

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Franciele Santos de Lima

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUA CONFIGURAÇÃO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO OESTE DE SANTA  
CATARINA: O CASO DA UNOCHAPECÓ**

Chapecó – SC  
2017



FRANCIELE SANTOS DE LIMA

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUA CONFIGURAÇÃO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO OESTE DE SANTA  
CATARINA: O CASO DA UNOCHAPECÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadir Zago

Chapecó – SC  
2017

L732e Lima, Franciele Santos de  
Evasão no ensino superior e sua configuração em uma  
Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa  
Catarina: o caso da Unochapecó./ Franciele Santos de  
Lima. - 2017.

214 p.il.; 21 cm

Orientador: Dra. Nadir Zago

Bibliografia: p. 193-203

Dissertação (Mestrado) - Universidade Comunitária da  
Região de Chapecó, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, 2017.

1. Evasão Universitária. 2. Desigualdade social. I.  
Zago, Nadir. II. Universidade Comunitária da Região de  
Chapecó. III. Título.

CDD 378



**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ**

**Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação**

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUA CONFIGURAÇÃO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO OESTE DE SANTA  
CATARINA: O CASO DA UNOCHAPECÓ**

**Franciele Santos de Lima**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**  
sendo aprovada em sua forma final.

---

Prof. Nadir Zago, Dra. em Educação – Sociologia da Educação  
Orientador

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Joviles Vitório Trevisol, Dr. em Sociologia

---

Prof. Edivaldo José Bortoletto, Dr. em Educação e Dr. em Comunicação e Semiótica

---

Prof. Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski, Dra. em Educação

Chapecó, 19 de Dezembro de 2017

*Às minhas famílias, pelo amor e colaboração.  
À professora Nadir Zago pelo apoio e compaixão.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, esta é a melhor parte do trabalho! Olhar para o resultado final e agradecer. E quanta gente merece a minha mais honesta gratidão, mas, como humana que sou, preciso agradecer a Deus, pois sem Ele de fato nada disso seria possível! Ele que foi meu apoio em tantos momentos difíceis, brigamos e nos acertamos, mas, sobretudo, nos amamos, Pai muito obrigada.

À minha família planaltense, meus pais Maria Inês e Raul, que nunca mediram esforços em me ajudar nesta jornada. Com seus abraços, colo, carinho e palavras de estímulo, sem dúvida, foram fundamentais para que pudesse concluir esta jornada com mais serenidade, minha eterna gratidão!

À minha família chapecoense, ao meu companheiro Sandro Chander quero agradecer pela paciência diante da minha ausência, à minha sogra por segurar as pontas sempre que podia, e a ambos por cuidarem de nosso maior tesouro, Raul Elias. E a este menino especial e amado, quero agradecer pelos muitos momentos que colaborou tão lindamente comigo e que, em outros momentos, me arrancou do computador às lágrimas para brincar, espero que um dia entenda que o esforço da mamãe também foi por você.

E o que dizer então da Dra. Nadir Zago, que foi muito mais que uma orientadora, foi quase uma mãe, preocupada não somente com o trabalho, mas com aquela que estava por detrás destas linhas, que às vezes sumia, não respondia e-mails, quase desistiu, mas graças ao teu estímulo, profe, chegamos à esta parte tão gostosa do trabalho, os agradecimentos. Quero lhe agradecer imensamente por ter sido meu guia dentro deste campo, bem no sentido bourdieusiano, por me ensinar a arte da escrita à quatro mãos, este trabalho também é teu.

Ao professor Edivaldo Bortoleto, eterno culpado por meu ingresso no PPGE, nossos diálogos tão esclarecedores e reconfortantes, contribuições que não posso mensurar, minha mais singela gratidão. Assim como a professora Tânia Mara Pieczkowski, pelas contribuições certeiras dadas ainda na qualificação, sua experiência e sugestões ajudaram a iluminar os caminhos desta pesquisa. Agradeço igualmente ao professor Joviles Trevisol por aceitar nosso convite, quase natalino, para contribuir com este trabalho cujo público, estudantes universitários, sabemos lhe é tão caro quanto a nós.

E não poderia deixar de agradecer à minha família Leocádio e as amigas, que nos momentos mais difíceis seguraram a minha mão e não me deixaram sucumbir, vocês foram fundamentais, sobretudo: Daniela Mônaco, Janaína Fossá e Alexandrina de Quadros. Mais que os remédios, seu carinho e suas preces me trouxeram de volta!

Por fim, mas não menos importante, ao Programa Uniedu de Pós-Graduação, pelo apoio financeiro recebido, pois nos permitiu divulgar os resultados desta pesquisa em tantos eventos importantes, nossa gratidão.

## RESUMO

Neste estudo investigamos o fenômeno da evasão em uma universidade comunitária da região Oeste de Santa Catarina, frente a um cenário nacional fortemente marcado pelas políticas de acesso ao ensino superior. Inscrito no campo da Sociologia da Educação, este trabalho está apoiado em autores como Bourdieu, Ristoff, Lobo e em um levantamento da produção acadêmica sobre o tema, que inclui teses, dissertações e estudos do tipo estado da arte, no período de 2000 a 2015. Partimos do pressuposto de que a ampliação do acesso ao ensino superior não garante o sucesso acadêmico. Apesar do aumento no número de matrículas verificado em nosso país, as taxas de diplomação ainda são baixas, e atreladas à estas estão as questões relacionadas à retenção e evasão estudantil. Desta forma, objetivamos compreender como se configura o fenômeno da evasão em uma instituição comunitária de ensino superior utilizando como caminho metodológico um estudo de caso em abrangência, seguindo as diretrizes de uma pesquisa exploratória. Realizamos, assim, uma análise quantitativa e qualitativa dos dados acerca do acesso e evasão na instituição pesquisada, do período de 2005 a 2014, bem como das informações obtidas através dos 538 questionários respondidos pelos estudantes que trancaram, cancelaram ou transferiram seus cursos em 2016. Os resultados da pesquisa revelaram que as situações de trancamento e abandono do curso são as que agrupam a maioria dos evadidos, e que estes distribuem-se de maneira muito distinta dentro das áreas do conhecimento institucionais e dos cursos de graduação, com tendência de maior evasão entre os homens, sobretudo, na Área das Ciências Exatas e Ambientais. Nossas constatações ressaltam a complexidade e multifatorialidade que envolvem a evasão no ensino superior, demonstrando que a gestão acadêmica possui um papel central nessa questão e que as históricas desigualdades sociais brasileiras continuam presentes. As desigualdades estão tanto na saída (temporária ou definitiva) dos estudantes que não tiveram condições de dar continuidade aos estudos, quanto nos casos de mobilidade estudantil, em que esses mudaram de curso e/ou instituição na tentativa de permanecer e concluir a graduação, ainda que em condições bastante desiguais e desfavoráveis. Assim, consideramos que pesquisar e compreender o fenômeno da evasão constitui um desafio aos pesquisadores e as instituições de ensino superior, dadas as dificuldades conceituais e operacionais enfrentadas neste processo. Como síntese, reforçamos a tese que para alcançar uma democratização efetiva deste nível educacional é preciso ir além da massificação do acesso, é fundamental oportunizar aos estudantes meios que garantam sua permanência e a conclusão do curso.

**Palavras-chave:** Evasão. Ensino superior. Universidade Comunitária. Desigualdade social. Desigualdade educacional. Sociologia da Educação.

## ABSTRACT

In this study we investigated the dropout phenomenon in a community university from west region of Santa Catarina, facing a national scenario strongly highlighted by access policies to higher education. In the field of Sociology of the Education, this work is underpinned by authors as Bourdieu, Ristoff, Lobo, and in a survey of the academic production about the theme, which included theses, dissertations and studies denominated state of the art, from 2000 to 2015. We begin from the assumption that the enlargement of the access to higher education does not guarantee academic success. Despite the higher number of enrollments in our country, graduation rates are still low and linked to these are issues related to retention and dropout student. That way, we aimed to comprehend how dropout phenomenon is set in a community institution of higher education using as methodological way a case study in scope, following by guidelines of an exploratory research. We carried out a qualitative and quantitative analysis about the access and dropout data in the institution searched, from 2005 to 2014, as well as information acquired through 538 questionnaires answered by students who left for absence, cancelled or transferred their courses in 2016. Research results revealed that leave for absence and dropping out courses situations are grouped with those dropout students, and they are in different institutional areas and undergraduate courses, with a higher tendency between men, mainly in Exact and Environmental Sciences Areas. Our evidences highlight complexity and multifactorial that involve dropout in higher education, demonstrating that academic management has a key role in this issues, revealing that historical Brazilian social inequalities are still present. The inequalities are both in students egress (temporary or definitive) that were not able to keep studying and in cases of student mobility, in that students change the course and/or the university trying to stay and complete the course, even in unequal and adverse conditions. Thus, we consider that researching and comprehending dropout phenomenon constitutes a challenge for researches and higher educational institutions, because of conceptual and operational difficulties faced in this process. In sintesis, to reach an effective democratization in this educational level it is necessary go beyond widespread access, it is fundamental to give opportunity to students ways to guarantee their permanence and conclusion.

**Keywords:** Dropout. Higher Education. Community University. Social Inequality.

Educational Inequality. Sociology of education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Trajetórias estudantis: permanência, evasão e retenção no ensino superior. ....	73
Figura 2 – Definições e modalidades da evasão no ensino superior. ....	75
Figura 3 – Fórmulas para calcular a evasão no ensino superior brasileiro.....	76
Figura 4 – Fórmula utilizada pela Unochapecó para cálculo da evasão.....	87
Figura 5 – Relação entre as questões de pesquisa (à esquerda) e as variáveis do Formulário de Controle da Evasão (à direita) .....	90
Figura 6 – Tangram da Evasão .....	180
Quadro 1 – Número e percentual de casos de evasão pesquisados em 2016 – Unochapecó ...	92
Gráfico 1 – Número de cancelamentos de matrícula da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014.....	97
Gráfico 2 – Número de desistências/abandonos da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014 .....	99
Gráfico 3 – Número de trancamentos da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014 .....	100
Gráfico 4 – Número de transferências externas da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014 .....	101
Gráfico 5 – Número de transferências internas da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014 .....	102
Gráfico 6 – Tendências da evasão por área do conhecimento da Unochapecó de 2005 a 2014 .....	105
Gráfico 7 – Linha de crescimento da evasão por idade e sexo do estudante evadido em 2016 – Unochapecó.....	110
Gráfico 8 – Renda média mensal familiar dos estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó	119
Gráfico 9 – Número de evadidos em 2016 com e sem bolsa de estudos e financiamento ....	121
Gráfico 10 – Número de estudantes bolsistas evadidos em 2016, segundo percentual de bolsa de estudos recebido – Unochapecó.....	122
Gráfico 11 – Número de estudantes evadidos em 2016 por percentual de financiamento estudantil contratado.....	123
Gráfico 12 – Número de evadidos da Unochapecó em 2016 que já havia realizado curso pré-vestibular e/ou ENEM .....	127

Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes evadidos em 2016, segundo o sexo e a área institucional a que pertencia – Unochapecó. ....	130
Gráfico 14 – Número de evadidos por período do curso – Unochapecó, 2016.....	136
Gráfico 15 – Total de evadidos segundo as causas da evasão – Unochapecó, 2016.....	142
Esquema 1 – Perspectivas de evasão e mobilidade para os diferentes sujeitos educacionais	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de sucesso, proporção e total de ingressantes e concluintes no ensino superior brasileiro de 2010 a 2015.....	19
Tabela 2 – Número de instituições e matrículas no ensino superior brasileiro de 1945 a 1985. .....	31
Tabela 3 – Contextos e modelos educacionais do ensino superior brasileiro da Colônia (1500) à Ditadura Militar (1985).....	33
Tabela 4 – Contexto educacional e estratégias para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro de 1985 a 2016.....	46
Tabela 5 – Cursos de graduação, conforme área do conhecimento institucional - Unochapecó .....	88
Tabela 6 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes na educação superior (graduação e sequencial) no Brasil de 2005 a 2015 .....	94
Tabela 7 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes da graduação – na Unochapecó de 2005 a 2015.....	95
Tabela 8 – Taxa média anual da evasão por área do conhecimento da Unochapecó, de 2005 a 2014. ....	104
Tabela 9 – Número de homens e mulheres, segundo a idade e cor, do grupo de estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó .....	111
Tabela 10 – Número de estudantes evadidos em 2016, por estado civil, sexo e com filhos (menores de 18 anos) - Unochapecó. ....	112
Tabela 11 – Escolaridade das mães e pais dos estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó	114
Tabela 12 – Número de estudantes evadidos em 2016, na IES pesquisada, segundo a rede de ensino de conclusão do ensino médio (E.M.) e o sexo.....	125
Tabela 13 – Distribuição de estudantes evadidos em 2016 por área institucional, curso e sexo. .....	132
Tabela 14 – Número de casos de evasão registrados por curso, em 2016 – Unochapecó.....	134
Tabela 15 – Casos de evasão registrados por modalidade em 2016 – Unochapecó.....	140
Tabela 16 – Casos de evasão segundo a modalidade e a causa da evasão. ....	159
Tabela 17 – Coeficiente de Correlação de Pearson dos principais fatores institucionais associados à evasão. ....	183
Tabela 18 – Escala de influência dos aspectos internos à Unochapecó para os evadidos em 2016 .....	185

Tabela 19 – Escala de influência dos aspectos externos à Unochapecó para os evadidos em 2016 .....	185
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAA	Diretoria de Apoio Acadêmico
DTI	Diretoria de Tecnologia da Informação
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeste	Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POP	Programa de Orientação Profissional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SERCA	Secretaria de Registro e Controle Acadêmico
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOL	Central de Soluções
SPSS	<i>Statistical Software for Social Sciencies</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 SITUANDO A PESQUISADORA .....	14
1.2 DEFININDO O TEMA E CONSTRUINDO O PROBLEMA .....	16
<b>2 ENSINO SUPERIOR – HISTÓRICO E TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>27</b>
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	27
2.2 TRANSFORMAÇÕES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	33
2.3 IMPASSES NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO A EVASÃO.....	47
<b>3 CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS PARA ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>51</b>
3.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU .....	51
3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DA PRODUÇÃO .....	58
<b>3.2.1 Distribuição das pesquisas: quando, onde e como foram produzidas .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.2 O perfil do estudante evadido.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.3 Causas da evasão: associações entre as características pessoais, socioculturais e econômicas dos estudantes.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2.4 Causas da evasão associadas a aspectos institucionais.....</b>	<b>69</b>
3.3 DESAFIOS CONCEITUAIS PARA O ESTUDO DA EVASÃO .....	72
<b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>79</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA .....	79
4.2 CAMINHOS DA PESQUISA .....	83
<b>5 MODALIDADES E TENDÊNCIAS DA EVASÃO NA UNOCHAPECÓ.....</b>	<b>93</b>
5.1 ENTRE ACESSO E A CONCLUSÃO – DO CONTEXTO NACIONAL AO INSTITUCIONAL .....	93
5.2 TENDÊNCIAS DA EVASÃO NA UNOCHAPECÓ.....	96
5.3 TENDÊNCIAS DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNOCHAPECÓ .....	103
<b>6 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES QUE EVADEM NA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>109</b>

6.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS .....	109
6.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS .....	113
6.3 CARACTERÍSTICAS ESCOLARES .....	124
<b>6.3.1 O ensino médio.....</b>	<b>124</b>
<b>6.3.2 O ensino superior.....</b>	<b>129</b>
<b>7 A EVASÃO E SUAS RAZÕES .....</b>	<b>139</b>
7.1 CATEGORIZANDO A EVASÃO .....	139
7.2 DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA.....	143
7.3 DIMENSÃO PESSOAL.....	159
7.4 DIMENSÃO INSTITUCIONAL .....	168
7.5 FATORES MÚLTIPLOS: MONTANDO UM QUEBRA-CABEÇA .....	179
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE EVASÃO .....	205
APÊNDICE B – TAXA DE EVASÃO MÉDIA ANUAL POR CURSOS E ÁREA DA UNOCHAPECÓ DE 2005 A 2014 .....	207
APÊNDICE C – DISTRIBUIÇÃO DE OCUPAÇÕES POR MEMBRO DO GRUPO FAMILIAR.....	208

# 1 INTRODUÇÃO

“Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói.” (BACHELARD, 1989 apud GAMBOA, 2013). Iniciamos esta pesquisa com a citação de Bachelard, pois entendemos que sem perguntas o conhecimento não avançaria, mas para que haja perguntas é necessário o sujeito que as formula. Por isso, na primeira parte desta introdução apresentamos a pesquisadora, a fim de revelar o sujeito por trás da pesquisa, identificando quem fala e de onde fala. Na sequência, discutimos aspectos contextuais relacionados ao tema, que definiram o problema e as questões de pesquisa. Ao final, apresentamos a estrutura que compõe este trabalho.

## 1.1 SITUANDO A PESQUISADORA<sup>1</sup>

A origem desta pesquisa tem relação não apenas com a curiosidade científica da pesquisadora, mas também no apoio permanente de sua família para que continuasse seus estudos. Nasci e cresci na cidade de Planalto, no Rio Grande do Sul. Minha pequena família de classe popular compunha-se de quatro membros: meus pais, meu irmão mais velho e eu. Apesar da baixa escolaridade de meus pais (nenhum deles havia completado o ensino fundamental), sempre recebi estímulos para estudar e ter uma boa profissão, assim como meu irmão que, de maneira díspar, optou por trabalhar precocemente e interromper os estudos ainda no ensino médio.

Em minha carreira escolar sempre procurei me dedicar bastante, queria deixar meus pais orgulhosos, pois reconhecia os sacrifícios que faziam para que eu prosseguisse os estudos e tivesse uma boa educação. Assim, ao concluir o ensino médio em escola pública, prestei vestibular em uma universidade da rede privada, pois as instituições da rede pública ficavam distantes da minha residência, inacessíveis para mim naquele momento.

Em 2005, ingressei no curso de graduação em Ciências Biológicas, minha *terceira* opção. Sim, diferente daqueles que escolhem o curso que sempre sonharam, eu escolhi aquele que podia sonhar e cursar. Meu desejo inicial era graduar-me em Filosofia na Universidade

---

<sup>1</sup> Neste item da dissertação utilizaremos apenas a primeira pessoa do singular para identificar a estudante/pesquisadora, contudo este trabalho foi escrito a quatro mãos, pois mestranda e orientadora trabalharam juntas desde seus primeiros rascunhos, por isso nas demais optamos por manter a primeira pessoa do plural.

Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), pois, além de ser um curso que gostava, era oferecido no período noturno, o que me permitiria trabalhar e estudar. Contudo, no dia do vestibular, informaram que o curso de Filosofia não obteve o número mínimo de inscritos e assim tive que mudar meu projeto. Minha segunda opção seria, então, Educação Física, mas na época o curso estava ofertado apenas no período vespertino, o que também impediu minha escolha pela incompatibilidade de horário do trabalho com os estudos. Por fim, entre a lista dos cursos “possíveis” e “disponíveis” optei pelo de Ciências Biológicas (Licenciatura). Apesar deste início confuso, acabei me identificando com o curso, colegas e professores. Um fato que merece destaque é que durante a graduação, na disciplina de Anatomia Humana, conheci meu marido, na época nosso professor.

Chegando à metade do curso, quando iniciavam os projetos de pesquisa e estágios, estive indecisa quanto à suspensão temporária dos estudos, pois era cansativo trabalhar, estudar e nessa condição eu quase não dormia. Mesmo assim prossegui os estudos, pois afinal já estava em vias de conclusão e também porque eu não queria perder o contato com colegas e amigos. Hoje vejo que as relações interpessoais que estabeleci durante a graduação representaram um sustentáculo para minha permanência.

Concluí a graduação em 2010 e antes de dar continuidade aos estudos optei por dar continuidade à família, tive meu filho no final do mesmo ano. Mais tarde, interessada em estudar as relações entre família, religião e educação, matriculei-me em algumas disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, ambos *Stricto Sensu* na mesma instituição onde me graduei, a Unochapecó.

Minha intenção inicial era reconhecer o que cada programa trabalhava e ver com qual me identificaria. Acabei optando pelo Mestrado em Educação, pois o tema deste projeto de pesquisa teve início nas discussões realizadas durante a disciplina “Educação e Instituições Sociais: Família e Escola”, ministrada pela professora Dra. Nadir Zago. Na referida disciplina estudamos as relações entre estas instituições sociais, seus reflexos nos processos e nas práticas educativas e, de forma mais ampla, na reprodução das desigualdades sociais e escolares. Neste sentido, aprofundamo-nos nos escritos de Pierre Bourdieu, com uma interpretação macrossociológica das desigualdades, e Bernard Lahire, cuja análise volta-se mais à família e suas configurações, numa dimensão microssociológica.

A partir do referencial teórico estudado pude perceber como nossas escolhas são muitas vezes direcionadas, mesmo que não nos demos conta das articulações entre elas e nossa realidade social. Acompanhei alguns trabalhos desenvolvidos no programa e em

especial o de uma colega, Ana Karina Brocco, que investigava a condição de permanência dos estudantes bolsistas da Unochapecó. Passei a me interessar pelo mesmo público, os universitários, mas, diferentemente do trabalho da colega, dirigi meus estudos não pelos que permanecem na instituição, e sim por aqueles que interrompem seus estudos na graduação, talvez pelo fato de me identificar com este público, pois quase evadi na época da graduação.

Um fator importante na escolha dessa temática estava relacionado à minha atividade profissional. Além de estudar na Unochapecó, fiz parte do seu quadro de colaboradores, sempre trabalhando no atendimento ao estudante e comunidade, de 2008 até 2017. Neste espaço de trabalho tive contato com muitos estudantes que ingressavam cheios de sonhos e expectativas, mas que mais tarde acabavam trancando, cancelando, transferindo ou mesmo desistindo de seus cursos de graduação.

Durante os atendimentos no setor, muitos estudantes acabavam “abrindo o jogo” e relatando o real motivo da saída, seja do curso, seja da instituição. Os motivos eram os mais variados possíveis: dificuldades financeiras para pagar as mensalidades; ou porque não conseguiram bolsa de estudos ou financiamento; ou ainda por outras razões como incompatibilidade entre trabalho e estudos, mudança de cidade, doença na família, reclamações do corpo docente e da instituição.

A partir deste meu contexto individual, profissional e também social, surgiram algumas inquietações: O que a instituição e os cursos têm feito ou pensado sobre a saída destes estudantes? Os estudantes avaliam os impactos que a evasão pode lhes causar, ou decidem precipitadamente? Por que os estudantes estão saindo e para onde estão indo? É possível reverter a decisão de evadir através de um diálogo? Qual o impacto desta saída na vida do estudante? E para a instituição e os cursos, quais os efeitos da evasão?

É na convergência entre estas reflexões, pessoais e profissionais, e a apropriação teórica feita no PPGE que surge o tema deste projeto de pesquisa: a evasão no ensino superior. Com o intuito de compreender melhor o que se demonstrou ser um fenômeno nacional, ingressei, então, no Mestrado em Educação, onde pude contar com a orientação da professora Nadir Zago.

## 1.2 DEFININDO O TEMA E CONSTRUINDO O PROBLEMA

A educação é, para além de um direito de todo e qualquer cidadão, um primado social, antropológico, moral, político e econômico de toda uma nação (MONTEIRO, 2003). Neste sentido, a educação desponta como uma ferramenta valiosa na redução das desigualdades

sociais, econômicas e culturais, permitindo ao indivíduo desenvolver-se e assim desenvolver a sociedade ao seu redor.

O ensino superior destaca-se como nível educacional no qual se opera a formação de profissionais que atuarão na educação básica, como também nos mais diversos segmentos da sociedade, promovendo o seu desenvolvimento. Conforme previsto no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996a), o ensino superior tem entre suas finalidades:

- II - **formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento**, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e **possibilitar a correspondente concretização**, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

Buscando cumprir os objetivos propostos acima, o Estado vem desenvolvendo e investindo, de forma mais intensa nos últimos anos, em políticas públicas voltadas à expansão do acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a flexibilização e ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a criação da Lei de Cotas, entre outras que serão apresentadas com maiores detalhes no Capítulo 2.

Ainda em relação ao ensino superior, o Brasil estabeleceu como meta no atual Plano Nacional de Educação (PNE), até 2024, elevar a taxa bruta<sup>2</sup> de matrículas para 50% e a taxa líquida para 33%. Procurando assegurar a qualidade da oferta e expansão, estipulou ainda que, pelo menos, 40% das novas matrículas devem ser no segmento público (BRASIL, 2014). Se alcançarmos estes objetivos, nosso país passará a ter um sistema de ensino superior de massas, seguindo a Escala de Trow<sup>3</sup>.

Diante das metas propostas, entendemos que é necessário investigar em que medida os objetivos estabelecidos pela legislação estão se materializando na realidade educacional brasileira, sobretudo, ao assumir o compromisso de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente **concretização**” (BRASIL, 1996a, grifo nosso). Destacamos a palavra concretização, pois ela encerra uma relação complexa e, por vezes, contraditória no ensino superior brasileiro: o ingresso dos estudantes na graduação e sua permanência em condições desiguais, a diplomação de uns e a saída de outros sem concluir o curso.

---

<sup>2</sup> A taxa bruta refere-se ao número total de estudantes matriculados no ensino superior em relação à população entre 18 e 24 anos, enquanto a taxa líquida refere-se exclusivamente à população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

<sup>3</sup> Retomaremos a Escala de Trow no Capítulo 1.

Autores como Cunha (2004), Ristoff (2013) e Sampaio (2011) são unânimes em considerar os avanços obtidos no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, tanto na ampliação do número de instituições, quanto de cursos e matrículas. Entretanto, é preciso questionar: de que maneira esta expansão do acesso tem contribuído para a redução das desigualdades sociais e educacionais que marcam a nossa realidade?

Ao analisar o perfil do *campus* brasileiro<sup>4</sup>, a partir dos dados dos últimos três ciclos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), Ristoff (2014, p. 742) conclui: “O *campus* brasileiro como um todo ainda está longe de refletir a nova realidade populacional revelada pelo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual, pela primeira vez, pretos e pardos formam o grupo majoritário da população brasileira, com 51%, contra 48% de brancos.” O autor destaca que no ensino superior encontramos mais brancos e ricos do que a sociedade em geral, contudo, não desconsidera que, devido a políticas públicas em andamento, houve um aumento na proporção de estudantes “trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade” (RISTOFF, 2014, p. 746).

No entanto, o ingresso no ensino superior não é suficiente para garantir a conclusão, por isso mesmo devemos ponderar as condições deste acesso e da permanência dos estudantes que chegam ao *campus* brasileiro, e em que cursos eles têm ingressado. Ristoff (2014) nos dá algumas pistas sobre as desigualdades que permeiam este espaço:

Via de regra, o estudante que tem pai com escolaridade superior vem também de família das duas faixas de renda mais elevadas, frequenta cursos com os mais altos percentuais de brancos e se origina da escola do ensino médio privado. Já no outro extremo, estudantes que não têm pais com escolaridade superior ou com alto rendimento, estudam em cursos com percentuais de brancos muito próximos ao da população brasileira e têm a sua origem escolar no ensino médio público. (RISTOFF, 2014, p. 743).

[Existe] uma enorme distância entre os percentuais dos diferentes cursos, deixando evidente que os maiores percentuais de estudantes oriundos da escola pública tendem a estar em cursos de demanda mais baixa, enquanto, nos de demanda mais alta, os estudantes da escola pública estão significativamente sub-representados. (RISTOFF, 2014, p. 746).

Ou seja, o perfil do estudante universitário está mudando, mas a “inclusão” dos “excluídos” se dá, em maior proporção, em cursos de baixa demanda, enquanto aqueles de alta demanda e com maior prestígio social e profissional são frequentados, predominantemente, por estudantes oriundos de famílias com maior capital cultural e

---

<sup>4</sup> O perfil do *campus* brasileiro deve ser compreendido aqui como o perfil dos estudantes que compõem o sistema de ensino superior no País, baseado em suas características socioeconômicas e familiares.

econômico. Desta forma, fica claro que as políticas públicas de acesso podem contribuir para a democratização quantitativa das vagas nas Instituições de Educação Superior (IES), mas não garante a sua democratização qualitativa. Segundo Antoine Prost (apud MARTINS DE SÁ, 2007, p. 1):

[...] a democratização ‘quantitativa’ (crescimento do acesso aos diferentes níveis do sistema educativo das crianças de categorias sociais desfavorecidas), não assegura necessariamente a democratização ‘qualitativa’ (igualdade de acesso das diferentes categorias sociais a um determinado nível de ensino). E, contudo, apenas a última será capaz de desafinar a correia de transmissão que transmuta desigualdades sociais em desigualdades escolares que vão legitimar novas desigualdades sociais.

Considerando a democratização não somente na sua dimensão quantitativa pela expansão do ensino, precisamos nos questionar se estes estudantes que começam a acessar o ensino superior, auxiliados pelas políticas públicas, estão conseguindo concluir seus estudos.

Analisando a relação entre o número de ingressantes e concluintes no Brasil, no período de 2010 a 2015, veremos que efetivamente o acesso ou a entrada no sistema de ensino não garante a conclusão de um curso superior, como visto a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 – Taxa de sucesso, proporção e total de ingressantes e concluintes no ensino superior brasileiro de 2010 a 2015

Ano/Situação	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Ingressantes</b>	2.196.822	2.359.409	2.756.773	2.749.803	3.114.510	2.920.222
<b>Concluintes</b>	980.662	1.022.711	1.056.069	994.812	1.030.520	1.150.067
<b>Proporção I/C<sup>(1)</sup></b>	45%	43%	38%	36%	33%	39%
<b>Taxa de sucesso<sup>(2)</sup></b>	45%	43%	51%	45%	44%	42%

Notas: (1) A Proporção I/C representa o percentual do total de concluintes em relação ao total de ingressantes em um mesmo ano. (2) A Taxa de sucesso representa o percentual de estudantes que conclui o curso dentro do prazo regular de duração do mesmo, em média 4 anos, conforme Ristoff (2013).

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016a).

Considerando que, em média, o tempo para conclusão do curso de graduação no Brasil é de 4 anos, observamos que há um hiato entre o número de ingressantes e concluintes, ano após ano (Tabela 1). A proporção de concluintes em relação aos ingressantes do mesmo ano é sempre inferior a 50%, e vinha decaindo desde 2010 até 2014, registrando uma alta de 6% apenas em 2015. Mas o que nos chama a atenção é a baixa taxa de sucesso, ou seja, o número de estudantes que conclui o curso no prazo médio vem decrescendo desde 2012, quando atingiu 51% dos estudantes.

Desta forma, constatamos que o número de estudantes que conclui a graduação anualmente é invariavelmente menor que o de ingressantes, e que mais da metade dos estudantes no sistema de ensino superior brasileiro não conclui o curso em seu período regular de duração. Além disso, considerando a baixa proporção entre ingressantes e concluintes, nos últimos 6 anos, podemos inferir que para cada 10 novos estudantes, as instituições têm formado apenas 4, em média, por ano. Diversas hipóteses podem ser levantadas para explicar estas distorções entre o acesso e a conclusão dos estudos, dentre elas o crescimento no número de estudantes retidos ou evadidos dos cursos de graduação.

Nos casos de retenção, o estudante permanece no sistema de ensino por um período maior que aquele da duração regular de seu curso de origem, fruto de reprovações ou de outras situações que acabam por prolongar seu tempo de formação, todavia este prolongamento não impede a sua conclusão. Já a evasão pressupõe que o estudante deixou seu curso de origem sem concluir os estudos. Entretanto, analisar apenas os dados gerais disponibilizados pelo MEC não seria suficiente para entender o que ocorre com o significativo número de estudantes que não conclui o ensino superior.

Buscando compreender a realidade desta parcela de estudantes que ingressou no ensino superior, mas não permaneceu nem concluiu o curso, pesquisadores de diversas instituições têm se debruçado sobre o fenômeno da evasão, procurando identificar suas causas e efeitos (SANTOS, 2014; BAGGI; LOPES, 2011). Ao avaliar o perfil do estudante universitário, Ristoff (2014, p. 742) chama a atenção para uma questão que é central no estudo do fenômeno da evasão: “A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.”

Esta síntese confere com a longa tradição de estudos feitos por Bourdieu sobre as desigualdades entre a origem social e o futuro escolar. O livro *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, escrito em conjunto com Passeron, constitui um marco na compreensão destas relações no ensino superior, ao demonstrar, a partir de uma análise empírica e crítica, como a escolha, o ingresso e a condição de permanência dos estudantes nos cursos de graduação estão indissociavelmente relacionadas à sua origem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Contudo, como indicam outros estudos, a condição socioeconômica do estudante não deve ser interpretada como a única causa da evasão, uma vez que ela pode estar associada à outras questões. Como sugere Lobo (2012), a questão financeira pode estar ligada à decisão de investir ou não o seu dinheiro em um determinado curso, em função da relação do custo e

benefício, mas também de uma avaliação que envolve a estrutura acadêmica e administrativa da IES.

Lobo (2012) e Silva Filho *et al.* (2007) destacam que nem sempre a evasão é uma escolha do estudante, muitas vezes há características institucionais que podem determinar esta decisão, como problemas na gestão institucional que direciona seus investimentos apenas na captação e se esquece de investir na manutenção daqueles que já fazem parte do quadro discente. Neste caso, os autores sugerem uma mudança na cultura gerencial e acadêmica, que enfatize a importância da permanência dos estudantes, bem como a conclusão de seus respectivos cursos, e demonstre os possíveis efeitos da evasão.

Sampaio (2011) relata que no setor privado, mesmo com as constantes transformações educacionais, as instituições têm enfrentado dificuldades para evitar a extinção de cursos, devido à redução no número de inscritos nos processos seletivos, à insuficiência de matrículas para iniciar e/ou manter uma turma, sem contar as “taxas de evasão que não param de crescer” (SAMPAIO, 2011, p. 39).

Entre os efeitos ou reflexos da evasão nas instituições privadas e comunitárias, Tontini e Walter (2014) destacam a ociosidade de vagas que deixam de ser preenchidas, o desuso das estruturas físicas e equipamentos, a ociosidade dos professores e funcionários, ocasionando muitas vezes redução do quadro funcional, a redução no recebimento de mensalidades com consequente redução no investimento em uma educação de qualidade e desenvolvimento da sociedade, sem contar o desperdício de recursos no caso das instituições públicas. Para o estudante a evasão pode representar o atraso ou a desistência de um sonho, de uma carreira profissional, de crescimento pessoal e ainda a redução das chances de uma melhoria na renda. Lobo (2012, p. 1) sintetiza os efeitos da evasão da seguinte forma:

O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País).

As vantagens em se concluir o ensino superior estão expressas não apenas na remuneração obtida pelos diplomados, que chega a ser três vezes maior do que daqueles que não possuem formação superior (OCDE, 2015), e em seu desenvolvimento pessoal, cultural e social, mas também na contribuição destes profissionais para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Considerando os avanços e desafios que apresenta o ensino superior brasileiro, sintetizados nesta breve introdução, e a importância de estudos que auxiliem na compreensão da evasão, bem como na proposição de ações que promovam a permanência dos estudantes e a concretização de seus estudos, nos propomos a investigar este fenômeno em uma instituição comunitária da região Oeste do estado de Santa Catarina, a Unochapecó.

Para nos inteirarmos da produção neste campo temático, procuramos estudos que tratassem da produção acadêmica já sistematizada sobre a evasão no ensino superior. Encontramos 3 trabalhos que avaliaram as publicações sobre o tema no período de 2000 a 2012 em diferentes bases de dados.

No intuito de ampliar o período analisado em pesquisas anteriores, realizamos um levantamento da produção acadêmica, entre 2012 e 2015, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Dentre os 22 trabalhos identificados, constatamos que na maioria (16) dos estudos ocorreram em instituições públicas, apenas um em instituição privada, 1 não identificou o perfil da IES analisada (pública, privada ou comunitária) e 4 eram pesquisas bibliográficas.

Analisamos também a região do País onde os trabalhos foram produzidos, a fim de identificar aqueles que se aproximavam da nossa realidade. Nesse levantamento, encontramos 7 estudos que contemplavam a região Sul do Brasil, contudo, nenhum deles abordava a evasão em instituições de Santa Catarina.

Reconhecemos assim que, além da relevância pessoal, profissional e social, este trabalho pode contribuir com a produção no campo da educação superior, na medida em que fornece dados objetivos e questões de análise sobre o tema da evasão em um cenário praticamente inexplorado, isto é, as instituições comunitárias catarinenses. No levantamento bibliográfico realizado em 2015, encontramos um único artigo que abordava o cenário identificado (TONTINI; WALTER, 2014) e apenas recentemente uma tese de doutorado que trata o fenômeno da evasão nas IES comunitárias vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) (VOOS, 2016).

Seguindo a sugestão de Gamboa (2013), procuramos transformar este problema da realidade concreta em um problema de pesquisa. Para isso, solicitamos autorização para a realização deste estudo, e imediatamente após seu aceite contatamos a Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA) para identificar a forma como a IES interpreta e calcula o índice de evasão. Conforme determinado pela instituição, apenas as situações de

cancelamento, transferência externa, desistência, falecimento e transferência interna<sup>5</sup> são consideradas para a elaboração do índice de evasão. Este índice, por sua vez, baseia-se no total destas saídas em relação ao total de matriculados nos cursos, no período analisado.

Analisando as informações apresentadas, surgiram alguns questionamentos iniciais, entre eles: por que a transferência interna é considerada evasão, uma vez que o estudante permanece na IES? E por que, diferentemente da transferência interna, o trancamento, caracterizado pela suspensão temporária do curso, não é incluído no cálculo da evasão? Quais as formas de saída predominantes? Como avaliar o impacto de cada uma das formas de saída da instituição no índice geral de evasão? Serão estas saídas semelhantes ou diferentes entre os cursos e áreas? A ampliação das políticas públicas para o ensino superior, sobretudo nos últimos anos, contribuiu para a permanência dos estudantes na IES? Ou, paradoxalmente, tem se mostrado uma das causas da evasão?

