicado, tem apresentado o maior índice de evadidos, uma característica que repousa nos cursos da área de exatas. Além disso, destacam-se duas situações que podem explicar essa evasão: a primeira relacionada à novidade do formato do curso, pois não apresenta ao candidato uma carreira, mas uma formação geral que lhe direcionará profissionalmente em outra etapa para atingir a profissão desejada. Essa aparente incerteza profissional, se associa a segunda situação: o formato de seleção por meio do SISU, na qual o candidato insere a nota no curso

---

<sup>133</sup> Salienta-se que esse modelo de formação foi defendido pelo Professor Naomar de Almeida Filho e ficou conhecido no contexto brasileiro como a Universidade Nova, desenvolvido segundo o modelo do Processo de Bolonha adotado pela União Europeia.

<sup>134</sup> Observar relação de cursos e vagas no Capítulo 4.

que consegue melhor pontuação para o ingresso, assim ingressa no BCET, que tem uma boa relação candidato vaga, mas somente após o primeiro semestre do curso compreenderá esse novo formato e, assim, embora granjeie a formação posterior, (do segundo ciclo em engenharias) ofertada pelo curso, perceberá que não consegue atingir os componentes da área de exatas necessários para permanecer inscrito no curso a cada semestre.

**O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE:** O Bacharelado interdisciplinar em Saúde (BIS) foi criado em 2009, sendo ofertado no Centro de Ciências da Saúde (CCS), que funciona na cidade de Santo Antonio de Jesus. Assim como o BCET, esse curso foi inserido na política de expansão do REUNI, e incluía modelos formativos diferenciados para evitar a profissionalização precoce do estudante de graduação.

Diferentemente do BCET, o BIS foi criado com a característica completamente interdisciplinar, no entanto, enquanto o BCET existiu desde o início com a clara definição dos cursos para o segundo ciclo de formação<sup>115</sup>, ou a formação profissional, ao passo que o BIS, inicialmente, não tinha essa vinculação. De modo que a incerteza que pairava entre os graduandos em relação aos cursos que produziram essa formação profissional, pode ter sido um dos fatores para seu destaque como curso com maior evasão do centro<sup>116</sup>.

Salientamos mais uma vez que o CCS é o Centro com menor índice de evasão da UFRB, e embora o BIS esteja elencado entre os cursos com maior evasão da instituição no período analisado, o seu percentual é de 37% em relação aos estudantes matriculados no curso.

**O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS:** O curso de Ciências Sociais foi criado em 2008, no pacote do programa REUNI, no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), que funciona em Cachoeira. Embora a evasão no centro seja de 41%, no referido curso esse índice é de 56%, em relação a todos os estudantes que ingressaram no curso no período de quatro anos.

Entretanto, conforme salientado, na contramão da oferta do mercado em abarcar os egressos licenciados, a criação do curso foi para a formação em bacharéis. Essa informação é sentida e representada pela evasão ao longo do período analisado, e referenda na fala de um dos docentes do curso ao ser entrevistado:

O garoto não se vê doutor não se vê mestre e não se vê no mercado de trabalho com o título de Bacharel em Ciências Sociais.

---

<sup>115</sup> Esses cursos foram previstos no Projeto de REUNI da UFRB, em 2007.

<sup>116</sup> Os cursos já ofertados pelo Centro: Nutrição, Enfermagem e Psicologia eram alistadas entre as possíveis terminalidades para o BIS, porém, os Projetos Pedagógicos não previam essa inserção, sendo necessária uma reestruturação no currículo dos mesmos.

“Outras questões dessa evasão [...] Eu acho que é a principal nos cursos de Ciências Sociais tem a ver com horizonte sombrio, do garoto não se vê, da garota não se vê como doutor no curso de Ciências Sociais. Além disso, o mercado de trabalho na área de pesquisador para o Bacharelado é exíguo no Brasil todo, no Recôncavo então, nem precisa falar, não tem órgãos de opinião pública. Quem que contrataria um Bacharel em Ciências Sociais? Órgão de opinião pública, de pesquisa de opinião pública? não tem naquela região, ONG'S, empresa de marketing político. Então a região não tem empresas que lidam com opinião pública que lidam com pesquisa de mercado, com marketing político, e aí a primeira questão é essa. E uma outra questão: é a de o aluno não se reconhecer como futuro doutor e aí ele não se vê naquele currículo, naquele curso [...]” (E-P.21, agosto, 2015)

O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA: O curso de Licenciatura em Física funciona no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado na cidade de Amargosa, geograficamente é o mais distante da sede da instituição que funciona em Cruz das Almas. O curso foi criado em 2006 e começou a funcionar junto com a então nova universidade e, conforme já observado anteriormente, esse Centro é o único cuja oferta dos cursos independe da área de conhecimento.

O curso apresentou dificuldade de preenchimento de vagas nos processos seletivos da instituição, conforme divulgado nos relatórios da PROGRAD. Entretanto, a adesão ao SISU significou um aumento na concorrência e no número de estudantes matriculados no curso a partir de 2010. Mas, vale salientar que, isso não representou a permanência desses estudantes no curso, que apresentou um percentual de 75% de evadidos no período analisado. Com entrada anual, o curso além de ofertar vagas regulares no processo seletivo também ofertou as vagas que sobraram em processos seletivos anteriores.<sup>117</sup> Mas isso não foi suficiente para minimizar a evasão.

Outra informação relevante a respeito é que os cursos de Física estão incluídos no pacote de cursos cuja demanda de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio, se encontra em defasagem no contexto educacional brasileiro, logo, se constitui num curso incluído nas políticas públicas de cunho nacional<sup>118</sup>, no eixo de uma área crítica onde a demanda de licenciados anualmente não atende as necessidades das escolas básicas<sup>119</sup>.

---

<sup>117</sup> O Relatório de Gestão da PROGRAD de 2011 informou que foram ofertadas para preenchimento pelo Cadastro Seletivo 44 vagas extras para o curso. Assim nesse ano o curso teve 92 vagas preenchidas.

<sup>118</sup> Para a ampliação de vagas de cursos de formação de professores o governo federal instituiu o Plano de Formação de Professores (PARFOR), em 2008. Instituições universitárias públicas foram conclamadas a ofertar cursos presenciais e a distancia para professores em exercício sem a devida formação na área.

<sup>119</sup> Dados divulgados pelo INEP em 2009 informam que apenas 57% das vagas ofertadas nos cursos de licenciatura em Física são ocupados.

O CURSO DE ZOOTECNIA: O curso de Zootecnia completa os dez cursos ofertados pelo Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB). Esse curso foi criado em 2004, no âmbito da Universidade Federal da Bahia, antes da criação da UFRB, sendo incorporado aos cursos de graduação da nova instituição. Entretanto, com uma oferta anual de 70 vagas, ampliadas em 2008, o curso foi se constituindo dentro do centro também com dificuldade de inserir novos ingressantes.

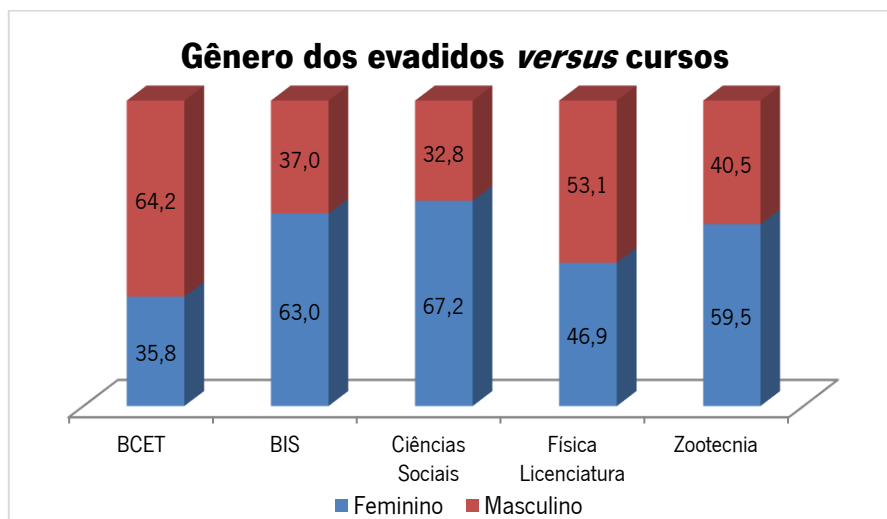
O levantamento de desistência publicado no Relatório de Gestão da PROGRAD em 2011 informa que nos primeiros meses do primeiro semestre letivo daquele ano, pelo menos 24% não compareceram para aula no curso de Zootecnia, dos 95 matriculados, que afirmaram ao serem contatados que não retornariam ao curso. Dessa avaliação preliminar, foram identificados os seguintes motivos: “[...] não identificação com o curso, problema de frequência às aulas devido a residirem em outro município, trabalhar e opção por outro curso”. (UFRB, 2011, p. 46) Assim é relevante que a não identificação com o curso também tenha sido destacada por um dos professores do curso ao ser entrevistado:

“[...] O comentário maior que eu escuto dos alunos, pelo menos na Zootecnia é que eles geralmente não entram aqui querendo Zootecnia, não escuto tanto eles reclamarem que a situação tá difícil, que eles não tem como se sustentar, eu vejo muita gente que na verdade queria outra coisa e que só conseguiu entrar na Zootecnia, por exemplo e que está fazendo. E que pretende prestar o ENEM naquele mesmo ano ou prestar uma prova de transferência assim que possível para tentar muda de curso dentro da UFRB. [...] Então ele pode entrar em Zootecnia e na verdade ele quer Veterinária. E ai então, uma vez dentro da universidade ele sabe que ele pode tentar o curso que ele realmente deseja. Então o sistema começa já distorcido na minha visão. Talvez a gente esteja oferecendo vagas demais [...], talvez não haja tanta gente querendo fazer Zootecnia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia então a gente matricula os alunos e na verdade eles não querem cursar aquilo e acabam desistindo, inclusive eu posso dizer isso também porque muitas vezes, desses 70 alunos que eu tenho na turma de Zootecnia alguns, cinco, seis não chegam a frequentar nem um dia de aula[...] a pessoa está matriculada, mas ela nem se quer veio curso, ela nem experimentou cursar o curso, ela simplesmente está matriculada porque ela passou no SISU e ela selecionou o curso de Zootecnia, mas ela nunca apareceu por aqui” (E-P.29, agosto, 2015)

#### 4.1 A ANÁLISE DOS DADOS DOS EVADIDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Para essa análise concentramos atenção nos cursos cuja evasão demonstrou-se mais acentuada, destacando as variáveis mais significativas para análise e discussão.

A identificação a partir da caracterização pessoal do BCET permitiu identificar o gênero predominante dos estudantes do curso e confirmar a maioria de estudantes do gênero masculino, 62%, conforme especificado na Figura 5.36, direção similar seguida pelos cursos de Licenciatura em Física, com 53,1%. Esse dado confirma a preferência masculina pelos cursos ditos de áreas mais duras, como as exatas e tecnológicas. Em relação ao BIS, é relevante destacar que o gênero predominante dos estudantes evadidos em contraste com a área de exatas, abriga um maior percentual entre os declarados feminino. As informações sobre gênero relativas ao curso de Ciências Sociais refletem também a área de humanidades ao qual o curso pertence que sempre abarca em maior quantidade as pessoas do gênero feminino, representando 67%. E o curso de Zootecnia, não obstante a área de agrárias ter maior identidade com a de exatas, por conta das disciplinas de exatas, apresenta um percentual maior de mulheres, 59,5%.

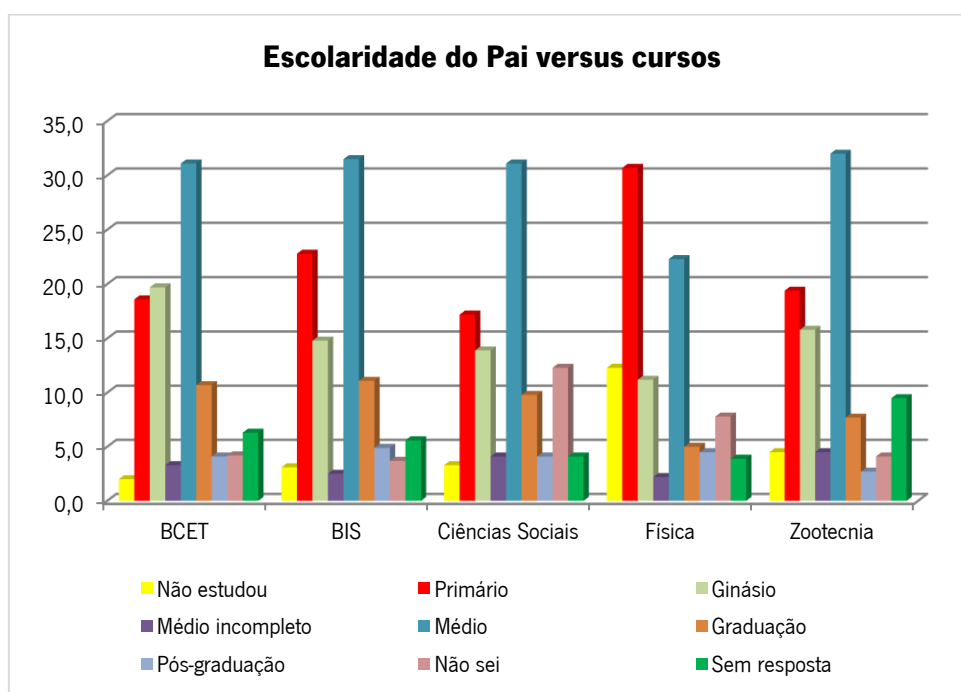


**Figura 5.36:** Gênero dos estudantes evadidos por curso com maior índice de evasão  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Outro dado importante em relação ao curso ancora-se na idade dos estudantes. Já foi identificado que a maior parte desses desistentes são jovens entre 18 e 34 anos, entretanto, o BCET destaca o diferencial de possuir em seu quadro mais estudante evadidos com menos de 18 anos, o que significa um total de 95% de alunos abaixo dos 34 anos, sendo que 77% entre 18

e 24 anos. Essa identidade jovem inspira a identificação do fator social associado ao cultural como fomento da evasão na UFRB, associada também com a não identificação da formação profissional ao ingressar no curso, bem como a ausência de expectativa em relação ao mercado de trabalho, por conta da característica dos Bacharelados interdisciplinares e similares, como é o caso do BCET.

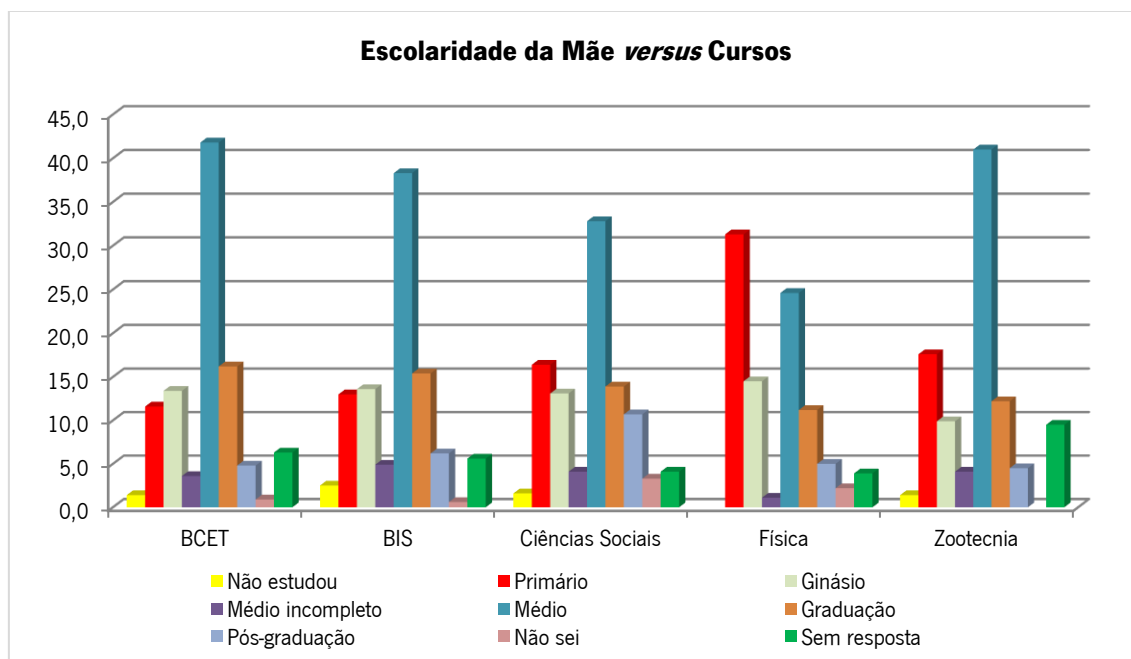
A escolaridade dos pais dos estudantes evadidos revela as diferenças de formação entre os pais (pai e mãe). Observamos, nas Figuras 5.37 e 5.38 que 40% dos pais tem escolaridade abaixo do ensino médio. Ao passo que as mães se destacam com um melhor nível de escolaridade em todas as modalidades de ensino. Essa informação é relevante, na medida em que conforme discutimos, os estudos demonstram a importância da escolaridade dos pais na permanência e diplomação dos filhos, revelado pela importância que os mesmos, por meio de seu próprio exemplo, dão a escolaridade.



**Figura 5.37:** Escolaridade do PAI dos estudantes nos cursos com maior índice de evasão.  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

Um dado relevante é que no curso de Licenciatura em Física está alistado o pai com menos escolarização, entre os que não estudaram e que cursaram apenas as primeiras séries do ensino fundamental, antes conhecido como primário. A comparação entre a escolarização entre pai e mãe revela que em alguns cursos. Por exemplo, no curso de Física não aparece mãe

como 'não estudou'. Do mesmo modo que em todos os cinco cursos as mães parecem ter alcançado maior escolarização (Figura 5.38).



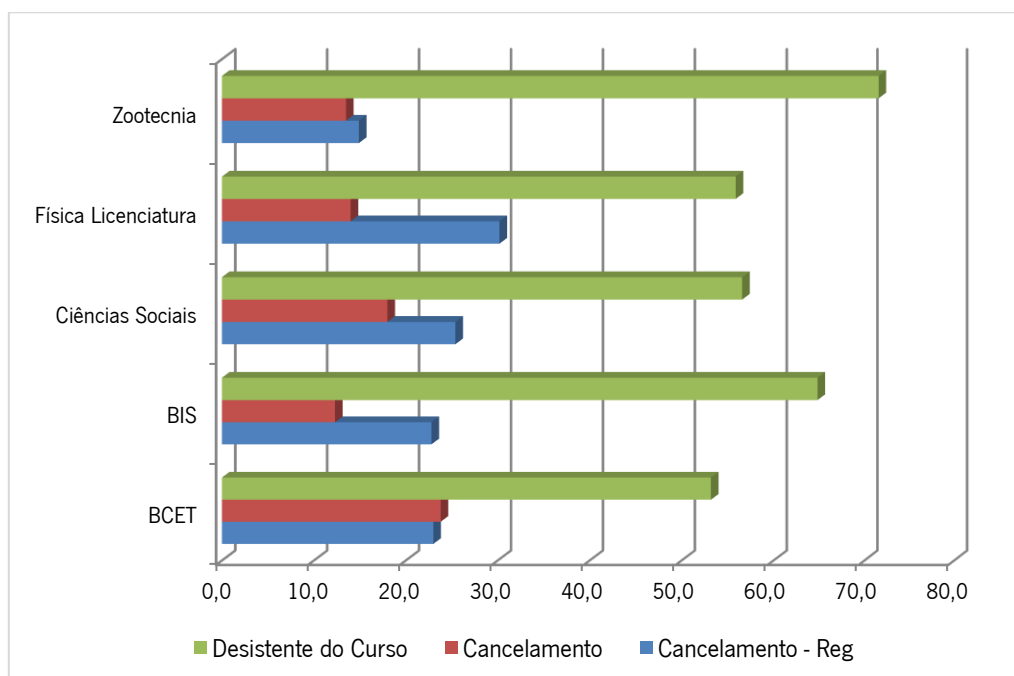
**Figura 5.38:** Escolaridade da MÃE dos estudantes nos cursos com maior índice de evasão.  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

As informações relativas à formação dos pais dos estudantes evadidos do BIS revelam similaridades com os dados da instituição, prevalecendo a escolaridade dos pais no Ensino Médio, conforme demonstrado nas Figuras 5.37 e 5.38. Dessa forma, isso revela que, se por um lado, a oportunidade de acesso representa o ingresso de mais pessoas, principalmente, em cursos com perfil formativo diferenciado e ainda desconhecido para a sociedade, a desigualdade social se reveste com a evasão, por que mais do que o ingresso, a busca profissional e a necessidade de inserção no mercado de trabalho se sobrepõe a permanência do estudante no curso e muitas vezes na instituição. Isso corrobora a assertiva de Bourdieu & Passeron (2010) sobre as desigualdades, “[...] a composição das desigualdades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar [...]”. (Bourdieu & Passeron, 2010, p. 194). No curso de Licenciatura em Física essa variável mostra-se similaridade com os outros cursos, sendo que o Ensino Médio predomina em 47% e 56% para mãe e pai, respectivamente. Observamos a regularidade das informações em relação à UFRB na escolaridade dos pais, sendo que as informações sobre as mães parecem expressar maior

certeza por parte dos estudantes. Por fim, o curso de Zootecnia segue o ritmo das informações dos demais cursos, sendo a formação predominante também o Ensino Médio.

Outro dado importante de destaque para o curso diz respeito aos motivos descritos pelo setor de registro para a saída dos estudantes. Não obstante, cabe salientar que o item 'Desistente do curso' pode se referir ao estudante que troca de curso por realizar um novo processo seletivo ou que realiza novo processo para o próprio curso ou que abandona sem informar esse abandono, essa desistência em relação ao BCET representa mais de 50% dos estudantes evadidos, conforme Figura 5.39.

No CCS, em relação ao BIS também os dados de desistência são alistados em maior predomínio, 65% (Figura 5.39) Nota-se também que o índice de evasão começa a diminuir no curso a partir de 2013.2 (Figura 5.40). Não por acaso, são regulamentados os cursos de formação para o segundo ciclo, com a integralização da primeira turma do curso. Além disso, podemos atribuir a vinculação do curso de Medicina como a etapa da formação do curso. Esse curso apresenta os maiores índices de concorrência nos cursos de graduação das universidades que o ofertam.



**Figura 5.39:** Motivo de saída dos evadidos nos cursos com maior índice de evasão.  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

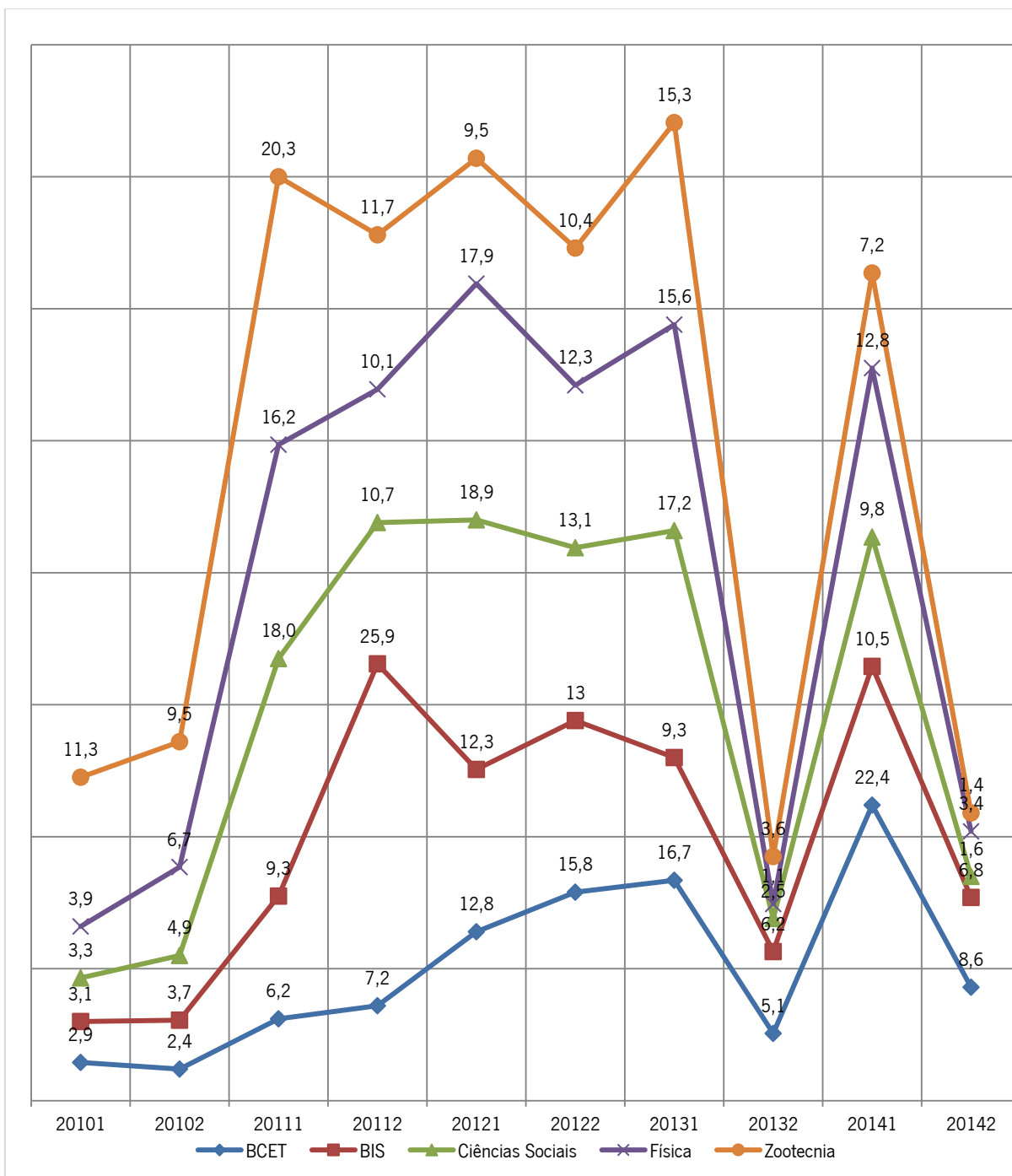


Em relação aos motivos de saída alistados no SAGRES referentes ao curso de Ciências Sociais (Figura 5.39), a desistência aparece com um maior número com 56% de estudantes em comparação com os outros motivos.

Em relação ao BCET, outro importante destaque para o curso diz respeito ao semestre de saída dos estudantes. Notamos que os 665 que evadiram ao longo dos quatro anos e tiveram uma saída mais expressiva em 2014.1 (Figura 5.40). Desse modo, na direção contrária da evasão geral da instituição, a evasão do BCET demonstrou um aumento significativo de 31% no ano de 2014. O ano de 2012 também se destaca com um alto índice de evadidos, em torno de 28%. Salientamos que isso representa em números, uma nova turma de ingressantes a cada semestre.

Na evasão anual do BIS observa-se o processo de crescimento, com pico em 2011, quando o curso atingiu o maior índice (35%). Entretanto, se considerarmos as saídas nos dois primeiros anos de análise, chegamos a 45% dos estudantes e considerando que a oferta de vagas era de 50 ingressantes semestrais, concluímos por pelo menos uma turma de ingressantes abandonando o curso.

A evasão anual descrita no curso de Ciências Sociais também apresenta o ano de 2011 com maior expressividade. Da previsão de oferta que acumularia 100 estudantes no curso entre 2010 e 2011, 37% evadiram. Porém, ainda mais significativa foi a saída em 2012, que representou 32% dos estudantes, um acúmulo de 69% dos estudantes que ingressaram em três anos. Coadunando com os estudos pioneiros de Spady (1970,1971) e Tinto (1993), observamos o abandono se caracterizando nos primeiros anos de ingresso do estudantes.



**Figura 5.40:** Evasão anual nos cursos com maior índice de evadidos (2010-2014)  
**Fonte:** Dados do Sistema Acadêmico de Graduação da UFRB (SAGRES), 2015.

A situação é similar no curso de Licenciatura em Física, e também, notamos que a evasão nesse curso ganha expressividade em 2011, já que 47 estudantes saíram nesse ano. Em 2012, a situação foi parecida com a saída de 54 estudantes e, vale salientar que a saída registrada está concentrada nos ingressantes a partir de 2010 com o SISU.

No curso de Zootecnia identificamos a evasão no formato decrescente ao longo do período. O curso apresentou o maior percentual de evadidos em 2010, com 21%, em 2013, assim como os outros cursos, a evasão foi maior, 32% no ano, salientando que o ingresso anual no curso é de 70 vagas. No entanto, ao longo dos anos seguintes, os índices parecem baixar para 20%, 19% e em 2014, 8,6%, o menor no período para esse curso.

Posto esses dados, a seguir, procederemos a uma análise reflexiva com base teórica para compreensão do fenômeno da evasão na UFRB.

#### **4.2 O PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS FATORES DA EVASÃO NA UFRB**

A identificação da evasão com base nos dados registrados no sistema acadêmico permite a verificação do quantitativo dos evadidos e a identificação parcial do seu perfil conforme as informações assentadas pela instituição. Assim sendo, foram trabalhados os motivos de saída alistados pelo setor de registro. Compreender esse registro significa também conhecer e saber se o que foi ali alistado representa o acontecido.

O Regulamento de Graduação, em seu Artigo 65, prevê os casos de desligamento do curso e da instituição para os casos dos estudantes que não alcançam os requisitos previstos (reprovação por nota, ausência de inscrição semestral, não integralização no prazo previsto no Projeto do Curso). Entretanto, a alínea 8, deste mesmo capítulo também identifica o cancelamento promovido pelo próprio aluno nesse mesmo *caput*. Assim, de acordo com o Regulamento, o cancelamento nos artigos, também incluem o cancelamento motivado pelo estudante, desse modo, não se encontra ato legal para justificar os motivos de saída 'Cancelamento' e 'Desistência' que fazem parte dos motivos da saída que compõem a base dos dados. Entretanto, mesmo sem a real certeza do significado atribuído a esses elementos, os mesmos foram os identificados como saída, logo, motivadas pelo estudante ou, como parte da legislação educacional, esses alunos deixaram os cursos em que foram inscritos originalmente ao ingressarem pelo SISU e evadiram (UFRB, 2012).

As inconsistências dos dados disponibilizados pelo sistema acadêmico foram observadas no Relatório de Gestão da PROGRAD, de 2012. Esse documento alertava para algumas variáveis lançadas equivocadamente no sistema impossibilitando um estudo totalmente confiável sobre a

evasão (PROGRAD/UFRB, 2013). No entanto, por entender que o registro de saída por opção do estudante, ou como parte da cultura da organizacional evidenciam os casos de evasão, essas informações não foram e não podem ser desconsideradas.

Além disso, notam-se algumas características do processo de evasão dos estudantes que merecem ser observadas. Identificamos o primeiro ano de ingresso com evasão mais expressiva e, especificamente, tivemos em 2011 um número maior de evadidos. Uma pista dos motivos pode ser verificada no Relatório de 2012, da PROGRAD que registrou esse semestre letivo como tendo paralização dos servidores (professores e técnico-administrativos). Essa paralização prolongada pode ter ensejado a posterior desistência dos estudantes para outros cursos e outras instituições.

O entendimento da evasão, não importa seu contexto, perpassa também pela compreensão da sociedade, nesse sentido Sorj (2006) identifica a sociedade brasileira a partir de alguns elementos e nesse inclui a desigualdade social e, embora a escola seja a instituição que preze o sentimento de igualdade, não deixa de reproduzir a desigualdade. Nesse sentido, o perfil social dos estudantes da instituição fornece pista dos fatores que podem influenciar a saída, pois em que pesem, as informações fornecidas identificam uma parcela de estudantes em condições de inferioridade econômica e social.

Nessa direção, fatores econômicos e sociais que sempre permearam a história da educação do Brasil são elementos influenciadores no contexto dessa evasão. A exclusão histórica das classes menos favorecidas ao acesso a educação superior e a tentativa de reversão desse quadro com políticas (pseudo) democratizantes a partir da década de noventa, se dá num movimento de legitimação de uma política neoliberal e de atendimento aos acordos econômicos das agências multilaterais, em detrimento do efeito do ingresso do estudante e dos elementos que podem contribuir para sua permanência<sup>120</sup>.

Nesse contexto, a criação da UFRB e de outras instituições federais no interior do vasto território brasileiro buscou atender a uma demanda reprimida de estudantes que de outra forma não estaria inserido na educação superior. Não obstante, a crescente demanda de uma população que, conforme se verificou nos dados, os pais não tiveram acesso a uma escolarização acadêmica, sendo em muitos casos, nem concluintes da educação básica,

---

<sup>120</sup> Sobre essa associação político-econômica, ver o Capítulo 1 dessa tese.

mereceria uma política adequada de acompanhamento do “ritual de passagem” (Van Gennepe, 2011) desse novo público universitário.

Por fim, conforme já evidenciado, o fenômeno da evasão se evidencia por fatores diferenciados, características de um acontecimento multidimensional, dessa forma, os dados apenas demonstram o perfil e as características dos evadidos, fornecendo assim uma pista do ponto de vista das variáveis que foram apresentadas, que explicitam ‘quem’ são tais estudantes e, ao mesmo tempo fornecem pistas hipotéticas que contribuem para a compreensão dos fatores. Desse modo, considerando essa multidimensionalidade, para evitar julgamentos equivocados, traçamos as informações do perfil, apoiando as categorizações analisadas e amparando essas nas considerações teóricas que tem balizado a temática.

A **caracterização pessoal** evidenciou que as informações sobre gênero dos evadidos somente apresentam diferenciação significativa quando analisadas por centro ou cursos específicos, consoante a tendência para esse ou aquele gênero de acordo com a área de conhecimento predominante, ou seja, ao passo que a área de saúde e humanas evidencia estudantes do gênero feminino, as exatas e agrárias os homens tem maior predominância.

De modo similar, verificamos que os estudantes evadidos evidenciam um perfil jovem, pois, a maior parte está dentro da faixa de idade que não ultrapassa os 34 anos, além disso, esses estudantes são solteiros e etnicamente pretos e pardos. Essa característica juvenil dos evadidos remete este trabalho para uma identificação sociológica que converge com a discussão da sociedade da experiência e em ação presente na obra de Dubet (1994). Esse confronto dos dados com essa teoria evidencia como o indivíduo, ator social caminha individual e coletivamente para direcionar suas escolhas.

A **caracterização familiar**, outra categoria de análise dos dados, mostrou que esses estudantes evadidos repousam no mesmo ambiente de seus pais, com outras pessoas na mesma casa. De forma similar, a escolaridade dos pais, adicionalmente, revela a origem social desses que, ancorada na teoria de Bourdieu (2010b), demonstra a dificuldade dos filhos, cuja herança não favorece as melhores escolhas educacionais no acesso a educação superior. Não obstante, verificamos o paradoxo dessa assertiva, haja vista que, esses jovens ingressaram na instituição, mas, abandonaram. Neste sentido, a origem familiar dos evadidos caracteriza um elemento negativo na permanência, conforme evidenciado na renda dessas famílias.

A **caracterização socioeconômica e geográfica** utilizada para situar os fatores sociais, econômicos dos estudantes demonstraram que a intencionalidade da existência da UFRB no interior do Estado foi alcançada, na medida em que os estudantes da instituição evadidos<sup>121</sup> são representantes dessa localização geográfica, uma ampliação geográfica e de oportunidade, mas que, no entanto, ao acompanhar o desenvolvimento acadêmico, verifica-se que não dá conta da permanência dos incluídos.

Nessa direção, a renda familiar indica o acesso de um perfil social de excluídos, pessoas que de outra forma não teriam acesso a educação superior<sup>122</sup>. A renda predominante sugere um novo perfil de estudante e a respectiva classe econômica a que pertence e, evidencia o fator econômico como foco de compreensão dessa evasão.

A evasão ou, neste caso, cabe a expressão insucesso, de estudantes menos favorecidos economicamente, pode ser inserida na teoria do conflito, na medida em que esses estudantes anteriormente convidados ao ingresso por meio de políticas de democratização, são também convidados a sair. Nessa dimensão, trata-se de um princípio de dominação, de manutenção do poder das classes mais privilegiadas. Dias Sobrinho (2013, p. 120) alerta sobre a “democratização excludente” quando não são asseguradas condições de permanência, mesmo diante de políticas democratizantes.

Nessa mesma direção, a **caracterização acadêmica e de escolaridade básica**, coadunando com as informações que perfilam os estudantes, até o momento, revelam que a maior parte desses estudantes evadidos veio de escolas básicas mantidas pelo sistema público. Em se tratando do contexto brasileiro, isso não se mostra um fator positivo, haja vista que historicamente as oportunidades concedidas aos egressos desse tipo de instituição para o acesso a educação superior foram poucas. Não obstante, na contramão das universidades federais, a UFRB abarca esses estudantes não somente por meio das políticas afirmativas, mas porque esses alunos fazem parte do perfil de inserção social e geográfica dessa instituição. Outra particularidade desse perfil é que esses estudantes fizeram parte dos primeiros da família a ingressar na educação superior, revelando ainda mais uma preocupação em entender os motivos da saída. Alarcão (2000) identificou, dentre outros, que os fatores de insucesso vinculados à instituição e ao currículo são os que mais afetam o estudante recém-ingresso. Isso porque, saindo da escolarização média, cuja organização da escola e do currículo do curso se dá

---

<sup>121</sup> Essa representação também identifica os estudantes ativos da instituição, conforme os Relatórios de Gestão da PROGRAD.

<sup>122</sup> Ristoff (2008) escreve sobre como a classe média foi alcançada pela política de interiorização.

um processo diferente, ele não chega devidamente preparado para as mudanças curriculares e organizacionais que se confrontam no ambiente da universidade.

Numa dimensão que insere a discussão e a análise no contexto cultural, concluímos essa reflexão com a **caracterização política/cultural e organizacional** que apresentou as escolhas e normativos institucionais que podem interferir e influenciar nas causas da evasão.

A institucionalização de duas opções de escolha de curso pelo candidato no ato de inscrição do SISU veio ao encontro do real aproveitamento das vagas ao final de cada chamada desse processo seletivo<sup>223</sup>. Os candidatos aprovados em primeira opção, não mais concorriam às vagas da segunda opção, no entanto, entendendo que o interesse principal do estudante era pelo curso de sua primeira opção, aquele que fosse classificado para a opção secundária, não era eliminado do Sistema, continuava concorrendo as vagas de sua primeira opção. Esse procedimento, no entanto, se revelou em um catalizador de abandono do curso, na medida em que, ao ser selecionado para o curso de sua primeira opção, o candidato deixa uma vaga ociosa no curso de sua segunda opção que não seria preenchida, haja vista a finalização do processo de seleção. Isso pode justificar o índice de 53% de desistentes do curso, no índice de evadidos.

Na direção da cultura organizacional, relacionamos as políticas criadas no interior da instituição aliadas com as normatizações macro, fomentadas pelo Ministério da Educação. Nesse entendimento, Smircich (1983, p. 342) apresentou uma dimensão de cultura que fundamenta esse elemento duplo de atuação, caracterizado pela autora como “Cultura Corporativa”, onde as estratégias de gestão micro e macro se coadunam para caracterizar um modelo de cultura organizacional.

Num sentido similar, as políticas de reparação, que asseguram vagas para estudantes de escola pública, bem como vagas para pretos e pardos constituem-se em medidas acordadas e aprovadas em forma de Lei para serem cumpridas no âmbito das instituições federais. Assim, ao adotar integralmente o previsto na legislação como forma de atrair esse perfil de estudantes, a organização incorpora novas crenças para compor a própria cultura da instituição.

Contemplam-se, assim, nessa análise dos dados, diferentes características no perfil dos evadidos conforme cada unidade e local de oferta do curso, desse modo, as subculturas são evidenciadas na instituição, caracterizando o evadido numa dimensão fragmentadora, de

---

<sup>223</sup> Procedimento adotado pela Portaria Normativa nº 13, de 17 de maio de 2010.

distintos atributos da cultura organizacional explicados nos estudos de Torres (2004) baseados na obra de Martin (1992).

Na direção de compreender os fatores envolvidos no fenômeno da evasão na UFRB este trabalho, a seguir, foi remetido para as respostas a respeito dos fatores que influenciaram o abandono dos estudantes respondentes ao inquérito por questionário sobre os motivos de sua evasão, bem como nas expressões de alguns dos professores da instituição.



## **CAPÍTULO VI: FATORES CONGRUENTES DA EVASÃO NA UFRB**

---

- 1 A EVASÃO NA UFRB: A 'VOZ' DOS ESTUDANTES EVADIDOS
  - 1.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS RESPONDENTES
- 2 PERMANÊNCIA: UMA QUESTÃO DE ORDEM SOCIOECONÔMICA?
- 3 DA ENTRADA À SAÍDA: MÚLTIPLOS FATORES SE INTERCALAM
  - 3.1 OS MOTIVOS INICIAIS: ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO
  - 3.2 A CONFLUÊNCIA DE FATORES NAS EXPRESSÕES DOS EVADIDOS: O SOCIAL, O PEDAGÓGICO E O INSTITUCIONAL
    - 3.2.1 Fatores Individuais/Pessoais
    - 3.2.2 Fatores Sociais, Econômicos/Financeiros
    - 3.2.3 Pedagógicos e Acadêmicos / Organizacionais e Institucionais
  - 3.3 ANÁLISE DOS ITENS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO..
    - 3.3.1 A confiabilidade dos itens para revelar os motivos da evasão
    - 3.3.2 A análise fatorial: os componentes principais em busca da compreensão dos fatores
    - 3.3.3 A Análise Fatorial Exploratória (AFE) .
- 4 A EVASÃO NA UFRB: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DE UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL
  - 4.1 OS FATORES INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS
    - 4.1.1 Os bacharelados interdisciplinares e similares: a inovação formativa e a evasão
    - 4.1.2 A carência cognitiva dos egressos do ensino médio e a reformulação curricular dos cursos
    - 4.1.3 O ENEM/SISU e a produção do estudante evadido.



## **CAPÍTULO VI: FATORES CONGRUENTES DA EVASÃO NA UFRB**

*"O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo."*

*(Bogdan & Biklen, 1991, p. 50)*

A proposta deste capítulo ancorou-se na apresentação e análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário e das entrevistas. O primeiro momento será dedicado à descrição das informações obtidas pelo questionário administrado aos estudantes evadidos e, no segundo momento, à análise das entrevistas realizadas aos professores. Em consideração com a abordagem qualitativa que permeia essa investigação e com o apego ao objetivo geral de compreensão holística da evasão, as declarações dos entrevistados passeiam pelos dados quantitativos e qualitativos encontrados.

A identificação dos estudantes evadidos na UFRB demonstrou os cursos com maior incidência e engendrou a necessidade de buscar informações fornecidas pelos próprios estudantes que abandonaram, conforme alistados no item nos 'motivos de saída' do Sistema Acadêmico. Desse modo, o inquérito por questionário de 29 questões foi respondido por 252 estudantes que se declaram nessa condição. Esses estudantes aceitaram participar da pesquisa, por concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As questões respondidas foram analisadas e discutidas conforme os referenciais teóricos adotados nessa investigação de modo a trazer à luz os fatores que motivaram a evasão na instituição. Nessa análise, compreendemos, em alguns momentos, a necessidade de relacionar os inquéritos por questionário com as entrevistas aos professores para esclarecimentos e entendimento das narrativas.

Para um melhor esclarecimento dos dados do inquérito por questionário, optou-se por classificá-lo em três dimensões de enquadramento de análise: social, cultural e institucional, que estão alinhadas com os referenciais teóricos da pesquisa e de acordo com as questões solicitadas aos respondentes, conforme Tabela 6.1. Além disso, o modelo de análise, conforme já previsto, adquiriu preponderância de análise estatística, embora, para as questões abertas desse inquérito, optou-se pelo tratamento da análise de conteúdo, procedimento raro, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2008), entretanto, necessário para a reflexão dos dados na integralidade. Esse mesmo enquadramento foi procedido com o inquérito por entrevista, embora numa direção mais flexível de análise, haja vista que, conforme salientado por Quivy &

Campenhoudt (2008, p. 194), esse instrumento de recolha se caracteriza pela “fraca directividade”, que respeita no entrevistado “os quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”.

**Tabela 6.1:** Quadro do enquadramento de análise para o inquérito por questionário

<b>Dimensões (enquadramento de análise)</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Questões do inquérito por questionário</b>	<b>Técnica de análise</b>
1. Social	Caraterização pessoal	1 -11	Análise estatística
	Identificação com a instituição e o curso	12-16; 18, 19, 20	Análise estatística
	Fatores individuais	23	Análise estatística
	Fatores sociais, económicos e políticos.	24	Análise estatística
2. Cultural	Identificação com a instituição e o curso	17, 21, 22	Análise estatística
	Fatores pedagógicos e académicos	25	Análise estatística
3. Cultural /institucional	Fatores organizacionais e institucionais	26	Análise estatística
4. Social/Cultural/Institucional	Fatores individuais e pessoais; institucionais e organizacionais e pedagógicos e académicos. (Fatores que poderiam ter contribuído para continuar no curso e Perspectiva para o futuro).	27,28,29	Análise estatística e Análise de conteúdo.

**Fonte:** Elaboração própria.

## 1. A EVASÃO NA UFRB: A 'VOZ' DOS ESTUDANTES<sup>124</sup> EVADIDOS

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS RESPONDENTES

As questões de identificação pessoal buscaram conhecer o perfil daqueles que aceitaram participar da pesquisa. Desse modo, incluiu verificar a idade, renda, etnia, gênero, estado civil, dentre outras dimensões de caracterização. Salienta-se que esses respondentes representaram os estudantes que abandonaram e foram identificados anteriormente através dos dados do sistema acadêmico, logo, as variáveis de perfil desses estudantes mostraram-se, por vezes, análogas.

Conforme salientado no Capítulo IV desta tese, na recolha final, o *link* do inquérito foi encaminhado para todos os estudantes registrados como cancelados e desistentes, cerca de 4000 estudantes, obtendo o retorno de 252 respondentes válidos, cerca de 5%. Na distribuição desses estudantes por centro de ensino evidenciou-se que 23,8% pertenciam aos cursos ofertados pelo CCAAB, 24,6% dos cursos do CETEC, o CCS foi representado por 14,7%, o CAHL obteve 20,6% e o CFP 16,3%. Em relação à identificação de gênero<sup>125</sup>, eles se dividiram entre masculino e feminino, metade para cada lado, sendo que 73,4% informaram ser solteiros. A idade confirmou a jovialidade desses evadidos, pois 46,2% indicaram pertencer à faixa etária entre 18 e 24 anos, contudo, se prolongados até os 34 anos, esse percentual aumenta para 84,5% dos respondentes. Esse dado apresenta similaridade com o perfil geral dos estudantes evadidos cuja faixa etária de predominância se encontrava entre 18 e 24 anos, de 45,7%.

No que diz respeito à etnia, 50,8% declararam-se pardos e 32,9% pretos, o que representa um total de 83,7% de negros. Consoante com isso, a renda familiar de 72,2% desses estudantes enquadrou-se entre 0 a 4 salários mínimos. A Tabela 6.2 indica que o CCAAB e o CETEC concentraram as menores faixas de renda familiar, no perfil de 0 a 4 salários mínimos, com 16,4% e 17,8% respectivamente. Esse perfil é relevante para a compreensão do abandono, pois, conforme mostram os estudos sobre o tema, tem relação direta com fatores econômicos, dentre outros, além de corroborar os estudos que indicam que grupos familiares situados em condições sociais e econômicas baixas são também os que mais contribuem para o insucesso dos estudantes. (Marchesi & Pérez, 2004).

---

<sup>124</sup> Utilizaremos o termo estudante em detrimento de aluno. Tal qual concedido pelo papel dado a cada um no qual o estudante é um agente ativo no processo do estudo. (Piazzini, 2009).

<sup>125</sup> Essa identificação demonstrou que entre esses evadidos não havia estudantes declarados transgênero e isso modificou o enunciado concebido para esses estudantes, que mostraram-se do sexo masculino e feminino,

**Tabela 6.2.** Cruzamento da variável Renda Familiar X Centro de ensino

		Renda Familiar dos estudantes evadidos			Total	
		0 a 2 SM	2 a 4 SM	4 e + SM		
<b>CENTROS</b>	CCAAB	Contagem	27	17	16	60
		% do Total	10,7%	6,7%	6,3%	23,8%
	CETEC	Contagem	21	24	17	62
		% do Total	8,3%	9,5%	6,7%	24,6%
	CCS	Contagem	8	16	13	37
		% do Total	3,2%	6,3%	5,2%	14,7%
	CAHL	Contagem	18	19	15	52
		% do Total	7,1%	7,5%	6,0%	20,6%
	CFP	Contagem	18	14	9	41
		% do Total	7,1%	5,6%	3,6%	16,3%
	Total	Contagem	92	90	70	252
		% do Total	36,5%	35,7%	27,8%	100,0%

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Os estudos sobre evasão e abandono apontam os fatores socioeconômicos como intervenientes desse fenômeno. Portanto, como elemento exógeno na decisão de saída. De acordo com isso, a composição familiar se constitui num importante elemento para compreensão das causas da evasão, na medida em que se agregada com esses fatores, pensado na decisão do estudante de permanecer ou desistir. Assim sendo, quem são os pais? Com que trabalham? Quantos irmãos têm? Qual a zona de residência? Dentre outros questionamentos formam o apoio para o entendimento da evasão. Nessa direção, o contexto familiar desses estudantes demonstrou que se trata de famílias composta por poucos membros, pois, 9,1% informaram não ter irmãos e 57,1% disseram ter até dois irmãos. A pertinência disso é que 92,1% dessas famílias são residentes do Estado da Bahia, sendo que 31,3% moram nas cidades do Recôncavo, circunvizinhas aos centros de ensino da UFRB.

Quando classificados os municípios de origem dos respondentes, a maior frequência se encontrou em 17 municípios com percentual acima de 1%, o que representou 66,7%. A Tabela 6.3 referenda as informações do Sistema Acadêmico, anteriormente analisadas e revela a predominância de Salvador, com 15,5% das respostas e de Feira de Santana, com 15,1%, salientando que esses são os maiores municípios do Estado da Bahia. Vale salientar também que as cidades em que estão localizados os centros de ensino destacam-se entre primeiros cinco municípios.

**Tabela 6.3:** Municípios<sup>126</sup> de residência de origem dos evadidos

Municípios	Frequência	Porcentagem
Salvador	39	15,5
Feira de Santana	38	15,1
Cruz das Almas	18	7,1
Santo Antonio de Jesus	15	6,0
Amargosa	9	3,6
Itaberaba	6	2,4
Castro Alves	5	2,0
São Felix	5	2,0
Gandu	4	1,6
Governador Mangabeira	4	1,6
Muritiba	4	1,6
Santo Amaro	4	1,6
São Gonçalo dos Campos	4	1,6
Senhor do Bonfim	4	1,6
Alagoinhas	3	1,2
Camaçari	3	1,2
Conceição do Jacuípe	3	1,2
Outros municípios	81	32,1

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Em uma análise dos 87 diferentes municípios por mesorregião ou região do país, pode-se observar que as regiões do Recôncavo, com 31,3%, do Centro Norte baiano, com 28,2% e a região Metropolitana de Salvador, com 18,7%, são os três espaços com maior quantidade de estudantes evadidos que responderam ao inquérito, dado que se assemelha ao montante geral de evadidos, da instituição. Em consonância com isso, a Tabela 6.4 destaca a relação entre mesorregião e a renda familiar desses estudantes. Nota-se que, nas três mesorregiões com maior índice de evadidos, a renda familiar entre zero e quatro salários mínimos é predominante no Recôncavo e menor na Região Metropolitana de Salvador. Todavia, é no Centro Norte Baiano a maior concentração de estudantes com renda acima de quatro salários mínimos e nessa região também se encontra a segunda maior cidade do Estado da Bahia, Feira de Santana<sup>127</sup>.

<sup>126</sup> As informações sobre esses municípios corroboram com o perfil socioeconômico dos estudantes, haja vista que os indicadores sociais que os ranqueiam apontam para índices ainda distantes dos desejáveis.

<sup>127</sup> Embora não faça parte da região do Recôncavo, atualmente a UFRB também tem abrangência neste município por meio do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade.