Diante do contexto apresentado e dos questionamentos efetuados, definimos como pergunta-síntese<sup>6</sup> que norteou a abordagem teórico-metodológica deste trabalho:

**Em um período caracterizado de grande expansão no acesso e na implantação de políticas públicas para permanência no ensino superior, como se configura o fenômeno da evasão na graduação em uma instituição comunitária na região Oeste de Santa Catarina (Unochapecó), no intervalo de 2005 a 2015?**

Nosso objetivo central foi investigar as configurações da evasão na Unochapecó, a partir das tendências de suas diferentes modalidades e de seus reflexos nos cursos de graduação, no período de 2005 a 2015. O estudo considerou os fatores associados à interrupção dos estudos revelados pelos estudantes que transferiram, trancaram ou cancelaram seu vínculo com a instituição em 2016.

Desta pergunta-síntese, desdobram-se as seguintes questões de pesquisa:

**Quais as principais tendências da evasão nos cursos de graduação oferecidos na instituição, local da pesquisa, no período citado?**

Com base neste questionamento, analisamos as tendências da evasão na instituição, em suas diferentes modalidades e nos cursos ofertados.

**Quem são os estudantes que interrompem a graduação na Unochapecó?**

Assim, identificamos o perfil dos estudantes que cancelam, trancam, ou transferem seus cursos.

---

<sup>5</sup> A definição de cada situação acadêmica é apresentada no Capítulo 4 deste projeto de pesquisa.

<sup>6</sup> Nos apoiamos em Gamboa (2013), que utiliza como norteadoras para um projeto de pesquisa a pergunta-síntese e as questões de pesquisa, ao invés de problema e objetivos.

### **O que leva estes estudantes a evadir do ensino superior?**

Nesta direção, identificamos as causas ou motivos declarados pelos estudantes como decisivos na evasão.

### **A evasão é sempre uma decisão do estudante ou há fatores institucionais responsáveis pela decisão?**

Nesta última questão procuramos, segundo os dados coletados, estabelecer as relações entre as características institucionais e estudantis que possam levar à evasão nos cursos, pois entendemos que investigar a evasão no ensino superior é compreender o complexo processo que envolve os estudantes, suas condições sociais e suas tomadas de decisão.

Considerando as questões propostas, apoiamos nosso trabalho no campo da Sociologia da Educação, pois este tem produzido importantes reflexões e referências sobre a constituição do ensino superior no País e suas transformações. Destacamos a aproximação desta pesquisa, em especial, aos estudos de cunho sociológico que abordam as condições desiguais de acesso e permanência dos estudantes oriundos das classes populares e que problematizam a questão do êxito e do fracasso escolar. Como principal aporte teórico utilizamos os estudos de Pierre Bourdieu, que, em conjunto com outros autores, revela as desigualdades presentes no sistema educacional francês após sua abertura às classes sociais historicamente excluídas, cenário este muito semelhante ao que vemos em nossos dias no Brasil.

Bourdieu e Champagne (2013) discutem, a partir da tese dos “excluídos do interior”, como as desigualdades, sobretudo econômicas e culturais, embora não exclusivamente, refletem na trajetória dos estudantes. Fazendo uma aproximação com a nossa pesquisa, partimos do pressuposto que estas sejam igualmente importantes para entender e explicar o fenômeno da evasão na IES pesquisada. Por isso, além de avaliar os dados gerais da Unochapecó, procuramos identificar o perfil e as características estudantis e institucionais associadas à saída dos estudantes, observando se a tese proposta se aplica aos sujeitos desta pesquisa.

Para dar conta deste propósito, dividimos esta dissertação em 8 partes. Nesta Introdução, que compõe o primeiro capítulo, apresentamos: a pesquisadora (mestranda), o cenário em que se inscreve o tema, a constituição do problema e das questões de pesquisa, justificando seu desenvolvimento a partir da bibliografia consultada.

No Capítulo 2, “Ensino superior – histórico e transformações”, realizamos uma retrospectiva histórica desde a implantação deste nível de ensino, na tentativa de compreender os processos históricos que constituíram o atual sistema ou modelo de ensino superior brasileiro. Apresentamos também algumas políticas públicas de expansão e permanência no ensino superior, desenvolvidas nas últimas décadas, e ao final destacamos os impasses que se

manifestam a partir desta expansão, problematizando a questão da evasão. Os alicerces deste capítulo fundam-se em Cunha (2007c), Ristoff (2013, 2014), Sampaio (2011) e Sguissardi (2008), que foram importantes também para a construção do capítulo seguinte.

No Capítulo 3, “Contribuições sociológicas para análise e compreensão da evasão”, apresentamos alguns conceitos e contribuições da sociologia de Bourdieu sobre as desigualdades educacionais, assim como a manutenção destas apesar dos avanços das políticas públicas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Em seguida, situamos os resultados de um levantamento da produção efetuado sobre o tema, baseado nos trabalhos de Santos (2014), Schimitt (2014) e Baggi e Lopes (2011), que fazem uma revisão da produção, em diferentes bases de dados, no período 2000 a 2012, e ainda os resultados obtidos na análise dos resumos que identificamos na BDTD de 2012 a 2015. Ao final, discutimos as diferentes formas de se analisar e compreender a evasão. Esta revisão teórica e bibliográfica foi fundamental para situar o cenário em que se inscreve o presente trabalho e delimitar o caminho que segue nossa pesquisa.

No Capítulo 4, “Abordagem metodológica”, contextualizamos a instituição, o local da pesquisa, e os caminhos metodológicos que orientaram o desenvolvimento do nosso estudo. Identificamos as fontes e os instrumentos de coleta de dados, destacando 1) as estatísticas institucionais sobre a evasão, nos cursos e nas diferentes modalidades de saída da IES e 2) as informações dos estudantes que interromperam seus cursos em 2016, inquiridos através de um questionário, o Formulário de Controle de Evasão. As questões apresentadas aos estudantes que participaram da pesquisa abordavam aspectos socioeconômicos e culturais dos evadidos e seus familiares, como também as causas associadas à evasão. Auxiliaram na estruturação deste capítulo autores como Gamboa (2013), Gil (1999) e Somekh e Lewin (2015).

No Capítulo 5, “Modalidades e tendências da evasão na Unochapecó”, trabalhamos os dados gerais da evasão dos últimos 10 anos na instituição pesquisada e nos cursos de graduação. Destacamos a proporção de concluintes em relação aos ingressantes, comparando os dados institucionais e nacionais, como também o comportamento da evasão nas distintas modalidades adotadas pela IES, como cancelamentos, trancamentos, transferências e desistências. Para construção deste capítulo foram fundamentais as produções dos Censos da Educação Superior publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e os estudos de Ristoff (2013).

No Capítulo 6, “Características socioeconômicas e educacionais dos estudantes que evadem na instituição”, elaboramos uma descrição detalhada das características pessoais, socioeconômicas e escolares que retratam os estudantes que evadem da instituição, baseado nos dados coletados através do Formulário de Controle da Evasão. Para análise, compreensão

e discussão dos resultados obtidos nos apoiamos nos trabalhos especificados no levantamento da produção, citados no Capítulo 3, além de autores como Furtado e Alves (2012) e Roman e Pieczkowski (2014).

No Capítulo 7, “A evasão e suas razões”, analisamos os principais fatores associados à evasão na opinião dos estudantes que participaram da pesquisa, na Unochapecó, no ano de 2016. Organizamos os dados obtidos de acordo com as modalidades de evasão apontadas pelos respondentes, agrupando-as em Cancelamento, Trancamento ou Transferência. Também apresentamos as causas principais da evasão identificando-as em 7 categorias empíricas e explicando-as através de 3 dimensões (pessoal, socioeconômica e institucional). Ao final discutimos brevemente os aspectos multifatoriais envolvidos na decisão dos estudantes, com base nas respostas descritivas e na análise estatística das questões fechadas em Escala de Linkert, presentes no Formulário de Controle de Evasão. A análise, a compreensão e a discussão dos resultados obtidos basearam-se nos trabalhos citados no Capítulo 3, na contribuição teórica de Bourdieu e outros autores, entre eles Lobo (2012) e Zago (2006).

Na última parte da dissertação, as Considerações finais, não podemos dizer que encerramos o trabalho da pesquisa, pois sentimos que, de fato, dada a complexidade do tema e do volume de informação obtidas, poderíamos nos estender ainda. Entretanto, buscamos sintetizar dados imperativos para as constatações que realizamos, e, a partir destas, tecer algumas reflexões sobre os resultados obtidos, das quais emergem novas questões de estudo.

## 2 ENSINO SUPERIOR – HISTÓRICO E TRANSFORMAÇÕES

Para compreender o contexto em que se insere o fenômeno da evasão, consideramos pertinente realizar um resgate histórico das principais características sociais e educacionais, de cada período político brasileiro, com o objetivo de situar as bases em que se assenta o atual modelo ou sistema de ensino superior. Para construção desta parte do trabalho nos apoiamos nas produções de Cunha (2004, 2007a, 2007b, 2007c), que faz uma retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro; e ainda Ristoff (2013, 2014), Sampaio (2011) e Sguissardi (2008), que analisam o processo de expansão nas últimas décadas.

### 2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Desde a *universitas studii*<sup>7</sup>, nascida no período medieval, até a universidade contemporânea, o ensino superior sofreu significativas modificações. Segundo Veiga (2007), entre os séculos XVI e XVIII ocorreram mudanças significativas nos modelos sociais, econômicos e educacionais do Velho Mundo, que acabaram modificando o modelo de ensino que chegaria ao Novo Mundo. Com os avanços da ciência náutica, nosso continente e país são descobertos e passam a fazer parte do mapa e da história. Entretanto, a educação superior desenvolvida no Velho Mundo chegaria muito mais tarde ao nosso território.

Se considerarmos a criação da primeira universidade como referência, o ensino superior no Brasil ainda não completou 100 anos. Mas, se valorizarmos o projeto educacional desenvolvido pelos jesuítas<sup>8</sup>, notaremos que muitos estudos considerados superiores já estavam sendo ministrados aqui, apesar de não serem reconhecidos enquanto tal, como Teologia, Artes, Direito e Medicina (CUNHA, 2007c).

Enquanto colônia de Portugal (de 1500 a 1822), o Brasil não recebeu incentivos para o desenvolvimento da educação superior em seu território, contudo, com a chegada da corte portuguesa em 1808 foram criadas as primeiras academias reais, instituições de ensino

---

<sup>7</sup> O termo *universitates* era utilizado para designar as primeiras corporações de ofício, associações juridicamente reconhecidas por todos (*universi*). Dele deriva a *universitas* compreendida como uma associação juridicamente reconhecida por todos, mas não de ofício, e sim de estudos (*studii*). Daí a denominação dada as primeiras instituições de ensino superior reconhecidas historicamente (VEIGA, 2007).

<sup>8</sup> Cabe destacar que todo o método educacional jesuíta estava baseado na *Ratio Studiorum*, uma doutrina que associava fé e razão na educação dos homens. Apesar da expulsão dos jesuítas, a influência da formação religiosa no Brasil estará representada em importantes pensadores como Anísio Teixeira (Ver: BORTOLETO, 2016).

superior, preocupadas em formar burocratas para o Estado e de profissionais que produzissem bens simbólicos para as classes dominantes. Instalam-se novos cursos superiores, como de Economia, Agricultura, Química e Desenho Técnico, contudo, esparsos e não articulados a uma universidade, mas todos mantidos pelo Estado (CUNHA, 2007c).

Cunha (2007c) destaca que o Brasil, ao decretar sua independência de Portugal em 1822, não possuía nenhuma universidade reconhecida, enquanto a América espanhola possuía aproximadamente 27 universidades. O autor explica que essa preocupação tardia com o ensino superior pode ter como pano de fundo quatro fatores: 1) a manutenção da condição de dependência da colônia em relação à metrópole; 2) a crença que para ter acesso ao ensino superior os povos deveriam ser mais civilizados<sup>9</sup>; 3) o quadro profissional existente em Portugal era reduzido, e seu envio ao Brasil poderia fragilizar a única instituição da metrópole (Coimbra, e mais tarde Évora)<sup>10</sup>; e 4) investiu-se nos colégios jesuítas, para sustentar a educação brasileira por mais de 2 séculos.

Durante o Império (de 1822 a 1889) foram elaborados vários projetos de universidades, mas parecia não haver interesse da elite brasileira em expandir o acesso ao ensino superior, uma vez que este garantia os privilégios aos poucos profissionais liberais diplomados à época. Assim, o ensino superior brasileiro permaneceu controlado e centralizado pelo Estado e respondendo aos interesses das elites. Ao final deste período, de 67 anos, o número de estudantes, instituições e cursos de ensino superior ainda era bastante reduzido.

Somente a partir da República (de 1889 a 1930), e com a federalização dos poderes regionais, o ensino superior passa a se expandir chegando até as províncias. Esta expansão recebeu a influência do positivismo, na desoficialização do ensino<sup>11</sup> e do liberalismo, na ideia do ensino livre, abrindo as portas do ensino superior ao “livre jogo do mercado”, nas palavras de Cunha (2004, p. 800). Consideramos que este período se tornou um marco para a educação superior no País, uma vez que a partir daí a relação entre os setores público e privado passa a se desenvolver, transformando profundamente o cenário educacional, como veremos adiante.

---

<sup>9</sup> Ocorre que na América espanhola os povos ali encontrados apresentavam uma cultura superior, segundo Cunha (2007a), e por isso os espanhóis investiram em universidades para preparar missionários que conhecessem os costumes nativos para disseminar a cultura dos conquistadores.

<sup>10</sup> Na mesma época, a Espanha já possuía 8 universidades e um quadro profissional ampliado.

<sup>11</sup> Na ilustração brasileira, seguindo o pensamento de Pereira Barreto (BARROS, 1967), o positivismo não era favorável à implantação do ensino superior no formato de uma universidade pública, uma vez que esta, segundo o autor, sofrera transformações, de sua origem religiosa medieval, à inserção da metafísica e do cientificismo em seu currículo, de maneira desordenada. Talvez por isso tenha-se investido muito mais na criação de faculdades isoladas do que em universidades propriamente ditas, o que, de certa forma, facilita a abertura da educação superior ao setor privado, incentivado pelo liberalismo.

“Foi durante este período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares.” (CUNHA, 2007c, p. 133). Além das primeiras instituições de ensino superior privadas, também foram fundadas as duas primeiras universidades públicas brasileiras; a Universidade de Minas Gerais e a Universidade do Rio de Janeiro, esta última constituída em 1920 a partir da agregação de outras três faculdades.

Para Cunha (2007c, p. 133), a criação de novas instituições, cursos e matrículas no ensino superior “[...] foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento de força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também de determinações ideológicas, como a influência do positivismo.” Assim, se por um lado havia a necessidade de ampliar o acesso, por outro havia a preocupação das elites em manter seus privilégios, legitimados pelo diploma universitário.

Para equacionar esta situação, o acesso foi moderado pelo vestibular, criado em 1911, e mais tarde, em 1925, pela limitação do número de ingressantes por turma (*numerus clausus*). Sob a égide de garantir a qualidade em detrimento da expansão desenfreada, foram estabelecidas duas novas formas de controle e seleção social. Como observa Cunha (2007c), as marcas da República para o ensino superior brasileiro estão na relação entre expansão e contenção do acesso aos cursos superiores, assim como no nascimento e morte de diversas universidades como as de Manaus, São Paulo e do Paraná.

Em 1930 a economia brasileira entra em crise e Getúlio Vargas é eleito presidente, seu governo estende-se por 15 anos (de 1930 a 1945), por isso este período foi denominado Era Vargas, e nela o ensino superior público pouco mudou. Para as IES públicas, o Estado desenvolveu um papel regulador e controlador, já para o setor privado ele foi bastante liberal, impulsionando sua expansão através da imunidade fiscal concedida a todas as instituições educacionais (de todos os níveis de ensino) e reconhecendo a primeira universidade privada – a Católica do Rio de Janeiro (posteriormente chamada Pontifícia). Também merece destaque, neste período, a intensa mobilização estudantil que deu origem à União Nacional dos Estudantes (UNE) e o diálogo das instituições brasileiras com os países vizinhos, que refletiu na Reforma Universitária proposta em 1938 e que viria a se ampliar nas décadas seguintes (CUNHA, 2007c).

Com a queda de Getúlio Vargas, o Brasil vive a chamada República Populista (de 1945 a 1964). Neste período, as instituições de ensino superior expandem-se em número, com destaque para as universidades criadas através das agregações. No setor privado, as IES menores, como as faculdades isoladas, foram agrupadas em universidades. No setor público, a estratégia, conhecida como federalização, foi unir e transformar IES estaduais e privadas em

universidades federais. Se até 1945 o Brasil possuía apenas 5 universidades, ao final de 1964 já contava com 37, demonstrando um crescimento de mais de 700%. Já as IES isoladas (faculdades, institutos, etc.), apesar de também aumentarem em número, não chegaram a dobrá-lo, com o aumento de 293 em 1945 para 564 até 1964 (CUNHA, 2004, 2007a).

Nestes 19 anos do governo populista, o ensino superior registrou um crescimento de 236,7% no número de matrículas com cerca de 142.000 estudantes matriculados no ano de 1964. Entre os fatores que contribuíram para este crescimento, destacam-se: a ampliação do número de IES, a duplicação das turmas e a gratuidade, de fato, do ensino nas IES públicas, a partir de 1950. Muitos destes fatores foram conquistados através da pressão do movimento estudantil que se manteve bastante ativo neste período (CUNHA, 2004, 2007a).

Cunha (2007b) destaca a participação dos estudantes, através da UNE, e outras entidades, ligadas ao meio acadêmico, na colaboração e apoio dados ao Estado para a implantação de um processo de modernização do ensino superior. O modelo universitário planejado, considerado moderno, estava pautado nos padrões organizacionais norte-americanos, exceto o regime de cátedras, que foi mantido devido a acordos políticos da época.

No entanto, a Reforma Universitária, proposta desde 1938, não saiu do papel. Mas foi promulgada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que deu novos rumos ao ensino superior brasileiro. As universidades passaram a ter autonomia administrativa para criar e extinguir cursos, enquanto as mesmas alterações em IES não universitárias dependeriam da aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE). Os poderes atribuídos ao CFE favoreceram o crescimento do setor privado, tendo em vista a presença majoritária de representantes deste segmento no referido conselho.

Cunha (2007a) refere-se ao ensino superior, durante a República Populista, como “Universidade Crítica”<sup>12</sup> e justifica por dois aspectos: 1) as dificuldades internas e externas vividas pela instituição universitária com um modelo em transformação; e 2) pela avaliação que fazia de si mesma e da sociedade, marcada pelo arcaísmo técnico e conformismo político. A crítica exercida pelos estudantes, docentes e sociedade civil à instituição universitária e à situação política brasileira, cujo capitalismo exploratório era reforçado pela Sociedade Política da época, reforçava a situação crítica.

É neste tensionamento que se instala, no Brasil, a Ditadura Militar (1964 a 1985). Com dirigentes formados dentro do pensamento positivista, as novas bases do ensino superior são produzidas e expressas na Reforma Universitária promulgada em 1968. Segue-se o processo de

---

<sup>12</sup> Cunha (2007a) utiliza o termo “crítica” no sentido de análise e julgamento, mas também como sinônimo de difícil.

modernização da educação, fundado na doutrina do idealismo alemão e na estrutura organizacional do modelo norte-americano, substituindo o modelo napoleônico<sup>13</sup> (CUNHA, 2007a).

Verificamos que, no início do regime militar, 61,6% das matrículas (ou seja, 87 mil estudantes) estavam nas IES públicas, enquanto 38,4% (54 mil estudantes) estavam nas IES privadas. Devido ao regime repressivo imposto às IES públicas e a prodigalidade do Estado para com as instituições privadas, esta proporção alterou-se, como mostramos a seguir (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de instituições e matrículas no ensino superior brasileiro de 1945 a 1985.

<b>República Populista (1945 a 1964)</b>		<b>Ditadura Militar (1964 a 1985)</b>	
<i>Setor Público</i>	<i>Setor Privado</i>	<i>Setor Público</i>	<i>Setor Privado</i>
87 mil matrículas (61,6%)	54 mil matrículas (38,4%)	341 mil matrículas (36,4%)	596 mil matrículas (63,6%)

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir de Cunha (2007a, 2007b).

Como vemos acima (Tabela 2), ao final da Ditadura Militar, do total de 937 mil estudantes, apenas 36,4% das matrículas estavam em IES públicas e 63,6% nas IES privadas (SGUISSARDI, 2008), ou seja, ocorreu uma inversão na proporção de matrículas entre as redes públicas e privadas.

Segundo Cunha (2007b), essa inversão pode ser explicada pelos seguintes fatores: 1) o setor público criou poucas IES, sua preocupação era investir em pesquisa, pós-graduação, infraestrutura e institucionalizar a profissão docente<sup>14</sup>; 2) o setor privado ampliou o número e tamanho de suas IES, absorvendo a demanda retida em período anteriores, aproveitando-se do espaço ocupado no CFE e legislando a seu próprio favor; 3) o vestibular, antes eliminatório, passa a ter caráter classificatório, facilitando o acesso e preenchimento das turmas pelas IES<sup>15</sup>.

Se antes o Estado já desempenhava um papel controlador no ensino superior, durante o regime militar este controle se tornou mais incisivo. As medidas repressivas recaíram principalmente sobre as universidades públicas, dada sua hegemonia e peculiar autonomia, enquanto as instituições privadas, em sua maioria pequenas e isoladas, “passaram ao largo”. Dada a aproximação da relação entre o Estado e as IES privadas, estas aproveitaram a oportunidade e assumiram o ensino superior, ficando o setor público com papel secundário no

<sup>13</sup> Sobre os diferentes modelos de ensino superior desenvolvidos no Brasil, ver “Os modelos de universidade e o ensino superior brasileiro”, em Cunha (2007a).

<sup>14</sup> Não podemos deixar de lembrar os enfrentamentos entre o regime ditatorial e os docentes universitários, que resultou na anistia de muitos, quando não sua suspensão ou expulsão.

<sup>15</sup> A nota mínima, no vestibular, foi eliminada, precisando ser apenas diferente de 0 (zero), e as provas objetivas (entenda-se “de questões de múltipla escolha”) chegaram a ser obrigatórias (CUNHA, 2004).

cenário educacional no que tange à oferta de vagas e ensino (CUNHA, 2007b). Para Sguissardi (2008, p. 998), este foi “o primeiro grande movimento de privatização do sistema”.

Nesta época, o papel do reitor passou a ser visto como o de “chefe” que deveria saber administrar sua “empresa”. Os reitores foram estimulados a conhecer nos Estados Unidos os modelos que deveriam copiar. Cunha (2007b) destaca a forte influência exercida pelo modelo norte-americano que, no final do século XX, alcançou as instituições europeias. Apesar da Europa possuir seu próprio modelo de ensino superior e universidade, cunhado em seus 900 anos de história, em 1999 foi ratificado o Protocolo de Bolonha, em que as IES assumiriam uma gestão educacional semelhante à empresarial, possibilitando a redução do tempo de formação e inserção do estudante no mercado de trabalho<sup>16</sup>.

Resumidamente, observamos que o desenvolvimento do ensino superior brasileiro ao longo de sua história teve um caráter predominantemente elitista, dadas as restrições para o acesso até a Era Vargas. Com as transformações sociais, impulsionadas pela urbanização e pela economia, a partir da República Populista, o modelo estrutural norte-americano passa a substituir o tradicional modelo de ensino napoleônico nas IES brasileiras. Durante o regime militar, matrículas e IES continuam aumentando, sustentadas principalmente pelo setor privado. Com o fim da ditadura e a abertura democrática, veremos que o ensino superior brasileiro ampliar-se-á continuamente e a democratização do acesso passará a fazer parte das discussões no cenário educacional. Sintetizamos a seguir (Tabela 3) as principais características da história da educação superior no Brasil apresentadas até aqui.

---

<sup>16</sup> Devemos considerar que a mudança proposta no Protocolo de Bolonha permitiria à Europa acelerar a formação universitária, bem como a pós-graduação, competindo diretamente com as universidades norte-americanas em ascensão. Para isso, mudou-se a contabilização dos estudos (adotando o sistema de créditos) e nova hierarquização dos títulos acadêmicos. Para mais informações sobre o Protocolo de Bolonha, ver Cunha (2007b).

Tabela 3 – Contextos e modelos educacionais do ensino superior brasileiro da Colônia (1500) à Ditadura Militar (1985)

<b>Período Histórico</b>	<b>Contexto Educacional</b>	<b>Modelo Predominante</b>
<b>Colônia (1500 a 1822)</b>	Educação Jesuítica (não reconhecida como Ensino Superior), mantida pela ordem religiosa e pelo Estado	<i>Ratio Studiorum</i>
	Primeiras IES (não universitárias) mantidas pelo Estado	Modelo Napoleônico (Clássico/Francês). Caráter elitista.
<b>Império (1822 a 1889)</b>	Manutenção e Baixa Expansão das IES (não universitária)	Modelo Napoleônico (Clássico/Francês). Caráter elitista.
<b>Primeira República (1889 a 1930)</b>	Primeira Expansão do Ensino Superior, abertura à IES privadas. Criação das primeiras universidades	Modelo Napoleônico (Clássico/Francês). Caráter elitista, com abertura para a camada média da população.
<b>Era Vargas (1930 a 1945)</b>	Ampliação das universidades públicas, estímulos às IES privadas. Maior concentração de estudantes nas IES públicas.	Transição para o Modelo Norte-Americano, contudo, seguindo o Idealismo Alemão (Humboldiano).
<b>República Populista (1945 a 1964)</b>	Grande expansão das IES públicas e privadas. A maioria das matrículas está nas IES públicas. Mas o setor privado já detém a maioria das IES.	Implantação do Modelo Norte-Americano
<b>Ditadura Militar (1964 a 1985)</b>	Grande expansão das IES privadas superando as IES públicas também em número de matrículas.	Modelo Norte-Americano, com presença do Modelo Empresarial Taylorista

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir de Cunha (2004, 2007a, 2007b, 2007c).

## 2.2 TRANSFORMAÇÕES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Seguindo os períodos políticos que marcaram a história do Brasil, apresentamos neste texto as ações desenvolvidas a partir da abertura democrática (1985 até 1994) e nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2010 a 2016). Deram sustentação à análise da expansão e democratização do acesso ao ensino superior neste período os escritos de Cunha (2004), Ristoff (2013, 2014), Sampaio (2011) e Sguissardi (2008). Destacamos, ainda, que a síntese histórica realizada, até o ano de 1985, tornou-se fundamental para a compreensão da atual conjuntura do ensino superior brasileiro, sobretudo, na identificação das bases em que se assenta a simbiose<sup>17</sup> entre os setores público e privado.

<sup>17</sup> Para a Ecologia, simbiose é o termo que define a associação de dois seres vivos, em benefício mútuo (CALDAS AULETE, 2012). No caso do ensino superior, observamos que a relação estabelecida entre o setor público e o privado tem sido vantajosa para ambos, uma vez que o Estado, não tendo condições de atender, exclusivamente, a demanda de estudantes, favorece a expansão do setor privado, que, por sua vez, desfruta das vantagens legais para ampliar sua receita e se desenvolver livremente.

Em 1985, com o fim da Ditadura Militar, o Brasil vivia não apenas um período de transição para o regime democrático, mas também uma grave crise econômica, que repercutiu inclusive no ensino superior. Sampaio (2011) lembra que os anos de 1980 foram chamados de “a década perdida”, pois com a estagnação econômica a única coisa que crescia eram as taxas de desemprego e inflação. A autora destaca que, apesar dos avanços urbanos e industriais trazidos pela modernização, a população apresentava

[...] alto percentual de analfabetismo, restrita cobertura do ensino fundamental, agravada por altas taxas de repetência e evasão escolar [...] renitentes distorções demográficas, sociais e econômicas nas diferentes regiões do país, como repercutiam de forma direta no estrangulamento do ensino médio, porta de saída da educação básica para o ensino superior. (SAMPAIO, 2011, p. 30).

O novo presidente, José Sarney<sup>18</sup>, teria um grande trabalho a fazer não apenas para restaurar a democracia, mas para recuperar o Brasil da situação crítica em que se encontrava. Uma das medidas que influenciou no avanço do ensino superior foi a promulgação da nova (e atual) Constituição, em 1988. A partir desta, as universidades, reconhecidas pelo MEC, passariam a ter autonomia para criar e extinguir cursos, além de remanejar o número de vagas oferecidas, sem ter que passar pela aprovação do CFE (extinto em 1994, substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)) (SAMPAIO, 2011).

Desta forma, no setor privado, iniciou-se uma corrida para a criação ou, melhor dizendo, formação de universidades. Estabelecimentos isolados passaram a fundir-se em universidades (semelhante aos processos de federalização, ocorrido na República Populista), a fim de gozar da autonomia que permitiria atender as alterações nas demandas, de maneira mais rápida. Assim, a estratégia adotada pelo setor privado para superar a crise, e que acabou moldando significativamente todo o sistema de ensino superior brasileiro, foi assumir a forma de universidade e diversificar os cursos ofertados, através da fragmentação das carreiras, além de interiorizar-se, buscando outros mercados, pois aqueles das regiões Sul e Sudeste já estavam saturados (SAMPAIO, 2011).

Quanto à fragmentação de carreiras, Sampaio (2011) explica que algumas áreas já estavam saturadas, como as Ciências Sociais Aplicadas. A partir da autonomia instituída pela constituição, as universidades privadas passaram a criar novos cursos, ampliando e diversificando a clientela, produzindo e atendendo novas demandas. Exemplificando, o curso

---

<sup>18</sup> O primeiro presidente eleito pelo colégio eleitoral, estabelecido na Constituição de 1967, foi Tancredo Neves, Sarney era seu vice-presidente. Contudo, Tancredo adoeceu e não chegou a tomar posse; com a sua morte, assume a presidência seu vice, José Sarney, por um período de 5 anos.

de Administração passou a ter carreiras específicas como Administração com ênfase em: Comércio Exterior, Turismo, Análise de Sistemas, etc.

Já a interiorização foi uma saída para a concentração de IES em regiões metropolitanas, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Desta forma, o setor privado passou a investir em regiões onde o número de recém-egressos do ensino médio era maior do que o de vagas ofertadas em cursos de nível superior. Cunha (2004), utilizando o conceito de “paroquialização” de Oliven (1990), critica essa interiorização atrelada à baixa qualidade educacional das IES, instaladas muitas vezes em cidades que não contavam sequer com livrarias. “As IES passaram a bastar-se”, mesmo sem o mínimo de infraestrutura e pessoal qualificado (CUNHA, 2004, p. 803).

Diante deste breve contexto, que emerge no período de transição democrática, podemos nos perguntar: qual a ação esperada do Estado Democrático diante da expansão do setor privado, uma vez que a educação é um direito de todos? Quais as iniciativas desenvolvidas pelo Estado para garantir, não apenas a expansão do Ensino Superior, mas a sua organização e controle, tendo em vista a democratização do acesso ao sistema?

Tavares (1997) faz uma análise das políticas desenvolvidas durante o segundo governo da chamada “Nova República” (1985/1994) durante os mandatos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990/1992) e Itamar Franco, seu vice-presidente (1993/1994), que assume a presidência após a renúncia do primeiro, devido ao processo de *impeachment* que respondia. Sobre esse período, a autora destaca:

[...] o aparecimento de várias propostas de reestruturação da universidade elaboradas pelo Governo (Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, Programa Nova Universidade e Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior) com forte apelo social.

Por outro lado, as políticas governamentais na área da educação superior sempre tentaram inviabilizar a compreensão de autonomia universitária enquanto liberdade acadêmica para elaboração de políticas que privilegiem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]. (TAVARES, 1997).

Se, por um lado, podemos dizer que na chamada Era Collor muito foi pensado e pouco realizado, por outro, também verificamos que foi nesta gestão que as bases para o fortalecimento da privatização do ensino superior foram assentadas e aquelas questões suscitadas anteriormente sobre a ação do Estado Democrático começam a ser respondidas no início do governo Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/96). Segundo a LDB/96, o ensino

é livre à iniciativa privada (Art. 7), e as instituições educacionais passam a ser definidas conforme sua estrutura administrativa em públicas ou privadas (Art. 19) (BRASIL, 1996a).

No caso das IES privadas, a LDB/96 define a seguinte classificação: 1) *particulares*, “instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”; 2) *comunitárias*, “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”; 3) *confessionais*, “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”; e 4) *filantrópicas*, “na forma da lei” (BRASIL, 1996a).

Observa-se que a denominação *sem fins lucrativos* é utilizada apenas para as IES comunitárias. Dada à abertura da legislação, em 1997 é publicado o Decreto n. 2.306<sup>19</sup> (BRASIL, 1997), que passa a diferenciar as instituições em públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos, cabendo às IES e/ou suas mantenedoras adequar a natureza do direito que as regulamentaria, civil (sem fins lucrativos) ou comercial (com fins lucrativos).

A partir deste momento, as instituições que optassem pela natureza comercial passariam a obedecer à legislação mercantil, inclusive, no que se refere aos encargos trabalhistas e fiscais. Para Sampaio (2011, p. 33):

A possibilidade dada às instituições de ensino superior de assumirem natureza mercantil liberou os seus mantenedores dos artifícios que tradicionalmente utilizaram para se apropriarem dos resultados financeiros de suas atividades educacionais formalmente não lucrativas: empregar membros da própria família no corpo dirigente com salários acima do mercado, adquirir imóveis (prédios, terrenos) ou realizar benfeitorias como forma de reinvestir os dividendos na própria instituição etc.

Neste caso, as IES, mantidas por fundações ou administradas por pessoa física, que visassem lucro responderiam como entidades comerciais e deixariam de receber a isenção fiscal do Estado, mas se manteriam sujeitas a este pelos mecanismos de regulação, conforme estabelece item II do Art. 4º que prevê, a qualquer tempo, auditoria pelo Poder Público (BRASIL, 1997; SAMPAIO, 2011).

---

<sup>19</sup> O Decreto n. 2.306/97 foi revogado e substituído pelo Decreto n. 3.860, de 2001, e este, por sua vez, foi revogado e substituído pelo Decreto n. 5.773, de 2006, que continua em vigor. Atualmente, as IES são classificadas apenas como universidades, centros universitários ou faculdades, o Estado cria a exceção dos Centros de Formação Tecnológica (CEFET), que também são considerados instituições de ensino superior.

Já as IES sem finalidade lucrativa manteriam a isenção fiscal e a possibilidade de receber recursos públicos, mas estariam mais inclinadas ao controle do Estado, conforme estabelece o Art. 3º:

As entidades mantenedoras de instituições privadas de ensino superior, comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações, **não poderão ter finalidade lucrativa** e deverão adotar os preceitos do art. 14 do Código Tributário Nacional, do art. 55 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, do art. 1º do Decreto nº 752, de 16 de fevereiro de 1993, e da Lei nº 9.429, de 27 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Com isso, as instituições passam a ser classificadas em *públicas*, *privadas* (sem fins lucrativos) ou *particulares* (com finalidade lucrativa). Passados 3 anos da LDB/96 e 2 anos do Decreto n. 2.306/97, verificamos que, do total de instituições de ensino superior brasileiras, as particulares já representavam 48%, as privadas, 34,5% e as públicas, 17,5%. Quanto às matrículas, a distribuição era inversa, pois a maioria estava em IES privadas (37,4%) e públicas (35%), as particulares com menor percentual (27,8%). Contudo, este quadro logo se modificaria, devido aos investimentos feitos pelo setor privado, que seguiu ampliando o número de instituições, cursos e alcançando regiões onde a demanda era alta e a competição era menor (SGUISSARDI, 2008).

Sampaio (2011) destaca que, para alguns autores, as alterações legais, realizadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, podem ter sido o impulso que faltava à mercantilização do ensino superior brasileiro, dada sua orientação neoliberal ligada às agências multilaterais. Todavia, sob a ótica das políticas públicas da época, a heterogeneidade do setor público, que já existia de fato, foi apenas reconhecida e oficializada, diferenciando os direitos e deveres das IES com e sem fins lucrativos, diante do Estado.

Além de diferenciar as IES quanto à natureza administrativa, o Decreto n. 2.306/97 as classificou, conforme a organização acadêmica, em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. As universidades e centros universitários teriam autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas, no entanto, apenas a universidade teria como característica a indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Para Sguissardi (2008), estas disposições legais seguiam as indicações do Banco Mundial (BM), quando, em 1994, sugeria a diferenciação institucional e a diversificação de fontes de manutenção da educação. Desta forma, a partir da LDB/96, os centros universitários passaram a ser vistos como “universidade de ensino” e as universidades como “universidades

de pesquisa”. O autor destaca ainda que para o BM as universidades de pesquisa eram inadequadas aos países em desenvolvimento, suscitando que estes estivessem atentos ao mercado e investissem em universidades de ensino.

Observamos que o Brasil seguiu a cartilha do BM, pois ao final do octênio de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) as IES públicas diminuíram -10,5% (de 218 para 195) e as privadas dobraram (de 633 para 1442), em que, dos 79 centros universitários criados, 74 eram privados e apenas 3 públicos. Desta forma, a proporção de instituições público/privada, que era de 25,6% e 74,4% em 1994, passou para 11,9% e 88,1% em 2002, respectivamente (SGUISSARDI, 2008).