**Tabela 6.4:** Cruzamento da variável Renda familiar versus Mesorregião

		Renda Familiar			Total	
		0 a 2 SM	2 a 4 SM	4 e + SM		
<b>Mesorregião</b>	Centro Norte Baiano	Contagem	22	21	28	71
		% do Total	8,7%	8,3%	11,1%	28,2%
	Centro Sul Baiano	Contagem	2	5	3	10
		% do Total	0,8%	2,0%	1,2%	4,0%
	Extremo Oeste Baiano	Contagem	0	1	0	1
		% do Total	0,0%	0,4%	0,0%	0,4%
	Metropolitana de Salvador	Contagem	19	19	9	47
		% do Total	7,5%	7,5%	3,6%	18,7%
	Nordeste Baiano	Contagem	4	5	1	10
		% do Total	1,6%	2,0%	0,4%	4,0%
	Norte Baiano	Contagem	0	0	1	1
		% do Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%
	Recôncavo	Contagem	32	29	18	79
		% do Total	12,7%	11,5%	7,1%	31,3%
	Sul Baiano	Contagem	5	3	5	13
		% do Total	2,0%	1,2%	2,0%	5,2%
	Outros Estados	Contagem	8	7	5	20
		% do Total	3,2%	2,8%	2,0%	7,9%
Total	Contagem	92	90	70	252	
	% do Total	36,5%	35,7%	27,8%	100,0%	

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Na continuação da caracterização pessoal dos estudantes evadidos, o inquérito também buscou informações acerca do pai<sup>128</sup> e da mãe dos respondentes. Desse modo, foram questionadas a escolaridade, a profissão e situação diante da profissão. Esses dados deram conta de conhecer mais especificamente como o capital econômico e social pode influenciar na decisão dos estudantes que abandonaram. Conforme apresentado na Tabela 6.5, em relação ao ensino fundamental incompleto, 32,5% dos pais, encontram-se nesse nível de escolaridade, ao passo que no mesmo nível, menos mães são alistadas.

Contudo, é relevante que, em relação ao ensino médio, existe um equilíbrio aparente tanto para o pai quanto para a mãe dos respondentes. Todavia, na educação superior, as mulheres parecem alcançar uma maior longevidade estudantil, pois 14,7% das mães possuem o ensino superior completo, contra quase a metade dos homens que galgaram essa formação, e o mesmo se observa em relação à pós-graduação, quando essa diferença, embora tímida, chega a se aproximar do triplo.

<sup>128</sup> Optou-se pela referência pai e mãe no singular ao invés de pais no plural.



**Tabela 6.5:** Escolaridade do Pai versus escolaridade da Mãe

	Escolaridade do Pai		Escolaridade da Mãe		
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	
<b>Nível de escolaridade</b>	Ensino fundamental completo	26	10,3	18	7,1
	Ensino fundamental incompleto	82	32,5	61	24,2
	Ensino médio completo	77	30,6	80	31,7
	Ensino médio incompleto	10	4,0	9	3,6
	Ensino superior completo	20	7,9	37	14,7
	Ensino superior incompleto	14	5,6	23	9,1
	Não Alfabetizado	16	6,3	4	1,6
	Pós-Graduação	7	2,8	20	7,9
Total	252	100,0	252	100,0	

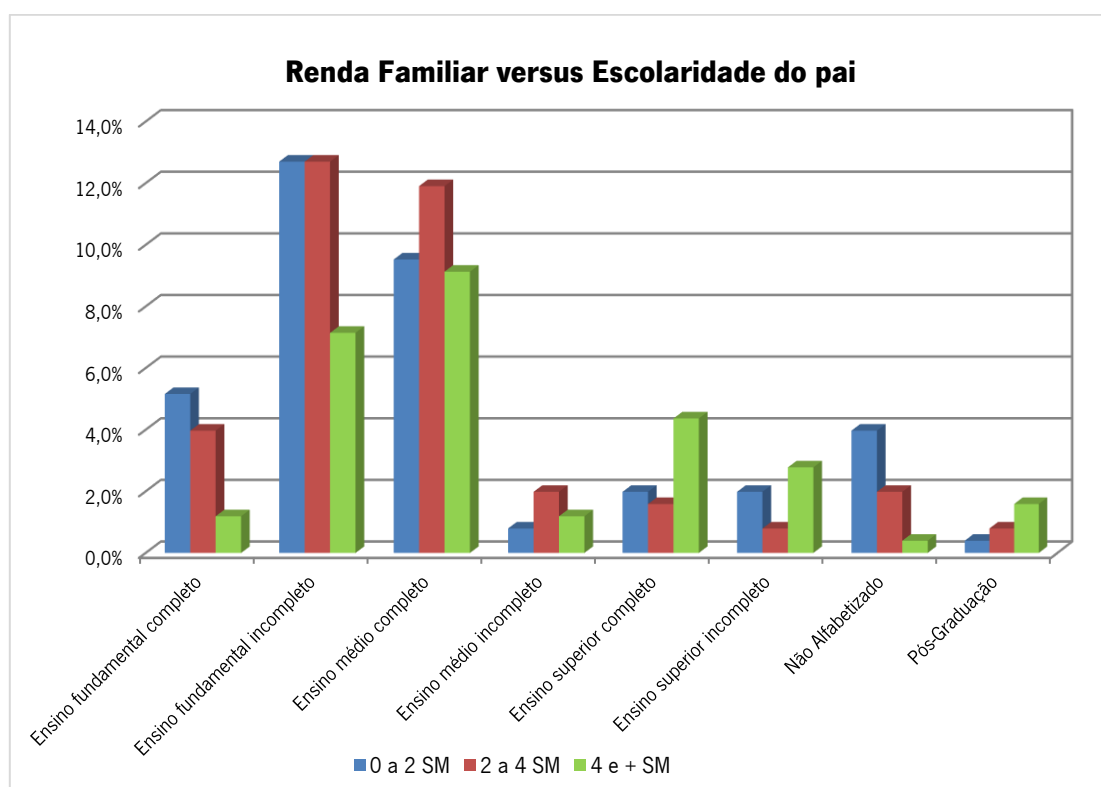
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Ao considerarmos que, para concluírem a pós-graduação foi necessária a conclusão de um curso superior, eleva-se esse percentual para 22,6%. Tem-se visto que a taxa de escolarização entre as mulheres brasileiras é sempre maior que a dos homens, o que fica evidenciado na presente pesquisa (Brasil, 2014). Além disso, os estudos sobre mobilidade social dos pais têm revelado, no contexto brasileiro, que cada vez mais, os filhos têm escolaridade superior a de seus pais, e que, quanto mais jovens os pais, maior é seu nível de escolaridade em relação aos filhos (Cardoso, 2008). Por outro lado, é lamentável observar que ainda existem no cenário de estudantes universitários pais que não são alfabetizados, perfazendo estes casos cerca de 8%.

A predominância do grau de escolaridade dos pais entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio indica dois aspectos contrastantes: o primeiro, que pode ser considerado negativo do ponto de vista do capital cultural e econômico, é que a maioria desses pais não teve acesso à educação superior; e o segundo, embora não tenham formação universitária, possuem certo grau de escolaridade, foram alfabetizados e, por isso, tiveram acesso à escola regular pelo menos até o ensino médio. Essa é uma observação relevante quando se trata do contexto educacional brasileiro, no qual ainda sobrevive-se com pessoas adultas não alfabetizadas, além de revelar que existe uma influência direta no fato de os filhos ingressarem na educação superior. Todavia, essa escolarização não é o suficiente para o sucesso acadêmico desses filhos e, conforme já temos conhecimento, os pais com nível de escolaridade mais elevado, também conseguem assegurar aos filhos as melhores escolhas profissionais e a integralização do estudo em um curso de educação superior, não sendo a desistência ponto de pauta, no papel que cabe aos filhos de herdeiros (Bourdieu, 2010b).

Todavia, a escolarização e a renda andam a mãos dadas, de forma que quanto maior escolaridade, tanto no caso do pai, quanto no caso da mãe, pode-se notar também um aumento da renda familiar, conforme dados constantes na Figura 6.1 e 6.2, que apresentam o cruzamento dessas variáveis.

O nível de escolaridade mais expressivo em relação ao pai que é o ensino fundamental incompleto, assegura-lhe renda entre 0 e 4 salários mínimos, em contraposição, a maior renda, acima de 4 salários somente é um pouco maior em relação ao pai que possui o ensino médio completo, 9,1% ou possuem nível superior 4,4%. Assim, a representação gráfica, na Figura 6.1, apresenta a realidade dos estudantes evadidos em termos de renda e escolaridade do pai e, se observa que a renda familiar é condicionada ao nível de escolarização alcançada.

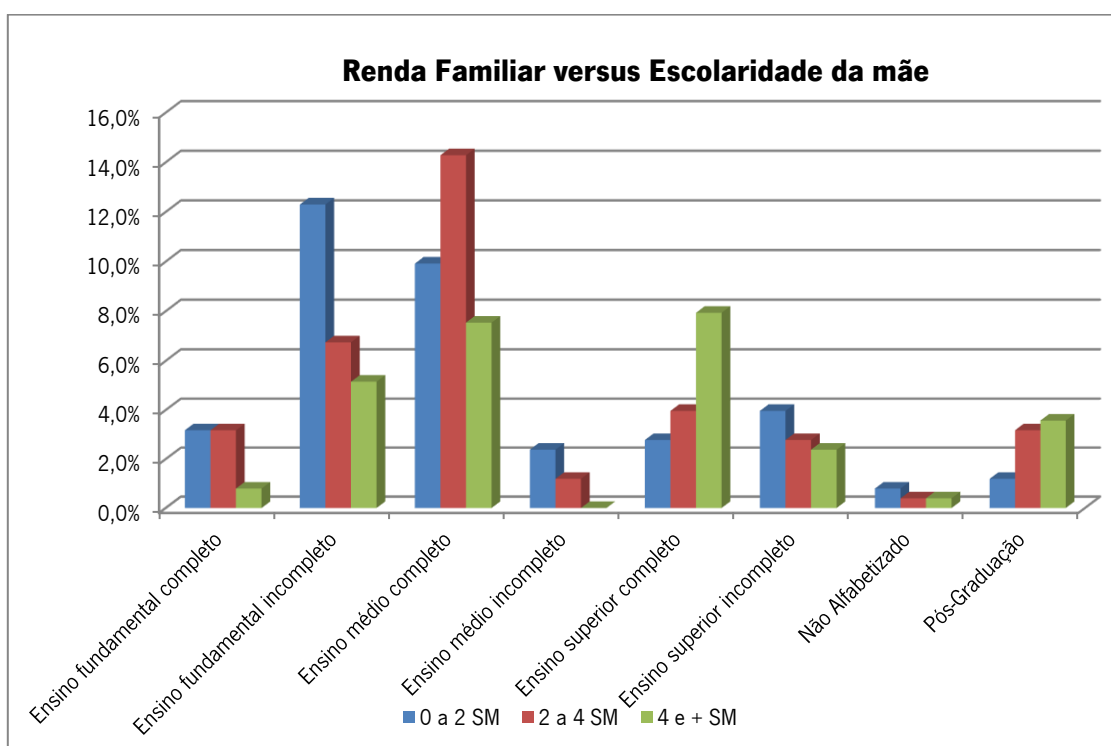


**Figura 6.1:** Cruzamento da variável Renda familiar versus Escolaridade do pai  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A consideração dessa mesma informação em relação à mãe eleva os pontos de rendimento, conforme grafado na Figura 6.2. A mãe que possui o ensino médio completo e o ensino superior completo consegue se inserir numa faixa de renda salarial acima de quatro salários mínimos (7,9%, dessas mulheres). Desse modo, no caso das mulheres é possível

visualizar a influência escolar na remuneração, haja vista, que em quantidade maior que os homens, elas possuem formação em nível superior e pós-graduação.

Nessa direção, outra variável igualmente importante em relação ao contexto familiar diz respeito à profissão exercida pelos pais. Nas atividades respondidas pelos estudantes, vale destacar que foram encontradas 114 diferentes definições profissionais para o pai e 95 para a mãe, que foram reagrupadas e organizadas para diferentes atividades profissionais de acordo com as respostas. Vale destacar que nem todas as respostas corresponderam exatamente ao que é reconhecido como uma profissão regulamentada, tais como, aposentados, desempregados e até falecido, porém, optamos por mantê-las na análise. Considerando as diferenças profissionais socialmente atribuídas aos diferentes gêneros, a apresentação dessa informação será composta em duas tabelas diferentes: Tabela 6. 6, para o pai, e Tabela 6. 7, para a mãe.



**Figura 6.2:** Cruzamento da variável Renda familiar versus Escolaridade da mãe

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

**Tabela 6.6:** Cruzamento da variável Escolaridade do pai versus Profissão do pai

		Escolaridade do Pai								Total
		Fund. Compl.	Fund. Incompl.	Médio compl.	Médio incompl.	Super. Compl.	Super. incompl.	Não Alfabet.	Pós-Grad.	
Aposentado	Contagem	5	15	6	1	1	1	2	0	31
	% do Total	2,3%	6,8%	2,7%	0,5%	0,5%	0,5%	0,9%	0,0%	14,0%
Autônomo	Contagem	3	9	5	1	0	2	1	0	21
	% do Total	1,4%	4,1%	2,3%	0,5%	0,0%	0,9%	0,5%	0,0%	9,5%
Comerciante/empresário	Contagem	1	4	3	2	1	1	0	0	12
	% do Total	0,5%	1,8%	1,4%	0,9%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	5,4%
Desempregado	Contagem	0	2	1	0	0	0	0	0	3
	% do Total	0,0%	0,9%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Falecido	Contagem	1	5	2	0	1	0	1	0	10
	% do Total	0,5%	2,3%	0,9%	0,0%	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	4,5%
Outras profissões	Contagem	3	0	5	1	2	0	1	0	12
	% do Total	1,4%	0,0%	2,3%	0,5%	0,9%	0,0%	0,5%	0,0%	5,4%
Prestador de serviços manuais	Contagem	3	8	4	0	0	1	2	0	18
	% do Total	1,4%	3,6%	1,8%	0,0%	0,0%	0,5%	0,9%	0,0%	8,1%
Professor	Contagem	1	0	0	0	1	0	0	1	3
	% do Total	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,5%	1,4%
Profissional condutor de veículos ou máquina	Contagem	3	12	4	1	0	1	0	0	21
	% do Total	1,4%	5,4%	1,8%	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	9,5%
Profissional da área administrativa	Contagem	0	0	3	1	0	1	0	1	6
	% do Total	0,0%	0,0%	1,4%	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	0,5%	2,7%
Profissional da área agrícola	Contagem	1	13	1	1	0	0	3	0	19
	% do Total	0,5%	5,9%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	8,6%
Profissional da área de serviços ou vendas	Contagem	0	2	7	1	4	0	0	0	14
	% do Total	0,0%	0,9%	3,2%	0,5%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%
Profissional da área técnica ou indústria	Contagem	1	0	7	0	1	0	0	0	9
	% do Total	0,5%	0,0%	3,2%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%
Profissional da segurança pública	Contagem	0	0	3	0	2	1	0	0	6
	% do Total	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,9%	0,5%	0,0%	0,0%	2,7%
Profissional de nível superior	Contagem	1	0	2	0	2	2	0	5	12
	% do Total	0,5%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	2,3%	5,4%
Profissional intermediário da construção civil	Contagem	0	8	1	1	0	1	1	0	12
	% do Total	0,0%	3,6%	0,5%	0,5%	0,0%	0,5%	0,5%	0,0%	5,4%
Servidor público	Contagem	0	0	9	0	2	2	0	0	13
	% do Total	0,0%	0,0%	4,1%	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	5,9%
Total	Contagem	23	78	63	10	17	13	11	7	222
	% do Total	10,4%	35,1%	28,4%	4,5%	7,7%	5,9%	5,0%	3,2%	100,0%

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Em relação à profissão do pai, observou-se que 30 pessoas não informaram. Ao trabalhar com as frequências e os percentuais válidos, os que declararam pais aposentados formaram 14%, o maior percentual observado. Em seguida, os autônomos, com 9,5% e as profissões ligadas à condução de veículos, como motoristas, condutores de máquinas entre outras assemelhadas, com o mesmo percentual, 9,5%. Também as atividades relacionadas a trabalhos manuais, como pedreiros, carpinteiros, eletricitas, com 8,1% e as atividades agrícolas,

com 8,6%. Assim, as atuações mais citadas estão relacionadas a trabalhos cuja formação básica é suficiente para o desempenho. O cruzamento dessas profissões com o nível de escolaridade dos pais comprova essa situação: condutores, prestadores de serviços manuais, profissionais da construção civil e agrícolas estão alistados com nível de ensino fundamental incompleto, de acordo com a Tabela 6. 6.

Nas profissões atribuídas para a mãe a classificação buscou seguir a mesma linha de agrupamento, respeitadas as diferenciadas atividades. Porém, revelou peculiaridades diferentes em relação ao pai, indicando como as questões de gênero ainda evidenciam uma distância entre as profissões e formação entre homens e mulheres na sociedade brasileira. A diferenciação entre a formação acadêmica também é demonstrada ao comparar as profissões: o pai ocupa profissões que não exigem uma formação escolar para além do ensino fundamental e às vezes médio, ao passo que a mãe demonstra uma qualificação de formação superior na maioria das atividades desenvolvidas. Importante observação que estabelece essas dicotomias diz respeito à profissão 'dona de casa', que representa 26,3% das respostas dos entrevistados, o maior índice das respostas, embora não se trate de uma profissão.

Em comparação com o pai, notamos que a identificação de 'desempregada' só aparece uma única vez, de modo que podemos deduzir do modelo social de família que, enquanto o homem que não trabalha está alistado como 'desempregado', a mãe, ainda que se encontre em situação similar, tem o exercício profissional associado ao lar, ou seja, 'dona de casa'<sup>129</sup>. Nota-se também, o processo histórico de feminização<sup>130</sup> do magistério realçado com o 'professor' entre a identidade profissional das mães dos respondentes, com 14,2% das respostas. As profissões exercidas pela mãe *versus* renda também revelou diferenciações entre a atividade e a remuneração, conforme a Tabela 6.7.

Em harmonia com essa informação, o cruzamento dessas profissões com a escolaridade da mãe evidencia que os postos profissionais ocupados pelas mulheres estão condicionados a sua escolaridade. Por exemplo, 11,6% das donas de casa não completaram o ensino fundamental e 8,6% possuíam a educação média completa, assim como as professoras possuem o nível superior completo (4,3%) ou a pós-graduação (4,7%).

---

<sup>129</sup> Pais (2016) menciona essa titulação como prerrogativa feminina para as mulheres que ficam em casa, mesmo na condição de desempregadas.

<sup>130</sup> Aludimos ao significado qualitativo da expressão trazido por Yannoulas (2011:271).

**Tabela 6.7:** Cruzamento da variável Escolaridade da mãe versus Profissão da mãe

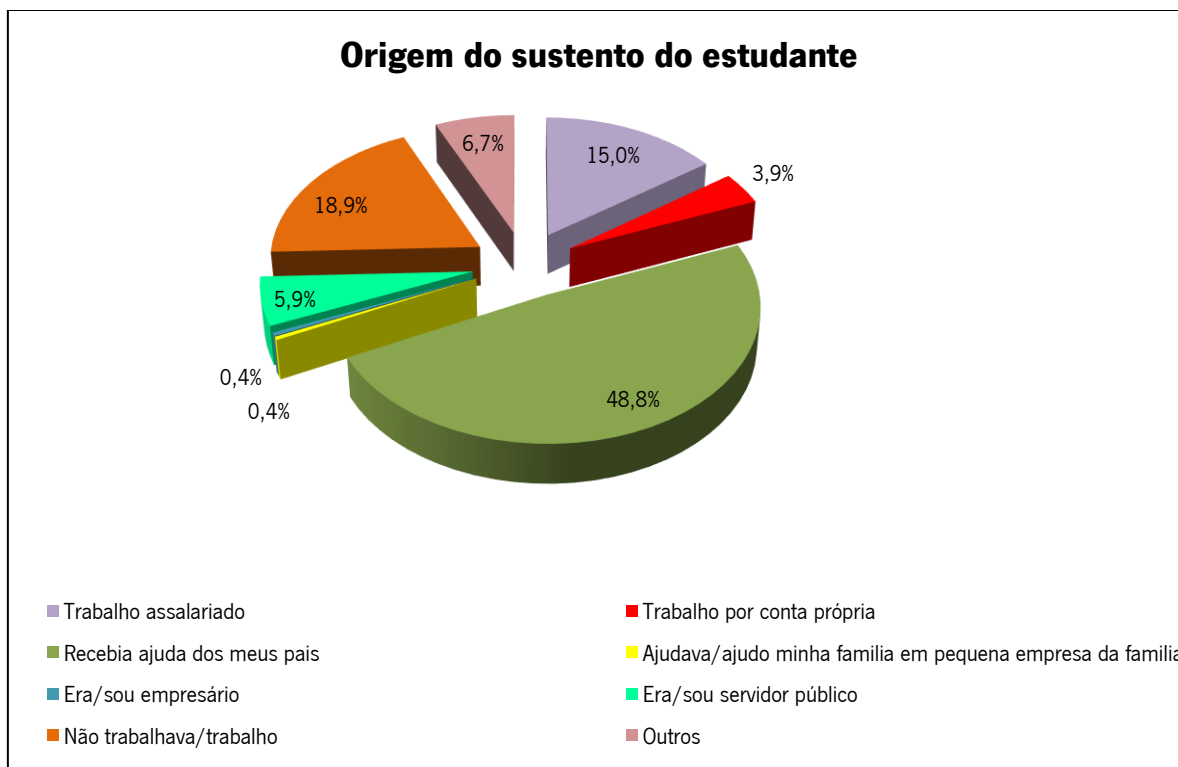
		Escolaridade da Mãe								Total
		Fund. Compl	Fund. Incomp	Médio compl.	Médio incompl	Super. Compl	Super. incompl	Não Alfabet.	Pós-Grad.	
Aposentada	Contagem	3	6	6	0	0	2	0	1	18
	% do Total	1,3%	2,6%	2,6%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,4%	7,8%
Autônoma	Contagem	2	4	4	0	0	0	0	0	10
	% do Total	0,9%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
Comerciante/empr esária	Contagem	1	0	5	1	0	0	0	0	7
	% do Total	0,4%	0,0%	2,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%
Desempregada	Contagem	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% do Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
Dona de casa	Contagem	4	27	20	5	1	4	0	0	61
	% do Total	1,7%	11,6%	8,6%	2,2%	0,4%	1,7%	0,0%	0,0%	26,3%
Falecida	Contagem	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	% do Total	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,9%
Outras profissões	Contagem	1	0	1	1	2	2	0	0	7
	% do Total	0,4%	0,0%	0,4%	0,4%	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	3,0%
Profissão da Mãe Prestador de serviços manuais	Contagem	4	6	9	0	0	1	2	0	22
	% do Total	1,7%	2,6%	3,9%	0,0%	0,0%	0,4%	0,9%	0,0%	9,5%
Professora	Contagem	1	3	6	0	10	2	0	11	33
	% do Total	0,4%	1,3%	2,6%	0,0%	4,3%	0,9%	0,0%	4,7%	14,2%
Profissional condutor de veículos ou ...	Contagem	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	% do Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
Profissional da área administrativa	Contagem	0	0	8	1	4	4	0	0	17
	% do Total	0,0%	0,0%	3,4%	0,4%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%	7,3%
Profissional da área agrícola	Contagem	1	9	1	0	0	0	1	0	12
	% do Total	0,4%	3,9%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	5,2%
Profissional da área de serviços ou vendas	Contagem	0	3	8	0	0	1	0	1	13
	% do Total	0,0%	1,3%	3,4%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,4%	5,6%
Profissional da área técnica ou indústria	Contagem	0	0	3	0	0	2	0	0	5
	% do Total	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	2,2%
Profissional da segurança pública	Contagem	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	% do Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Profissional de nível superior	Contagem	0	0	1	0	13	0	0	5	19
	% do Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	5,6%	0,0%	0,0%	2,2%	8,2%
Servidora pública	Contagem	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	% do Total	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Total	Contagem	17	59	76	9	31	19	3	18	232
	% do Total	7,3%	25,4%	32,8%	3,9%	13,4%	8,2%	1,3%	7,8%	100,0%

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A conclusão sobre a análise da formação do pai e da mãe incluiu a situação em relação à profissão. As sugestões de respostas em torno dessa questão buscaram compreender a forma de manutenção das atividades desenvolvidas pelos pais e revelaram que o item 'outra situação' obteve destaque entre as configurações apresentadas ao respondente, pois 38,9% enquadraram o pai nessa situação e 46,4% incluíram a mãe. Para compreender essa distorção optou-se pelo

cruzamento dessa variável com a variável profissão. Desse modo, identificaram-se as profissões alistadas como aposentados (87%), autônomos (23,8%), desempregados (100%), falecidos (70%) e alguns outros estão incluídas no enquadramento “outras situações”, no caso do pai. Em relação à mãe, também, as aposentadas (83,3%) e donas de casa (82%) estão alistadas em 61 casos, ou seja “outras situações”. É relevante que algumas situações coincidem com a situação escolhida, porém, outras parecem representar a indecisão em relação à atividade exercida. Isso pode ter a ver com a informalidade em que algumas profissões são exercidas por alguns desses pais. Sem uma atividade assalariada, mas não a se enquadrar na condição de desempregados, essas pessoas realizam o que se pode chamar de ‘bico’ e que, por isso, representa uma situação intermediária entre outras atividades que podem exercer em paralelo.

A evasão é um fenômeno que pode elencar diversos fatores que são observados, principalmente, no perfil dos estudantes. Dessa forma, após essas considerações foi possível compreender, de forma representativa, o perfil do estudante que aceitou responder ao questionário e verificar as semelhanças existentes na identificação geral lançada no sistema acadêmico e nas respostas fornecidas pelos estudantes evadidos. Em todos os aspectos elencados nessa categoria consegue-se perceber que esses estudantes possuem uma situação socioeconômica baixa, em relação à renda familiar e à formação dos pais. Esses indicadores de classe revelam que, esses estudantes conseguiram acesso ao ensino superior, mas isso não modificou sua situação vulnerável para permanecer no curso ou na instituição. Isso representa um problema do ponto de vista da permanência, haja vista que o inquérito também nos trouxe a atenção que 19% desses jovens não trabalhavam e 48,8% afirmou que o recurso financeiro para sua manutenção no período da universidade era a ajuda dos pais, conforme Figura 6.3.



**Figura 6.3:** Origem do recurso financeiro do estudante na universidade  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A dependência econômica da família representa esse perfil de discentes que abandonam. Esses jovens, embora sustentados pelos pais, compõem um ambiente familiar vulnerável economicamente, a renda familiar predominante não ultrapassa quatro salários mínimos, conduzindo-nos à hipótese de uma saída precipitada com o fim de contribuir financeiramente para o sustento da família. Ainda se pode acrescentar a esse montante, aqueles que se identificaram na opção de “não trabalho” (19%) e que, por consequência, podem estar sendo também ajudados pelos pais. A relação entre o nível socioeconômico da família e a evasão é avaliada por Azevedo (2004, p. 171) quando explica que “[...] raramente deixa de estar relacionada com situações específicas de famílias em que os níveis de rendimento estão abaixo do rendimento médio [...]”.

O cruzamento dessa variável com a renda também indicou como essa dependência financeira influencia na renda familiar. Notamos que os estudantes que não trabalham contribuem para redução da renda da família, que nesse caso representou mais da metade da faixa de renda entre 0 a 2 salários mínimos (54,2%). Outro aspecto interessante é que os denominados servidores públicos aumentaram a renda familiar para mais de quatro salários, enquanto que os assalariados permanecem na mesma condição de renda, entre 0 e 2 salários mínimos, 42,1% e entre 2 a 4, 31,6%.



Essas informações indicam que os fatores econômicos e sociais apresentam-se como elementos a acrescentar nas causas da evasão da UFRB. Lobo (2012) já havia identificado esse fator em seus estudos sobre as causas da evasão em instituições brasileiras. Da mesma forma, os estudos da Comissão Especial de 1996 elencaram essa variável aos fatores externos à instituição, cujas ações da organização, sozinhas, não dão conta de resolver. Atrelado a isso, tais fatores, embora não deterministas, são frutos das discussões crítico-reprodutivistas, as quais dimensionam que, condições sociais e econômicas pertencem a um perfil de classe que não produz herdeiros de um capital cultural que conduza o estudante ao produto final de um capital “cultural institucionalizado”, produto esse que somente se apresenta se o estudante não evadir, mas, integralizar sua formação, concluindo o curso, obtendo o diploma (Bourdieu, 2010b, p. 78). Nesse sentido, adentramos em outra dimensão que se cruza com esses elementos sociais que caracterizaram o estudante na pesquisa para compreender o objeto – a permanência.

## **2 PERMANÊNCIA: UMA QUESTÃO DE ORDEM SOCIOECONÔMICA?**

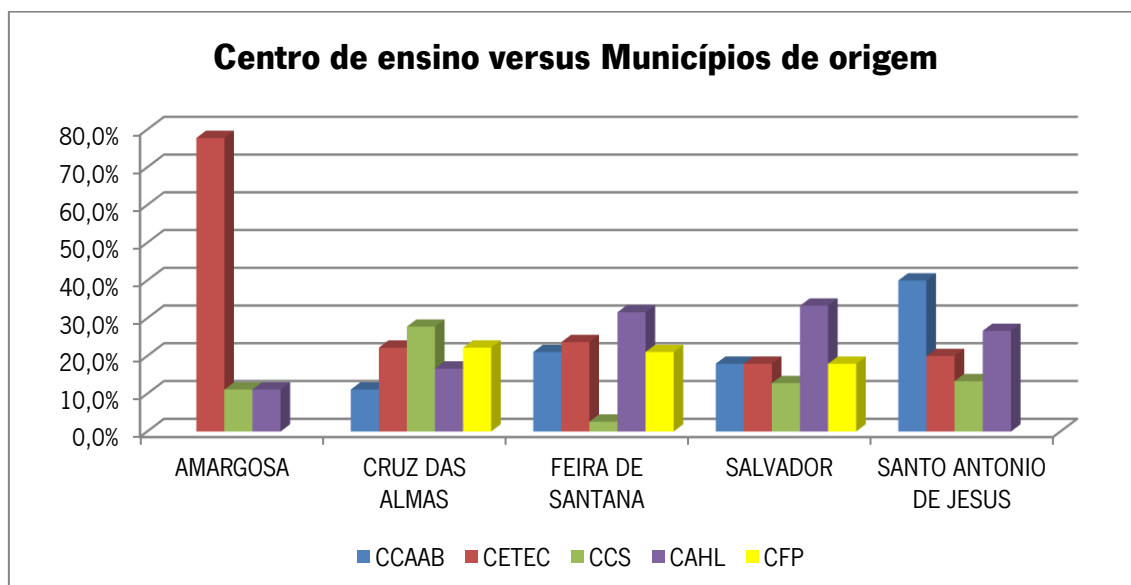
Conforme observado, os estudantes evadidos tiveram nos pais a ajuda financeira predominante para sua permanência, além disso, eram estudantes de diferentes cidades do entorno da UFRB, mas cujo deslocamento entre o local de origem e o campus de oferta de aula demandava recurso financeiro, habitual e diário, por se tratar de uma graduação de característica presencial. Por exemplo, a distância média entre os municípios de origem e os campi da universidade é de 100 km, distância que depende de transporte público ou particular. A Tabela 6.8 dimensiona a distância das cinco cidades com maior índice de evadidos entre os centros e indica que a distância entre Salvador e Amargosa é a maior 240,9 km. Os estudantes oriundos de Salvador percorriam a maior distância para os centros e isso talvez explique o motivo dessa cidade figurar entre as que mais pessoas evadem, tanto nos dados gerais quanto neste inquérito. Nota-se também que as menores distâncias encontram-se entre as cidades do Recôncavo, Cruz das Almas e Santo Antonio de Jesus, sendo a distância média de 41,1 km e 40,4 km, respectivamente. Feira de Santana, a segunda cidade com maior índice de evadidos apresenta um distanciamento médio de quase 100 km.

Nesse sentido, a Figura 6.4 trouxe esses mesmos municípios em cruzamento com os centros de ensino para demonstrar quais dessas unidades foram mais atingidas pela saída dos estudantes. Portanto, os resultados mostraram que nos cursos do CAHL os estudantes que vieram de Salvador (33,3%) e Feira de Santana (31,6%) que, paradoxalmente, tem na cidade de Cachoeira o campus mais próximo são os que mais evadiram. Relacionado ao Recôncavo, notamos que os originários de Amargosa abandonaram os cursos do CETEC (77%), os de Cruz das Almas, os cursos do CCS (27%) e os de Santo Antonio de Jesus, os cursos do CCAAB (40%).

**Tabela 6. 8:** Distância em quilômetros entre os Centros e os municípios de origem

Municípios de origem		CAHL	CCAAB E CETEC	CCS	CFP
		AMARGOSA	114 km	94,4 km	51,5 km
CRUZ DAS ALMAS		25,6 km	0 km	45,1 km	94,4
FEIRA DE SANTANA		53,6 km	76,3 km	116 km	154
SALVADOR		116,3 km	154,8 km	192 km	240,9
SANTO ANTONIO DE JESUS		64,6 km	45,1 km	0 km	52,1

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.



**Figura 6.4:** Município de residência versus centro de ensino do curso do evadido

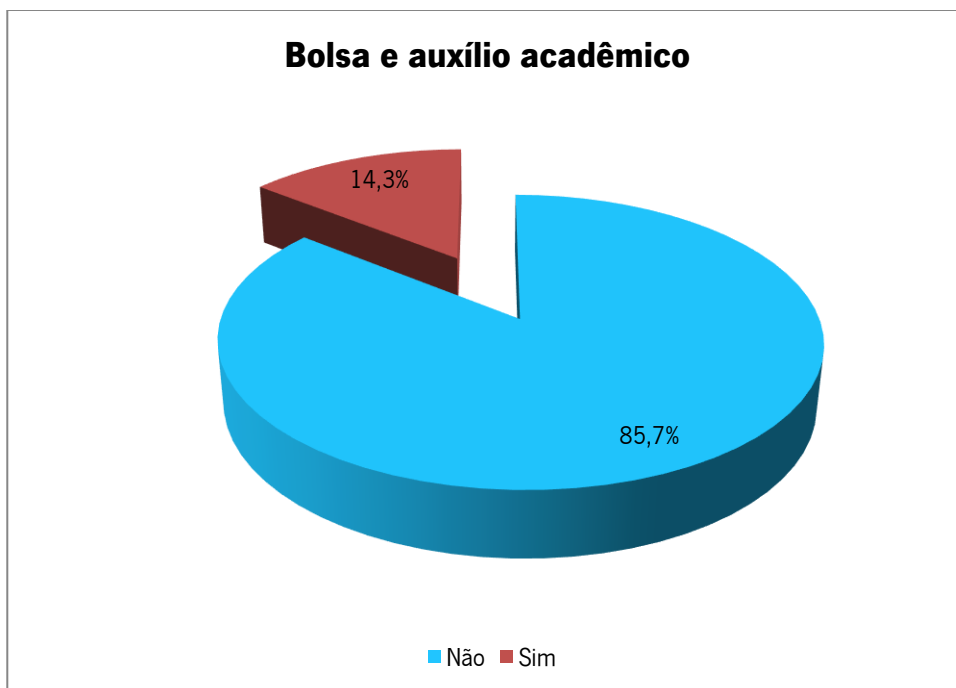
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A acessibilidade traduzida nos “problemas de transporte” é apontada por Benavente et al. (1994) como influenciador do abandono e, ao observar as distâncias percorridas por esses estudantes até a UFRB, mesmo não se tratando de grandes percursos, observamos que esse deslocamento também influencia na permanência. Nessa direção, é relevante observar as

estratégias utilizadas por esses estudantes para permanência, associadas às políticas institucionais de ações afirmativas.

O termo permanência tem sido aplicado à educação superior para explicar a não evasão, o processo de continuísmo do estudante na instituição. Para consolidar essa afirmação, tomamos como referência a definição preconizada por Reis (2009, p. 68) quando escreve sobre permanência como um “constante fazer” e “sempre em transformação”. A autora também salienta que a permanência está relacionada com a existência e a coexistência do indivíduo, de modo que pode ser classificada como sendo de dois tipos: “material”, associada às condições de subsistência do estudante no ambiente escolar, mantidas por políticas internas de assistência e com as próprias condições de manutenção do estudante (roupas, alimentos, cópia de impressos, entre outros) e, “simbólica”, que segundo ela, se refere as “possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade” (Reis, 2013, p. 182). Os questionamentos foram centrados nas condições de permanência material, como forma de descobrir como a ajuda financeira para os estudantes de graduação pode ou não influenciar sua desistência do curso. Seguramente, outras influências não materiais podem intervir nos fatores da evasão; entretanto, é importante observar o efeito do aporte financeiro no incentivo à permanência.

O questionamento acerca das condições para permanecer exigiu a identificação dos meios materiais oferecidos pela instituição para minimizar as condições de vulnerabilidade econômica dos estudantes, por meio de bolsas e auxílios pecuniários. Essas bolsas que podem ser vinculadas a projetos ou auxílios aos estudantes são fornecidas a cada semestre por meio de edital. Os estudantes beneficiados são selecionados conforme os critérios econômicos e sociais. Dos 252 respondentes, 216 responderam que não receberam nenhuma ajuda, ao passo que somente 36 afirmaram ter recebido algum subsídio financeiro em forma de bolsa, conforme demonstrado na Figura 6.5. Essa informação *a priori* identifica um problema para subsistência material de muitos estudantes, pois revela que a oferta não atende a demanda.



**Figura 6.5:** Percentual de estudante evadido que recebia bolsa ou auxílio

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Os auxílios estão classificados nas ajudas institucionais concedidas para permanência dos estudantes vulneráveis economicamente a cada semestre. Por meio de edital, os estudantes podem se inscrever e, satisfazendo os critérios, podem ser contemplados. Obviamente, a necessidade de edital indica que nem todos que precisam do auxílio para permanecer são apreciados. Para compreender o alcance desses auxílios e bolsas, discriminamos a seguir o que cada um representa:

O **Auxílio alimentação** contempla o café da manhã e o almoço. No campus de Cruz das Almas é concedido no restaurante universitário, nos campi que não possuem restaurantes, o estudante recebe um repasse financeiro para cobrir esses gastos. De acordo com os dados, 7 estudantes foram contemplados com esse benefício.

O **Auxílio deslocamento** é o repasse anual, no valor de R\$ 200, 00 para cobrir despesas de transporte entre o local de moradia do estudante e o campus da UFRB em que está matriculado. De acordo com os dados, 5 respondentes receberam esse auxílio.

Por fim, o **Auxílio moradia** é concedido de duas maneiras: por meio de vaga na residência universitária, durante o período de duração do curso e por meio de repasse pecuniário, no valor de R\$ 300, 00 por um ano, sendo renovado até o período médio de duração do curso para os locais que ainda não possuem residência. Parece que esse é o benefício que

mais estudantes foram contemplados, pois, de acordo com os dados 13 afirmaram terem recebido.

O **Auxílio pecuniário vinculado a projetos institucionais** é concedido no valor de R\$ 400,00, anualmente, podendo ser renovado. Para participar, candidato tem que ser selecionado para participar de um projeto de pesquisa ou extensão, apresentado por um professor. Esse é um aspecto que torna esse auxílio inovador, pois não é simplesmente a concessão da bolsa, mas a qualificação acadêmica do estudante bolsista ao participar também de um projeto. Identificamos que 2, dos 4 estudantes que não abandonaram, estão incluídos dentre os que receberam bolsas. Um aspecto diferencial desses estudantes é que um deles recebeu pelo menos quatro tipos de bolsas diferentes (Auxílio alimentação e moradia, Bolsa do PET e Bolsa monitoria), ao passo que o outro afirma receber auxílio moradia. (UFRB/PROPAAE, 2016)

Saindo dos apoios concedidos pela UFRB, adentramos nos programas desenvolvidos diretamente pelo Ministério da Educação que garantem bolsas aos estudantes. Um desses é o **Programa de Bolsa Permanência (PBP)**. Esse programa, criado em 2013, visa à concessão de bolsas permanência no valor de R\$ 400, 00 para estudantes vulneráveis economicamente, indígenas e quilombolas ou matriculados em curso com carga horária acima de cinco horas diárias. Trata-se, segundo o próprio Ministério da Educação, de um programa que visa diminuir as desigualdades sociais e contribuir para a permanência desses estudantes nos cursos de graduação. De acordo com os dados, um dos estudantes afirmou receber o benefício.

De forma similar, o **Programa de Educação Tutorial (PET)**, criado desde 1979 como Programa Especial de Treinamento, busca promover a melhoria do ensino de graduação por meio de concessão de bolsas. Os estudantes conhecidos como 'petianos' são selecionados para participar de um grupo aprovado pelo MEC para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão. Esses grupos selecionam até 12 estudantes para receber bolsas, no valor de R\$ 400,00. Atualmente, a UFRB possui nove grupos PET. De modo que, pelo menos 96 estudantes, são contemplados com bolsas dessa modalidade durante todo o período de integralização do curso. Esses estudantes têm que manter uma atividade acadêmica de excelência, com notas acima de sete, sendo, no entanto, permitido até duas reprovações em disciplinas; o que passar disso desqualifica-os para continuar no grupo. Esse grau de rigorosidade eleva o padrão dos

estudantes que costumam integralizar seus cursos no tempo previsto e não abandonarem os mesmos. Não obstante, 2 estudantes afirmarem ter recebido a bolsa PET.

As bolsas do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)** são concedidas aos estudantes de cursos de Licenciatura com projetos PIBID aprovados pelo MEC. O programa foi criado em 2010 e tem o objetivo de valorizar a formação de professores. Os estudantes universitários desenvolvem ações nas escolas da educação básica ao longo de sua participação no programa, criando assim o vínculo com o magistério para além do momento do estágio obrigatório. As bolsas PIBID são no valor de R\$ 400,00 para os estudantes de graduação e, em 2013, 204 estudantes foram contemplados com bolsa na instituição no período da pesquisa, mas, conforme os dados da Tabela 6. 9, apenas um dos que abandonaram foi contemplado com essa bolsa.

O **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**<sup>131</sup> é gerenciado pela UFRB, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PPGCI). As bolsas são fomentadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo ao Pesquisador do Estado da Bahia (FAPESB) e pela própria UFRB. Visam, dentre outros fins, estimular o desenvolvimento da pesquisa nos estudantes de graduação<sup>132</sup>. Os professores pesquisadores selecionam os estudantes bolsistas que participam do projeto recebendo bolsas por doze meses. Em 2013, foram gerenciadas 333 bolsas. Quatro dos estudantes afirmarem terem sido bolsistas PIBIC.

O **Programa de Bolsas de Extensão (PIBEX)** é um programa institucional, mantido com recursos internos para fomentar a extensão (relação universidade e sociedade) universitária por meio de projetos dessa modalidade, regulamentado pela Resolução 06/2016, mas com ações e distribuição de bolsas que remete ao início da UFRB. Foram utilizadas 114 bolsas entre 2013 e 2014. Dos respondentes ao questionário, pelo menos 3 foram contemplados.

O **Programa Integrado de Ação Afirmativa (PINAF)** foi criado em 2013 como parte do Programa de Permanência Qualificada (PPQ). As bolsas destinadas ao programa também teriam uma vinculação a projetos de ensino, pesquisa e extensão. O valor da bolsa é de R\$400,00, em 2013, foram oferecidas 719 bolsas. Embora não seja informada a existência de

---

<sup>131</sup> Em 2016, o PIBIC ganhou nova nomenclatura, passando a se chamar: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI).

<sup>132</sup> As bolsas são concedidas também para estudantes do Ensino Médio e da Pós-Graduação (mestrados e doutorados).

estudante evadido nesse programa, podemos inserir que algumas bolsas PPQ podem ter sido contempladas com o recurso desse programa.

As **Bolsas de Monitoria** são concedidas pela PROGRAD para os centros de ensino. A distribuição das bolsas se dá a partir de um levantamento de retenção em componentes curriculares por centro. Desse modo, o centro faz o levantamento dos componentes (disciplinas) e a seleção dos bolsistas. No ano letivo de 2013 foram utilizadas 74 bolsas, cuja previsão de oferta encontra-se amparada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu objetivo é, dentre outros, minimizar a evasão nos cursos de graduação. O valor das bolsas também é de R\$ 400,00. Dos estudantes evadidos e respondentes da pesquisa, dois afirmaram receber as bolsas.

As bolsas e os auxílios recebidos durante o curso podiam ser acumulados. Desse modo, o inquérito possibilitou aos estudantes informar quais benefícios recebeu durante o período em que estiveram ativos na instituição. Os dados demonstraram que 36 respondentes receberam pelo menos 46 diferentes auxílios e bolsas da instituição, indicando que alguns foram contemplados por mais de um auxílio ou bolsa, conforme distribuição da Tabela 6.9.

Das bolsas recebidas, não por acaso, nota-se que o auxílio moradia é o que mais aparece, em 18,3% dos casos, o que está bem relacionado com o fato de esses estudantes não residir nas cidades de oferta do curso. Todavia, somente tal auxílio não foi suficiente, visto se tratar de uma pecúnia que assegura apenas a residência, porém, outras necessidades podem exigir de igual maneira recursos financeiros. Os auxílios de projetos institucionais também são verificados (11,3%), mas nota-se que o auxílio deslocamento que promove a acessibilidade do estudante ao campus aparece, timidamente (7%) e, talvez, considerando o perfil de moradia desses estudantes, esse auxílio poderia ser um excelente contribuinte para o estudante manter o contato diário com a família e ao mesmo tempo permanecer no curso.

**Tabela 6.9:** Tipos de auxílio recebidos pelos estudantes respondentes (evadidos)

<b>Tipos de bolsas e auxílios</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Auxílio alimentação	7	9,9
Auxílio deslocamento	5	7,0
Auxílio moradia	13	18,3
Auxílio pecuniário vinculado a projetos institucionais (PPQ)	8	11,3
Programa de Bolsa Permanência (PBP)	1	1,4
Bolsa Programa de Educação Tutorial (PET)	2	2,8
Bolsa Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID)	1	1,4
Bolsa Programa Institucional De Bolsas de iniciação Científica (PIBIC)	4	5,6
Programa de Bolsa de Extensão (PIBEX)	3	4,2
Programa Integrado de Ação Afirmativa (PINAF)	0	0,0
Bolsa Monitoria	2	2,8
Nenhuma bolsa, pois abandonei o curso sem participar de nenhuma seleção.	14	19,7
Participei de seleção, porém, não fui contemplado com bolsa.	11	15,5
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Os demais casos apresentados na Tabela 6.9 incluem estudantes que não participaram de seleção para concorrer a bolsas (19,7%) ou daqueles que concorreram, mas que não foram contemplados (15,5%). Embora se perceba que as bolsas concedidas não são em si mesmas, criadas com objetivos de assegurar a permanência, tem-se nas diversas modalidades de bolsas a ajuda pecuniária que muitos estudantes de origem social baixa podem encontrar para se manter na universidade.

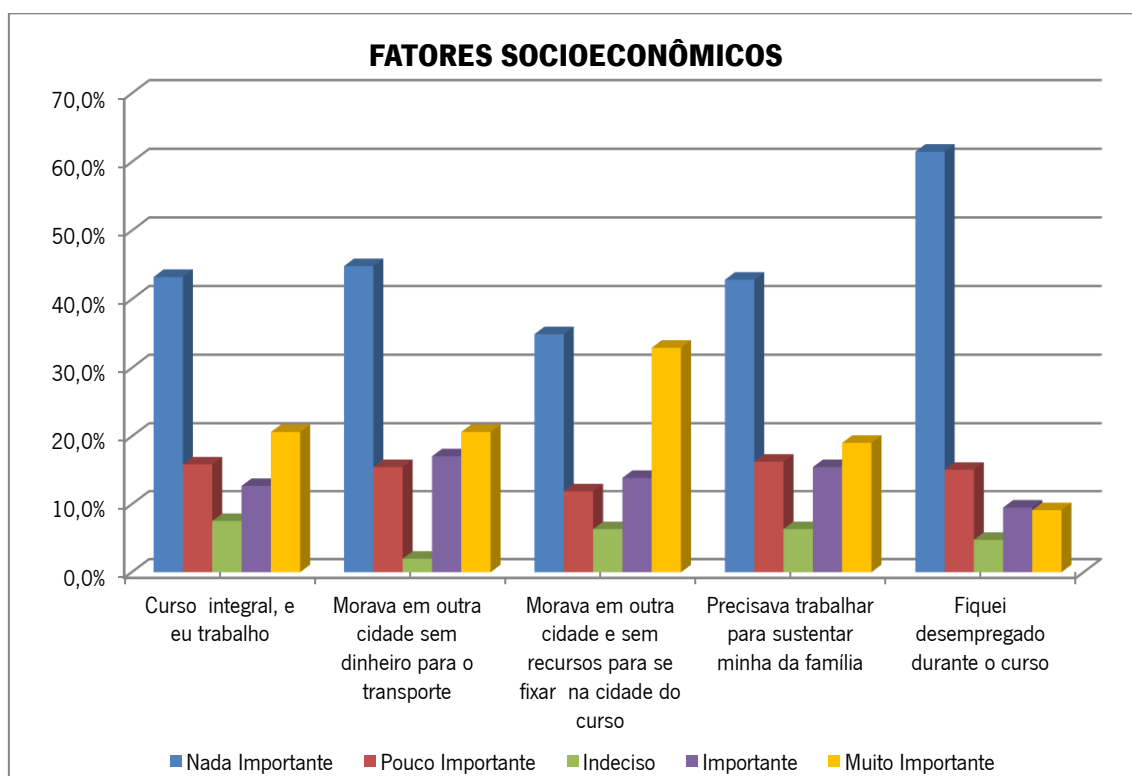
O cruzamento dessa dimensão com a renda familiar revela que os estudantes no escalão de renda entre 0 e 2 salários mínimos foram os mais contemplados com os auxílios institucionais, inclusive o auxílio moradia. Os estudantes com renda maior de quatro salários participaram dos programas PET, PIBEX, PIBIC e Projetos institucionais. De modo similar, os estudantes que participaram da seleção e não foram contemplados, bem como os que abandonaram sem conseguir receber bolsas então nas primeiras faixa de renda, entre 0 e 4 salários mínimos.

Vale salientar que essas bolsas não contemplam o universo de estudantes em vulnerabilidade econômica da UFRB, por outro lado, não asseguram a permanência, pois notamos que aqueles que as receberam tiveram suas dificuldades em relação à permanência e evadiram. De modo que a garantia de bolsas pode não significar a eliminação da evasão, embora, talvez a sua diminuição. Além disso, muitas bolsas dizem respeito a recursos com



tempo limitado, até 12 meses, sendo que para conclusão do curso de graduação, o estudante precisou se manter na graduação por pelo menos 4 ou 5 anos (tempo de integralização da maioria dos cursos). (Coulon, 2008; Tinto, 1993).

Consoante à intenção metodológica, reportamo-nos aos aspectos socioeconômicos trazidos pela escala de Likert no inquérito, a fim de que os estudantes manifestassem a influência desses fatores em sua decisão de abandonar. Nesse sentido, a fixação na cidade do curso, representou 46,8% na escala de importância total de interferência para a saída da instituição, sendo o ‘muito importante’ destacado com 32,9%, conforme o gráfico apresentado na Figura 6.6.



**Figura 6.6:** Fatores socioeconômicos para a evasão

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O cruzamento desse item com o escalão de renda familiar revelou que os escalões com menor rendimento apresentam-se com a atitude de maior grau de importância. Por exemplo, o item que trata da acessibilidade ao campus de oferta do curso foi considerado muito importante para a saída do estudante por 50% dos que alistaram essa dimensão na escala; quando somadas com o ‘importante’, mais da metade dos estudantes que se encontram nessa situação

recebem renda entre 0 e 2 salários mínimos (58, 7%) (Figura 6.7). Isso acentua e reforça a interferência econômica como aspecto a considerar na análise da evasão na instituição.