Além da ampliação no quadro geral de instituições, o número de estudantes, que era de 1,2 milhão, em 1994, mais que dobrou, chegando a 3,5 milhões em 2002. Do total de matrículas realizadas em 2002, 69,8% estavam no setor privado e apenas 30,2% nas instituições públicas (SGUISSARDI, 2008). Apesar do crescimento registrado, o sistema de ensino superior brasileiro continuava elitizado, pois a taxa líquida de matrículas ainda era muito baixa, apenas 10,1% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em um curso superior, em 2002 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Antes de encerrar seu mandato, o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou o segundo<sup>20</sup> PNE (2001/2010), que tinha como meta para o ensino superior: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.” (BRASIL, 2001). Para atingir essa meta, seria necessário triplicar, em 10 anos, o número de jovens ingressantes.

Consideramos paradoxal a aprovação de um plano como este em um governo que foi omissivo com o ensino superior público, como mostram os vetos realizados aos textos que previam a aplicação de 7% do PIB nesta área e de 40% das matrículas na rede pública, até 2010 (BRASIL, 2001), e que deu total abertura para a expansão do setor privado.

Entretanto, a grande expansão do setor privado implicaria na sua própria contradição, uma vez que o número de concluintes do ensino médio estava muito abaixo das vagas ofertadas pelas IES, o que levou ao aumento da ociosidade nos cursos de graduação. Segundo Sampaio (2011), se nos anos de 1990 os concluintes do ensino médio alavancaram a expansão

---

<sup>20</sup> Considera-se como o primeiro PNE a iniciativa proposta pelo MEC em 1962, aprovada pelo CFE, que estabelecia metas quantitativas e qualitativas para a educação brasileira, a serem alcançadas num prazo de 8 anos. Destaca-se que a criação do PNE, baseada na Constituição de 1934, foi motivada pelo movimento intelectual de 1932, que culminou no documento conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros”. Contudo, o PNE de 1962 durou somente 2 anos, pois com o Golpe de 1964 as diretrizes educacionais foram adequadas ao novo regime de governo (Ditadura Militar) (BRASIL, 2001).

do sistema de ensino superior, o oposto aconteceu nos anos 2000. O sistema oferecia mais vagas do que a demanda absorvia, resultando vagas ociosas.

Nesta direção, observamos que o próximo governo assumiria um grande desafio na área da Educação. Para Cunha (2004), apesar de necessária a ordenação do sistema de educação, em especial das IES privadas, que cresciam desordenadamente, o octênio de Fernando Henrique Cardoso contribuiu ainda mais para o aumento da privatização do ensino superior e para o sucateamento da educação superior pública.

Com a saída de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil entra nos chamados Anos Lula (2003 a 2011). De maneira geral, veremos que no período em que ficou à frente do governo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva desenvolveu uma série de programas e políticas que procuravam não apenas alcançar as metas propostas, mas democratizar o acesso ao ensino superior, ainda fortemente marcado pelo caráter elitista e privatista.

Para discorrer sobre as principais linhas da expansão do ensino superior neste período, utilizaremos como base os estudos feitos por Sampaio (2011), sobre a trajetória do setor privado de ensino superior, e por Ristoff (2013), que analisa os dados do Censo do Ensino Superior de 1991 a 2011. Os autores caracterizam este período em 4 eixos: privatização, diversificação, regionalização e democratização.

No eixo privatização, os autores destacam que a predominância do privado sobre o público permanece e se acentua. Segundo Ristoff (2013, p. 44): “A constatação inescapável, no entanto, é que, apesar do esforço dos últimos anos, em 2011, 88% das IES, 68% dos cursos, 74% das matrículas e 79% dos concluintes pertencem ao setor privado e pago.” Destacamos como uma recente estratégia de expansão do setor privado a abertura das IES particulares ao capital aberto e a grupos internacionais (SAMPAIO, 2011; SGUISSARDI, 2008).

Entre as organizações internacionais que investiram nas IES brasileiras, destaca-se a Laureate Internacional Universities, a qual pertencem (parcial ou totalmente) a Universidade Anhembi-Morumbi (São Paulo), Universidade Potiguar (Rio Grande do Norte), Business School São Paulo, entre outras (SGUISSARDI, 2008). Já no caso das instituições com fins lucrativos que abriram seu capital em forma de ações nas Bolsas de Valores, destacamos a rede Anhanguera, que em um ano captou quase R\$ 1 bilhão e expandiu sua rede adquirindo IES de médio porte<sup>21</sup> (SAMPAIO, 2011).

Sampaio (2011) e Sguissardi (2008) observam que o processo de privatização da educação superior brasileira renova-se e internacionaliza-se através da compra e venda de

---

<sup>21</sup> Outras instituições de capital aberto são a Kroton Educacional S.A., Estácio Participações S.A. e Sistema Educacional Brasileiro S.A.

ações e mesmo de instituições aos grupos nacionais ou internacionais. Estes grupos garantem seu lucro pela oferta de cursos de baixo custo, que, por sua vez, são possíveis graças à padronização pedagógica e de conteúdos, ofertados de maneira uniforme nas mais diversas regiões do País.

Neste sentido, Ristoff (2013) revela que uma das dificuldades no enfrentamento do fenômeno da privatização está em:

[...] superar a força do lobby do setor privado no Congresso, que em princípio concebe a expansão pública como ameaça e por isso se opõe. Há também o lobby dos que entendem que a educação superior é mesmo uma mercadoria e que o Estado deve se manter distante dessa como outras atividades para as quais o mercado é bom conselheiro. (RISTOFF, 2013, p. 45).

A partir dos estudos que desenvolve, o referido autor critica não apenas a mercantilização do ensino superior, acentuada pela privatização do sistema, mas o papel do Estado diante das desigualdades que se perpetuam neste modelo. Assim,

[...] o mercado não é uma boa bússola para a educação superior. Diversas formas de concentração contestam que a privatização tem respondido aos desafios estratégicos do país. Há concentração em instituições privadas, em cursos bacharelescos, em regiões mais ricas, em estudantes brancos, ricos e filhos de famílias abastadas. A educação superior, entregue às forças do mercado, não cumpriu o papel estratégico de que a nação brasileira precisa. E a regulação do Estado não foi eficaz para dar à expansão do setor privado a direção necessária. (RISTOFF, 2013, p. 45).

Quanto ao eixo diversificação, Ristoff (2013) salienta que em 1991 o Brasil tinha apenas 40 universidades privadas, em 1996 (após a promulgação da LDB) já eram 64 e chegaram a 85 em 2001, a partir daí o número destas se estagnou, até 2011. Analisando a categoria universidade em relação às demais modalidades de IES existentes em 2011, veremos que no setor público elas representam 36% do total, enquanto no setor privado apenas 4% das instituições são universidades.

Podemos considerar que o formato de universidade<sup>22</sup> torna-se mais oneroso ao setor privado, que passou a optar pelos centros universitários (“universidades de ensino”, com maior autonomia e menor investimento em infraestrutura e quadro docente) e instituições isoladas. Segundo Sampaio (2011, p. 36): “Tornar-se uma universidade parece não mais constar no plano de metas do setor privado. Entre 2000 e 2008, foi criada apenas uma nova

---

<sup>22</sup> Para uma IES ser reconhecida como universidade deve ofertar ensino, pesquisa e extensão, possuir autonomia didático-pedagógica, administrativa de gestão financeira. Por “[...] exigência da LDB, devem ter no mínimo 1/3 do seu quadro docente composto por mestres e doutores e no mínimo 1/3 do corpo docente contratado em regime de tempo integral.” (RISTOFF, 2013, p. 11).

universidade particular, evidenciando uma reversão da tendência deflagrada no final da década de 1980.” “Neste início de século, é o setor público que vem expandindo o número de universidades, em uma média de 3,5 universidades ao ano (Inep/MEC, 2008).” (SAMPAIO, 2011, p. 35).

A partir de 2003, a maior diversificação passa a ser mais dos cursos e das modalidades de oferta destes, entre ensino presencial, semipresencial ou a distância.

Sampaio (2011, p. 36) evidencia que “No período de 2000-2008, a oferta de cursos quase triplicou; atualmente, mais de 70% dos cursos de graduação no País são oferecidos pelo setor privado.” Os novos cursos ofertados diferenciam-se daqueles criados na fragmentação ocorrida nos anos de 1990, quando houve um desmembramento de cursos tradicionais. A partir de 2004 houve uma valorização e consolidação de profissões que, historicamente, dispensavam formação acadêmica, como os profissionais da moda, da gastronomia, etc. Se em 2000 tínhamos 10.585 cursos ofertados, chegamos em 2008 a 24.719 diferentes carreiras (SAMPAIO, 2011), e esse número torna-se ainda maior se considerarmos os 647 cursos ofertados a distância.

A modalidade de Ensino a Distância (EaD), que surgiu em meados dos anos 2000, ganha força e expande-se rapidamente, tanto que em 2011 já registrava 1 milhão de matriculados, ou seja, 15% do total. No período de 2007 a 2011, a modalidade EaD cresceu 156%, 7 vezes mais que a presencial, que registrou um crescimento de 25%. Alguns fatores que explicam essa diversificação de modalidades e rápida aceitação e expansão são: o avanço das tecnologias da informação e a redução nos custos tanto para o setor privado, quanto para o público (RISTOFF, 2013; SAMPAIO, 2011).

Uma das iniciativas do governo Lula foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída legalmente pelo Decreto n. 5.800/2006. A UAB tinha como objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Assim como no Brasil, “[...] as experiências exitosas (em EaD) multiplicam-se em todo o mundo, com um caráter ao mesmo tempo democratizante e mercantilista.” (RISTOFF, 2013, p. 46). Por isso, acreditamos que essa diversificação da oferta de cursos permanecerá, visto o impacto da EaD na expansão do acesso ao ensino superior.

No eixo regionalização, houve igualmente um aumento significativo no número de IES, cursos e matrículas em regiões até então territorialmente excluídas. Destacamos o significativo aumento de matrículas em regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, fortemente associado à retomada da estratégia de “paroquialização”, citada em Cunha (2004), realizada pelas IES privadas, principalmente nas cidades de interior, tanto que em 2008, do

total de matrículas nas IES privadas, 40% estavam registradas em cidades do interior (SAMPAIO, 2011).

O público-alvo do setor privado nestas regiões não era o de recém-egressos do ensino médio, segundo Sampaio (2011), mas aqueles que tendo concluído este nível escolar há algum tempo ainda não haviam acessado um curso de formação superior devido à distância das metrópoles. Para Cunha (2004), este movimento feito pelas privadas, de certa forma, foi contra o que propunha o PNE quando focava o aumento da taxa líquida de matrículas no ensino superior. Apesar das contradições que possa haver neste processo, Ristoff (2013, p. 47) acentua um aspecto positivo na regionalização: “O extraordinário aumento das matrículas em estados como Tocantins e Amapá [...] certamente se reveste de grande significado para o desenvolvimento da região Norte e para a diminuição da desigualdade regional.”

O último eixo, que trata da democratização do ensino superior, pode ser sintetizado nas palavras de Ristoff (2013, p. 47):

Com as políticas públicas materializadas em programas, tais como Prouni e Reuni, com a criação de novas universidades públicas, a expansão da rede federal de educação tecnológica, com a criação da UAB, a ampliação do Fies, com as políticas de cotas adotadas pelas universidades públicas, a promulgação da Lei de Cotas (nº 12.711/2012), os programas de bolsas, o Pnaes e as recentes decisões do Supremo Tribunal Federal sobre as cotas, o caminho para a democratização vem sendo pavimentado e o país, a permanecer com a atual tendência, deverá, nas próximas décadas, ter um sistema de educação superior com mais justiça e equidade.

Para o Ristoff (2013), as políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e permanência dos estudantes na graduação foram fundamentais no processo de democratização do ensino superior, entretanto, elas são parte do caminho, e não a linha de chegada.

Concordando com o autor, apresentamos a seguir algumas das características e efeitos das políticas do PROUNI, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Também destacamos as novas expressões dadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e FIES, criados no governo Fernando Henrique Cardoso e reformulados no governo Lula.

Instituído pela Lei n. 11.096, de 2005, o PROUNI é um programa que concede bolsa de estudo integral ou parcial (50% e 25%) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica que possuem renda *per capita* de até três salários mínimos. Os recursos podem ser destinados a instituições de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em outras palavras, o governo passou a conceder ou custear integral ou

parcialmente vagas, para população de baixa renda, em instituições privadas e particulares (BRASIL, 2005a).

Conforme dados de Aguiar (2016), em 2005 foram ocupadas 95.608 bolsas de estudo pelo PROUNI, ampliando-se exponencialmente nos anos seguintes, chegando a 748.788 bolsas em 2010. A autora constata que estas bolsas contribuíram para a democratização do ensino, pois subsidiaram o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda.

Ao final do governo Lula, segundo balanço oficial, foram contabilizados 748 mil estudantes com bolsas do ProUni, sendo 69% com bolsas integrais. Desse total, 48% são afrodescendentes. Dentre estes, 5.194 estudantes receberam bolsa permanência, no valor de R\$ 300,00, destinada a alunos que realizam cursos de período integral (mais de seis horas diárias). Os dados de 2010 indicavam que havia 462 mil bolsas em utilização e 116 mil estudantes com a graduação concluída como bolsistas do ProUni. (AGUIAR, 2016, p. 122).

Se por um lado o governo subsidiou vagas nas IES privadas, por outro também criou vagas nas IES públicas, através do REUNI, instituído pela Lei n. 6.096 de 2007. O REUNI tinha como objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007).

Com a implantação do REUNI, muitas IES públicas federais foram criadas e outras foram renovadas, com isso, o ensino público assumiu o movimento de regionalização iniciado anteriormente pelas privadas. Historicamente, os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) localizavam-se em capitais ou áreas metropolitanas, e a partir de 2007 passam a se estender a regiões territorialmente excluídas, entre elas o Oeste de Santa Catarina. Se, por um lado, houve uma redução no número de instituições públicas registradas entre 1991 a 2001, por outro, nos dez anos seguintes teve um aumento de 55%, passando de 183 IES em 2001 para 284 em 2011 (RISTOFF, 2013).

Para garantir que as vagas (bolsas de estudo) ofertadas pelo PROUNI nas IES privadas e as vagas nos IFES renovados fossem distribuídas democraticamente, foi criado em 2010 o SISU, uma plataforma informatizada em que os estudantes que prestaram o ENEM poderiam utilizar a sua nota<sup>23</sup> para concorrer a vagas em IES públicas (que aderiram ao programa do SISU) ou ainda às bolsas de estudo em IES privadas (que aderiram ao PROUNI).

---

<sup>23</sup> Além da nota do ENEM, o SISU estabelece que os candidatos optem, na inscrição, pelas vagas de ampla concorrência ou de ações afirmativas (reservadas aos egressos de escola pública, com renda de até 1,5 salário mínimo *per capita* e que se declaram pretos, pardos ou indígenas). Mais informações em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>.

Com isso, os estudantes passaram a buscar um melhor desempenho no ENEM para garantir o acesso aos cursos de alta demanda, através do SISU. Contudo, este sistema de seleção também possibilitou uma maior mobilidade dos estudantes dentro dos cursos, IES e regiões do País, como citamos na revisão da produção (Capítulo 3), o que de certa forma tornou-se um impasse no quesito permanência, como veremos adiante.

Com a adoção do SISU, o ENEM deixou de ser apenas um exame do ensino médio e passou a ser um passaporte para o ensino superior. Porém, não foi só isso, com a reformulação das regras do FIES em 2010, o referido exame também se tornou um requisito para conseguir o financiamento estudantil. Atualmente, entre as regras do FIES estão nota superior a zero na redação e no mínimo de 450 pontos nas questões gerais do ENEM. O estudante que não prestou vestibular, ou outro processo seletivo, mas conseguiu contratar o FIES garante sua vaga no curso e na instituição onde pleiteava o financiamento (BRASIL, 2010b). Verificamos assim que o resultado no ENEM passa a ser decisivo para o estudante que pretende utilizar os programas do PROUNI, SISU ou FIES, para acessar ou ingressar no ensino superior.

Por fim, ainda em 2010 o governo Lula aprovou o PNAES, instituído pelo Decreto n. 7.234, que tinha como finalidades:

- 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;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a).

Através do PNAES, o Estado concede assistência aos estudantes com baixa renda, na forma de auxílio moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Este programa prevê que as IES federais têm liberdade para definir os critérios e formas de seleção dos beneficiados, respeitando as características de cada região.

Como observa Ristoff (2013, p. 47), essas políticas públicas, materializadas em programas durante o governo Lula, contribuíram para a democratização do ensino superior, permitindo o acesso e “[...] inclusão de jovens pretos, pardos, de baixa renda, de estudantes trabalhadores, filhos de pais com baixa escolaridade e oriundos da escola pública.”

Apesar das críticas recebidas sobre o repasse de verbas às IES privadas pelo PROUNI, o governo Lula possibilitou ampliar o acesso à educação como um bem e um direito a população até então excluída. Como relata Minto (2011, p. 260 apud AGUIAR, 2016), “[...] o

Estado garante a todos o consumo de um bem (equidade). Por isso não há impedimento para que as IES privadas recebam recursos estatais, já que se organizam para exercer uma função social de interesse público.”

O ensino superior brasileiro fecha os Anos Lula marcado pelo contínuo avanço do setor privado, mas com a esperança da recuperação e ampliação do setor público, pois nos anos de 2010 e 2011 o ritmo de crescimento das IES públicas foi ligeiramente superior ao das privadas (RISTOFF, 2013). Isto demonstra que, nos últimos anos do governo Lula, os resultados de uma série de programas e projetos desenvolvidos para fortalecer a educação pública começou a aparecer mesmo que timidamente, mas não o suficiente para inverter o caráter privatista do sistema.

O último período analisado em nossa retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro compreende os anos de governo da presidente Dilma Rousseff (2011 a 2016). Esta não apenas manteve os programas iniciados no governo Lula, como também ampliou as políticas de acesso e permanência, destacamos em seu mandato a aprovação da Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. A partir desta lei, as IES públicas federais passaram a conceder 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e dentro destas vagas a lei prevê que a metade deve destinar-se àqueles com carência socioeconômica comprovada (renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, *per capita*) (BRASIL, 2012).

Outra importante ação, realizada em 2013, foi a sanção da Lei n. 12.881, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Destacamos esta ação por equacionar a situação de muitas instituições criadas pelo poder público, mas mantidas através da cobrança de mensalidades, que foram enquadradas por muito tempo na mesma categoria das IES privadas ou identificadas como fundacionais, o que dificultava as análises dos dados sobre o ensino superior no País. Segundo Santos Junior e Santos (2002), até 1998 as instituições fundacionais eram consideradas públicas nas pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mas a partir de 1999 passam para a categoria das privadas o que levou a uma mudança significativa no quadro de IES do estado de Santa Catarina, onde estas foram majoritárias na oferta de cursos de graduação desde 1960.

Além de resolver a questão conceitual em torno destas instituições, a lei “[...] autoriza as IES comunitárias a receber recursos públicos diretos para suas atividades por meio de Termos de Parceria com os governos federal, estadual e municipal [...]”, e, em contrapartida, estas devem “[...] ofertar serviços gratuitos à população proporcionais aos recursos obtidos do

Poder Público e, ainda, organizar programas permanentes de extensão e ação comunitária, voltados à formação e ao desenvolvimento dos alunos e da sociedade.” (BRASIL, 2013).

Desta forma, consideramos esta lei uma importante ação para a ampliação do acesso ao ensino superior, pois, além de fortalecer as IES sem fins lucrativos, amplia a oferta de serviços educacionais e sociais à população que não seria atendida se dependesse única e exclusivamente das instituições públicas.

Sintetizamos esta análise do período de 1985 a 2016 a seguir (Tabela 4), destacando as características marcantes no contexto de cada período observado, bem como as estratégias que determinaram a trajetória do ensino superior brasileiro nas últimas 3 décadas.

Tabela 4 – Contexto educacional e estratégias para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro de 1985 a 2016

<b>Período Histórico</b>	<b>Contexto Educacional</b>	<b>Estratégias de Desenvolvimento</b>
<b>Abertura Democrática (1985 a 1994)</b>	Estagnação das matrículas. Expansão das IES privadas no formato de universidades.	Diversificação dos cursos ofertados e interiorização das IES privadas, fragmentação das carreiras.
<b>Octênio Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)</b>	Grande expansão de IES e matrículas, marcada pela privatização do ensino superior.	Regularização das IES privadas com ou sem fins lucrativos, e diferenciação das organizações acadêmicas. Criação do FIES e ENEM.
<b>Anos Lula (2003 a 2010)</b>	Grande expansão do setor público, não suficiente para superar o setor privado em números de IES, cursos e matrículas.	Criação e reformulação de programas governamentais que impactaram o acesso ao ensino superior (PROUNI, REUNI, SISU, FIES, PNAES).
<b>Dilma Rousseff (2010 a 2016)</b>	Expansão dos setores privado e público, sendo que o primeiro continua detendo a maior parte das IES, cursos, matrículas e diplomados.	Manutenção dos programas governamentais, instituição da Lei de Cotas e Lei das Comunitárias.

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir de Ristoff (2013) e Sampaio (2011).

Considerando que o Governo Dilma foi interrompido em 2016, após processo de *impeachment*, dando início ao governo de Michel Temer, não temos como prever se estes investimentos do setor público permanecerão ou estagnarão, nem é o objetivo deste texto. Porém, destacamos que se o País quer atingir a meta de 33% da taxa líquida de matrículas, o caminho será longo e não poderá ser desprezado todo o avanço ocorrido nas últimas décadas, sobretudo a partir de 2003, com a implantação de políticas públicas voltadas ao acesso, no ensino superior, de jovens que pelas suas condições socioeconômicas eram muito pouco representados na universidade brasileira.

Concluimos que a trajetória do ensino superior brasileiro foi fortemente marcada por tensionamentos políticos (entre metrópole e colônia, ditadura e democracia), sociais (entre elite e camadas em busca de ascensão), acadêmicos (entre instituições isoladas e

universidades, voltadas ao ensino ou à pesquisa) e econômicos (entre as públicas, comunitárias e privadas com fins lucrativos), que o constituíram e que continuam a moldá-lo.

Por isso, a retrospectiva histórica realizada foi fundamental para reconhecer e compreender os contextos sociais e políticos que influenciaram e/ou resultaram no atual cenário ou modelo de ensino superior brasileiro. Se a democratização quantitativa, através da expansão do sistema e da ampliação do acesso, foi a característica que marcou as últimas décadas, a democratização qualitativa refletida na permanência e conclusão dos estudantes ainda constitui um impasse, como veremos no item a seguir.

### 2.3 IMPASSES NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO A EVASÃO

Como vimos, o ensino superior brasileiro, apesar de tardio, teve considerável expansão nas últimas décadas. Consideramos como um de seus motivadores o último PNE, que propõe até 2024, em sua Meta 12, ampliar para 33% da taxa líquida de matrículas no ensino superior e 50% a taxa bruta (BRASIL, 2014).

Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que para atingir a meta, até 2024, precisamos garantir que 33% dos jovens brasileiros, entre 18 e 24 anos, façam sua matrícula em um curso de formação superior. E que do total de matrículas registradas nas instituições de ensino superior, 50% seja de jovens entre 18 a 24 anos. Na verdade, o plano anterior (PNE 2001/2011), aprovado no governo Fernando Henrique Cardoso, estabelecia percentuais semelhantes como meta, a maior diferença para o novo plano (2014/2024) é que este prevê 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014). Pesquisas posteriores, certamente, analisarão a evolução e concretização do plano vigente. Até o momento, os dados mostram que estamos apenas no limiar entre um ensino superior elitizado e uma massificação deste nível de ensino.

Ilustrando, caso o Brasil atinja a taxa líquida de matrículas de 33% até 2024, nosso sistema de ensino superior, tradicionalmente elitista, poderá ser considerado massificado. Segundo a Escala de Trow<sup>24</sup>, os sistemas de ensino podem ser classificados em 3 categorias: elitizado, massificado ou universalizado. Os sistemas de elites são aqueles cuja taxa líquida de matrículas no ensino superior é de até 15%. Já os sistemas de massas possuem taxa líquida de

---

<sup>24</sup> A Escala de Trow foi criada em 1973 pelo professor da Universidade de Berkeley, Martin Trow, que propunha uma classificação dos sistemas de ensino superior com base na taxa líquida de matrículas de um determinado país (RISTOFF, 2013).

matrícula entre 15% e 50%, entretanto, este só será considerado consolidado após atingir 30%. E nos sistemas universais quando mais de 50% da população jovem, entre 18 e 24, está matriculada no ensino superior (RISTOFF, 2013).

Analisando as taxas líquidas de matrículas nos últimos três anos, observamos que o caráter elitizado do sistema de ensino superior brasileiro começa a dar sinais de enfraquecimento. Em 2005, apenas 10,5% dos jovens na idade adequada acessavam o ensino superior; em 2012 a taxa líquida de matrículas alcançou de 15,5%, em 2013 passou a 16,6% e 2014 chegou a 17,7%. Nosso sistema entra, portanto, em uma nova fase, mas o caminho ainda é longo, dado o ritmo lento do crescimento destas taxas (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Se por um lado a entrada em um curso de formação superior foi facilitada com a expansão do setor privado e mais recentemente pela ampliação das políticas públicas, por outro não podemos afirmar que estas mesmas políticas têm garantido a permanência e conclusão dos cursos superiores. Como veremos, a proporção de calouros é predominantemente maior que a de egressos, isto porque muitos estudantes podem postergar a conclusão do curso ou interromper seus estudos pelos mais variados motivos.

Ao comparar o índice de diplomação<sup>25</sup>, que também pode ser chamado de taxa de sucesso, no período de 1991 a 2011, Ristoff (2013) constata que no Brasil, a cada ano, concluir um curso superior se tornou uma tarefa *mais difícil*. Segundo o autor, em 2001 e 2002, o percentual de diplomados era de 54%, passada uma década, ocorre uma diminuição para 44%, em 2011.

Se considerarmos o tempo médio de conclusão de um curso de graduação como sendo de quatro anos (muitos estudantes demoram mais do que isso, mas outros muitos, especialmente em cursos superiores de tecnologia, demoram menos), percebemos que a tendência é a de que, em média, mais da metade (56%) não se graduam no tempo previsto. (RISTOFF, 2013, p. 41).

O que nos chama atenção, além do baixo percentual de diplomados, é que ao procurar os dados da última década verificamos que existem divergências entre as fontes, apesar de todas utilizarem a mesma base de dados (Censo da Educação Superior). Ristoff (2013) apresenta taxas de diplomação de 49% em 2009, 46% em 2010 e 44% em 2011, já uma matéria jornalística divulgada posterior ao trabalho do autor exhibe taxas de 46% em 2009, caindo para 45% em 2010, 43%, em 2011, 38% em 2012 e 36% em 2013 (G1, 2014).

---

<sup>25</sup> O índice de diplomação confronta a proporção de ingressantes no ensino superior de um determinado ano, com o de concluintes 4 anos mais tarde.

Independentemente das divergências estatísticas, a proporção de não diplomados é baixa, neste sentido, concordamos com Ristoff (2013, p. 41, grifo nosso):

O pleno significado desses dados só será conhecido se estudos mais aprofundados forem realizados, especialmente em relação às distintas áreas do conhecimento, à valorização social e econômica das várias profissões, à mobilidade dos indivíduos nas diferentes regiões e, especialmente, às políticas de democratização do acesso e da permanência de estudantes no *campus* e de inclusão das classes historicamente excluídas da educação superior. De todo modo, a constatação a partir dos dados gerais, nacionais e regionais, parece inequívoca: **a educação superior brasileira não leva até a formatura mais da metade dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação.**

A existência de problemas e impasses no sistema de ensino superior brasileiro torna-se evidente, uma vez que mais da metade dos estudantes que ingressa não conclui o curso dentro do período regular. Podemos então questionar: Por que, ao contrário do aumento nas matrículas, a proporção de diplomados vem se reduzindo? Quais as situações que contribuem para este atraso ou interrupção da conclusão dos cursos de graduação?

Se tomarmos como referência a média de 36% da taxa de diplomação do ensino superior brasileiro, em 2013, veremos que a proporção de concluintes, neste mesmo ano, pode ser ainda menor (33%) nas IES particulares ou maior (43,1%) nas IES públicas (G1, 2014). Baseados nestes dados, as chances de concluir o curso, dentro de um período regular, são menores para os estudantes vinculados a instituições do setor privado. Porém, como o setor privado possui a maioria das IES brasileiras (88%), das matrículas (74%) e dos cursos ofertados (68%), em 2011, como poder-se-ia esperar, ele também registra a maioria dos concluintes (79%).

O que queremos demonstrar é que esta configuração do atual sistema de ensino superior brasileiro, em que predomina a iniciativa privada, repercute proporcionalmente na permanência e conclusão dos estudantes, uma vez que os custos não são acessíveis para toda população. Mesmo nas instituições públicas, os efeitos da condição socioeconômica também podem ser imperativos, por isso a importância das políticas públicas como o PNAES, que fornece apoio pedagógico, transporte, alimentação, auxílio moradia, creche, entre outros, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

As dificuldades em concluir o curso podem estar refletindo não apenas nas baixas taxas de diplomação, mas nas taxas de retenção e evasão das instituições e cursos. De maneira simplificada, podemos considerar como retenção o caso dos estudantes que não concluíram os estudos dentro do prazo previsto (em média 4 anos, segundo Ristoff, 2013), mas que continuam

matriculados e frequentando o curso de origem. Já a evasão<sup>26</sup> seria o caso de estudantes que não concluíram os estudos e não estão regularmente matriculados no curso de origem.

Estas duas situações, apesar de impactarem na redução da taxa de diplomação, têm efeitos diferentes para as instituições, cursos e para o próprio estudante. No caso da retenção, o estudante ainda está matriculado e apesar de prolongar seu curso pode-se supor que ele ainda vislumbra a sua conclusão. Mas para o estudante que evade, as chances de conclusão do mesmo tornam-se mais improváveis. Segundo Martins (2007), se o estudante evade de um curso que havia desejado e se identificado, as chances de retorno aumentam; por outro lado, se o curso que teve acesso não foi o inicialmente desejado, as chances de uma evasão definitiva são maiores.

Situado este panorama do ensino superior brasileiro, desde sua tardia implantação às atuais políticas de ampliação do acesso, chegamos aos impasses com que se defrontam estudantes e instituições para a concretização dos cursos. Para aprofundar nosso conhecimento acerca destes impasses delimitamos nosso estudo sobre o fenômeno da evasão, procurando elucidar as características que podem ser determinantes para esta interrupção dos estudos. Neste intento, procuramos nos ancorar em autores e pesquisas que analisem o fenômeno à luz das desigualdades sociais que fazem parte da história de nosso país, identificando como estas têm se mostrado neste processo de democratização inconclusa.

---

<sup>26</sup> Utilizamos este conceito simplificado de evasão para fins de comparação com a retenção, entretanto, destacamos que os diferentes conceitos da evasão serão discutidos e aprofundados ao final do Capítulo 3.

### **3 CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS PARA ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar a construção teórica que utilizamos para delimitar os aspectos conceituais e os procedimentos da pesquisa. Na primeira parte discutimos alguns estudos de Pierre Bourdieu que contribuem para análise e compreensão das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, da evasão do sistema de ensino enquanto fenômeno social, pois as condições sociais e culturais dos estudantes podem ser decisivas para que este fenômeno aconteça. Na segunda parte, apresentamos um levantamento realizado sobre a produção acadêmica acerca da evasão no ensino superior. Este foi fundamental para situar o cenário em que se inscreve o presente trabalho e suas possíveis contribuições para as discussões sobre o tema. Ao final, na terceira parte, identificamos alguns dos conceitos utilizados no estudo da evasão, destacando seus principais desafios.

Dão sustentação as discussões deste capítulo as obras de Bourdieu e Passeron (2014) e Bourdieu e Champagne (2013), e os trabalhos de Santos (2014), Schimitt (2014), Baggi e Lopes (2011), Ristoff (2013, 2014) e Silva Filho e Lobo (2012).

#### **3.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU**

O processo de expansão do acesso que vive o ensino superior no Brasil assemelha-se à abertura do sistema educacional francês, ocorrida na década de 1960, que Bourdieu e Passeron (2014) analisam no livro *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, publicado originalmente em 1964. Nesta obra os autores examinam as “regras do jogo universitário” e revelam os efeitos da origem social e das condições econômicas e culturais dos estudantes sobre a “escolha” de determinada carreira e seu provável destino escolar.

Quanto ao acesso à educação superior e a escolha do curso, ao cruzar as informações entre o curso frequentado e a classe social do estudante, os autores identificam que, em geral, “[...] a restrição das escolhas impõem-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas, e mais às estudantes que aos estudantes.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 22). A restrição a que se referem os autores está associada ao ingresso em cursos de maior prestígio, como Medicina, por exemplo. Ou seja, a classe social e o gênero podem fazer a diferença na direção do curso que os estudantes ingressarão. Consideradas reduzidas as chances de acesso aos cursos de alta demanda, os estudantes das classes populares acabam se dirigindo aos cursos de menor prestígio e com maiores chances de acesso.

Após o ingresso, os estudantes das diferentes classes sociais vivem, também, condições de permanência bastante distintas no *campus* universitário. Para as classes populares a ajuda financeira da família é reduzida, como também mostram pesquisas realizadas no Brasil. Neste caso é frequente o estudante ter que conciliar trabalho e estudos, diferentemente daqueles pertencentes às classes altas que dispõem de maiores recursos econômicos e culturais.

Quanto à relação do estudante com a cultura escolar, Bourdieu e Passeron (2014) demonstram como o privilégio dos estudantes das classes sociais com maior capital cultural, como o conhecimento e mesmo a apreciação da arte, música, teatro e, sobretudo, o uso adequado da linguagem culta, herdados de seu ambiente social, acaba sendo reconhecido muitas vezes pela escola como uma “inclinação natural”, ou um dom, dos estudantes, o que na verdade é resultado de uma condição determinada socialmente. Para os estudantes das classes populares o acesso à cultura erudita, socialmente mais valorizada, é muito distante, entretanto, a ausência desta é avaliada, muitas vezes implicitamente pela escola como algo negativo, como não saber expressar-se adequadamente, não ter domínio da língua entre outras características.

Esta semelhança entre a cultura escolar e a cultura das elites, ou cultura erudita, faz com que o processo de aquisição cultural seja tão “natural” para os privilegiados que estes a absorvem como se por osmose<sup>27</sup>, enquanto os estudantes das classes populares, que não tiveram o mesmo contato com tal cultura tenham que passar por um processo de aculturação<sup>28</sup> (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes das classes populares vão além das reduzidas chances para escolha de um curso superior, encontram-se também nas condições de permanência desiguais, não apenas econômicas, mas simbólicas e culturais. Neste sentido, devemos considerar que os investimentos em educação feitos por estudantes das diferentes classes sociais também serão distintos. “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42).

---

<sup>27</sup> Osmose, “passagem do solvente de uma solução para o soluto, através de membrana quase impermeável” (CALDAS AULETE, 2012), neste processo físico-químico natural não há gasto de energia. Por isso, faz-se a analogia da forma de apropriação da cultura social e academicamente valorizada, pelas classes altas, onde o ambiente favorável permite a aquisição cultural sem esforço.

<sup>28</sup> Aculturação, “[...] processo de absorção e adaptação, por um indivíduo, da cultura da sociedade, nacional ou estrangeira, em que vive.” (CALDAS AULETE, 2012). Neste caso há um esforço ou gasto de energia para alcançar o objetivo – adquirir a cultura.

Os estudos de Bourdieu nos permitem, ainda, conhecer melhor como as diferentes classes sociais investem na educação, e não apenas em valores materiais, mas, sobretudo, culturais, e porque obtém resultados diferentes, demonstrando através dos diferentes tipos de capitais (social, cultural, econômico, simbólico) que as formas naturalizadas como dons, interesse e outros da mesma natureza são na verdade produtos de um investimento em tempo e capital cultural. De acordo com sua origem social, o indivíduo vai acumulando e incorporando as experiências vividas à sua prática, e através da releitura (mesmo que inconsciente) destas experiências, estrutura sua prática ou estabelece estratégias, formas de agir, pensar e ser. Esta acumulação/incorporação dá-se na forma de *habitus*, um conjunto de percepções e apreciações (disposições) que orienta as ações dos indivíduos em seu espaço social. Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 60-61), o *habitus* constitui-se de

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Este *habitus*, apesar de durável, não é estanque, atualiza-se e adapta-se permanentemente às experiências que o estruturam, sobretudo, aquelas vividas junto à família, que se tornam mais profundas e duradoras (primárias), somando-se a essas as demais experiências posteriores (secundárias) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; TRIGO, 1998). Assim:

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores. (BOURDIEU, 1983, p. 188).

Reconhecemos, portanto, a importância da família, como grupo social de origem, na estruturação do *habitus* de cada indivíduo, e desta forma sua relação com as demais situações que serão vivenciadas, sobretudo, no meio escolar. Conhecendo a classe social que pertencem às famílias dos estudantes é possível entender a forma como cada uma investe seu “capital” no “mercado” escolar.

Nogueira e Nogueira (2009), baseados na obra de Bourdieu, apresentam algumas formas de investimento em educação realizadas pelas diferentes classes sociais. Os autores destacam que para as classes populares o retorno deste investimento seria baixo, incerto e em

longo prazo, o que levaria a um baixo investimento, em que os cursos mais adotados seriam os de curta duração, como cursos técnicos em detrimento aos de graduação, por possibilitarem a inserção no mercado de trabalho mais rapidamente. Outra característica relacionada às classes populares seria de que estas não teriam uma cobrança ou estímulo sobre o rendimento escolar dos filhos, devido muitas vezes ao baixo capital cultural, ou mesmo tempo para investir neste acompanhamento.