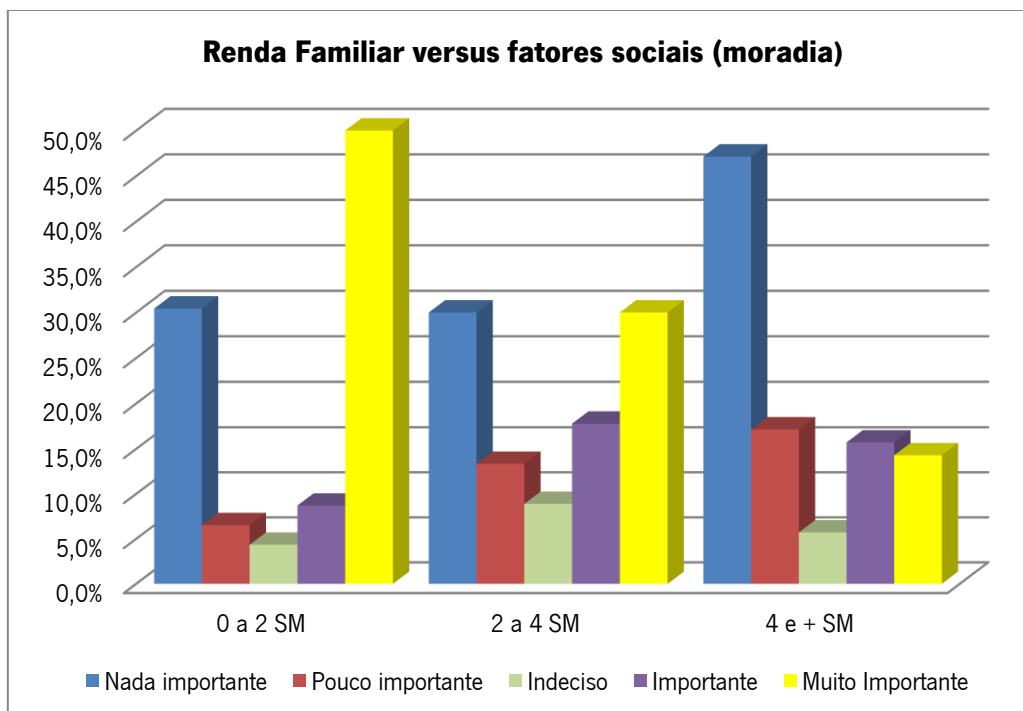
Essa análise é confirmada pelas expressões voluntárias dos estudantes escritas no fim do inquérito, já que alguns incorporam o discurso da falta de recursos para se manterem em uma cidade que não é a sua de origem e longe do aconchego da família:

“Ao fato de o curso que eu escolhi ter sido na cidade de Cruz das Almas onde não se tem muita oportunidade de emprego noturno, horário esse, único disponível, pelo fato de o BCET abranger turno matutino e vespertino, já que minha família não possui **condições financeiras** de sustentar minha permanência na mesma.” (Q.29-R 10, 2015, grifo nosso)

“Adorei o curso, adorei o campus, a universidade, toda a estrutura, laboratórios e salas de aula e etc., também tinha e tenho certeza da excelência do curso e da universidade em si, gostei bastante também da comunicação com vocês, porém sou aluna de baixa renda, para ir me matricular inclusive tive que ter auxílio financeiro da família, pois não podia bancar nem mesmo o transporte, adoraria ter tido condições de cursar a graduação que gostaria nessa instituição, porém para dar entrada na bolsa e começar a receber as bolsas auxílio que sei que a universidade dispõe teria que ficar e me sustentar um tempo aí na Cidade, e como sou da região metropolitana de Salvador teria que me mudar para a Cidade de Cruz das Almas e como disse não tinha condições de dispor deste custo nem no primeiro mês inicial infelizmente isso foi o fator que me fez desistir do curso.” (Q.29-R 6, 2015)

“Sai da Universidade por **questões financeiras**, não tinha como pagar aluguel e nem me alimentar. o semestre que cursei, foi com ajuda de familiares.” (Q.29-R 86).

Esses depoimentos evidenciam as dificuldades encontradas pelos estudantes para se manterem na universidade, quando oriundos de outras cidades. Observa-se que a estudante R.6 reside em Salvador e estuda em Cruz das Almas, cerca de 150 km de distância. Sem o aporte financeiro da instituição, o estudante precisa buscar recursos para moradia, alimentação, deslocamento, vestimenta, dentre outros. Tais fatores, inclusive, são pontos de exclusão, haja vista que muitos estudantes (R.86) sem condições financeiras abandonam o curso para atuar no mercado de trabalho e, assim, obter o sustento financeiro necessário para sua sobrevivência. Esse tem sido, em muitos casos, os motivos apontados pelos estudados da evasão (Brasil/MEC, 1997; Bourdieu, 2010b).



**Figura 6.7:** Cruzamento da Renda familiar versus o item da escala 'morava em outra cidade sem recursos [...]'  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

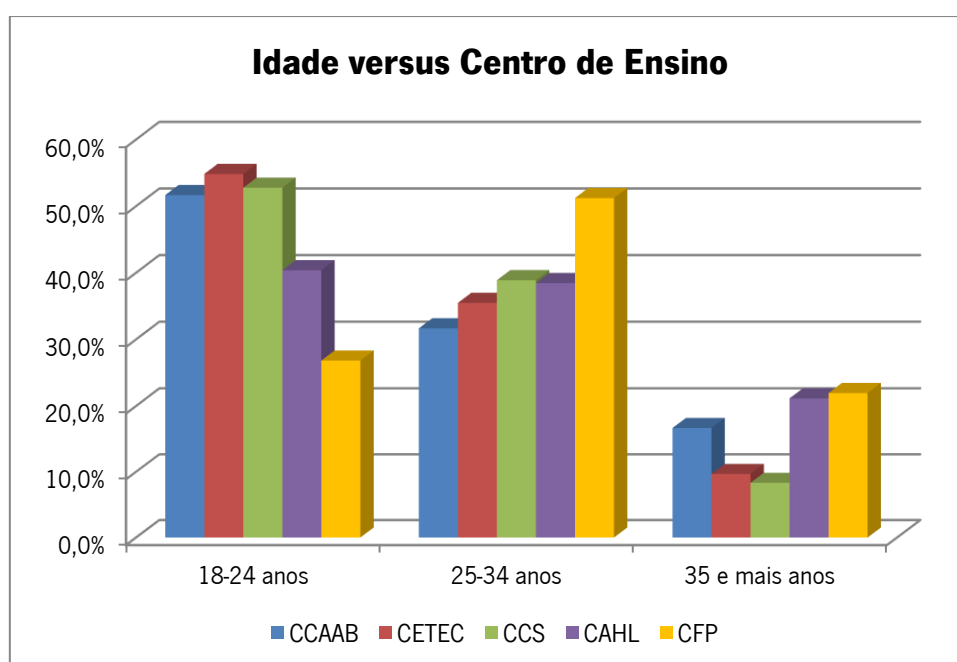
A construção do inquérito segregou as questões em diferentes dimensões induzidas pelos estudos do fenômeno da evasão em diferentes contextos educacionais. Todavia, tais fatores, embora nomeados em categorias específicas nos diversos questionamentos e escalas, compõem-se em elos que desvendam o fenômeno de forma a indicar a inter-relação entre eles e como um determinado elemento pode complementar e desencadear o de outro e vice-versa, numa cadeia. Nessa perspectiva, o próximo tópico prosseguirá a análise dos inquéritos.

### 3. DA ENTRADA À SAÍDA: MÚLTIPLOS FATORES SE INTERCALAM

Conforme já salientado, os 252 estudantes que responderam ao inquérito, representaram cada um dos cursos da instituição inseridos nessa pesquisa. Vale salientar que os cinco cursos destacados em seus respectivos centros com os maiores índices de evasão tiveram 41,2% dos respondentes ao inquérito.

Conforme observado, esses respondentes encontram-se, na maior parte, entre jovens de 18 a 24 anos. Quando observada essa variável por curso e por centro notou-se que os estudantes mais jovens estavam matriculados nos cursos: BCET (62,7%), BIS (52,9%), Ciências Sociais (63,6%) Zootecnia (60%). Percebe-se que em diferentes centros o perfil de jovens

domina, no entanto, ao observar essa variável em cada um deles, constatamos que o centro de maior concentração de jovens é o CETEC (54,8%), seguido pelo CCS (52,8%) e pelo CCAAB (51,7%). O CAHL e o CFP registraram os estudantes com maior idade; embora jovens, destaque para o CFP com 83,2% dos respondentes acima dos 25 anos, de acordo com o visualizado pela Figura 6.8. Em paralelo com isso, o confronto dessa variável com a subcategoria, área de conhecimento<sup>133</sup>, referenda essas áreas dos centros e dos cursos com o perfil jovial que singulariza a instituição.



**Figura 6.8:** Cruzamento da variável Idade versus Centro de ensino

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O acesso desses estudantes tem sido motivado também por políticas afirmativas de reparação; consoante com isso, a identificação da etnia apresenta-se como uma dimensão de análise relevante em dois sentidos principais: um relacionado à política pública de ingresso étnico-social e outra relativa à própria característica do Estado da Bahia, cuja predominância étnica de preto e pardo abarca quase 80% da população total dessa unidade federativa.

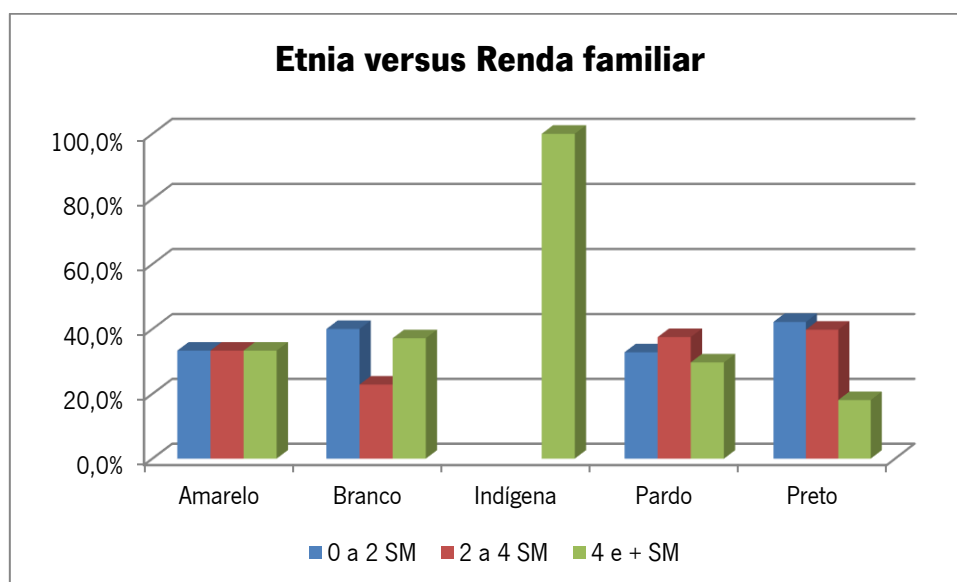
Portanto, salientando que a classificação da etnia é resultado de autodeclaração, é relevante que os estudantes da UFRB se autodeclarem pardos e pretos, mais pardos que pretos, com exceção do CFP, onde 56,1% se autodeclararam pretos contra 41,5% dos pardos. A

<sup>133</sup> A divisão da área de conhecimento foi classificada conforme a Tabela de Áreas de Conhecimento da Capes.

autodeclaração dos estudantes do CFP<sup>134</sup> como pretos e pardos traz a atenção que esse é o centro de formação de professores para a educação básica, onde as discussões em torno das ações afirmativas e da etnia são acentuadas na dinâmica das atividades acadêmicas do centro<sup>135</sup>. O cruzamento da etnia com a área de conhecimento revela as Ciências Humanas como a área que mais confirma a característica étnica da instituição, com estudantes pretos e pardos, logo negros.

A relação cruzada dos dados étnicos com a renda das famílias também acentua os pretos e pardos com a menor renda, 0 a 4 salários mínimos, conforme representação gráfica na Figura 6.9, logo, com menor percentual que recebe mais de 4 salários. Também observamos que os três estudantes que se autodeclararam indígenas informaram renda maior que quatro salários.

A etnia cruzada com a escolaridade do pai e da mãe evidencia uma tendência para a baixa escolarização dos pretos e pardos. Em relação ao pai, dos autodeclarados nessa etnia, 68%, possuem apenas o ensino fundamental incompleto e apenas 12,6% o ensino superior. Por outro lado, nessa dupla etnia, a mãe apresenta maior nível de escolaridade: 66,2% com ensino médio completo e 28,6% com o ensino superior completo, 42,8% se acrescentar a pós-graduação.



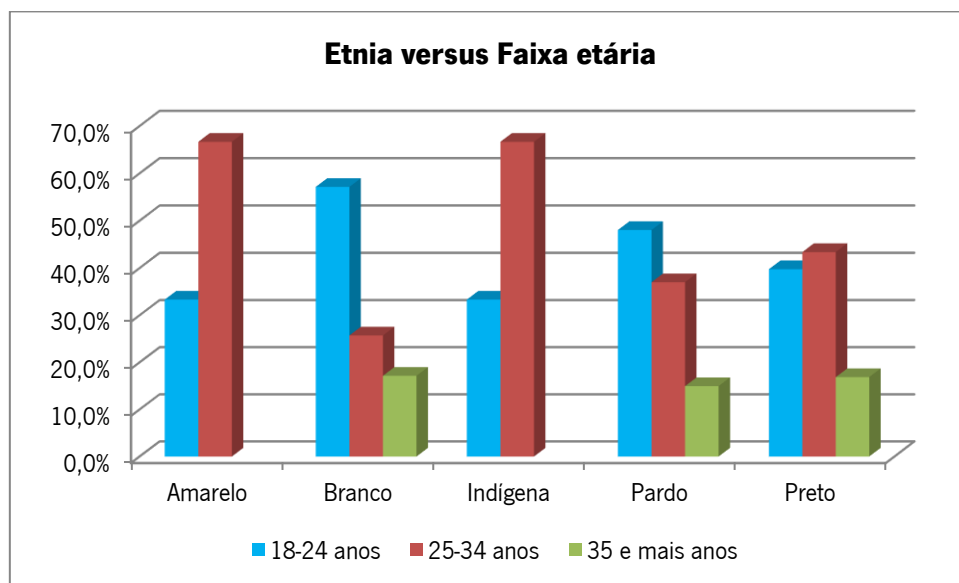
**Figura 6.9:** Cruzamento da etnia versus renda familiar dos estudantes evadidos

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

<sup>134</sup> O centro realiza atividades de combate ao racismo por meio de projetos e eventos de extensão.

<sup>135</sup> A discussão sobre a cultura africana foi acrescentada ao currículo da educação básica pela Lei 10.639/2003, que torna obrigatório nos currículos oficial a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira.

Nessa direção, também foi constatado que os estudantes pretos e pardos evadidos que responderam ao inquérito são os mais jovens, representando 87,8% na faixa de idade entre 18 a 24 anos e 80,4% entre 25 e 34 anos, conforme gráfico da Figura 6.10. Essa informação acrescenta outra perspectiva de análise a este trabalho, pois identifica o perfil sociográfico do evadido: pobre, jovem e preto e pardo (negros). Com esses elementos, a discussão nos encaminha para os aspectos que podem indicar quais dentre os diversos fatores são os mais prevalentes da evasão na instituição.



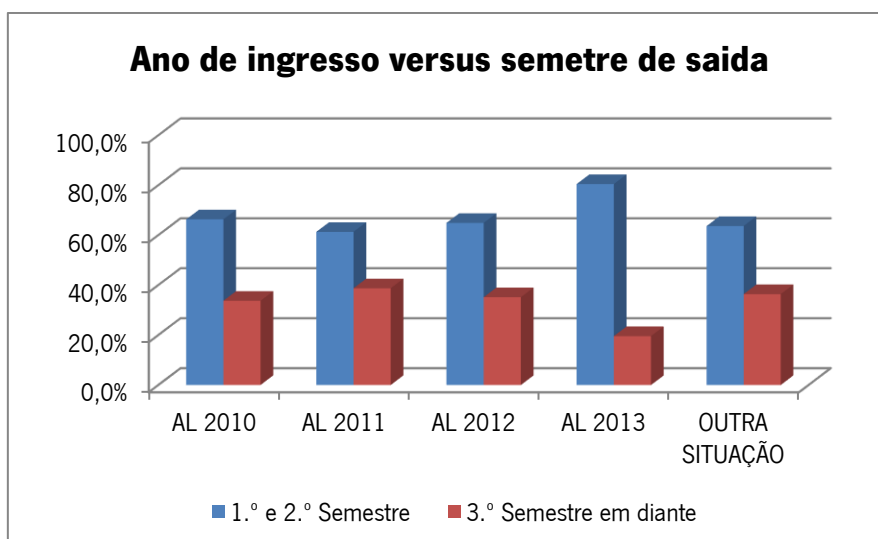
**Figura 6.10:** Cruzamento da variável etnia versus faixa etária dos estudantes evadidos  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Com esse perfil delineado, constatamos também o ano de ingresso desses estudantes, o que evidenciou que a maior parte dos ingressantes (36,9%) ingressou em 2010, e o menor percentual foi em 2012 (14,7%). Em relação a opção de ingresso no curso, dos 252 estudantes, 77,8% ingressaram na instituição em cursos de primeira opção contra 22,2% em segunda opção. Essa última informação se relaciona bem com os dados gerados no sistema acadêmico sobre esses evadidos, quando o percentual mais significativo de estudantes que abandonaram ocorreu em 2010 e a opção predominante foi em cursos de primeira escolha. O cruzamento dessas duas variáveis não revela diferenças substanciais, mantendo-se em percentuais similares entre si, a indicar que os estudantes evadem numa mesma proporção em todos os semestres e com uma margem expressiva no primeiro semestre.

Embora a primeira opção pareça indicar o interesse pelo curso, conforme já observamos, não representa elemento substancial para a permanência do candidato, haja vista que a maioria desses abandonou seus respectivos cursos. Nesse sentido, destacando as causas de insucesso,

Veloso Neto, et al. (2014, p. 74) salientam que a opção muitas vezes se dá em um curso que não é o pretendido originalmente, mas o ingresso é apenas para “garantir a entrada no ensino superior”, e posteriormente, mudar de curso.

Não obstante, encontramos o primeiro e segundo semestre, ou o primeiro ano, como o período em que o abandono é mais ressaltante. Portanto, os cruzamentos das variáveis semestres de ingresso e semestre de abandono revelam que os ingressantes de 2013 foram os que abandonaram mais cedo, 80,4%, conforme alistada na Figura 6.11. Essa informação também confirma os estudos sobre a evasão que revelam o abandono no primeiro ano do curso, conforme os trabalhos já publicados<sup>136</sup> por Coulon (2008), Tinto (1993), Almeida (2002), Brasil/MEC (1997).

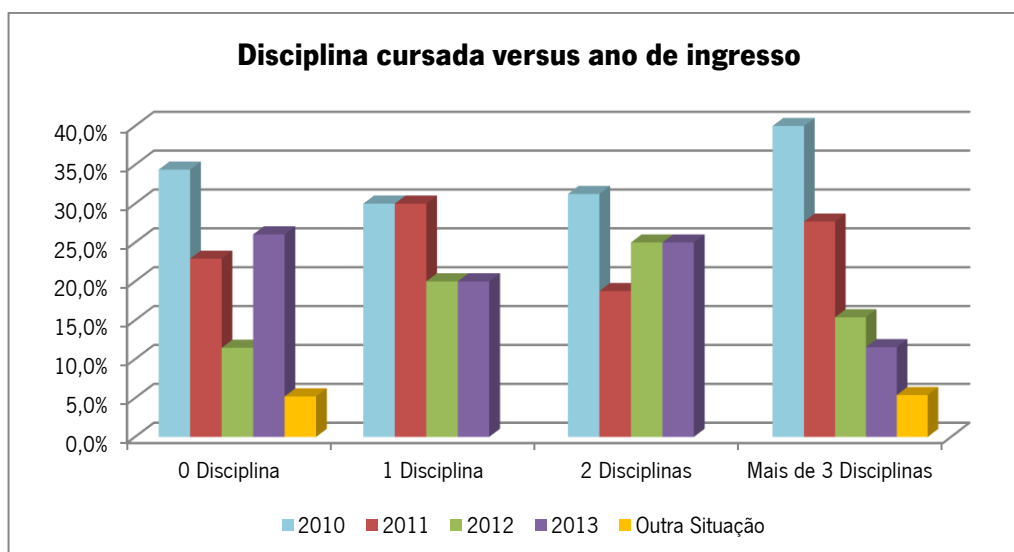


**Figura 6.11:** Cruzamento da variável ano de ingresso versus semestre de saída dos estudantes evadidos  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A identificação da trajetória do estudante durante o período em que esteve ativo na instituição foi constatada com a questão acerca de quantas disciplinas foi cursada com aproveitamento. Os dados mostraram que 38% não cursaram nenhuma disciplina, o que indica que desistiram sem vivenciar o cotidiano universitário. Por outro lado, 47,2% cursaram mais de 3 disciplinas. O cruzamento dessa variável com o ano de ingresso revelou que dos ingressantes em 2010, 34,4% não cursaram nenhuma disciplina. Essa informação é relevante para compreendermos que alguns estudantes evadidos passaram determinado período na

<sup>136</sup> Estudos realizados nos EUA, Europa e Brasil apresentados no Capítulo 2 deste trabalho.

universidade, conviveram com a rotina universitária, inclusive mais da metade cursaram mais de três disciplinas, conforme demonstrado pela representação gráfica da Figura 6.12.



**Figura 6.12:** Cruzamento das disciplinas cursadas versus ano de ingresso dos estudantes evadidos  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O perfil dos estudantes evadidos delineado pelas variáveis analisadas até este momento do estudo está a indicar e a confirmar que diferentes fatores confluem na decisão do estudante de abandono. Por exemplo, a identidade etária acrescenta as discussões de juventude trazidas aos estudos no âmbito da educação e que, de acordo com Pais (2016)<sup>137</sup>, aponta uma imprevisibilidade de ação que acompanha as decisões tomadas pelos jovens no contexto escolar, que conforme Palhares (2014, p. 52) arremata se constitui no “contexto dilemático da experiência juvenil”. Pais (2016) ainda salienta que tais decisões costumam se automatizar de tal maneira que as trajetórias não se coadunam com a agenda das políticas públicas voltadas para o público, o que o autor identifica como uma “política de lógica linear”.

Nesse tocante, torna-se relevante o argumento do autor sobre “Factos tomados como ‘causa’” que, segundo ele: “[...] determinam outros factos tomados como ‘efeitos’, num esforço de vinculação que assegura uma continuidade temporal entre um ‘antes’ e um ‘depois’, numa consolidação de sucesso”. Nesse intervalo do ‘antes’ e do ‘depois’, o autor alerta para a ocorrência de “imprevistos” fora do contexto espacial que foram anteriormente previstos. (Pais, 2016: Introdução:§5) Essa constatação pode ser relacionada, por exemplo, pela decisão política

<sup>137</sup> Livro em formato eletrônico, disponível no Kindle, sem numeração de páginas.



de criação de um novo mecanismo de acesso para democratizar oportunidades de ingresso, contudo, sem a previsão dos acontecimentos que mediatizariam essa política. Por exemplo, como abarcar um grande número de jovens em vulnerabilidade socioeconômica, de diferentes espaços geográficos, numa mesma instituição? Por quais meios de sobrevivência seria garantida a permanência desses jovens?

A trajetória dos jovens atuais foi traduzida por Pais (2016) como similar a uma viagem de veículo próprio, cujo condutor é o próprio jovem, diferente de uma viagem de trem, sem controle dos passageiros, com um cronograma determinado. Isso pode se relacionar à decisão tomada pelo jovem que ingressa na educação superior nos dias atuais. Sua decisão é autônoma, e independente do aparato socioeconômico e cultural, que os fazem sentirem-se dono de suas escolhas, escolhas essas facilitadas pelo formato de acesso, com diferentes opções de cursos, e com a oportunidade de produzir experimentos ao longo do ano. Sobre isso, Dubet & Martuccelli (1997, p. 250) salientam que o indivíduo como ser autônomo tem se orientado “[...] mais em função das ‘normas’ que em função das oportunidades”.

Com essas considerações, partimos para as questões do inquérito que buscaram identificar as motivações e as aspirações dos jovens para ingressarem na instituição e no curso.

### **3.1 OS MOTIVOS INICIAIS: ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO**

Desse modo, para compreender os aspectos que motivaram os estudantes a escolher a UFRB e o curso que fizeram, buscou-se descobrir a influência da escolha inicial pela instituição e a relação com o abandono dos estudantes, na questão 12<sup>138</sup>. Os motivos apresentados descreveram os sentimentos desses estudantes em relação à instituição e aos cursos que escolherem para estudar, o resultado apresentado evidenciou esses motivos de forma positiva para a escolha da UFRB, conforme as respostas dadas aos itens apresentadas na Figura 6.13.

Em relação à escolha do curso, 71% concordaram ser o curso que desejava. Ao passo que, o segundo item revela que essa escolha não se deu pelo fato de a instituição ofertar curso no local de suas respectivas residências, conforme a discordância de 71,5% apresentada. O alto conceito da instituição foi revelado por cerca de 70% dos respondentes ao concordar com a afirmação de a mesma ser uma universidade conceituada e de qualidade. Consolidando o

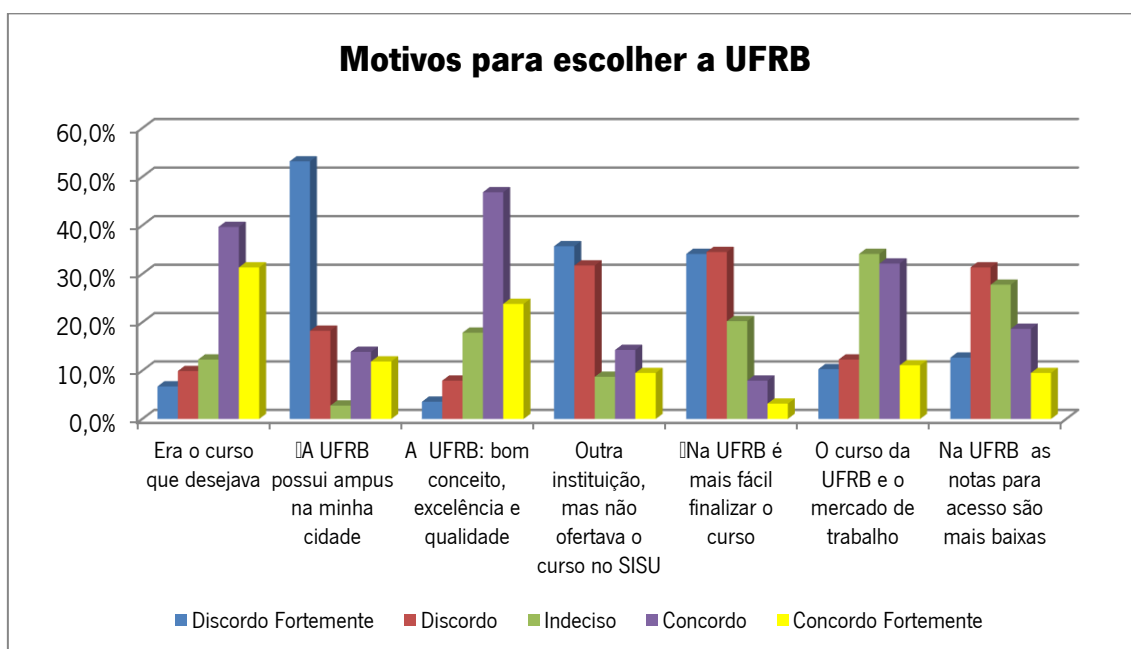
---

<sup>138</sup> Para a identificação desses motivos, foi utilizada para as questões 12 e 15 a escala Likert com cinco disposições semânticas: Discordo Fortemente, Discordo, Indeciso, Concordo e Concordo Fortemente.

interesse inicial pela UFRB, notou-se na afirmação que não houve interferência de outra instituição na escolha do estudante, haja vista os 67,4% que discordaram da assertiva de que se inscreveu em um curso da UFRB por que não teve opção em curso de outra universidade na oferta do SISU.

Nessa mesma direção, a escolha não foi motivada por nenhuma facilitação em finalizar o curso na UFRB pelo baixo padrão de qualidade da instituição, pois conforme a assertiva, 68,6% discordou do item, em relativa coerência com os 44% que expressaram que a nota de corte para o ingresso também não influenciou na escolha da instituição. Todavia, no item de relação entre o curso e o mercado de trabalho, percebe-se um percentual significativo de indecisos (34%) embora os que concordaram com o item foram de 43,2%.

Essas respostas refletem os dados da evasão da instituição que apontam os cursos com menos ressonância no mercado de trabalho com maiores índices, inclusive aqueles ligados à formação geral, bem como, aponta para o fato de que todos os cursos, em diferentes percentuais, refletiram a saída de alunos. O mercado de trabalho também foi considerado em um item da questão 15 sobre as motivações para escolha do curso, sendo que 42,5% dos estudantes não concordaram que o curso escolhido era valorizado pelo mercado de trabalho. É significativo que no cruzamento desse item com a renda familiar, os estudantes com renda acima de quatro salários se apresentam com os que mais discordaram (41,4%).



**Figura 6.13:** Motivos para os estudantes evadidos escolherem a UFRB

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A preocupação dos estudantes com essa situação foi igualmente apontada por alguns docentes entrevistados, nomeadamente, em relação às incertezas dos estudantes após a integralização do curso. Embora reconheça que outros fatores podem interferir na evasão, o professor identifica o mercado de trabalho, especialmente, em relação ao curso de Ciências Sociais, como um fator que provoca a evasão.

“[...] Tem fatores econômicos, tem fatores curriculares de ele não se vê, de horizonte sombrio em relação ao **mercado de trabalho**, de banzo, saudade familiar, questões emocionais, familiares, de abandono a longo prazo da família, então se misturar uma verdade, fatores que são de várias ordens né. Mas eu acredito que o principal é o mercado de trabalho do bacharel em ciência sociais e os alunos veem a licenciatura como uma carreira mais palpável. (E-P 21, 2015, grifo nosso)

De forma similar outro professor, do mesmo curso, também apresenta o mercado de trabalho como possível fator de evasão no curso.

“[...] e a terceira questão é **o mercado de trabalho**, porque eles não enxergam muito... o que as Ciências Sociais podem trazer para eles em termos de oportunidades efetivas de trabalho, então acho que são esses três fatores os fundamentais.” (E-P, 23, 2015, grifos nosso)

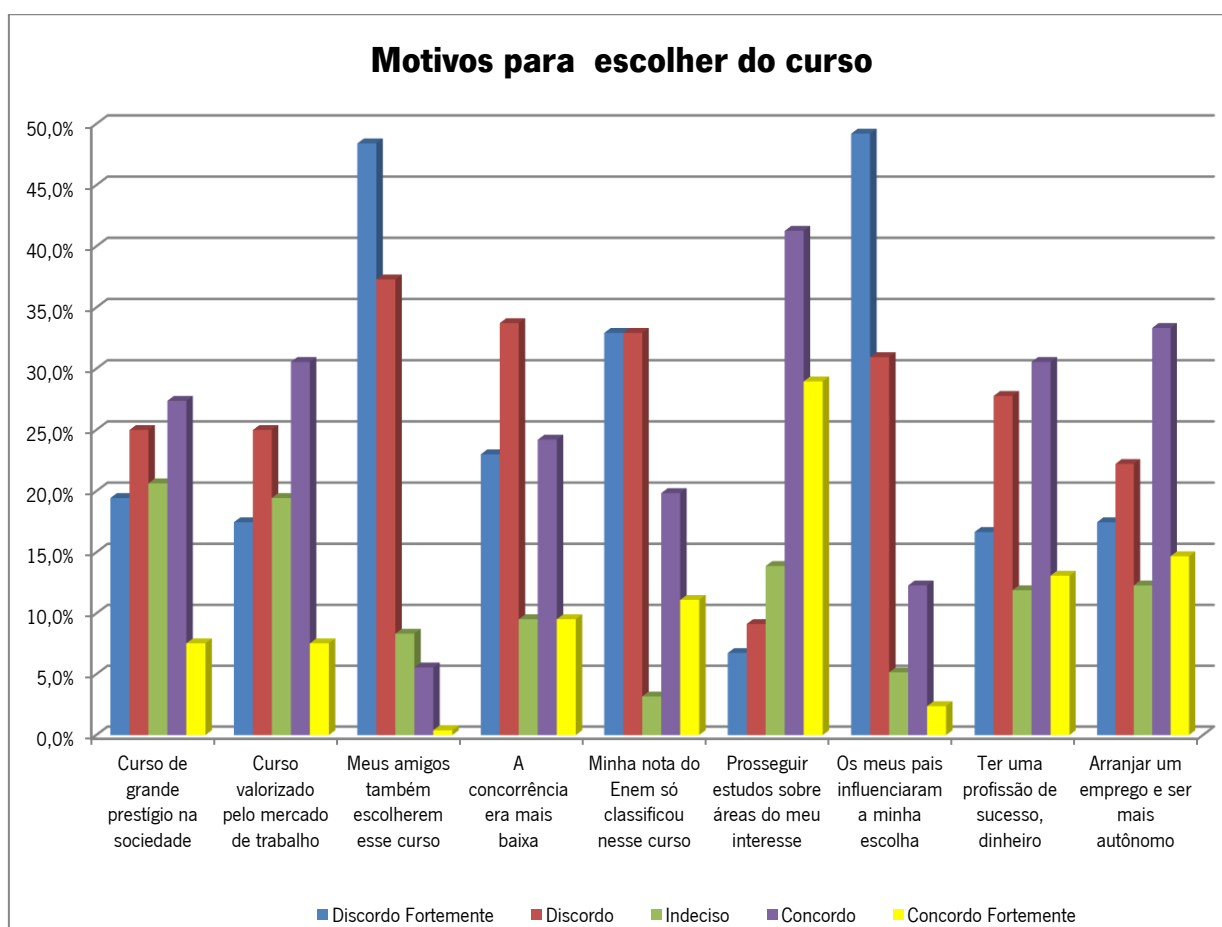
A análise geral da questão indica que, embora na condição de evadidos, para esses estudantes a escolha da instituição foi acertada, numa demonstração favorável ao que foi questionado, conforme o percentual de resposta nas frequências observadas. Por outro lado e, em coerência, para esses estudantes a UFRB não é uma instituição mais fácil para finalizar o curso, ou seja, ao decidirem estudar nessa IFES, a escolha foi motivada pelo alto conceito dessa Federal e não por pensarem que seria uma instituição mais fácil para finalização do curso.

Portanto, a escolha da instituição, segundo apontado pelos estudantes, foi acertada. Essa premissa está em concordância com alguns dos resultados já observados, pois trata-se de estudantes que residem, em sua maioria, nas regiões circunvizinhas da UFRB, logo a decisão de estudar nessa instituição leva isso em conta, embora não tenha sido o principal motivo, conforme revelado nos que discordaram do item. Por outro lado, a inserção no mercado de trabalho, que tem sido um elemento de destaque na escolha de um curso, coloca os respondentes num ponto de indecisão em relação ao que procuram na instituição, comportamento bem peculiar da juventude que busca a educação superior.

Nessa mesma direção, na pergunta sobre os motivos que os levaram a escolher o curso, na questão 15 buscou-se saber a motivação dos estudantes ao escolher o curso da UFRB no SISU, haja vista a característica do sistema de seleção, com oportunidades de simulações durante o período de inscrição, que fornece ao candidato ‘chances’ de verificar em qual curso

sua nota melhor se encaixa. Torna-se relevante entender o que realmente motivou a sua escolha: a oportunidade de ingresso no curso que sua nota no ENEM permitiu ou a escolha por um curso que realmente desejava. Os dados finais estão alistados na Figura 6.14

O primeiro item diz respeito à seletividade social do curso como motivadora da escolha do estudante no processo seletivo. Conforme já observado na análise dos dados coletados através do sistema acadêmico, os cursos de maior prestígio não estão alistados com os maiores índices de evasão. De forma que essa não foi a motivação para a escolha para a maioria dos evadidos, com 44,4% de discordância. A valorização do curso no mercado de trabalho também foi realçada por um dos itens que, com grau de concordância em 38,1%. Todavia, os que discordaram foram 42,5%, embora com alguns percentuais a mais, os dados demonstram equilíbrio no entendimento dos estudantes em relação a influencia desse item sobre sua motivação para a escolha do curso. Conforme visto na questão 12 a valorização do curso no mercado e a inserção profissional revelam a incerteza dos estudantes em relação a esse tema.



**Figura 6.14:** Motivos para os estudantes evadidos escolherem o curso na UFRB

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A influência da amizade na decisão do estudante no momento de escolher o curso foi considerada nessa questão, e o resultado indicou que esse item obteve a menor expressividade como motivador da escolha do curso, com 85,7% de discordância total. A assertiva seguinte procurou saber como essa característica influenciou no momento de escolher o curso de concorrência baixa, o resultado revelou o grau de discordantes total de 56,7% dos respondentes. Uma expressão, *a priori*, de que a escolha do curso não foi motivada pela baixa concorrência no SISU.

Aliado com a discussão da concorrência ao curso, a proposição seguinte tratou da nota do candidato para concorrer ao curso, o que demonstrou que 65,8% dos respondentes discordaram totalmente da assertiva, embora as notas sejam o elemento principal para participação e ingresso na educação superior, pois constitui a entrada pelo mérito do próprio candidato. Entretanto, quando relacionamos esse resultado com a opção feita pelo candidato no sistema, compreende-se que a nota pode não ter influenciado sua decisão, haja vista que sua escolha pelo curso em uma primeira opção<sup>139</sup>.

A tentativa de confrontar o candidato evadido com sua perspectiva futura de atividade também foi trazida a atenção, pois se sabe que a decisão precoce de escolher uma profissão no processo seletivo de ingresso na educação superior pode ser um fator que também determina o abandono do estudante. Desse modo, os dados demonstraram que a escolha da área foi exatamente o que esses estudantes queriam, pois a concordância total do item representou 70,3% dos respondentes.

O resultado também indicou a pouca influência dos pais na escolha dos cursos, já que 80,2% foram discordantes desse item. Essa resposta converge para o resultado da formação dos pais desses estudantes, consoante com a teoria bourdiesiana de que, quanto maior o nível de formação dos pais maior será o poder de influenciar na escolha dos cursos dos filhos, os herdeiros de seu capital social e cultural, o fato de esses pais não possuírem um grau de formação mais elevada demonstra o pouco poder de influenciar com as escolhas de cursos dos filhos.

Entretanto, no item dessa questão que convida o estudante a informar suas aspirações futuras em relação ao ingresso na universidade, o resultado demonstrou uma total estabilidade nas respostas: discordante total (44,5%) e concordante total (43,7%), quase com o mesmo

---

<sup>139</sup> A escolha dos cursos em primeira opção representou 82% da população, de acordo com o capítulo 5 desse estudo.

percentual para cada lado. É relevante o resultado desse item, pois considerando a posição social apresentada pela renda desses estudantes, essa talvez se revelasse um grande motivador de ingresso na educação superior para esses estudantes, no entanto, parece não haver uma definição em relação ao efeito dessa modalidade educacional na vida de tais. Assim, o sonho da universidade como ativador da mobilidade social parece não ser o fator mais motivador na escolha do curso para parte desses estudantes que desistem.

Por fim, conclui-se a escala com a intenção de associar os motivos de escolha do curso com os planos futuros dos estudantes, tendo em vista a posição social a ser ocupada no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Arranjar um emprego e conquistar a autonomia financeira poderia ser um acrescentador aos fatores motivadores para a escolha do curso e, conseqüentemente, para a permanência no mesmo. Nesse item, observou-se na resposta uma concordância total de 48%, e os que discordaram totalmente com 39,7%. Esse estudante, do mesmo modo que não figuram a escolha do curso como fator mobilizador do sucesso profissional também vê timidamente o curso na sua relação empregatícia futura. Ainda a acrescentar que parte desses estudantes respondentes ao questionário pertence a cursos como o BCET e o BIS, cursos cuja integralização não é abarcada pelo mercado de trabalho numa profissão específica.

A reflexão em torno dos resultados apontados por essa questão nos remete ao processo de seleção dos estudantes no SISU, que tem como principal característica a autogestão do candidato em relação à inscrição no processo e a escolha do curso. Essa escolha não é definitiva. No primeiro momento da inscrição, o candidato pode avaliar sua concorrência em relação a de outros candidatos no mesmo curso e instituição de sua escolha. Desse modo, os dados revelam a incerteza desses estudantes em relação ao curso de sua escolha, a indecisão e o grau de concordância em relação ao curso evidencia isso. Outro fator importante a observar é a pouca perspectiva em relação aos cursos escolhidos por esses estudantes. Parece não haver um entendimento da influência desses cursos em suas vidas futuras, em suas aspirações profissionais e em como esses podem mobilizar sua herança social e econômica.

O questionamento seguinte abriu uma oportunidade no inquérito para uma análise qualitativa, pois o respondente pode expressar os motivos que o fez escolher o curso. Dos 252 respondentes, 57 expressaram por escrito seus motivos. Após identificar as respostas, realizamos o filtro dos cursos correspondentes e optamos por escolher as respostas que

refletiram o solicitado pela questão. Dessa forma, obtivemos 40 respostas coerentes com o que foi questionado, em 23 cursos diferentes, conforme alistado na Tabela 6.10.

**Tabela 6.10:** Motivos descritos pelos estudantes para a escolha da UFRB e do curso

<b>Cursos</b>	<b>Respostas</b>	<b>Dimensões de análise</b>
Agroecologia	“Um dos cursos federais mais próximos da cidade onde eu residia.”	Referência geográfica
Agronomia	“Pretendia tocar um negócio na área no interior.” “Paixão pela profissão.”	Referência geográfica Referência vocacional
Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas	“O curso permite refletir sobre a área e depois poder escolher a terminalidade adequada” “Já possuía um curso técnico na mesma área.” “Gosto da área.” “Não tinha certeza de qual curso ingressar, mas não queria ficar parada. Como BCET é um curso "genérico", optei por ele.”.	Referência vocacional Referência vocacional Referência vocacional Referência vocacional
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	“Ingressar em medicina.” “Acesso ao segundo ciclo – medicina.” “Contribuição social”	Referência vocacional e social Referência vocacional e social Referência social
Biologia (Bacharelado)	“Gostava da biologia” “Ainda não tinha curso definido”	Referência vocacional Referência vocacional
Biologia (Licenciatura)	“Curso em horário compatível com meu trabalho”	Referência organizacional
Cinema e Audiovisual	“Acho a profissão bastante legal.” “Sempre quis cursar cinema.” “Vontade própria.”	Referência vocacional Referência vocacional Referência vocacional
Educação Física	“Apoio estudantil na época.” “Porque o curso que queria não tinha, então fui por eliminação e escolhi educação física.” “Dentre os cursos disponibilizados no campus da cidade que residia era o que mais me identificava.” “Minha motivação para volta a academia era fazer network para ingressar no mestrado.”	Referência organizacional Referência vocacional Referência geográfica Referência vocacional
Enfermagem	“O curso era parecido com o que eu realmente desejava.”	Referência vocacional
Engenharia da Pesca	“Status”	Referência Social
Engenharia Sanitária e Ambiental	“Mudar de cidade.”	Referência geográfica

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito por questionário

**Tabela 6. 10** Motivos descritos pelos estudantes para a escolha da UFRB e do curso (continuação)

<b>Cursos</b>	<b>Respostas</b>	<b>Dimensões de análise</b>
Física	“Paixão pelo curso que faço.”	Referência vocacional
Gestão de Cooperativas	“Um modelo de economia distinta do capitalismo.” “Tinha uma grade parecida com a adm. que era o que queria.”	Referência Social Referência vocacional
Gestão Pública	“Aprofundar visão sobre o setor público.”	Referência vocacional
História	“Ter conhecimento e me dedicar a pesquisa.”	Referência vocacional
Jornalismo	“Por ser mais perto de onde moro.”	Referência geográfica
Medicina Veterinária	“Aptidão, sonho, realização pessoal.”	Referência vocacional
Museologia	“Eu queria história e achava que esse curso era próximo.” “Sonho de formação.”	Referência vocacional Referência vocacional
Nutrição	“Meu sonho.” “Minha nota no SISU não era suficiente para ser aprovada em medicina (primeira opção) ou odontologia (segunda opção).”	Referência vocacional Referência vocacional
Pedagogia	“Complementar a formação de professor.” “Para posteriormente fazer uma transferência interna, para outro curso.”	Referência vocacional Referência vocacional
Química	“Inclinação pessoal.”	Referência vocacional
Serviço Social	“Capacitação para ingressar no mercado de trabalho em busca de melhores salários e oportunidades de crescimento profissional e ascensão social como consequência dos argumentos anteriores citados.” “Falta de opções nos cursos noturnos.”	Referência Social Referência organizacional
Zootecnia	“Satisfação própria.”	Referência vocacional

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O exame dessas respostas diretas forneceu informações relevantes acerca da decisão desses estudantes em abandonar a instituição, principalmente, quando cruzamos as respostas com o curso de graduação. As expressões breves foram classificadas em dimensões que permitissem sua identificação de acordo com a proposta da investigação de identificar e compreender os fatores que podem influenciar a evasão se apropriando, no entanto, dos vocábulos-chave utilizados pelos respondentes. Assim foram elencadas quatro dimensões nominadas: 1. Referência vocacional (vocábulos-chave: paixão, sonho, vontade, satisfação e assemelhados, curso, escolha) expressões também de indecisa em relação ao curso inicial no SISU; 2. Referência geográfica (vocábulos-chave: lugar, cidade, residir, todas identificadas a partir da localização espacial do candidato em relação à instituição, ou ao seu deslocamento); 3. (Referência social (vocábulos-chave: social, status, ascensão, mercado de trabalho), percebida pela motivação de sucesso profissional e aspiração futura expressada; 4. Referência organizacional (vocábulos-chave: curso, apoio estudantil; formação) a partir da citação ou indicação da escolha do curso a partir de referenciais institucionais).



Ao analisar as respostas a partir dessas dimensões foi possível identificar e refletir acerca da relação de escolha do curso como fator relevante que pode levar ao abandono. A referência vocacional, coerente com o solicitado para a questão, foi a que mais sobressaiu, com 26 citações que se relacionaram a essa dimensão.

Nessa referência, observamos, por exemplo, em relação aos estudantes que foram matriculados no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, que a motivação principal dizia respeito ao ingresso no curso de Medicina, que tem a característica de alta seletividade social e concorrência, no contexto do ensino superior brasileiro. Por essa razão é interessante notar que ao mesmo tempo em que esses estudantes almejam (referência vocacional) o curso, que carrega o estigma social de empregabilidade e ascensão social, essa mesma representação pode ser inserida em uma dimensão de referência social, relacionada ao *status* que os profissionais da área ganham, junto com o título de doutor.

Ademais, nessa referência também é possível notar a indecisão de alguns estudantes em relação ao curso optado no SISU. Nomeadamente, BCET, História, Museologia e Nutrição. Segundo Taveira (2000), ancora-se na indecisão vocacional um dos fatores para o insucesso, que se reveste do abandono.

A referência social apontada nessa consideração está descrita no curso de Engenharia da Pesca, que diz respeito à busca de “*status*”, no curso de Serviço Social, que referencia a busca de oportunidades no mercado de trabalho bem como de ascensão social. Assim como o destacado para a contribuição social, no curso do BIS e numa discussão sociológica trazida pelo desistente do curso de Gestão de Cooperativa. Nesse sentido, essa referência se destaca como um fator potencial para a evasão, pois evidencia, “[...] o desencontro entre o que se pretende e aquilo com que se depara” (Velooso Neto, et al., 2014, p. 74). A busca do estudante não se concretiza com o encontrado no curso.

Em relação à referência geográfica, podemos refletir como as citações referendam o processo de interiorização da educação superior. As políticas de democratização, conforme já considerado em outra parte deste trabalho, são reforçadas na medida em que os próprios estudantes reconhecem que seu ingresso foi motivado pela presença física da instituição no seu local de residência. Isso reforça a ampliação de oportunidades de ingresso, que tem sido um

fator decisivo ao encontro das políticas democratizantes de acesso a educação superior<sup>140</sup>. Por outro lado, não podemos deixar de observar que esses estudantes desistiram, embora tenham escolhido a instituição e o curso pela proximidade geográfica do campus com a residência. E mais especificamente, os estudantes de Agronomia e Educação Física residiam na mesma cidade do curso.

Considerou-se que os aspectos organizacionais foram tratados quando de alguma forma o motivo esteve relacionado com o que a instituição ofereceu ou deixou de oferecer ao estudante. Desse modo, destaque para: “Falta de opções nos cursos noturnos”, referência do curso de Serviço Social, um dos poucos ofertados pela instituição durante a noite.

Para além dos motivos, partimos para uma identificação da perspectiva pessoal que provocou ou foi importante para a decisão de sair do estudante, inserida nos Fatores individuais, na questão 23 (Figura 6.15). Utilizou-se da escala no modelo Likert com oito proposições cujas afirmações se concentraram, na maior parte, em identificar a relação entre o curso e o abandono. Para tanto, os estudantes puderam expressar o grau de importância das assertivas.

A primeira proposição, embora remeta novamente a questão da escolha do curso, propôs-se a identificar se a saída foi motivada pela opção, conforme o modelo de seleção do SISU, no entanto, de acordo com o observado neste inquérito, a maioria dos estudantes foi selecionada em curso de primeira opção, desse modo, o resultado aponta para a pouca importância que teve o ingresso do curso na primeira ou segunda opção na decisão de abandono. Assim, em concordância com os 77,8% que ingressaram na primeira opção, esse item não foi considerado importante por 71,4% desses estudantes evadidos.

De forma similar, a escolha precoce do curso foi considerada no item seguinte, pois buscou saber se essa foi por falta da oferta do curso desejado em outra instituição. O resultado apontou também para a importância negativa que a proposição teve na evasão desses estudantes, 77,4%. Constatada a ausência de interferência na escolha inicial do curso, também foi trazida à atenção a falta de interesse pelo curso após o ingresso mesmo tendo sido sua escolha inicial. No entanto, evidenciou-se que esse, também, não foi um ponto que interferiu segundo 63,5% dos estudantes.

---

<sup>140</sup> Estudos realizados sobre os efeitos da política de interiorização para o desenvolvimento local e para o crescimento do acesso de estudantes à educação superior. Andriola e Suliano (2015).

O item seguinte, ainda na condução do significado do curso para o estudante, atentou-se para a informação prévia do candidato acerca do curso pretendido, haja vista, a oferta de cursos de formação interdisciplinar, modelo até então desconhecido pelo estudante, de modo que o resultado surpreende, na medida em que, indica que o estudante não desistiu por falta de conhecimento sobre o curso que iniciou – mais uma vez 70,3% afirmaram negativamente para essa importância.

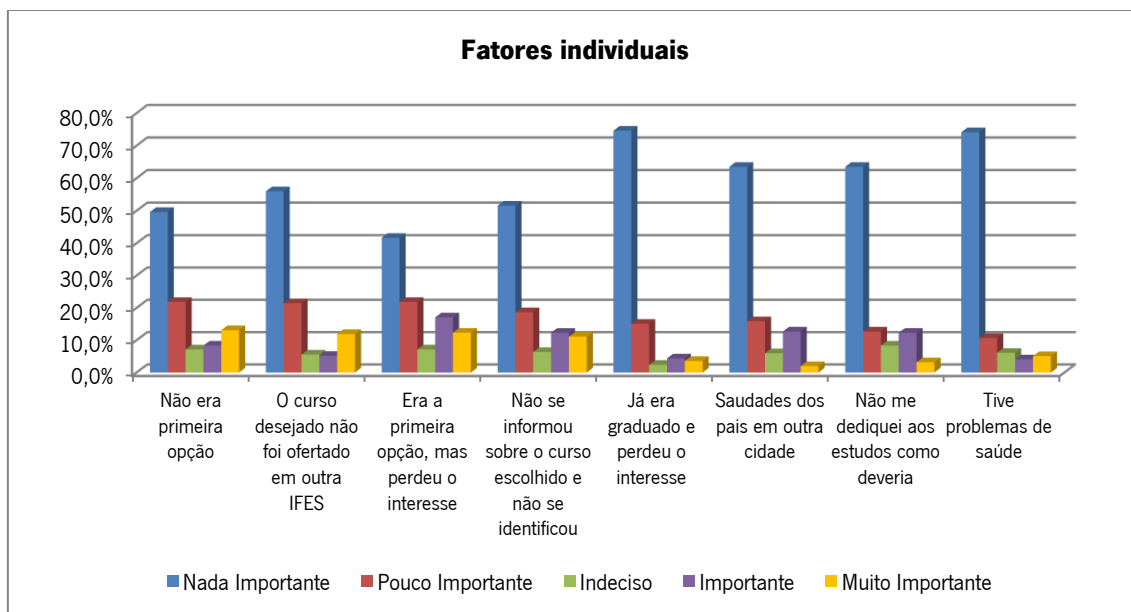
Apresentou-se outra dimensão em relação à formação do estudante evadido, uma formação de nível superior anterior que poderia ter causado o desinteresse no curso atual. E mais uma vez, esse item não apresentou importância para o abandono, por 89,7% que alistaram pouco e nada importantes.