Já nas classes médias ou intermediárias, onde existiria a possibilidade de declínio ou ascensão social, as famílias investiriam no acompanhamento do rendimento escolar e estimulariam seus filhos para que estes extraíssem o máximo de proveito possível dos recursos investidos, principalmente do capital econômico. Enquanto nas classes altas (elites) este investimento é visto como algo natural e não fruto de esforço, o acompanhamento e estímulo dão-se direta e indiretamente, levando-os a investir em carreiras mais longas e prestigiosas, diferentemente das classes populares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Estas distintas formas de se investir na educação, ou no mercado escolar, apesar de lógicas, podem na maioria das vezes não ser fruto de uma estratégia consciente, mas muito mais da razão prática sobre as chances objetivas do investimento no meio escolar e, futuramente, no mercado de trabalho (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Concluimos, seguindo Bourdieu e demais autores, que as análises ou “escolhas” que conduzem às diferentes trajetórias educacionais e profissionais estão mais associadas à posse e investimento de capital cultural do que ao capital econômico.

Segundo Laplane e Dobranszky (2002, p. 63): “Para Bourdieu, o problema do sucesso ou do fracasso escolar está posto na relação entre a posse de certo capital (social, linguístico e cultural) e seu valor no mercado escolar. O capital cultural é constituído de saberes, competências, códigos e outras aquisições.” Elucidando a questão conceitual sobre o capital cultural, Bourdieu (2013b) classifica-o em três categorias: o capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado.

Bourdieu (2013b) define como *capital cultural incorporado* “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.” Podemos dizer de maneira muito resumida que é aquilo que faz parte da nossa forma de ser, pensar e se comportar, portanto este capital não pode ser simplesmente herdado ou adquirido, ele deve ser incorporado através de um trabalho de “inculcação” e de “assimilação”, custa tempo e, utilizando-se da linguagem econômica, deve ser investido pessoalmente pelo investidor – ou nas palavras do autor – “tal como o bronzamento, esta incorporação não pode ser feita por procuração” (BOURDIEU, 2013b, p. 82).

Percebemos então que o fator tempo passa a ser determinante na incorporação deste tipo de capital cultural, e começa a contar desde a infância no âmbito familiar, exercendo um efeito positivo ou negativo no desempenho escolar. A segunda forma de capital cultural é do seu estado objetivado.

Podemos compreender o *capital cultural objetivado* como suportes materiais (livros, pinturas, tecnologias, etc.) que podem ser transmitidos como herança material, mas somente poderão ser apropriados se forem utilizados, desfrutados pelos indivíduos que os receberam ou que os possuem. Desta forma, a posse material está mais ligada ao capital econômico enquanto a apropriação simbólica liga-se ao capital cultural, e o capital cultural objetivado passa a beneficiar seus detentores na medida em que esses se apropriam ou o dominam (BOURDIEU, 2013b).

A terceira forma de apresentação do capital cultural é o institucionalizado, quando o capital cultural adquirido pelo indivíduo recebe um reconhecimento de uma instituição, um diploma ou certificado que atesta o seu valor. O *capital cultural institucionalizado* pode ser compreendido como o produto da conversão de um capital econômico em capital cultural, que passa a ser utilizado por seus detentores para fins de comparação, podendo-se extrair dele benefícios materiais e simbólicos – de acordo com a sua raridade (BOURDIEU, 2013b, p. 87).

Não obstante o diploma universitário ser um capital cultural institucionalizado, ele passa a ser reconhecido também por seu valor simbólico. Este valor, atribuído por alguém a algo ou a outrem, pode ser esclarecido através do conceito de *capital simbólico*, que para Bourdieu representa a forma como um indivíduo, ou algo, é percebido pelos outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Desta forma, quanto maior o prestígio ou admiração/valorização de algo/alguém, maior o seu capital simbólico. O próprio diploma universitário pode ser um tipo de capital simbólico, cuja apreciação no mercado depende de sua raridade.

Nesta direção, podemos relacionar o que Bourdieu e Champagne (2013) sinalizam no texto “Os excluídos do interior” como a abertura do sistema educacional no acesso ao ensino superior às classes populares modificou profundamente o valor simbólico atribuído ao diploma universitário. Esta constatação está apoiada na realidade do sistema de ensino francês até meados de 1960, que excluía precocemente os estudantes de origem popular, ao término do ensino primário, pois para estes não fazia sentido investir no prolongamento escolar uma vez que não vislumbravam alcançar melhores posições sociais ou profissionais.

Até então havia uma homologia bem definida entre as hierarquias escolar e social. As classes populares possuíam uma trajetória escolar mais curta e iniciavam a carreira

profissional mais cedo, desenvolvendo normalmente atividades manuais, dada sua pouca escolaridade. Já as elites prolongavam seus estudos e, por isso, ocupavam carreiras de maior prestígio (não manuais).

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria escola) de que não queriam a Escola. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 481).

De acordo com os autores, a ampliação da obrigatoriedade escolar, até 16 anos, fez com que os filhos de agricultores, operários das indústrias, e pequenos comerciantes, passassem a fazer parte da concorrência por melhores ocupações no mercado de trabalho. Mas esta inclusão não ficou isenta de contradições e tensões, como relatam:

Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que possibilitam ser alcançadas com os certificados escolares [...] (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 220).

Com o acesso à educação por parte da população até então desprivilegiada, mais diplomas são expedidos, desta forma, sua raridade e valor são reduzidos.

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, [...] na medida em que, tiveram a 'sua chance'. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 221).

Estes autores destacam que o acesso ao ensino superior realizado tardiamente pelas classes populares não foi suficiente para garantir seu sucesso no meio escolar ou profissional, pois as formas de utilização e condições de permanência no sistema educacional continuam desiguais e favorecendo os estudantes social e culturalmente privilegiados. Desse modo, denunciam os processos de exclusão escolar operados no interior do sistema, demonstrando através de dados empíricos que, com a ampliação do acesso à população historicamente excluída, “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: isto faz que a instituição seja habitada à longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e conflitos de uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.” (BOURDIEU;

CHAMPAGNE, 2013, p. 482-483). A estes excluídos potenciais é que os autores denominam “excluídos do interior”.

Conforme Bourdieu (2013a, p. 166), “com o crescimento geral e contínuo da demanda por educação”, na França, assim como em outros países, houve uma inflação<sup>29</sup> dos títulos escolares. O diploma, que tinha um valor simbólico altamente reconhecido no mercado de trabalho, perde sua raridade com a ampliação do acesso ao ensino, obrigando as elites ou frações de classe a um maior investimento em educação ou a elaboração de novas estratégias para manter a raridade relativa de seus diplomas.

Bourdieu (apud TRIGO, 1998) destaca que “[...] as estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação dos diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capitais.” Ou seja, dependendo do lucro que o sujeito julga obter, ele pode investir um determinado tipo de capital para adquirir outro, a exemplo o investimento de capital econômico em uma graduação para aquisição de capital cultural institucionalizado (diploma). Esta avaliação objetiva ou subjetiva pode estar associada à evasão, uma vez que não identificando “lucro” no investimento, o estudante pode deixar de investir nos estudos e procurar algo mais “rentável”.

Uma análise semelhante àquela realizada no sistema de ensino superior francês pode ser feita sobre com as mudanças ocorridas no Brasil. Ristoff (2014), ao analisar os dados dos últimos três ciclos do ENADE, identifica as principais características socioeconômicas que marcam o perfil dos estudantes que compõe o *campus* brasileiro. Os resultados indicam que ocorreram avanços no sentido de uma diminuição das desigualdades educacionais (para citar alguns exemplos, a redução no percentual de estudantes de famílias com renda acima de 10 salários mínimos ou, ainda, o aumento na proporção de estudantes cujos pais não possuem ensino superior)<sup>30</sup>, mas que permanecem grandes desafios tanto no acesso quanto na permanência dos jovens, egressos da rede pública, no ensino superior.

Para uma relação com a análise acima, sobre os excluídos do interior, observamos que no Brasil, apesar da ampliação de vagas e redução das desigualdades do ensino superior, a inserção de jovens pertencentes às camadas populares tem se concretizado principalmente em cursos de baixa demanda (História, Pedagogia, Ciências Sociais) e timidamente nos cursos de

---

<sup>29</sup> Inflação significa ato ou ação de inflar, inchar. No campo da economia diz-se do “[...] aumento generalizado e contínuo dos preços, causando uma grande desvalorização do dinheiro e acentuada queda no poder aquisitivo da população.” (CALDAS AULETE, 2012). Bourdieu (2013a) relaciona a inflação (aumento e desvalorização) econômica à inflação simbólica dos diplomas.

<sup>30</sup> Sobre essas mudanças assinaladas, entre outras, ver Ristoff (2014).

alta demanda (Medicina, Odontologia, Direito). Por isso a relevância das políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, não está apenas em aumentar a média dos estudantes de escolas públicas e de baixa renda, mas, segundo Ristoff (2013, p. 744), em “[...] induzir a melhoria da representação nos diversos cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda.”

Diante das semelhanças entre a expansão do acesso ao sistema educacional francês e brasileiro, e das suas contradições, podemos nos indagar: os denominados “excluídos do interior” poderiam ser também os estudantes brasileiros que, ao se deparar com as condições desiguais de permanência e reduzidas chances de sucesso escolar e profissional, abandonam os estudos ou transferem-se para outros cursos de graduação, buscando maiores chances de sucesso? Ainda, qual o valor simbólico atribuído ao diploma universitário para o estudante que evade de um curso de graduação? A evasão é uma estratégia utilizada pelos estudantes que não se identificam com o curso que puderam acessar? Ou é resultado de um processo mais complexo para se avaliar?

Resumidamente, podemos perceber que o acesso ao sistema educacional, por si só, não garante o sucesso e a ascensão social e profissional dos estudantes oriundos das classes populares. E que a democratização quantitativa não é suficiente para equacionar as desigualdades sociais e escolares, pois traz consigo, por exemplo, a inflação e a desvalorização do diploma universitário. Neste sentido, fica clara a necessidade de uma democratização qualitativa do ensino superior.

Assim, entendemos que estudos sobre a evasão auxiliam na compreensão e discussão dos fatores que podem levar os estudantes a não concluir seus cursos de graduação, além de possibilitar lançar novos olhares sobre as históricas desigualdades sociais brasileiras. Para isso, precisamos avaliar os dados sobre a evasão, não apenas para expor suas estatísticas, mas para que as instituições e estudantes possam refletir sobre seus efeitos individuais, coletivos, sociais, econômicos, culturais, etc.

Com este interesse em conhecer e reconhecer o que tem sido produzido acerca do fenômeno da evasão é que apresentamos a revisão da produção a seguir. Isso porque estas também são parte importante do referencial utilizado na análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

### 3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DA PRODUÇÃO

Com o intuito de situar parte da produção acadêmica e da discussão sobre o tema da evasão no ensino superior, apresentamos neste capítulo a revisão da produção estruturada a

partir da seguinte análise: 1) pesquisas anteriores que contemplaram a produção acadêmica sobre o tema no período entre 2000 a 2012 (SANTOS, 2014; SCHIMITT, 2014; BAGGI; LOPES, 2011); e 2) levantamento bibliográfico que realizamos sobre o período de 2012 a 2015.

Entre os autores que analisaram a produção acadêmica relacionada ao tema da evasão universitária, encontramos 3 trabalhos: 1) Santos (2014), que analisou as pesquisas sobre a evasão no ensino superior através do Portal de Teses da CAPES e nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2000 a 2012; 2) Schimitt (2014), que apresenta uma análise sistemática de 92 publicações encontradas em diversos bancos de dados<sup>31</sup>; e 3) Baggi e Lopes (2011), que verificaram a produção acerca da evasão no ensino superior atrelada à avaliação institucional no período de 2008 a 2009 na BDTD.

Objetivando ampliar o conhecimento da produção das pesquisas referentes à evasão no ensino superior e considerando o período investigado pelos autores acima, bem como as bases de dados consultadas, realizamos um levantamento bibliográfico no período de 2012 a 2015, tendo como base para consulta a BDTD. Elegemos esta biblioteca digital por encontrar nela mais de 370 mil pesquisas, pois essa recebe trabalhos diariamente e tem sido usada por outros pesquisadores, também porque o Portal de Teses da Capes no período do levantamento dos dados disponibilizava apenas os trabalhos defendidos entre 2011 e 2012.

Procuramos através das palavras *evasão* e *ensino superior* as pesquisas que reuniam estes termos em seu título ou em suas palavras-chave, e assim localizamos 22 trabalhos, dentre eles 3 teses e 19 dissertações, ratificando a tendência de crescimento das pesquisas sobre evasão apontada por Schimitt (2014). Analisamos os resumos de cada um dos trabalhos e excluímos da amostra as dissertações de Castro (2012) e Bizarria (2014) por entendermos que não tratavam da evasão no ensino superior no âmbito da graduação, mas de cursos específicos voltados a servidores públicos e à formação para administração pública, respectivamente. Assim, nosso levantamento abarca 20 trabalhos, sendo 17 dissertações e 3 teses.

A seguir apresentamos o conjunto dessa produção, discutindo paralelamente<sup>32</sup>, em cada item, os resultados dos trabalhos que investigaram produção acadêmica sobre a evasão universitária de 2000 a 2012 (SANTOS, 2014; SCHIMITT, 2014; BAGGI; LOPES, 2011) e dos resumos dos trabalhos do levantamento que realizamos no período de 2012 a 2015.

---

<sup>31</sup> O autor utiliza a produção do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos periódicos Qualis A e B, e, principalmente, os trabalhos apresentados nas 3 edições da Conferência Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior (CLABES).

<sup>32</sup> Optamos por discutir paralelamente os resultados do nosso levantamento da produção comparando com os resultados anteriores, e não separadamente, pois os dados são bastante semelhantes e complementares, o que, do contrário, tornaria este trabalho extenso e repetitivo.

### 3.2.1 Distribuição das pesquisas: quando, onde e como foram produzidas

Nesta parte do trabalho avaliamos a produção acadêmica a partir das seguintes questões: Quando foram produzidas? Onde foram produzidas? Que tipo/perfil de instituição foi avaliado? Quais os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados? Assim, podemos identificar como os estudos sobre a evasão no ensino superior estão distribuídos e ancorados teórica e metodologicamente, e assim reconhecer como nossa pesquisa poderá contribuir com as discussões no campo educacional.

Em relação à distribuição temporal das pesquisas, notamos que a tendência de crescimento apontada por Schmitt (2014) permanece, pois em nosso levantamento identificamos que em 2012 foram defendidos 4 trabalhos relacionados à evasão no ensino superior, subindo para 6 nos anos de 2013 e mantendo-se neste número (6) em 2014.

Baggi e Lopes (2011) identificaram apenas 4 trabalhos entre 2008 e 2009, já Santos (2014) observou, em sua análise da produção, que a maior concentração de pesquisas sobre evasão deu-se em 2012, com a publicação de 5 trabalhos, e que no período de 2000 a 2003 e de 2005 a 2008 houve um silenciamento sobre o tema.

Quanto à distribuição geográfica dos estudos, verificamos que estes polarizam-se nas regiões Sul (7)<sup>33</sup> e Nordeste (6)<sup>34</sup>, que compõe 65% da produção analisada, nenhum dos trabalhos contempla as regiões Centro-Oeste e Norte indicando que há necessidade de desenvolver estudos nestas áreas. Na região Sudeste, encontramos 3 trabalhos (LOURENÇO, 2014; MACEDO, 2012; MASSI, 2013). Lembramos ainda que, dos trabalhos analisados, 3 eram resultado de revisão bibliográfica e/ou estatística (SILVA, 2014; RAMOS, 2013; SZERMAN, 2015) e 1 não identificou a região onde desenvolveu o estudo (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013). Dentre os estados destacam-se o Paraná e o Ceará, com 4 e 3 pesquisas em universidades públicas, respectivamente.

Observamos que nos estudos anteriores (SANTOS, 2014; SCHIMITT, 2014) não há indicação sobre quais as regiões do País ou estados onde foram produzidos os trabalhos que tratam da evasão, a exceção de Baggi e Lopes (2011), segundo as quais, dos 4 trabalhos analisados, 2 eram do Distrito Federal, 1 do Rio Grande do Sul e 1 de São Paulo.

Esta distribuição geográfica dos estudos sobre evasão demonstra que há regiões e estados onde estes são inexistentes ou reduzidos, assim, consideramos que tratar da evasão no

---

<sup>33</sup> Ver Castro (2012), Lima Junior (2013), Lopes (2014), Martins (2013), Gómez (2015), Betzek (2015) e Oliveira (2015).

<sup>34</sup> Ver Amaral (2013), Silva (2012), Palácio (2012), Andrade (2014), Fialho (2014), Parente (2014).

Brasil torna-se uma tarefa que exige ampliação dos estudos que contemplem sua extensão territorial e especificidades regionais, pois entendemos que estas podem influenciar distintamente na permanência ou evasão dos estudantes.

Sobre o perfil das IES constatamos que os estudos contemplam predominantemente instituições públicas (14 deles), o que corresponde a aproximadamente 75% da amostra, apenas 1 IES privada (LOURENÇO, 2014) e nenhuma comunitária. Estudos anteriores já apontavam como principal *locus* de pesquisas as instituições públicas, seguidas das instituições privadas e ocasionalmente em comunitárias (SANTOS, 2014; BAGGI; LOPES, 2015).

Podemos inferir que as pesquisas em instituições públicas são em maior número pelas próprias iniciativas governamentais, a exemplo da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada em 1995, que teve como objetivo avaliar o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Além disso, sabemos que a produção científica tem se concentrado historicamente nas instituições públicas.

Outra categoria de análise é a modalidade de ensino avaliada nos estudos. Em nosso levantamento, a Educação a Distância aparece timidamente em 3 estudos, sendo que 1 deles abrange um mesmo curso, tanto o ensino presencial quanto EaD (MARTINS, 2013; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; SILVA, 2012). Baggi e Lopes (2011) encontraram um cenário semelhante, enquanto Santos (2014) observou uma relação equilibrada entre as modalidades presencial e a distância no período pesquisado, tendo 3 trabalhos em cada modalidade e 1 que contemplava tanto EaD, quanto presencial na mesma instituição. Schmitt (2014) não identifica as modalidades de ensino nos trabalhos avaliados.

Quanto à natureza adotada para levantamento e análise dos dados, entre os trabalhos identificados destacam-se estudos quantitativos e qualitativos (12)<sup>35</sup> que utilizaram como instrumento de coleta de dados as estatísticas disponibilizadas pelas IES pesquisadas, questionários e entrevistas. Em menor proporção estão as análises qualitativas (6)<sup>36</sup>, com predomínio de revisão da bibliografia e as quantitativas (2) baseadas nas estatísticas disponibilizadas pelo MEC quanto à evasão (RAMOS, 2013) e a relação desta com a implantação do ENEM e SISU (SZERMAN, 2015). Desta forma, as pesquisas sobre evasão

---

<sup>35</sup> Ver Castro (2012), Lima Junior (2013), Lopes (2014), Lourenço (2014), Macedo (2012), Martins (2013), Oliveira Sobrinho (2013), Massi (2013), Andrade (2014), Fialho (2014), Parente (2014), Gómez (2015). Estudos com abordagem quantitativa: Ramos (2013).

<sup>36</sup> Ver Amaral (2013), Argemiro da Silva (2014), João Silva (2012), Palácio (2012), Betzek (2015) e Oliveira (2015).

seguem a tendência quanti-quali apresentada também por Santos (2014), seguidos das análises qualitativas destacadas por Schimitt (2014).

Observamos ainda que a maioria das pesquisas (12) utiliza como instrumento de coleta de dados questionários e entrevistas, dando voz principalmente aos estudantes. Poucas pesquisas (3) contemplam estudantes, professores e gestores. Em geral, as análises estão vinculadas a um curso específico (10) e abrangem um número reduzido de estudantes, no máximo 27 entrevistados (MASSI, 2013). Entre as que investigavam todos os cursos de uma mesma IES, a principal ferramenta metodológica tem sido o questionário, chegando até 449 estudantes respondentes (OLIVEIRA, 2015).

Como veremos no Capítulo 4, o uso do questionário em pesquisas sobre evasão tem sido frequente por ser uma ferramenta de menor custo e de mais fácil aplicação, contudo, uma de suas principais limitações é o preenchimento incompleto ou não preenchimento, como no caso de Amaral (2013), em que, dos 140 pesquisados, apenas 35 responderam as questões propostas.

No caso do uso de entrevistas destacamos o estudo de Lopes (2014) que conversou com gestores de 128 instituições da região Sul, verificando a percepção destes acerca da evasão no curso de Ciências Contábeis em suas respectivas IES. Os estudos anteriores, sobre a produção de 2000 a 2012, não identificam claramente quais os caminhos utilizados nas pesquisas avaliadas (SANTOS, 2014; SCHIMITT, 2014) exceto Baggi e Lopes (2011), que identificaram o uso de formulários, questionários e análises estatísticas institucionais.

Quanto à abordagem teórica, poucos autores identificam no resumo as referências teóricas utilizadas na pesquisa. Entre os que identificaram observamos a predominância da análise sociológica, baseada e na tradição disposicionalista de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire (MASSI, 2013; LIMA JUNIOR, 2013; PARENTE, 2014) e no Modelo de Integração de Vincent Tinto (SILVA, J., 2012; LOURENÇO, 2014; CASTRO, 2012).

Santos (2014) não identificou as abordagens teóricas utilizadas nos trabalhos analisados, enquanto Baggi e Lopes (2011) indicaram apenas o trabalho de Favero (2006) com o título “Dialogar ou evadir: Eis a Questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância”, que utilizou uma abordagem pautada em Freire e Piaget. Schimitt (2014) disserta sobre alguns dos principais referenciais utilizados nas pesquisas sobre evasão, como Spady e Tinto, mas sem associá-los às pesquisas avaliadas.

Neste sentido, concordamos com Andrade (2014), quando sinaliza as dificuldades em tratar o tema da evasão devido à diversidade de modelos teóricos, de formas de análise e metodologias de investigação, as quais, por vezes, ofuscam a extensão do problema e reforçam as divergências entre os pontos de vista institucional e a compreensão do estudante

sobre o fenômeno. Castro (2012) enfatiza a necessidade de desenvolver um modelo teórico nacional para estudo da evasão, pois os modelos disponíveis são todos internacionais e nem sempre refletem as especificidades de outros países.

Por fim, Schimitt (2014) ressalta que se tratando do tema evasão no ensino superior, as análises teóricas feitas pelas pesquisas em nível internacional têm se ancorado em diferentes epistemologias, *tradições investigativas e paradigmas diversos*, criando certa fragmentação de conceitos, enfoques e perspectivas, mas que lentamente caminham para uma centralização conceitual do problema.

Podemos sintetizar, desta etapa do levantamento, as seguintes considerações: a) os estudos sobre evasão no ensino superior são desenvolvidos principalmente nas dissertações de mestrado e concentram-se nas regiões Sul e Nordeste do Brasil; b) investigam o fenômeno em cursos determinados, sobretudo, em IES públicas; c) utilizam abordagem quantitativa e qualitativa, cujos principais instrumentos de coleta de dados são questionários e entrevistas, direcionados aos estudantes, e como modelos teóricos destacam-se as abordagens de Bourdieu, Lahire e Tinto. Concluímos que esta análise inicial foi de extrema importância para situar o *locus* em que se inscreve a presente pesquisa, uma instituição de ensino superior comunitária catarinense, e também nos auxiliou a definir alguns encaminhamentos teórico-metodológicos.

### 3.2.2 O perfil do estudante evadido

Conhecer o perfil do estudante que interrompeu o curso de graduação possibilita prever aqueles que apresentam maior propensão à evasão e dessa forma pensar estratégias para reduzir as chances de que este venha a evadir, seja do curso ou da instituição, seja do sistema de ensino superior. Observamos que os estudos que analisaram a produção acadêmica sobre a evasão no ensino superior de 2000 a 2012 não identificam claramente o perfil dos estudantes que evadem, mas indicavam alguns elementos comparativos como o baixo capital econômico e cultural e o desencanto com o curso, ou simplesmente a falta de identificação como veremos adiante (SANTOS, 2014; SCHIMITT, 2014; BAGGI; LOPES, 2011).

Com base nos dados levantados, de 2012 a 2015, foi possível identificar o perfil do estudante evadido ou com tendência a evasão, como sendo em sua maioria jovens, de 18 a 33 anos de idade (LOURENÇO, 2014; MARTINS, 2013; RAMOS, 2013), mulheres<sup>37</sup> (RAMOS,

---

<sup>37</sup> Apenas Parente (2014) cita os homens como perfil predominante.

2013; MARTINS, 2013), sendo que as universitárias grávidas possuem maiores chances de evadir, segundo Lourenço (2014).

A distância geográfica entre moradia e a IES também é um traço marcante no perfil dos evadidos, que em sua maioria reside distante do *campus* ou em outra cidade (LOURENÇO, 2014; PARENTE, 2014), o que contradiz a opinião dos gestores entrevistados por Lopes (2014), para os quais a distância da IES não parece ser uma causa para evasão.

Analisando algumas características ligadas à instituição, observamos uma tendência maior a evasão de estudantes dos primeiros períodos da graduação (LOURENÇO, 2014; MARTINS, 2013) em cursos EaD e noturnos (RAMOS, 2013). Outros autores também identificaram a escolha precoce do curso e da profissão como uma variável que favorece a evasão, e destacam os programas de orientação profissional como alternativas para auxiliar o estudante a fazer uma escolha mais direcionada, evitando o desencanto com a carreira e mesmo com a instituição, principalmente nos cursos de licenciatura (SANTOS, 2014; BAGGI; LOPES, 2011).

Quanto ao estudante evadido na modalidade EaD, Santos (2014) identificou entre os estudos avaliados que o primeiro contato do estudante com a instituição e a metodologia de ensino podem ser decisivos, pois a ausência da interação pessoal, falta de hábitos e técnicas de estudo individualizados podem levar o estudante a evadir. Complementando as informações acerca do ingresso precoce no ensino superior, Martins (2013) traça também o perfil dos tutores em uma IES que oferece curso em EaD, descrevendo-os como indivíduos na faixa etária entre 28 e 34 anos e com experiência em EaD a menos de 1 ano, o que pode dificultar a adaptação do próprio estudante à metodologia, recentemente apropriada pelo tutor, reafirmando que o envolvimento institucional e interpessoal está entre as causas da evasão.

Outras características ligadas à condição sociocultural dos estudantes como o baixo capital econômico e cultural das famílias também predominam nos casos de evasão (PARENTE, 2014; LOURENÇO, 2014). Estudantes que não possuem financiamento estudantil e não se envolvem em atividades extracurriculares também tendem mais a evadir, segundo Ramos (2013).

Neste sentido, estudos anteriores ressaltam que os fatores socioeconômicos podem assumir papéis diferentes se considerarmos instituições públicas e privadas, e que a dificuldade de permanência no ensino superior para estudantes das classes sociais menos favorecidas associa-se não apenas ao baixo capital econômico, mas também a falta de aquisição de capital cultural ao longo da sua trajetória escolar e de vida, capital este que não se obtém rapidamente (BAGGI; LOPES, 2011).

Massi (2013) é um dos poucos que indica baixos índices de evasão no curso analisado. A autora entrevistou estudantes do curso de Química de uma IES pública e atribuiu este resultado a consonância entre as disposições institucionais e pessoais dos estudantes, que em sua maioria possuem perfil socioeconômico de baixo capital econômico e cultural.

Lima Junior (2013) levanta a hipótese de que estudantes advindos de classes populares e de elites têm as mesmas chances de evasão, contudo, de forma diferenciada, uma vez que a propensão da evasão nas elites é em direção a cursos mais prestigiados, enquanto nas classes populares a evasão está mais ligada ao fracasso escolar. Tal questão ampara-se na análise feita sobre as possibilidades estatísticas de conclusão do ensino superior no curso de Física de uma IES pública. O autor observou que estudantes cujos pais possuíam formação superior ou pós-graduação (maior capital cultural) concluía mais rapidamente o curso, enquanto estudantes cujos pais possuíam ensino fundamental ou médio (menor capital cultural familiar) ficavam retidos no curso por um tempo maior antes de concluir os estudos (LIMA JUNIOR, 2013). Esses resultados reforçam a tese de Bourdieu sobre a relação entre capital cultural familiar e resultados escolares.

Portanto, observamos que o fenômeno da evasão é marcado pelas desigualdades sociais e culturais, em que o ingresso no ensino superior não é suficiente para equilibrar estas desigualdades, o que nos leva a questionar se o simples fato de ampliar as oportunidades de acesso aos desiguais é suficiente para garantir a concretização dos objetivos previstos na legislação para a educação superior (BRASIL, 1996a, Art. 43).

Desta forma, concluímos que o perfil do estudante que evade ou tende a evadir é marcado por diferentes dimensões, pessoais, culturais, sociais ou econômicas, e que estas podem interferir direta ou indiretamente na trajetória do indivíduo. Para ampliar a compreensão sobre a evasão (o perfil do estudante evadido e seu contexto) é necessário ainda avaliar as causas frequentemente apontadas e o contexto institucional e político em que se está inserido, assuntos estes tratados na sequência.

### **3.2.3 Causas da evasão: associações entre as características pessoais, socioculturais e econômicas dos estudantes**

Observando o conteúdo acerca das causas da evasão no ensino superior presente nos estudos identificados na BDTD, de 2012 a 2015, duas situações se destacam: 1) identificamos 3 trabalhos que não indicavam condições ou causas associadas à evasão, e sim à permanência; 2) alguns deles destacavam uma forma de evasão muito peculiar, a mobilidade acadêmica. No caso da mobilidade, ainda não há consenso sobre a sua definição, pois se por um lado ela

representa a saída de um curso ou IES (evasão), por outro o estudante continua no sistema, mesmo que em outra IES ou curso, o que poderia nos levar a questionar se: a mobilidade acadêmica deve ser analisada como parte do fenômeno da evasão, permanência ou representa um fenômeno à parte?

Esta questão nos remete à lógica proposta por Schimitt (2014) para apresentar os resultados obtidos neste levantamento. Para Schimitt (2014, p. 3), “[...] em meio a esta diversidade conceitual observada nos diferentes contextos geográficos, este binômio evasão/permanência pode ser compreendido como uma unidade.” Os fatores de vulnerabilidade, preditivos e preventivos se inter cruzam, e neste aspecto dialógico constituem uma única unidade de análise. Assim, julgamos pertinente apresentar alguns fatores associados à permanência e à mobilidade, para, posteriormente, compará-los àqueles relacionados à evasão.

São fatores associados à permanência estudantil: integração acadêmica, programas de auxílio ao estudante como ajuda de custo para a participação de eventos, bolsa desporto para universitários atletas, auxílio moradia ou residência universitária e restaurante universitário, além de apoio pedagógico, psicológico e odontológico, entre outras formas de auxílio estudantil (SILVA, A., 2012; PALÁCIO, 2012; BETZEK, 2015).

Também contribuem para a permanência o cuidado das IES com a qualidade no ensino, boa infraestrutura física, acervo bibliográfico, interação entre discentes e docentes e difusão do ensino a distância (LOURENÇO, 2014; PARENTE, 2014). João A. Silva (2012) propõe, ainda, uma educação fundamentada pelo *blended learning* – combinação de aprendizado em ambientes virtuais e presencias – como tendência futura para o ensino superior e ferramenta para a permanência dos estudantes no sistema de ensino.

Devemos considerar que as iniciativas supracitadas foram observadas em instituições públicas, ou seja, mantidas pelo Estado, que disponibiliza o recurso para tais ações junto aos estudantes. A partir deste contexto podemos nos perguntar: Nas demais redes de ensino superior existem práticas semelhantes para proporcionar condições de permanência aos estudantes em IES privadas e comunitárias? Como seria a oferta e distribuição destes auxílios aos estudantes em IES privadas e comunitárias? São questões que suscitam a necessidade de mais estudos acerca do tema, sobretudo, estudos comparativos sobre os diferentes tipos de IES.

Alguns autores (LOURENÇO, 2014; PARENTE, 2014) propõem, a partir da experiência nas IES pesquisadas, ações com objetivo de reduzir a evasão, como: incentivo a financiamentos públicos, bolsas de estudo e projetos de pesquisa/extensão. Todavia, estas

ações podem não ser suficientes, uma vez que, apesar da política assistencial e das bolsas de pesquisa/extensão oferecidas pela IES analisada, Parente (2014) identificou que mais da metade dos estudantes do curso analisado havia desistido. Silva (2014) reforça que apesar dos consideráveis avanços em políticas públicas e mais timidamente nas IES, estes não têm sido suficientes para garantir a permanência e conclusão dos cursos de graduação.

Seguindo a análise das causas associadas à evasão nos deparamos com a questão do acesso e sua relação com a mobilidade acadêmica. Na medida em que reconhecemos os avanços proporcionados pela expansão do ensino superior nos últimos anos, também nos preocupamos com o problema da evasão que permanece e, de certo modo, se modifica e se acentua. Para Ramos (2013), a expansão do sistema, ocorrida no período de 1998 a 2010, foi sustentada pelas instituições privadas de pequeno porte (faculdades e centros universitários), e a partir de 2010 houve uma mudança no perfil do ensino superior impulsionada pelo poder público, através das políticas públicas como REUNI, PROUNI, SISU, entre outras<sup>38</sup>.

Palácio (2012) destaca o exemplo da Universidade Federal do Ceará que, atendendo às metas estabelecidas pelo REUNI, expandiu o número de vagas e cursos no período noturno, além de interiorizar-se. O autor sugere que a seleção pela política de cotas, induzida pelo referido programa, seria mais eficiente se associasse ao perfil socioeconômico à conclusão do ensino médio em escola pública. Se por um lado há esta preocupação com a inclusão nas IES públicas, por outro há a questão da permanência dessas, pois, segundo Betzek (2015), mesmo o PNAES não trouxe as respostas esperadas para o problema da evasão. Alguns autores constataram que as políticas públicas de ampliação do acesso têm intensificado a mobilidade estudantil (ANDRADE, 2014; GÓMEZ, 2015; MACEDO, 2012; SZERMAN, 2015). Um estudo recente em uma instituição pública de ensino superior do Rio Grande do Sul reforça a evasão por mobilidade, uma tendência bastante representada no grupo de 21 estudantes questionados (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016).

Szerman (2015) e Gómez (2014) reconheceram que, com a adoção do SISU e o ingresso dos estudantes através da nota do ENEM em IES públicas, ocorreram mudanças significativas no acesso ao ensino superior, entre elas, o aumento na mobilidade entre municípios e estados de estudantes ingressantes, o que elevou a taxa de evasão nas IES analisadas.

Andrade (2014) não utiliza o termo mobilidade, mas observa que a expansão do ensino superior aumentou o número de vagas e a variedade de cursos, possibilitando ao estudante

---

<sup>38</sup> Vemos que as afirmativas de Ramos (2013) vêm de encontro com as informações levantadas no Capítulo 2, acerca do desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

experimentar diferentes situações na construção da trajetória acadêmica. O autor baseia sua análise na pesquisa realizada em cursos recém-ofertados, que após 3 anos de sua implantação já registravam a evasão de mais de 30% dos estudantes.

Se antes o estudante ingressava em uma IES e não vislumbrava mudar para outra, hoje ele pode se inscrever para qualquer IES do Brasil (desde que hajam vagas ofertadas), através do SISU para as públicas ou por meio do PROUNI para as comunitárias ou particulares, neste caso já ingressando com bolsa de estudos. Desta forma, muitos ingressantes que conseguiram uma vaga em um curso longe de suas residências, por exemplo, passam a migrar para outra IES mais próxima de sua casa. Este comportamento estratégico pode ser um dos determinantes da tendência de mobilidade, que também foi encontrada nos estudos Macedo (2012) e de Zago, Paixão e Pereira (2016).

Outros fatores relacionados à evasão estariam associados aos aspectos pessoais dos estudantes como a falta de vocação e a não identificação com o curso por parte do estudante (LOPES, 2014), o baixo comportamento exploratório e compromisso em graduar-se (CASTRO, 2012) e a descoberta de novos interesses e/ou cursos (AMARAL, 2013). Estudos anteriores também haviam situado entre as causas da evasão “[...] falta de identidade com o curso, escolha errada da carreira, desencanto com a universidade, baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido, entre eles, as licenciaturas.” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 361).

Há causas combinadas, como os problemas de relacionamento entre discentes e docentes (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013) e entre os próprios discentes (CASTRO, 2012). Interessante ressaltar que os gestores entrevistados por Lopes (2014) não compreendem que problemas de relacionamento entre os docentes e discentes possam provocar a evasão, o que revela que muitos deles subestimam o papel da gestão e da instituição no gerenciamento desta situação.

Como sinalizado anteriormente, nas questões relacionadas ao perfil dos estudantes, as dificuldades financeiras são apontadas como causa da evasão pela maioria dos autores (SCHIMITT, 2014; SANTOS, 2014; BAGGI; LOPES, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2014; LOPES, 2014; MARTINS, 2013). Entre os obstáculos associados à questão financeira está a necessidade do trabalho associado aos estudos (AMARAL, 2013).

Contudo, não se pode considerar a questão financeira de forma isolada, pois “[...] existem muitos casos de inadimplência e evasão que decorrem de problemas financeiros, mas raramente eles são causa isolada da inadimplência. Entretanto o aluno inadimplente evade mais por ter **mais um obstáculo** a superar para permanecer estudando.” (LOBO, 2012, p. 18, grifo nosso).

Verificando as principais causas associadas à evasão, concluímos que não é possível analisá-las isoladamente, pois entendemos que cada causa está ligada a um contexto institucional e pessoal. Também compreendemos que reduzir as explicações acerca das causas da evasão associando-as unicamente à falta de condições financeiras do estudante em arcar com a mensalidade nas IES privadas ou comunitárias, ou ainda que este não conseguiu acompanhar o currículo escolar mais exigente nas IES públicas, seria omitir os processos de exclusão escolar que operam nos sistemas de ensino, como destacam Bourdieu e Champagne (2013).