A perspectiva familiar foi incluída na questão, pois reconhecemos que boa parte desses estudantes, embora pertencentes ao Estado da Bahia, são oriundos de outros municípios do local de oferta do curso e, por isso, foram obrigados a abandonar o aconchego do lar para cursar a graduação. Aqui, também notamos a pouca interferência do item para a disposição de saída do estudante, pois predominou o elemento pela importância negativa com 79,2%. Todavia, vale destacar que a saudade foi levantada pelo estudante quando acrescentou mais informações para sua saída:

“[...] E por último para um aluno que vem de fora pesa **a saudade**, a solidão e o desespero de se virar por conta própria.” (Q.29-R 18, 2015, grifo nosso).

Conforme já visto neste trabalho, o processo de aprender perpassa pela motivação do próprio indivíduo, desse modo, foi considerado um item acerca da falta de dedicação dos estudantes aos estudos e a interferência disso no seu abandono. Obteve-se mais uma vez uma atitude negativa em relação ao item, indicando que, segundo a maioria dos estudantes, não foi por falta de dedicação ao curso que eles desistiram: 76,2% responderam pelo pouco e nada importante da proposição.

O último item foi incluído para atender a solicitação de um dos respondentes que afirmou não ter sido contemplado com uma proposição referente aos problemas de saúde como motivo para o abandono. Reconhecer que inconvenientes relacionados à saúde podem afetar a saída dos estudantes também é um passo importante para a instituição compreender fatores relacionados à evasão. Desse modo, observou-se que uma pequena parte (9,2%) considerou esse fator como interferência, ao passo que para 84,8% não constituiu fator de interferência.



**Figura 6.15** Fatores individuais para o abandono

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015

É relevante que a Comissão Especial do MEC (Brasil/MEC, 1997) que analisou a evasão nos cursos de graduação no Brasil bem como os estudos de insucesso acadêmico desenvolvido por Alarcão (2000) elencaram alguns dos fatores que foram incluídos nas proposições que compuseram a questão 23 como intervenientes nos motivos do abandono; por isso, esses motivos poderiam compor o quadro de hipótese para o estudo da evasão. Não obstante, os dados do inquérito (Figura 6.14) indicaram de uma forma geral, uma negatividade para esse fator que embora não seja de todo descartado como intervenientes da evasão, não apresentou preponderância nos resultados apresentados. A característica descritiva dessa questão possibilitou uma compreensão da pouca influência que os fatores individuais, relacionados ao curso e à vida pessoal do estudante evadido tiveram sobre sua saída.

### 3.2 A CONFLUÊNCIA DE FATORES NAS EXPRESSÕES DOS EVADIDOS: O SOCIAL, O PEDAGÓGICO E O INSTITUCIONAL.

Prosseguindo na identificação dos fatores que foram sinalizados no inquérito, incluíram-se as situações de características consideradas exógenas e que podem motivar a evasão, para essa compreensão analisamos os dados obtidos a partir dessas categorias no questionário.

Assim, a parte da questão que apresentou os fatores socioeconômicos já mencionados (Figura 6.5) destacou questões relacionadas ao sustento e traslado dos estudantes para permanência. Notou-se a influência da atividade desempenhada pelo estudante trabalhador e a interferência que o turno do curso pode trazer para sua manutenção na instituição. Dos cursos analisados na instituição, pelo menos 24 são ofertados em turno integral (manhã e tarde), o que, com certeza, se torna um fator que intervém na vida do estudante que trabalha, haja vista que a jornada de um trabalhador comum no Brasil é de 8 horas diárias, e isso impossibilitaria um estudante de frequentar regularmente as aulas. Desse modo, tendo que optar entre o trabalho e o estudo, eles decidiram pela subsistência. Contudo, o resultado, coerente com o perfil dos estudantes evadidos na instituição, apontou que esse item não é considerado importante quando se trata do motivo para o abandono na UFRB. A assertiva semântica predominante foi para a não importância como fator de evasão por 59,2%, embora seja relevante que um terço, 33,3%, manifestaram a importância do item, o que indica que esse se constitui um problema para parte desses estudantes<sup>141</sup>.

A questão geográfica foi trazida a atenção neste trabalho por considerar a localização dos cursos da UFRB em quatro cidades diferentes na região do Recôncavo por ocasião da pesquisa. Assim, a moradia fora da cidade de localização do campus onde o curso é ofertado pode constituir em um problema para muitos estudantes que tem que se deslocar. Ao mesmo tempo, a moradia em cidades distantes do Recôncavo implica em custos financeiros de aluguel, alimentação e outras despesas. Embora os dados demonstrassem equilíbrio nas respostas.

Ao encontro das dificuldades financeiras e econômicas que podem interferir na permanência do estudante, ao considerar a escala nos aspectos socioeconômicos (Figura 6.5), constatou-se também o item sobre o sustento da família, que foi reportado por 59,2% dos estudantes, em consonância com o observado até então, haja vista que 73,4% dos estudantes são solteiros e cerca de 50% recebem ajuda dos pais. Por fim, para a conclusão das questões econômicas, também incluímos o desemprego como fator de saída do curso, não obstante, o resultado demonstrou, que para 76,6% esse aspecto não interferiu na sua saída.

A inserção de fatores pedagógicos e acadêmicos, embora *a priori*, figure como elementos institucionais e organizacionais, teve<sup>142</sup> por objetivo trazer à pauta as situações que se inserem no cotidiano acadêmico como fator motivador para o abandono. O elemento curricular

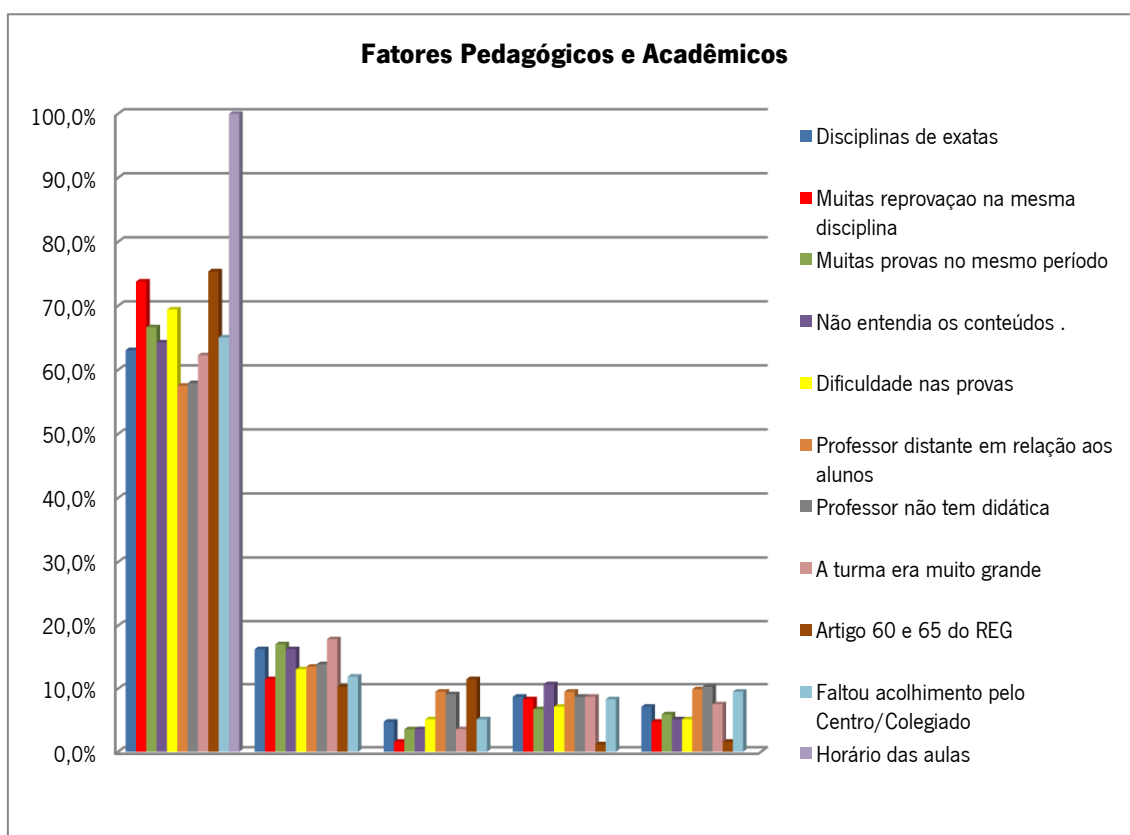
---

<sup>141</sup> O destaque desse aspecto foi igualmente expresso nos depoimentos de alguns estudantes.

<sup>142</sup> Esses elementos foram referenciados na questão 26.

é, segundo Alarcão (2000), um dos fatores que podem influenciar o insucesso. As situações que envolvem as disciplinas, o curso, as avaliações, dentre outras, produzem fatores que impedem a integração e forçam a desistência (Tinto, 1993, Coulon, 2008). Desse modo, na questão 25, que tratou desses aspectos relacionados à permanência, foi apresentada ao estudante onze assertivas nessa linha de entendimento, de acordo com o disposto na Figura 6.16.

A primeira proposição foi inserida com base nos dados preliminares encontrados, que revelaram que os cursos com maior concentração de estudantes evadidos eram da área de exatas, ou possuíam componentes dessa área. Desse modo, tornou-se relevante compreender se havia influência entre esses componentes (disciplinas) e a saída dos estudantes. O resultado do item demonstrou que os estudantes evadidos não consideraram que as disciplinas de exatas, bem como a falta de base nesses componentes, influenciaram sua saída do curso (79,4%). Entretanto, não podemos deixar de abordar que as disciplinas de exatas são responsáveis pelos maiores índices de reprovações, bem como de retenção dos estudantes na graduação, fator que pode contribuir para o abandono em muitos contextos.



**Figura 6.16** Fatores pedagógicos e acadêmicos para o abandono

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O segundo item chamou à atenção para o índice de reprovação na disciplina, que pode ocasionar o jubramento, por não cumprimento do Regulamento de Ensino no quesito de não ultrapassar o limite de reprovação de mais de três vezes no mesmo componente, bem como desmotivar o estudante por não conseguir galgar aprovação em tentativas de cursar mais de uma vez. O resultado desse item apresentou, no entanto, que esse motivo hipotético não se justificava para os casos desses estudantes respondentes ao questionário, pois na escala, essa assertiva também não foi importante para esses alunos, conforme resposta de 85,3% deles. Essa variável, juntamente com a anterior, revela que dentre esses evadidos respondentes não se destacam os estudantes retidos ou que foram atingidos pelos artigos do Regulamento de Graduação que exclui do curso aqueles que são reprovados mais de três vezes na mesma disciplina. (UFRB, 2012).

O item 3 apontou para a dinâmica diferenciada da educação superior em relação a organização das avaliações. Diferente do ensino médio, o cronograma de avaliações não é estabelecido no grupo de professores, de modo que pode haver mais de uma avaliação no mesmo dia, ou semana, levando o estudante a se preparar para áreas até mesmo diferentes a fim de prestar uma avaliação. Mas conforme expresso pelos estudantes no resultado, esse fator também não é o influenciador da evasão, pois 83,8% o consideraram como pouco e nada importante no rol das causas de saída do curso.

O quarto item fomentou a questão dos conteúdos disciplinares e a compreensão ou aprendizagem dos estudantes. Para Tinto (2013), a aprendizagem se constitui num principal fator para integração e permanência do estudante. A ausência de compreensão dos conteúdos não dá significado ao conhecimento, de modo que pode levar a evasão. Entretanto, observa-se que os estudantes respondentes parecem não ser afetados por essa dimensão, na medida em que não considerou, em sua maioria, esse item importante, conforme 80,6% dos respondentes. A proposição seguinte manteve-se na pauta dessa questão, ao conjugar o entendimento dos conteúdos na sala de aula com o das provas (ou avaliações escritas). Para esse item, o resultado também se mostrou como pouco e nada importante, desta vez com 77,5%.

Para acrescentar essa linha de entendimento acadêmico, foi incorporado à questão um item sobre o papel do docente. O item 6 traz o professor ao centro da análise e seu papel na docência universitária, que confere ao estudante mais autonomia. O objetivo foi perceber essa interferência, especialmente nos estudantes que abandonam nos semestres iniciais do curso.

Dessa forma, identificou-se que a relação professor aluno, pelo menos para esses estudantes, não significou a razão do abandono (71%). Em persistência ao papel do professor e a sua influência para o abandono, o item 7 trouxe a atenção a ausência da didática como elemento que pode atrapalhar o aprendizado. Assim, obteve-se um resultado parecido em relação ao item anterior, para 71,8% dos respondentes. Vale salientar que a formação do professor universitário é um tema de ampla discussão no cenário da educação superior, sobretudo porque esse professor tem a exigência de obter uma formação *scripto sensu* (mestrado e doutorado), mas isso não atrela a necessidade de uma formação empírica ou pedagógica. Desse modo, parte desses docentes é inserida no ambiente de sala de aula com seus conteúdos específicos de formação, no entanto, sem o conhecimento didático da formação do conhecimento do aluno para favorecer a apreensão dos conteúdos da sua área (Pimenta & Anastasiou, 2014).

A assertiva 8, inseriu a infraestrutura e as condições institucionais para o aprendizado. O tamanho da turma pode interferir no papel do professor e em como o estudante se concentra para o aprendizado. Novamente, esse não parece ser a situação dos estudantes, que asseguram a negatividade do item como importante em 80,2%.

Para assegurar que a evasão desses alunos não foi causada pelo jubramento, por terem sido reprovados diversas vezes no mesmo componente, ou por abandono em mais de dois semestres, conforme prevê o Regulamento de Ensino de Graduação, o item 9 traz, especificamente, o artigo do regulamento para a questão. Desse modo, obtém-se que 75,2% o consideram como num grau de importância baixo, 85,7%, o maior percentual da questão, a indicar que os mesmos não concordaram, ou seja, não abandonaram por terem sido inseridos no artigo do regulamento.

Trazemos a atenção, no item 10, o acolhimento dos estudantes, haja vista, ser uma das dimensões mais abordadas quando se trata do estudo da evasão<sup>143</sup>. Não obstante, boa parte dos estudantes indicou a não importância desse item para a sua evasão (79,8%).

A organização interna das aulas na instituição é constituída de acordo com o horário de oferta do curso. Entretanto, a concentração das aulas em apenas um dia, ou turno, ou mesmo a junção de dois turnos para a oferta de um mesmo componente, pode comprometer a organização pessoal dos estudantes. Dessa forma, o item 11 trouxe essa possibilidade para a

---

<sup>143</sup> Os estudos realizados no Brasil (Brasil/MEC,1997), nos EUA (Tinto (1973); Spady (1970);na França Coulon (2008) e em Portugal (Madureira Pinto; Almeida (2000).



questão. Entretanto, revelou-se que 77% o consideraram como pouco e nada importante para influenciar sua saída.

As diferenças entre os gêneros foram notadas de forma significativa ao analisar essa variável em cruzamento com alguns itens dessa questão. Por exemplo, ao passo que para as mulheres a relação distanciada do professor (cerca de 60%), bem como a forma de condução das aulas, didaticamente, (63%) contribuiu para a evasão, os homens salientaram maior importância para influência de ser atingido pelo Regulamento de Ensino de Graduação e seus artigos de cancelamento de curso<sup>144</sup>.

As disposições dessa questão que elencaram os fatores pedagógicos e acadêmicos indicaram que, predominantemente, para os respondentes não houve influência dessa dimensão nos motivos de sua evasão da instituição. Cada item proposto foi assim revelado como não sendo um elemento influenciador para a maioria dos estudantes. Embora, conforme já se discutiu nos estudos de insucesso e evasão, esses tenham sido considerados na multidimensionalidade dos motivos para o aluno evadir-se. Assim sendo, a questão seguinte, numa busca de explorar todas as variáveis possíveis, trouxe a esse instrumento os fatores de dimensão cultural, pertinentes à organização e a instituição em si.

A dimensão interna que se pode atribuir à evasão perpassa pelos aspectos culturais e foi tratada na questão 26 como fatores institucionais e organizacionais (Figura 6.17) que poderiam interferir na saída do estudante. Esses aspectos, que incluíram as políticas da instituição, foram inseridos para destrinchar a cultura organizacional e entender sua influência para o abandono na instituição a partir do ponto de vista da resposta dos estudantes. É relevante salientar que os itens agrupam proposições que podem estar inseridas em outros fatores.

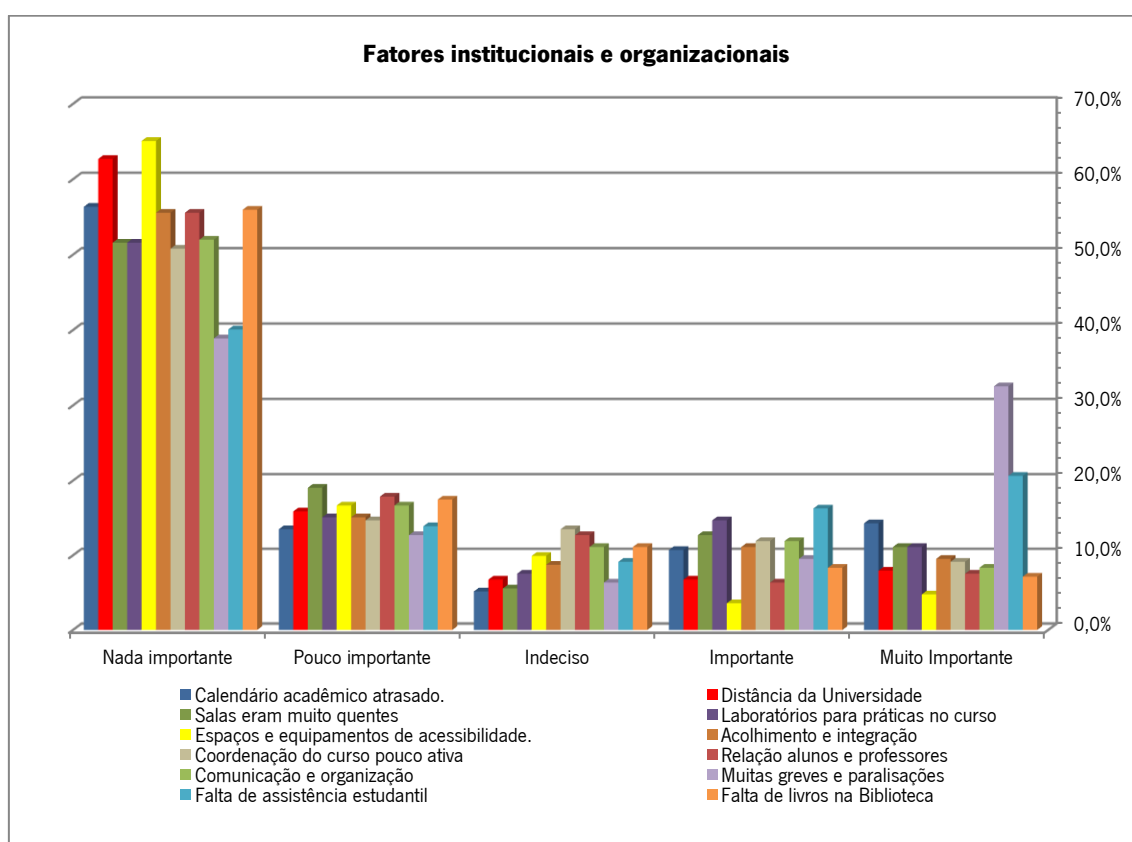
O primeiro item trouxe para a questão o calendário acadêmico. Esse dispositivo estabelece o funcionamento do período letivo da universidade, direcionando a data para iniciar e concluir as aulas, bem como todas as atividades propostas ao longo do semestre letivo. O calendário é aprovado no Conselho Acadêmico e qualquer interrupção, por motivos diversos, faz-se necessário uma nova reunião para aprovação. Assim, paralizações da categoria docente, discente ou de técnico-administrativo que interrompam as aulas também paralisam o calendário. Consoante com as greves enfrentadas pelo serviço público brasileiro, ao longo de 2010 a 2014, que foram de pelo menos três, novos calendários acadêmicos foram aprovados com

---

<sup>144</sup> Relembramos que ao ser atingido pelos artigos de cancelamento de matrícula é facultado ao estudante impetrar um processo de pedido de permanência.

necessidade de que os estudantes retomassem suas aulas de onde pararam. A questão foi: Como esse fator influenciou a evasão na instituição?

De acordo com os estudantes respondentes, 69,8%, esse aspecto não foi considerado com grande importância para sua saída. Contudo, é significativo o percentual dos que demonstraram que o item é importante, 25%. Com essas respostas notamos que o atraso no calendário representa a desistência de pelo menos um quarto dos estudantes. Desse modo, não se pode ignorar a influência de um cronograma em atraso para a desistência desses estudantes, pois cada semestre em atraso pode representar um adiamento nas expectativas de finalizar o curso.



**Figura 6.17** Fatores institucionais e organizacionais para o abandono

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

O item 2 trouxe de volta a atenção da localização da UFRB em relação à residência do estudante. Somente destacou a zona de moradia, haja vista que para além das cidades, muitos estudantes ainda estão localizados na zona rural dos municípios. Nesse aspecto, o índice predominante também apontou para a dimensão semântica sem importância com 78,6%. O deslocamento entre os estudantes da zona rural e o campus da UFRB exige do estudante duas

formas de transporte, o público, que funciona até determinado horário, e o particular. No entanto, esse parece não ser o caso desses estudantes que, conforme observado nos dados do sistema acadêmico do total, somente 9% residem na zona rural<sup>145</sup>. Embora poucos, ainda existem estudantes nessa condição e que são afetados por essa situação.

As condições climáticas na região Nordeste são de temperaturas altas. Infelizmente, as salas nos pavilhões de aulas não eram climatizadas, desse modo, o item 3, traz essa questão estrutural para os dados, a fim verificar a influência dessa variável. Não obstante, esse fator não tem sido desmotivador, conforme os 70,6% que escolherem pela não importância do item.

Alguns dos cursos observados necessitam de laboratórios de aulas para realização de práticas. Por se tratar de uma universidade em construção, essa questão foi levantada na proposição 4 e trouxe o seguinte resultado: 70,6% dos estudantes respondentes consideraram que essa variável não foi importante para sua saída.

A inclusão de pessoas deficientes na educação superior tem sido foco de estudos a partir do momento em que mais estudantes que detêm condições educacionais especiais têm acesso à universidade. Num estudo desenvolvido por Matos (2015) sobre a inclusão na UFRB foram identificados 14 estudantes com deficiência na instituição. Essas deficiências perpassam pelo físico e sensorial. Não obstante, esses estudantes necessitam encontrar na instituição o princípio da inclusão, ou seja, a universidade preparada para recebê-los em sua estrutura com as condições arquitetônicas acessíveis. Por esse motivo, foi trazida a atenção do item 5. Nesse item prevaleceu a não importância para justificar a saída, com 81,8% dos respondentes nessa opção. Vale salientar, que a acessibilidade é tema de importância na instituição, pois o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Pró-Reitoria de Graduação tem buscado transformar o espaço da universidade com equipamentos de acessibilidade e tecnologia assistiva para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na instituição (UFRB/PROGRAD, 2013).

Mais uma vez o acolhimento institucional foi levantado como fator influenciador da saída. Não obstante, os estudantes não atribuíram a esse item 6, o motivo de sua saída, pois 70,7% escolheram pela disposição negativa das disposições: pouco e nada importante. O item seguinte quis identificar como a coordenação do curso, responsável, dentre outras coisas pela atenção aos estudantes, pode influenciar positivamente a permanência dos estudantes. Os

---

<sup>145</sup> Ver Capítulo 5 desta tese.

respondentes não vincularam a atividade da coordenação à sua saída, pois 65,5% indicaram também a não importância, embora nos atentemos para 20,8% que consideram a importância do item.

A disposição 8 dessa questão traz a relação professor aluno como um construto a ser considerado para o abandono. Não obstante, no caso desses estudantes, essa variável aparece como não importante, com 73,5%. A relação professor e aluno, no entanto, pode ser apontada como um dos fatores que agravam a evasão e a desistência de estudantes na educação superior. Segundo Pimenta & Anastasiou (2014), a atividade docente pautada nos moldes jesuítcos tradicionais sintetiza as aulas em exposições nas quais o bom professor é aquele que explica e não o que interage, conforme afirmam: “o bom professor é o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto”. (Pimenta & Anastasiou, 2014, p. 227). Essa relação de trabalho, entretanto, não é o suficiente para garantir a aprendizagem e para manter o estudante na universidade.

A assertiva 9 trouxe-nos para a cultura da organizacional, ao chamar atenção para a comunicação interna que se passa entre os setores da instituição. Embora a comunicação demonstre ser uma característica inerente à instituição, a transparência que deve permear os atos instituição pode ser um empecilho para o novo estudante. Entretanto, esse parece não ser um fator preponderante, pois para grande (69,9%), não foi importante para sua saída do curso.

O item 10 apontou para as reivindicações sociais que permeiam o sistema público no Brasil através de paralizações e greves de categorias e a sua influência na evasão dos estudantes. Nesse item, observamos um maior impacto nas respostas, na medida em que, embora 51,6% dos respondentes assinalassem pela não importância, 42% optaram por esse ser um motivo importante, salientando que 32,5% consideram a muita importância do item. Isso chama atenção para a influência do item na saída dos estudantes, uma vez que essas paralisações estacionam o semestre letivo e impedem o andamento do curso. Observa-se nos dados anteriores do sistema acadêmico, um aumento no número de evadidos nos semestres em que as greves aconteceram, de modo que essa interferência é real. As greves prolongadas de professores e técnicos têm sido citadas como variáveis conjunturais externas que acarretam na evasão. (Gilioli, 2016)

Para o item 11, abordamos a assistência estudantil como fator a considerar para a saída dos estudantes. As ações de assistência estudantil estão inseridas nas metas

desenvolvidas pela PROPAAE, pró-reitoria responsável por assegurar, conforme descrito em seus documentos, a permanência dos estudantes. Assim, além de auxílios pecuniários, também são disponibilizados ajuda de custo psicopedagógico aos estudantes de graduação. Todavia, a maioria, 54% indicaram para a não importância do item. Entretanto, observa-se que para alguns a falta de assistência se constituiu num fator de importância, pois 36,9% se direcionaram para essa concordância.

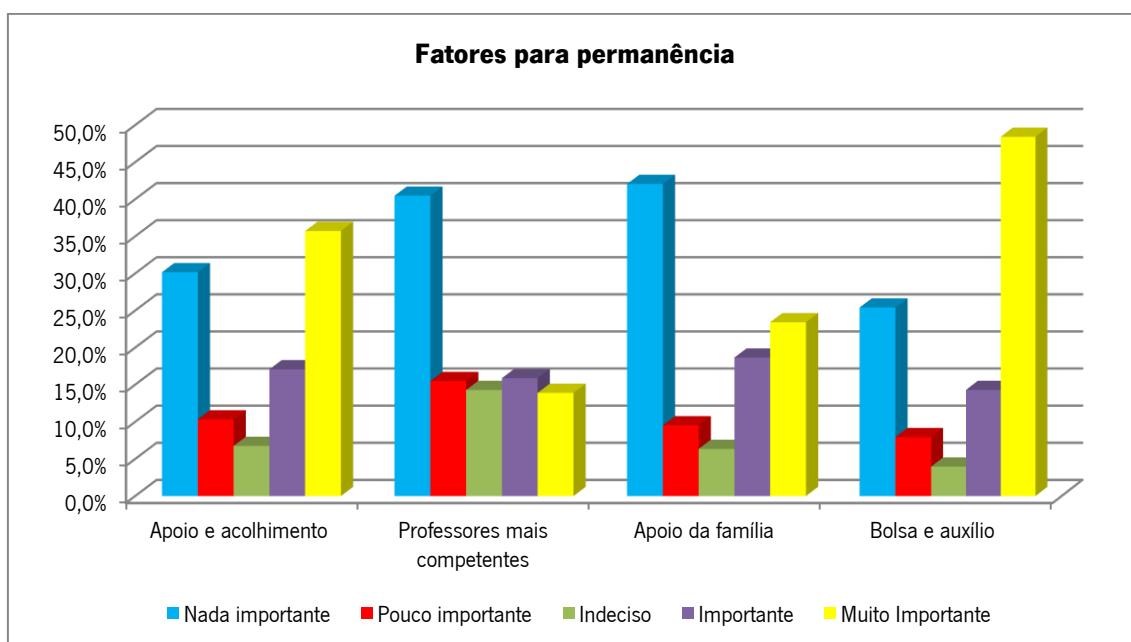
A questão é concluída por trazer o aspecto que pode interferir na produção acadêmica dos estudantes, que é o acervo bibliográfico. Comumente, os docentes costumam ancorar suas atividades em livros que devem constar na Biblioteca da instituição. Desse modo, o item 12 destaca esse ponto e, mais uma vez, essa assertiva não é considerada como razão para a saída do estudante do curso. Os que alistaram a não importância se constituíram em 73,5%.

Os fatores organizacionais são elencados dentro das disposições políticas da instituição, formando sua cultura organizacional. Assim, nas duas questões observadas, verificou-se a tendência dos estudantes em não evocar essa cultura dentro das causas ou motivos para sua saída. Esse proceder também pode ser justificado pela própria falta de compreensão dos aspectos que se inserem nessa forma de cultura, que ao estudante não afiliado não quer dizer muito. Observamos que a saída precipitada do estudante pode implicar também na ausência de informações acerca dos reais motivos que poderiam garantir sua permanência. Portanto, é significativo que a unidade semântica prevalescente seja o 'Nada Importante', na medida em que pode indicar o reconhecimento dos impactos que a presença ou a ausência de determinados fatores pode ter tido para sua permanência. Tanto Schein (2009) como Smircich (1993) escrevem sobre o simbolismo oculto na cultura organizacional. Mesmo para pesquisadores desse tema é um desafio identificar o tipo de cultura subjacente em determinadas organizações. Desse modo, podemos apenas revelar a existência dessa cultura, mas não defini-la como norte e exigir dos estudantes o conhecimento da complexidade inerente a essa identificação. A própria incompreensão da presença da cultura (que remete até mesmo para seus direitos assegurados pela legislação) implica na identificação de uma cultura organizacional.

Por fim, para nortear as conclusões dos fatores que interferiram na saída consideramos a Questão 27: Quais fatores poderiam ter contribuído para sua permanência? Nesse questionamento, inverte-se o processo de reconhecimento dos fatores e o direciona em

busca do entendimento do que poderia ter contribuído para assegurar a não evasão. Essa questão foi formada por quatro itens, os quais elencaram os aspectos positivos de algumas variáveis já consideradas nas categorias social, organizacional e pedagógica e, visaram compreender o pensamento desses estudantes a respeito do que poderia ter favorecido a permanência. (Figura 6.18)

O primeiro item retorna ao apoio institucional inicial e ao acolhimento como aspectos que poderiam fazer diferença na integração do estudante. Os resultados diferem em reproduzir o item da questão 26, o qual demonstrou que 70,7% não viram esses fatores como importantes para sua saída. Nesse momento do trabalho, entretanto, adquiriu importância para contribuição de permanecer, pois, para 52,8% dos respondentes consideraram essa variável importante. Assim, o item se apresenta com mais expressividade positiva para mais da metade dos evadidos e, conforme verificado na análise da questão 29 e das entrevistas, tanto os estudantes quanto os professores também expressam essa necessidade como variável a ser considerada para a evasão na instituição.

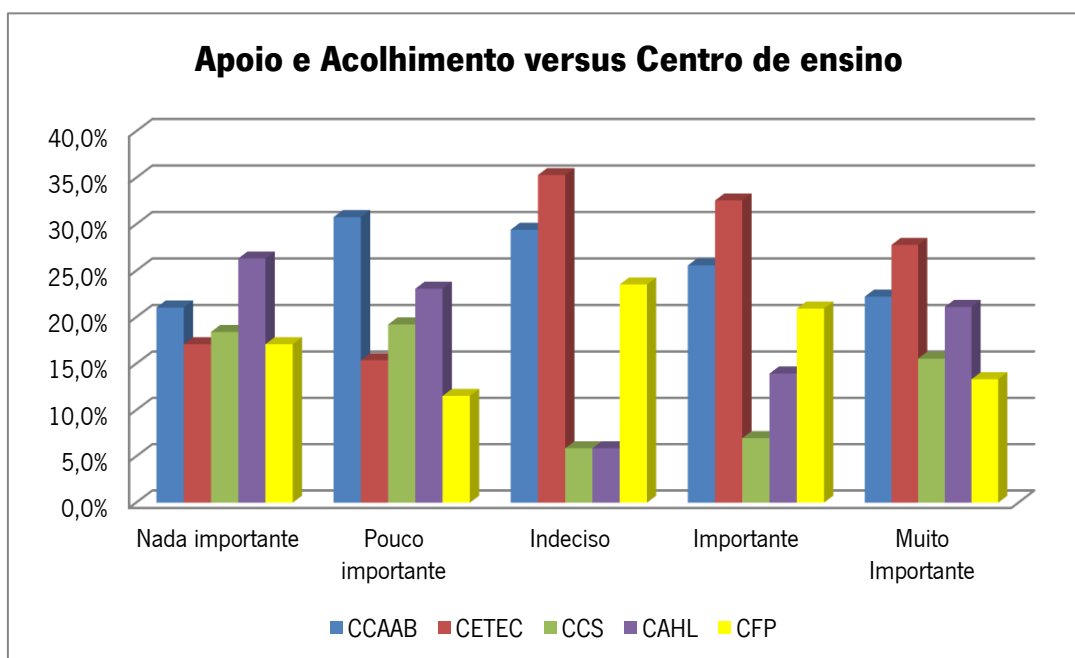


**Figura 6.18** Fatores que contribuiriam para a permanência

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Além disso, esse aspecto tem sido uma fragilidade institucional percebida na chegada dos alunos. Considerando que o processo de socialização é parte integrante para formação da cultura, pois os elementos são transmitidos de uma geração para outra e que, mais do que ensinada, essa cultura é incorporada ao comportamento dos mais novos, as informações sobre

os rituais de socialização para o novo estudante na instituição não são identificadas em um ato legal de legitimação. Na Figura 6.19, analisamos essa variável por centro e notamos que os estudantes do CCAAB e do CETEC parecem sentir mais essa necessidade. Isso notadamente, se relaciona com origem desses estudantes de diferentes municípios e Estados. Ressalte-se que, acontece a cada novo semestre um evento conhecido como ‘Reencôncavo’, que nesse contexto, serve aos fins de socializar os novos estudantes. Entretanto, funciona como parte de uma cultura que se foi reproduzindo a cada semestre pelos centros de ensino com o incentivo inicial do setor idealizador – a Assessoria de Comunicação (ASCOM)<sup>146</sup>. O primeiro evento aconteceu no início das aulas, em 2006, em Cruz das Almas e integrou novos estudantes e a comunidade interna (professores e técnico- administrativos), bem como a comunidade externa à instituição.



**Figura 6.19:** Cruzamento da variável de permanência apoio e acolhimento versus centro de ensino  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Entretanto, não se pode afirmar que o evento funciona eficientemente como acolhimento ao novo estudante, dado a dimensão festiva e grupal que o evento adquiriu com o tempo, sem a devida interação imediata que se pode fazer com os possíveis agentes de socialização de novos estudantes: os servidores técnico-administrativos (tanto os que os atendem no ato da matrícula quanto os que farão parte do cotidiano de suas atividades ao longo do curso nos centros), os professores do curso e os outros estudantes veteranos. E nesse sentido, a instituição também pode agir como agente socializador se tiver uma política de acolhimento e acompanhamento desse novo estudante.

<sup>146</sup> Informação do vídeo Reencôncavo-UFRB, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8bKbjStzoM>.

Outro aspecto relevante a se notar por meio da Figura 6.19 diz respeito aos diferentes graus de importância ao acolhimento em cada centro de ensino. Isso pode estar a refletir uma configuração do “efeito-escola”, aspecto importante na “promoção dos resultados” da instituição (Torres, 2013, p. 150). De forma que essa dimensão identifica o impacto que a própria instituição tem nesses resultados, quer positivo e quer negativo. Também reflete as diferentes subculturas que se desenvolvem em cada centro, gerando efeitos diferenciados do abandono na instituição e evocando ações diferenciadas de enfrentamento, inclusive nas políticas do acolhimento.

A dimensão de entendimento do papel do professor como docente é retomada no item 2, porém, agora revertida da competência docente. A inserção do termo competência<sup>147</sup> vem acompanhada da ideia de conhecimento ou habilidade para algo. Além disso, consciente de que esses professores são selecionados por concurso público, dentre mestres e doutores, interessamos descobrir o ponto de vista do discente acerca do saber fazer do docente para consigo. Por outro lado, não deixamos de compreender que o resultado aqui encontrado pode ser o fruto da relação de autoridade histórica que separa professor e aluno. Assim, encontramos o resultado que indica que esse fator não representou contributos para a permanência do estudante, pois 56% responderam pela semântica da não importância, 29,8% considerou importante e os indecisos foram 14,3%. É relevante observar que, embora a maioria não tenha considerado um aspecto importante, o resultado sugere que pelo menos um terço dos estudantes respondentes abandonaram a instituição em vista desse aspecto.

Para a proposição 3, incluiu-se o fator social referente ao apoio familiar. Considerando que essa dimensão traz, em sentido subjacente, o *habitus*<sup>148</sup> e a herança cultural<sup>149</sup>, os resultados apresentados indicaram que essa assertiva, aparentemente, não demonstrou importância para a permanência desses estudantes, pois 51% discordaram da importância do item. É relevante salientar que 42,1% se posicionaram em concordância, o que indica a força da influência familiar na decisão do abandono de quase metade desses estudantes.

Nesse sentido, algumas observações são analisadas nessa consideração, relacionadas às condições econômicas desses estudantes bem como a formação dos pais. Esses demonstraram ser o diferencial nas condições de permanência dos filhos das classes mais

---

<sup>147</sup> Não se pretende adentrar no discurso dicotômico de competências e habilidades que se desenha no meio acadêmico ao logo dos últimos anos. Tampouco no entendimento de competência, de agir eficazmente, trazido por autores como Pierre Perrenoud. Mas a competência do senso comum no entendimento do estudante respondente, que diz respeito a competência como conhecimento do conteúdo proposto.

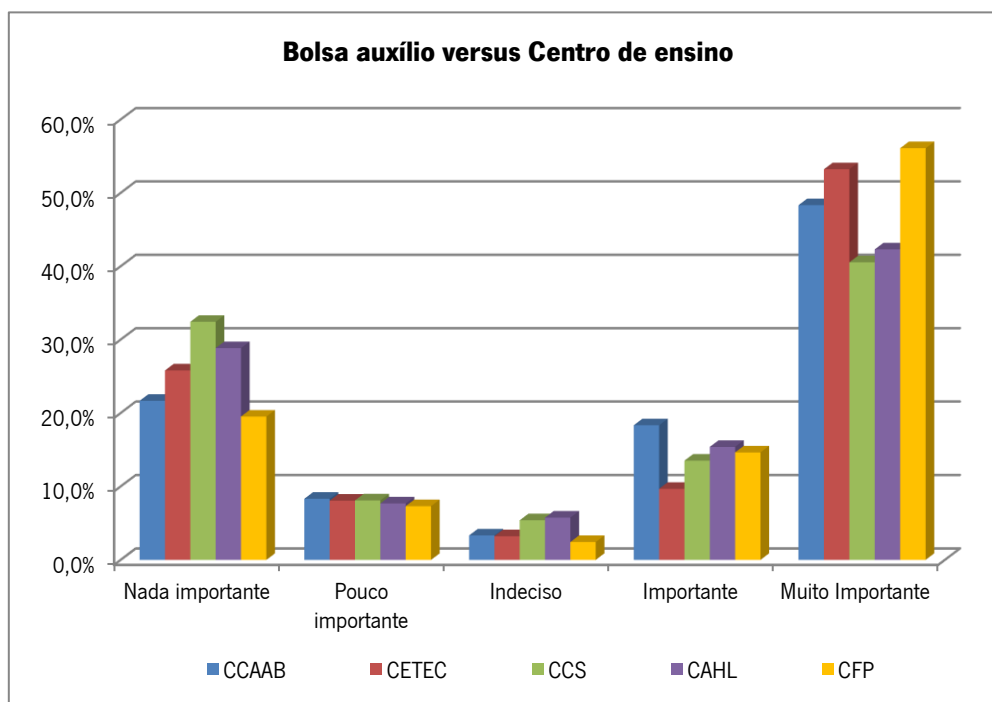
<sup>148</sup> Bourdieu, 2010.

<sup>149</sup> Bourdieu, 1996.



privilegiadas. Diferente do observado nos dados, essa é uma variável muito importante para aqueles que se mantêm no seio da universidade. Consideremos também que, economicamente, parte desses estudantes afirmou ser mantida financeiramente pelos pais, e que a renda familiar predominante está abaixo de quatro salários mínimos, logo, não se pode requerer que esse apoio não faça falta na decisão de abandono.

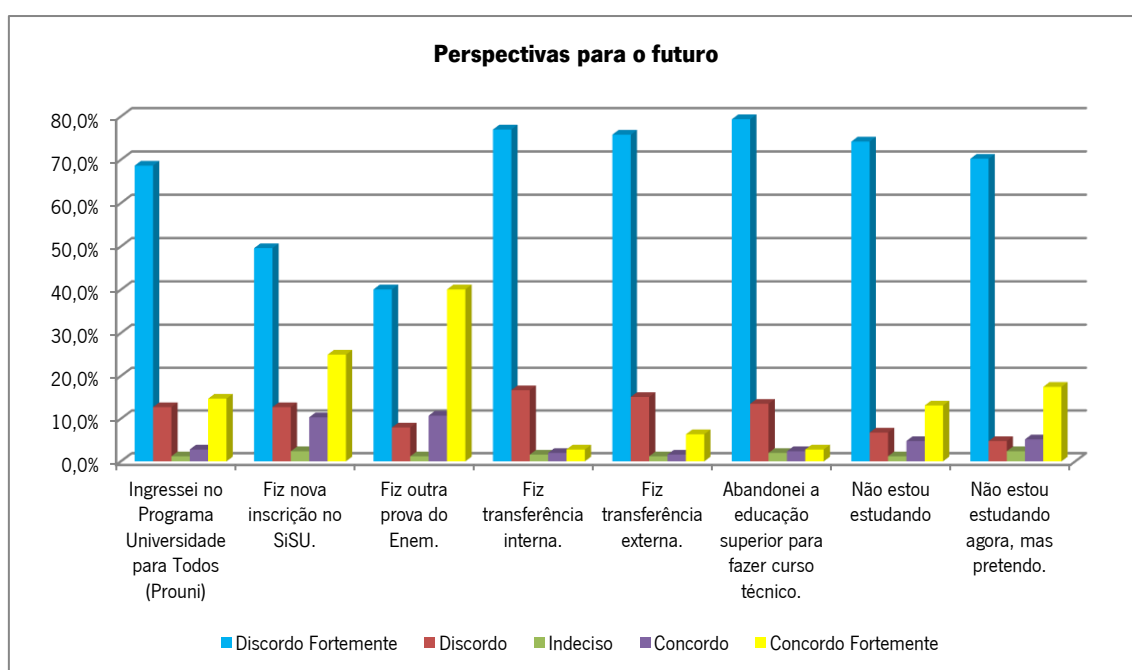
Por outro lado, partimos para o apoio estudantil, agora na responsabilidade da instituição em ações de permanência material. A assertiva 4 sobre bolsa auxílio obteve o índice de maior importância observado nessa questão. Para 62% dos estudantes, essa variável poderia ter contribuído para a permanência, pois afirmaram pela sua importância. Essa importância é destacada em todos os centros como muito importante, de acordo com a Figura 6.20, sendo que no CETEC e no CFP por mais de 50% dos respondentes. Outro fato importante é que na análise dessa variável com as variáveis independentes (renda, etnia e sexo), observou-se que, em relação a renda familiar, 67,4% dos estudantes com renda entre 0 e 2 salários também sinalizaram para o muito importante, assim como os homens com leve diferença de 53,2%. O item é destacado com grau de importância por todos os grupos étnicos. Mas é na escolaridade dos pais que se acentua com maior intensidade, especificamente nos pais de baixa escolarização. Por exemplo, 62,5% de pai e 75% de mãe não alfabetizados apontaram esse item como muito importante.



**Figura 6.20:** Cruzamento da variável de permanência bolsa auxílio versus centro de ensino  
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A pergunta penúltima do inquérito trouxe à atenção a situação na qual se encontrava o estudante depois de ter abandonado o curso. Desse modo, a questão 28 inquiriu sobre a situação atual após a saída do curso. Buscou revelar, além de ratificar, os fatores da saída, as tipologias da evasão no contexto dos referenciais teóricos da Comissão Especial, os quais identificam se o estudante evadiu do sistema, da instituição ou do curso. Salientamos que as disposições semânticas dessa questão retornam aos pontos: Discordo Fortemente, Discordo, Indeciso, Concordo e Concordo Fortemente, sendo formatada em oito proposições, conforme representada na Figura 6.21.

O item 1 apontou para a saída motivada pelo ingresso em instituição de educação privada. O PROUNI, conforme apresentado no Capítulo 1 se constituiu, assim como o SISU, em um processo seletivo de ingresso à educação superior. Os candidatos à graduação que prestam o ENEM se qualificam também para as bolsas oriundas dessa seleção, porém, para o acesso a instituições de educação da rede particular de ensino superior. Com esse entendimento, buscamos evidenciar, por meio desse item, a influência do PROUNI para a saída do estudante. O resultado da escala revelou que pelo menos dos 252 respondentes, 81,4% afirmaram não concordar com a proposição do PROUNI. Todavia, se verificou que 17,5% concordaram com a assertiva, e isso indica que muitos foram alistados nesse processo em substituição SISU, comprovada pelos depoimentos expressos na questão 29.



**Figura 6.21:** Perspectivas dos estudantes evadidos para o futuro

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Em contraposição a matrícula pelo PROUNI, o item 2, referenda o modelo do SISU, que possibilita nova inscrição com a nota de ENEM, em semestre diferente para outro curso, ou instituição diferente. O resultado apresentado indicou que 62,3% expuseram discordância total do item. Por outro lado, 35,5% afirmaram concordar, o que indica a existência de alguns desses evadidos da UFRB em outras instituições ingressantes pelo SISU.

Em torno da temática do processo seletivo, o item 3 traz a prova anual do ENEM como outra variável para participação em novo processo de seleção. Os resultados ratificaram os dois itens anteriores, na medida em que, embora trouxesse um percentual um pouco maior (48,%) de discordância total, não eliminou o traço que caracteriza esses evadidos, haja vista que, quase 50,8% concordaram com item. Isso leva-nos a concluir que pelo menos a metade desses evadidos tiveram no ENEM uma nova perspectiva para o ingresso na educação superior em um novo curso. Essa indicação encontra-se no equilíbrio apresentado entre os concordantes e discordantes do item. Contudo, essa variável quando comparada com os estudantes que ingressaram pelo PROUNI ou fizeram novo SISU explica que pelo menos metade desses respondentes encontram-se matriculados em outras instituições de educação superior, públicas ou particulares, haja vista que os dois processos de seleção tem o ENEM como fonte de avaliação.

Considerando a modalidade de ingresso de transferência como uma opção ao candidato<sup>150</sup>, o item seguinte apresentou a transferência interna (dentro da própria instituição). Os resultados ajudam na identificação de que essa opção não se encontra na situação atual do estudante, pois 93,7% registraram discordância total para o item. A transferência para outra instituição também é outra opção do candidato; assim, inserimos essa variável no item 5. De modo similar, os resultados revelaram que os estudantes não se encontram nessa condição, pois 90,9% indicaram a discordância.

O abandono da educação superior também foi questionado, tendo em vista o aumento da oferta de cursos técnicos no cenário educativo brasileiro. O item 6, sobre o abandono em detrimento ao curso técnico, no entanto, revelou que essa variável parece não representar o caso desses estudantes evadidos e respondentes da pesquisa, pois 92,9% discordam.

Os dois itens seguintes revelam o estado daqueles que não estão estudando. O item 7 mostrou que esses estudantes, mais uma vez, discordaram no total com a condição de não

---

<sup>150</sup> Para a análise dos evadidos foram desconsiderados no Sistema Acadêmico os registrados como transferidos, entretanto, por levar em conta os equívocos de um registro manual, optamos pela inserção desse item como variável a ser observada.

estarem estudando (80,9%). Em coerência com essa assertiva, o último item (8) trouxe a possibilidade de, não estando a realizar estudos na educação superior, o estudante esteja se preparando para novos processos de seleção, porém, 75% dos respondentes revelaram que essa não se constitui em sua situação.

A conclusão do inquérito por questionário trouxe, entretanto, a oportunidade de expressão para os respondentes em relatar alguma situação ou fator não contemplado nas questões e que influenciou ou influenciaram a sua saída. A questão 29: Deseja expressar mais alguma coisa? Foi apresentada como facultativa para quem assim quisesse se expressar. Os resultados apresentados foram transformados e adaptados às categorias de análises até aqui evidenciadas. O questionamento foi respondido por 120 estudantes, diretamente no formulário do inquérito. Com o fim de compreender melhor os dados, as respostas foram categorizadas nas mesmas dimensões já utilizadas pelo inquérito para a observação dos respondentes na escala Likert.

Após a análise por categoria, foi encontrado o evidenciado pela Tabela 6.11. Vale, no entanto, salientar que, algumas expressões revelam pertencer a mais de uma dimensão devido aos diversos motivos elencados pelos estudantes para sua saída, contudo, para seguir um critério metodológico único concentramos as respostas naquela que mais parece ter destaque na fala do depoente.

**Tabela 6. 11:** Categoria de análise da questão 29 do inquérito por questionário

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Fatores individuais e pessoais	60	50,0
Fatores sociais e econômicos	30	25,0
Fatores pedagógicos e acadêmicos	16	13,3
Fatores institucionais e organizacionais	14	11,7

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Desse modo, a observação da Tabela 6.11 revelou que os fatores que mais se destacaram nas respostas dizem respeito aos considerados no inquérito como individuais, ou seja, aqueles que revelam a escolha pessoal dos estudantes, relativos ao curso, a problemas pessoais de saúde (pessoal ou em família, gravidez, entre outros). Entretanto, notou-se que algumas expressões situam-se em diferentes categorias, dada a linha tênue que divide, por

exemplo, os problemas de âmbito pessoais, dos sociais, bem como os pedagógicos, dos acadêmicos, consoante com o que expressa Veloso Neto, et al, (2014, p. 75): “Os diversos fatores não deverão ser entendidos como estanques ou isolados, devendo ser percebidos num todo que se interinfluencia, um processo de interdependências e inter-relações.” A análise foi realizada com base nos textos digitados, de modo a enquadrar os depoimentos na classificação categorial da Tabela 6.11, porém, sem se eximir da confluência que permeia esses fatores e a multidimensionalidade do fenômeno analisado. Os estudantes foram identificados por códigos numéricos.

Embora a essa questão não se tenha dado nenhum delineamento para as respostas, ao procedimento de análise notou-se o aparecimento de algumas subcategorias que foram utilizadas com vista à compreensão do objeto de estudo e que são reportadas durante a discussão dos depoimentos. A compreensão da relação das respostas encontradas com a evasão inspirou-se na análise de conteúdo<sup>151</sup>, ancorada nas considerações de Morgado (2012) de classificar e, em seguida, reduzir os dados em dimensões analógicas para alcançar os objetivos da investigação.

### **3.2.1 Fatores Individuais/Pessoais**

Ao agrupar os depoimentos por categorias notou-se que as expressões destacam mais diretamente os motivos de cada um dos 120 estudantes ao sair saída da instituição. Vale salientar que a evasão da instituição provoca, conseqüentemente, uma evasão no curso, assim como a evasão do sistema, o que significa dizer que o estudante evadiu-se tanto da instituição quanto do curso. Entretanto, é significativo que 79% expressaram muito claramente a saída da instituição para outra de natureza pública ou particular. Para a composição das subcategorias, foram destacadas as seguintes perspectivas: aprovação em concurso público, aprovação em novo processo seletivo, e nessa situação destacamos a aprovação em instituição pública (pelo vestibular e SISU) e privada, sendo inseridos os que ingressaram pelo PROUNI. De modo igual, foram considerados os casos alistados por condições de saúde e familiares, além daqueles que expressaram desinteresse pelo curso e mudaram de domicílio. Os casos não previstos foram incluídos em ‘outras situações’.

---

<sup>151</sup> Considerações baseadas em Bardin (2014) e Morgado (2012), apresentadas no Capítulo 4 desta tese.

As informações provenientes dessa questão, quando relacionadas com outras encontradas nesta investigação, justificaram e corroboraram com a compreensão dos fatores que envolvem a evasão na UFRB. Embora esses fatores individuais e pessoais sejam provenientes da uma opção dos estudantes, conforme apresentadas em suas expressões, são também, em algumas circunstâncias, advindas de situações externas, que fogem do controle pessoal e que podem, além disso, evidenciar a dimensão social, econômica ou institucional.

Observou-se, nos casos de estudantes que foram aprovados em concurso público, a busca pelo emprego estável, pela colocação no mercado de trabalho, em detrimento da formação universitária, um reflexo da condição socioeconômica desses estudantes. Com renda familiar entre 1 e 4 salários mínimos, sustentados pelos pais, precisaram dar conta da subsistência e, ao mesmo tempo, não parecem identificar na formação superior a mobilidade social iminente. É relevante destacar que o emprego público tem sido a via de escape para o desemprego no país, especialmente quanto se trata de transição ao mundo do trabalho, considerando a exigência de experiência comprovada, aspecto que impossibilita a imersão imediata do jovem na empregabilidade. Segundo Cardoso (2008), o acesso ao mundo do trabalho piora por causa do desemprego e complica ainda mais em razão da escolaridade solicitada ao desempregado.

Desse modo, esses jovens, com formação apenas em nível básico, no nível médio, em cidades com pouca oportunidade de emprego vislumbraram o concurso público como alternativa segura de inserção no mundo do trabalho. Em alguns casos essa colocação no mercado também possibilita ao indivíduo o retorno ao sistema da educação superior, conforme depoimento de dois estudantes que, ao serem aprovados em concurso público, retornaram a educação superior em instituição privada,

“Na verdade abandonei o curso, por ter sido convocado por um **concurso público** no qual fui aprovado, como na época os técnicos administrativos estavam em greve, não foi possível trancar o curso..., mas voltei a estudar, estou cursando Engenharia civil, na UCSAL<sup>152</sup> [...]”. (Q.29-R. 5, 2015, grifo nosso)

“Passei em **concurso público** federal e hoje faço uma nova graduação em uma instituição privada com bolsa de estudo cedida pela empresa pela qual trabalho. Pretendo voltar para UFRB no mestrado. Sucesso na pesquisa! Estou à disposição.” (29-R. 53, 2015, grifo nosso).

A saída da UFRB, entretanto, para alguns representou a aprovação em novo processo seletivo, para outra instituição, pública ou privada. Conforme a informação do candidato,

---

<sup>152</sup> Universidade Católica de Salvador. Instituição da rede particular de educação superior localizada na capital da Bahia.

classificamos essa aprovação em três diferentes situações, àquelas em que não houve nenhuma indicação do tipo de instituição, mas em que o candidato expressa sua mudança, a aprovação em instituição pública, claramente demonstrada, em âmbito federal e estadual pelo SISU ou não e, por fim, as expressões de novo ingresso em instituição privada pelo PROUNI ou não.

Contudo, é relevante destacar que mais da metade dos classificados nessa categoria fizeram novo processo de seleção para outra instituição. E alguns aspectos são merecedores de atenção, por exemplo, a ampliação de instituições públicas de educação superior no Brasil, especialmente, de Institutos Federais, com a oferta de cursos técnicos e de graduação, a possibilidade de realização de dois processos seletivos pelo SISU no mesmo ano, com a nota do ENEM, que permite ao candidato matricular-se em um semestre e abandonar, mesmo antes de cursar, mas realizar novo processo, no semestre subsequente e, assim, trocar de curso e de instituição. Atrelado a isso, está também, a distância da universidade em relação ao local de origem do candidato, que presta o processo seletivo para mais de uma instituição na esperança de ficar na que for aprovado e que seja mais próximo de casa. Nos depoimentos observa-se a referência aos aspectos acima mencionados:

“Ingressei no curso de Ciências Sociais, mas tinha interesse pelo curso de Serviço Social, assim sendo com a seleção do SISU no segundo semestre tentei novamente e consegui **migrar de curso** por meio da nota de corte para esta mesma instituição”. (Q.29-R. 13, 2015, grifos nosso).

“Meu sonho era cursar geologia, curso não ofertado pela UFRB. Passei em segunda chamada para geologia na UFBA. Saí da UFRB para cursar o **curso que eu desejava** numa universidade mais próxima a minha residência.” (Q.29-R. 47, 2015, grifos nosso)

“Não comecei a cursar porque fui aprovada em **outro no curso** na UEFS, que fica localizada em minha cidade. E o curso de Ciências Sociais só foi escolhido por mim porque era o que se encaixava na minha nota do Enem.!” (Q.29-R. 57, 2015, grifo nosso)

Os depoimentos demonstraram a evasão da instituição para cursar outro curso, na própria UFRB ou em outras instituições no Estado da Bahia. Entretanto, a última citação sintetiza o que vem acontecendo em relação à seleção através do SISU: o estudante tem ingressado no curso em que sua nota se encaixa num primeiro momento, aguardando a oportunidade de novo ingresso no curso pretendido. Essa realidade tem sido observada por outras instituições que aderiram ao sistema: a Andifes admite o aumento da evasão no primeiro ano do curso com o SISU (Polato, 2014). Notamos também a busca por uma instituição que fique próxima a sua residência, assim, embora pertencentes ao Estado da Bahia, não estão localizados na cidade de oferta do curso, e por isso, retornam para seu local de origem, para junto de suas famílias. Além

disso, inferimos que esse abandono também é motivado por questões econômicas para os casos daqueles que são mantidos pelos pais e que têm em sua cidade de origem o funcionamento de uma instituição pública:

“O motivo de eu ter deixado o curso na UFRB se deu devido a **distância** dos meus familiares, terminei meu curso de graduação em Gênero e Diversidade na UFBA.” (Q.29-R. 29, 2015, grifo nosso)

“**Na minha cidade há uma universidade pública** renomada, sendo uma melhor opção estudar para ingressar na mesma, já que reduziria o custo dos meus pais e faria o mesmo curso numa instituição tão boa quanto.” (Q.29-R. 49, 2015, grifos nosso)

De forma similar, quando se trata do acesso para a rede privada, nota-se que muitos o fazem por meio do vestibular regular dessas instituições, ou com a utilização da nota do ENEM. E nesse caso, ingressam por meio do PROUNI.

“Cancelei minha matrícula porque consegui uma bolsa pelo **PROUNI** o que me ofertou estudar em apenas um turno, assim consegui trabalhar e ajudar minha família.” (Q.29-R. 7, 2015, grifo nosso)

“Fiz minha matrícula na UFRB em 2010 para o curso de enfermagem, porém fui aprovado no **PROUNI com bolsa integral**. Então cursei enfermagem em uma faculdade particular [...]” (Q.29-R. 23, 2015, grifos nosso)

“[...] A minha situação era a seguinte: durante o curso, morava e trabalhava na cidade de Feira de Santana. Dava conta de pagar as despesas com o transporte e desejava continuar o curso, porém acabei sendo contemplado com uma **bolsa total** em uma **instituição privada** (FAT<sup>153</sup>) em um curso que eu desejava muito (Psicologia). A faculdade fica a uma quadra do meu local de trabalho. Acabei me graduando na turma 2015.1 na referida instituição.” (Q.29-R. 25, 2015, grifos nosso)

“Fiz a opção pela UFRB, por saber da importância de estudar numa instituição pública de qualidade, no entanto, fui selecionado pelo **PROUNI** e obtive bolsa integral, numa instituição privada, localizada na mesma cidade de minha residência. Cursei o mesmo curso, Serviço Social, o fator preponderante do cancelamento do curso foi a distância de minha residência.” (Q.29-R. 60, 2015, grifo nosso)

Essas expressões levam a algumas reflexões sobre as políticas públicas e agenda educacional do Estado neoliberal. É relevante que o processo de democratização e interiorização do ensino tenha criado uma instituição pública a fim de atender a camada da população do interior que não tinha, de outro modo, acesso a esse tipo de educação sem o deslocamento geográfico para os grandes centros, além de não contar com o apoio financeiro, tendo em vista a renda familiar dessas famílias. Por outro lado, esse mesmo processo democratizante cria uma ação de democratização na qual as instituições privadas são sustentadas pelos cofres públicos

---

<sup>153</sup> Faculdade Anísio Teixeira, localizada na cidade de Feira de Santana.



ao possibilitar que estudantes de camadas menos favorecidas tenham acesso a educação superior na rede particular, por meio de bolsas de estudos, parciais ou totais, na qual o próprio governo, que já mantém as instituições públicas, assume com o apoio financeiro. Porém, é relevante a observação dos depoimentos nos quais os estudantes afirmam que cancelaram sua matrícula numa instituição pública em detrimento de uma particular para que conseguisse trabalhar e ajudar sua família. Para reflexão: Qual a implicação disso? Um estudante de camada popular não pode estudar em uma instituição pública e se manter financeiramente?

Consoante com as políticas neoliberais implantadas na década de 1990, no contexto em que foram também elaboradas políticas de promoção do acesso, com prevalência de incentivos para as instituições privadas, que atualmente respondem por mais de 70% da oferta de educação superior no país, nasceu o PROUNI cujo objetivo era assegurar o acesso para as camadas menos favorecidas a educação superior. Entretanto, ao analisar a fuga de estudantes do sistema público para esse programa, corroboramos com o discurso de Almeida (2016) de que: será que não se mostraria mais interessante reverter esse recurso público para a educação totalmente pública e assegurar condições de permanência aos novos alunos?

Na sequência, outros aspectos como problemas relacionados à saúde própria ou de um ente querido mobilizaram a saída do curso e da instituição, conforme observado por seis desses estudantes. Destacamos a inclusão nessa subcategoria da gravidez<sup>154</sup>, que embora não se apresente como doença, ocasionou na saída do estudante. Em consonância com os problemas de saúde, também foram encontrados depoimentos acerca da distância geográfica entre o estudante e sua família, destacada como motivo para o abandono do curso e da instituição.

“O fato de ser a primeira experiência **morando fora** da cidade natal, ainda novo, influenciou fortemente na saída do curso.” (Q.29-R. 14, 2015, grifos nosso)

“O fator que mais contribuiu para minha desistência foi o fato de ser casada com filho e o esposo **morar distante**, o gasto com viagens eram muitos e o tempo curto sem contar com as greves que causa perda de estímulo”. (Q.29-R. 17, 2015, grifos nosso)

“Meu motivo maior de ter saído foi que sou filha única e **distância da minha casa** era muito grande (550km), só moro com minha mãe e ela ficava muito só. Não havia tempo para ir em casa com muita frequência, mas era apaixonada pelo meu curso e faculdade.” (Q.29-R. 48, 2015, grifos nosso)

Além disso, dois estudantes alegaram não mais ter interesse pelo curso escolhido no SISU, condição que se alia ao modelo do processo de escolha do curso pela nota que tira no

---

<sup>154</sup> Estudantes grávidas são amparadas, após parto por um período para realizarem exercícios domiciliares.

ENEM. Torna-se relevante observar que na questão 12, 71,3% dos respondentes concordaram com a afirmação de que a UFRB ofertava o curso que desejava ao passo que, 16,5% foram os que discordaram e 12% foram indecisos, refletindo que entre os respondentes, esse fator não se manifestou com expressividade. Entretanto, é interessante notar que alguns se encontram nessa situação e ingressam em cursos que não se interessam *a priori* para depois desistir.

“Eu não consegui ingressar no curso de Psicologia, o qual me **identifico**, de fato. [...]” (Q.29-R. 16, 2015, grifo nosso).

“Não me **identifiquei** com o curso.” (Q.29-R. 42, 2015, grifo nosso)

O retorno ao âmbito domiciliar<sup>155</sup>, embora esteja imbricado em outros fatores, pois pode ser motivado por questões econômicas e sociais, foi a essa categoria apensado por entender que o discurso posto nessas situações atendia melhor neste fator de análise. Nos casos mencionados, os estudantes saíram do Estado da Bahia, razão pela qual houve a necessidade de mudança.

As expressões apresentadas nessa categoria estão associadas aos fatores individuais e pessoais, mas que perpassam por diferentes níveis de análise, conforme observado nas expressões que foram destacadas, que perpassam por gravidez e pós-graduação.

No depoimento de R. 20 estão inseridas diferenciadas circunstâncias vivenciadas por essa estudante. Sua residência e trabalho em cidade diferente da oferta do curso, a necessidade de deixar o trabalho pelo curso e depender da assistência estudantil prestada pela instituição e, para culminar os agravantes já mencionados que a manteve sem frequentar o primeiro semestre, nesse ínterim, a mesma engravidou e voltou a trabalhar. Mais uma vez, observa-se a subsistência tomando lugar da formação:

“A princípio, não pude cursar o 1º semestre porque não tinha como me **manter em Cruz das Almas sem trabalhar**. Eu trabalhava em Salvador e aguardava a minha demissão para voltar pra UFRB, como também o processo seletivo da assistência estudantil. No segundo semestre iria retornar, já que a minha demissão já tinha saído durante esse período, mas acabei **engravidando**, e precisei retornar ao trabalho, o que inviabilizou de vez meu ingresso na UFRB.” (Q.29-R. 20, 2015, grifos nosso)

O abandono, no caso de alguns, já era uma previsão possível, haja vista a motivação para o ingresso em determinado curso. Isso pode ser explicado pelos respondentes R.39 e R.41 relacionados ao ingresso na graduação para futuras oportunidades na pós-graduação,

---

<sup>155</sup> Domicílio aqui entendido como lugar de permanência definitiva, de acordo com o Código Civil Brasileiro, Artigo 70.

especificamente no mestrado. Se por um lado, é possível compreender o motivo desses estudantes ansiosos para percorrer uma carreira acadêmica, por outro lado, no cenário concorrido que paira sobre educação superior pública no Brasil, essa ação compromete os elementos da democratização do acesso, pois retira as oportunidades de ingresso de outros candidatos e ainda gera posterior ociosidade de uma vaga que poderia estar ativa. De outro ponto de vista, essa pode ser uma estratégia do egresso para fazer passar o tempo, fazer com que o desemprego após a graduação seja transformado em um estágio de atividade:

“Minha motivação para retornar para academia mesmo tendo graduação concluída e pós, era ingressar no **mestrado**, para tanto entendi que estando ativo como aluno da universidade teria possibilidade e facilidade de encontrar algum professor cuja linha de pesquisa casasse com meus interesses.” (Q.29-R. 39, 2015, grifo nosso)

“Fui aprovado no **mestrado**, sendo assim, não foi possível conciliar a pós e a graduação.” (Q.29-R. 41; grifo nosso)

Os fatores individuais e pessoais que podem influenciar o abandono podem ir além dos níveis de análise encontrados nas descrições dos estudantes deste inquérito, afinal, compondo a evasão na esfera do fracasso, trata-se de circunstância de decisão pessoal, e que não necessariamente significa que o estudante fracassou em sua tentativa de integralizar um curso superior. Entretanto, em muitos dos depoimentos, identificou-se que variáveis externas influenciaram decisões pessoais e, também, foram determinantes para esse abandono.

Nesse sentido, foi identificada a próxima categoria que observa, de entre as expressões escritas, os fatores sociais, econômicos e políticos, bem como os níveis de análise ou subcategorias, possíveis de serem extraídos.

### **3.2.2 Fatores Sociais, Econômicos/Financeiros**

Para a escolha das declarações dessa dimensão, focalizaram-se, também, as questões ancoradas em aspectos econômicos e financeiros, empregatícios e geográficos. Salientamos, no entanto, a inter-relação entre esses, na medida em que um nível é diretamente influenciado pelo outro, sobressaindo, neste caso, as questões econômicas e financeiras como elementos mais provocadores. Torna-se relevante salientar que as questões de moradia foram as representadas como mais importantes pelos estudantes evadidos no item dos fatores sociais abordados na questão 24, e também elencados pelos estudantes em suas expressões.

Da análise dessa categoria foram encontradas 21 situações que se adequam aos aspectos socioeconômicos, ou seja, envolvem situações em que a economia, os gastos e o

recurso monetário foram levados em consideração para a decisão de o estudante abandonar. Nesse sentido, os estudos realizados sobre evasão, sempre tiveram em conta essa dimensão como um dos fatores que mais sobressaem. E nesse caso específico, tem-se nos filhos das classes menos privilegiadas o maior índice daqueles que não conseguem alcançar as expectativas do sistema escolar. Gomes (1987) salienta que o processo de universalizar e democratizar a escola traz consigo, entre outras coisas, o fracasso escolar dos pertencentes a essa classe.

A citação abaixo evidencia a interpelação entre a decisão de abandonar a instituição por questão de aspecto econômico e ao mesmo tempo, conforme já discutido neste trabalho, a mudança para o sistema privado de educação por meio do PROUNI, o que reitera o questionamento da democratização para quem e para quem, pois observa-se que o estudante economicamente vulnerável apresenta a dificuldade de formação e subsistência material em uma instituição pública e encontra no PROUNI as condições para essa formação, conforme ao depoimento abaixo:

“Apenas não cursei o curso de Ciências Exatas e Tecnológicas por ter **condições de me manter** (casa, transportes, alimentação, etc.), além de o curso ser em tempo Integral não permitindo que trabalhasse. Passei em Engenharia pelo **PROUNI** na minha cidade”. (Q.29-R 1, 2015, grifos nossos)

Outro fator levantado por Marchesi (2000) é a relação entre o aspecto geográfico e a escola, neste caso, a universidade. Os autores, ao se referirem às desigualdades do sistema educacional trazem esse elemento como um importante indicador, de modo que a localização em determinado território pode influenciar a evasão, na medida em que o estudante não vislumbra sua formação e a possibilidade de inserção ao mundo do trabalho. Inserida nas cidades do interior do Estado da Bahia, onde a base econômica predominante ainda é a agricultura e em alguns casos a pecuária, e onde a opção possível é o trabalho no setor de comércio, para muitos estudantes não é possível encontrar empregos cuja carga horária seja conciliada com os estudos, conforme evidenciado nos discursos escritos de alguns evadidos:

“[...] um dos grandes problemas por ter deixado a instituição foi a **questão financeira** e ter que trabalhar e não achar emprego na cidade onde fiz o curso Cruz das Almas” (Q.29-R 2,2015, grifos nosso)

“[...] Sou de família sem grandes **recursos financeiros**. Fiz a matrícula sem saber que o meu curso era diurno, É trabalho desde os 11 anos, era impossível estudar diurno sem ajuda da faculdade, pois tenho que ajudar minha família, não consegui trabalho a noite E quando tentei só poderia usar a estrutura da UFRB no semestre seguinte e não tinha como me manter e ajudar minha família. Tive que abandonar um grande sonho” (Q.29-R 5, 2015, grifos nosso)

“O motivo determinante para a minha saída da Universidade foi a **necessidade de trabalhar**.” (Q.29-R 28, 2015, grifos nossos)

“Dificuldade de **conciliar o emprego com o estudo**, distância da cidade do curso e problemas de saúde na família.” (Q.29-R 87, 2015, grifos nosso)

Com essas expressões, não se pode descartar a relação existente entre a evasão e o mercado de trabalho, embora apenas esses depoimentos não sejam suficientes para dimensionar a complexidade e a forma como se dá esse processo. Contudo, a decisão do estudante em abandonar ou permanecer perpassa nessa confluência que, em parte depende, também, do cruzamento de outras variáveis, como contexto social, territorial, social e escolar em que cada indivíduo está inserido. Nesse tocante, inclui-se a UFRB cuja localização geográfica abarca municípios em que os indicadores sociais não atingem os índices desejáveis e, sobretudo, onde a oferta de empregos não alcança a demanda populacional que o busca.

Vale também apontar os resultados já demonstrados pelos índices de evasão que assinalam esse deslocamento como um fator a ser levado em consideração. Um dos docentes entrevistados trouxe essa questão de modo contundente quando disse que se tratava de logística, conforme entrevista a seguir:

“[...] Essa coisa de você ser multicampi só no nome porque em verdade é muito difícil que o aluno, por exemplo, do CAHL, estude também disciplinas no CCAAB, isso é um exemplo, não é? Isso também dificulta, porque eles passam o tempo inteiro na estrada e, além da dificuldade do deslocamento existe uma questão de grana mesmo, de recursos então isso é um problema que é muito falado em sala de aula, a parte de logística, a parte de sustentar na educação superior.” (E-P.20, 2015)

De forma similar, as questões ligadas à empregabilidade podem ser um empecilho a permanência, haja vista que o estudante alega não ter como se manter, aparecendo o financeiro como motivador de sua saída. Em contraponto, essas questões seriam também fatores de sucesso, que favorecem a permanência, conforme abordado por Veloso Neto et al. (2014, p. 73) quando dizem que “Uma situação econômica favorável e estabilidade financeira do aluno, que lhe possibilitem despreocupação [...] são tidas como primordiais”. Desse modo, não estar preocupado em onde morar, como comer e ainda como dá conta das pressões acadêmicas seria o desejável para o universo desses estudantes.

Atrelado a essas questões, embora a instituição, por meio do recurso do PNAES, tenha disponibilizado para os estudantes cotistas bolsas e auxílios para permanência, essas bolsas não

atingem a demanda necessária de estudantes que precisam, no caso específico da UFRB. De modo que alguns lamentam que a falta de bolsa tenha sido o motivo de seu abandono:

“Fui obrigada a abandonar o curso antes mesmo de começar, pois não possuía condições financeiras de me sustentar na cidade da universidade e a mesma não me contemplava com **auxílios** no momento (ou pelo menos foi a resposta que me deram). Após o ocorrido, com ajuda de terceiros e da própria instituição (que oferecia internato), cursei técnico em Zootecnia em outra federal concluindo com sucesso. Atualmente estou cursado o sexto período do bacharelado em Zootecnia em outra instituição federal na qual sou contemplada com programas de auxílio permanência e refeição”. (Q.29-R 8, 2015, grifo nosso)

“[...], porém, não tive condições financeiras para estudar, pois resido na cidade de Varzedo e o curso em questão é ofertado no campus da cidade de cachoeira, tive dificuldade para encontrar uma residência com valor acessível ao que cabia no orçamento dos meus pais, e as **bolsas de auxílio** não são oferecidas logo no semestre inicial ao que ingressamos, leva um tempo, e durante esse tempo precisamos de dinheiro para poder nos manter e frequentar a universidade. [...]” (Q.29-R 9, 2015, grifos nosso)

“Um único motivo: fui ao intuito de receber uma **bolsa permanência**, porém com a greve, meu dinheiro acabou e não havia saído o resultado das bolsas A causa foi unicamente financeira”. (Q.29-R 24, 2015, grifos nosso)

As expressões elencadas por R.8, R.9 e R.24 dessa categoria, refletem a esperança desses estudantes em ingressar na educação superior e ao mesmo tempo conseguir um auxílio que os ajude a permanecer no curso. Essas expectativas frustradas se atrelam a dimensão da distância entre o local de residência do estudante e o campus universitário e incide diretamente nos fatores que reforçam o abandono do curso. Além disso, menciona-se que no primeiro semestre do curso não é possível ao estudante obter nenhum auxílio ou bolsa, mesmo que esteja no perfil do benefício, pois para ter direito de pleito tem que concorrer a um edital que somente é publicado com o semestre em curso, o que torna em alguns casos a desistência e o retorno para casa inevitável.

Torna-se relevante destacar que na questão 24 que trouxe à atenção esse tema, como um dos itens relativo aos fatores sociais, a localização da UFRB em relação à residência do estudante foi considerada por metade dos respondentes como fator importante para o seu abandono, na proposição “morava em outra cidade e não tinha como me manter financeiramente na cidade do curso”. Dessa forma, os relatos que identificam essa dimensão vêm ao encontro de explicar o que pensam parte desses estudantes, conforme escreveram:

**Morava em outra cidade e todo o dia me deslocava de lá para Cruz Das Almas** para participar das aulas. Me sentia deslocada pois não podia ficar muito tempo lá já que morava e outra cidade e não podia estudar com meus colegas. Não tinha apoio nenhum financeiro da universidade. (Q.29-R. 4, 2015, grifos nosso)

Os alunos que moram em **zona rural** sofrem com o descaso tanto da prefeitura, alunos de escolas públicas e professores, pois o ônibus escolar era o único meio de transporte, [...] E pelo horário do ônibus chegávamos atrasados e saíamos cedo, os professores não compreendiam, as vezes davam falta, não recapitulavam o assunto para esses poucos que moram na zona rural, e isso acabou influenciando bastante tanto na minha desistência quanto de muitos da localidade onde moro. (Q.29-R. 15, 2015, grifos nosso)

“[...] Eu tive que sair porque não tive escolha, [...] **passei a ir e voltar todos os dia de Cruz das Almas a Conceição do Jacuípe**, acordando às 4 horas da manhã e retornado às 20:30 hs, pegando três transportes completando seis ao dia,[...], passou um semestre e meu rendimento não foi bom, sem contar que a tarde perdia metade das aulas que tinha que sair da sala às 17:20 para não perder o último carro da minha cidade. Recebia auxílio transportes, mas não era o bastante,[...] Tentei no semestre seguinte só que o **horário de vocês não era bom para mim**, [...], tinha dia que teria que ir assistir duas aulas e voltar para cidade, às vezes as aulas eram às 16 hs às 18 hs não era do meu gosto o horário e sim o melhor para vocês, como não compreendida a única escolha foi abandonar e essa não foi minha escolha, fui obrigada. [...]” (Q.29-R. 29, 2015, grifos nosso)

Os depoimentos evidenciam uma convergência de situações em torno da localização geográfica da universidade e a evasão desses estudantes. Notamos que, mesmo a moradia sendo no mesmo município do curso, o deslocamento interno exige uma logística de transporte público que pode impedir o estudante de chegar à universidade ou mesmo retornar para casa, conforme o R.15. Entretanto, trata-se mais de uma situação que envolve as políticas públicas<sup>156</sup> de transporte, fugindo ao alcance, em princípio, do que a universidade pode dar conta. Não obstante, no caso do registro da estudante R.29, embora envolvesse o deslocamento, também apresentou outras variáveis a serem consideradas: a distância, a quantidade de transporte que envolvia o seu traslado e questão acadêmica do quadro de horário das aulas que não atendia a sua necessidade de deslocamento.

Assim, esses registros salientam a impossibilidade do viver universitário para esses estudantes. A integração e afiliação a rotina da universidade fica comprometida e sem se sentir parte do *ethos* universitário, a evasão se apresenta como fácil recurso.

Em contraposição aos fatores externos de dimensão social, procedeu-se a análise buscando nos registros escritos pelos estudantes os fatores pedagógicos e acadêmicos. Entretanto, notamos a tênue relação desses fatores com os fatores institucionais, na medida em que, no nosso entendimento, as questões acadêmicas sempre estarão inseridas nos aspectos que dizem respeito à instituição. Desse modo, percebeu-se a necessidade de agregar esses dois

---

<sup>156</sup> No Brasil, o transporte escolar é assegurado com investimento público pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) para os estudantes da educação básica. De modo que os estudantes da educação superior, embora autorizados pelo município, se deslocam como caronas.

fatores a fim de não desperceber situações e expressões que contemplariam a ambos. A análise identificou 30 depoimentos que foram classificados em cinco subcategorias.

### 3.2.3 Fatores Pedagógicos e acadêmicos / Organizacionais e institucionais

Essa categorização elencou os aspectos que dizem respeito aos procedimentos internos da instituição em relação ao curso, aos estudantes e a organização para o desenvolvimento acadêmico das atividades e a parte da infraestrutura para a oferta dos cursos. Nesse sentido, aludimos as considerações trazidas por Torres (2008) em relação a cultura organizacional e sua categoria, “dentro”, ou como fatores endógenos, embora conforme alerta a própria autora não estão isolados dos cruzamentos do elemento “fora”, que introduz orientações políticas que norteiam e compõem a cultura de uma organização. Nessa situação, os depoimentos foram enquadrados em subcategorias de aspectos acadêmicos, formação docente, integração e acolhimento e normativos acadêmicos.

As expressões trazidas à atenção aos ‘aspectos acadêmicos’ envolveram os depoimentos que nortearam as atividades do centro de ensino e dos colegiados dos cursos. Segundo esses estudantes evadidos, situações acadêmicas, que partem do papel do professor às decisões dos gestores, formaram motivos para o seu abandono, conforme os depoimentos apresentados:

**Assédio moral** de professores despreparados, falta de **estrutura dos laboratórios** de prática tais quais: bioquímica e anatomia, desqualificação de alguns professores quanto a ensino e ausência de outros na maioria das aulas. Além disso, falta organização do **colegiado** [...]. (Q.29-R. 1, 2015, grifos nosso)

a) Eu cursava BI em Saúde, visando 2º ciclo em Medicina [...]. Todavia b) O acesso a medicina se dava por escoré- [...] Mas isso criava um clima de disputa, inveja, não saudável com alguns colegas, além disso, com frequência, em reuniões oficiais, ouvia-se de professores e gestores que poderia ser mudado a qualquer tempo o critério de ingresso no 2º ciclo de Medicina[...]; c) Os **colegiados** e a gestão não possibilitavam o cumprimento do PPP de Medicina, [...] deixando os discentes sem perspectiva sobre o tempo de formação, com indicação de duração muito além do esperado. c) Falta de climatização nas salas de aula. [...]; d) Obras paralisadas, **infraestrutura precária** por má gestão, laboratórios diversos, biblioteca, restaurante universitário, pavilhões de aula, etc. com obras paralisadas há muito tempo por má gestão.. (Q.29-R. 3, 2015, grifos nosso)

“[...] mas é sempre bom salientar a dificuldade que jovens trabalhadores de famílias pouco ou nada abastadas têm em se manter nesta instituição PÚBLICA, posto que os cursos que talvez tenham maior impacto na transformação econômica, na perspectiva de futuro do estudante, são sempre em horários inoportunos a esses que precisam trabalhar para manter integralmente ou parcialmente a família... Infelizmente a UFRB vem se apresentando para o jovem do Recôncavo baiano, sobretudo aqueles que desde muito cedo arcam com a formação e ou sustento



familiar, como uma INSTITUIÇÃO PÚBLICA (de pobre) PARA FILHINHO DE PAPAI ESTUDAR.[...]" (Q.29-R. 8, 2015, grifos do respondente)

Nomeadamente as situações trazidas pelo estudante R.1 são de especial atenção, haja vista remeter a expressão “assédio moral<sup>157</sup>”, vale destacar que o uso da expressão, segundo estudos do tema, diz respeito a “ações e práticas hostis” (Nunes & Tolfo, 2013) praticadas no ambiente trabalho e, portanto, direcionadas a trabalhadores, mesmo no contexto universitário, como no estudo realizado por esses autores. Entretanto, na relação professor-aluno, embora já existam pesquisas que buscam essa compreensão, não é aplicado esse conceito. Além disso, vale salientar que nesse caso, trata-se da expressão da estudante, não sendo, portanto, possível no âmbito deste estudo identificar se e como ocorreu.

Deu-se destaque também, nos registros dos estudantes R1 e R3, ao papel do colegiado do curso, unidade responsável pelo acompanhamento do curso. Assim sendo, as situações que dizem respeito ao não funcionamento do curso e ao não cumprimento, portanto, do que está proposto do projeto político pedagógico, devem ser observados no âmbito desse órgão, que possui um coordenador, mas, cujas decisões são tomadas coletivamente num conjunto de docentes do curso, escolhidos conforme as regras da instituição. Desse modo, mesmo que a responsabilidade por alguns acontecimentos não estejam no âmbito da atribuição do colegiado, trata-se do órgão ao qual o estudante de graduação deve ter o maior acesso.

As questões trazidas em relação à infraestrutura, pelo estudante R.3 constituem-se um elemento acadêmico e afinam-se aos fatores institucionais Ainda que seja relevante destacar a responsabilização do gestor público que é amarrado pela força da lei, especialmente, em relação a realização de obras públicas<sup>158</sup>. Não obstante, é importante a reflexão em torno da decisão da política pública de expansão que primeiro cria a instituição (no papel), seleciona os estudantes e somente depois busca formar a infraestrutura em que eles irão receber a formação. Essa decisão traz consigo os efeitos e as consequências que influenciam na formação dos estudantes e, além disso, alimenta o fenômeno da evasão, na medida em que não compõe salas de aulas, laboratórios e equipamentos adequados para atender a necessária demanda formativa.

O exemplo trazido pela estudante R.8 remete-se a outro aspecto a ser observado no âmbito dessa subcategoria, o horário das aulas, que também está em destaque nos comentários a seguir:

---

<sup>157</sup> Tramita na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei para enquadrar o assédio moral no Código Penal Brasileiro, como crime.

<sup>158</sup> Nesse tocante, cabe destacar que as obras públicas são regidas pela Lei nº 8.666/93 que prevê o processo licitatório para todos os procedimentos que envolvem obras e compras públicas.

“O **quadro horário** oferecido pela UFRB é uma piada de mau gosto. Aulas pulverizadas ao longo do dia, todos os dias da semana, totalmente incompatível para quem trabalha. Lamentável. Tive que abrir mão de um sonho.” (Q.29-R. 100, 2015, grifos nosso)

“A UFRB, é tudo o que eu sonhava para estudar. Bons professores, laboratórios, salas de aula (que poderiam ser climatizadas), bem localizada. A minha evasão deu-se por razão de ser bombeiro militar e não consegui coordenar/ajustar a escala de serviço com o **quadro-horário** das disciplinas. [...]” (Q.29-R. 105, 2015, grifos nosso)

Há uma dificuldade tremenda em conciliar estudo e trabalho devido a ser um curso diurno e a falta de organização do calendário. Muitas vezes preparava a minha matrícula de forma que não influenciasse em meu **horário** de trabalho, mas sempre havia modificações. Dificultando assim a permanência na instituição. (Q.29-R. 109, 2015, grifos nosso)

No tocante aos horários, tendo em vista que os professores são lotados nos centros de ensino e não nos colegiados, é ao centro que é imputada a responsabilidade de atribuir os componentes e o horário de aulas dos professores. Trata-se, portanto, da formação de uma cultura a partir dos processos internos, definidas pelas disposições dos sujeitos em constante ação (Torres, 2004, 2008). Entretanto, consoante à observação dos estudantes, constitui-se num entrave a permanência.

Os aspectos acadêmicos identificados como normativos, embora tenham sido destacados por apenas dois dos estudantes, são relevantes, haja vista se constituir nas disposições legais que, por assim dizer, convidam o estudante que não a cumpre para a saída da instituição. Consoante os dados já apresentados no Capítulo 5, pelo menos 26% dos estudantes que abandonam são enquadrados nesse motivo, conforme, registrados no Sistema Acadêmico da instituição:

“Acredito que uma das cláusulas do artigo do **regimento interno de graduação** seja o que mais assusta, ele promete jubilar o aluno se o mesmo não conseguir passar em uma mesma disciplina por 3 vezes consecutivas, [...]” (Q.29-R. 94, 2015, grifos nosso)

“Minha opinião sobre a minha saída da UFRB foi que entrei no **artigo 60 ou 65** por perder 5 vezes em Física, mas a Universidade parecia que não fazia questão que continuasse pelo menos foi essa minha visão. Entrei com requerimento de permanência e não foi aceito. Mas, as greves que dificultam a situação dos alunos, isso não é colocado em conta como está acontecendo agora. Quantos alunos perdem o foco nessa situação? Estou falando porque aconteceu comigo.” (Q.29-R. 95, 2015, grifos nosso)

Observa-se nos discursos dos evadidos R. 94 e R. 95 que o fato de terem sido atingidos pelos artigos de cancelamento de matrícula por mais de três reprovações no mesmo componente foi uma situação que acentuou o motivo da saída. Não obstante, esse fator ao ter

sido elencado como motivo para o abandono, na questão nº 25, foi salientado como importante por somente 13% dos respondentes. As determinações previstas no Regulamento de Ensino compõem os “artefatos”, nível de cultura mencionado por Schein (2009, p. 24) e que envolvem as regras estabelecidas pela instituição no processo de visível de seu controle institucional. Essas regras são apropriadas pelos estudantes ao passo que vivenciam as situações acadêmicas previstas nesse documento e a necessidade de seu cumprimento para se permanecer como parte do grupo.

Assim, o que fica demonstrado nesses depoimentos é que alguns estudantes não conseguem essa incorporação, ao serem reprovados de forma sucessiva na mesma componente, de modo que não avançam no curso sendo convidados a sair. Numa similar relação sociológica à teoria durkheimiana<sup>199</sup>, esse abandono pode ser tratado como um “suicídio fatalista”, na medida em que esse tipo de suicídio se dá pela opressão que é imposta ao indivíduo pelas regras. Vale destacar que no Regulamento consta também a previsão de o estudante solicitar uma nova permanência, e assim, poder cursar novamente as componentes do curso. Entretanto, o que se nota é que para muitos a alternativa termina sendo a saída e a realização de um novo processo de seleção.

A integração e o acolhimento, como fator acadêmico e pedagógico e também institucional, é um dos elementos que se deve considerar na análise e que pode interferir na decisão do estudante em abandonar o curso. Considerando a localização da universidade e a impossibilidade de deslocamento diário, muitos estudantes são obrigados a se mudarem de sua residência de origem. Isso, portanto, pode representar uma nova adaptação, assim, eles confrontam-se com dois ritos de passagem: aquele proveniente da mudança de fase escolar, do ensino médio para o ensino superior e o outro decorrente da mudança do seio da família para uma outra residência, com outras pessoas, em um novo ambiente. Dessa forma, a decisão de abandono, que pode estar associada com questões econômicas, ampara-se também no isolamento do estudante em relação à instituição. Mais uma vez recorreremos às considerações teóricas de Spady (1970), Tinto (1973) e Durkheim (2011), pois nessa subcategoria é possível identificar as intervenientes que compõem os fatores que levam a desistência da instituição, tal qual uma desistência da vida. Aludimos ao uso dessa teoria como fundamental no entendimento de que a ausência de integração ou filiação e, conseqüentemente, de sentido nos caminhos

---

<sup>199</sup> Analisamos no Capítulo 2, como Spady (1970) e mais tarde Tinto (1973) associam a evasão à teoria do Suicídio de Durkheim (2011), no estabelecimento de um modelo teórico para explicar a evasão.

acadêmicos a percorrer, por certo, acarretam numa fuga ao encontro do que parece ser o mais rápido, a evasão. Consoante com isso, destacamos alguns dos depoimentos:

“[...] é difícil se integrar com os outros alunos da turma e da faculdade”. (Q.29-R. 96, 2015)

“[...] Faltou um **apoio e acolhimento** primordial da Instituição, não só a mim, mas a muitos estudantes que deixaram a instituição. Apoio esse que não havia. Outro fator importantíssimo que me levou ao afastamento do curso foi: bolsa auxílio moradia.[...]” (Q.29-R. 107, 2015, grifos nosso)

“[...] Achei o coordenador arrogante e alguns professores também. Como já tenho uma graduação em Pedagogia e estava terminando a pós, resolvi abandonar o curso. [...]” (Q.29-R. 97, 2015)

“Minha saída da UFRB no primeiro semestre se deu por falta de condições materiais para cursar as aulas que eram a noite e na matrícula **fui muito destrutado** em Cruz das Almas, funcionários e alunos voluntários grosseiros me desestimularam a fazer tamanho sacrifício e conviver com tais pessoas.” (Q.29-R. 108, 2015)

Nota-se no respondente R. 96 que a ausência de integração foi o principal desmotivador para sua permanência. De modo similar, identifica-se que o estudante R. 107 apresenta o acolhimento como fator que antecede ao benefício material do auxílio moradia, o que reitera o acolhimento em nível institucional como fator que prepondera na decisão do estudante. Esse item foi considerado na questão nº 26, nos fatores institucionais que poderiam contribuir para o abandono do estudante. Nesse tocante, os que concordaram que o item teve influência sobre sua saída perfizeram 20,6%.

De forma igual, o acolhimento foi destacado nos depoimentos de R.97 e R.108, entretanto, numa dimensão mais acadêmica, ao envolver os setores de atendimento aos estudantes. Essa situação foi considerada também na questão 26, com grau de importância de 16,6% por parte dos respondentes, no entanto, foi um aspecto memorado pelas expressões evidenciadas na questão 29. Vale salientar que, como fator que poderia ter contribuído para a permanência, esse tema, inserido no item um, da questão 27, foi elevado ao grau de importante por cerca de 50% das respostas, emitindo um sinal de alerta em relação à relevância dessa situação.

Torna-se relevante, neste ponto, inserir que a temática do acolhimento foi destacada nas entrevistas dos docentes como fator a ser atribuído para a evasão na instituição, de acordo com as narrativas de dois professores, a seguir:

“[...] uma coisa que tem sido muito estudada por alguns grupos que é o **acolhimento** mesmo, essa mudança, esse trânsito da vida, lá no ensino médio para a universidade.[...]” (E-P.3, 2015, grifo nosso)

“[...] Acho que a universidade não recebe. Por mais que nós tenhamos aqui Reencôncavo e tal, penso que [...] a universidade não tem uma estrutura, [...], mas eu acho que os estudantes [...] **não tem o processo de socialização** que seja adequado, de recepção, de abraço, acho que a universidade não abraça o estudante, não aponta os caminhos. O Reencôncavo é uma tentativa disso, [...], mas, penso que é insuficiente para o estudante, ele, fica muito perdido, primeiro semestre, segundo... não tem uma aproximação muito grande [...]” (E-P.5, 2015, grifos nosso)

O Professor 5 parece sintetizar o sentimento de que os rituais de socialização não estão devidamente incorporados nas políticas institucionais. O Reencôncavo, momento de encontro do novo estudante com a universidade através da apresentação da estrutura organizacional, não promove o acolhimento para com os novos desafios a serem enfrentados por esses calouros. Essa transição do ensino médio para a universidade, destacada pelo Professor 3 precisa ser considerada no âmbito universitário. Portanto, afiliar-se é algo a ser aprendido. A incorporação do novo estudante à vida acadêmica pode e deve ser algo ensinado pela instituição, isso porque, conforme bem salientado por Teixeira & Coulon (2015, p. 215): “Um estudante que não consegue se afiliar fracassa em sua vida acadêmica”.

Nos elementos analisados que formam os fatores institucionais ou organizacionais podemos inserir, notadamente, em nível de análise, a assistência estudantil, haja vista que todas as políticas e ações tomadas em direção ao corpo discente poderiam ser assim classificadas, sem perda das características individuais das ações. Não obstante, em respeito ao lugar que ocupa a assistência estudantil, na própria instituição, na qual a política se dá no bojo de um atendimento configurado como ação afirmativa e no sentido da permanência material, através do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), mantemos esse mesmo posicionamento na análise, embora, entendamos se tratar de uma visão reducional do potencial da assistência estudantil na promoção do sucesso educativo, minimização da evasão e do fracasso.

Posto isso, a assistência estudantil, que permeou de forma indireta as demais categorias, na medida em que a maioria das razões apresentadas teve algum traço que poderia ter sido suprido com essa ação, figurou, nesse momento do trabalho, como o elemento de distinção na decisão de alguns estudantes de permanecer:

“A evasão na UFRB ocorreu principalmente pela falta de **programa de permanência** estudantil. Como bolsas de iniciação científica e falta de um

restaurante universitário aberto a todos e com o preço acessível.” (Q.29-R. 113, 2015)

“Fiquei muito feliz ao receber o e-mail que tratava dessa pesquisa. A minha maior dificuldade foi a **permanência** na Universidade, por diversos fatores, principalmente moradia. Não tenho esperanças de voltar à Cachoeira e terminar meu curso, mas espero que essa pesquisa seja o estopim para que mudanças aconteçam, o mais breve possível, e outras pessoas possam concluir seus sonhos.” (Q.29-R. 115, 2015, grifos )

“Eu já tinha feito uma graduação em História, em Feira de Santana, e gostaria de realizar minha segunda graduação. Contudo, a universidade não tinha uma **política de permanência** específica, ou naquele momento haviam outras prioridades, como os colegas afrodescendentes e de baixa renda. Assim, abandonei o curso, pois morava em Porto Seguro e estava trabalhando.” (Q.29-R. 116, 2015)

Nota-se nos depoimentos acima que a permanência de cunho material norteou a decisão de saída do estudante, não obstante os estudantes estivessem em situações diferenciadas, por exemplo: o estudante R.113 não especifica sua necessidade, mas o R.115 deixa evidente que seu afastamento esteve relacionado a moradia na cidade do curso. Por outro lado, as condições de moradia, aparentemente, permearam a decisão de R.116, salientando que seu local de residência, na cidade de Porto Seguro<sup>160</sup> evidencia que a permanência em quaisquer das cidades onde a UFRB possui Campus envolve um deslocamento impossível para as aulas e impulsiona a necessidade de residir mais próximo de um dos centros de ensino.

Por fim, como elemento de provocação, trouxemos o depoimento abaixo, que sintetiza a composição da evasão como fenômeno multidimensional e, também revela que as ações institucionais no âmbito do acolhimento, da assistência estudantil, em associação com os fatores institucionais ou acadêmicos, podem confluir para a permanência e para a não evasão:

**“Auxílio psicológico** deveria ser uma das maneiras de ajuda. Às vezes, a **gente só quer conversar**”. (Q.29-R. 111, 2015, grifos nossos)

Vale destacar que na UFRB, a PROPAAE realiza o papel dado a assistência estudantil e possui em seu quadro funcionários psicólogos para atendimento. Entretanto, como política de acolhimento, talvez não haja o acompanhamento do estudante ingressante para identificar quais os entraves, especialmente, quando se trata de estudantes de outros municípios. Nesse caso, também, torna-se evidente o elemento da integração acadêmica, que parece não ter havido e que, conforme já evidenciado neste trabalho, é essencial para o estudante ficar na instituição. Apoiado no sentido trazido por Costa et.al. (2014, p. 12) que condiciona o percurso acadêmico

---

<sup>160</sup> A cidade de Porto Seguro está localizada no Sul do Estado e fica há 583,3 km do CAHL, 563,8 km de Cruz das Almas, 520,9 km de Santo Antonio de Jesus e 521,3 km de Amargosa.

dos estudantes a um grau de “integração acadêmica” e “social”, sendo que a primeira é, essencialmente, balizada pela instituição e a segunda constitui sua razão de ser, no convívio com os pares.

Na direção que continua a inserir o papel da instituição nos fatores que ocasiona a evasão foi identificado também o nível de análise ‘formação docente’. Esse tema fora trazido à atenção na questão 27 do inquérito e 56% dos estudantes manifestarem-se como não sendo importante. Todavia, cerca de 30% se posicionaram em concordância com a importância da assertiva e estão representados nos trechos retirados das expressões escritas na questão:

“A incompetência dos professores é assustadora. Ao invés de ENSINAR ficam fazendo terrorismo com os alunos e mandando buscar livros na biblioteca para APRENDER. A carreira de docente deveria ser uma vocação, não uma opção por salário, ainda mais em uma Instituição Pública onde poucos trabalham com seriedade”. (Q.29-R. 92, 2015, grifos do respondente)

O que mais decepciona um estudante em uma universidade federal, é o fato destes nunca serem priorizados, é a falsa ideia que criaram e nos é imposta, que estudante é sempre o lado errado e que o poder é exclusividade dos professores, que na sua grande maioria **são incompetentes** na hora de ensinar e avaliar os estudantes. (Q.29-R. 103, 2015, grifos nosso)

O curso na área de exatas por si só é massacrante e difícil (apesar de ser essa a área de meu maior interesse) e **alguns professores o tornam ainda pior** da maneira que tratam os calouros[...].” (Q.29-R. 104, 2015, grifos nosso)

“O principal motivo da minha saída da UFRB foi o fato de alguns professores não cobrarem nas provas aquilo que dão em sala de aula. Concordo que o aluno deve estudar por conta própria (Eu fazia isso, passava o dia estudando), porém em 2 matérias, nada disso adiantava. Cálculo I e Geometria Analítica. Em G.A. o professor copiava o livro no quadro, até os exemplos eram do livro, e para completar ele errava a resolução do problema proposto e corria para copiar a resolução do livro. (Falta de criatividade para criar suas próprias questões? Ou falta de conhecimento do próprio professor no assunto apresentado a turma?) Me lembro de ter tirado 1,5 como nota na prova de Cálculo I e ao receber a prova ler um PARABÉNS próximo ao cabeçalho. Então faço as seguintes perguntas: Parabéns por qual motivo? Uma prova no valor de 10, a pessoa tira 1,5, merece parabéns por quê? O professor já entregava as provas rindo! Isso está correto? A UFRB é isso? Na minha opinião, **a universidade foi criada para ENSINAR e não reprovar por simples status de "Professor Carrasco"**. Numa sala onde 98% dos alunos reprovam, no meu ver, o defeito está no professor e não nos alunos. [...]” (Q.29-R. 99, 2015, grifos nosso)

A escolha da subcategorização formação docente<sup>161</sup> no enquadramento teórico dos depoimentos trazidos pelos estudantes evadidos consubstancia a evasão como fenômeno multifatorial. Ressalte-se que não se trata de encontrar causas, mas de compreendê-las à luz da dimensão do contexto institucional. Ao referenciar os professores em suas expressões, esses

---

<sup>161</sup> Destaque-se que ao trazer o termo docente nos referenciamos a docência como uma atividade desenvolvida pelos professores, tal qual citada por Isaia (2006, p.73): “[...] a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios.”

estudantes expõem o cotidiano acadêmico na relação professor-aluno, “[...] agentes pró-ativos na construção e re-construção da cultura organizacional”, conforme Torres (2007, p. 167). E, nessa relação se projeta o processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria formação do professor docente da educação superior.

Conforme salientado anteriormente, o termo competência apresenta um direcionamento polissêmico, na medida em que pode direcionar para várias dimensões de competência. Entretanto, consoante com a postura já adotada neste trabalho a respeito do termo, identificamos nas expressões dos respondentes R. 92 e R.103 a referência à incompetência, como ausência de conhecimento para a realização da sua atividade. Destaquem-se os grifos do respondente R.92 nas palavras ‘ensinar’ e ‘aprender’, que parece indicar a compreensão do estudante a respeito do que representam essas expressões na prática educativa. Deveras, o ensinar é uma “intenção de aprendizagem”, tem a aprendizagem como meta, trata-se, portanto, daquilo que Pimenta & Anastasiou (2014, p. 205) definem como “ensinagem”, onde “[...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender”. De modo similar, R.103 acrescenta ao ensinar também o avaliar como ação incompetente do professor.

Todavia, desses quatro depoimentos, chamam-nos a atenção, na direção da identificação dos fatores que influenciam a saída dos estudantes algumas expressões que nos remete a uma exibição cinematográfica: “assustadora”; “terrorismo”, “massacrante”, “carrasco”. Destacamos que, haja vista, o processo educativo envolver mais diretamente esses dois sujeitos: professor e aluno (estudante), para esses estudantes o processo refletiu algo traumático que resultou no abandono. Por outro lado, é relevante a observação de Gomes (1987, p. 46) acerca da rotulagem que professores podem fazer aos estudantes e que influencia permanentemente seu percurso acadêmico e profissional.

“O que se pretende significar é que os alunos rotulados, no início da sua carreira, com estereótipos negativos, adquirem uma reputação da qual, muito dificilmente, poderão libertar-se, na medida em que a instituição escolar lhes reservará um tratamento que tende a confirmar, permanentemente, o seu baixo estatuto”.

De forma similar, o autor alerta sobre como o professor tenderá a dar tratamento diferenciado aos estudantes de acordo com tais estereótipos, atitude que pode interferir no seu estudante e, por conseguinte, ocasionar em seu abandono.

Tal qual Gomes (1987), a questão que se suscita é em relação ao perfil do professor despreparado em sua formação para o enfrentamento pedagógico advindo da escola de massas,





recusa, negação e saída, em consonância ao lugar ocupado pelo fenômeno os vocábulos: “UFRB” e “curso”. A escrita dos verbos no pretérito indica a condição de desistentes: “tive”, “fui”, “estava”, “foi”. Também, em destaque, as questões que podem suscitar tal desistência, com as palavras: “cidade”, “bolsa”, “universidade”. Assim como as palavras: “professor”, “instituição”, “trabalho”, “greve”.

A transformação dos dados do inquérito por questionário em informação por meio da análise estatística compôs uma parte relevante das informações necessárias para a compreensão do fenômeno da evasão na UFRB (Richardson, et al, 2011). Todavia, com o objetivo de conferir a eficácia do instrumento, este capítulo trouxe à atenção uma análise estatística do instrumento, conforme descrição do próximo tópico.

### **3.3 ANÁLISE DOS ITENS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

A identificação dos fatores que podem ter influenciado a evasão dos estudantes da UFRB foi objeto de apreciação por meio da análise descritiva dos dados obtidos no inquérito por questionário. As análises foram realizadas, nomeadamente, nos itens das questões que envolveram a utilização da escala no modelo Likert. Identificar a adequação da amostra, confiabilidade do instrumento permitiu que hipóteses do trabalho fossem devidamente testadas a fim de compreender os principais fatores da evasão no contexto da UFRB.