O que queremos demonstrar é que a evasão não pode ser vista como uma decisão simples e objetiva do estudante que opta em suspender ou encerrar seus estudos, e sim que esta é efetivamente um fenômeno complexo, multifatorial, contextual, dinâmico e transitório (SCHIMITT, 2014), e que cada vez mais as instituições devem investir seu tempo e recursos na compreensão do fenômeno, para poder agir sobre ele.

### **3.2.4 Causas da evasão associadas a aspectos institucionais**

Tratando-se do tema da evasão, todas as instituições, quer sejam públicas, quer sejam comunitárias ou privadas, possuem fragilidades que podem ser identificadas e superadas. Segundo Baggi e Lopes (2011), com o auxílio da avaliação institucional e com a proposição de medidas de prevenção, as IES podem corrigir seu rumo, e desta forma auxiliar também o estudante no rumo escolhido.

Pode parecer que o fato do estudante mudar de curso e/ou de IES faça da mobilidade uma forma de evasão mais branda, pois afinal, do ponto de vista pessoal, o estudante continua estudando, mas nem sempre a vaga que ele ocupava passa a ser preenchida por outro estudante. Desta forma, a mobilidade pode tornar-se um problema para as IES, pela lacuna que representa em termos de vagas ociosas geradas.

Para compreender melhor os efeitos econômicos da evasão, Fialho (2014) apresenta os prejuízos em uma instituição pública, com base na taxa de evasão e investimentos analisados no período de 2007 a 2012, e estima uma perda de R\$ 415 milhões, além da perda social, no caso dos estudantes que poderiam ter concluído o curso neste período. Qual será então o impacto para as IES comunitárias que dependem do retorno financeiro para se manter e investir em melhorias? Certamente que a evasão impacta a todas, mas de que forma, é possível mensurar ou avaliar seus efeitos?

A partir dos indicativos tratados até aqui, reafirmamos que a evasão no ensino superior é realmente um fenômeno complexo que vai além dos aspectos socioculturais associados aos

estudantes e às instituições, uma vez que envolve políticas educacionais e econômicas nacionais que podem exercer influências de diferentes formas, contribuindo para a permanência ou mesmo para a mobilidade estudantil.

Entre as causas ligadas às instituições destacam-se frequentemente problemas relacionados à gestão e ausência de políticas institucionais voltadas ao controle e redução da evasão, pois muitas instituições ainda se encontram despreparadas para lidar com o assunto, havendo muitas vezes um contrassenso entre a percepção dos dirigentes das IES e as informações e estatísticas oficiais sobre a evasão (BAGGI; LOPES, 2011; SCHIMITT, 2014). Como destaca Amaral (2013), a evasão “[...] não é um processo só do aluno, sendo também um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção.”

Parente (2014) aponta como causas, observadas no estudo de caso desenvolvido, a permanência de greves, falta de docentes, de laboratórios, restaurante universitário e transporte. Outros fatores encontrados são a baixa qualidade dos cursos, metodologias de ensino ultrapassadas ou pouco interessantes e ambiente virtual deficiente (no caso da EaD) (SILVA, 2014; OLIVEIRA SOBRINHO, 2013).

A má atuação e/ou falta de motivação por parte dos gestores, docentes e tutores (no caso da EaD) também aparece entre as causas institucionais ligadas à evasão (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; LOPES, 2014), seguida do currículo escolar, que muitas vezes torna-se um obstáculo institucional, pois diversos autores observaram que os estudantes preferem optar por cursos mais tradicionais e profissionalizantes, com normas claras e definidas, e que há uma redução na evasão após a consolidação de cursos novos (CASTRO, 2012; ANDRADE, 2014; GÓMEZ, 2015).

Massi (2013), ao analisar a trajetória de uma IES, através da análise documental e entrevista com os docentes, encontrou, como disposições institucionais que podem estar ligadas à redução da evasão, a importância dada à pesquisa, união entre o corpo docente, busca de autonomia e projetos de extensão como *marketing*. Contudo, segundo Baggi e Lopes (2011), para se reconhecer as disposições institucionais é preciso antes de tudo se conhecer, ou se reconhecer, e uma das melhores ferramentas que as IES podem utilizar é a avaliação institucional, que, para além de uma atividade de coleta e divulgação de dados, pode viabilizar mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, no currículo e mesmo na gestão da instituição.

Nesta perspectiva, Lima Junior (2013) afirma que, de acordo com as disposições institucionais, as IES podem ou não ser consideradas capazes de proporcionar a todos os seus

alunos as mesmas oportunidades de aprender e sugere uma agenda de ações institucionais voltadas às adequações necessárias para garantir a permanência dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem. Reforçando o papel da instituição na intervenção junto aos estudantes, evita-se que aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem tomem o caminho da evasão, seja esta temporária, seja permanente ou por mobilidade.

Areladas às causas institucionais estão as questões acadêmicas que podem levar a evasão. Nesta questão, os autores destacam a associação entre o baixo desempenho nas disciplinas e o alto índice de reprovações, sobretudo, nas disciplinas introdutórias, como fatores predominantes nos casos de evasão (AMARAL, 2013; ANDRADE, 2014; PARENTE, 2014). Silva (2014) ressalta que, muitas vezes, as deficiências trazidas do ensino básico podem dificultar a inserção no ensino superior.

Oliveira (2015) associa o baixo rendimento acadêmico a não adaptação às vivências próprias do período universitário e, neste sentido, Baggi e Lopes (2011, p. 360) complementam que “[...] o impacto causado pela experiência acadêmica na vida do aluno torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e interação do estudante com o cotidiano do curso e dos diferentes contextos de aprendizagem.” Destaca-se, desta forma, a importância da integração acadêmica do estudante na e com a IES.

Quer seja o baixo desempenho acadêmico fruto de uma educação básica deficitária, quer sejam as dificuldades de adaptação ao novo nível de ensino, devemos considerar que as IES precisam estar preparadas para acolher estes estudantes e, através de ações específicas, promover condições para sua permanência e conclusão dos estudos.

Desta maneira, a evasão não deve ser vista tão somente como uma decisão do estudante, pois também se configura como um “[...] fenômeno macrossocial, abrangente, internacional, heterogêneo e que provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão educacional.” (FIALHO, 2014). Por isso, precisamos avançar em estudos que desenvolvam ferramentas mais eficientes de combate à evasão e que possibilitem a permanência e conclusão dos estudos, pois sabemos que a evasão pode afetar de diferentes formas as IES públicas, comunitárias e privadas, contudo, não se pode negar que afeta a todas. Reconhecer as causas ou fatores que predispõe os estudantes a evadir é fundamental para conhecer a realidade do estudante que deixa a instituição, assim como para o desenvolvimento de ações e estratégias que garantam a permanência e conclusão do curso.

### 3.3 DESAFIOS CONCEITUAIS PARA O ESTUDO DA EVASÃO

Concluindo nossa análise da produção acadêmica, verificamos que existem muitas formas de se investigar e interpretar a evasão, e que um dos desafios na pesquisa sobre este fenômeno é defini-lo. Schimitt (2014) destaca que não existe uma convenção para o termo evasão, e que alguns autores utilizam seu antônimo – permanência – em trabalhos também voltados às análises, estratégias e práticas de prevenção da evasão, estabelecendo assim uma relação dialógica entre os termos.

Neste sentido, para melhor compreensão do fenômeno e delimitação de sua abordagem metodológica, procuramos identificar as definições dadas ao termo evasão, considerando parte da produção acadêmica sobre o tema.

Observamos que alguns autores definem a evasão de maneira ampla, incluindo algumas das suas causas ou efeitos e diferenciando-a de outras situações estudantis. Segundo Fritsch (2015, p. 2, grifo nosso), a evasão:

É um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. **Caracteriza-se por ser um processo de exclusão** determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

Para Bueno (1993 apud BRASIL, 1996b, p. 14, grifo nosso):

[...] evasão distingue-se de ‘exclusão’. A primeira corresponde a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; já a segunda implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante.

Ristoff (1995 apud BRASIL, 1996b, p. 15, grifo nosso) procura destacar outro aspecto da evasão, a mobilidade estudantil:

**Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade**, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

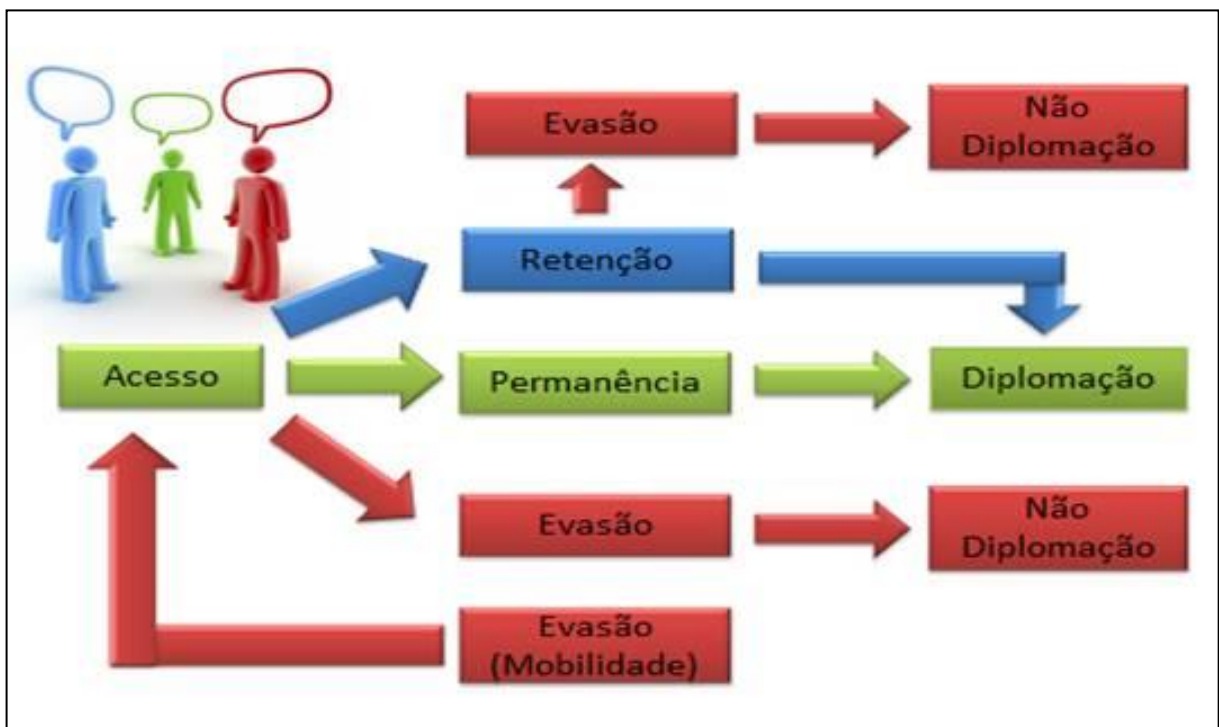
Estas considerações demonstram que, apesar de estudar o mesmo fenômeno, os olhares e considerações sobre ele são distintos. Gaioso (2005 apud BAGGI; LOPES, 2011)

concebe a evasão como um fenômeno social complexo, definido pela interrupção do ciclo de estudos. Para Santos (2014), a evasão corresponde à situação de um estudante que tendo ingressado no ensino superior, em um dado momento, deixa de renovar a matrícula e prosseguir os estudos.

Outros autores estabeleceram uma definição mais operacional sobre o fenômeno, considerando as diferentes modalidades que ele representa. Em uma dimensão mais abrangente, a evasão é definida pelo MEC (BRASIL, 1996b, p. 15) como “a saída definitiva do estudante do curso de origem sem concluí-lo”. Entretanto, este conceito não representa a evasão como um todo, pois caso a saída do estudante seja através de transferência para outro curso, na ótica da instituição e do sistema educacional, não houve evasão.

A seguir, podemos visualizar (Figura 1), em termos gerais, os caminhos e possibilidades com que se defronta um estudante no ensino superior, entre eles evasão, retenção e diplomação.

Figura 1 – Trajetórias estudantis: permanência, evasão e retenção no ensino superior.



Fonte: elaboração da autora (2017).

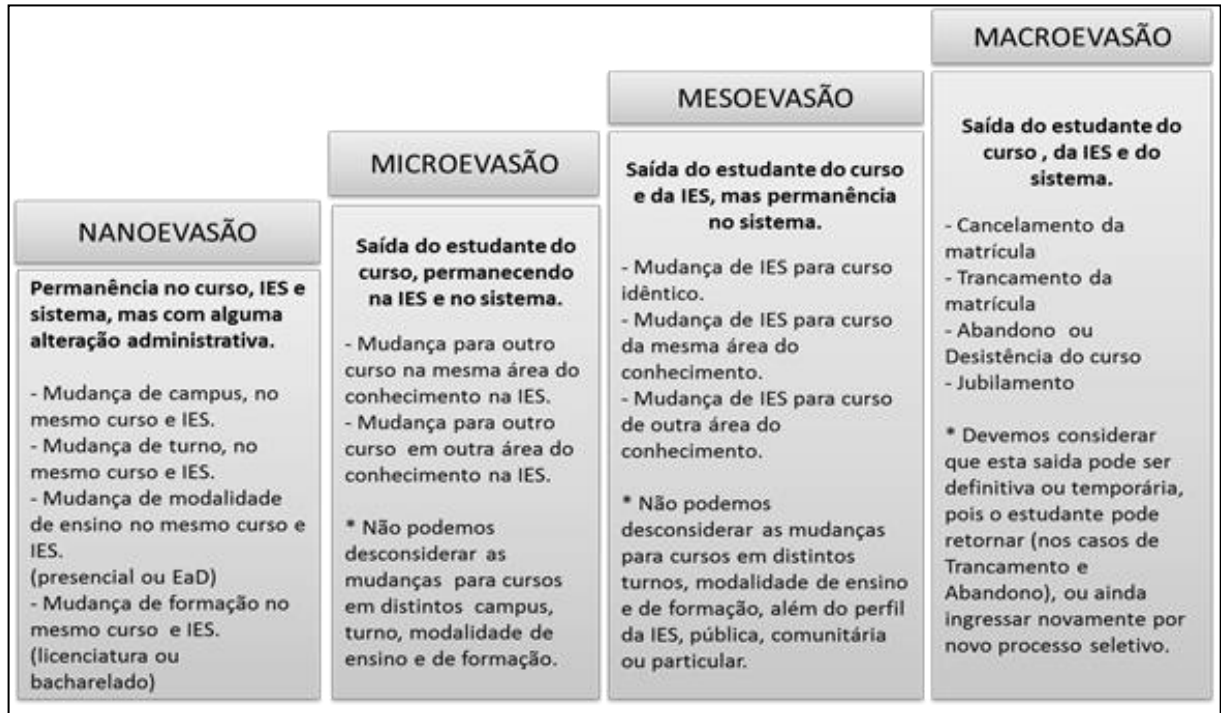
Reconhecendo as limitações da definição anterior, o MEC (BRASIL, 1996b) propõe então as seguintes formas ou modalidades de evasão:

[...] 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: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1996b, p. 16).

Estas modalidades, estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 1996b), são utilizadas por Gilioli (2016) para definir a evasão da seguinte forma: *microevasão*, quando o estudante deixa o curso de origem, mas permanece na IES e no sistema; *mesoevasão*, quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema; e a *macroevasão*, quando a saída do curso e da IES não é acompanhada pelo ingresso em outro curso/IES, ou seja, é a saída do sistema.

Seguindo a lógica proposta por Gilioli (2016), observamos que pode haver ainda outra forma de evasão, não tão evidente quanto estas já apresentadas, que poderíamos chamar de *nanoevasão*. A *nanoevasão* seria aquela na qual o estudante pode permanecer no mesmo curso e IES, contudo, transfere-se para outro *campus*, turno, modalidade de ensino (presencial ou EaD) ou formação (licenciatura ou bacharelado). Neste caso, o impacto seria intrínseco aos cursos, que, dependendo da evasão, poderiam deixar de ofertar turmas em um determinado *campus*, ou turno ou modalidade, caso a permanência fosse reduzida e a sustentabilidade da oferta comprometida. A seguir, apresentamos uma síntese destas definições (Figura 2), utilizando a proposta de Gilioli (2016). **(o quadro que segue não pode ser inserido nesta página?)**

Figura 2 – Definições e modalidades da evasão no ensino superior.



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir de Gilioli (2016).

Devemos considerar, ainda, que, além destas definições, o pesquisador que investiga o fenômeno da evasão deve estar atento às diferentes formas de se definir matematicamente o objeto de estudo. Como exposto pela professora Dra. Loreine da Silva e Silva (2012), no Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Região Sul (Forgrad Sul), há interpretações ou cálculos nos quais os dados referentes a retenção podem estar incluídos nos índices de evasão.

Apresentamos a seguir (Figura 3) as fórmulas descritas pela autora, destacando a importância da forma como se define a evasão, pois mesmo utilizando como referência os dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo MEC, os resultados podem ser significativamente diferentes.

Figura 3 – Fórmulas para calcular a evasão no ensino superior brasileiro

<p><b>1) Evasão (REUNI)</b></p> $E (2009) = 1 - \frac{(C 2010)}{(I 2006)} = 31,32\%$
<p><b>2) Evasão (INEP e Instituto Lobo)</b></p> $E (2009) = 1 - \frac{(M 2009 - I 2009)}{(M 2008 - C 2008)} = 13,14\%$
<p><b>3) Evasão Corrigida (Silva, 2016)</b></p> $E (2009) = \frac{(M 2009 - C 2009) + (I 2010 - M 2010)}{M 2009} = 11,88\%$

Legenda: E = taxa de evasão; C = número total de concluintes; I = número total de ingressantes; M = número total de matriculados.

Fonte: Silva (2016).

Segundo Silva e Silva (2012), a fórmula para calcular a evasão do exemplo 1, utilizada pelo REUNI, considera apenas os dados dos ingressantes e dos concluintes. Ou seja, todos os estudantes que ingressaram, mas não concluíram serão considerados evadidos, mesmo que estejam ainda matriculados, ou seja, retidos.

Já nos cálculos dos exemplos 2, utilizado pelo INEP e Instituto Lobo, e no exemplo 3, proposto por Silva e Silva (2012), os estudantes matriculados e retidos nos cursos não são considerados evadidos, pois nestes casos o número de ingressantes e concluintes é diminuído do total das matrículas e, no caso 3, ele ainda é dividido pelo número de estudantes matriculados no ano anterior.

O que queremos demonstrar é que o cálculo da evasão é um dos desafios que enfrentam os pesquisadores que trabalham com este tema. A utilização de fórmulas distintas, muitas vezes, acaba distorcendo ou impedindo a comparação dos resultados entre instituições, estados e países.

Silva Filho e Lobo (2012, p. 1) defendem que: “A melhor forma de medir a evasão escolar é acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar quando ele abandonou os estudos, ou mudou de curso ou de instituição, etc.” Porém, destacam que para os estudos sobre evasão, de maneira geral, podem-se adotar duas fórmulas simples: a taxa de titulação e a taxa de evasão anual.

A taxa de titulação<sup>39</sup> (T) é a proporção entre o número de ingressantes (I) e o número de concluintes (C) após o período de duração regular do curso, podendo ser calculada através de uma regra de três simples. Por exemplo: em um curso de Filosofia, ingressaram 100 alunos em 2010 e se formaram 60 em 2014, a taxa de titulação é de 60%. A evasão desta turma pode ser calculada pela subtração de 100% da taxa de titulação, ou seja, para este caso 40% (SILVA FILHO; LOBO, 2012).

Devemos considerar que, no modelo atual de matrícula ou matriz curricular ofertada por créditos, os estudantes podem diminuir ou aumentar o tempo de duração do curso. Apesar de em alguns casos permanecerem no sistema após o prazo regular do curso, pelo cálculo acima os estudantes retidos no sistema seriam considerados evadidos. A partir desta situação podemos nos indagar se: o modelo educacional baseado em créditos por disciplina contribui ou não para a retenção ou evasão no ensino superior?

Se na taxa de titulação os estudantes retidos serão considerados evadidos, na taxa de evasão anual não ocorre o mesmo, pois esta é calculada tomando a razão entre o número de alunos veteranos, isto é, que estavam matriculados no ano anterior e não se formaram (dado pela diferença entre as matrículas totais menos os concluintes do ano anterior) e o número de veteranos que se rematricularam (dado pela diferença entre as matrículas totais menos os ingressantes do ano em questão) (SILVA FILHO; LOBO, 2012). Exatamente como apresentamos na fórmula 2, utilizada pelo INEP e Instituto Lobo.

Utilizamos estes exemplos para demonstrar que existem várias formas e fórmulas para se analisar quantitativamente a evasão, e cada uma pode ter validade desde que utilize critérios claros. Neste sentido, concordamos com Silva Filho e Lobo (2012, p. 2):

A única exigência para realizar o cálculo da evasão anual é que os números das matrículas, dos concluintes e dos ingressantes sejam calculados a partir de critérios adequados e consistentes, ao longo do tempo, para que possam ser organizadas as séries históricas e, a partir destas, acompanhar a evasão de forma confiável para adotar políticas baseadas em taxas coerentes.

Sintetizando esta parte do trabalho, constatamos que a evasão é um fenômeno complexo permeado pelas desigualdades sociais, reveladas pelos estudos sociológicos apresentados, e que marca não apenas a história/trajetória dos estudantes e suas famílias, mas também as próprias instituições de ensino, refletindo na sociedade como um todo. Apesar da ampliação dos estudos sobre o tema nos últimos anos, este ainda representa um desafio para

---

<sup>39</sup> Taxa de titulação, taxa de diplomação ou taxa de sucesso referem-se aos mesmos dados, a proporção de estudantes que conclui o curso dentro do prazo regular de duração do mesmo.

os pesquisadores e para as instituições, pois exige muita clareza e coerência nas definições adotadas, a fim de garantir um acompanhamento histórico confiável das informações e dados estatísticos, bem como traçar comparativos entre cursos e IES com segurança. Por fim, verificamos que não é possível afirmar que a evasão seja sempre uma decisão do estudante, pois, como vimos, há diversas causas que podem estar associadas à saída de um estudante de seu curso de origem.

## 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após analisar e situar o cenário em que se inscreve a presente pesquisa, procuramos desenvolver nesta parte da dissertação, não apenas o caminho metodológico que nos auxiliou a encontrar respostas às questões levantadas, mas também permitir que os leitores pudessem compreender o caminho escolhido e segui-lo caso queiram reconstruir os procedimentos adotados, de maneira a verificar ou mesmo comparar os resultados.

Gamboa (2013) reforça a importância da delimitação lógica e clara do caminho da pesquisa, pois entende que este caminho deve permitir a ida e a volta do pesquisador da pergunta às respostas e vice-versa. Assim,

[...] o caminho a ser elaborado deve partir da pergunta que se origina na realidade concreta do mundo da necessidade, deve chegar à resposta, e para constatar a pertinência e qualidade da resposta esta deve voltar sobre seu ponto de partida, isto é, sobre esse mundo da necessidade e essa realidade. (GAMBOA, 2013, p. 65).

Dessa forma, procuramos identificar nesta parte do trabalho os caminhos que trilhamos tanto na elaboração das perguntas<sup>40</sup>, quanto naqueles escolhidos para chegar às respostas. Com a intenção de situar o leitor, descreveremos brevemente o histórico e o cenário em que se coloca a instituição, local da pesquisa, para posteriormente detalhar a abordagem metodológica utilizada na investigação.

### 4.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DE PESQUISA

Como visto no Capítulo 2, até a República Populista, a maioria dos estudantes do ensino superior brasileiro estava vinculada às IES públicas, no entanto, com a expansão e fortalecimento do setor privado, a partir da Ditadura Militar (1964 a 1985), houve um aumento na proporção de matrículas no mesmo, e a maior parte dos estudantes passou a pertencer às instituições privadas.

No estado de Santa Catarina, até 1965, havia apenas duas instituições públicas: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ambas localizadas na capital, Florianópolis. Ocorreu então, a partir da década de 1970, nas cidades distantes da capital, um processo de interiorização do ensino superior,

---

<sup>40</sup> Parte deste caminho já foi descrito na apresentação da mestranda, na Introdução deste trabalho.

destacando-se a criação de fundações educacionais que garantissem o acesso à população territorialmente excluída.

Na região Oeste do estado, destaca-se a criação da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste), instituída pela Lei Municipal n. 141/71 como instituição pública de direito privado e gestão comunitária, mantenedora da atual Unochapecó, que é nosso local de pesquisa.

A Fundeste é fruto da iniciativa da sociedade civil e das lideranças políticas e religiosas da época que viam na região a necessidade de uma instituição de ensino superior que auxiliasse no seu desenvolvimento econômico e social. Desde a sua criação, a Fundeste já adotava o caráter comunitário sem fins lucrativos, apesar de enquadrada como privada, pela LDB de 1961.

Apenas recentemente as instituições comunitárias tiveram seu reconhecimento, através da Lei n. 12.881/2013, que dá a estas direito de “[...] ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público [...]”, além de “[...] ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais e oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público.” (BRASIL, 2013).

Apesar do reconhecimento tardio, as instituições comunitárias foram fundamentais para o desenvolvimento do ensino superior nas regiões distantes da capital, colocando-se como uma opção entre as IES públicas e particulares, sobretudo, se considerarmos que na região Oeste de Santa Catarina a primeira IES pública a se instalar foi a UDESC em 2004, com apenas um curso disponível, e somente em 2009 instalou-se a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ofertando 9 cursos.

Desta forma, a Unochapecó, através de sua mantenedora, tem atuado como pioneira na produção e difusão do conhecimento, colaborando com o desenvolvimento da região há mais de 45 anos.

A instituição possui sua sede administrativa na cidade de Chapecó, mas mantém um *campus* na cidade de São Lourenço do Oeste, e até 2015 na cidade de Xaxim. Por sua posição estratégica, recebe estudantes das regiões Noroeste do Rio Grande do Sul e Sudoeste e Oeste do Paraná. Segundo dados da instituição<sup>41</sup>, até 2016, a Unochapecó formou mais de 21.600 profissionais egressos da graduação, 5.939 especialistas e 121 mestres. Recentemente aprovou

---

<sup>41</sup> As informações apresentadas neste texto estão disponíveis no *site* da instituição: <https://www.unochapeco.edu.br/info/números> (UNOCHAPECÓ, 2016).

o primeiro doutorado da região, em Ciências da Saúde. Conta com uma boa infraestrutura, tendo 114 laboratórios, uma das maiores bibliotecas do Estado, além de uma Editora que já lançou mais de 250 títulos. Em seu quadro funcional possui 94 doutores, 264 mestres e 181 especialistas, atuando como docentes, além dos 448 técnicos administrativos. Com esta estrutura física e pessoal, a instituição administra 58 cursos de graduação, 39 cursos *lato sensu*, 7 mestrados próprios e 1 doutorado.

Atualmente possui 9.723 estudantes divididos entre graduação (8.485), pós-graduação *lato sensu* (1.073), *stricto sensu* (165). Como prerrogativa para a manutenção do *status* de universidade, desenvolve também pesquisa e extensão, envolvendo nestas atividades aproximadamente 560 estudantes bolsistas, além das 8.565 bolsas de estudo distribuídas entre graduação e pós-graduação, com recursos do governo estadual e federal. Com a flexibilização do FIES, a instituição possui hoje, aproximadamente, 2.000 estudantes com financiamento (integral ou parcial). Os estudantes com FIES parcial de até 75% podem, ainda, concorrer e acumular bolsas de estudo, de forma a completar 100% do valor da mensalidade.

A estrutura organizacional da universidade é constituída pela Reitoria e 3 vice-reitorias, sendo estas: Vice-Reitoria de Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, Vice-Reitoria de Planejamento e Vice-Reitoria de Administração. Vinculada à primeira vice-reitoria, encontra-se a Diretoria de Apoio Acadêmico (DAA), que desenvolve atividades voltadas à graduação, como a gestão dos processos seletivos, suporte aos estudantes, atuando como mediadora nas situações que envolvem discentes e docentes, além de promover atividades de acolhimento como a Gincana Universitária e a Doação de Sangue em substituição ao famoso “trote” no início de cada semestre, entre outras.

Sob a direção da DAA estão os setores como a Biblioteca, SERCA e a antiga Central de Soluções (SOL) que, após uma reformulação em agosto de 2016, passou a denominar-se Central de Relacionamentos. Identificamos estes setores, pois os dois últimos foram as principais fontes de coleta de dados de nossa pesquisa.

A Central de Relacionamentos é o espaço institucional onde os estudantes procuram resolver a maior parte dos seus problemas. Este setor realiza atendimento ao público em geral, fornece as mais diversas informações sobre a instituição, além de prestar serviços acadêmicos e financeiros. Destacamos que entre os serviços acadêmicos estão os desligamentos dos estudantes de seus cursos de graduação nas modalidades de: cancelamento, trancamento, transferências internas e externas. As definições de cada uma das situações de desligamento do curso de origem estão previstas no Manual de Normas e Procedimentos da Unochapecó, conforme apresentamos abaixo:

*Cancelamento Total* – saída do estudante do curso e/ou da IES rompendo integralmente o vínculo. Para retornar à instituição, o estudante deve prestar novo processo de seleção.

*Trancamento Total* – saída ou afastamento temporário do estudante do curso e/ou da IES. O período de trancamento da matrícula era de até 2 anos (4 semestres) até 2017, passando recentemente para somente 1 semestre, podendo ser prorrogado uma única vez, sendo que dentro deste prazo o estudante mantém o vínculo com a instituição e garante sua vaga no curso. Em outras palavras, é como se a matrícula estivesse “reservada” neste período. Nestes casos, para retornar à instituição o estudante deve solicitar Retorno por Trancamento no processo de Vagas Remanescentes.

Nesta modalidade, o estudante pode apenas afastar-se temporariamente da instituição ou ainda manter a vaga suspensa e estudar em outro curso e/ou outra instituição, sem ter que oficializar um pedido de transferência.

*Transferência Externa* – saída do estudante do curso e da IES, quando este rompe o vínculo educacional e matricula-se em outra IES, podendo matricular-se em curso idêntico ou não.

*Transferência Interna* – saída do estudante do curso de origem, permanecendo na IES. Nesta modalidade estão inseridos os estudantes que mudam de curso, mas também aquele que permanecem no mesmo curso e mudam apenas de turno ou de um *campus* (no caso da Unochapecó do *campus* de São Lourenço do Oeste) para a sede (em Chapecó). Ainda nesta situação estão as transferências de modalidade do curso, como ocorre na graduação em Educação Física licenciatura para o bacharelado, ou vice-versa.

*Desistência* – abandono do curso sem oficialização da saída na instituição. Ocorre quando o estudante simplesmente deixa de renovar a sua matrícula na instituição. Semelhante a esta situação está a *Desistência por trancamento vencido*, aplicada aos estudantes que não realizaram o retorno dentro do prazo estabelecido.

Destacamos que o estudante pode abandonar um curso, mas continuar na IES em outro, ou mesmo abandonar o curso e a IES para ingressar em outro curso e/ou outra IES, sem oficializar o processo de transferência. Para retornar à instituição no curso em que está desistente, o estudante deve solicitar Retorno por Desistência no processo de Vagas Remanescentes, como ocorre com os estudantes em trancamento.

Observando as diversas configurações que a evasão pode assumir, nos questionamos se de fato alguma delas pode ser considerada definitiva, pois o estudante que deixou o curso, a IES ou mesmo o sistema poderá regressar através de novo processo seletivo a qualquer tempo.

Neste sentido, consideramos importante esclarecer também as formas de ingresso oferecidas pela instituição, definidas no referido manual de normas, como exposto a seguir:

*Vestibular*, oferecido no final de cada ano para cursos com ingresso no primeiro e/ou segundo semestres do ano seguinte. É realizado através da ACAFE, compondo-se de uma prova objetiva que classifica os candidatos a serem chamados conforme o número de vagas disponíveis.

*Processo Seletivo Especial*, oferecido a cada semestre para os cursos de baixa demanda que, normalmente, não são ofertados no vestibular. É realizado pela própria IES, e a classificação dos candidatos é feita pela análise do Boletim de Desempenho do ENEM ou do histórico do Ensino Médio. Recentemente, a instituição possibilitou o preenchimento das vagas até o limite estabelecido, conforme ordem de formalização da matrícula (ou em outros termos, por ordem de chegada).

*Vagas Remanescentes*, são aquelas oferecidas semestralmente, através de um processo seletivo que possibilita o preenchimento de vagas ociosas nos cursos, nas seguintes situações:

- *Retorno por Trancamento*, como explicado o estudante que trancou a matrícula tem sua vaga garantida no retorno, dentro do prazo estabelecido pela IES.
- *Retorno por Desistência*, para o caso do estudante que abandonou os estudos na Unochapecó, deixando de renovar a matrícula, mas também pode ser o caso do estudante que perdeu a sua vaga, pois não retornou no prazo limite do trancamento, devendo assim concorrer como nas demais situações.
- *Portador de Diploma*, destina-se aos estudantes que já possuem uma graduação e desejam ingressar em um novo curso sem prestar vestibular ou processo seletivo.
- *Transferências Externas*, para os casos de estudantes de outras IES solicitam matrícula na Unochapecó.
- *Transferências Internas*, para estudantes da mesma instituição e que pretendem mudar de curso sem prestar vestibular ou processo seletivo. Esta opção também inclui como citamos acima, as mudanças de turno, modalidade e campi.

Concluindo, vimos que se existem várias modalidades de saída de uma instituição, por parte do estudante, há também diferentes formas de entrada. Por isso, entendemos que compreender este movimento de ingresso e evasão é essencial para a análise e interpretação dos dados fornecidos pela instituição, que apresentaremos na sequência.

## 4.2 CAMINHOS DA PESQUISA

Partindo das questões que movem esta pesquisa, sua relevância e o contexto em que se insere (histórico e institucional), passamos a explicitar o caminho que elegemos para alcançar os resultados. Inicialmente, verificamos se haviam estudos anteriores sobre a evasão na

instituição, pois não foram localizadas publicações em periódicos nacionais ou dissertações e teses. Identificamos o trabalho de conclusão de curso de Silvestre (2002), que abordava a evasão no curso de Ciências Econômicas da Unochapecó, e posteriormente o trabalho de conclusão de pós-graduação realizado por Roman e Pieczkowski (2014).

Considerando a ausência de um estudo abrangente sobre o fenômeno da evasão e sua configuração nos cursos de graduação, modalidades de saída e fatores determinantes, solicitamos à instituição, através da DAA, a autorização necessária para desenvolver esta pesquisa e ter acesso aos dados institucionais referentes ao acesso e evasão dos estudantes no período de 2005 a 2015<sup>42</sup>.

Observamos que a instituição não possuía dados sistematizados sobre a evasão, e para esta aproximação mais geral com a realidade investigada optamos por desenvolver um estudo exploratório, de cunho quantitativo, sobre as informações coletadas.

Segundo Gil (1999, p. 43):

[...] as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Complementando, Triviños (1987, p. 109-110) acentua que pesquisas exploratórias não exigem o pesquisador de “[...] revisão de literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.”

Identificamos no planejamento da pesquisa diferentes formas de delineamento que poderiam ser utilizadas para coleta, análise e interpretação dos dados, como a pesquisa bibliográfica, documental, experimental, levantamento de campo (*survey*), estudo de campo ou estudo de caso (GIL, 1999). Após avaliar as especificidades de cada uma e contrastar com as questões que queremos responder, entendemos o estudo de caso como o delineamento mais apropriado.

A escolha do delineamento não foi simples, pois partimos da análise das informações disponíveis nos bancos de dados para nos aproximarmos da realidade, entretanto, não nos limitamos a estes, e buscamos explorar a evasão na IES incluindo a coleta de dados diretamente dos estudantes evadidos. Neste sentido, seguimos o conceito

---

<sup>42</sup> Optamos por este recorte histórico, pois compreende um período de grande expansão do acesso ao ensino superior e implantação de políticas públicas que impactaram diretamente nas IES comunitárias, assim como públicas e privadas.

de estudo de caso proposto por Yin (1981 apud GIL, 1999, p. 23), como “[...] um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.”

O estudo de caso pode ser caracterizado, ainda, pela abrangência ou profundidade. Considera-se de abrangência quando o estudo procura identificar em um caso específico “o que está acontecendo”, de maneira a expandir, generalizar os resultados, e em profundidade quando se quer saber “por que está acontecendo”, e assim entender melhor o caso, sem a pretensão de estender suas características a outras realidades (CHADDERTON; TORRANCE, 2015).

Definimos, então, por desenvolver uma pesquisa de caráter exploratório, apoiada em um estudo de caso de abrangência como delineamento. A escolha pela abrangência dá-se pelo fato de ser uma primeira aproximação com o tema, com análise do fenômeno da evasão feita na IES, em distintas configurações. Portanto, não temos a intenção de esgotar a análise sobre o tema na IES pesquisada, mas apontar características e elementos que podem estar associados à interrupção dos estudos, possibilitando uma compreensão mais abrangente, neste momento, para aprofundamento das questões levantadas em pesquisas posteriores.

A primeira etapa da pesquisa, predominantemente quantitativa, foi realizada ainda no primeiro semestre de 2016, quando contatamos a SERCA, solicitando via *e-mail* o envio dos seguintes dados: número de matrículas, trancamentos, cancelamentos, desistências e transferências ocorridas no período de 2005 a 2015 em todos os cursos de graduação da Unochapecó.

Encontramos as primeiras dificuldades no processo de coleta de dados. As informações disponibilizadas estavam em formato de texto, o que exigiu a digitação das informações para posterior organização e interpretação das regularidades e disparidades entre os cursos em planilhas no programa Microsoft Excel. Neste entretempo, em parceria com a SERCA, solicitamos à Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI) a mesma informação em formato de planilha, para que pudéssemos manipular de maneira mais rápida e adequada os dados sobre a evasão.

Recebidas as informações da DTI, deparamo-nos com mais uma dificuldade, elas estavam incompletas e eram distintas daquelas observadas nos relatórios da SERCA, nos obrigando a refutá-las e solicitar novo envio. Mesmo na segunda vez que recebemos os dados da DTI, ainda havia equívocos nas informações, observados pela mestranda que os identificou devido a sua experiência profissional na instituição. Somente no terceiro envio, o arquivo

recebido pode ser considerado confiável, tendo sido avaliado pela mestrandia e por técnicos da SERCA, todavia, algumas informações ainda estavam diferentes dos relatórios da secretaria.

Estas divergências de informação são comuns quando se utilizam diferentes sistemas operacionais para registro de dados, também pela atualização das situações acadêmicas realizadas semestralmente. A SERCA elaborava o relatório da movimentação acadêmica dos cursos após o encerramento de cada semestre, identificando em cada matriz as vagas disponíveis, o número de ingressos por processo de seleção, o número de evadidos por modalidade, além do número de diplomados.

O arquivo elaborado e enviado pela DTI, apesar de ser baseado nos dados do Sistema Acadêmico, utilizado também pela SERCA, pode apresentar variações em situações como: um estudante em trancamento em 2010, por exemplo, após 2 anos sem retornar, passa para a situação de desistente em 2012 (por prazo do trancamento vencido). Neste caso, as informações coletadas pelo referido sistema, sem o devido congelamento<sup>43</sup> dos dados de períodos anteriores, podem acarretar em valores divergentes. Usando o exemplo anterior, o estudante apareceria nos dados da DTI como Desistente em 2012, e a informação do Trancamento em 2010 poderia ser ignorada pelo sistema, que observaria apenas a situação mais atual.

O exemplo dado é uma das possibilidades que explicaria algumas divergências entre os dados, mas após avaliar e discutir com os técnicos da própria SERCA, os últimos dados encaminhados pela DTI foram considerados válidos e consistentes, por apresentarem pouca variação, comparados aos relatórios da Secretaria. Dificuldade semelhante a esta foi descrita no estudo realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em 2011, pois a universidade contava com informações recebidas de fontes diferentes, que quando cruzadas apresentavam divergências, mas estas não impediram que se fizesse um levantamento das diferentes modalidades de evasão na IES de 2006 a 2011.

A experiência mostra que se não fosse a proximidade com a realidade dos fatos vividos na instituição, os primeiros dados recebidos da DTI poderiam ter sido aceitos como corretos, o que comprometeria os resultados da pesquisa. Por isso, concordamos com Gamboa (2013, p. 57, grifo nosso) quando afirma, em relação às perguntas e respostas de uma pesquisa, que “somente o mesmo sujeito que as formulou tem as *melhores* condições de respondê-las”.

---

<sup>43</sup> Congelar os dados significa manter a informação sobre cada estudante conforme o registro de sua situação acadêmica em cada ano/semestre. O dado congelado refere-se à informação real na época em que ocorre. Supomos que em 2010 havia 50 estudantes em trancamento, sem o congelamento o sistema atualizaria a informação e estes poderiam estar, em 2015, com qualquer outra situação acadêmica (regulares, desistentes, egressos, etc.).

Superadas estas dificuldades operacionais iniciais, definimos que os dados recebidos da DTI seriam utilizados para uma descrição do comportamento das diferentes modalidades de evasão, na Unochapecó, durante a última década<sup>44</sup>. Como os arquivos recebidos da SERCA já identificavam o percentual de evasão em cada curso, por semestre, nos detivemos na análise dos dados de cada curso individualmente, elaborando uma planilha que permitisse a comparação entre estes<sup>45</sup>. Para que o leitor entenda como são formulados os índices de evasão dos cursos, apresentamos a seguir (Figura 4) a forma como é feito o cálculo do percentual de evasão semestral na Unochapecó, baseado em uma regra de três simples.

Figura 4 – Fórmula utilizada pela Unochapecó para cálculo da evasão

$\mathbf{TE = 100\%}$ $\mathbf{TS = ES}$
--

Legenda: **TE** refere-se ao Total de Entradas registradas no semestre (Matrículas e Rematrículas); **TS** refere-se ao Total de Saídas no semestre (Cancelamentos, Transferências, Desistências e Falecimentos, *exceto* Trancamento Total e Egressos); **ES**, refere-se a evasão no semestre.

Fonte: elaboração da autora (2017).

Ao descrever a forma/fórmula pela qual é concebida a evasão na instituição pesquisada, lembramo-nos de Silva Filho e Lobo (2012) quando afirmam que as diferentes formas de se calcular a evasão são válidas, desde que estabeleçam e sigam regras claras, que permitam a compreensão do seu resultado e sua análise em uma linha histórica.

As informações coletadas nesta etapa foram organizadas em planilhas, utilizando o programa Microsoft Excel para gerenciamento e elaboração dos gráficos. Considerando o significativo volume de informações e o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por concentrar a análise da evasão apenas nos cursos que previam oferta de novas turmas em 2016. Na Tabela 5 expomos todos os cursos de graduação mantidos na Unochapecó, destacando, em negrito, aqueles que serão objeto de análise.

---

<sup>44</sup> Os resultados desta análise podem ser visualizados no Capítulo 5, sobretudo, nos gráficos que ilustram as linhas de crescimento da evasão na IES nos últimos anos.

<sup>45</sup> Os dados desta fonte podem ser observados na Tabela 13, também no Capítulo 5 da dissertação.

Tabela 5 – Cursos de graduação, conforme área do conhecimento institucional - Unochapecó

Área de Ciências Exatas e Ambientais (ACEA)	Área de Ciências Humanas e Jurídicas (ACHJ)	Área de Ciências da Saúde (ACS)	Área de Ciências Sociais e Aplicadas (ACSA)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agronomia</li> <li>- Arquitetura e Urbanismo</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Computação</li> <li>- Engenharia Civil</li> <li>- Engenharia de Alimentos</li> <li>- Engenharia de Produção</li> <li>- Engenharia Elétrica</li> <li>- Engenharia Mecânica</li> <li>- Engenharia Química</li> <li>- Física</li> <li>- Matemática</li> <li>- Medicina Veterinária</li> <li>- Produção Leiteira</li> <li>- Sistemas de Informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Biblioteconomia</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Direito</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Letras</li> <li>- Letras – Libras</li> <li>- Licenciatura Intercultural Indígena</li> <li>- Pedagogia</li> <li>- Psicologia</li> <li>- Serviço Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Enfermagem</li> <li>- Farmácia</li> <li>- Fisioterapia</li> <li>- Gastronomia</li> <li>- Medicina</li> <li>- Nutrição</li> <li>- Odontologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração</li> <li>- Ciências Contábeis</li> <li>- Ciências Econômicas</li> <li>- Design de Moda</li> <li>- Design – com ênfase em Design Visual</li> <li>- Jogos Digitais</li> <li>- Jornalismo</li> <li>- Produção Audiovisual</li> <li>- Publicidade e Propaganda</li> </ul>

Fonte: elaboração da autora (2017).

Como não haviam dados disponíveis sobre a evasão nos cursos de Biblioteconomia e Medicina Veterinária, não os incluímos em nossa análise, apesar de ambos ofertarem ingresso em 2016. No caso dos cursos de Física, Produção Leiteira, Ciências da Religião, Educação Especial, Letras Libras e Licenciatura Intercultural Indígena, não havia previsão de oferta para novas turmas por isso não foram inclusos na análise. A análise da evasão na instituição será apenas dos cursos ofertados na sede da Unochapecó, desconsiderando os dados daqueles vinculados aos campi São Lourenço e Xaxim.

Além da análise dos dados quantitativos da IES e de seus cursos de graduação, optamos pela coleta de informações diretas dos estudantes evadidos, que compõe a segunda parte do caminho da pesquisa, e justificamos esta escolha utilizando as palavras de Lázaro (2013, apud RISTOFF, 2013, p. 4): “Não se trata de repetir que há um custo econômico nesta baixa taxa de conclusão; antes de tudo, há vidas, esperanças, capacidades que precisam encontrar nas instituições o cuidado, interesse e medidas para evitar que se naturalize essa alta proporção de desistências.”

O levantamento das informações pessoais dos estudantes que evadem na Unochapecó poderia ser realizado pelo Sistema de Cadastro de Pessoas utilizado na instituição, contudo, nos interessa, também, conhecer seu perfil familiar e socioeconômico, saber quais as causas da interrupção dos estudos e verificar se existem disposições institucionais que possam ser determinantes para a evasão.

Nossa intenção era abranger um número significativo de estudantes que procura a Central de Relacionamentos para efetuar o cancelamento, trancamento ou transferência de

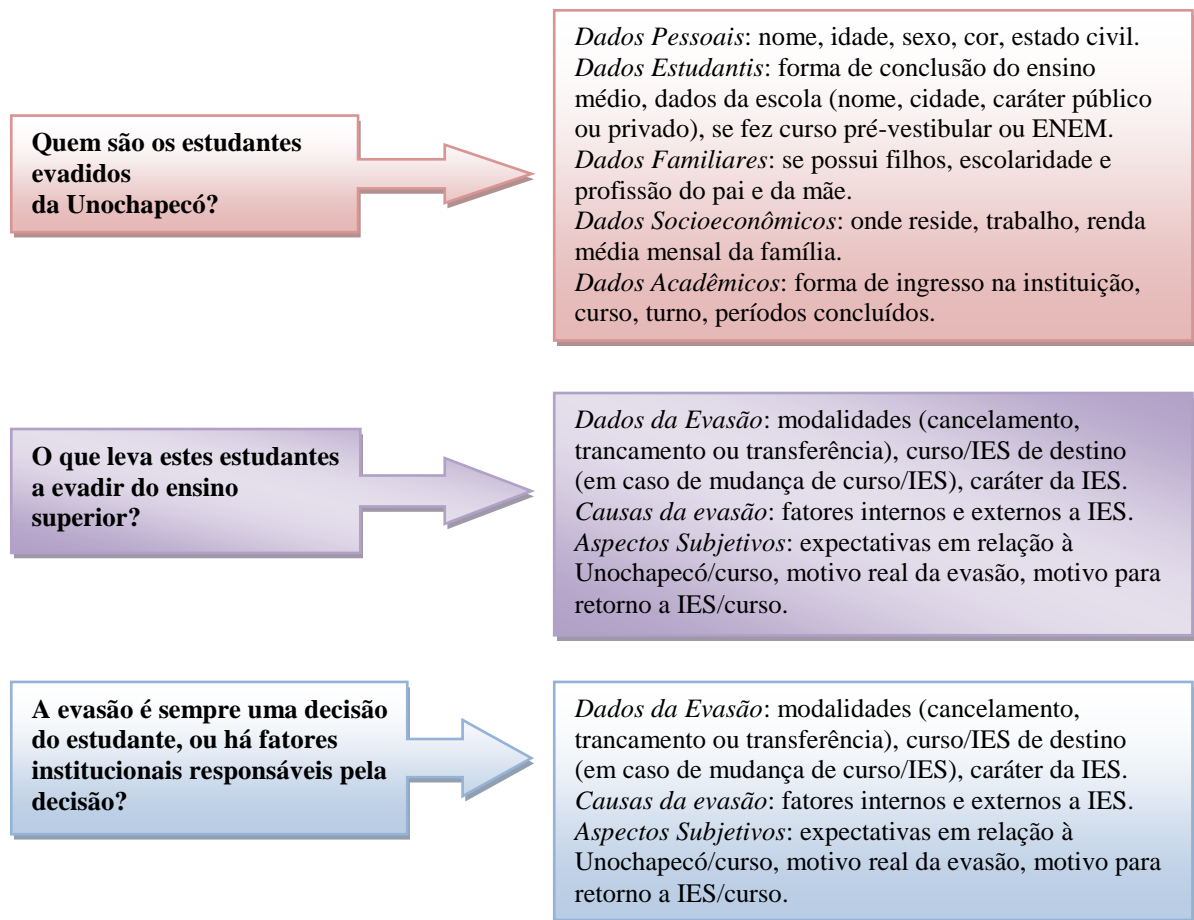
curso, nesse sentido, optamos por um questionário como instrumento de coleta de dados. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o questionário é um importante instrumento de coleta de informações, pois permite aplicar um número significativo de questões aos sujeitos da pesquisa de maneira rápida, e com baixo custo. Contudo, destacam os autores que este instrumento não é em si, nem melhor nem pior que outros tipos, e que deve se adequar a proposta da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, caracterizada como estudo de caso de abrangência, optamos pela aplicação de um questionário de administração direta.

Quivy e Campenhoudt (1998) definem como *questionário de administração direta* aquele em que o próprio sujeito da pesquisa o preenche, e esta foi nossa proposta. Elaboramos então um modelo que foi apresentado a DAA para avaliação e autorização da aplicação na forma de um pré-teste, mas ao analisar as informações que seriam registradas a diretoria entendeu que este poderia ser adotado como um formulário institucional, e que sua aplicação seria permanente no atendimento, pois interessava a IES conhecer as causas que levavam a evasão de seus estudantes. Assim, os dados coletados seriam disponibilizados para a pesquisa de mestrado e mesmo após o encerramento desta, seriam mantidos para uso interno da instituição.

Como citado, o questionário seria aplicado ao estudante no momento da solicitação de desligamento do curso. Considerando que este passou a ser um formulário institucional, realizamos uma capacitação com as atendentes da Central de Relacionamento que solicitariam o preenchimento das informações, como parte de seu atendimento. Apresentamos e explicamos cada uma das questões, reforçando a importância das informações coletadas, esclarecendo sobre o rigor necessário à pesquisa, e a importância das funcionárias para o acompanhamento, preenchimento e, se necessário, esclarecimento das dúvidas dos estudantes, evitando induzir quaisquer respostas.

Desta forma, nossa ferramenta de coleta de dados passou a ser reconhecida como o Formulário de Controle de Evasão (APÊNDICE A). Na Figura 5, a seguir, mostramos como as variáveis estabelecidas a priori foram utilizadas para responder as questões de pesquisa que norteiam este estudo.

Figura 5 – Relação entre as questões de pesquisa (à esquerda) e as variáveis do Formulário de Controle da Evasão (à direita)



Fonte: elaboração da autora (2017).

Através das informações coletadas dos estudantes, definimos, *a priori*, uma análise concentrada nos casos de cancelamento, trancamento e transferência externa, não incluindo as situações de transferência interna e desistência. Justificamos esta escolha pelos seguintes fatos: 1) poucos estudantes que efetuam a transferência interna responderiam ao questionário, pois, a partir do 1º semestre de 2016, as matrículas desta situação passaram a realizadas pela internet, isentando o estudante do contato com o atendimento presencial onde era realizada a coleta de dados; 2) os estudantes em situação de desistência/abandono não oficializam o desligamento do curso/IES, apenas deixam de renovar a matrícula para o semestre seguinte, nestes casos não há como estabelecer contato como nas demais situações.

Definidas as situações acadêmicas que foram avaliadas na IES e considerando os desafios conceituais apresentados anteriormente, optamos por seguir as definições de evasão propostas por Gilioli (2016). Apesar da Unochapecó não incluir a situação de trancamento no índice de evasão, em nossa pesquisa esta foi considerada uma forma de evasão, incluída na

definição de macroevasão, juntamente com os casos de cancelamento, pois entendemos que o estudante deixou de frequentar a instituição e, conseqüentemente, o sistema. Já as situações de transferência externa foram enquadradas na definição de mesoevasão e as transferências internas como microevasão.

Cabe ressaltar que, caso o estudante informe que realizou o trancamento para fins de transferência (o que é legalmente possível), este será incluso na categoria de mesoevasão. Da mesma forma, se esse realizou o trancamento ou cancelamento para ingresso em outro curso da Unochapecó utilizaremos a definição de microevasão.

Desta maneira, foi possível identificar o perfil dos estudantes que evadiram dos cursos de graduação da Unochapecó em 2016, considerando suas dimensões pessoais, socioeconômicas e educacionais, além dos dados de curso, modalidade de evasão e as principais causas à interrupção do curso. Apesar dos desafios conceituais, citados no Capítulo 3, adotamos o termo evasão neste momento para as diferentes formas de saída, quer seja do curso, quer seja IES ou sistema.

Segundo dados da SERCA, em 2016, foram registrados 2.326 casos de interrupção nos cursos de graduação da Unochapecó, destes 941 (40%) eram de trancamentos, 670 (29%) desistências, 469 (20%) transferências internas, 218 (10%) cancelamentos e 28 (1%) transferências externas. Do total de casos citados, nossa pesquisa se voltou para as situações oficializadas presencialmente pelo estudante, nas modalidades de trancamento total, cancelamento e transferência externa, o que correspondeu a 1.187 casos (51% do total)<sup>46</sup>, em 2016.

Destes 1.187 casos, não participaram da pesquisa 649 (55%) estudantes, por recusarem-se a responder o questionário ou porque o procedimento de desligamento fora realizado por seus pais/responsáveis ou por um representante legal (por procuração). Destacamos, contudo, que os 538 (45%) questionários respondidos caracterizam-se, segundo Gil (1999, p. 94), como uma amostra por acessibilidade, comumente utilizada em estudos exploratórios e na qual o pesquisador “seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo”.

Considerando que nosso trabalho se baseia em dados predominantemente quantitativos, utilizamos o cálculo de confiabilidade da amostra descrito por Gil (1999, p. 97) para identificar o número mínimo de respostas tomando por base uma margem de erro de 5%,

---

<sup>46</sup> Nos demais casos, 1.139 do total (49%), a instituição não tem contato direto com o estudante no momento da oficialização da interrupção (desistências e transferências internas), razão pela qual não dispomos das mesmas informações para análise nesta pesquisa.

para mais ou para menos e um nível de confiança de 95%. Como resultado, verificamos que 291 respostas seriam suficientes para representar com fidedignidade o universo pesquisado.

A pesquisa foi realizada durante todo o ano de 2016, contudo, a maioria dos respondentes oficializou sua saída do curso no primeiro semestre do mesmo ano (355 casos ou 66,1% do total), principalmente nos meses de janeiro, fevereiro e abril. No segundo semestre foram registrados 183 casos (33,9% do total), com maior frequência nos meses de julho e agosto (Quadro 1).

Quadro 1 – Número e percentual de casos de evasão pesquisados em 2016 – Unochapecó

MÊS	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAIO	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.
Nº	66	138	39	62	34	16	92	54	19	6	6	6
%	12,3	25,7	7,3	11,5	6,3	3	17,1	10	3,5	1,1	1,1	1,1

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão.

Apesar do número de casos de evasão decrescer após os dois primeiros meses letivos, notamos que a evasão é um processo permanente, com períodos de maior fluxo, principalmente no início de cada semestre, como confirma o quadro acima.

Esclarecemos que as informações coletadas no referido formulário foram tratadas quantitativamente através do *software* Sphinx, utilizado na elaboração do instrumento de coleta de dados, e que permitiu a realização de uma análise estatística de suas informações através de tabulações simples e cruzadas, análises uni, bi e multivariadas de dados. Também foram utilizados os programas Microsoft Excel para elaboração de planilhas, gráficos e tabelas, e o programa *Statistical Software for Social Sciencies* (SPSS) para elaboração dos coeficientes de correlação apresentados no Capítulo 7 da dissertação. A análise e interpretação, das informações obtidas nos bancos de dados da instituição e das respostas dos estudantes foram realizadas a partir das contribuições teóricas do campo da Sociologia da Educação. Em especial, os estudos de Bourdieu que tratam das desigualdades sociais, da elitização do ensino superior e da relação entre a ampliação do acesso e a inflação dos diplomas, pois acreditamos que estes aspectos estão intrinsecamente relacionados ao fenômeno da evasão. Também foram utilizados, como referências, os estudos identificados na revisão da produção e pesquisas desenvolvidas na região Sul do Brasil, que avaliaram a evasão em IES públicas, como Zago, Paixão e Pereira (2016), UNIPAMPA (2011); pesquisas em instituição privada, Fritsch (2015) e Furtado e Alves (2012); e por fim Roman e Pieczkowski (2014), que avaliaram a evasão dos estudantes bolsistas pelo Fundo Social na Unochapecó.

## **5 MODALIDADES E TENDÊNCIAS DA EVASÃO NA UNOCHAPECÓ**

Apresentado o cenário em que se inscreve o presente trabalho, passamos à análise e discussão dos dados estatísticos referentes à entrada e saída de estudantes na Unochapecó. Considerando o significativo volume de informação, organizamos este capítulo em três partes. A primeira contém informações gerais sobre o ingresso e a diplomação na Unochapecó, conforme dados do Balanço Social da Fundeste. A segunda trata da evasão nas distintas modalidades de saídas da instituição, conforme dados disponibilizados pela DTI. Na última parte, destacamos a taxa de evasão nos diferentes cursos, para isso utilizamos as informações recebidas da SERCA. Em cada uma destas etapas procuramos refletir sobre os possíveis efeitos deste contexto de expansão e interiorização que vive o ensino superior brasileiro.

### **5.1 ENTRE ACESSO E A CONCLUSÃO – DO CONTEXTO NACIONAL AO INSTITUCIONAL**

Como vimos a expansão do sistema de ensino superior brasileiro nas últimas décadas, tem se mostrado no crescimento tanto em número de instituições, como de cursos e matrículas, impulsionada principalmente pelas recentes políticas públicas de acesso e permanência, descritas no Capítulo 2. Neste sentido, apresentamos parte da evolução histórica referente ao número de matrículas, ingressantes e concluintes no ensino superior brasileiro e na Unochapecó, observando suas tendências e contextualizando os cenários institucional e nacional. Utilizamos como fonte de dados o Censo de Educação Superior de 2015 e o Balanço Social da Fundeste, observando as informações referentes aos anos de 2005 a 2015.

Inicialmente avaliamos os dados gerais presentes no censo, e nele observamos que a tendência de crescimento nas matrículas apresentadas por Ristoff (2013) e Sampaio (2011) permanece, entretanto, o número de ingressantes e concluintes não segue a mesma regularidade, como vemos a seguir (Tabela 6). Também destacamos que a proporção desigual entre ingressantes e concluintes apresentadas por Ristoff (2013) continua, o que reforça a afirmação de que o acesso a um curso superior, por si só, não garante a sua conclusão e a obtenção de um diploma.

Tabela 6 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes na educação superior (graduação e sequencial) no Brasil de 2005 a 2015

Ano	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2005	4.626.740	1.851.255	756.911
2006	4.944.877	1.998.163	784.218
2007	5.302.373	2.165.103	806.419
2008	5.843.322	2.360.035	885.586
2009	5.985.873	<b>2.081.382</b>	967.558
2010	6.407.733	2.196.822	980.662
2011	6.765.540	2.359.409	1.022.711
2012	7.058.084	2.756.773	1.056.069
2013	7.322.964	2.749.803	<b>994.812</b>
2014	7.839.765	3.114.510	1.030.520
2015	8.033.574	<b>2.922.400</b>	1.152.458

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016a).

Apesar do ritmo de crescimento das matrículas ter diminuído nos últimos anos (RISTOFF, 2013), acima se mostra que em números há uma tendência de crescimento das mesmas desde 2005. No geral, de 2005 a 2015 registrou-se um aumento de aproximadamente 74% nas matrículas do ensino superior brasileiro.

Em relação ao número de ingressantes, observamos um crescimento regular até 2008, já em 2009 ocorre uma queda de aproximadamente -12%, no ano seguinte retoma-se o crescimento até 2012, em 2013 há pouca variação. O número de ingressantes volta a crescer significativamente em 2014, mas registra nova queda em 2015, agora de aproximadamente -6%. Apesar destas variações, em geral, verificamos um aumento de quase 58% no número de ingressantes entre 2005 e 2015.

Quanto ao número de concluintes, constatamos que seu crescimento é constante, tendo atingido, entre 2005 e 2015, um aumento de aproximadamente 52%, resultado inferior aos 58% dos ingressantes. Entretanto, a proporção de estudantes que concluiu o ensino superior em relação aos ingressantes do mesmo período é predominantemente menor, como já sinalizava Ristoff (2013). Relacionando os 1.851.255 ingressantes aos 756.911 concluintes, de 2005, veremos que os últimos correspondem a apenas 40%, em relação aos primeiros. Dito de outra forma, naquele ano para cada 10 calouros havia 4 diplomados. Em 2015 não houve mudança significativa nesta relação, pois o percentual de concluintes chegou a 39,4% em relação aos ingressantes.

Como podemos observar ainda na Tabela 6, em 2013 houve uma queda no número de concluintes. Se relacionado ao número de ingressantes do mesmo ano, a proporção de diplomados chegou a 36,1%. Observando esta relação desproporcional entre o acesso e

diplomação, concordamos com Ristoff (2013) que, no Brasil, está cada vez mais difícil concluir um curso superior, mesmo diante das políticas de acesso e permanência.

Constatamos que no cenário nacional há uma diferença importante entre o número de matriculados e concluintes, mas como se dá esta relação na instituição pesquisada? Analisando as informações da IES, divulgados no Balanço Social de sua mantenedora, o número de matrículas e ingressantes na Unochapecó apresenta uma tendência de crescimento semelhante aos dados nacionais, com pequenas variações. Já o número de concluintes segue uma tendência diferente, pois observamos uma significativa oscilação, marcada por um aumento até 2009 e redução a partir de 2010, como visto a seguir (Tabela 7).

Tabela 7 – Número total de matrículas, ingressantes e concluintes da graduação – na Unochapecó de 2005 a 2015

Ano	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Taxa de Sucesso
2005	7.440	627	757	-
2006	7.555	1.121	<b>386</b>	-
2007	<b>7.223</b>	<b>899</b>	456	-
2008	7.256	1.662	559	89%
2009	7.394	1.674	1.151	102%
2010	7.444	1.680	<b>1.014</b>	<b>114%</b>
2011	8.031	1.851	1.126	67%
2012	8.164	2.530	<b>997</b>	<b>59%</b>
2013	8.432	2.972	<b>906</b>	<b>53%</b>
2014	8.889	<b>2.133</b>	1.213	65%
2015	<b>8.517</b>	2.440	<b>1.012</b>	

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Balanço Social (FUNDESTE, 2005 a 2015).

Conforme exposto na Tabela 7, o número de matrículas na Unochapecó, de 2005 a 2010, teve pouca variação, em média matriculavam-se 7.385 estudantes por ano. Entretanto, em 2011 houve um aumento significativo (aproximadamente 8%) quando a IES registrou 8.031 estudantes matriculados. O crescimento atingiu o ápice em 2014 quando havia 8.889 matrículas registradas na graduação, contudo, em 2015, este número caiu para 8.517. Considerando o total das matrículas registradas de 2005 a 2015, verificamos que a instituição obteve um crescimento de aproximadamente 15%, valor este bem abaixo do percentual nacional no mesmo período (74%).

Quanto aos ingressantes, observamos que, em geral, há uma tendência de crescimento, interrompida apenas pela redução de -20% e -28% nos anos de 2007 e 2014, respectivamente, e pela estagnação ocorrida entre 2008 e 2010, período em que o número de ingressantes manteve-se entre 1.660 e 1.680. Nos anos de 2006, 2008 e 2012, a instituição registrou as

maiores taxas de crescimento de ingressantes, aproximadamente 80%, 85% e 37%, respectivamente. O maior número de calouros foi registrado em 2013, quando atingiu 2.972 novos estudantes.

Se avaliarmos que, dos 627 ingressantes em 2005, a Unochapecó chega em 2015 com 2.440 novos estudantes, teremos um de crescimento de 290%, que é 5 vezes maior que o índice nacional no mesmo período. Então, se há mais estudantes entrando na IES deve haver maior número de egressos saindo?

De fato, a instituição ampliou o número de concluintes, de 757 em 2005 para 1.012 em 2015, o que corresponde a um de crescimento de aproximadamente 34%, percentual este abaixo do registrado pelo MEC (2016) no Brasil no mesmo período (52%). Todavia, destacamos que, para a Unochapecó, essa taxa de crescimento é 8,5 vezes menor que a de seus ingressantes.

Além desta desproporção entre acesso e conclusão na instituição, observamos que o número de concluintes tem oscilado grandemente, em 2005 eram 757, em 2006 caiu para 386, em 2007 e 2008 subiu para 456 e 559, respectivamente. O que nos chama a atenção é que de 2008 para 2009 a IES dobrou o número de diplomados, formando mais de 1.000 estudantes por ano até 2012, quando reduziu o número para 997 e em 2013 para 906. Em 2014 o número de diplomados aumentou, chegando a 1.213 estudantes, caindo novamente em 2015 para 1.012.

Analisando os dados dos últimos 5 anos, que apresentam maior regularidade e correlação, podemos dizer que, em média, anualmente 2.385 estudantes acessam os cursos de graduação na Unochapecó enquanto 1.050 saem diplomados dela. Relacionando estes dados de acesso e diplomação, veremos que, em média, apenas 44% dos estudantes conclui o curso.

Estes resultados revelam a continuidade da desproporção histórica entre os ingressantes e concluintes no País e no local da pesquisa, o que nos leva ao próximo item, que representa, sem dúvida, uma das principais causas deste baixo percentual de diplomados, a evasão.

## 5.2 TENDÊNCIAS DA EVASÃO NA UNOCHAPECÓ

Como vimos, a desproporcionalidade entre o acesso e a diplomação é um problema para o ensino superior brasileiro, de maneira geral, e também para a Unochapecó. Entre as causas para o baixo percentual de diplomados está a evasão. Apesar das definições distintas que recebe, caracterizadas de acordo com o foco da análise (curso, IES ou sistema), veremos neste texto que as tendências entre elas são muito semelhantes.

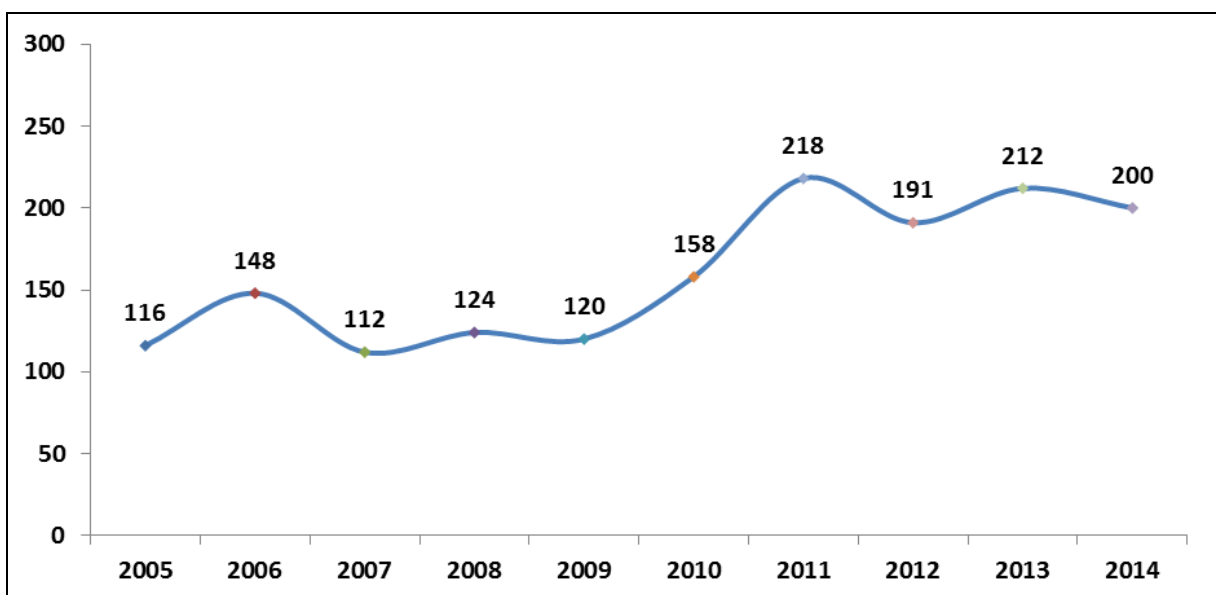
O panorama geral das diferentes formas de evasão que ocorrem nos cursos da instituição será apresentado, seguindo as definições de Gilioli (2016) e aquelas utilizadas pela IES (cancelamento, transferência externa, trancamento, desistência/abandono e transferência interna). As informações tratadas são parte do material recebido da DTI, referentes aos cursos de graduação da Unochapecó no período de 2005 a 2014, pois não foi possível coletar as informações de 2015 no momento do envio dos dados.

Destacamos que no item anterior (5.1) utilizamos os dados de todos os cursos de graduação da Unochapecó, conforme Balanço Social da Fundeste, todavia, neste texto analisamos os dados da evasão referente aos 35 cursos de graduação com oferta regular para ingresso em 2016, descritos na Tabela 5.

Começamos observando os dados que se referem ao fenômeno da macroevasão, ou seja, a saída do estudante do curso, da IES e do sistema. Incluímos nesta categoria as situações de cancelamento, desistência/abandono e trancamento, apesar deste último prever o retorno em um prazo pré-definido, devemos considerar que este pode simplesmente não ocorrer, o que o equipara as outras duas formas de evasão.

Analisando os dados referentes aos cancelamentos registrados entre 2005 e 2014 nos cursos de graduação da Unochapecó, observamos uma tendência de crescimento, sobretudo, a partir de 2010, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de cancelamentos de matrícula da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI, 2015).

Verificamos que na última década o número de cancelamentos na Unochapecó praticamente dobrou, passando de 116, em 2005, para 200 em 2014, um aumento de aproximadamente 73%. De maneira geral, observa-se uma tendência de crescimento, com picos de aproximadamente 29% e 39%, em 2006 e 2011, respectivamente. Também observamos uma estagnação nos números entre 2007 e 2009 e uma queda de -25% em 2007, e de -13% em 2012.

Apesar de não ser nossa intenção explicar estes dados, podemos levantar duas hipóteses que nos auxiliariam a entender as tendências assinaladas. A primeira hipótese baseia-se nas seguintes situações: 1) a seleção e matrícula dos estudantes nas IES privadas e comunitárias ocorrem, geralmente, antes da divulgação dos classificados nos vestibulares das IES públicas e nos processos de seleção como SISU, PROUNI e FIES. Desta forma, o estudante que se inscreveu em algum destes programas, poderia se matricular na Unochapecó, por exemplo, e após a divulgação dos resultados de seleção para as IES públicas (SISU) ou para as privadas e comunitárias, com subsídio público (PROUNI e FIES), o mesmo poderia cancelar a matrícula na primeira para estudar em outra IES. Destacamos que, no caso desta hipótese, se o estudante cancela, mas ingressa em outra IES ou curso não podemos considerar este cancelamento como uma forma de macroevasão e sim de mesoevasão (pois ele permanece no sistema, apenas deixa o curso e a IES).

A segunda hipótese seria o aumento considerável no número de IES na cidade, a saber, em 2005 além da Unochapecó havia apenas 4 instituições<sup>47</sup> que ofertavam cursos de ensino superior, em 2015 já eram 25, sendo que destas últimas 16 ofereciam somente ensino à distância, 9 somente cursos presenciais e 2 (Unochapecó e UDESC) ofertam tanto cursos presenciais quanto em EaD (BRASIL, [2016]). Entre as novas instituições destacamos a implantação da primeira universidade federal da região Oeste de Santa Catarina, a UFFS – Chapecó. Isso quer dizer que a demanda de estudantes pela formação superior passa a ser dividida com outras 24 IES, e seguindo a mesma lógica da primeira hipótese, o estudante poderia se matricular para garantir a vaga, mas cancelar caso fosse selecionado em um dos programas citados anteriormente.

Outra situação que estaria atrelada as duas hipóteses seria o fato de que na Unochapecó o estudante que cancela o curso antes de iniciar as atividades letivas, tem direito ao ressarcimento de 70% do valor pago na matrícula, conforme consta em seu contrato de prestação de serviços. Caso o estudante escolha efetuar o trancamento do curso e garantir sua

---

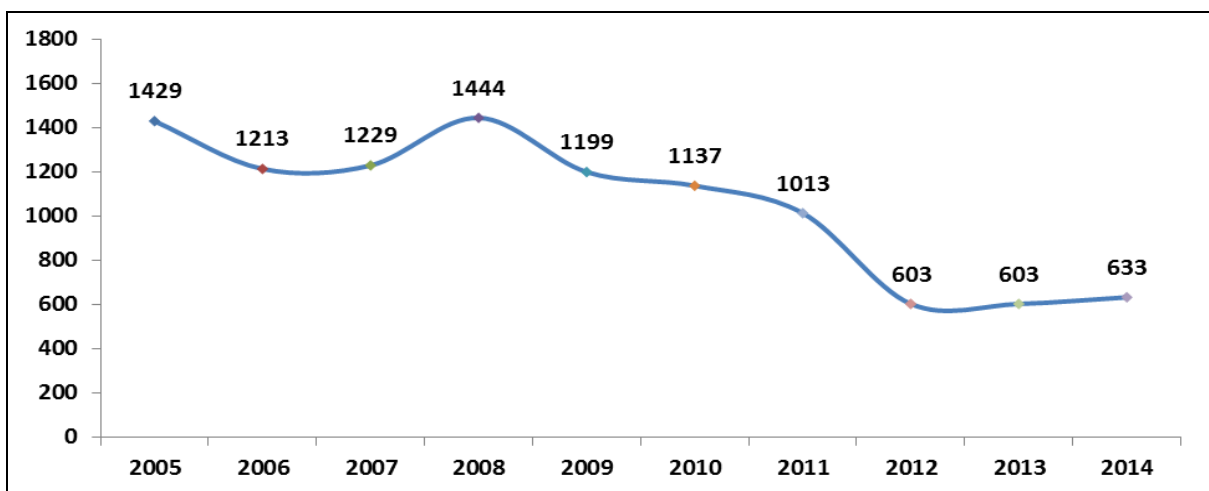
<sup>47</sup> São elas UDESC, Faculdade Empresarial de Chapecó (FAEM), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 2016b).

vaga por um período determinado, não é devolvido nenhum percentual do valor pago na matrícula. Caso estas hipóteses fossem confirmadas, poderíamos avaliar o impacto não apenas do aumento da concorrência entre instituições (novas IES na cidade sede da instituição pesquisada), mas das próprias políticas públicas que promoveriam não apenas o acesso, mas a mobilidade estudantil (RISTOFF, 1995 apud BRASIL, 1996b), conforme destacamos no item 3.3.