Para esse processo, decidimos trabalhar com o procedimento da análise fatorial, mas também ousar na compreensão e aplicação da Análise Fatorial Exploratória, que conforme verificamos, atendeu melhor aos objetivos propostos no trabalho. Todo o processo foi realizado por meio do IBM Statistics (versão 23.0), SPSS (Versão nº 23), bem como do software Monte Carlo Parallel Analysis<sup>163</sup>.

#### **3.3.1 A confiabilidade dos itens para revelar os motivos da evasão**

De acordo com Richardson et al. (2011), a confiabilidade indica a precisão e estima a exatidão do que o instrumento tem a apresentar. Essa consistência interna é calculada pelo total das respostas em cada categoria, com a utilização do Alfa( $\alpha$ ) de Cronbach, indicador aconselhado para testagem interna de instrumentos quando se utiliza a escala do modelo Likert

---

<sup>163</sup> Software utilizado para a realização da Análise Paralela que se baseia na amostra dos dados.

A avaliação do Alfa segue a recomendação 0 a 1. A consistência abaixo de 0,5 é considerada inaceitável, entre 0,6 e 0,7, fraca, entre 0,7 e 0,8, razoável, entre 0,8 e 0,9, boa e excelente acima de 0,9. (Hill & Hill, 2012). Entretanto, Coutinho (2013) alerta para o cuidado na análise, pois um valor Alfa dito fraco pode não representar uma fidedignidade baixa do teste, mas a ausência de homogeneidade de alguns itens, que neste caso, podem ser retirados.

Desse modo, as questões 12, 15, 23 e 28 não apresentaram itens com Alfa significativo para a análise, pois se enquadraram como fracos e inaceitáveis, abaixo de 0,7. Por outro lado, as questões 24, 25, 26 e 27 se posicionaram em valores de razoável, bom e excelente, com indicação de excelente para as questões<sup>164</sup> 25 e 26, (Alfas 0,897 e 0,902, respectivamente) de acordo com a Tabela 6.12 e a Tabela 6.14, direcionando-as para objeto de uma análise fatorial.

Segundo Pasquali (2009), a lógica é que os itens se entendam, mesmo em ocasiões diferentes. Notam-se na Tabela 6.12 e Tabela 6.14 os graus de correlação positiva entre os itens. Hill & Hill (2012, p. 272) salientam que as correlações positivas e de valores significativos tornam a análise boa, na medida em que “[...] indica que as componentes provavelmente estão genuinamente correlacionadas no Universo”. De modo igual, a variedade dos valores indica contribuição semelhante dos itens para o abandono da instituição, isso não poderia ser diferente consoante característica multidimensional do fenômeno da evasão.

As correlações mais significativas dos itens para a questão 25 mostraram-se altas nas proposições: Q.25.3 “Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar”, Q.25.6 “Professor distante em relação aos alunos”, Q.25.7 “Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática”, esse último com maior correlação.

De forma similar, a Tabela 6.13 que apresenta a matriz de correlações entre os itens da questão demonstra correlações importantes para compreensão da evasão por meio dessa questão. Por exemplo<sup>165</sup>: verifica-se que as disciplinas de exatas e muitas provas no mesmo período tem um grau de correlação significativo com reprovação dos estudantes, embora na descrição semântica essas afirmações não tenham sido destaca pelos estudantes como importantes; também nota-se que as dificuldades nas provas estão correlacionadas com a forma de ensino do professor ou com a didática para tornar os conteúdos compreensíveis. Inclusive as variáveis que envolvem o distanciamento dos professores em relação aos estudantes e a

---

<sup>164</sup> As questões respondem pelos fatores “Pedagógicos e Acadêmicos” e “Organizacionais e Institucionais”. Fatores de relação tênue por abordarem aspectos relativos a cultura organizacional.

<sup>165</sup> Itens destacados na tabela.

transmissão dos conteúdos são as que apresentam a maior correlação entre os itens, acima de 0,8. Isso é um indicativo relevante para essa categoria, pois dimensiona o papel dos professores no fator pedagógico e acadêmico na evasão.

**Tabela 6.12:** Teste de Alfa de Cronbach análise de consistência dos itens da questão 25

<b>Estatísticas de item-total</b>				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q.25.1 O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases	17.62	78.659	.575	.890
Q.25.2 Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes	17.84	79.380	.610	.888
Q.25.3 Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar	17.74	76.375	.750	.881
Q.25.4 Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso	17.66	76.663	.703	.883
Q.25.5 Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)	17.77	76.807	.736	.881
Q.25.6 Professor distante em relação aos alunos	17.42	73.455	.750	.880
Q.25.7 Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática	17.43	72.557	.791	.877
Q.25.8 A turma era muito grande	17.61	76.199	.690	.884
Q.25.9 Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação	17.99	85.362	.456	.896
Q.25.10 Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado	17.60	78.090	.575	.891
Q.25.11 Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade	17.57	83.959	.299	.908

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

**Tabela 6. 13:** Matriz de correlações da questão 25 do inquérito

	O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases	Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes	Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar	Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso	Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)	Professor distante em relação aos alunos	Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática	A turma era muito grande	Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação	Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado	Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade	
<b>Correlação</b>	O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases	1,000	0,572	0,567	0,609	0,392	0,377	0,447	0,423	0,254	0,243	0,229
	Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes	0,572	1,000	0,657	0,576	0,502	0,409	0,472	0,369	0,295	0,336	0,154
	Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar	0,567	0,657	1,000	0,633	0,608	0,527	0,553	0,560	0,369	0,435	0,321
	Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso	0,609	0,576	0,633	1,000	0,603	0,533	0,600	0,551	0,304	0,371	0,142
	Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)	0,392	0,502	0,608	0,603	1,000	0,686	0,709	0,557	0,416	0,490	0,164
	Professor distante em relação aos alunos	0,377	0,409	0,527	0,533	0,686	1,000	0,866	0,608	0,358	0,552	0,248
	Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática	0,447	0,472	0,553	0,600	0,709	0,866	1,000	0,628	0,379	0,531	0,245
	A turma era muito grande	0,423	0,369	0,560	0,551	0,557	0,608	0,628	1,000	0,361	0,517	0,237
	Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação	0,254	0,295	0,369	0,304	0,416	0,358	0,379	0,361	1,000	0,343	0,216
	Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado	0,243	0,336	0,435	0,371	0,490	0,552	0,531	0,517	0,343	1,000	0,257
	Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade	0,229	0,154	0,321	0,142	0,164	0,248	0,245	0,237	0,216	0,257	1,000

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A observação da Tabela 6.14 traz dois itens em destaque pelo maior grau de correlação: Q.26.4 “Ausência de comunicação e organização entre os setores” e Q.26.7 “A coordenação do curso pouco ativa.” Nesse tocante, nos fatores institucionais e organizacionais, esses dois itens foram os que mais contribuíram.

**Tabela 6.14:** Teste de Alfa de Cronbach análise de consistência dos itens da questão 26

<b>Estatísticas de item-total</b>				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q.26.1 Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar	23.38	116.651	.614	.895
Q.26.2 A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural	23.70	129.486	.275	.909
Q.26.3 As salas eram muito quentes	23.38	117.074	.643	.893
Q.26.4 Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso	23.33	116.149	.660	.892
Q.26.5 Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade (elevadores, pista tátil, rampas, cadeiras de rodas)	23.85	121.730	.668	.893
Q.26.6 Não me senti acolhido e integrado pela universidade	23.47	118.282	.624	.894
Q.26.7 A coordenação do curso pouco ativa	23.37	115.151	.741	.888
Q.26.8 A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa	23.59	117.996	.708	.891
Q.26.9 Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade	23.43	114.605	.778	.887
Q.26.10 Muitas greves e paralisações	22.67	112.142	.646	.894
Q.26.11 Falta de assistência estudantil	22.88	116.746	.568	.898
Q.26.12 Falta de livros na Biblioteca	23.58	119.822	.630	.894

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A análise desses fatores por meio da matriz de correlações apresentou também significativas informações para a compreensão da evasão, de acordo com a Tabela 6.15. As informações indicam que as correlações mais expressivas se deram entre os itens do calendário acadêmico e as greves, informação já demonstrada nos dados do sistema acadêmico, que indicaram que os períodos de greves também são os em que mais evadem estudantes. Todavia, nota-se que é na coordenação do curso que essa categoria mais se relaciona com as outras variáveis, em destaque para o acolhimento, a relação de trabalho e a ausência de comunicação e organização entre os setores. Desse modo, se evidencia que, para além dos aspectos normativos e operacionais, nos Fatores Organizacionais e Institucionais é a relação humana que pontua, e nesse caso, influencia a evasão. Com esses dados de significativa confiabilidade partimos para a próxima etapa da análise dos itens.

**Tabela 6. 15:** Matriz de correlações<sup>a</sup> da questão 26 do inquérito por questionário

	Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar	A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural	As salas eram muito quentes	Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso	Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade (...)	Não me senti acolhido e integrado pela universidade	A coordenação do curso pouco ativa	A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa	Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade	Muitas greves e paralisações	Falta de assistência estudantil	Falta de livros na Biblioteca
Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar	1,000	0,236	0,438	0,458	0,411	0,398	0,462	0,435	0,440	0,635	0,342	0,434
A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural	0,236	1,000	0,179	0,192	0,226	0,184	0,146	0,179	0,225	0,199	0,263	0,166
As salas eram muito quentes	0,438	0,179	1,000	0,591	0,648	0,384	0,515	0,452	0,509	0,454	0,370	0,444
Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso	0,458	0,192	0,591	1,000	0,643	0,284	0,445	0,450	0,532	0,530	0,392	0,576
Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade (...)	0,411	0,226	0,648	0,643	1,000	0,392	0,487	0,451	0,543	0,433	0,334	0,578
Não me senti acolhido e integrado pela universidade	0,398	0,184	0,384	0,284	0,392	1,000	0,704	0,621	0,643	0,385	0,450	0,384
A coordenação do curso pouco ativa	0,462	0,146	0,515	0,445	0,487	0,704	1,000	0,762	0,758	0,494	0,454	0,428
A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa	0,435	0,179	0,452	0,450	0,451	0,621	0,762	1,000	0,723	0,455	0,450	0,436
Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade	0,440	0,225	0,509	0,532	0,543	0,643	0,758	0,723	1,000	0,484	0,560	0,497
Muitas greves e paralisações	0,635	0,199	0,454	0,530	0,433	0,385	0,494	0,455	0,484	1,000	0,384	0,491
Falta de assistência estudantil	0,342	0,263	0,370	0,392	0,334	0,450	0,454	0,450	0,560	0,384	1,000	0,419
Falta de livros na Biblioteca	0,434	0,166	0,444	0,576	0,578	0,384	0,428	0,436	0,497	0,491	0,419	1,000

**Correlação**

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

### 3.3.2 A análise fatorial: em busca da compreensão dos fatores

Para proceder à busca de informações mais detalhadas sobre o fenômeno, conforme os dados disponíveis empreendeu-se a análise dos fatores propriamente dita. Esse procedimento também conhecido por análise fatorial consiste na utilização de um conjunto de técnicas estatísticas que visam mensurar fenômenos não observados. Segundo Figueiredo Filho & Silva Júnior (2010) a análise fatorial identifica variáveis que caminham juntas. Pasquali (1997) diz também que o objetivo de se utilizar essa técnica é a redução de grandes e diferentes variáveis. O autor ainda salienta que se trata de verificar as proposições e a inter-relação entre essas. Nessa direção, Dancey & Reidy (2006, p. 421) dizem que a análise fatorial objetiva “[...] expressar um grande número de variáveis em termos de um número mínimo de fatores”.

Dessa forma, a análise estatística foi iniciada com a realização da medida de adequabilidade de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Segundo Hill & Hill (2012, p. 274), a análise fatorial somente é possível ser feita com as variáveis “correlacionadas umas com as outras”. Essa medida é aplicada junto com o teste de Bartlett, responsável pela testagem de “[...] uma matriz onde as correlações entre as variáveis são iguais a zero” (Ibidem, p. 275), baseada no valor do Qui-quadrado que precisa apresentar significância de correlação entre as variáveis. Essas informações estão adequadamente presentes nos resultados apresentados na Tabela 6.16 e na Tabela 6.17. Os dados encontrados legitimam a realização da análise de componentes principais, pois o KMO encontrado nas duas categorias analisadas ultrapassou o bom, com 0,898 e 0,911.

**Tabela 6.16:** Teste de KMO e Bartlett

<hr/>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.898
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1539.235
	gl	55
	Sig.	.000
<hr/>		

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

**Tabela 6.17:** Teste de KMO e Bartlett

<hr/>		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.911
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1628.206
	gl	66
	Sig.	.000
<hr/>		

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.



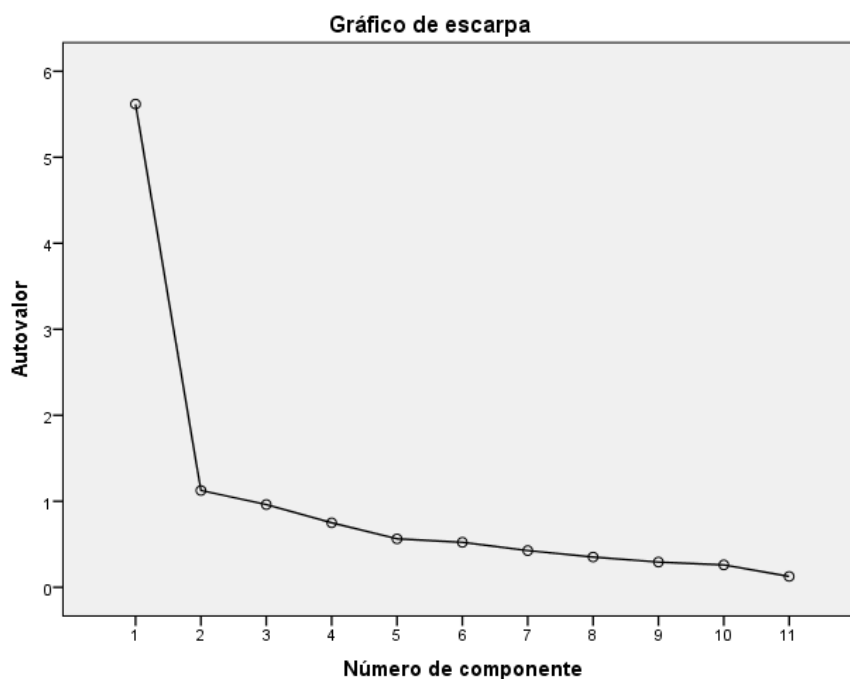
O procedimento de análise fatorial foi iniciado por meio da técnica de análise de componentes principais, que segundo Hill & Hill (2012, p. 226) tem objetivo de analisar a “[...] variância total de cada um das variáveis num conjunto de variáveis” e foi realizado com as duas categorias de dados, tendo obtido o resultado de dois fatores para explicar as onze proposições da questão, conforme Tabela 6.18 e Tabela 6.19.

Os dados da Tabela 6.18 demonstram que duas primeiras componentes com autovalor inicial acima de 1 (segundo o critério Kaiser) explicam a variância acumulada de 61,3%. A representação gráfica, na Figura 6.23 permite observar que a curva varia para a componente.

**Tabela 6.18:** Percentual de variância explicada para a questão 25

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5.618	51.075	51.075	5.618	51.075	51.075
2	1.126	10.233	61.308	1.126	10.233	61.308
3	.962	8.745	70.053			
4	.750	6.816	76.869			
5	.563	5.122	81.990			
6	.523	4.751	86.742			
7	.427	3.879	90.621			
8	.352	3.200	93.821			
9	.293	2.666	96.487			
10	.260	2.367	98.854			
11	.126	1.146	100.000			

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.



**Figura 6.23** Curva de variação das componentes da questão 25 analisadas

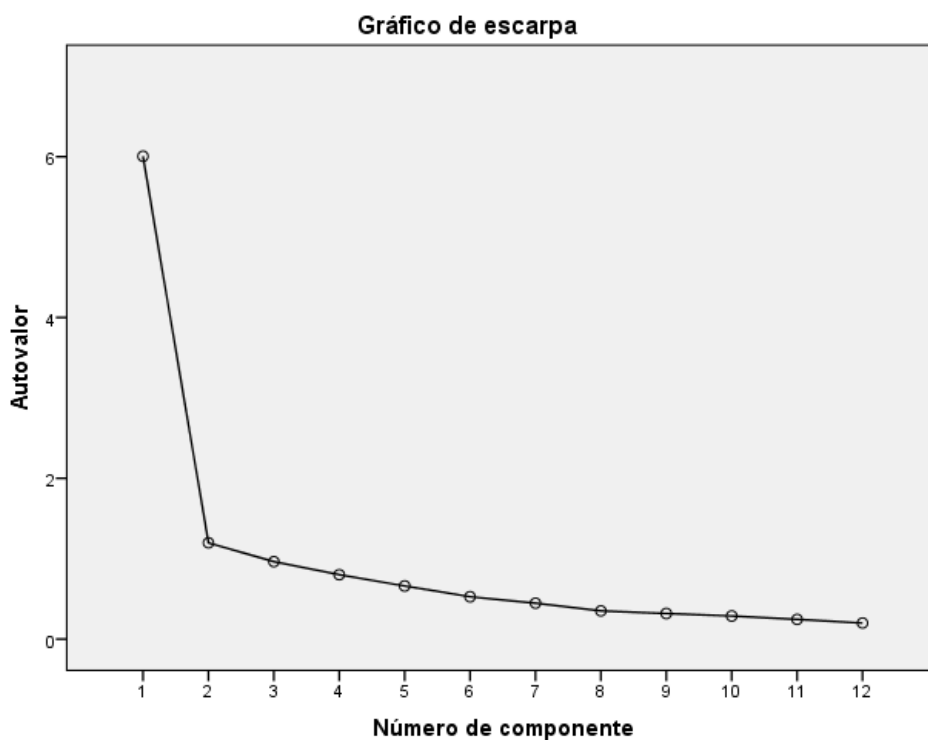
**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

A análise que se procede a partir da questão 26 trouxe resultados parecidos à questão anterior. Os componentes se sobressairam também para dois componentes, sendo que a variância observada acumulada para os dois se mostrou em torno de 60%, salientando que a componente 1 explica pouco mais de 50% dos motivos da evasão, conforme a Tabela 6.19. Similarmente, o gráfico da Figura 6.24 demonstra a curva nessas componentes.

**Tabela 6. 19:** Percentual de variância explicada para a questão 26

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6.006	50.052	50.052	6.006	50.052	50.052
2	1.197	9.975	60.027	1.197	9.975	60.027
3	.963	8.028	68.054			
4	.801	6.674	74.728			
5	.660	5.502	80.231			
6	.526	4.387	84.618			
7	.447	3.723	88.341			
8	.350	2.919	91.260			
9	.318	2.654	93.914			
10	.287	2.390	96.304			
11	.245	2.038	98.342			
12	.199	1.658	100.000			

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.



**Figura 6.24** Curva de variação das componentes da questão 26 analisadas

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Procedeu-se a análise fatorial através da matriz de componente rotativa para todos os itens das duas questões, por meio do Método de Rotação Varimax em rotação convertida em três iterações. Para tanto, conforme o disposto na Figura 6.21 e 6.22, duas componentes, ou fatores foram reduzidos para a análise, de acordo com o que pela Tabela 6.20 e Tabela 6.21.

**Tabela 6.20:** Matriz de componente rotativa<sup>a</sup> da questão 25

	Componente	
	1	2
Q.25.1 O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases		.831
Q.25.2 Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes		.817
Q.25.3 Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar	.436	.724
Q.25.4 Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso		.759
Q.25.5 Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)	.674	.463
Q.25.6 Professor distante em relação aos alunos	.815	
Q.25.7 Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática	.779	.405
Q.25.8 A turma era muito grande	.682	
Q.25.9 Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação	.545	
Q.25.10 Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado	.759	
Q.25.11 Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade	.408	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 3 iterações.

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Conforme observado na variância explicada para a questão 25, a componente 1 explica 51% da variância. Desse modo, podemos sugerir que os itens dispostos nessa componente respondem os motivos da evasão nos cursos da UFRB quando relacionados ao Fator Pedagógico e Acadêmico em um pouco mais da metade. Dessa forma, partimos para observar os itens que se sobressaem nessas duas componentes: os três itens que sobressaíam na componente 1 da Tabela 6.20, por apresentar valores superiores a 7: Q.25.6: “Professor distante em relação aos alunos”; Q.25.7: “Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática” e Q.25.10: “Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado”. Observa-se que esse resultado aponta para questões relacionadas ao papel do professor, quer na condição docente, quer relativa a sua atividade gestora, aos aspectos acadêmicos da questão. Na componente 2 que responde por cerca de 10% da variância, os aspectos observados estão voltados para questões mais pedagógicas, haja vista salientar os seguintes itens: Q.25.1: “O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases”, Q.25.2: “Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes” e Q.25.4 “Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso”

De forma similar, a Tabela 6.19 traz a matriz de componente para a questão 26, e destaca a variância da componente 1 em cerca de 50%, apresentando os itens de que dizem respeito infraestrutura e ao funcionamento da instituição: Q.26.4: “Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso; Q.26.5: “Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade”; Q.26.3: “As salas eram muito quentes”. Novamente notamos a saliência de situações que dizem respeito a questões que se aplicam a dinâmica institucional. Para a componente 2, cuja a variância explicada complementa o Fator Organizacional e Institucional percebe-se novamente a dimensão acolhimento, no item Q.26.6: “Não me senti acolhido e integrado pela universidade”, Q.26.7: “A coordenação do curso pouco ativa” e Q.26.8: “A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa”.

**Tabela 6. 21:** Matriz de componente rotativa<sup>a</sup> da questão 26

	Componente	
	1	2
Q.26.1 Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar	.617	
Q.26.2 A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural		
Q.26.3 As salas eram muito quentes	.707	
Q.26.4 Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso	.825	
Q.26.5 Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade (elevadores, pista tátil, rampas, cadeiras de rodas)	.770	
Q.26.6 Não me senti acolhido e integrado pela universidade		.843
Q.26.7 A coordenação do curso pouco ativa		.842
Q.26.8 A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa		.807
Q.26.9 Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade	.417	.779
Q.26.10 Muitas greves e paralisações	.662	
Q.26.11 Falta de assistência estudantil		.556
Q.26.12 Falta de livros na Biblioteca	.705	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>  
a. Rotação convergida em 3 iterações.

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

É relevante a identificação dos Fatores Pedagógicos e Acadêmicos e Organizacionais e Institucionais como inspiradores dos motivos da evasão na medida em que sugerem a dimensão cultural, que perpassa pelas políticas da instituição, pela identidade e pelo habitus institucional, na categoria “dentro” preconizada por Torres (2005, p. 444.) e explicam mais da metade dos fatores que intervêm para o abandono. Isso é coerente com a característica multifatorial atribuída ao fenômeno da evasão, que é explicado por diferentes dimensões.

Todavia, se para o efeito dessa análise de componentes, os fatores preponderantes da evasão na UFRB sugerem as variáveis que dizem respeito ao processo pedagógico e institucional e o objetivo dessa investigação busca a compreensão multidimensional desse fenômeno,

evocamos a realização de outra fonte de análise estatística na direção da análise fatorial, conforme descrição a seguir.

### 3.3.3 A Análise Fatorial Exploratória (AFE)

Análise Fatorial Exploratória (AFE), segundo Damásio (2012, p. 214) é “[...] conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas”. Por meio dessa técnica tornou-se possível observar os itens que melhor explicam os fatores que influenciaram a evasão, pois diferente de analisar apenas os componentes principais, esse método de redução de dados gera fatores latentes, considerando todas as categorias de análise. (Damásio, 2012).

Foram destacados os resultados empíricos que apresentaram os fatores, *a priori* categorizados, para responder os motivos da evasão na UFRB. Desse modo, para as questões 23 (Fatores Individuais, oito itens), 24 (Fatores Sociais, Econômicos e Políticos, cinco itens), 25 (Fatores Pedagógicos e Acadêmicos, onze itens) e 26 (Fatores Organizacionais e Institucionais, onze itens) que foram objeto da AFE. Os 36 itens dessas questões foram agrupados para uma identificação dos fatores a serem retidos e optou-se pelo uso do método de Análise Paralela<sup>166</sup> que segundo Damásio (2012, p. 217) “[...] é considerado um procedimento adequado para determinar o número de fatores a serem retidos”. Para esse autor, análise paralela que é um procedimento de simulação tem a vantagem de se basear em amostras e não na população.

Essa análise permitiu a construção de um conjunto de dados aleatórios ou hipotéticos de matriz de correlação de valores, espelhados nos valores das variáveis reais. Isso possibilitou calcular os autovalores dos dados reais que são comparados com os aleatórios. Os fatores encontrados nos dados reais devem apresentar autovalores maiores que 1 e maiores que os autovalores dos dados aleatórios. Adotou-se o método de extração *Principal Axis Factoring* (PAF), rotação oblíqua *Direct Oblimim*, com supressão de cargas fatoriais inferiores a 0,30. A definição do número de fatores a extrair se deu a partir de resultados de uma das análises paralelas (Horn, 1965) implementadas no aplicativo *Monte Carlo Parallel Analysis*, que segundo Damásio (2012) é um dos programas que consegue executar a Análise Paralela. O resultado dessa avaliação pode ser observado na Tabela 6. 22 e na Figura 6.25, cuja apreciação leva à indicação

---

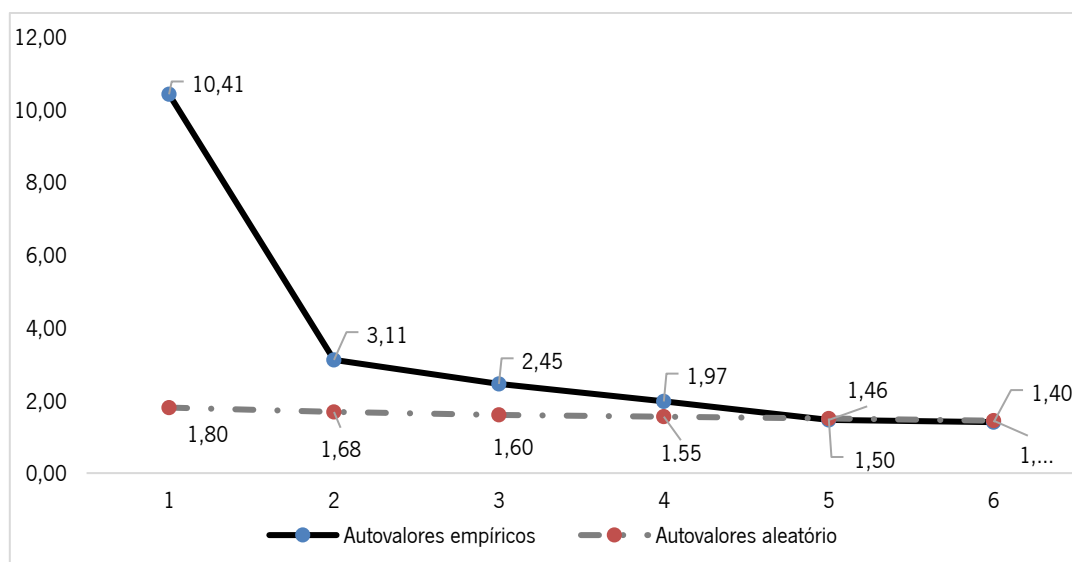
<sup>166</sup> O método foi desenvolvido por Horn (1965) e adaptado posteriormente ao contexto das AFE's. (Damásio, 2012)

de se extrair, no máximo, quatro fatores, já que a partir deste ponto os autovalores estimados aleatoriamente passam a ser superiores aos empíricos.

**Tabela 6. 22:** Resultado de análise paralela dos autovalores

Nº de Fator	Autovalores empíricos iniciais	Autovalores aleatório
1	10,41	1,80
2	3,11	1,98
3	2,45	1,60
4	1,97	1,55
5	1,46	1,50
6	1,40	1,44

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.



**Figura 6.25:** Resultado da análise paralela das variáveis da amostra

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Com base nessa indicação, uma análise fatorial exploratória foi realizada. Os resultados iniciais forneceram informações sobre o índice de adequação da amostra ( $KMO = 0,89$ ), indicando a suficiência de intercorrelações entre as variáveis para a realização da análise. O determinante de matriz de correlações foi de  $1,584E-009$ , indicando que existe mais de um fator a ser extraído – esta informação, associada aos resultados da análise paralela (ver Tabela 6. 22 e Figura 6.25) sustentaram a decisão de extrair quatro fatores, cujos resultados estão sumarizados na Tabela 6. 23.

**Tabela 6.23:** Matriz fatorial extraída do Inquérito por questionário

Variáveis/Itens	Fator				r <sup>2</sup>
	(%) FOI	(%) FSEP	(%) FPA	(%) FI	
Q. 26.4 Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso.	0,77				0,66
Q.26.5 Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade	0,74				0,67
Q.26.9 Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade.	0,71				0,78
Q.26.12 Falta de livros na Biblioteca.	0,71				0,63
Q.26.3 As salas eram muito quentes.	0,70				0,65
Q.26.7 A coordenação do curso pouco ativa.	0,67			-0,367	0,75
Q.26.1 Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar.	0,66				0,61
Q.26.10 Muitas greves e paralisações.	0,64				0,65
Q.26.8 A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa.	0,56		-0,359	-0,380	0,72
Q.26.11 Falta de assistência estudantil.	0,52				0,56
Q.26.6 Não me senti acolhido e integrado pela universidade.	0,51			-0,337	0,63
Q.24.2 Morava em outra cidade e não tinha como pagar o transporte até a universidade.		0,77			0,61
Q.24.3 Morava em outra cidade e não tinha como me manter financeiramente na cidade do curso.		0,68			0,54
Q.24.4 Precisava trabalhar para sustentar minha da família.		0,61			0,54
Q.24.1 Curso de período integral (manhã e tarde) e eu trabalho.		0,52			0,49
Q.26.2 A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural.		0,48			0,40
Q.25.1 Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade.		0,42			0,42
Q.24.5 Fiquei desempregado durante o curso.		0,36			0,30
Q.25.4 Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso.			-0,84		0,76
Q.25.3 Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar.			-0,79		0,74
Q.25.2 Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes.			-0,73		0,64
Q.25.1 O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases.			-0,73		0,56
Q.25.5 Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova).			-0,69		0,79
Q.25.7 Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática.			-0,65		0,76
Q.23.7 Não me dediquei aos estudos como deveria.			-0,59		0,55
Q.25.6 Professor distante em relação aos alunos.	0,317		-0,59		0,74
Q.25.8 A turma era muito grande.			-0,58		0,65
Q.25.9 Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação.			-0,37		0,56
Q.23.8 Tive problemas de saúde e não pude continuar.			-0,31		0,28
Q.23.4 Não me informei sobre o curso escolhido e depois não me identifiquei com ele.				0,40	0,35
Q.23.1 Não foi o curso escolhido na primeira opção.				0,37	0,43
Q.23.2 O curso na instituição que queria não foi ofertado.				0,36	0,46
Autovalores extraídos	9,97	2,54	1,96	1,40	
Número de itens	11	07	11	03	
% Variância explicada	27,70	7,06	5,45	3,89	
Alpha de Cronbach	0,91	0,76	0,90	0,61	

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas dos estudantes evadidos ao inquérito por questionário, agosto 2015.

Os dados demonstrados na Tabela 6.23 indicam os fatores evidenciados na AFE para a presente investigação. Diferente da análise fatorial por meio da técnica de componente principal, anteriormente desenvolvida na qual foi possível reduzir os dados a dois fatores predominantes (pois trabalhamos com os maiores Alfa de Cronbach e KMO), na Tabela 6.23 é possível perceber o grau de influência dos diferentes fatores sobre a evasão, pois a extração dos fatores os apresenta segundo as melhores correlações. Para a identificação dos fatores, seguimos a base teórica até então utilizada, bem como a divisão utilizada no inquérito por questionário. Dessa forma, na primeira coluna, o Fator Organizacional e Institucional (FOI), na segunda coluna o Fator Social, Econômico e Político (FSEP), na terceira, o fator Pedagógico e Acadêmico (FPA), e por último o Fator Individual (FI). A última coluna da Tabela 6. apresenta a correlação item-total ( $r^2$ ) entre os itens.

Dos 36 itens submetidos a análise, três tiveram que ser excluídos por apresentarem carga fatorial abaixo de 0,30, os quais foram: Q.23.3: “Foi o curso escolhido em primeira opção, mas perdi o interesse”; Q.23.5: “Já possuía outra graduação e perdi o interesse no curso”; Q.23.6: “Saudades de meus pais que ficaram em outra cidade”. Esses itens fizeram parte da categoria dos Fatores Individuais, que conforme a Tabela 6.21 também são os que apresentam menor quantidade de itens, apenas três, menor percentual de variância explicada 3,9% e Alfa de 0,61. Portanto, observa-se que os Fatores Individuais, embora componham a dimensão dos motivos que podem levar os estudantes a evadirem não foi, conforme a análise realizada, preponderante para os estudantes que abandonaram a UFRB. Assim relembramos o quadro desenvolvido por Alarcão (2000, p. 18)<sup>167</sup>, no qual os fatores que envolvem o estudante são apresentados como fatores de insucesso, logo com relação direta pelo abandono do estudante. Tinto (1993) também salientou a respeito da fragilidade dos aspectos individuais na explicação da evasão, haja vista que direciona ao estudante os motivos de seu abandono, como se a deficiência e a fraqueza fossem dele. Portanto, empiricamente, fica demonstrado que os fatores individuais podem explicar, mas não são os mais relevantes a serem considerados no caso da evasão da UFRB. O item Q.25.10: “Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado”, inserido no Fator Organizacional e Institucional foi excluído por sua complexidade, com a mesma saturação em diferentes fatores.

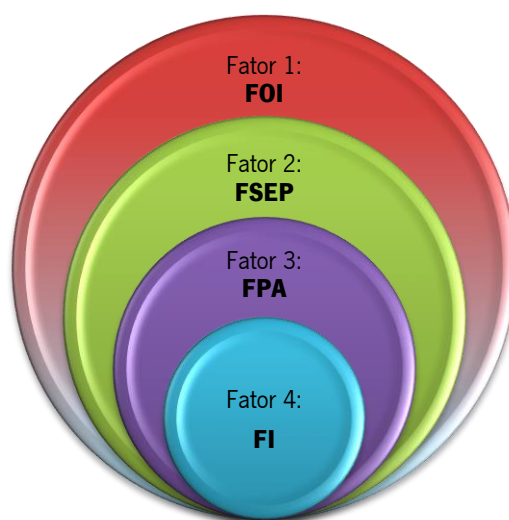
---

<sup>167</sup> Adaptamos o referido quando na Figura 2.2, no Capítulo 2 da tese.



A análise dos itens à luz da AFE trouxe para a análise estatística dos dados a compreensão já inserida nesta investigação de que a evasão não se compõe de uma única dimensão analítica. Embora alguns fatores se destaquem e, por isso, vêm a merecer uma atenção especial do ponto de vista da gestão, os demais não podem por isso serem ignorados. Conforme a Tabela 6.23, os quatro fatores extraídos explicam 44,1% da variância. Segundo Damásio (2012, p. 222) o percentual da variância aceitável na AFE “não deve ser considerado como indicador de importância”. Ademais, o autor argumenta sobre a importância de triangulação entre o “delineamento teórico e metodológico, e os achados empíricos” (Ibidem, p. 223) para se chegar a uma variância adequada. Nesse caso, tendo a considerar a quantidade itens, os fatores extraídos e a composição desses fatores numa dimensão teórica multifacetada, o indicador é positivo do ponto de vista de explicação de um fenômeno multidimensional.

Os quatro fatores analisados na pesquisa foram evidenciados com diferentes cargas fatoriais, conforme o grau de variância explicada, de acordo com a representação expressa na Figura 6.26.



**Figura 6.26** Representação dos fatores conforme matriz extraída das questões do inquérito por questionário  
**Fonte:** Elaboração a partir da Análise Estatística Exploratória das questões 23, 24, 25 e 26 do inquérito por questionário

a. *Fatores Organizacionais e Institucionais (FOI)*

A Tabela 6.21 demonstrou que os Fatores Organizacionais e Institucionais respondem por 27,7% da variância explicada na pesquisa, no total de itens avaliados. Nota-se que em ambas as análises que esse fator ganha destaque na compreensão da evasão, identificado como

fator 1, na análise paralela. A carga fatorial<sup>168</sup> de maior representatividade nesse fator contempla questões de infraestrutura e laboratórios de aulas. É relevante observar que, referente aos laboratórios de ensino, o Relatório de Gestão da PROGRAD, em 2010, relatou um estudo realizado por essa pró-reitoria para avaliação dos laboratórios didáticos da instituição para a realização das práticas as quais se propõem, tendo a observar a disponibilidade de material, o espaço físico, o mobiliário, dentre outros aspectos. O resultado do diagnóstico foi assim descrito no relatório: “Verificou-se que ainda faz-se necessário a adequação de muitos aspectos para que os mesmos funcionem de maneira coerente com o que se propõem, devido à falta de mobiliários, materiais de uso específico, reagentes, acessibilidade.” (PROGRAD/UFRB, 2010, p. 15). Esse registro indica o reconhecimento institucional em torno da carência dos laboratórios para as aulas práticas, naquele ano, apontada pelo item, e que se converteu em um indicador da evasão na instituição.

A eficácia da AFE é evidenciada pelo contorno que as variáveis adquirem dentro dos quatro fatores, que ultrapassa a formatação constituinte no inquérito por questionário. Por exemplo<sup>169</sup>, o item Q.26.2: “A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural<sup>170</sup>”, embora inserido na questão 26, no FOI, passa a formar o fator FSEP, assim como o item Q.25.11: “Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade”, que formava o FPA. Essas reorganizações podem ser explicadas pela relação que esses itens possuem com os novos fatores, além disso, revelam a compreensão do estudante no momento da resposta, chamando atenção para o que essas afirmações representam para eles e não para o pesquisador. A variável Q.26.9 “Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade” apresenta a maior correlação item-total desse fator, 0,78. Destaque-se que essa variável também se destacou na Tabela 6.15, de matriz de correlações.

A localização da instituição é esboçada nessa análise dentro da dimensão social e política. De forma similar, o horário das aulas em dias que o estudante não podia comparecer à instituição pode significar para o evadido um fator social e econômico, na medida em que sua ausência da universidade pode estar relacionada, não necessariamente com o horário oferecido pela instituição, mas com os compromissos assumidos nesses horários, compromissos esses ligados a dimensão socioeconômica e também política proposta nesta pesquisa.

---

<sup>168</sup> As cargas fatoriais estão circuladas em vermelho na Tabela.

<sup>169</sup> Exemplos sublinhados em círculos na cor azul.

<sup>170</sup> Salienciamos que, no caso específico dessa proposição, houve um equívoco em relação à sua locação, percebida no momento da análise e corrigida pela AFE.

*b. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos (FSEP)*

As condições sociais e econômicas foram apontadas com expressiva relevância para compreender a evasão e o abandono na análise descritiva. Contudo, para essa análise encontrou-se o Fator 2, com variância explicada de 7,06%. Torna-se relevante observar que os itens de moradia compõem a maior carga fatorial do FSEP, as variáveis Q.24.2: “Morava em outra cidade e não tinha como pagar o transporte até a universidade” e Q.24.3: “Morava em outra cidade e não tinha como me manter financeiramente na cidade do curso”. Conforme já analisado, esses itens se interligam ao modelo de multicampi da instituição bem como a localização dos centros em cidades do Recôncavo (onde moram 31% desses estudantes) e sua significativa distância dos diversos municípios do Estado da Bahia, de onde esses estudantes se originam. Além da distância, a renda familiar desses estudantes aponta para dificuldade de arcar financeiramente com o deslocamento, por meio de transporte durante o período de integralização do curso.

*c. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos (FPA)*

Na análise do FPA é interessante notar que as questões curriculares projetam-se com destaque na carga fatorial. Torna-se considerável também que nesse fator estão presentes os componentes com maior percentual de correlação entre os itens. Igualmente, pode-se observar que dois itens, a priori definidos no FI, vão parar no terceiro fator FPA, são eles: Q.23.7 “Não me dediquei aos estudos como deveria” e Q.23.8: “Tive problemas de saúde e não pude continuar”. A dedicação aos estudos e a saúde que compõem situações próprias, vividas pelo indivíduo, num entendimento do fenômeno da evasão, focaliza a dimensão institucional nos aspectos pedagógicos e acadêmicos. A maior correlação item-total entre os itens (0,79) é apresentada nesse fator no item Q.25.5 “Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)”.

*d. Fatores Individuais*

Os Fatores Individuais concluem os fatores extraídos no resultado da AFE. Cabe salientar que possuem os menores índices da matriz. Todavia, sua manutenção visa evidenciar como esse fator responde pouco pela evasão, embora existam e se insiram em outros fatores para influenciar os determinantes do fenômeno.

A análise fatorial nos apresenta inúmeras outras possibilidades para contemplação dos fatores extraídos, que podem estar correlacionados com outras variáveis. (Dancey & Reidy, 2006) Dessa maneira, com o objetivo de avaliar a existência de diferenças significativas nas médias das dimensões que avaliam os fatores da evasão (variáveis dependentes) em função das variáveis que descrevem as características da amostra (variáveis independentes) foram realizados testes estatísticos variados. Naqueles casos em que a variável da amostra foi categorizada em até dois grupos (e.g. gênero/sexo) os testes utilizados foram: *t* de *Student* e seu equivalente não paramétrico *Mann-Whitney*. Resultados significativos ( $p \leq 0,05$ ) nesses testes indicam diferenças significativas entre os grupos em comparação.

Já naqueles casos em que as variáveis para as quais os participantes foram categorizados em três ou mais grupos (e.g. faixa etária, etnia, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, centro de ensino, estado civil e renda familiar), foram efetivadas análises de variância *ANOVA*, cujo objetivo, segundo Dancey & Reidy (2006) é “[...] procurar saber se existem diferenças nas médias dos grupos”. Para tanto, foram realizados testes de homogeneidade de variância por meio do teste de *Levene* para verificar que tipo de análise *post hoc* era mais adequado para compreender melhor possíveis diferenças significativas entre os grupos, segundo Laureano (2013, p. 52) esse teste é realizado [...] quando o teste *one-way ANOVA* ou um outro teste robusto para a igualdade de médias [...] leva a aceitar-se que existe pelo menos um grupo que tem média diferente dos demais”.

Seguindo orientações da literatura, naqueles casos em que foi observado padrão homoscedástico (Teste de homogeneidade da variância de *Levene* não significativo) entre as variáveis em comparação, utilizou-se o teste de comparações múltiplas das diferenças honestamente significativas de *Tukey HSD*. Já naqueles casos nos quais a variância entre os grupos não foi homogênea (Teste de *Levene* significativo), utilizou-se o teste de comparações *Dunnett T3* (Dancey & Reidy, 2006; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tathan, 2010). A comparação de grupos com mais de três escalões também foi avaliada por meio do teste não paramétrico de *Kruskal Wallis (K-W)*, que segundo Laureano (2013, p.152) é o teste ideal aplicado nestes casos. O nível de significância ( $p$ ) definido para resultados que indicam diferenças significativas entre os grupos para ambos os testes (*ANOVA* e *K-W*) foi de 0,05. A síntese dos resultados foi composta em tabelas exclusivas para cada variável observada.

Para a variável gênero, que se categorizou nesta pesquisa em dois grupos, representados pelo sexo feminino e masculino, o resultado significativo indicando diferença entre os sexos foi encontrado apenas no teste não paramétrico, no Fator 4, (Fatores Individuais), no qual o grupo feminino ( $M = 2,20$ ) apresentou escore significativamente superior em relação ao grupo masculino ( $M = 1,95$ ), conforme a Tabela 6.24.

Esse resultado representa bem os entraves encontrados pelos estudantes do sexo feminino em conciliar a vida acadêmica e as outras atividades que se relacionam historicamente ao universo feminino. Essa informação foi notada nos depoimentos trazidos por essas estudantes que declararam como as atividades domésticas (criação de filhos, gravidez, doença de marido, dentre outros) interferiram em para sua permanência. Dessa forma, identificou-se por esse teste que no fator individual são as mulheres que mais são afetadas para abandonar o curso.

**Tabela 6.24:** Testes de significância entre os fatores da evasão versus sexo

Fatores de evasão	Sexo	n	M	DP	Testes de comparação																																					
					Paramétrico		Não paramétrico																																			
					t	p	U	p																																		
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	Homem	126	2,10	1,02	-0,830	0,407	8.363	0,461																																		
	Mulher	126	2,21	1,05					EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	Homem	126	2,39	1,02	1,455	0,147	8.363	0,156	Mulher	126	2,21	0,92	EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Homem	126	1,71	0,85	0,558	0,577	8.363	0,689	Mulher	126	1,77	0,90	EF4. Fatores Individuais	Homem	126	1,95	1,03	-1,850	0,065	8.363
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	Homem	126	2,39	1,02	1,455	0,147	8.363	0,156																																		
	Mulher	126	2,21	0,92					EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Homem	126	1,71	0,85	0,558	0,577	8.363	0,689	Mulher	126	1,77	0,90	EF4. Fatores Individuais	Homem	126	1,95	1,03	-1,850	0,065	8.363	0,048	Mulher	126	2,20	1,08								
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Homem	126	1,71	0,85	0,558	0,577	8.363	0,689																																		
	Mulher	126	1,77	0,90					EF4. Fatores Individuais	Homem	126	1,95	1,03	-1,850	0,065	8.363	0,048	Mulher	126	2,20	1,08																					
EF4. Fatores Individuais	Homem	126	1,95	1,03	-1,850	0,065	8.363	0,048																																		
	Mulher	126	2,20	1,08																																						

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto, 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; U= Teste *Mann-Whitney*

Em relação à variável faixa etária, demonstrada pela Tabela 6.25, em ambos os testes, diferenças significativas entre as faixas etárias foram encontradas para os fatores 1, 2 e 4. Para compreender melhor estas diferenças, análises *post hoc* foram utilizadas. No fator 1, (Fatores Organizacionais e Institucionais) o grupo com idades entre 18 e 24 anos ( $M = 2,41$ ) obteve pontuação significativamente superior quando comparado aos grupos na faixa etária de 25-34 anos ( $M = 1,97$ ) e 35 anos ou mais ( $M = 1,88$ ). No fator 2 (Fatores Sociais, Econômicos e Políticos), o grupo com idades entre 18 e 24 anos ( $M = 2,05$ ) obteve pontuação significativamente inferior quando comparado aos grupos na faixa etária de 25-34 anos ( $M = 2,42$ ) e 35 anos ou mais ( $M = 2,74$ ). Já no F4 (Fatores Individuais), o grupo de menor idade,

entre 18-24 anos ( $M = 2,29$ ) apresentou resultado significativamente superior quando comparado com o grupo na faixa etária de 25 a 34 anos ( $M = 1,88$ ).

Os resultados obtidos nesse teste indicam que os estudantes mais jovens são mais afetados pelos fatores organizacionais e institucionais, de modo que a ausência de políticas que inseriam esse estudante na cultura da organização representa para ele um motivo para o abandono. Sobre isso, é relevante trazer os estudos de Tinto (2012) em relação ao poder das ações institucionais sobre a permanência dos estudantes E, nesse caso, considerando que o público estudantil da UFRB é formado por um percentual maior de estudantes na fase cronológica designada juventude, torna-se compreensível o resultado demonstrado no teste.

Por outro lado, observa-se que, pesa sobre os estudantes com maior idade, acima de 35 anos, as situações relacionadas aos Fatores Sociais, Econômicos e Políticos, condizente com a necessidade de conciliar as atividades acadêmicas na instituição e o cumprimento das formalidades sociais e econômicas próprias do estágio cronológico em que se encontram esses estudantes. Nesse tocante, os estudos desenvolvidos pela Comissão Especial, em 1996, já apontava para os fatores externos como motivadores da saída, onde pesam para os estudantes o mercado de trabalho, as dificuldades financeiras, dentre outros. Nesse sentido, tomando a evasão na perspectiva do fracasso escolar, Azevedo (2004) elenca a necessidade de sustento familiar como motivo de exclusão, logo de abandono.

**Tabela 6.25:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus faixa etária

Fatores de evasão	Faixa etária em anos	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	18-24	116	2,41	1,16	2,20	2,62	1,00	5,00	6,745	0,001	8,878	0,012
	25-34	96	1,97	0,91	1,78	2,15	1,00	4,55				
	≥ 35	39	1,88	0,75	1,64	2,13	1,00	4,09				
	Total	251	2,16	1,03	2,03	2,29	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	18-24	116	2,05	0,94	1,88	2,22	1,00	4,71	9,122	0,001	8,878	0,001
	25-34	96	2,42	0,91	2,24	2,60	1,00	4,43				
	≥ 35	39	2,74	1,03	2,41	3,08	1,00	4,71				
	Total	251	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	18-24	116	1,82	0,94	1,65	1,99	1,00	4,45	0,846	0,430	8,878	0,578
	25-34	96	1,69	0,82	1,52	1,86	1,00	4,27				
	≥ 35	39	1,65	0,77	1,40	1,90	1,00	3,91				
	Total	251	1,75	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	18-24	116	2,29	1,03	2,10	2,48	1,00	5,00	4,427	0,013	8,878	0,003
	25-34	96	1,88	1,03	1,67	2,08	1,00	5,00				
	≥ 35	39	1,95	1,13	1,58	2,32	1,00	5,00				
	Total	251	2,08	1,06	1,95	2,21	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

Para os dois testes realizados com o estado civil dos respondentes e os fatores de evasão os resultados pontuaram significância que se evidenciaram no Fator 1 (Fatores Organizacionais Institucionais) e Fator 2 (Fatores Sociais, Econômicos e Políticos), em destaque na Tabela 6.26. Consoante com o Levene menor que 0,05, as diferenças significativas para os dois fatores encontram-se nos grupos de união estável e solteiros. Sendo que, em relação ao Fator 1 o grupo *união estável* (M=1,45) obteve significância superior quando comparado com o solteiro, demonstrando que esse fator pesa mais sobre esse grupo. Isso representa que para esse grupo são os fatores organizacionais que mais incidem sobre a evasão. No Fator 2, o mesmo grupo de união estável (M=2,90), se apresenta, agora sob a influência dos fatores socioeconômicos. .

**Tabela 6.26:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus estado civil

Fatores de evasão	Estado Civil	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	União estável	17	1,45	0,66	1,11	1,79	1,00	3,36	4,317	0,005	13,382	0,004
	Solteiro	185	2,28	1,08	2,12	2,43	1,00	5,00				
	Casado	43	1,98	0,81	1,73	2,23	1,00	3,82				
	Divorciado/separado	7	1,80	0,99	0,87	2,71	1,00	3,55				
	Total	252	2,15	1,04	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	União estável	17	2,90	0,86	2,45	3,33	1,00	4,43	4,511	0,004	13,382	0,004
	Solteiro	185	2,18	0,96	2,04	2,32	1,00	4,71				
	Casado	43	2,60	0,96	2,30	2,89	1,00	4,29				
	Divorciado/separado	7	2,18	0,87	1,38	2,98	1,00	3,71				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	União estável	17	1,53	0,55	1,25	1,81	1,00	2,55	1,352	0,258	13,382	0,754
	Solteiro	185	1,80	0,95	1,67	1,94	1,00	4,45				
	Casado	43	1,60	0,61	1,42	1,79	1,00	3,20				
	Divorciado/separado	7	1,42	0,50	0,96	1,88	1,00	2,27				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	União estável	17	1,88	1,00	1,36	2,40	1,00	4,00	1,497	0,216	13,382	0,128
	Solteiro	185	2,12	1,05	1,97	2,28	1,00	5,00				
	Casado	43	2,04	1,13	1,69	2,38	1,00	5,00				
	Divorciado/separado	7	1,33	0,58	0,78	1,87	1,00	2,33				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

Os testes aplicados para a variável etnia não apresentaram resultados significativos, conforme observado na Tabela 6.27. Isso representa bem a homogeneidade dos grupos, considerando que a identidade étnica dos estudantes da UFRB é expressivamente formada de pessoas pretas e pardas.

**Tabela 6.27:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus etnia

Fatores de evasão	Etnia	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Não Paramétrico			
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	Amarelo	3	3,39	0,97	0,98	5,81	2,55	4,45	1,961	0,101	5,787	0,216
	Branco	35	2,17	1,03	1,82	2,53	1,00	4,18				
	Indígena	3	1,63	0,50	0,38	2,89	1,18	2,18				
	Pardo	128	2,23	1,09	2,04	2,42	1,00	5,00				
	Preto	83	1,99	0,92	1,80	2,20	1,00	4,45				
	Total	252	2,15	1,03	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	Amarelo	3	2,14	1,07	-0,54	4,82	1,00	3,14	1,076	0,369	13,3820	356
	Branco	35	2,15	1,01	1,80	2,50	1,00	4,71				
	Indígena	3	1,33	0,45	0,19	2,47	1,00	1,86				
	Pardo	128	2,33	0,97	2,16	2,50	1,00	4,43				
	Preto	83	2,35	0,95	2,15	2,57	1,00	4,71				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Amarelo	3	2,35	0,25	1,72	2,98	2,09	2,60	0,721	0,579	13,3820	239
	Branco	35	1,71	0,88	1,41	2,02	1,00	4,18				
	Indígena	3	1,27	0,47	0,10	2,45	1,00	1,82				
	Pardo	128	1,78	0,87	1,63	1,94	1,00	4,45				
	Preto	83	1,69	0,87	1,50	1,89	1,00	4,00				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	Amarelo	3	2,88	0,69	1,17	4,61	2,33	3,67	1,346	0,253	13,3820	220
	Branco	35	2,12	1,05	1,76	2,48	1,00	4,33				
	Indígena	3	2,66	0,88	0,48	4,86	2,00	3,67				
	Pardo	128	2,13	1,11	1,94	2,33	1,00	5,00				
	Preto	83	1,90	0,97	1,69	2,12	1,00	5,00				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

A variável renda familiar também foi submetida ao teste, apontando o Fator 2 (Fatores Sociais, Econômicos e Políticos) (Tabela 6.28), com diferença significativa para os grupos 0 a 2 (M= 2,43) salários mínimos sobre a renda de 4 e mais (M=1,90). De forma similar, o grupo de renda entre 2 a 4 salários (M=2,48) também apresenta diferença sobre o grupo de 4 e mais salários. Com isso, pode-se indicar que os fatores socioeconômicos representados pelo F.2, influenciam mais para a evasão nos grupos com menor renda familiar.

Esses dados são validados pelos estudos sobre evasão e suas variantes, abandono, fracasso, insucesso na medida em que tais estudos indicam que fatores socioeconômicos se empoderam como elementos influenciadores fazendo com que estudantes de famílias mais pobres estejam entre aqueles que mais abandonam a instituição escolar, em nível básico ou em nível superior. (Bourdieu, 2010, 2014; Lahire, 2004; Tinto, 1993).



**Tabela 6.28:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus renda familiar

Fatores de evasão	Renda Familiar	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	0 a 2 SM	92	2,26	1,05	2,04	2,48	1,00	4,64	1,193	0,305	2,820	0,244
	2 a 4 SM	90	2,16	1,04	1,94	2,38	1,00	4,64				
	4 e + SM	70	2,01	1,01	1,77	2,25	1,00	5,00				
	Total	252	2,15	1,03	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	0 a 2 SM	92	2,43	1,01	2,22	2,64	1,00	4,71	8,641	0,001	2,820	0,001
	2 a 4 SM	90	2,48	0,94	2,29	2,68	1,00	4,71				
	4 e + SM	70	1,90	0,85	1,70	2,11	1,00	4,00				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	0 a 2 SM	92	1,89	0,95	1,69	2,08	1,00	4,45	3,031	0,050	2,820	0,054
	2 a 4 SM	90	1,75	0,85	1,57	1,93	1,00	4,00				
	4 e + SM	70	1,55	0,75	1,37	1,73	1,00	4,00				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	0 a 2 SM	92	2,11	1,06	1,89	2,33	1,00	5,00	0,206	0,814	2,820	0,903
	2 a 4 SM	90	2,09	1,14	1,85	2,33	1,00	5,00				
	4 e + SM	70	2,00	0,96	1,78	2,23	1,00	5,00				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

Na variável escolaridade dos pais (neste trabalho, tratada como escolaridade do pai e escolaridade da mãe, separadamente) encontrou-se similaridade em relação aos Fatores Sociais, Econômicos e Políticos, Fator 2 que apresentaram significância nos testes paramétricos e não paramétricos, entre os grupos, de acordo com a Tabela 6.29 e Tabela 6.30.

A variável escolaridade do pai apontou para diferença significativa entre os pais não alfabetizados (M= 2,79) sobre a pós-graduação (M=1,57). Logo, evencia-se que os pais com nenhuma escolaridade são mais afetados pelos fatores socioeconômicos. Tabela 6.29

Em relação à escolaridade da mãe a diferença significativa é apresentada no ensino fundamental (M=2,55) em relação ao ensino médio (M=2,22), nota-se que embora o grupo de mães não alfabetizadas tenha maior média (M=3,32) os casos pontuados são em menor quantidade (Tabela 6.30)

**Tabela 6.29:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus escolaridade do pai

Fatores de evasão	Escolaridade do Pai	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	Não alfabetizado	16	2,28	1,09	1,70	2,86	1,00	4,09	0,446	0,775	1,427	0,839
	Ensino Fundamental	108	2,07	0,99	1,88	2,26	1,00	4,64				
	Ensino Médio	87	2,18	1,03	1,96	2,40	1,00	4,64				
	Ensino Superior	34	2,30	1,15	1,90	2,70	1,00	5,00				
	Pós-graduação	7	2,13	1,12	1,10	3,16	1,00	3,91				
	Total	252	2,15	1,03	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	Não alfabetizado	16	2,79	0,89	2,32	3,27	1,00	4,14	4,340	0,002	1,427	0,001
	Ensino Fundamental	108	2,49	0,95	2,30	2,67	1,00	4,71				
	Ensino Médio	87	2,12	0,92	1,93	2,32	1,00	4,43				
	Ensino Superior	34	2,08	1,06	1,71	2,46	1,00	4,43				
	Pós-graduação	7	1,57	0,79	0,84	2,30	1,00	3,14				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Não alfabetizado	16	1,90	0,91	1,42	2,38	1,00	3,70	0,402	0,807	1,427	0,658
	Ensino Fundamental	108	1,75	0,93	1,57	1,93	1,00	4,45				
	Ensino Médio	87	1,72	0,84	1,54	1,90	1,00	4,00				
	Ensino Superior	34	1,77	0,81	1,49	2,06	1,00	4,00				
	Pós-graduação	7	1,42	0,64	0,83	2,00	1,00	2,73				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	Não alfabetizado	16	2,31	1,29	1,62	3,00	1,00	5,00	0,840	0,501	1,427	0,392
	Ensino Fundamental	108	2,05	1,08	1,84	2,25	1,00	5,00				
	Ensino Médio	87	1,97	1,01	1,75	2,18	1,00	5,00				
	Ensino Superior	34	2,25	1,05	1,89	2,62	1,00	5,00				
	Pós-graduação	7	2,38	0,83	1,62	3,15	1,00	3,67				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

Essa variável, escolaridade dos pais, se constituiu em uma dimensão importantíssima para explicar a permanência dos estudantes na educação superior. Associada à renda familiar pode indicar, conforme já discutido neste trabalho que pais com pouca escolarização não constituem seus herdeiros do ponto de vista do capital cultural e social, especialmente em relação à educação superior. Embora, no que se refere aos estudantes pesquisados na UFRB tem-se o diferencial do acesso que foi superado, em parte, nos últimos anos pelas políticas de democratização de oportunidade, isso não representa a permanência desses estudantes, que é afetada, nesses casos, pelos fatores externos, sociais e econômicos nos quais vivem suas famílias.

**Tabela 6.30:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus escolaridade da mãe

Fatores de evasão	Escolaridade da Mãe	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	Não alfabetizado	4	1,48	0,58	0,55	2,40	1,00	2,18				
	Ensino Fundamental	79	2,17	1,08	1,93	2,41	1,00	4,64				
	Ensino Médio	89	2,05	0,97	1,85	2,26	1,00	4,64	1,046	0,384	3,940	0,414
	Ensino Superior	60	2,26	1,06	1,98	2,53	1,00	5,00				
	Pós-graduação	20	2,38	1,08	1,87	2,88	1,00	4,55				
	Total	252	2,15	1,03	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	Não alfabetizado	4	3,32	0,72	2,17	4,47	2,43	4,14				
	Ensino Fundamental	79	2,55	0,94	2,34	2,76	1,00	4,71				
	Ensino Médio	89	2,11	0,95	1,91	2,31	1,00	4,43	3,584	0,007	3,940	0,009
	Ensino Superior	60	2,23	0,95	1,99	2,48	1,00	4,43				
	Pós-graduação	20	2,16	1,06	1,66	2,66	1,00	3,71				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	Não alfabetizado	4	1,20	0,19	0,91	1,50	1,00	1,45				
	Ensino Fundamental	79	1,81	1,00	1,58	2,03	1,00	4,45				
	Ensino Médio	89	1,59	0,73	1,44	1,74	1,00	3,64	1,870	0,116	3,940	0,203
	Ensino Superior	60	1,83	0,83	1,62	2,04	1,00	4,00				
	Pós-graduação	20	2,03	1,01	1,55	2,50	1,00	4,00				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	Não alfabetizado	4	1,67	0,77	0,44	2,89	1,00	2,33				
	Ensino Fundamental	79	2,11	1,21	1,83	2,38	1,00	5,00				
	Ensino Médio	89	1,99	1,04	1,77	2,21	1,00	5,00	0,456	0,768	3,940	0,477
	Ensino Superior	60	2,13	0,98	1,88	2,38	1,00	5,00				
	Pós-graduação	20	2,23	0,82	1,85	2,62	1,00	3,67				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

A finalização dos testes foi realizada com a variável referente aos campi da UFRB, os centros de ensino. Para esse caso, ambos os testes foram significativos para o Fator 3 (Fatores Pedagógicos e Acadêmicos), conforme demonstrado na Tabela 6.31. O CCAAB (M= 1,62) possui maior diferença significativa que o CETEC (M= 2,30). A diferença significativa em relação ao CETEC foi maior para o CCS (M= 1,56), para o CAHL (M=1,35) e CFP (M=1,75). Essa informação vem ao encontro dos dados dos evadidos, haja vista que esses centros têm os cursos com maiores índices de evasão da instituição.

Os Fatores Pedagógicos e Acadêmicos englobam as situações em que os estudantes se confrontam no cotidiano universitário e que envolvem, segundo Alarcão (2000), dimensões curriculares (da oferta das disciplinas, do horário das aulas, das avaliações, a falta de base dos estudantes em determinados componentes); dos professores (a cultura da reprovação, percebida

principalmente na área de exatas), o não envolvimento dos professores com a formação pedagógica, o excesso de atividades do professor universitário em detrimento das atividades que envolvem do ensino e o estudante, desafios que também permeiam o espaço das universidades brasileiras.

**Tabela 6.31:** Testes de significância entre os fatores da evasão do inquérito versus centro de ensino

Fatores de evasão	Centro de Ensino	N	M	DP	Intervalo de confiança para média IC 95%		Amplitude		Testes de comparação			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.	Mín.	Máx.	Paramétrico		Não Paramétrico	
									F	p	K-W	p
EF1. Fatores Organizacionais e Institucionais	CCAAB	60	2,06	0,94	1,82	2,31	1,00	4,64	1,279	0,279	5,162	0,271
	CETEC	62	2,32	1,00	2,07	2,58	1,00	4,55				
	CCS	37	2,32	1,26	1,90	2,74	1,00	4,55				
	CAHL	52	1,95	1,01	1,67	2,23	1,00	5,00				
	CFP	41	2,15	1,02	1,83	2,47	1,00	4,27				
	Total	252	2,15	1,03	2,03	2,28	1,00	5,00				
EF2. Fatores Sociais, Econômicos e Políticos	CCAAB	60	2,26	0,96	2,01	2,51	1,00	4,14	0,896	0,467	5,162	0,353
	CETEC	62	2,43	0,91	2,19	2,66	1,00	4,43				
	CCS	37	2,06	0,96	1,74	2,38	1,00	4,71				
	CAHL	52	2,31	1,08	2,01	2,61	1,00	4,71				
	CFP	41	2,37	0,95	2,07	2,67	1,00	4,14				
	Total	252	2,30	0,97	2,18	2,42	1,00	4,71				
EF3. Fatores Pedagógicos e Acadêmicos	CCAAB	60	1,62	0,77	1,42	1,82	1,00	4,00	11,314	0,001	5,162	0,001
	CETEC	62	2,30	1,02	2,04	2,56	1,00	4,45				
	CCS	37	1,56	0,84	1,28	1,84	1,00	4,18				
	CAHL	52	1,35	0,46	1,22	1,48	1,00	2,60				
	CFP	41	1,75	0,82	1,49	2,01	1,00	4,27				
	Total	252	1,74	0,87	1,64	1,85	1,00	4,45				
EF4. Fatores Individuais	CCAAB	60	2,23	1,12	1,94	2,52	1,00	5,00	2,268	0,062	5,162	0,107
	CETEC	62	1,90	0,86	1,69	2,12	1,00	4,00				
	CCS	37	2,02	1,09	1,65	2,38	1,00	5,00				
	CAHL	52	1,87	1,01	1,59	2,15	1,00	5,00				
	CFP	41	2,41	1,21	2,03	2,79	1,00	5,00				
	Total	252	2,07	1,06	1,94	2,20	1,00	5,00				

**Fonte:** Elaboração a partir das respostas do inquérito administrado aos estudantes evadidos, agosto 2015.

**Legenda:** n=frequência; M= média; DP= Desvio Padrão; t= Student; p= Nível de significância; K-W= teste *Kruskal-Wallis*

Assim sendo, finaliza-se essa etapa da análise estatística dos dados do inquérito por questionário, a explorar as variáveis à base dos fatores eleitos para a compreensão do fenômeno no locus deste estudo de caso. Referendando a multidimensionalidade da evasão na UFRB, na qual, diferentes aspectos se colocam no foco desta problemática. A análise fatorial, empregando a técnica de análise de componentes principais e da análise fatorial exploratória (através da análise paralela) sugeriu que os fatores de dimensão organizacional e institucional, numa perspectiva que abarca também as questões pedagógicas e acadêmicas exercem maior

influência sobre a evasão na UFRB que os fatores socioeconômicos e individuais, não invalidando ou ignorando, no entanto, o efeito desses últimos.

#### 4. A EVASÃO NA UFRB: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DE UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

A percepção dos professores sobre o fenômeno da evasão foi encontrada por meio do inquérito por entrevista. Foram entrevistados 29 professores de cada um dos centros de ensino envolvidos na pesquisa. Priorizou-se entrevistar os docentes que ministraram componentes no primeiro ano dos cursos que apresentaram um maior índice de evadidos, em cada um dos cinco centros, conforme observado no Capítulo 5 deste trabalho.

A caracterização inicial desses entrevistados foi iniciada com o ano em que começaram a trabalhar na UFRB. Esses entrevistados iniciaram suas atividades na UFRB entre 2006 e 2014, com exceção de dois professores que já faziam parte do quadro da UFBA, antes da UFRB ser criada. Mais da metade, 55% deles, iniciaram entre 2007 e 2009, em pleno período da expansão dos cursos da UFRB após a adesão ao REUNI, conforme Tabela 6.32. Nota-se que o CETEC e o CCS foram os centros com mais professores participantes<sup>171</sup>.

**Tabela 6.32:** Tempo de serviço dos professores entrevistados na UFRB

	INÍCIO DO EXERCÍCIO NA UFRB			Total	
	1989 até 2006	2007 até 2009	2010 até 2014		
<b>CENTRO</b>	CAHL	0	3	1	4
	CCAAB	4	1	1	6
	CCS	1	4	2	7
	CETEC	0	4	3	7
	CFP	0	4	1	5
Total	5	16	8	29	

**Fonte:** Elaboração a partir da transcrição das entrevistas realizadas a 29 professores (agosto, 2015)

Além disso, esses professores, 13 mulheres<sup>172</sup> feminino e 16 homens, por estarem lotados nos centros de ensino ministraram aulas em pelo menos 20 cursos diferentes, de acordo com a Tabela 6.33. Nas questões relacionadas ao sexo, nota-se que os professores do CFP

<sup>171</sup> A definição da amostra dos professores entrevistados está apresentada no Capítulo 5 desta tese.

<sup>172</sup> A análise do gênero não foi objeto de autodeclaração do entrevistado, mas baseou-se no contato visual da entrevistadora conforme a concepção de gênero socialmente aceita.

ministram as aulas somente para os cursos de exatas e são, também, todos do gênero masculino. Além disso, percebe-se a predominância do feminino na área de saúde. Informações que se assemelham ao perfil dos estudantes nos centros de ensino e nos cursos, conforme analisado em capítulos anteriores.

**Tabela 6.33:** Cruzamento da variável gênero versus centro com os cursos

Centro		Gênero		Total	Cursos que ministraram aulas
		F	M		
CAHL	Contagem	2	2	4	
	% do Total	6,9%	6,9%	13,8%	Serviço social, Ciências sociais, Jornalismo, Gestão pública, Cinema e audiovisual.
CCAAB	Contagem	3	3	6	
	% do Total	10,3%	10,3%	20,7%	Zootecnia, Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia da Pesca, Engenharia Florestal, Agroecologia, Biologia.
CCS	Contagem	5	2	7	
	% do Total	17,2%	6,9%	24,1%	BIS, Enfermagem, Psicologia, Nutrição.
CETEC	Contagem	3	4	7	
	% do Total	10,3%	13,8%	24,1%	BCET, Engenharia Ambiental. (cursos do CCAAB: Agronomia, Engenharia Florestal, Biologia, Engenharia da Pesca, Engenharia).
CFP	Contagem	0	5	5	
	% do Total	0,0%	17,2%	17,2%	Física, Matemática e Química.
Total	Contagem	13	16	29	
	% do Total	44,8%	55,2%	100,0%	

**Fonte:** Elaboração a partir da transcrição das entrevistas realizadas a 29 professores (agosto, 2015)

As entrevistas foram classificadas pelas categorias já adotadas no trabalho e analisadas conforme as subcategorias encontradas nas expressões dos docentes. As declarações dos professores entrevistados, completas ou em trechos<sup>173</sup> apropriados, permearam todo o processo de análise dos dados recolhidos na pesquisa, dos dados documentais ao inquérito por questionário, com o propósito de entrelaçar os resultados encontrados na compreensão da evasão de forma holística, multidimensional e longitudinal, objetivo geral dessa investigação.

Todos os professores afirmaram acompanhar a evasão nos cursos em que ministraram aulas, alguns de forma mais direta, por ocuparem o cargo de gestores, coordenadores dos colegiados, outros por observação das turmas. A partir dessas posições, buscou-se compreender a concepção dos docentes sobre os fatores ou os motivos da evasão nos cursos em que ministram aulas.

<sup>173</sup> Em algumas entrevistas a evasão foi apresentada e compreendida em diferentes fatores. Desse modo, considerou-se que a riqueza dos depoimentos poderiam compor os diversos momentos da tese, resguardada a identificação codificada do professor entrevistando.

## 4.1 OS FATORES INSTITUCIONAIS E ORGANIZACIONAIS

Os fatores institucionais aparecem relacionados ao desconhecimento sobre os cursos, à oferta dos cursos de formação inovadora como os bacharelados interdisciplinares e similares.

### 4.1.1 Os bacharelados interdisciplinares e similares: a inovação formativa e a evasão

“[...] o Bacharelado interdisciplinar em Saúde é um modelo de curso que foi implementado no Brasil a partir de 2007 **então os estudantes entraram no BIS sem saber o que era e o BIS** e com uma emergência que faz parte da sociedade brasileira de se especializar em uma profissão e o curso, os três anos do curso não dava essa especialização, então no início muitos da saída do curso se deu pra..., não se deu uma saída da universidade, mas uma saída do curso de BI para os cursos de formação linear existentes no CCS (E-P.4, 2015).

[...], particularmente, no CCS e no BIS houve no início em que ele ainda estava se constituindo. E houve um fenômeno de evasão muito grande por conta das **incertezas do formato e do acesso ao segundo ciclo** nas turmas iniciais. Essa evasão foi muito sentida e conforme o curso foi se consolidando gradativamente foi diminuindo, quando o projeto estava mais claro e o acesso ao segundo ciclo começou a se tornar algo mais concreto com maior transparência, com maior clareza. (E-P.1, 2015)

“[...] no início do Bacharelado Interdisciplinar, acredito que a evasão decorria, **fruto da própria inovação**, do próprio desconhecimento, não é? Por ser uma proposta inovadora, contra hegemônica, as pessoas não conheciam muito bem o que é o bacharelado interdisciplinar e etc. e ingressavam, não sabiam exatamente o que era, tinham dúvidas, tinham incertezas, o que é que eu vou ser mesmo quando crescer (risos) e aí, enfim... promovia, poderia favorecer a evasão do curso. (E-P.3, 2015)

[...] eu acho que as causas da evasão se deveram, sobretudo, **as incertezas da formação geral** na área de saúde do BI que é a proposta do BIS. (E-P.2, 2015)

[...] O outro problema que vem acabando é que **muita gente não conhecia o BCET**, então, assim via que era um curso de três anos, mas eles não tinham uma ideia de que o BCET era inicial para as exatas, então nós temos vários alunos que eu conversei que depois foi para Florestal. Enfim, que foi para Enfermagem. Tem gente que foi para o CAHL. [...] (E-P.9, 2015)

Eu acredito que o estudante vem para curso meio desinformado do que o curso, [...] (E-P.13, 2015)

Todos os professores nos depoimentos acima elencados explicam as dificuldades iniciais que os cursos interdisciplinares ou similares tiveram em relação a confiança dos estudantes que não conheciam o novo formato sem identificação de uma carreira e não conseguiam vislumbrar o seu percurso profissional como egressos. Referendam-se nos depoimentos dos professores E-P.4 e E-P. 9, em relação ao BIS e ao BCET, respectivamente. Em relação ao BCET pesa a própria ideia de o pleiteante ao curso desconhecer a área em que estava a se candidatar.

A informação trazida pelo entrevistado E-P.2 acerca da formação generalista proposta para esses cursos é relevante para a compreensão do abandono. Segundo Bertrand (2001, p.

212), a formação geral está inserida das teorias acadêmicas contemporâneas da educação e deve promover o pensamento crítico, sendo que, uma pessoa culta deve incluir em sua formação “[...] a filosofia, a ética, a literatura e a lógica. É uma formação que, ao contrário do ensino especializado, deve preparar para tudo”. Essa formação que busca desenvolver a criticidade e o conhecimento básico sem a especialização precoce é preconizada pelos novos cursos de Bacharelados interdisciplinares e similares, previstos e incentivados pela adesão ao programa REUNI e criados a partir de 2008 na UFRB.

Esses cursos compõem a ideia de oferecer aos estudantes novos percursos formativos que visam distanciar a educação superior brasileira de um espaço exclusivo de preparação profissional, assemelhando-se, nesse novo formato, ao modelo europeu de educação “ao longo da vida”. Assim, estes “novos modelos curriculares” deveriam “[...] preparar os egressos para uma interação permanente com a educação” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 137). Todavia, conforme as declarações dos docentes, esse novo modelo formativo não foi devidamente compreendido pelo público de estudantes que se candidataram para esses cursos. Segundo o entrevistado E-P.3: “[...] não sabiam exatamente o que era, tinham dúvidas, tinham incertezas, o que é que eu vou ser mesmo quando crescer”.

Consoante com isso, nos centros ofertantes desses cursos, Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (CCS), os índices de evadidos mostraram-se maiores, conforme dados apresentados no Capítulo 5. É relevante acrescentar que o regime de ciclos, proposta do modelo curricular dos bacharelados interdisciplinares e similares, segundo Santos & Almeida Filho (2012), possui, dentre outras vantagens, a redução da evasão; paradoxalmente, essa realidade não se concretizou na UFRB no período da investigação.

#### **4.1.2 A carência cognitiva dos egressos do ensino médio e a reformulação curricular dos cursos**

Outra subcategoria identificada nas declarações interligava-se aos fatores sociais e políticos que permeiam a educação básica. Pelo menos sete dos entrevistados afirmaram que a evasão estava ligada a uma carência cognitiva na formação dos estudantes durante o ensino médio, salientando que todos ministravam componentes de exatas:

“[...] muito a má ensinância no ensino médio, **os alunos chegam muito despreparados aqui**, a gente tem que lidar com situações que o aluno não sabe



nem o que é uma regra de três [...] mas, o problema todo vem de lá, do ensino médio, se eles começassem mais a trabalhar essa parte principalmente da matemática e da física de lá no colégio essas, esses estragos que nos vemos aqui hoje não estariam acontecendo.” (E-P.12, 2015, grifo nosso)

“A causa da evasão, eu acho, **primeiro tem a questão do ensino médio**, o fortalecimento do ensino básico.” (E-P.8, 2015, grifo nosso)

“Pelo que com conversei com os alunos tem dois problemas: **um é a parte da base**. Os alunos entram, muitos vindos de escolas públicas e a UFRB começa supondo que todo mundo tem uma base [...], mas o BCET, os cursos de exatas supõem que o aluno já tem uma base de Matemática, Física para entrar no curso que quer. Então o que acontece... muita gente atrasa, não estava preparado e acabava ficando um, dois, três semestres em Física 1, para cursar, em Cálculo 1. [...]” (E-P.9, 2015, grifo nosso)

“[...] tem outra causa sim, os alunos também. Isso aí **vem do ensino médio**, o nosso ensino médio hoje **está muito deficiente**, eu fui, eu fiz parte disso, eu estudei no Colégio Central e o ensino já estava... decadente no ensino médio, tinha decadência, então o aluno entra aqui sem saber as disciplinas básicas de matemática do ensino médio, então aqui a gente não tem como fazer uma... recuperar esse aluno do ensino médio” (E-P.10, 2015, grifo nosso)

“[...] Então tem isso assim, **a falta de base do ensino médio**, do próprio ensino médio, as vezes os alunos chegam, você tem que fazer a revisão de função, coisas básicas do ensino médio, que os alunos não sabem. Então, tem a falta de base do ensino médio e tem a do ensino superior também. Então já não sabe coisas assim: função, trigonometria, que você viria lá no ensino médio, eles não sabem, aí chega aqui você quando dá um curso de Física 1 você considera que ele já sabe isso e além disso tem a parte do cálculo, derivada, essa parte eles não viram. [...]” (E-P.11, grifo nosso)

“[...], mas do outro lado a gente tem um problema que é a falta de preparo dos estudantes para estar na universidade, então ao mesmo tempo que os programas como REUNI, os planos de governo como o REUNI facilitaram o acesso à universidade **não houve uma preparação desses estudantes ao nível médio** para que eles pudessem de fato permanecer na universidade [...]” (E-P.16, 2015)

[...] tem outros alunos que não conseguem acompanhar as disciplinas iniciais porque **falta uma base**, eles chegam com alguma deficiência sérias de ensino do ciclo básico, do ensino fundamental e médio tem [...]” (E-P.27, 2015, grifo nosso)

O destaque para as dificuldades cognitivas dos estudantes do ensino médio é chamado à atenção nessas declarações, consoante com o despreparo para as disciplinas básicas do primeiro ano da universidade, especialmente as que dizem respeito aos cursos que exigem componentes de exatas<sup>174</sup>. Estudos realizados por Fagundes et al. (2014) revelaram a influência da formação básica para o bom desempenho no primeiro ano da educação superior. Todavia, essas observações deixam-nos a considerar como essa questão pode ser enfrentada do ponto de vista institucional. Isso porque a política de ações afirmativas referendada pela Lei 12.711/2012 reforça a inclusão de 50% dos estudantes de escola pública nas instituições federais. Contudo, é significativo que o Capítulo 5 dessa tese verificou-se que 60% dos evadidos estudaram somente

<sup>174</sup> Dados da Prova Brasil em 2011 apontava para a diferença de nota do estudante do ensino médio em matemática da escola pública (256,38) e da escola particular (332,89). (Yamamoto, 2012)

em escolas públicas, o que indica o potencial da instituição para esse perfil de estudante, oriundo da educação básica pública. Considerando isso, Silva (2015, p.140) propõe:

A compreensão do novo perfil de estudantes [...] que ingressam nas instituições de ensino superior públicas, consiste num tema de relevo, que necessita ser discutido e problematizado, a fim de encontrarmos caminhos para os dilemas e as tensões que têm dificultado os seus percursos formativos.

Nesse sentido é relevante a preocupação de alguns docentes com a necessidade de reformulação do currículo dos cursos para atender a essa demanda de estudantes oriundos da escola pública sem o conhecimento propedêutico das disciplinas básicas consideradas na universidade. Assim, as questões curriculares também foram objeto de atenção dos professores, que identificaram no engessamento dos cursos os motivos dos estudantes abandonarem. As questões curriculares são trazidas por Alarcão (2000, p. 17) como fatores institucionais que podem influenciar o insucesso. A autora destaca que a “inflexibilidade curricular”, “desarticulação entre os conteúdos”, “desintegração entre a teoria e a prática”, dentre outros. Os depoimentos dos professores apontam para a reformação do currículo para o enfrentamento da evasão:

“As principais causas são: a questão de não ser o curso inicial dos estudantes da Zootecnia e as disciplinas (no início do curso já estamos fazendo proposta do próprio NDE de **tirar algumas disciplinas que são muito maçantes** e os estudantes ficam muitos desanimados, porque disciplinas como cálculo e física tornam-se muito cansativas para os estudantes que estão chegando agora e não tem uma visão do que seriam o próprio curso de Zootecnia essas disciplinas retêm bastante no início) basicamente seria essas duas situações. [E-P.15, 2015, grifos nosso)

[...] os alunos abandonam por uma **questão de currículo** de pratica docente e por uma questão de horizonte sombrio em relação a carreira de Bacharel não é. O garoto não se vê doutor não se vê mestre e não se vê no mercado de trabalho [...] “(E-P.21, 2015, grifos nosso)

“Bom, um percentual baixo era a questão financeira, quando era esse caso, a gente acompanhava para PROPAAE, outros eram a necessidade mesmo de mudar de curso, queriam, decidiram mudar de curso devido um pouco a dificuldade, a **gente estava com um currículo no curso um pouco duro para uma licenciatura,**” (E-P.24, , 2015, grifos nosso)

[...] Mas a principal causa da evasão que eu entendo na universidade é que **falta um projeto integrador do ciclo inicial** com o ciclo profissionalizante. Se na universidade nós tivéssemos um projeto de integração entre os 1º, 2º 3º e 4º semestres com as terminalidades das engenharias e dos cursos de Física e Matemática, é, potencializaria ou reduziria abruptamente a evasão. Muito se atribui a evasão pelo aluno não adquirir as competências de matemática, física do segundo grau, mas não é só isso. Na minha visão falta um projeto integrador do ciclo inicial com o ciclo profissionalizante. [...] Então isso é um grande problema do CETEC, que é o centro que eu trabalho, do curso BECET, **que estimula nos seus documentos a interdisciplinaridade, mas ela não existe.** Um professor de matemática ele não consegue entender qual a importância do teorema fundamental do cálculo na engenharia. No dia que ele consegue fazer isso o aluno aprende. O aluno evade menos e a retenção vai ser menor. ( E-P.8, 2015, grifos nosso)

[...] O que diferencia a física do ensino superior do ensino médio é a abordagem matemática, que é uma ferramenta para você estudar física. Então os alunos tem muita dificuldade em Matemática. E existe um agravante, é porque, seria necessário Calculo 1 por exemplo, ser pré-requisito para Física 1, não é. Nem aqui no CETEC, nem lá no CFP, não é pré-requisito. [...] Eu acho que seria um ganho, diminuiria a reprovação. [...] (E-P.11, 2015, grifos nosso)

“[...] nas reformulações do NDE do BCET a gente quer colocar um pré-cálculo e deixar a física 1 num semestre mais avançado para evitar essa retenção também, que eles tem que reforçar naquele cálculo que ele não conseguiu ver no colégio, para poder passar para o Cálculo da universidade e pegar a Física e as outras disciplinas que são da Universidade,” (E-P.12, 2015, grifo nosso)

Vale salientar a expressão do professor E-P.8 que chama atenção para uma proposta curricular por meio dos projetos integradores que promovam a ligação entre o bacharelados (formação geral) e os cursos de segundo ciclo ou profissionalizante. Além disso, o entrevistado E-P.12 fala da reformulação do curso com foco no perfil do estudante ingressante e em sua dificuldade cognitiva na Matemática.

Evidenciou-se nos depoimentos o conflito gerado pelo efeito multifatorial da evasão, que se por um lado parece refletir um problema gerado pela formação anterior do estudante, reflete-se de um modelo institucional pouco preparado para o perfil estudantil que nela ingressa. Evoca-se, dessa forma, para a pouca relação universidade *versus* educação básica, presente nos normativos institucionais, mas pouco efetivado na prática, mas que poderia minimizar esse choque, tanto para o estudante no ingresso, quanto para os que recebem tal estudante na instituição.

#### **4.1.3. O ENEM/SISU e a produção do estudante evadido**

O mecanismo de ingresso nas IFES foi incluído nos depoimentos dos docentes como um fator para a evasão. Lembramos que esse novo modelo de acesso por meio do ENEM/SISU foi instituído em 2010 em substituição ao vestibular e, de forma inovadora, o estudante pode com a nota que tirou na prova do ENEM escolher o curso e a instituição, realizado um processo seletivo *on line*, por meio do SISU:

“O SISU acaba pegando o **pessoal mais fraco.**” (E-P.9, 2015, grifos nosso)

“O principal da evasão é a mudança que [...] a nossa estrutura de ensino propicia através do ENEM [...]” (E-P.22, 2015)

“[...] alguns fatores que também contribuem, por exemplo, **a nota do ENEM**, o curso nosso é de exatas, então não dá um pontuação boa para um aluno que vai entrar na exatas[...]” (E-P.10, 2015, grifos nosso)

“Uma questão que eu acho que é muito forte, e que tem sempre vínculo a evasão é a questão de que, **método de seleção, o SISU e o ENEM**, enfim, é que é diferente um pouco do vestibular antigo não é? Na minha época que foi época do

vestibular, eu fazia, especificamente, para um curso atualmente, na verdade, embora os estudantes já tem algumas pretensões, muitas vezes aquela nota obtida não é o suficiente para ingressar naquele curso e a impressão que eu tenho é para não perder a viagem, vamos dizer assim, ele acaba ingressando em outro curso, cuja a nota lhe permite entrar. E isso para mim é um dos fatores fortes que provoca evasão, porque eu tenho percebido que muitos estudantes têm ingressado nesses cursos Matemática, Física, Química eu não tenho muito contato assim, mas principalmente Matemática e Física.” (E-P. 26, 2015, grifos nosso)

“A maior causa da evasão do curso de Física, a gente acredita que seja o perfil do alunado, porque entra no curso com o intuito de ir para outros cursos. Então essa é uma... um problema que a gente detectou. Muitos dos alunos, eles entram querendo fazer transferência interna, e outros alunos entram porque... Por que não tem exigência de uma pontuação muito alta no ENEM, eles acabam... sendo o curso que permite a entrada na universidade.” (E-P. 28, 2015)

“[...] eu vejo muita gente que na verdade queria outra coisa e que só conseguiu entrar na Zootecnia, por exemplo, e que está fazendo. E que pretende prestar o ENEM naquele mesmo ano ou prestar uma prova de transferência assim que possível para tentar muda de curso dentro da UFRB. Então eu acho eu acho que talvez isso seja um problema da entrada, do próprio ENEM, E para mim **o ENEM hoje virou um leilão, um balcão**, o aluno vai lá, ele presta,[...] então você pode escolher, a universidade, e o curso baseado na pontuação que você tirou no ENEM. (E-P. 29, 2015)

O levantamento das questões em torno da forma de seleção pelo SISU indica que os docentes atribuem a esse mecanismo de acesso as causas da evasão, haja vista a forma aleatória de os estudantes escolherem os cursos, conforme a nota obtida e não de acordo com o interesse real. Consoante com isso é relevante a observação de Taveira (2000, p. 54) sobre a relação entre o interesse pelo curso, a vocação e o insucesso do estudante. A indecisão vocacional afeta a “permanência, o empenho e o sucesso”.

Os entrevistados chamam a atenção para o antigo modelo de acesso, o vestibular, que definia a escolha do estudante no ato de inscrição, com possibilidade de mudança apenas se realizasse um novo e exaustivo processo. Em contrapartida, o ENEM, como prova de acesso gera no estudante a liberdade e facilidade de realizar a prova, e de participar nos dois processos de seleção do SISU<sup>175</sup>. Essa flexibilidade de seleção, entretanto, deixa o jovem à vontade para mudanças de cursos, de instituição quantas vezes assim o desejar, sem fidelização, por assim dizer ao curso, ou a qualquer instituição. Talvez, esse modelo tenha levado o docente E-P29 a se referir ao ENEM como um ‘leilão’. Essa característica de ação é suscitada por Dubet & Martecelli (1997, p. 250) quando se refere ao ator social, que “[...] autônomo, se orienta menos em função das ‘normas’ que em função das oportunidades”.

---

<sup>175</sup> Esses processos de seleção também podem ser realizados por meio do PROUNI, para instituições privadas de ensino.

Além disso, nota-se a preocupação dos docentes com o perfil de estudante pouco preparado para enfrentar os conteúdos das disciplinas de exatas, presentes na maioria dos cursos com alto índice de evasão, por serem estudantes mais ‘fracos’, conforme acentuado pelo professor E-P.9. Relembremos que o inquirido por questionário apresentou essa variável como relacionada também a didática, ou a forma como os conteúdos são apresentados pelos docentes. Contudo, essa observação é relevante do ponto de vista de como os estudantes são visualizados pelos docentes, haja vista que esse olhar pode implicar no rótulo, no estereótipo que interfere no tratamento dispensado ao estudante (Gomes, 1987). Ademais, referenciando Pinheiro (2007) que estudou o acesso dos jovens das camadas populares na universidade, a postura do professor frente a esse aluno tende a ser de desprezo, por considerar que as medidas de democratização estão no seio do assistencialismo e baixam o nível de qualidade da instituição. Esse posicionamento pode ser manifestado de forma grosseira e clara na sala de aula ou velado, por meio dos processos avaliativos, de todo modo, incorre no risco da evasão e o abandono.

As entrevistas transcritas também foram transformadas em *shape* representadas pelo círculo de diversidade que representaram as palavras desses professores e de seu entendimento sobre a evasão, conforme a Figura 6.27. Ao destacar os principais vocábulos, no centro, notam-se as palavras “base”, “ciclo”, “ele” que representam bem o discurso presente nas entrevistas que evidenciou do ponto de vista dos docentes a dimensão individual como causa da evasão. A ausência de conhecimentos prévios do estudante para o ingresso na educação superior, nomeadamente na área de exatas, conforme relatado por alguns docentes foi apontada como motivo para a evasão na instituição.

De modo similar, o percurso formativo nos cursos de ciclo, interdisciplinar e o pronome ele, o que imputa a evasão diretamente ao estudante. Assim, é significativo que “ele” aparece no centro, ao passo que o “eu” contorna a parte final da figura. Isso pode indicar, de certa forma, a compreensão dos docentes entrevistados sobre a evasão – a saída *d(ele)*, do aluno. Na parte seguinte, em azul, as palavras: “Medicina”, “outro”, “exemplo”, “esse”. A parte em verde turquesa parece chamar atenção para a instituição, pois destaca as palavras: “ensino”, “aqui”, “ela”. A parte verde evidencia a evasão: “causa”, “fator”, “coisa”, “semestre”. Todavia, em amarelo: “aluno”, “UFRB”, “ano” e o entendimento do docente com a palavra “acho”, “questão”, “porque”. Em vermelho, a dimensão mais ampla do fenômeno, presentes nos



## **CAPÍTULO VII CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

- 1 SÍNTESE E REFLEXÕES FINAIS..
- 2 RECOMENDAÇÕES
- 3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO
- 4 CONCLUSÃO.
- 5 QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“The success of an institution reflect the ability of its various programs to improve, endure, and scale up over time in ways that are systematic and aligned to the achievement of the same goal: enhanced student retention and graduation”. (Tinto, 2012, p. 82)*

### 1. SÍNTESE E REFLEXÕES FINAIS

A intenção de democratização do acesso à educação superior por meio do novo mecanismo de acesso ENEM/SISU significou democratizar as oportunidades para um novo perfil social de estudantes. Esse processo, juntamente, com a expansão de instituições públicas em espaços antes não alcançados pelo Estado, resultou na criação da UFRB e favoreceu o ingresso da população historicamente excluída – os economicamente desfavorecidos e os provenientes de municípios do interior.

Nesse cenário de inclusão insere-se o fenômeno da evasão como um fator limitante, especialmente na UFRB que após a adesão ao ENEM/SISU aumentou o ingresso de estudantes. Dessa forma, a presente pesquisa revisita a questão de partida que norteou a busca da compreensão da evasão no contexto da UFRB após a adoção desse novo mecanismo de ingresso de estudantes.

Consoante com isso, a pesquisa foi direcionada pela questão: Quais os fatores condicionadores da evasão na UFRB? Essa questão inicial indica que partimos do entendimento que o fenômeno da evasão não seria respondido por um único fator e que deveríamos ir à busca da identificação e da compreensão de quais seriam essas fatores no contexto da UFRB. Em torno dessa questão se manifestaram as demais perguntas: Em quais cursos se observa uma evasão mais significativa? O que levou esse percentual de estudantes a sair da instituição? Existe alguma correlação entre as trajetórias de insucesso e a evasão? Qual o impacto da cultura da instituição sobre o crescimento da evasão?

Ao encontro dessas questões compreendemos a necessidade de traçar os objetivos em torno dos quais seriam norteadas as opções teóricas e metodológicas da investigação<sup>177</sup>. Destacando-se o objetivo geral de compreender o fenômeno da evasão de forma holística,

---

<sup>177</sup> Pode-se verificar no Quadro 4.3, que descreve o plano de análise da tese, no Capítulo 4.

multidimensional e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB e elencando os objetivos específicos de: analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar no contexto do ensino superior; identificar o grau de incidência da evasão nos cursos da UFRB; analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB e por fim; analisar o processo de transição e integração dos estudantes na cultura da UFRB.

A compreensão dos fatores que contextualizam o fenômeno da evasão na educação superior foi iniciada com a discussão teórica que permeou os três capítulos iniciais. Nessa direção, o primeiro capítulo rememorou a história da educação superior do país e revelou que essa modalidade de educação foi caracterizada por um modelo elitista no qual uma minoria pertencente às classes mais privilegiadas tinha acesso. Nessa seção também foi discutido a influência do fenômeno da globalização e dos ideais da agenda neoliberal sobre as políticas educativas, confluindo para a expansão, interiorização e democratização da educação superior. A finalização do capítulo apontou para os novos modelos de acesso a educação superior por meio do ENEM, nomeadamente, o PROUNI e o SISU, sendo esse último, objeto de análise da nossa investigação.

Assim, de acordo com essas diretrizes teóricas e, considerando a evasão como um fenômeno educacional, logo, também social, concluímos que transformações históricas, políticas, sociais e econômicas acompanham e influenciam as manifestações do fenômeno. Nesse sentido, as mudanças na oferta das vagas com a ampliação de cursos que se alteraram com o processo de expansão nos últimos anos no contexto da educação superior brasileira, também modificaram a forma e o perfil daqueles que abandonam a universidade.

Ao encontro de analisar e discutir os conceitos e as teorias da evasão na educação superior no segundo capítulo, para além da discussão em torno dos estudos da evasão e de como esse fenômeno se manifesta, elaboramos uma redefinição conceitual da evasão para balizar os estudos desse tema. Compreendem-se três características abstraídas do conceito inicial, a saber: a *evasão semântica*, relacionada ao conceito propriamente dito do vocábulo; a *evasão metodológica* que se remete aos indicadores de evasão, resultado dos modelos metodológicos imputados pelos órgãos oficiais e; a *evasão cultural*, que se aplica segundo o contexto de cada instituição e ultrapassa os indicadores para representar um estudo detalhado e contextual desse fenômeno.

Assim sendo, a composição teórica desse capítulo indicou que o fenômeno se projeta numa perspectiva multidimensional e não é respondido por um único fator. Esse entendimento norteou esta tese e trouxe o conceito da evasão para uma dimensão cultural, conforme o contexto e independente da escolha metodológica utilizada para explicá-la. Entretanto, os diferentes estudos da evasão na educação superior revelaram princípios que se repetem em diferentes espaços. Por exemplo, pode-se salientar que a educação superior é um momento de transição para o estudante, que possui códigos diferentes daqueles com os quais ele conviveu no ensino médio. Por isso, o estranhamento é inevitável no início e a falta de integração no primeiro ano pode ser o ponto fulcral para a evasão (Coulon 2008, Tinto, 1993). Assim, a adaptação acadêmica do estudante apontada por Almeida (2002), bem como, a confluência de diferentes fatores caracterizam o fenômeno da evasão.

Com essa linha de entendimento, o capítulo três foi organizado de forma a apresentar o fenômeno da evasão na UFRB sob o ponto de vista sociológico. Dessa forma, respondeu ao contexto das políticas que nortearam a dimensão do fenômeno em nível macro (das ações governamentais) e micro (das ações da instituição).

Ademais, o capítulo contribuiu para entender que fenômeno na UFRB não está isolado dos processos sociais e culturais. Tais contextos se relacionam ao que acontece dentro da universidade. A histórica exclusão dos menos favorecidos socioeconomicamente, que caracterizou a educação superior brasileira e, que se encontra num processo de diminuição nos últimos anos, com as políticas de democratização de oportunidades, não elimina o fato de que, a origem sociocultural das famílias parece elevar o surgimento de fenômenos excludentes, como a evasão, sobretudo porque acesso não representa sucesso. (Bourdieu, 2010b, 2010c).

Torna-se relevante salientar que os dispositivos políticos, nomeadamente por meio de decretos federais, não expressaram a compreensão multidimensional do fenômeno, o que enfraqueceu as medidas de contenção, que foram percebidos pela ótica de uma única dimensão: a socioeconômica. Compreensão reproduzida no contexto da instituição, conforme se apresenta nos fatores organizacionais. Em relação a esses fatores evidenciamos que o *habitus* institucional introduz a dimensão simbólica-cultural no entendimento dos fatores influenciadores da evasão, na medida em que explicita a instituição como produtora da sua própria cultura.

Em assim sendo, ao analisar o processo de transição do estudante que chega a universidade, pôde-se observar a ausência de documentos norteadores da cultura<sup>178</sup> institucional para esse processo de integração, elemento que segundo Tinto (1993) é essencial para a permanência do estudante no primeiro ano da universidade. Dessa maneira, essa configuração da cultura organizacional precisa ser repensada de modo que a instituição esteja preparada para as transformações sociais e para a diversidade social nos seus rituais de socialização, conforme salientado por Torres (2004).

A discussão teórica e epistemológica evidenciou que a manifestação local do fenômeno na UFRB não se trata de um evento de conotação isolada. Nos estudos apresentados foram comprovados que diferentes fatores corroboram a problemática. No entanto, no contexto da UFRB, os dados dos inquéritos trouxeram a comprovação desses elementos, que se consubstanciaram empiricamente nos dois inquéritos, a saber: no inquérito por questionário aos estudantes e na entrevista com os professores. Entretanto, o quadro geral foi encontrado nos motivos de saída registrados no Sistema Acadêmico, que nos disseram quantos, onde estavam, e a caracterização geral (quando registradas devidamente).

Por fim, esses dados evidenciaram que os estudantes compõem a parte principal do corpo acadêmico da universidade, esses são, no ato de seu ingresso, matriculados em disciplinas ofertadas pelos centros para os respectivos cursos de graduação em que estão aprovados. O ingresso se dá por meio do processo seletivo do ENEM e SISU<sup>179</sup> e são selecionados para os cursos de graduação ofertados semestralmente. O perfil publicado para o aluno ingressante não difere do perfil apresentado ao estudante evadido, estudantes vulneráveis economicamente, residentes no recôncavo, oriundos de escolas públicas. De forma que, vale a pena refletir: ele abandona por que evidencia esse perfil ou por outros fatores?

Trata-se, em sua maioria, de jovens recém-egressos do ensino médio e, por isso, em dois processos de transição: um relacionado à maturação biológica ocasionada pela mudança cronológica e o outro relacionado à saída de um modelo de ensino para outro, ou seja, da escola básica, do bairro para a instituição superior, muitas vezes em outro município, tendo em vista que no caso da UFRB mais de 90% são do próprio Estado da Bahia. Acrescente-se a isso, também, o próprio conceito de juventude que sofre alterações sociais, históricas, culturais e econômicas e que também caracteriza esse estudante da UFRB.

---

<sup>178</sup> Vale salientar que ações de acolhimento começaram a ser desenvolvidas no ano de 2017.

<sup>179</sup> A operacionalização do SISU esta descrita no Capítulo 2 desta tese.

Ademais, a análise de dimensão cultural, numa perspectiva de “mecanismo de controle social” (Schein 2009, p.18) evidenciadas pelas políticas macro, enraizadas ideologicamente nos contornos do novo liberalismo e constituídas pelos acordos econômicos do Estado evidenciou que a implantação das políticas educativas na educação superior não considerou os já instituídos problemas educacionais na educação básica brasileira. De modo que, essa questão adquire destaque na análise e discussão dos dados, ao ser trazido como fomentadora da evasão, conforme pontuam os professores nas entrevistas.

Outra reflexão relevante diz respeito aos cursos com índice de evasão mais significativos. Nota-se uma maior incidência nos cursos com maior dificuldade de inserção do estudante egresso no mercado de trabalho. Verifica-se também que os cursos ditos ‘interdisciplinares’ ou similares como o BCET e o BIS sofreram os efeitos da formação inovadora, sem a profissionalização precoce. Sem perspectiva de inserção em curto prazo, o estudante não vislumbrou nos primeiros anos de funcionamento desses cursos o que fazer após a graduação, de modo que esse fator influenciou significativamente na saída do estudante.

Em relação aos cursos de formação de professores ou nas licenciaturas observamos que as ciências exatas registram os maiores índices, por exemplo, no CFP encabeçam entre os cursos com mais evasão as Licenciaturas em Física, Química e Matemática, paradoxalmente, cursos com grande demanda no mercado de trabalho devido à carência de professores, entretanto, sem atração aos estudantes.

Na área de Agrárias identifica-se a mesma situação. Cursos correlatos rivalizam-se nas escolhas dos estudantes, de forma que a evasão é enfatizada nos cursos de Zootecnia, Engenharia da Pesca e Tecnólogo em Agroecologia que concorrem com os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia no interesse do mercado de trabalho e prestígio social, salientando que, com exceção de Agroecologia, os outros dois têm o mesmo tempo de integralização. Para a área de Humanidades, a situação é similar, o curso de Ciências Sociais por se tratar de uma formação em Bacharelado com pouca inserção no mercado para atuação, seguido pelo curso de Museologia.

Dessa forma, sendo os estudantes jovens, com renda familiar abaixo de 5 salários mínimos, a inserção no mercado de trabalho é uma necessidade para sua sobrevivência, de forma que, ser o curso atrativo, mesmo que não prestigiado socialmente, faz total diferença no momento de decidir permanecer ou desistir.

No inquérito por questionário, parte dos estudantes “falou” e manifestou os motivos para saída em diferentes dimensões. No entanto, com a informação de que a evasão se refaz numa direção cultural, na qual a formação dessa cultura se expressa naquilo que a instituição tem, substanciada pelos seus normativos internos e nas representações dos estudantes, nos seus processos de transição e adaptação ao universo universitário, tornou-se possível notar que a primeira etapa do estudante no ambiente universitário não foi prevista nas políticas institucionais. O estudante afirma ter certeza de que escolheu a instituição e o curso, mas não se filia, mudando de instituição por diferentes motivos. Contudo, as manifestações mais seguras dos estudantes encontram-se nas variáveis que contribuiriam para a permanência, que referendam o acolhimento e a assistência estudantil como elementos que do ponto de vista dos estudantes seriam mais essenciais. Nessa direção, o que se observa é uma escassa atenção institucional ao processo de transição do estudante no espaço universitário para compreender a evasão e, sobretudo, impedir seu desenvolvimento.

Embora o diagnóstico do fenômeno tenha sido realizado timidamente em diferentes gestões, na PROGRAD, não fora procedido de encaminhamentos de ação. Essa reação pode ter sido ocasionada pelo pouco tempo da instituição e pela ausência de série histórica nos cursos de graduação nos seus primeiros anos. Pois, se de um lado, o acesso pelo ENEM/SISU se constituiu numa acertada forma de inserir os estudantes mais carentes e oriundos de municípios do Estado, por outro lado, o ambiente da universidade se constituiria em uma novidade nunca vivenciada por esses calouros, cujos pais, não tiveram essa formação e, não tinham como transmitir um capital social que não possuíam.