Passamos a analisar agora o número de saídas por desistência/abandono partindo do princípio que estes casos seriam uma forma de macroevasão. No Gráfico 2 é possível observar que esta situação tem apresentado uma tendência de decréscimo a partir de 2008, mantendo-se estagnada nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Um dado interessante é que de 2005 para 2015 a queda no número de desistências foi de -56%. Analisando a série histórica, observamos que 2005 e 2008 foram os anos que se registrou o maior número de desistentes, 1.429 e 1.444, respectivamente. Destaca-se também uma queda de 1.013 abandonos em 2011 para quase a metade (aproximadamente 40%), apenas 603 em 2012, mantendo-se estável até 2014 (conforme Gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de desistências/abandonos da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014

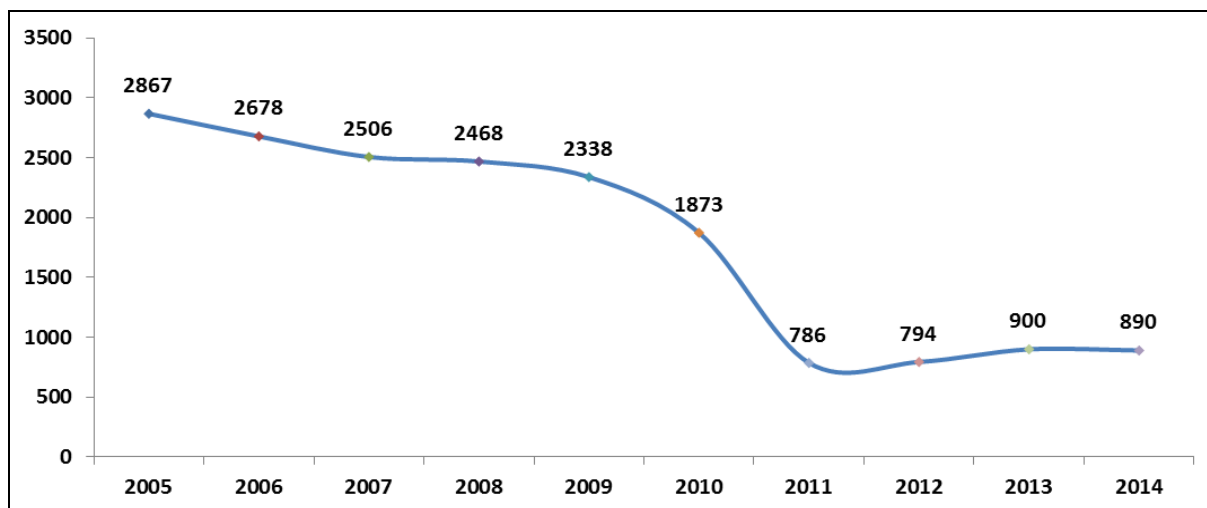


Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI, 2015).

Diferentemente das hipóteses levantadas na situação dos cancelamentos, para os casos de desistência/abandono nos questionamos sobre as razões que influenciaram esta redução, no período. Entre as causas estaria a ampliação das políticas públicas de acesso e permanência, como as bolsas de estudo e financiamento oferecidos pela IES, o fator motivador de tal redução? Quais os fatores ou condições institucionais que podem estar associadas a este resultado? Estas são, entre outras, questões suscitadas no decorrer desta etapa da pesquisa.

Na sequência das situações que se caracterizam como macroevasão, apresentamos os dados dos trancamentos realizados também entre 2005 e 2014, destacando que, assim como a desistência/abandono, esta situação também vem registrando uma tendência de queda, como se mostra a seguir (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de trancamentos da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014



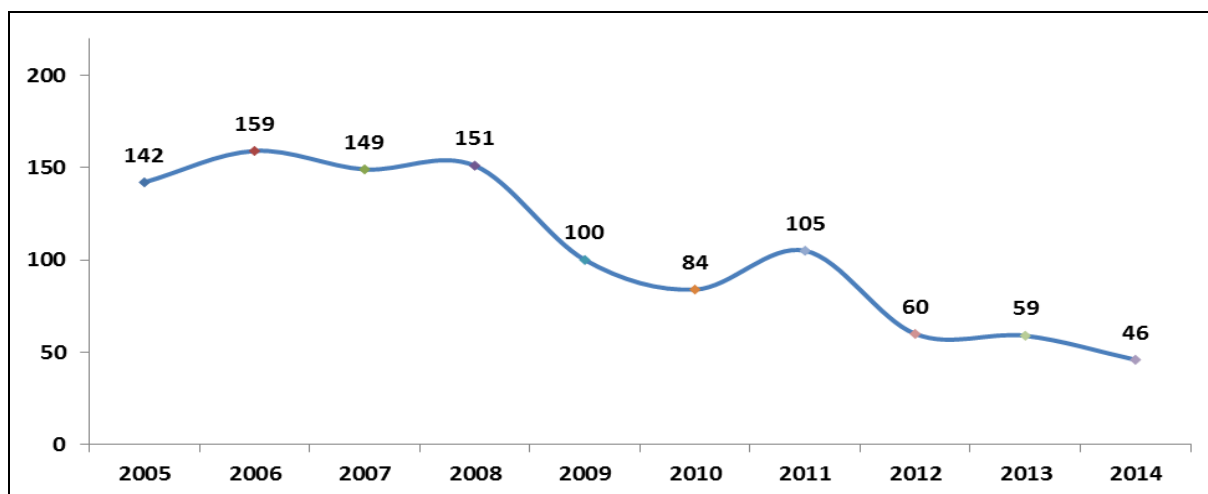
Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI, 2015).

O que salta aos olhos ao observarmos o gráfico acima é a redução de 2.867 trancamentos em 2005 para 890 em 2014, o que corresponde a uma queda de -69%. Ou seja, em 2015 o número de trancamentos é 3,2 vezes menor que no início da década analisada.

Observamos ainda que o ano de 2010 foi o último ano a registrar um número elevado de trancamentos (acima de 900), o que nos leva as seguintes questões: A IES tem desenvolvido alguma medida ou estratégia para redução do número de trancamentos? Se sim, quais foram? Se não, quais os fatores que poderiam ter influenciado esta redução?

A seguir apresentamos os dados referentes à situação de transferência externa, considerada uma forma de mesoevasão, pois neste caso o estudante permanece vinculado ao sistema, evadindo apenas do curso e IES de origem. Conforme se mostra a seguir (Gráfico 4), entre 2005 e 2014 houve uma redução de -67% nos casos de transferência dos estudantes da Unochapecó para outras universidades.

Gráfico 4 – Número de transferências externas da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014



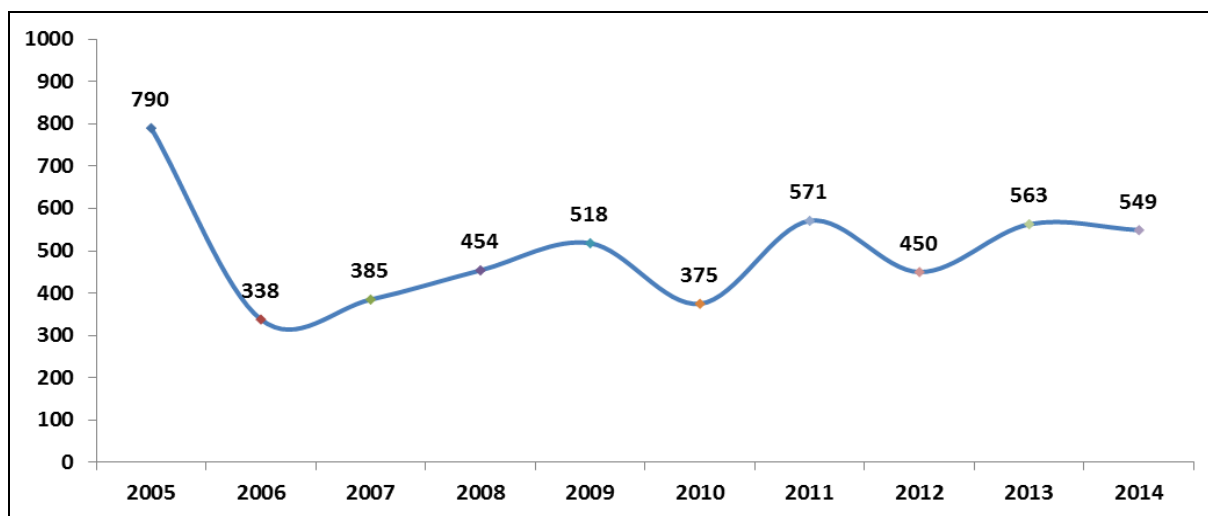
Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI, 2015).

Os dados acima (Gráfico 4) nos surpreendem, pois partimos da hipótese que com a expansão no número de IES, cursos e vagas na região de Chapecó as transferências seriam ampliadas, contrariamente ao que observamos nos dados acima. Mesmo com a oferta de vagas remanescentes (ou vagas ociosas), as transferências entre instituições não parece ser o caminho mais adotado pelos estudantes, principalmente a partir de 2012, pelo menos não daqueles que pertencem aos cursos selecionados.

De 2005 até 2008 houve uma regularidade no número de transferências externas realizadas, variando de 142 a 159 casos. Já em 2009 foi registrada a primeira queda, sendo essa de aproximadamente -34%, a segunda redução significativa ocorreu em 2012, diminuindo em -42% o número de transferências externas, e em 2014 foi registrado o menor número nos últimos 10 anos, apenas 60 casos (3 vezes menos que os 142 casos registrados em 2005).

Nos resultados analisados até este momento, exceto pelo número de cancelamentos, a evasão na Unochapecó apresenta uma tendência de redução, tanto nas desistências/abandono, quanto nos trancamentos e transferências externas. Passando para a escala da microevasão, onde ocorre apenas a mudança de curso e o estudante permanece nas IES e no sistema, verificamos que as transferências internas apresentam uma tendência um pouco diferente das situações anteriores, pois após a queda de -57% em 2006, os números seguem um padrão de crescimento regular, com períodos de redução, seguido de aumento, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de transferências internas da graduação na Unochapecó de 2005 a 2014



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI, 2015).

Verificamos acima (Gráfico 5) que a queda no número de transferências internas de -57% em 2006 foi a maior da série analisada, o que chama a atenção para os possíveis aspectos ligados a tão expressiva redução. Posterior a este período (de 2006 a 2009) houve um crescimento significativo nos casos de transferência interna. Mas a partir de 2010 ocorre uma oscilação importante, com redução de -28% (em 2010), seguida de um aumento de aproximadamente 53% em 2011 e, em 2012, uma nova queda, agora de -21%.

Nos últimos dois anos o número de transferências internas tem se mantido constante, em média de 556 casos por ano. Ressaltamos que estes índices não devem ser desconsiderados dentro da própria instituição, uma vez que, nos cursos de origem, esta mudança refletirá na ociosidade de vagas e redução de recursos recebidos através das mensalidades, podendo acarretar na redução de investimentos, assim como ocorre nas demais formas de evasão apresentadas até este momento.

Estes resultados indicam que as diferentes formas de evasão registradas em uma instituição de ensino superior não seguem um único movimento, ao contrário, oscilam significativamente de uma modalidade para outra. Como nas situações de trancamento e transferência externa, em que há uma tendência de redução dos casos, diferentemente dos cancelamentos que tendem a aumentar e das transferências internas que mantem certa regularidade nos últimos anos.

Destacamos ainda que, conforme os dados da TI, em relação às 23.506 matrículas iniciais (calouros e vagas remanescentes) realizadas de 2005 a 2014, o trancamento total é a modalidade com maior impacto na evasão da instituição com 18.100 registros nestes 10 anos, o que corresponde a 50% da evasão.

A situação de desistência, também chamada abandono do curso, é a segunda modalidade com 10.503 registros (29%), seguida das transferências internas com 4.993 (14%), no mesmo período. As situações de cancelamento e transferência externa são as de menor impacto na evasão da Unochapecó, pois em 10 anos foram registrados 1.599 (4%) e 1.055 casos (3%), respectivamente.

Se considerarmos os dados recebidos pela TI, em relação aos cursos ofertados em 2016, no período de 2005 a 2014 a Unochapecó registrou 23.506 matrículas de ingressantes e 36.250 saídas, mesmo descontando os trancamentos o número de evadidos seria de 18.150. Este dado chama a atenção para a importância do acompanhamento institucional do fenômeno da evasão pelos gestores da instituição, pois se considerarmos os trancamentos como evasão, podemos dizer que saíram mais estudantes do que ingressaram neste período.

Em um estudo semelhante, realizado na UNIPAMPA (2011), verificou-se que a categoria com maior representatividade no índice de evasão foi o abandono (ou desistência, no caso da Unochapecó), com 2.158 casos, o que representou 74,89% da evasão no período de 2006 a 2011, sendo 2.882 o total de casos de evasão registrados (entre abandono, cancelamento, desligamento, falecimento, transferências e outras situações específicas da IES). Em segundo lugar esteve o cancelamento da matrícula com 353 casos, o que corresponde a 12,21% do total.

Estes dados demonstram que por trás dos índices gerais da evasão em uma IES estão situações que contribuem para ampliar ou reduzir seu percentual, e que esta análise individual de cada modalidade pode auxiliar na elaboração de estratégias que contribuam para a permanência dos estudantes, bem como a concretização de seus cursos de graduação.

### 5.3 TENDÊNCIAS DA EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNOCHAPECÓ

Nesta parte do texto nos detemos na análise das taxas de evasão na instituição de 2005 a 2014, baseadas nos cálculos e informações disponibilizadas pela SERCA<sup>48</sup>. Nosso objetivo neste item é demonstrar como a evasão se configura, quantitativamente, na graduação da Unochapecó, tomando como referência os 35<sup>49</sup> cursos que ofertaram ingresso no ano de 2016.

---

<sup>48</sup> Como observamos anteriormente, os dados referentes a 2015 não foram disponibilizados, razão pela qual não integram esta análise.

<sup>49</sup> Se considerarmos apenas o nome dos cursos ofertados teríamos 35 cursos, mas optamos por diferenciar habilitações de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas e Educação Física, como se cada uma representasse um curso. Também não foram considerados os cursos ofertados nos *campi* de Xaxim e São Lourenço, apenas aqueles ofertados na sede, Chapecó.

Ressaltamos que os dados referentes à evasão nos cursos correspondem às taxas segundo definição da própria IES, que exclui a situação de trancamento e inclui os casos de transferência a interna. Apresentaremos os resultados começando pela evasão nas áreas do conhecimento definidas pela instituição e apresentadas com os respectivos cursos que contemplam (Tabela 5).

A média anual da evasão na Unochapecó foi estabelecida com base na média de cada área da IES, por ano, assim como a média de cada área é definida pela média dos índices de evasão dos cursos que compreende, como mostramos a seguir (Tabela 8). Na instituição o período com maior percentual de evasão foi entre os anos de 2009 e 2011, coincidindo com o lançamento de importantes políticas públicas para acesso e permanência no ensino superior, tais como a flexibilização do FIES. Resultado semelhante foi encontrado nos dados da UNIPAMPA (2011) para a qual o ano de 2010 foi o que teve maior número de casos de evasão, 1.132 (39,28%) do total de 2.882 registros entre 2006 e 2011.

Tabela 8 – Taxa média anual da evasão por área do conhecimento da Unochapecó, de 2005 a 2014.

Área / Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	MÉDIA
ACEA	27,92	24,41	26,62	21,06	23,83	25,29	26,83	26,49	23,31	21,12	24,69
ACSA	23,4	22,92	26,83	29,56	29,41	29,77	35,31	26,77	20,76	24,92	26,97
ACHJ	15,88	12,04	18,18	17,37	17,57	17,23	20,49	21,80	18,44	22,39	18,14
ACS	13,01	15,25	16,15	18,63	17,29	14,75	21,53	18,9	13,33	15,04	16,39
Unochapecó	20,05	18,66	21,95	21,66	22,03	21,76	26,04	23,49	18,96	20,87	21,55

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA, 2015).

Conforme visto acima (Tabela 8), verificamos que a ACS e a ACHJ são as áreas que apresentam as menores médias de evasão, com índices de 16,39% e 18,14%, respectivamente, enquanto a ACEA e ACSA apresentam médias acima de 20%, ou seja, 24,69% e 26,97%, respectivamente. Com base nestes dados, chegamos aos 21,55% da média anual de evasão na Unochapecó, no período de 2005 a 2014.

Retomando acerca da evasão segundo cada área (Tabela 8), verificamos que a ACSA possui a maior média de evasão da IES, e assim como a ACEA não teve em nenhum dos períodos observados índices abaixo de 20%, apenas em 2013 chegou a 20,76%. Ressaltamos que, em 2011, esta área obteve o maior índice de toda a série histórica analisada, 35,31%, nenhuma das demais áreas chegou a um percentual tão elevado.

Para a ACEA, os anos com maior índice de evasão foram 2005, 2007, 2010, 2011 e 2012, quando o percentual ultrapassou a casa dos 25%, chegando a 27,97%, 26,62%, 26,83%

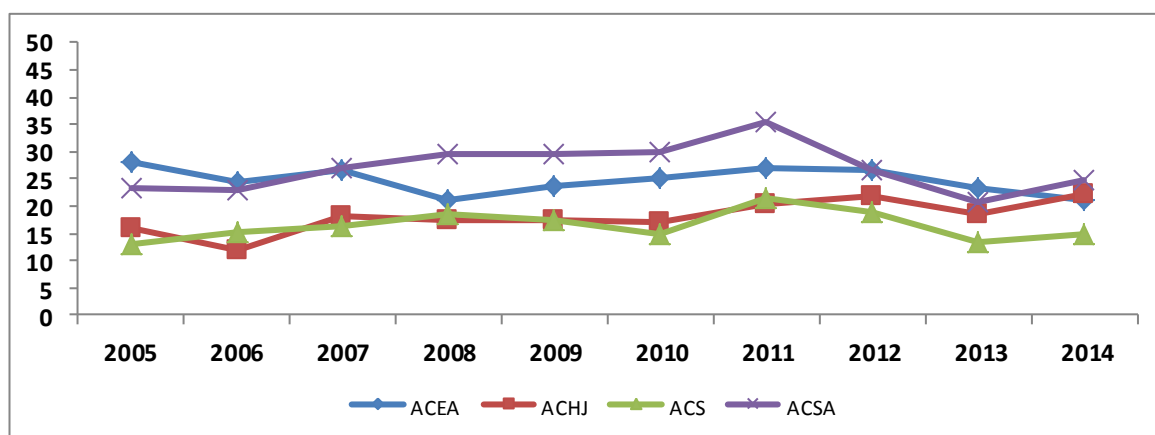
e 26,49%, respectivamente. Os menores índices registrados foram 21,06% em 2008 e 21,12% em 2014, entretanto estes ainda estavam acima de 20%.

Na ACHJ, os anos de 2011, 2012 e 2014 foram os que registraram maior percentual de evasão, 20,49%, 21,80% e 22,39%, respectivamente. Destacamos que, em 2006, essa registrou o menor índice de toda a série, apenas 12,04%, nenhuma das outras áreas chegou a um percentual tão baixo.

Já a ACS, que possui um dos menores índices da IES, registrou em 2011 uma média de evasão acima de 20%, chegando a 21,53%. Os anos com menor evasão foram 2005 e 2013, com índices de 13,01% e 13,33%, respectivamente.

Do ponto de vista da instituição as menores taxas foram registradas em 2006 e 2013, quando a média da IES chegou a 18,66% e 18,96%, respectivamente. No ano de 2011 a instituição registrou uma média de evasão de 26,04%, a maior da série histórica, isto porque no referido ano a ACS e a ACSA atingiram suas maiores taxas de evasão e a ACHJ e a ACEA também registraram um aumento significativo. Podemos visualizar esta situação a seguir (Gráfico 6), em que mostramos o comportamento da evasão nas diferentes áreas.

Gráfico 6 – Tendências da evasão por área do conhecimento da Unochapecó de 2005 a 2014



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA, 2015).

Constatamos que em 2013 todas as áreas registraram redução no percentual de evasão, e que nos últimos 2 anos há uma tendência de crescimento na maioria, exceto na ACEA (Gráfico 6). Os dados apresentados até este momento demonstram que entre as áreas a evasão segue tendências distintas, mesmo na ACHJ e ACS que tiveram taxas de evasão muito semelhantes entre 2007 e 2011. Novamente fica a questão: que fatores estão relacionados aos diferentes percentuais de evasão em cada uma das áreas institucionais?

Sabemos que cada uma delas engloba uma quantidade diferente de cursos específicos e que estes podem influenciar significativamente na média da evasão na área. Para aprofundar nossa análise acerca da evasão na Unochapecó, apresentamos também os percentuais de evasão anual por curso, separando-os de acordo com a área que os representa (APÊNDICE B).

Destacamos que, na referida tabela (APÊNDICE B), os cursos identificados com a cor vermelha são aqueles cuja taxa de evasão supera a média da área que o representa e que alguns cursos foram ofertados após 2005, por isso apresentam alguns dos anos analisados sem indicação de índice de evasão (espaço em branco).

Analisando as informações referentes à média geral da evasão (na última coluna), verificamos que os cursos com maior média no índice de evasão anual foram: Administração – matutino (43,48%), Eng. Alimentos (40,66%), Produção Audiovisual (40,58%), todos com média acima de 40%, seguidos dos cursos com médias acima de 30%: Ciência da Computação – matutino (34,10%), Jornalismo (33%) e Educação Física – bacharelado (31,36%). Entre os cursos com os menores índices de evasão estão Medicina (6,59%) e Odontologia (8,63%), ambos com médias abaixo de 10%, seguidos do curso de Direito – noturno (12,2%), Fisioterapia (12,99%) e Enfermagem (14,96%), com média menor que 15%.

Observamos que na ACEA os cursos com maior percentual de evasão média anual foram Engenharia de Alimentos (40,66%), Ciência da Computação nos turnos matutino (34,10%) e noturno (28,53%), Ciências Biológicas – bacharelado (29,66%), Engenharia da Produção (29,65%), Sistemas de Informação (25,78%) e Matemática (27,47%).

Na ACSA, os cursos com maior média de evasão anual foram Administração – matutino (43,48%), Produção Audiovisual (40,58%), Jornalismo (33%), Publicidade e Propaganda (25,31%). Ciências Econômicas (23,95%) e Design de Moda (22,17%).

Na ACHJ, Letras (português e inglês) (27,66%) e Pedagogia (24,48%) foram os cursos com maior média de evasão anual, na ACS apenas o curso de Educação Física ficou com a média acima de 20% sendo o bacharelado 31,36% e a licenciatura 21,58%.

Fazendo uma aproximação das taxas de evasão com a relação de candidatos por vaga no vestibular da Unochapecó, constatamos que os cursos mais concorridos são os mesmos que apresentam menores índices de evasão. Por exemplo, na ACS, Medicina e Odontologia são os cursos com menor índice de evasão e também aqueles com maior demanda de candidatos por vaga no vestibular de 2016, na ACHJ os cursos nesta mesma condição são Direito e Psicologia. Na ACEA destacam-se os cursos de Eng. Mecânica, Eng. Química e Eng. Civil com maior demanda e com índices de evasão até 20%, apesar de não ter uma

representatividade significativa no vestibular, Arquitetura e Urbanismo destaca-se por ser o curso com a menor média de evasão na referida área, apenas 16,8%.

Como revelado por Baggi e Lopes (2011), na Unochapecó também as licenciaturas estão entre os cursos com maior média percentual de evasão anual, o que segundo as autoras está ligado ao baixo prestígio social da profissão docente, apesar da sua importância para a sociedade. Diferentemente das licenciaturas, os cursos pertencentes à área da saúde são os com menores índices de evasão (exceto Educação Física – bacharelado). A permanência nos cursos voltados à saúde estaria mais ligada à uma identificação do estudante com a carreira ou pela valorização simbólica e econômica atribuída a estes?

Em síntese, neste capítulo verificamos que o número de concluintes é significativamente desproporcional ao número de ingressantes, no Brasil e na instituição pesquisada. A evasão nos cursos de graduação da IES pode se dar em diferentes direções e apresentar tendências semelhantes, como nos casos dos trancamentos, desistências e transferências externas que diminuíram nos últimos 10 anos, como também orientações distintas como nos casos de cancelamentos que aumentaram e das transferências internas que após a queda significativa em 2006 manteve um comportamento marcado por oscilações significativas e certa regularidade nos últimos anos analisados.

No que se refere às diferentes áreas do conhecimento institucionais, vimos que os percentuais de evasão apresentaram índices semelhantes entre a ACEA e ACSA (média acima de 20%) e entre ACHJ e ACS (média abaixo de 20%), ainda se constatou que a ACEA, apesar de estar entre as áreas com maior percentual de evasão, foi a única área que, após a queda observada em 2013 para todas as áreas, continuou com percentual reduzido em 2014, enquanto as demais áreas aumentaram seus índices, no mesmo ano.

Já nos cursos de graduação há significativa variação de percentuais, sendo que Administração (matutino) e Produção Audiovisual (noturno) são os cursos com maior percentual de evasão (média acima de 40%), enquanto Medicina e Odontologia representam aqueles com menor evasão (média abaixo de 10%). Considerando as médias entre os cursos e áreas institucionais a Unochapecó apresentou uma média de evasão anual de 21,55%, considerando dados de 2005 a 2014, dos cursos selecionados.

Estes percentuais podem servir para nortear a gestão da instituição quanto aos cursos que necessitam de diagnóstico aprofundado das causas que tem gerado um percentual elevado de evasão e nos cursos com os menores índices um diagnóstico que identifique as causas associadas à permanência. Nos capítulos a seguir passamos a analisar a evasão institucional

sob a perspectiva dos estudantes que interromperam seus cursos em 2016, enfatizando seu perfil, as principais causas e os aspectos institucionais que podem estar associados a evasão.

## 6 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES QUE EVADEM NA INSTITUIÇÃO

Nosso objetivo neste capítulo consistiu na análise de dados sobre as condições sociais dos sujeitos, suas características pessoais, estudantis, condições socioeconômicas e escolares, no intuito de descrever o perfil do estudante que evade dos cursos de graduação de uma universidade comunitária. Conforme esclarecemos na metodologia foram analisados 538 questionários<sup>50</sup> com questões voltadas para estes aspectos e também para as causas associadas à evasão na visão dos respondentes, sendo que as últimas serão abordadas no Capítulo 7.

### 6.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Apresentamos, de forma descritiva, as características relacionadas à idade, sexo, cor, estado civil e moradia dos estudantes que formalizaram a evasão na instituição, e preencheram o Formulário de Controle da Evasão em 2016.

A maioria dos respondentes (63% ou 339 do total dos 538 questionados) encontrava-se na faixa etária adequada para o ensino superior, que, segundo o MEC, corresponde à taxa líquida de matrículas, ou seja, entre 18 a 24 anos. Também identificamos que 92 ou 17% dos respondentes não haviam completado a maioridade civil (tinham entre 16 e 17 anos), ou seja, acessaram o ensino superior precocemente. Já entre aqueles que acessaram este nível de ensino após a idade considerada adequada, observamos que 65 deles (ou 12%) tinham entre 25 a 30 anos, 33 (6%) estavam na faixa de 31 a 40 anos de idade e, por fim, entre 41 e 52 anos<sup>51</sup> registramos 7 casos (1%)<sup>52</sup>. Estes dados reforçam a tendência de evasão entre os jovens, encontrada também por Lourenço (2014), Martins (2013) e Ramos (2013), mas revelam igualmente a demanda pelo ensino superior por uma população acima dos 30 anos.

Destacamos a seguir (Gráfico 7) a curva de crescimento do número de estudantes que evade de acordo com a idade e o sexo.

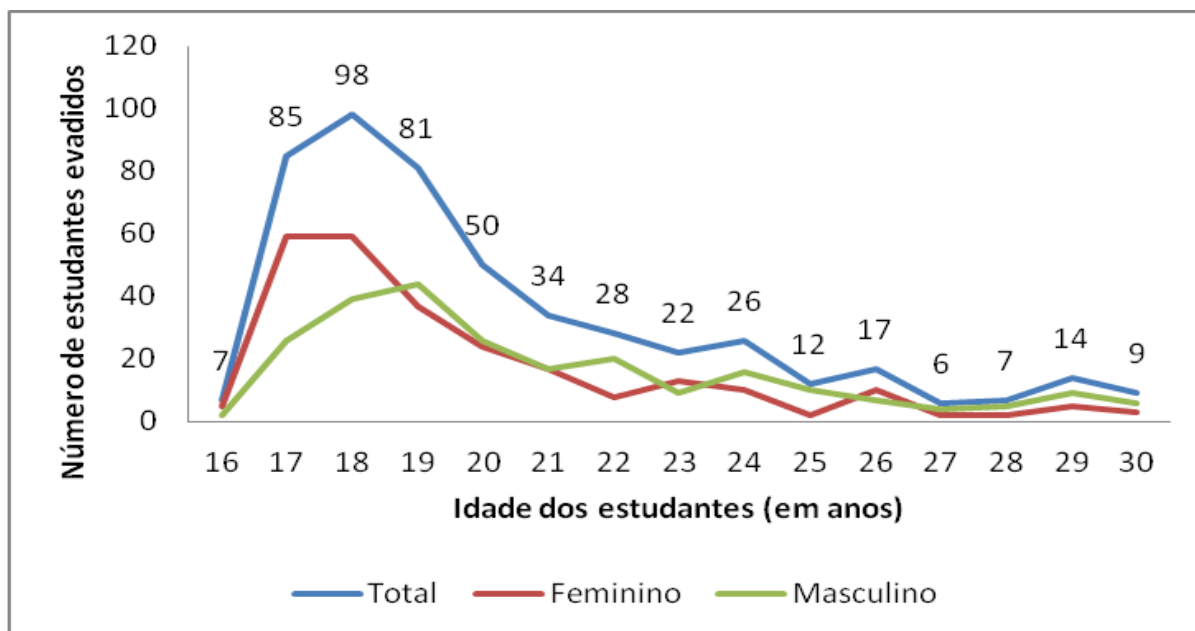
---

<sup>50</sup> Em algumas categorias este número pode ser menor pois alguns estudantes não responderam todas as questões do questionário.

<sup>51</sup> Utilizamos como referência final a idade de 52 anos, pois esta foi a maior dentre aquelas registradas na pesquisa em 2016.

<sup>52</sup> Também registramos que 1% dos estudantes não respondeu qual a sua idade.

Gráfico 7 – Linha de crescimento da evasão por idade e sexo do estudante evadido em 2016 – Unochapecó



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Podemos notar que, em geral, a evasão diminui conforme aumenta a idade do estudante, sendo que aqueles entre 17 e 19 anos teriam, então, mais chances de evadir, e a partir dos 21 até os 24 anos a tendência é diminuir a probabilidade de evasão, enquanto que após 30 anos de idade as chances de evasão decrescem, principalmente para as mulheres.

Outra tendência identificada foi entre a relação idade, sexo: a evasão foi predominante entre 17 e 18 anos nas mulheres, enquanto para os homens o pico foi aos 19 anos, como mostra o gráfico acima. Verificamos, ainda, que dos jovens de 16 e 17 anos, 70% era do sexo feminino e 30% do sexo masculino (Tabela 9). Sabemos que as mulheres compõem a maior parte do quadro discente no ensino superior, e com base nos dados analisados, em relação aos respondentes podemos dizer que elas também estão acessando este nível de ensino cada vez mais cedo, como também interrompendo seus estudos ou transferindo de curso ou instituição mais precocemente do que os rapazes.

Conforme dados da Secretaria Acadêmica, a Unochapecó matriculou em 2016, em média 3.167 homens (41%) e 4.517 mulheres (59%), portanto há uma diferença significativa em favor das mulheres. Considerando que entre os 538 respondentes da pesquisa, 281 eram mulheres (52%) e 257 homens (48%), podemos inferir que, apesar das mulheres serem maioria entre os estudantes regulares e evadidos, há uma evasão ligeiramente superior para o sexo masculino. Furtado e Alves (2012) identificam tendência semelhante na Unisinos, na

qual os homens são mais propensos a evadir do que as mulheres, assim como os universitários pesquisados por Parente (2014).

Cruzando as categorias sexo, idade e cor dos estudantes, identificamos que as mulheres brancas são a maioria (231), seguidas dos homens brancos (201). Apenas na categoria de cor parda os homens superam as mulheres, sendo 33 e 39 respondentes, respectivamente, como identificado a seguir (Tabela 9).

Tabela 9 – Número de homens e mulheres, segundo a idade e cor, do grupo de estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó

Idade	16 e 17 anos		18 a 24 anos		25 a 30 anos		31 a 40 anos		40 a 52 anos		Total (Cor)
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
Amarela	01	-	03	03	01	01	-	01	-	-	10
Branca	54	21	136	139	20	30	20	08	01	03	432
Indígena	01	-	01	-	-	-	01	-	-	-	03
Parda	06	07	25	24	01	07	01	01	-	-	72
Preta	-	-	03	02	02	01	-	01	01	01	11
Não declarou	02	-	-	03	-	02	-	-	-	-	07
<b>Total (Sexo)</b>	<b>64</b>	<b>28</b>	<b>168</b>	<b>171</b>	<b>24</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>535*</b>

Nota: (\*) O número de respondentes foi menor que o total por sexo pelo fato de 1 mulher e 2 homens não responderem as questões relacionadas à idade e/ou cor.

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017)

Segundo dados da tabela acima, entre as mulheres que participaram da pesquisa, 82% declarou-se branca, 12% parda, 2% preta, 2% amarela, 1% indígena e 1% das respondentes não declarou sua cor. Quanto aos homens, 79% declaram-se brancos, 15% pardos, 2% preto, 2% amarelos e 2% não declarou. Não registramos nenhum caso de homem indígena.

Esta grande proporção de brancos entre os evadidos, reforça as constatações de Ristoff (2014) acerca das desigualdades sociais presentes no *campus* brasileiro, sobretudo, na categoria cor. Sabemos que o percentual de negros e pardos na sociedade brasileira é maior que o de brancos (48%), mas nas universidades em geral os brancos representam a maioria do corpo discente, chegando até 70% das matrículas regulares (IBGE, 2010 apud RISTOFF, 2014).

Devemos considerar, também, que na região Oeste de Santa Catarina, com 1,2 milhão de residentes, 77% declararam-se brancos, 18% pardos, 3% pretos, 0,6% indígenas e 0,5% amarelos no último censo (IBGE, 2010). Com uma população regional predominantemente branca, seria de se esperar que entre os matriculados e evadidos, estes também fossem maioria e que pardos e pretos apresentassem menor representatividade, tal como identificamos em nossa pesquisa. Na Unochapecó, também constatamos o predomínio (80% em média) de brancos entre os respondentes da pesquisa, assim como estudo em uma instituição pública no

sul do país (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016) que identificou tendência semelhante entre estudantes que evadiram em uma IES pública.

Além desta composição regional, as desigualdades relacionadas à cor é outro fator que não pode ser desprezado. A baixa representatividade acadêmica de pardos e pretos denota as desigualdades a que estão sujeitos os estudantes no ensino superior brasileiro, razão pela qual políticas afirmativas têm sido desenvolvidas para garantir uma melhor representação destes grupos no campus brasileiro.

Destacamos ainda que essa desigualdade de cor não é exclusiva de nossa região e mesmo do País, pois, como mostra a reportagem do jornal El País (FAUS, 2014), nos Estados Unidos os denominados hispânicos e negros também sentem seus efeitos, representando 7% do corpo discente nas melhores universidades do país, enquanto os brancos somam 75% das vagas. Acerca da evasão em cursos de 4 anos, no referido país, estima-se que entre brancos a taxa seja de 37%, entre hispânicos 48% e entre negros 60%. No Brasil, não encontramos dados que pudessem ser comparados, dada a falta de sistematização padronizada das informações acadêmicas registradas pelas instituições.

Roman e Pieczkowski (2014) investigaram a evasão entre os estudantes que possuíam bolsa de estudo integral e que ingressaram através do Processo Seletivo de Inclusão Social na mesma instituição comunitária ora pesquisada. As autoras identificaram que o perfil dos bolsistas evadidos era também de jovens (entre 18 e 24 anos), sendo 4 solteiros e 2 casados, quanto ao sexo registraram 5 mulheres e 1 homem.

Seguindo na análise do perfil do estudante, analisamos o estado civil dos 538 respondentes, e, corroborando com as pesquisas anteriores (FURTADO; ALVES, 2012; UNIPAMPA, 2011; ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016), identificamos que a maioria dos evadidos, 451 (84%), era de solteiros, 80 (15%) casados ou moravam junto com um companheiro(a), 5 (0,9%) separados ou divorciados e 1 (0,1%) viúva, como indicado a seguir (Tabela 10).

Tabela 10 – Número de estudantes evadidos em 2016, por estado civil, sexo e com filhos (menores de 18 anos) - Unochapecó.