Essa informação se alinha aos dados encontrados sobre o perfil desse novo estudante, que não é o clássico, ao modelo histórico que a instituição universitária se convencionou a receber, pois, esses dependem dos pais, que não possuem recursos suficientes para financiar sua educação. Ele é jovem, contudo, essa caracterização apenas o coloca na “corrente geracional” usada por Pais (1990) para se referir aos jovens que compartilham decisões e tendem a ser influenciados uns pelos outros, porém, não os torna uma camada social com privilégios de herança. Ele herda as mazelas do sistema educativo básico pouco valorizado e que, por isso, traz dificuldades cognitivas não correspondidas no ambiente da educação superior.

Torna-se relevante salientar o uso da estatística para a compreensão dos dados. Ao buscar a comprovação dos dados por meio da análise fatorial exploratória e dos componentes principais nas questões chave para o entendimento da evasão, no inquérito por questionário evidenciamos que mesmo aplicando testes diferentes os resultados caminharam rumo aos fatores que se assemelhavam.

No tocante aos professores, as entrevistas revelaram que, de forma geral, conseguiram perceber a confluência de fatores que permeiam a evasão na instituição, embora, para alguns essa identificação dependa de fatores individuais, pois 'são os estudantes que não tem a base necessária para o ambiente universitário'. Essa forma de pensar influencia e cria resistência a ação, na medida em que, como membro da instituição, é necessário que o professor também se perceba dentro dos fatores que motivam a evasão. Afinal, quem forma o quadro organizacional da instituição? Quem toma as decisões acadêmicas que constituem sua cultura organizacional? Não estão os professores também inseridos na formação dessa cultura?

Sendo assim, ressignificando a cultura organizacional com os achados da pesquisa, os processos inconscientes são manifestados no que pensam os professores sobre a evasão, ao destacarem esse fenômeno do ponto de vista do currículo, do processo seletivo, da falta de base no ensino médio, do mercado de trabalho, do curso. Relevante também observar que as subculturas se manifestam nesses depoimentos ao atribuírem a evasão em diferentes dimensões conforme o centro em que atuam e a área de conhecimento onde ~~que~~ exercem suas atividades.

Embora os dados demonstrem que esses docentes compreendem a manifestação do fenômeno e a necessidade de ações de acordo com seu espaço de atuação, é necessário abrir mão do discurso pseudodemocrático observado de forma indireta em algumas narrativas em relação às disciplinas ditas mais duras que imputa os fatores da evasão ao aluno, pois para além dos problemas cognitivos que cercam os estudantes, a evasão envolve a todos.

## **2. RECOMENDAÇÕES**

Ao pautar este item, revestimo-nos da posição de servidora técnica-administrativa na UFRB, captando ao longo de dez anos o crescimento da instituição em cursos, estudantes,

novos servidores técnicos e docentes e, por isso, motivada a compreender o fenômeno da evasão na busca de contribuir para seu enfrentamento em nível institucional.

Portanto, os dados encontrados destacam um cenário: no período de quatro anos letivos quase metade dos estudantes registrados na instituição abandonaram o curso. Além disso, embora a evasão mais expressiva esteja acontecendo no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, toda a instituição apresenta dados alertadores, haja vista que, na maioria dos cursos a evasão ultrapassa os 40%. Dessa forma, o fenômeno existe e precisa ser enfrentado com ação. Nesse sentido, Tinto (2012) aponta para a necessidade de a instituição desenvolver programas, fornecer suporte acadêmico, social e financeiro. Para tanto, o autor salienta a necessidade de investigação para avaliar os fatores e tomar decisão, além disso, ele destaca que os programas precisam ser institucionais e não depender de pessoas, para que sejam efetivados e não deixados para trás pelo cansaço de uma pessoa ou porque ao sair<sup>180</sup> da instituição ou do cargo, o programa deixa de existir, o que infelizmente, parece ser o que acontece com as tentativas de se implantar políticas de graduação na UFRB<sup>181</sup>.

Aliado a isso, para além das condições materiais da permanência é preciso também assegurar condições instrumentais pedagógicas que corrijam as defasagens de aprendizado. Assim como o rio não inverte sua correnteza, os estudantes que conseguem ingressar na educação superior oriundos de uma escola pública, ou que não conseguiram alcançar os construtos básicos de conteúdos essenciais do ensino médio, não irão retornar ao ensino básico para recuperar essas bases cognitivas; de agora por diante, o papel, forte ou fraco é da instituição que o abraçou.

Nesse sentido, a universidade precisa, além de identificar o perfil do estudante, tomar medidas que antevêm quem são os estudantes, realizando um estudo anamnésico para reconhecer por meio do questionário socioeconômico quem ele é, fim de extrair por meio dos dados de inscrição e seleção, os elementos para uma ação institucional contextualizada.

Assim as recomendações dessa pesquisa vão ao sentido de uma ação institucional para minimizar os efeitos do sistema de educação superior formado por um novo modelo de estudante. Essa ação deve envolver todos os agentes institucionais para a conscientização acerca do perfil dos estudantes. Do mesmo modo, como recomenda Tinto (2012), as ações

---

<sup>180</sup> No contexto da instituição federal é preciso estar atento aos programas e a relação com os cargos comissionados, pois a saída do gestor, que ocupa um cargo de confiança pode significar a paralisação de um programa ou o engavetamento do mesmo pelo novo gestor.

<sup>181</sup> Nesse momento falo na condição de servidora nos últimos dez anos da instituição e dos contornos políticos que impediram o desenvolvimento de ações que poderiam ter afetado os dados da evasão, mas que foram desconsideradas com as mudanças de gestão.



também devem ser de formação dos docentes. O envolvimento do professor se faz necessário para que não atue na direção do apoio neoliberal que culpa ao estudante pelo seu fracasso, com o discurso de que o processo é democrático e que o insucesso é um problema do estudante.

Ademais, sendo o registro acadêmico a fonte de informação que indica a manifestação quantitativa do fenômeno, uma pesquisa de reflexão sobre os dados para indicação do grau de fidedignidade das informações lançadas seria importante para assegurar a metodologia de recolha de informações sobre o perfil do aluno, tanto do ativo, quanto do que evade.

### **3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Para o desenvolvimento desta investigação deparamo-nos com intervenientes que fugiram do nosso alcance de pesquisador em relação a recolha dos dados. Inicialmente, nos deparamos com as informações oriundas do sistema acadêmico que apuraram o perfil dos estudantes que abandonaram, entretanto, vale salientar que, esses dados consistiram em fonte exígua para um perfilhamento completo. Isso devido à falta de padronização das informações registradas que fragilizaram o poder dos dados em demonstrar os motivos, ainda que institucionais da saída. Consoante com isso, as informações que constituíram a caracterização pessoal intencionaram, em alguns casos, os dados na direção incorreta, na medida em que, por equívocos no lançamento, não dizem respeito ao real perfil do estudante. Dessa forma, com o fim de assegurar a confiabilidade de algumas informações para composição da tese utilizou-se a base de dados do ENEM a partir do Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos alunos, este cruzamento de dados foi importante para o direcionamento correto do perfil, confluindo para correções de informações quando necessárias.

O principal fator limitante foi observado em relação ao contato com os estudantes que já não se encontravam na instituição. Deparamo-nos com duas situações: uma em relação ao endereço eletrônico dos estudantes que estavam desatualizados e com erros de digitação (nesse caso foi necessário fazer algumas correções manuais, a fim de identificar e complementar os domínios, quando necessários); a outra em relação à motivação do próprio estudante em responder à pesquisa. Desse modo, foi necessário o encaminhamento de mais mensagens do que fora planejado, encerrando a disponibilidade do questionário quando percebemos uma amostra significativa que permitiria o desenvolvimento da investigação.

Em relação às entrevistas, a ideia inicial de entrevistar todos os coordenadores de colegiados ao longo do período determinado para a pesquisa (entre 2010 e 2013) foi afetada pela paralisação dos professores, haja vista que alguns, por conta da greve não se dispuseram em ser entrevistados.

#### **4. CONCLUSÃO**

Na perspectiva de que o caminho se faz ao caminhar (Freire, et al, 2002), as hipóteses intuitivas de que os fatores e motivos para a evasão na UFRB caminhavam junto com o perfil socioeconômico dos seus estudantes, dimensão externa à instituição, e para a qual, seu papel seria de disponibilizar bolsas e auxílios, ao encontro do argumento de incentivo material, se desfigura com a compreensão teórica e o desvelamento empírico dos dados. Esses demonstraram que, para além de um caminho, a evasão na UFRB transitou por caminhos.

De modo que respondendo a questão suscitada para esta investigação concluímos que os fatores condicionantes da evasão na UFRB, podem ser comparados a caminhos, e que tais se fazem na vereda de diferentes fatores que não podem ser observados dicotomicamente, são aliados numa dimensão que, em princípio, como espaço de construção do conhecimento, a universidade tem o papel de direcionamento inicial. E essa afirmação emerge na análise fatorial do inquérito que localiza o fenômeno de 'dentro', nas questões institucionais em primeiro plano, seguida dos elementos pedagógicos, embora conforme já salientado, não como únicos caminhos, afinal, o que está dentro, na instituição, procedeu de 'fora'. Todavia, a ausência de dispositivos de ação institucional ao encontro do fenômeno, revelou o impacto que essa instituição teve em produzir o aumento do número de evadidos e ao mesmo tempo responde por alguns motivos que conduziu os estudantes à saída.

Por fim, sumarizamos os fatores escolhidos para esta tese na Figura 7.1<sup>182</sup>. Essa representação exhibe a nossa compreensão de relação e dependência entre os fatores, porém, com consciência amparada pelos dados da investigação de que: ancora-se na dimensão organizacional e institucional o posto de preponderância da evasão na UFRB, na medida em que, como elemento cultural, nesse fator podem ser desencadeadas as ações que são refletidas

---

<sup>182</sup> A renomeação dos fatores foi sintetizada, de forma que o fator organizacional e institucional tornou-se apenas Institucional (no círculo maior); os fatores sociais, econômicos e políticos, somente Sociais; os fatores pedagógicos e acadêmicos, apenas Pedagógicos e mantivemos os fatores Individuais.

dos demais fatores e que se sobrepõem contextualmente as manifestações e efeitos do fenômeno da evasão.



**Figura 7.1:** Fatores da evasão na UFRB

**Fonte:** Elaboração a partir dos referenciais teóricos, da análise documental e dos inquéritos, 2015.

## 5. QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ao concluir esta tese, nos deparamos com algumas possibilidades que não foram alcançadas no âmbito desta pesquisa que apresentamos como questões que podem se constituir em investigações futuras:

1. Ao observar que o mecanismo de acesso pelo ENEM/SISU tem aumentado a rotatividade do estudante na instituição, seria importante identificar o que representa esse mecanismo para os estudantes na construção de seu ideário profissional e formativo;

2. Considerando que os centros de ensino, embora localizados na região do Recôncavo da UFRB, apresentam diferenciação de oferta de curso por área de conhecimento, importaria analisar se existem diferenças na cultura organizacional que permeia cada um e identificar por qual cultura a instituição está alicerçada;

3. Em relação à evasão, observamos que muitos estudantes nem chegaram a traçar uma trajetória significativa para o sucesso, desse modo, interessaria relacionar a trajetória dos estudantes evadidos com os estudantes bem sucedidos do ponto de vista meritocrático na instituição;

4. Analisar a pontuação dos estudantes evadidos e dos estudantes ativos no ENEM/SISU para identificar a relação das notas obtidas com o abandono desse estudante por curso.

Enfim, essas são apenas algumas das indicações que nos pareceram pertinentes no caminho da compreensão da evasão na instituição. Salientando também a necessidade de investigação de natureza qualitativa, talvez até etnometodológica, para se assegurar do pensamento desses estudantes, o que não foi alcançado em plenitude na presente investigação.

## REFERÊNCIAS

---



## REFERÊNCIAS

- Adachi, A. A. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Afonso, A. J. (1998). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(51), 109-135.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In: L. C. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*(22), 35-46.
- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: J. Tavares, & R. A. Santiago, *Ensino Superior: (in)sucesso académico* (pp. 13-23). Porto: Porto.
- Almeida, L. S. (2002). Sucesso e insucesso no ensino superior. In: C. N. Educação, *Actas do seminário sucesso e insucesso no Ensino superior português* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, S. M. (2006). *Acesso a educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ANDIFES, A. N. (2016). *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras - 2014*. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES.
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro.
- Azevedo, F. (et al, 2010). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Massangana.

- Azevedo, J. (2004). Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições. In: Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 161-176). Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, J. M. (2004). *A educação como política pública* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Bank, W. (1995). *Priorities and strategies in education: a World Bank review*. Washington: World Bank Publication.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beisiegel, C. d. (1974). *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, 25(108-109), 715-733.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas de educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus: Campinas.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (2007). *Meditações pascalianas* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2010). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: M. A. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2010). Futuro de classe e causalidade do provável. In: M. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de educação* (pp. 81-126). Petrópolis: Vozes.



- Bourdieu, P. (2010). Os três estados do capital cultural. In: M. A. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de educação* (pp. 71-79). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2010). Os excluídos do interior. In: M. A. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de educação* (pp. 217-227). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Jean, C. P. (2010). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Brasil. (1890). *Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Acesso em: 8 de abril de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1911). *Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911. Aprova a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na República*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Acesso em: 8 de abril de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1915). *Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Acesso em: 08 de abril de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.
- Brasil. (1920). *Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a universidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Presidência da República do Brasil.
- Brasil. (1925). *Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências*. Rio de Janeiro: Presidência da República. Acesso em 8 de abril de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>.

- Brasil. (1968). *Lei n° 5.465, de 3 de Julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1968). *Lei n° 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior*. Brasília: Presidência da República .
- Brasil. (1969). *Decreto-Lei n° 574, de 8 de Maio de 1969. Dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior*. Brasília: Presidência da República. Acesso em: 24 de junho de 2013. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-574-8-maio-1969-374008-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1971). *Decreto n° 68.908, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação* . Brasília: Presidência da República. Acesso em: 8 de abril de 2013. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D68908.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm).
- Brasil. (1972). *Lei n° 5.850, de 7 de dezembro de 1972. Dá nova redação ao art. 1° do Decreto-lei n° 574, de 8 de maio de 1969, que dispõe sobre o aumento de matrículas em estabelecimento de ensino superior*. Brasília: Presidência da República. Acesso em: 24 de junho de 2013. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5850-7-dezembro-1972-357939-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1977). *Decreto n° 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Altera o Decreto n° 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (1988). *Decreto n° 96.533, de 17 de agosto de 1988. Fixa normas para o concurso vestibular e propõe medidas de articulação do ensino superior com o primeiro e o segundo graus*. Brasília.: Presidência da República. Acesso em 8 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D96533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D96533.htm).
- Brasil. (1990). *Decreto n° 99.490, de 30 de agosto de 1990. Dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Acesso em 28 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99490-30-agosto-1990-334995-norma-pe.html>.

- Brasil. (1996). *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2001). *Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Acesso em 17 de junho de 2014. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.
- Brasil. (2003). *Lei n° 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2004). *Lei n° 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2007). *Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2010). *Decreto n° 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Brasília: Presidência da República. Acesso em: 06 de dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm).
- Brasil. (2012). *Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012). *Portaria Normativa n° 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em: 18 de novembro de 2016. Disponível em: <http://www.sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>.
- Brasil. (5 de Novembro de 2014). *Portal Brasil*. Fonte: Justiça e cidadania:  
<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>

- Brasil, M. d. (2015a). Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Brasília, Brasil. Acesso em 14 de Outubro de 2015, disponível em Portal do Ministério da Educação:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil, M. d. (2015b). *Portal do Ministério da Educação*. Acesso em 14 de Out. de 2015, disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>
- Brasil, M. d., & MEC. (1997). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Secretaria de Educação Superior.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto editores.
- Cardoso, A. (2008). Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Revista de Ciências Sociais*, 51(3), 569-616.
- Carvalho, C. H. (2007). Agenda neoliberal e a política para o ensino superior nos anos 90. *Revista Diálogo Educacional*, 7(21), 83-101.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, C. (2003). Subsídios para criação e implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: U. F. Bahia, *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Universidade Federal da Bahia* (p. s.p). Salvador: UFRB.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2000). A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: A. M. Catani, & R. P. Oliveira, *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 95-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. d. (2006). PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, 125-140.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*(97), 47-63.

- Chauí, M. (1999). A universidade em ruínas. In: H. Trindade, *Universidade em ruínas: na república dos professores* (pp. 211-222). Petrópolis: Vozes.
- Chaves, V. L. (2006). O público e o privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: M. A. Silva, & R. B. Silva, *A ideia de universidade: rumos e desafios* (pp. 67-90). Brasília: Liber.
- CNS, C. N. (2012). *Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil.
- Coraggio, J. L. (2000). Propostas do Banco do Brasil para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: L. d. Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (3ª ed., pp. 75-123). São Paulo: Cortez.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2014). Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior. In: A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano, *Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-31). Lisboa: Mundos Sociais.
- Coulon, A. (2008). *A condição do estudante*. Salvador: Edufba.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In: E. M. Lopes, *500 anos de educação no Brasil* (pp. 151-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3 ed.). São Paulo: Unesp.
- Cunha, L. A. (2007b). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2 ed.). São Paulo: Unesp.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.

- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua nova*, 40(41), 241-328.
- Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- Durkheim, É. (2000). *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Espinar, S. R. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 22(84), 635-670.
- Figueiredo Filho, D. B., & José, A. d. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, 160-185.
- Gamboa, S. S. (2008). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Argos: Chapecó.
- Gennep, A. V. (2011). *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia* (4 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gilioli, R. d. (2016). *Evasão em instituições federais de ensino no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, C. A. (1987). A interação selectiva na escola de massas. *Sociologia: problemas e práticas*(3), 35-49.

- Gomes, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gonçalves, F. R. (2000). Sucesso acadêmico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In: J. Tavares, & R. A. Santiago, *Ensino superior. (In)sucesso acadêmico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Goulart, M. I. (2010). *Psicologia da aprendizagem I*. Belo Horizonte: UFMG.
- Hair, J. F., Black, W., Babin, J., Anderson, R., & Tathan, R. (2010). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilsdorf, M. L. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira.
- Horn, J. (1965). A rationale and technique for estimating the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*(30), 179-185.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ianni, O. (1996). *Teorias da globalização* (3 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ianni, O. (1999). *A era do globalismo* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Isaia, S. M. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: D. Ristoff, & P. Sevegnani, *Docência na educação superior* (pp. 63-84). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Laureano, R. M. (2013). *Testes de hipóteses com SPSS: o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. Porto Alegre: Artmed.

- Libâneo, J. C., & Oliveira, J. F. (2010). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 82-88.
- Lima, L. C. (2011). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: L. C. Lima, *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-109). Porto: Edições Afrontamento.
- Lins, A. (16 de Novembro de 2006). *Reencôncavo - UFRB*. Fonte: Site do Youtube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=J8bKbjStzoM>
- Ludke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: EPU.
- Manacorda, M. A. (2010). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*(23), 135-163.
- Marchesi, Á., & Pérez, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In: Á. Marchesi, & C. H. Gil, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 17-33). Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *RCO - Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 8-18.



- Matos, A. P. (2015). *Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB*. (Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia) Salvador: UFBA.
- MEC, M. d. (1998). *Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 02 de junho de 2017. Disponível: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf).
- MEC, M. d. (2007). *Portaria Normativa/MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em: 06 de dezembro de 2016. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf).
- MEC, M. d. (2007). *REUNI - Reestruturação e expansão das Univesidades Federais: Diretrizes gerais*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em: 18 de junho de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.
- MEC, M. d. (2009a). *Relatório Pedagógico ENEM 2008*. Brasília: MEC/INEP.
- MEC, M. d. (2009b). *Textos teóricos e metodológicos*. Brasília: MEC/INEP.
- MEC, M. d. (2010). *Concepções e fundamentos do ENEM*. Brasília: MEC/INEP. Acesso em: 30 de setembro de 2010. Disponível em: [http://historico.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=24&Itemid=54](http://historico.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=54).
- MEC, M. d. (2010). *Portaria Normativa MEC nº 06, de 24 de fevereiro de 2010. Altera a Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em: 17 de junho de 2017. Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_5829359\\_PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N\\_6\\_DE\\_24\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2010.aspx](http://www.lex.com.br/doc_5829359_PORTARIA_NORMATIVA_N_6_DE_24_DE_FEVEREIRO_DE_2010.aspx).
- MEC, M. d. (2010). *Portaria Normativa MEC nº 13, de 18 de maio de 2010. Altera a Portaria Normativa MEC nº de 26 de janeiro de 2010, que institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 18 de novembro de 2016. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5637-port-norm-2010-13&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5637-port-norm-2010-13&Itemid=30192).

MEC, M. d. (2010). *Portaria Normativa MEC N° 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 18 de novembro de 2016. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192).

MEC, M. d., & SESU, S. (1997). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: MEC/SESU.

Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural change: an integration of three different views. *Journal of Management Studies*(24), 623-647.

Michalet, C.-A. (2003). *O que é mundialização: pequeno tratado para uso dos que ainda não sabem se devem ser a favor ou contra*. São Paulo: Loyola.

Minayo, M. C. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (31 ed.). Petrópolis: Vozes.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Morisini, M. C., Casartelli, A. d., Silva, A. B., Santos, B. S., Schmitt, R. E., & Guessinger, R. (14 de Fevereiro de 2013). *A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção do conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011*. Acesso em 14 de fevereiro de 2013, disponível em [http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST\\_1\\_Abandono/12\\_MorosiniM\\_Abandono\\_ESBrasil.pdf](http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf).

Niskier, A. (1989). *Educação brasileira: 500 anos de História 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos.

Nunes, R. C., Marcuzzo, M. V., & Hoffmann, I. L. (30 de julho de 2015). <http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/2013237>. Fonte: Conhecimento organizacional sobre evasão a partir do modelo de dados do Pingifes:  
<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/2013237>

- Nunes, T. S., & Tolfo, S. d. (2013). Assédio moral em universidade: as possíveis consequências em comentar e/ou denunciar a violência. *Administração pública e gestão social*, 5(4), 144-151.
- Oliveira, J. F. (1994). *Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990*. (Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Goiás) Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2003). A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*(16), 79-92.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: A. M. Catani, & R. P. Oliveira, *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas*. São Paulo: Pioneira.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, 25(105-106), 139-165.
- Pais, J. M. (2016). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro* (4ª ed.). Lisboa: Ambar.
- Paiva, V. (1987). *Educação popular e educação de adultos* (5ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em educação*(1), 51-73.
- Pasquali, L. (1997). *Psicometria: teoria e aplicações: a teoria clássica dos testes psicológicos*. Brasília: UNB.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(Esp.), 992-999.
- Patto, M. H. (1996). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo : Cortez.
- Pinheiro, D. (2007). *Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário*. Fonte: 30º Reunião anual da ANPED,2007: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/776-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf)
- Pinto, J. M. (2002). Factores de sucesso e insucesso no ensino superior. In: C. N. Educação, *Actas do seminário sucesso e insucesso no ensino superior português* (pp. 121-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Polato, A. (10 de 02 de 2014). *A graduação do SiSU*. Fonte: Site da Época. Globo.com: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/02/graduacao-do-bsisub.html>
- Ponce, A. (2007). *Educação e lutas de classe* (22ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Quiy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, D. B. (2013). Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: G. G. Santos, & S. R. Sampaio, *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 179-195). Salvador: Edufba.
- Rezende, J. d. (2004). *Recôncavo baiano, berço da universidade fedearl segunda da Bahia: passado, presente e futuro*. Salvador : P&A.
- Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Romanelli, O. d. (1978). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Rovira, J. M. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In: A. Marchesi, & H. C. Gil, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 82-90). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. d. (2001). Processos de globalização. In: B. d. Santos, *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Santos, D. B. (2009). *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Salvador (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia): UFBA.

- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, J. d. (2013). *Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. (Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia) Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Schargel, F. P., & Smink, J. (2002). *Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Schein, E. H. (2009). *Cultura organizacional e liderança*. São Paulo: Atlas.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Silva Filho, R. L., & Lobo, M. B. (26 de Janeiro de 2012). Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão. Brasília: Instituto Lobo.
- Silva Filho, R. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Silva, F. d., & Bastos, I. P. (1983). *História do Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Silva, N. d. (2015). Processo de afiliação de egressos da EJA no Ensino Superior: desafios e propostas à docência universitária. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3(5), 121-147.
- Simard, D. (2010). O renascimento e a educação humanista. In: C. Gauthier, & M. Tardif, *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 80-120). Petrópolis: Vozes.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*(28), 339-358.
- Snyders, G. (1981). *Escola, classe e luta de classes* (2 ed.). Lisboa: Moraes.

- Sorj, B. (2006). *A nova sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Souza, M. R., & Menezes, M. (2014). Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 609-633.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2(38), 38-62.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de casos* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taveira, M. d. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In: J. Tavares, & A. R. Santiago, *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, A., & Coulon, A. (2015). Interiorização do ensino superior público e afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? In: G. G. Santos, S. R. Sampaio, & A. Carvalho, *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* (pp. 209-230). Salvador: EDUFBA.
- Tinto, V. (1973). *Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. New York: Columbia University. Acesso em 05 de março de 2014. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf> .
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (05 de Março de 2013). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. Acesso em 05 de Março de 2013, disponível em <http://www.maine.edu/pdf/TakingStudentRetentionSeriously.pdf>
- Tobias, J. A. (1986). *História da educação brasileira* (3 ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIED.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 13(49), 435-451.
- Torres, L. L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação e Sociedade*, 28(98), 151-179.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista portuguesa de educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, L. L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? *Educação: Temas e Problemas*, 12(13), 143-156.
- Torres, R. M. (2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: L. d. Tommasi, J. M. Warde, & S. Haddad (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 125-193). São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UFRB. (2008). *Projeto REUNI UFRB*. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acesso em: 06 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/261-projeto-de-adesao-da-ufrb-ao-reuni-foi-aprovado-pela-comissao-de-homologacao-do-mec>.
- UFRB. (2010). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UFRB 2010-2014*. Cruz das Almas: UFRB .
- UFRB. (2012). *Resolução CONAC n° 004 de 23 de maio de 2012*. Cruz das Almas: UFRB.

- UFRB, & PROGRAD. (2010). *Relatório de gestão setorial PROGRAD 2010*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso em: 6 de dezembro de 2016. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=635](http://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=635).
- UFRB, & PROGRAD. (2011). *Relatório de gestão setorial PROGRAD 2011*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso em: 6 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=745>.
- UFRB, & PROGRAD. (2012). *Relatório de gestão setorial PROGRAD 2012*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso em 7 de novembro de 2016. Disponível em <https://ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=855>.
- UFRB, & PROGRAD. (2013). *Relatório de gestão setorial PROGRAD 2013*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso em: 16 de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=1188>.
- UFRB, & PROGRAD. (2015). *Relatório de gestão setorial PROGRAD 2015*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso em 06 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?...1460:relatorio-de-gestao-2015>.
- UFRB, & PROPAAE. (2016). *Programa de Permanência Qualificada - PPQ*. Cruz das Almas: UFRB. Acesso e: 06 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/propaae/>.
- Veiga, I. P. (2011). A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação, 36*(3), 455-464.
- Veloso Neto, H., Mendonça, A. C., Couto, A. I., Coelho, S. L., & Leão, T. (2014). Fatores organizacionais: representações dos atores em presença. In: A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano, *Percursos de estudante no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 69-85). Lisboa: Mundos Sociais.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Yamamoto, K. (16 de Agosto de 2012). *Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular*. Fonte: Uol educação:



<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/16/aluno-da-escola-publica-sai-do-medio-sabendo-menos-que-estudante-do-fundamental-da-particular.htm>

Yannoulas, S. (2011). Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271-292.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **Outros documentos referenciados:**

Almeida, W. d. (19 de 12 de 2014). Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação. (M. Pellegrini, Entrevistador)

Almeida, W. M. (1 de março de 2016). Ensino superior e a concentração de capital. (G. Gotardo, Entrevistador)



## **APÊNDICES**

---

1. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE NO USO DE BANCO DE DADOS
2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
3. TERMO DE ASSENTIMENTO
4. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
5. FORMULÁRIO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES



## 1. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE NO USO DE BANCO DE DADOS

**Título do projeto de tese:** “A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós-Enem/Sisu”

**Pesquisador responsável:** Janete dos Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade do Minho/ Instituto de Educação/Departamento de Sociologia

**Telefone para contato:** 75 91129243

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia.

Eu, Janete dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação às informações coletadas na base de dados do Sistema Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, preservando a identidade dos sujeitos cujos dados serão estudados.

Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução e conclusão do projeto de tese de doutoramento e que somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo utilizadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Asseguro que as informações serão mantidas na Pró-Reitoria de Graduação, local de atividades da pesquisadora.

Cruz das Almas, 27 de março de 2015.



Janete dos Santos

RG: 02991599-65



## **2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós ENEM/SISU” desenvolvida pela Pós-graduanda Janete dos Santos, estudante do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em convenio com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da professora doutora Leonor Maria de Lima Torres.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão de forma holística e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do Enem/SiSU, visando obter o entendimento desse tema na instituição, oportunizando aos gestores desenvolver ações, tomar decisões, e traçar novos rumos para a política de graduação e da assistência estudantil.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a questionário e entrevista, com uso do recurso de áudio gravação, para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são:

Para os docentes: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Para os estudantes: o desconforto de revelar informações particulares em relação às causas pelas quais não tem continuado o curso. No entanto, como forma de minimizar tais riscos o questionário a ser respondido apresenta questões de livre escolha às quais convidamos a responder àquelas que mais se aproximam de sua situação. Também o deixamos à vontade para não responder sobre situações particulares se assim o desejar

Esclarecemos que se V.Sa aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área e para a construção políticas de ensino que visem diminuir com as causas da evasão na educação superior, pois através dos resultados do estudo realizado a instituição pesquisada poderá desenvolver ações e políticas de permanência dos estudantes na educação superior.

Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido serão mantidos na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Janete dos Santos. Após este período, os dados passarão a compor o banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, Pró-Reitoria de Graduação e pelo telefone (75) 3621-





### 3. TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós ENEM/SISU”**, sob minha responsabilidade, Janete dos Santos e da orientadora Professor Doutora Leonor Maria de Lima Torres cujo objetivo é compreender o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do ENEM/SISU.

Para realização deste trabalho será utilizado como método de pesquisa um questionário aplicado aos estudantes da instituição que abandonam o curso depois que o Enem passou a ser usado como processo seletivo de ingresso.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, de fornecer informações particulares sobre você e os motivos que o levou a abandonar o curso serão minimizados pelo formato do questionário que apresenta apenas questões de livre escolha. No entanto, caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências. Também o deixamos à vontade para não responder sobre situações particulares se assim o desejar

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são identificar as causas que levam os estudantes a abandonarem o curso e a UFRB e a partir daí ajudar a instituição a desenvolver ações que promovam os meios materiais ou acadêmicos para permanência desses estudantes. Isso o beneficiará pessoalmente, pois ao expressar os motivos de sua saída a instituição poderá adotar políticas de permanência de acordo com a sua e com outras situações parecidas.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para você.

Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure o pesquisador, a fim de resolver seu problema, cujo nome é Janete dos Santos, Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, telefone: 3621-9214.

#### **Assentimento Livre e Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_ (informar nome completo do responsável), após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor \_\_\_\_\_ (nome do menor), recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local, data

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável



#### **4. ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Roteiro de Entrevista de coleta de dados da pesquisa intitulada “Evasão nos cursos de graduação na UFRB pós-ENEM/SiSU”, realizada pela investigadora Janete dos Santos, como tese de doutoramento realizada na Universidade do Minho, sob a orientação da professora doutora Leonor Maria de Lima Torres.

Público alvo: docentes da instituição cujo curso apresentou maior número de evadidos;

Este documento tem por objetivo compreender o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do ENEM/SISU no período e 2010 a 2013.

##### **Roteiro de Entrevista final**

1. Há quanto tempo trabalha na UFRB e em qual regime de trabalho?
2. Além de lecionar no curso de ... Qual (is) outros Curso (s) de graduação você leciona no centro?
3. Tem acompanhado o fenômeno da evasão no (s) curso (s) de graduação em que leciona?
4. A que você atribui as causas de evasão na UFRB?



# Pesquisa da Evasão na UFRB.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada "A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós Enem/Sisu" desenvolvida pela Pós-graduanda Janete dos Santos, no doutorado em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em convênio com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do Enem/Sisu, visando obter o entendimento desse tema na instituição, oportunizando aos gestores desenvolver ações, tomar decisões, e traçar novos rumos para a política de graduação e da assistência estudantil

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a este questionário. Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa é o desconforto de revelar informações particulares em relação às causas pelas quais não tem continuado o curso. No entanto, como forma de minimizar tais riscos o questionário a ser respondido apresenta questões de livre escolha às quais convidamos a responder àquelas que mais se aproximam de sua situação. Também o deixamos à vontade para não responder a situações particulares se assim o desejar

Esclarecemos que se você aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área e para a construção de políticas de ensino que visem diminuir as causas da evasão na educação superior, pois através dos resultados do estudo realizado a instituição poderá desenvolver ações e políticas de permanência para estudantes na educação superior.

Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido serão mantidos na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Janete dos Santos. Após este período, os dados passarão a compor o banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, Pró-Reitoria de Graduação e pelo telefone (75) 3621-9214.

### \*Obrigatório

Declaro que fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro abaixo que: \*

- Concordo em participar da pesquisa
- Não Concordo

Continuar »

# Pesquisa da Evasão na UFRB.

\*Obrigatório

## Identificação pessoal

Neste item desejamos conhecer melhor você.

Nome e e-mail (não obrigatório)

1. Informe sua idade \*

2. Renda familiar \*

- De 0 a 2 salários mínimos
- De 2 a 4 salários mínimos
- De 4 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos

3. Etnia \*

- 1. Preto
- 2. Pardo
- 3. Branco
- 4. Indígena
- 5. Amarelo

4. Você tem irmãos? Caso sim, informe quantos irmãos você tem? \*

5. Qual a sua cidade de origem? \*

6. Gênero \*

- 1. Feminino
- 2. Masculino
- 3. Transgênero (Transexual ou Travesti)

7. Estado Civil \*

- 1. Solteiro(a)
- 2. Casado(a)
- 3. União Estável

- 4. Divorciado(a) ou separado(a)
- 5. Viúvo(a)

**8. Escolaridade dos pais \***

	Não Alfabetizado	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Qual a profissão de seu pai?**

**10. Qual a profissão de sua mãe?**

**11. Qual a situação dos seus pais na profissão? (atual ou última) \***

	Patrão (com empregados a seu cargo)	Trabalhador por Conta Própria/Autônomo	Trabalhador em empreendimento familiar	Assalariado/Trabalhador por conta de outrem	Outra situação
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[« Voltar](#)

[Continuar »](#)

## Pesquisa da Evasão na UFRB.

\*Obrigatório

### Identificação com a instituição e o curso

Neste item desejamos saber os motivos que levou você a escolher a UFRB e o curso.

#### 12. Quais motivos levou você a escolher a UFRB no Sistema de Seleção Unificada? \*

Na próxima questão você poderá marcar o número que melhor representa os motivos para a escolha da instituição e do curso. Utilize a escala a seguir: 1= Concorda fortemente; 2 = Concorda; 3 = Indeciso; 4 = Discordo; 5 = Discordo fortemente. (Marcar a opção de resposta em cada um dos seguintes enunciados)

	Concordo fortemente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo fortemente
A UFRB ofertava o curso que deseja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A UFRB possui Campus na cidade da minha residência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A UFRB é uma universidade bem conceituada, de excelência e de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição que queria estudar não ofertava meu curso no semestre que fiz o SISU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na UFRB é mais fácil finalizar o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso na UFRB garante colocação no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na UFRB as notas de corte para acesso são mais baixas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 13. Informe o curso em que foi matriculado \*

#### 14. Qual o ano e o semestre que você ingressou ou se matriculou? \*

Caso tenha realizado mais de um ingresso, marque quais.

- 2010.1
- 2010.2
- 2011.1
- 2011.2
- 2012.1
- 2012.2



2013.1

2013.2

Outro:

**15. Quais motivos o levou a escolher esse curso? \***

Na próxima questão você poderá marcar o número que melhor representa os motivos para a escolha da instituição e do curso. Utilize a escala a seguir: 1 = Concordo fortemente; 2 = Concordo; 3 = Indeciso; 4 = Discordo; 5 = Discordo fortemente. (Marcar a opção de resposta em cada um dos seguintes enunciados)

	Concordo fortemente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo fortemente
Curso de grande prestígio na sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso valorizado pelo mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos também escolherem esse curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A concorrência era mais baixa para o curso que escolhi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a minha nota do Enem só consegui pontuação para classificar nesse curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosseguir estudos sobre áreas do meu interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus pais influenciaram a minha escolha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter uma profissão de sucesso, ganhar dinheiro e subir na vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arranjar um emprego e ser mais autônomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. Caso tenha motivos diferentes dos alistados acima, descreva:**

**17. Qual foi a opção do seu curso no Sistema de Seleção Unificada (SiSU)? \***

1ª Opção

2ª Opção

**18. Em qual semestre você abandonou o curso? \***

1º semestre

2º semestre

3º semestre

4º Semestre.

Outro:

**19. Durante o tempo que frequentou o curso, quantas disciplinas você cursou com sucesso? \***  
Poderá informar disciplina cursada com aprovação

- Nenhuma disciplina
- Uma disciplina
- Duas disciplinas
- Três disciplinas
- Mais de 3 disciplinas

## Identificação de permanência no curso

**20. Qual sua fonte de recurso financeiro durante o período em que frequentava a universidade nesse curso? \***

- 1. Trabalho assalariado
- 2. Trabalho por conta própria, tinha/tenho meu próprio negócio
- 3. Recebia ajuda dos meus pais
- 4. Ajudava/ajudo minha família em pequena empresa da família
- 5. Era/sou empresário
- 6. Era/sou servidor público
- 7. Não trabalhava/trabalho
- Outro:

**21. Recebeu alguma bolsa ou auxílio acadêmico? \***

- 1. Sim
- 2. Não

**22. Caso tenha respondido sim a questão anterior, marque abaixo qual o tipo de bolsa**  
Poderá marcar mais de uma

- 1. Auxílio alimentação
- 2. Auxílio deslocamento
- 3. Auxílio moradia
- 4. Auxílio pecuniário vinculado a projetos institucionais
- 5. Programa de Bolsa Permanência - PBP
- 6. Bolsa Programa de Educação Tutorial (Pet)
- 7. Bolsa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)
- 8. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)
- 9. Programa de Bolsa de Extensão (Pibex)
- 10. Programa Integrado de Ação Afirmativa (Pinaf)
- 11. Bolsa Monitoria
- 12. Nenhuma bolsa, pois abandonei o curso sem participar de nenhuma seleção
- 13. Participei de seleção, porém, não fui contemplado com bolsa

[« Voltar](#)

[Continuar »](#)

# Pesquisa da Evasão na UFRB.

\*Obrigatório

## Fatores individuais

Desejamos saber o que influenciou sua decisão de abandonar ao curso

23. Quais fatores pessoais interferiram ou foram importantes para sua saída do curso? \*

Na próxima questão você encontrará alguns fatores que podem interferir para a evasão na educação superior. Observe atentamente, identifique e marque na escala de 1 a 5 aquele que mais se encaixa nos motivos que contribuíram para sua saída do curso. Sendo: 1= Muito importante; 2 = Importante; 3 = Indeciso; 4 = Pouco importante; 5 = Nada importante

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Não foi o curso escolhido na primeira opção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso na instituição que queria não foi ofertado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi o curso escolhido em primeira opção, mas perdi o interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me informei sobre o curso escolhido e depois não me identifiquei com ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já possuía outra graduação e perdi o interesse no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saudades de meus pais que ficaram em outra cidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me dediquei aos estudos como deveria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive problemas de saúde e não pude continuar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fatores sociais, econômicos e políticos

Na próxima questão você encontrará alguns fatores que podem interferir para a evasão na educação superior. Observe atentamente, identifique e marque na escala de 1 a 5 aquele que mais se encaixa nos motivos que contribuíram para sua saída do curso. Sendo: 1= Muito importante; 2 = Importante; 3 = Indeciso; 4 = Pouco importante; 5 = Nada importante

24. Quais fatores sociais, econômicos e políticos interferiram para sua saída do curso? \*

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Curso de período integral (manhã e tarde) e eu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morava em outra cidade e não tinha como pagar o transporte até a universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morava em outra cidade e não tinha como me manter financeiramente na cidade do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Precisava trabalhar para sustentar minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiquei desempregado durante o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fatores pedagógicos e acadêmicos

Na próxima questão você encontrará alguns fatores que podem interferir para a evasão na educação superior. Observe atentamente, identifique e marque na escala de 1 a 5 aquele que mais se encaixa nos motivos que contribuíram para sua saída do curso. Sendo: 1= Muito importante; 2 = Importante; 3 = Indeciso; 4 = Pouco importante; 5 = Nada importante

25. Que fatores acadêmicos e/ou pedagógicos foram importantes para você não permanecer no curso? \*

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
O curso possui muitas disciplinas na área de exatas e eu não tenho bases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui reprovado na mesma disciplina mais de uma vez ou mais vezes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas provas realizadas no mesmo período tornava difícil estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não entendia os conteúdos da (s) disciplinas do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive dificuldade na(s) prova(s) (o assunto dado era diferente do cobrado na prova)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Professor distante em relação aos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor não sabe como transmitir os conteúdos, não tem didática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A turma era muito grande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrei no artigo 60 ou 65 do Regulamento de Ensino de Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me senti acolhido pelo Centro/Colegiado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horário das aulas centralizado em dias que não podia ir para universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fatores organizacionais e institucionais

Na próxima questão você encontrará alguns fatores que podem interferir para a evasão na educação superior. Observe atentamente, identifique e marque na escala de 1 a 5 aquele que mais se encaixa nos motivos que contribuíram para sua saída do curso. Sendo: 1= Muito importante; 2 = Importante; 3 = Indeciso; 4 = Pouco importante; 5 = Nada importante

**26. Quais dos fatores institucionais/organizacionais influenciaram na decisão de não continuar no curso ou na instituição? \***

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Calendário acadêmico da instituição estava muito atrasado, preferi cursar em outro lugar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A localização da Universidade é muito longe de minha casa, moro na zona rural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As salas eram muito quentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de laboratórios para as aulas práticas no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de espaços e equipamentos de acessibilidade (elevadores, pista tátil, rampas, cadeiras de rodas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Não me senti acolhido e integrado pela universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A coordenação do curso pouco ativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A relação de trabalho, entre alunos e professores não era boa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de comunicação e organização entre os setores e serviços da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muitas greves e paralisações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de assistência estudantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de livros na Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fatores que poderiam ter contribuído para você continuar no curso

### 27. Quais fatores poderiam ter contribuído para sua permanência? \*

Nas próximas questões você encontrará alguns fatores que podem interferir para a evasão na educação superior. Observe atentamente, identifique e marque na escala de 1 a 5 aquele que mais se encaixa nos motivos que contribuíram para sua saída do curso. Sendo: 1 = Muito importante; 2 = Importante; 3 = Indeciso; 4 = Pouco importante; 5 = Nada importante

	Muito importante	Importante	Indeciso	Pouco importante	Nada importante
Apoio e acolhimento da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores mais competentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio da família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolsa auxílio (moradia ou alimentação ou transporte)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Perspectivas para o futuro

Para concluir, convidamos você a responder sobre sua situação atual e as perspectivas para o futuro.

### 28. Qual a sua situação atual após a saída do curso? \*

Na próxima questão você poderá marcar o número que melhor representa os motivos para a escolha da instituição e do curso. Utilize a escala a seguir: 1 = Concorda fortemente; 2 = Concorda; 3 = Indeciso; 4 =

Discordo; 5 = Discordo fortemente. (Marcar a opção de resposta em cada um dos seguintes enunciados)

	Concordo fortemente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo fortemente
Ingressei em instituição de educação superior privada através do Programa Universidade para Todos (Prouni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiz nova inscrição no SiSU para outro curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiz outra prova do Enem para participar de outro processo seletivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiz transferência interna para outro curso na UFRB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fiz transferência externa para outra instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abandonei a educação superior para fazer curso técnico que é mais rápido de formar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não estou estudando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não estou estudando agora, mas pretendo fazer novo processo seletivo para outro curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deseja expressar alguma coisa?

Espaço para relatar alguma situação ou fator não contemplado nas questões, que influenciaram sua saída e queira relatar (optativo)

« Voltar

Continuar »

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)





## **ANEXOS**

---

1. FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
2. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E AUTORIZAÇÃO DO USO DE BANCO DE DADOS
3. PARECER CONSUBISTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa: A evasão nos cursos da UFRB pós-Enem/Sisu		2. Número de Participantes da Pesquisa: 200	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Janete dos Santos			
6. CPF: 505.172.955-04		7. Endereço (Rua, n.º): Trav. Esmeraldo Elias de Jesus, 112 Ana Lúcia CRUZ DAS ALMAS BAHIA 44380000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (75) 9112-9243	10. Outro Telefone:
		11. Email: sajanetes@gmail.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>09</u> / <u>10</u> / <u>2014</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
13. Nome: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB		14. CNPJ: 07.777.800/0001-62	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (75) 3621-1293		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>PAULO GABRIEL SOLEDADE NACIF</u>		CPF: <u>341.445.285-53</u>	
Cargo/Função: <u>REITOR</u>		 Assinatura	
Data: <u>13</u> / <u>10</u> / <u>2014</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			



**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E AUTORIZAÇÃO DO USO DE BANCO DE  
DADOS**

**Título do projeto de tese:** “A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós-Enem/Sisu”

**Pesquisador responsável:** Janete dos Santos

**Instituição/Departamento:** Universidade do Minho/Instituto de Educação/Departamento de Sociologia

**Telefone para contato:** 75 91129243

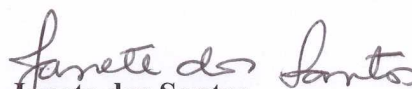
**Local da coleta de dados:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Graduação, Cruz das Almas, Bahia.

Eu, Janete dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, abaixo assinado, comprometo-me a manter confidencialidade com relação às informações coletadas na base de dados do Sistema Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a guarda da Pró-Reitoria de Graduação, por um período máximo de 2 anos, preservando a identidade dos sujeitos cujos dados serão estudados.

Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução e conclusão da tese de doutoramento e que somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo utilizadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.


Asseguro que as informações serão mantidas na Pró-Reitoria de Graduação, local de atividades da pesquisadora.

Cruz das Almas, 22 de abril de 2015.

  
**Janete dos Santos**  
RG: 02991599-65  
Pesquisador

Consoante o presente Termo de Confidencialidade, autorizamos o acesso aos dados sob a guarda da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A evasão nos cursos de graduação da UFRB pós-Enem/Sisu”.

Cruz das Almas, 22 de abril de 2015

  
**Luciana Alaíde Alves Santana**  
Pró-Reitora de Graduação

**Luciana Alaíde Alves Santana**  
Pró-Reitora de Graduação  
UFRB







**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A evasão nos cursos da UFRB pós-Enem/Sisu

**Pesquisador:** Janete dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 44283314.3.0000.0056

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.138.256

**Data da Relatoria:** 08/07/2015

**Apresentação do Projeto:**

" A presente proposta ao doutoramento pretende desenvolver uma investigação acerca do fenômeno da evasão na educação superior, tendo como lócus os cursos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) após sua adesão ao Enem/Sisu. Os dados da graduação na UFRB demonstram que o número de vagas ofertados e de estudantes matriculados não reflete a quantidade de discentes matriculados nos cursos, pelo menos 30% dos que deveriam estar matriculados de alguma forma evadiram-se do corpo discente da instituição. Por conta disso, algumas questões inquietantes emergem: o que levou esse percentual de estudantes a sair da instituição? Quais os cursos que cujo índice de evasão se apresentaram em maior escala? Existe alguma correlação entre as trajetórias de insucesso e a evasão? Haverá alguma relação entre o fenômeno da evasão (exclusão) e as trajetórias de sucesso e excelência (inclusão) na UFRB? E a mais importante questão: Quais motivos os levaram a desistir/ evadir? Para entender este fenômeno a discussão teórica se pautará nos trabalhos de Vicent Tinto, P. Bourdieu, A. Coulon, Álvaro Marchesi dentre outros. Nesta direção, a pesquisa será permeada objetivando primariamente compreender o fenômeno da evasão de forma holística e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do Enem/Sisu. O paradigma metodológico será descritivo, pautando-se em uma pesquisa qualitativa, sendo que o método utilizado será o estudo de caso. A coleta de dados utilizará como instrumentos questionário e entrevista, sem desconsiderar a

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710

**Bairro:** Centro

**CEP:** 44.380-000

**UF:** BA

**Município:** CRUZ DAS ALMAS

**Telefone:** (75)3621-6850

**Fax:** (75)3621-9767

**E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 1.138.256

importância da análise dos documentos já existentes na instituição que dará o ponto de partida à investigação.”

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

“Compreender o fenômeno da evasão de forma holística e longitudinal nos cursos de graduação da UFRB após a adoção do Enem/Sisu.”

Objetivos Secundários:

- “Analisar e discutir conceitos e teorias sobre a evasão escolar (nas suas várias modalidades) no contexto do ensino superior.
- Identificar o grau de incidência da evasão nos cursos da UFRB- Analisar os motivos e os fatores (individuais, sociais, organizacionais, pedagógicos, institucionais, políticos) da evasão nos cursos de graduação da UFRB.
- Analisar o processo de transição e integração dos estudantes na cultura da UFRB.
- Confrontar o perfil sociográfico dos estudantes evadidos (socioeconômico, gênero, origem territorial, dentre outros) com o perfil dos estudantes bem sucedidos.”

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos

“Exposição dos problemas sociais do estudante ao responder ao questionário.”

Benefícios

“Para o campo temático de investigação Acadêmico-Científico, a pesquisa em torno da temática da evasão na educação superior carece de investigação qualitativa sobre os motivos e as razões que levam a esse abandono. Considerando que a forma de acesso pelo Enem/Sisu tanto na UFRB quanto em outras instituições federais de ensino é fruto dos últimos três anos, pesquisas que envolvem os resultados desse mecanismo de acesso, principalmente relacionado ao fenômeno da evasão ainda não foram desenvolvidas. De modo que esta investigação será inovadora para a construção do conhecimento acadêmico. Para a UFRB, considerando que ainda não foi

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710

**Bairro:** Centro

**CEP:** 44.380-000

**UF:** BA

**Município:** CRUZ DAS ALMAS

**Telefone:** (75)3621-6850

**Fax:** (75)3621-9767

**E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br





Continuação do Parecer: 1.138.256

desenvolvido na UFRB um estudo qualitativo sobre a evasão, o estudo permitirá obter o entendimento desse tema na instituição, oportunizando aos gestores desenvolver ações, tomar decisões, e traçar novos rumos para a política de graduação e da assistência estudantil. Para a sociedade qualquer pesquisa acadêmica deve ter por objetivo o retorno social, quando, no entanto a investigação volta-se para a educação, que é um bem público essencial, a importância torna-se ainda maior. A evasão pode ser classificada como motivadora da exclusão, de forma que ao estudá-la na instituição será possível identificar no fenômeno quem é o público excluído, e conseqüentemente, como a instituição pode rever e prover, a partir do que for identificado, maneiras de beneficiar essa comunidade.”

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo se mostra relevante, pois busca avaliar os motivos pelos quais os estudantes da UFRB evadem da instituição, após o ingresso através do sistema ENEM/SISU. Após as alterações no TCLE e no cronograma de execução, além dos esclarecimentos, fornecidos pela pesquisadora acerca do grupo estudado, entendemos que o projeto de pesquisa encontra-se em consonância com o que preconiza a Resolução 466/2012 do CNS.

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

- TCLE: em consonância com a Resolução 466/2012 do CNS.
- Termo de anuência da instituição co-participante: em consonância
- Folha de rosto assinada: em consonância
- TCUD: em consonância
- Instrumento de coleta de dados: em consonância

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

Projeto de pesquisa aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710

**Bairro:** Centro

**CEP:** 44.380-000

**UF:** BA

**Município:** CRUZ DAS ALMAS

**Telefone:** (75)3621-6850

**Fax:** (75)3621-9767

**E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA -  
UFRB



Continuação do Parecer: 1.138.256

CRUZ DAS ALMAS, 03 de Julho de 2015

---

**Assinado por:**  
**Elissandra Ulbricht Winkaler**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Rui Barbosa, 710

**Bairro:** Centro

**CEP:** 44.380-000

**UF:** BA

**Município:** CRUZ DAS ALMAS

**Telefone:** (75)3621-6850

**Fax:** (75)3621-9767

**E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br