Estado Civil	Feminino	Filho(s)	Masculino	Filho(s)	Total de respondentes
Casado(a) ou mora com companheira(o)	45	23	35	19	80
Divorciado(a), Separado(a)	2	2	3	1	5
Solteiro(a)	232	13	219	3	451
Viúvo (a)	1	-	-	-	1
<b>Total Geral</b>	<b>280</b>	<b>38</b>	<b>257</b>	<b>23</b>	<b>537</b>

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Nossa intenção ao questionar o estado civil dos respondentes foi a de avaliar se aqueles que constituíram família e/ou eram responsáveis por filhos menores de 18 anos de idade teriam maior tendência ou representatividade entre os evadidos, pois entendemos que a condição familiar pode interferir substancialmente, por sua vez, na condição de permanência dos estudantes no sistema de ensino. Neste sentido, observamos (Tabela 10) que 42 estudantes constituíram família, destes 23 eram mulheres e 19 eram homens, havendo uma equiparação entre os sexos. No que se refere ao estado civil do estudante que evade, Furtado e Alves (2012) constataram que alunos casados ou separados apresentam maior probabilidade de evadir do que em outras situações de estado civil.

Entre os estudantes com filhos menores (61 no total de 537 respondentes, ou 11%), a proporção de mulheres foi maior (38 estudantes, ou 62%) que a dos homens (23 estudantes, ou 38%), como mostra a tabela anterior. Destaca-se também que entre os solteiros com filhos menores no grupo familiar, em nossa pesquisa, 13 eram mulheres e 3 homens. Apenas na variável divorciado/separado o número de homens foi maior que mulheres, 3 contra 2, respectivamente.

Em nossa pesquisa identificamos que a maioria dos 538 respondentes morava na cidade de Chapecó (57% ou 307), sede da instituição pesquisada, 32% (173) moravam em outras cidades do estado de Santa Catarina, 8% (44) residiam no estado do Rio Grande do Sul, 1% (6) no Paraná, 1% (3) em outros estados (São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará) e 1% (5) não respondeu a questão.

Sintetizando as informações acerca das características pessoais dos estudantes que evadem na Unochapecó, baseado nos dados dos respondentes da pesquisa de 2016, podemos dizer que seu perfil caracteriza-se por ser predominantemente branco (80%), jovem (59% com idade entre 17 e 20 anos), solteiro (84%), não possui filhos (89%) e reside na cidade de Chapecó (57%), sendo que as mulheres são maioria entre os evadidos (52%), entretanto, identificamos uma tendência de evasão maior entre os homens, quando comparada à taxa média de matrículas no mesmo ano. A seguir analisamos as características sociais e econômicas que marcam o perfil destes estudantes.

## 6.2 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS

Identificadas algumas das principais características pessoais dos estudantes que evadem dos cursos de graduação da Unochapecó, passamos a discorrer sobre a escolaridade,

ocupação e renda do estudante e de seu grupo familiar, bem como o uso de financiamento estudantil e/ou bolsas de estudos, na graduação, pois entendemos que estas podem ser decisivas no prolongamento ou interrupção da trajetória escolar.

Quanto à escolaridade dos pais, nosso estudo revelou que, em geral, o nível de instrução das mães é maior que a dos pais dos respondentes, como vemos a seguir (Tabela 11).

Tabela 11 – Escolaridade das mães e pais dos estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó

<b>Escolaridade</b>	<b>Mães</b>	<b>% Mães</b>	<b>Pais</b>	<b>% Pais</b>	<b>Média</b>
Sem instrução	14	2,6%	27	5,0%	3,80%
Ensino fundamental incompleto	125	23,2%	176	<b>32,7%</b>	28,00%
Ensino fundamental completo	59	11,0%	71	13,2%	12,10%
Ensino médio incompleto	44	8,2%	38	7,1%	7,65%
Ensino médio completo	159	<b>29,6%</b>	124	23,0%	26,30%
Superior completo	69	12,8%	50	9,3%	11,00%
Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)	56	10,4%	28	5,2%	7,80%
Não responderam	12	2,2%	24	4,5%	3,35%

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

A partir das informações acima (Tabela 11), podemos identificar que entre aqueles sem instrução o número de pais (27) é quase o dobro do número de mães (14). Da mesma forma na categoria Ensino Fundamental Incompleto o número de mães é 29% menor que dos pais, diminuindo para 17% a diferença entre ambos para o Ensino Fundamental Completo. A partir da categoria Ensino Médio Incompleto, as mães passam a apresentar a maior escolaridade, em relação aos pais.

Em geral, há um maior percentual de mães com Ensino Médio Completo (29,6%). Se somarmos o percentual daquelas com Superior Completo e Pós-Graduação, contabilizamos que a maioria destas mulheres tem a escolaridade básica ou superior completa (52,8%), enquanto a maior parte dos pais (58%) não chegou a concluir o Ensino Médio. Na categoria Pós-Graduação, estas (56) representam o dobro de pais (28) que concluíram o mesmo nível.

Furtado e Alves (2012) observaram um cenário semelhante ao nosso, na instituição privada pesquisada, no qual as mães apresentaram escolaridade superior à dos pais, e constataram que filhos de mães com pós-doutorado evadem menos que os demais, e que em geral a evasão reduz conforme aumenta a escolaridade dos pais. Para os autores, um dos fatores que contribuiria para a permanência do estudante seria o fato de “[...] os pais com níveis mais elevados de educação formal poderem orientar melhor seus filhos na questão da escolha dos cursos de graduação e, ao mesmo tempo, poderem aportar um apoio maior nos estudos dos filhos, seja na faculdade seja nos níveis anteriores à graduação.” (FURTADO; ALVES, 2012, p. 122).

Entre os respondentes de nossa pesquisa, a média de pais com ensino superior é de 11% e daqueles com pós-graduação 7,8%, ou seja, a maioria é oriunda de famílias com baixo capital cultural. Em pesquisa, no sul do país, também com estudantes que cancelaram o curso em uma instituição pública, a realidade de reduzido capital escolar dos pais é similar:

Número expressivo (12 pais e 09 mães, do total de 21) não completou o ensino fundamental, e os demais continuaram os estudos, mas nem todos concluíram a educação básica [...]. Portanto, a maioria faz parte da primeira geração da família que teve acesso ao ensino superior, em especial, pelo processo histórico da região, em uma universidade pública federal. (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016, p. 159).

Sabemos que, entre os estudantes evadidos, predominam aqueles cujo grupo familiar possui baixo capital cultural e econômico, como destacado na revisão da produção sobre o tema. O reduzido capital cultural institucionalizado dos genitores é claro no caso dos respondentes de nossa pesquisa, pois, em média, mais da metade destes (51,55%) não chegou a concluir o Ensino Médio. Esta característica está fortemente associada à condição econômica dos mesmos, visto que os pais com maior formação escolar tendem a ocupar melhores postos de trabalho e ter uma remuneração superior àqueles com menor instrução.

Neste sentido, inicialmente, identificamos as ocupações dos pais e mães, que em geral, possivelmente dada sua baixa escolaridade, encontravam-se, durante o período da pesquisa, em trabalhos com baixa remuneração (APÊNDICE C). As ocupações foram agrupadas conforme a Classificação Brasileira de Ocupações Domiciliar (CBO-Domiciliar) utilizada pelo IBGE a partir de 2002, pois trata-se de uma adaptação que leva em consideração os padrões da Classificação Internacional Uniforme das Ocupações de 2008 (CIUO-08). A identificação das ocupações dá-se pela Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares (COD), que é dividida em 10 grandes grupos identificados de 0 a 9 (COD-0, COD-1...) (IBGE, 2010).

Os pais ocupavam, em sua maioria, trabalhos com menor remuneração, sendo 90 deles trabalhadores da área dos *serviços* (COD-5), principalmente motoristas e vendedores; 82 exerciam atividades ligadas à *agropecuária* (COD-6), sendo que, destes, 75 eram agricultores; 55 pais trabalhavam na produção de bens e serviços industriais (COD-7), especialmente como eletricitistas, mecânicos e pedreiros. Ressaltamos ainda que 42 pais já estavam aposentados.

No caso das mães dos respondentes, observamos que a maior parte se enquadrava como profissionais das ciências e das artes (COD-2), 85 delas, atuando principalmente como professoras. Também destacamos um significativo número de mães agricultoras (COD-6), 59 delas. O número de mães aposentadas (52) foi ligeiramente maior que o de pais (42).

Em situação de desemprego encontramos 03 pais e 7 mães, mas, no caso delas, este número poderia ser maior se considerarmos as 88 mães identificadas como “do lar”.

Ressaltamos que do item 10 a 15, no Apêndice C, as categorias não seguem os parâmetros do IBGE, são categorias empíricas, pois consideramos que não poderíamos juntar estas ocupações ou situações distintas àquelas utilizadas nos censos. Como pode ser visto na referida tabela, 92 estudantes não responderam a questão, sobretudo, em relação à ocupação do pai (81, contra 37 da mãe).

Alguns estudantes responderam a questão de maneira genérica, dificultando o enquadramento da ocupação como no caso dos profissionais autônomos (22 pais e 7 mães) que poderiam ser músicos, com formação superior, ou mesmo trabalhador dos serviços gerais, sem formação acadêmica. Esta possibilidade de dupla interpretação nos levou a separar também esta categoria, assim como a dos funcionários públicos (14 pais e 17 mães), aposentados (52 mães e 42 pais), desempregados (95 mães e 3 pais) e falecidos (11 pais e 2 mães).

Em seu estudo, realizado em uma região do Sul do País com características econômicas e sociais semelhantes, Zago, Paixão e Pereira (2016) identificaram um quadro similar ao nosso, em que os pais dos evadidos trabalhavam principalmente em atividades voltadas à agricultura e prestação de serviços, já entre as mães, a maior parte foi caracterizada como “dona de casa” e aquelas empregadas desenvolviam ocupações ligadas, sobretudo, ao comércio. Segundo Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 160): “Trata-se de um quadro social característico da região, com predomínio de pequenos agricultores no campo, ou trabalhadores urbanos.”

Compreendemos que, em geral, os pais dos evadidos possuem limitada escolaridade e ocupam postos de trabalho com baixa remuneração, o que nos leva a questão: os evadidos poderiam ancorar-se apenas nos pais para o custeio das despesas escolares (mensalidade, transporte, material de estudo...) restando-lhes apenas a dedicação aos estudos? Ou teriam que buscar a conciliação entre os estudos e uma atividade que lhes fosse fonte de renda para arcar com os custos escolares e de vida?

Identificamos, então, que na Unochapecó, dos 538 respondentes, a maioria (57%) respondeu exercer alguma atividade remunerada (307 respondentes), 29,5% (158) responderam não trabalhar no momento da pesquisa, 13,5% (73) não responderam a questão. Também classificamos 307 estudantes que residiam em Chapecó, e destes 147 (48%) tinham como objetivo estudar e trabalhar, 87 (28%) já moravam na cidade antes de ingressar na universidade, 55 (18%) relataram estar na cidade apenas para estudar e 10 (3%) estavam na cidade para trabalhar. Não responderam esta questão 8 estudantes (3%).

Dos 307 estudantes que estavam trabalhando, verificamos que a maior parte (69 deles) desenvolvia atividades ligadas aos *serviços administrativos* (COD-4), tais como auxiliar administrativo, auxiliar de escritório, secretária, etc. Em segundo lugar estavam as ocupações ligadas ao comércio (*vendedores e prestadores de serviço e comércio* – COD-5), 56 respondentes vinculados a ocupações como caixa, vendedor(a), repositor(a), etc. Em terceiro lugar estavam equiparados o número de estudantes *trabalhadores técnicos de nível médio* (COD-3), como técnicos em segurança do trabalho, de laboratório, eletricitista, entre outros, e os *trabalhadores de reparação, manutenção e ocupações elementares* (COD-9), como estagiários, auxiliares de corte e costura, de sala de aula, de limpeza, etc. Ambas as categorias (COD-3 e COD-9) com 35 respondentes.

Constatamos, ainda, que a maioria (67,8%) dos respondentes que trabalhava, o fazia em período integral (diurno) de 8 horas, 20,5% em apenas um período ou jornada parcial (quer seja, matutino, vespertino ou noturno), em menor proporção encontramos 5,5% dos estudantes que trabalhava 8 horas nos períodos vespertino e noturno e 0,3% no período matutino e noturno. Há também 5,9% de estudantes que responderam desenvolver atividade profissional nos três turnos. Sobre estes últimos levantamos a hipótese que tratam de ocupações autônomas, que possibilitam essa variação nos horários, tal como revelam as respostas abertas do questionário.

Apesar do significativo percentual de não respondentes (13,5%) e de estudantes que responderam não trabalhar (29,5%), nossa pesquisa demonstra que a maioria dos estudantes que evade na Unochapecó exerce algum tipo de atividade remunerada, principalmente no período diurno. Neste sentido, a oferta de cursos de graduação no período noturno, realizada estrategicamente pelas IES, procura abranger esta parcela de estudantes que trabalham. Entretanto, esta possibilidade de conciliar os horários de trabalho e de estudos não se releva suficiente para garantir a continuidade dos estudos, uma vez que, do total de 538 questionados, 349 (65%) estavam matriculados no período noturno, e destes últimos, 208 (60%) trabalhavam no período diurno. Daqueles que estudavam no período diurno (85 respondentes), 38 declararam não trabalhar e 21 deles não responderam a questão (21)<sup>53</sup>.

Estes dados nos levam a explorar 3 conceitos citados por Romanelli (1995) para a compreensão das diferentes configurações que podem assumir as atividades laborais e educacionais na vida do estudante. Segundo o autor, o estudante que recebe auxílio material da família e desenvolve atividade laboral, mas que não tem no trabalho sua principal

---

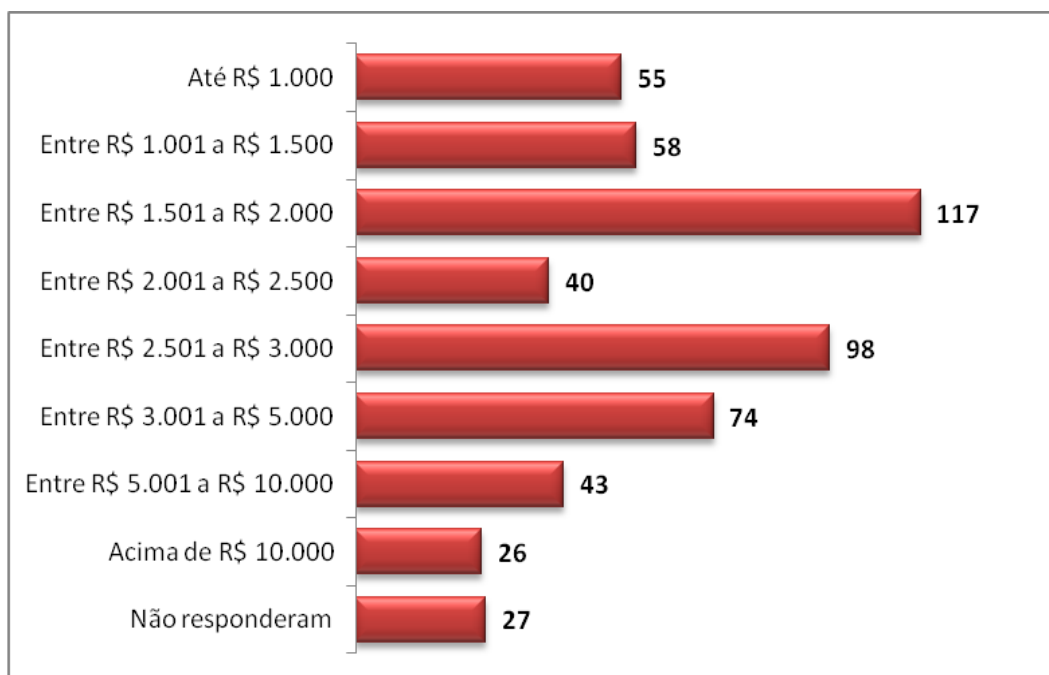
<sup>53</sup> Os dados quanto ao turno do curso serão aprofundados no item 6.3.

preocupação, e sim nos estudos, pode ser definido como *estudante-trabalhador*, ou de outra forma, um estudante que trabalha. Já para o estudante que recebendo ou não auxílio material familiar, tem como principal ocupação o trabalho, pois dele depende sua subsistência, muitas vezes da própria família, é considerado um *trabalhador-estudante*, ou seja, um trabalhador que estuda. Para este último, “o envolvimento com as obrigações escolares fica subordinado a suas atividades produtivas” (ROMANELLI, 1995, p. 455). Por fim, o terceiro conceito é o do *estudante em tempo integral*, ou poderíamos chamar apenas de estudante, pois este não desenvolve qualquer atividade laboral, dedicando-se somente aos estudos.

No caso dos 538 respondentes de nossa pesquisa, verificamos que em sua maioria eram trabalhadores-estudantes, levando em consideração que o tempo dedicado a jornada de trabalho (8 horas, em diferentes turnos) é maior que aquele dedicado aos estudos para 73,6% deles, em segundo lugar estavam os 20,5% considerados, nos termos desta pesquisa, estudantes-trabalhadores, estes dedicavam apenas 1 turno para as atividades laborais. Os demais 5,9% poderiam ser estudantes em tempo integral ou ainda pertencer as duas categorias anteriores, pois em alguns casos o estudante poderia estar desempregado no momento da pesquisa. Compreendemos que esta grande proporção de estudantes trabalhadores é um importante indicador da relação entre a evasão e a condição socioeconômica.

Considerando a importância do trabalho para a subsistência dos estudantes, interessou-nos também analisar a renda média mensal de seu grupo familiar, conforme os valores informados no questionário. O Gráfico 8 ilustra as diferentes faixas de renda do grupo familiar dos respondentes da pesquisa.

Gráfico 8 – Renda média mensal familiar dos estudantes evadidos em 2016 – Unochapecó



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Verificamos que há uma grande variação nas rendas familiares dos respondentes, desde aqueles com menores recursos financeiros como os 55 estudantes (10,2%) com renda de até R\$ 1.000 e 58 estudantes (10,8%) com renda entre R\$ 1.001 a R\$ 1.500 (10,8%), ambos considerados em situação de vulnerabilidade, ou em outras palavras, pertencentes às classes populares, até aqueles 26 estudantes (4,8%) com renda familiar acima de R\$ 10.000,00 considerados da classe alta.

Aproximadamente a metade dos estudantes questionados (Gráfico 8) encontra-se na faixa de renda familiar entre R\$ 1.501,00 a R\$ 3.000,00 (255 deles – 47,4%)<sup>54</sup>. E 13,7% (ou 74 estudantes) possuíam renda mensal média familiar entre R\$ 3.001,00 até R\$ 5.000,00, estes são considerados pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP), como pertencentes à classe média<sup>55</sup>.

Cruzando as informações acerca da renda familiar dos estudantes que trabalhavam notamos que dentre os 290 respondentes, 137 (47%) possuíam renda média familiar mensal de até R\$ 2.500,00, enquanto para 104 (36%) a renda variava entre R\$ 2.501,00 a R\$ 5.000,00, apenas 25 (9%) possuíam renda de R\$ 5.001,00 a R\$ 10.000,00 e 12 (4%) destes

<sup>54</sup> Os 47,3% derivam da somatória das categorias de renda entre R\$ 1.501,00 até R\$ 2.000,00 (21,7%); entre R\$ 2.001,00 até R\$ 2.500,00 (7,4%) e entre R\$ 2.501,00 até R\$ 3.000,00 (18,2%).

<sup>55</sup> Mais informações na tabela comparativa entre as classificações das classes sociais brasileiras no *site* do G1 (2013).

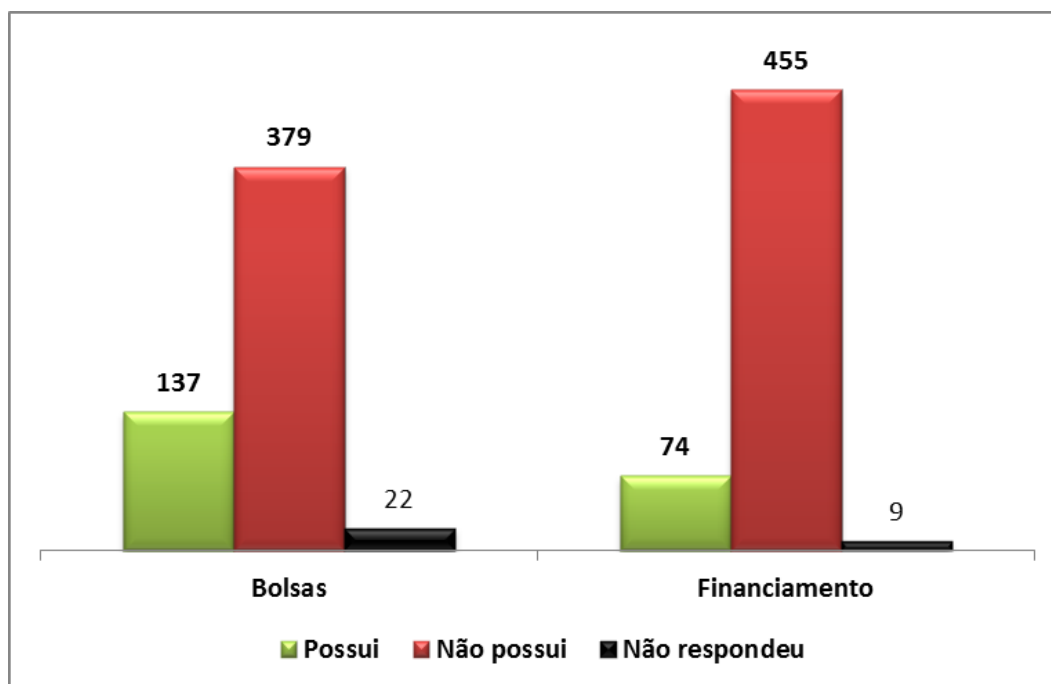
possuíam renda acima de R\$ 10.000,00. Identificamos também 12 estudantes de não responderam a questão da renda. Isso demonstra que a maior parte dos estudantes-trabalhadores pertence às classes populares.

A identificação da renda do grupo familiar, assim como do estudante, é comum nos estudos acerca da evasão, pois a condição financeira é apontada frequentemente como uma das principais causas da evasão. Furtado e Alves (2012) constataram que há maior probabilidade de evasão entre os estudantes com renda total mensal de até 3 salários mínimos (R\$ 2.640 em 2016), mas acentuam que em todas as faixas de renda há risco de evasão, principalmente quando essa condição está associada a outros fatores, como o baixo desempenho escolar e necessidade de trabalhar pelo próprio sustento ou da família.

Se considerarmos que em 2016 o salário mínimo era de R\$ 880,00, entre os respondentes de nossa pesquisa 270 (50,2%) encontravam-se na faixa de renda familiar de até 3 salários mínimos mensais, ou seja, conforme a projeção acima, estavam mais propensos a evadir. Outras pesquisas indicam igualmente alta proporção entre desistentes originários das classes populares e médias, também em instituições públicas (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016).

Roman e Pieczkowski (2014) destacam que para 327 estudantes, oriundos das classes sociais menos privilegiadas, matriculados entre 2013 e 2014 na Unochapecó pelo processo de Inclusão Social, o auxílio financeiro do Estado, na forma de bolsa de estudo, foi fundamental para seu acesso e permanência no ensino superior. Entretanto, considerando que os estudantes das classes sociais menos favorecidas econômica e culturalmente terão mais dificuldades em se manter nos cursos superiores em instituições pagas, estes subsídios podem não ser suficientes, por si só, para assegurar a permanência e conclusão dos estudos dos estudantes, em geral, na graduação da Unochapecó (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Número de evadidos em 2016 com e sem bolsa de estudos e financiamento .



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

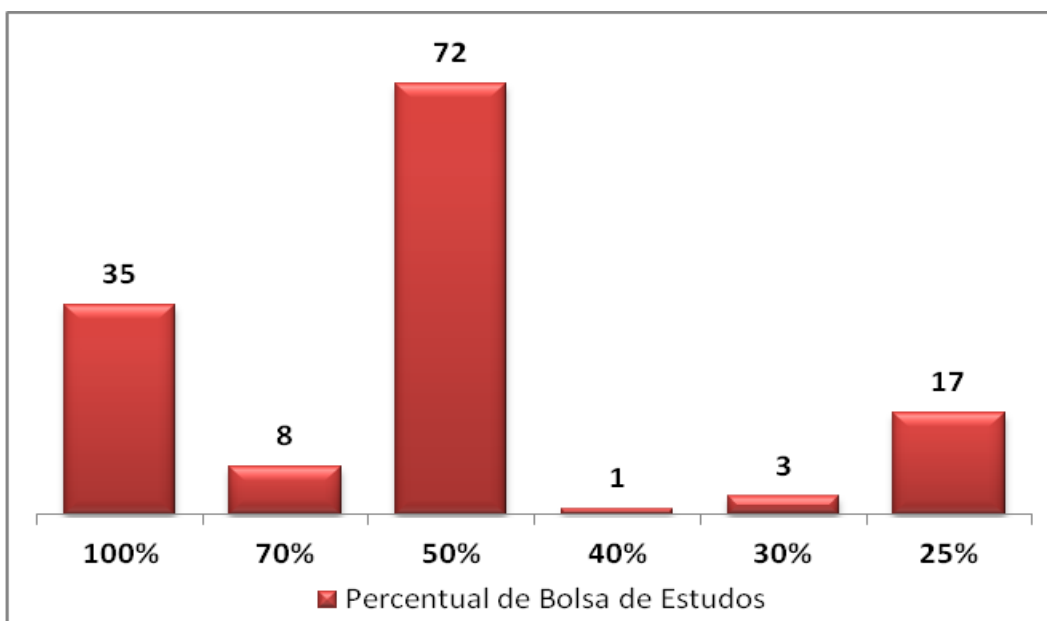
Como se demonstra acima (Gráfico 9), dos 538 respondentes, 379 (70%) não possuíam Bolsa de Estudos e 455 (85%) não contavam com financiamento estudantil. Ou seja, a grande maioria não teve acesso a um auxílio financeiro que pudesse favorecer a permanência na instituição. Este dado é relevante, uma vez que a Unochapecó, sendo uma instituição comunitária, depende do recolhimento dos valores das mensalidades para manutenção de suas atividades, desta forma, os estudantes precisam adequar sua situação financeira para arcar com este custo e para aqueles com menos condições, a ausência de bolsa de estudo ou benefício financeiro pode ser determinante para a interrupção ou continuidade de seus estudos. Entretanto, reiteramos que a condição financeira não deve ser considerada isoladamente, pois mesmo entre aqueles que possuíam bolsa de estudos ou financiamento estudantil houve evasão.

Dos 538 respondentes, verificamos que 201 (37,6%) possuíam algum tipo de subsídio (bolsa de estudo ou financiamento). Especificando as modalidades de auxílio veremos que 26% dos respondentes possuía bolsa de estudos no semestre em que evadiu, e em percentual menor (14%) também encontramos estudantes que aderiram ao financiamento estudantil. Este dado demonstra que estas formas de subsídio financeiro podem não ser suficientes para garantir a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação em instituições pagas. Destacamos que 4% dos estudantes não responderam se possuíam bolsa de estudos e 1% não respondeu a questão do financiamento estudantil.

Roman e Pieczkowski (2014) constataram igualmente que mesmo diante da democratização do acesso através de programa de bolsas de estudos integral como o Processo Seletivo de Inclusão Social, que admite apenas estudantes com baixa renda, cerca de 30% dos matriculados acabam desistindo, cancelando ou trancando o curso, ou seja, evadindo da instituição pesquisada. Entretanto, as autoras destacam que sem este subsídio muitos estudantes sequer teriam acesso ao ensino superior.

Em relação às bolsas de estudos, identificamos que, entre os 137 bolsistas evadidos, a maioria (52,5%) possuía bolsa de estudo parcial no valor de 50% da mensalidade e 25,5% dos respondentes da pesquisa possuía bolsa integral. A seguir apresentamos o número de estudantes evadidos de acordo com o percentual de bolsa de estudos recebido em 2016 (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Número de estudantes bolsistas evadidos em 2016, segundo percentual de bolsa de estudos recebido – Unochapecó

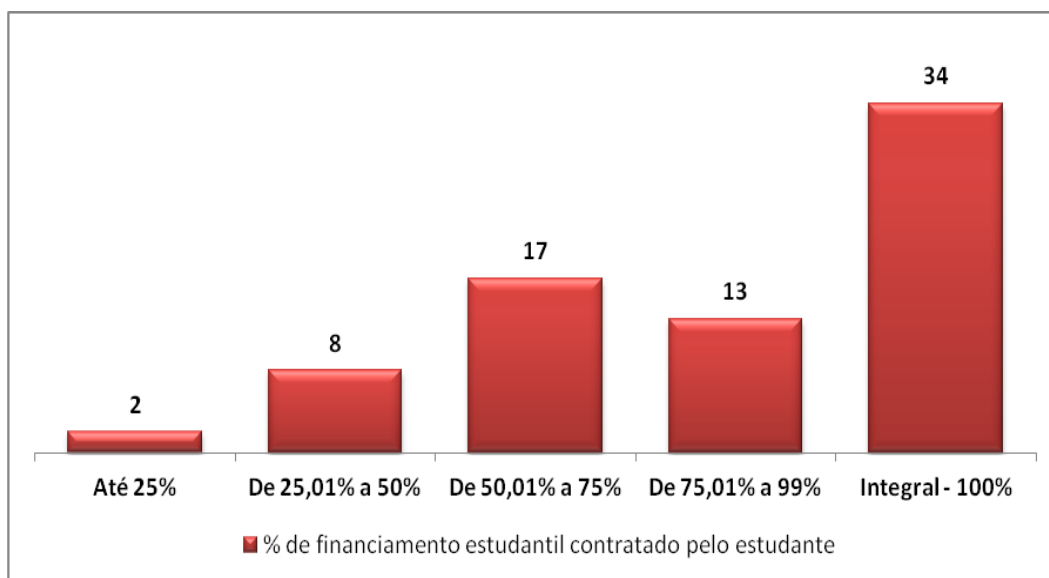


Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Quando afirmamos que o acesso a subsídios financeiros não garante por si só a permanência dos estudantes, referimo-nos principalmente àqueles que possuíam bolsas de estudos integrais e que ainda assim evadiram. Entretanto, não podemos desconsiderar que entre os que evadiram há bolsistas com diferentes percentuais: 12,5% deles detinham bolsa de 25%, 5,8% bolsa de 70%, 2,2% bolsa de 30% e 0,8% bolsa de 40%. Identificamos também uma estudante com bolsa de iniciação científica, que não identificou o percentual recebido.

Outro subsídio que tem garantido o acesso à graduação é o financiamento estudantil, destacando-se o FIES, ofertado pelo Governo Federal, que também é o principal recurso direcionado aos estudantes pela IES pesquisada. Apesar do baixo percentual de estudantes com financiamento entre os evadidos (14% ou 74 estudantes), nos chama a atenção o fato da maior parte deles ter optado por financiar 100% do valor da mensalidade. Diferentemente das bolsas de estudo integral, que isenta qualquer pagamento de mensalidade, no financiamento o estudante não paga a mensalidade durante o curso, mas vai pagar após concluí-lo. A seguir, apresentamos o número de estudantes e o respectivo percentual de financiamento contratado (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Número de estudantes evadidos em 2016 por percentual de financiamento estudantil contratado.



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Podemos ver que, entre os evadidos com financiamento, quase a metade dos respondentes (46%) financiou 100% do valor da mensalidade, 23% financiou de 50,01% a 75%, já para 17,5% deles o financiamento era de 75% a 99%, enquanto 10% tinham de 25,01% a 50% de financiamento e 2,5% possuíam até 25% de financiamento das mensalidades (Gráfico 11).

Nos chama a atenção também o caso de 9 estudantes que afirmaram possuir bolsa de estudos e financiamento estudantil, cumulativamente e com diferentes percentuais, demonstrando que os estudantes têm buscado diferentes fontes para custear seus estudos. Destes 9 casos, um estudante informou que possuía 100% de FIES, mas que solicitava uma bolsa de estudos integral e não tendo sido contemplado com o percentual desejado, optou por

interromper o curso e não mais utilizar o financiamento. Também destacamos que 2 estudantes responderam possuir 100% de FIES e 100% de Bolsa de Estudo, mas, mesmo assim, interromperam o curso. Um deles justificou que o horário do curso era incompatível com seu trabalho, o outro não descreveu o real motivo da interrupção. Para os outros 6 estudantes que também acumularam os subsídios, nenhum ultrapassou o percentual de 100% do valor da mensalidade, somando financiamento e bolsa de estudos.

A partir dos dados apresentados, podemos sintetizar o perfil socioeconômico destes evadidos como sendo oriundos de famílias das classes populares ou médias, cuja renda média mensal varia de R\$ 1.501,00 a R\$ 3.000,00. As mães destes estudantes possuem, em sua maioria (52,8%), escolaridade básica ou superior completa, exercendo atividades voltadas ao lar (então sem remuneração) ou atuam na área das Ciências e das Artes, principalmente como professoras. Já os pais apresentam baixa escolaridade, a maioria não chegou a concluir o ensino médio (58%) e trabalha na área de serviços ou agropecuária. Associado ao baixo capital econômico e cultural, observamos que a maioria dos respondentes não possuía bolsa de estudo (70%) ou financiamento estudantil (85%), o que de fato pode dificultar a sua permanência na instituição. Estes dados corroboram com aqueles apresentados por Baggi e Lopes (2011), Santos (2014) e Schimitt (2014).

### 6.3 CARACTERÍSTICAS ESCOLARES

Concluindo a análise sobre o perfil do estudante que evade, tratamos neste item sobre as características escolares dos respondentes, iniciando pelas informações referentes ao ensino médio e se realizou curso pré-vestibular e/ou ENEM, seguindo para a forma de ingresso no ensino superior e informações sobre o curso, semestres concluídos e turno das aulas na instituição pesquisada. Sinalizamos também questões envolvendo as relações de gênero que podem estar relacionadas ao elevado número de estudantes do sexo feminino evadidas das áreas da saúde e de humanas e jurídicas, assim como a evasão predominantemente masculina na área das exatas.

#### 6.3.1 O ensino médio

Inicialmente, verificamos a rede de ensino a que pertenciam os respondentes ao concluírem o ensino médio, e, como mostra a Tabela 12, a grande maioria (83% ou 445 estudantes) dos 533 respondentes da questão cursou este nível de ensino na rede pública. Do

total de 445 estudantes egressos da rede pública, mais da metade ou 54% (241) eram mulheres e 46% (204) homens.

Este elevado número de estudantes oriundos das escolas públicas, com registro de evasão, encontra ressonância na realidade escolar brasileira. Segundo Ristoff (2014), na educação básica, as escolas públicas brasileiras são responsáveis pela formação de 84% dos estudantes de ensino médio, enquanto no ensino superior o setor privado se sobrepõe ao público na oferta de vagas, cursos e instituições. Dos 533 respondentes, verificamos que a proporção de estudantes advindos do ensino médio da rede privada foi de 16% (considerando aqueles com ou sem bolsa de estudos), uma proporção equivalente à média nacional de 16% para egressos de instituições privadas na educação básica (RISTOFF, 2014).

Tabela 12 – Número de estudantes evadidos em 2016, na IES pesquisada, segundo a rede de ensino de conclusão do ensino médio (E.M.) e o sexo.

Rede de ensino	Feminino	Masculino	Total Geral
<b>Escola Confessional - sem bolsa</b>	-	<b>1</b>	<b>1</b>
Supletivo		1	1
<b>Escola Privada - com bolsa</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>13</b>
Ceja / Eja	-	1	1
Ensino Regular/Diário	5	5	10
Supletivo	1	1	2
<b>Escola Privada - sem bolsa</b>	<b>29 (39%)</b>	<b>45 (61%)</b>	<b>74</b>
Ceja / Eja	1		1
Ensino Regular/Diário	28	39	67
Supletivo	-	6	6
<b>Escola Pública</b>	<b>241 (54%)</b>	<b>204 (46%)</b>	<b>445</b>
Ceja / Eja	9	5	14
ENEM	-	3	3
Ensino Regular/Diário	226	195	421
Supletivo	6	1	7
<b>Total Geral</b>	<b>276</b>	<b>257</b>	<b>533</b>

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Na rede privada, de um total de 74 respondentes, os homens estão em maior número, num total de 45 ou 61% tendo cursado o ensino médio privado sem bolsa de estudo, contra 29 ou 39% das mulheres. Entre os estudantes que cursaram o ensino médio em escola privada com bolsa de estudos, 7 eram homens e 6 mulheres.

Em pesquisa realizada na Unisinos<sup>56</sup> (FURTADO; ALVES, 2012), verificou-se que o número de evadidos oriundos da rede básica de ensino privado é significativamente superior aos dados por nós encontrados. Nesta, 50% dos evadidos havia concluído o ensino médio em escolas públicas, mas uma significativa parcela (39%) era oriunda de escolas privadas. Em

<sup>56</sup> A Unisinos é uma instituição de ensino superior privada jesuíta localizada na cidade de São Leopoldo, na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

outro estudo sobre evasão, Zago, Paixão e Pereira (2016) identificaram, através estudo de caso realizado em uma instituição pública<sup>57</sup>, localizada igualmente no Sul do País, que dos 21 estudantes evadidos, 19 eram egressos do ensino médio da rede pública. É importante notar que nesta instituição o corpo discente é composto por uma população predominantemente originária da escola básica da rede pública. Neste caso não há, portanto, uma polarização entre evasão e egressos da rede pública ou privada.

Considerando a modalidade de ensino, entre os 533 respondentes de nossa pesquisa, a maioria (498 ou 93,4%) concluiu o ensino médio através do ensino regular. Em relação aos demais, 35 (6,6%) estudantes responderam que a conclusão do referido nível de ensino ocorreu de forma não regular, sendo que, destes, 16 (3%) através da Educação de Jovens e Adultos, 16 (3%) através dos Exames Supletivo e 3 (0,6%) pelo ENEM. Observamos que no caso destes 35 estudantes o acesso ao ensino superior deu-se após os 30 anos de idade, entretanto, não dispomos de dados para afirmar se estes concluíram o ensino médio também tardiamente.

Destacamos que, até 2016, o estudante com 18 anos ou mais, que atingisse a nota mínima de 450 pontos em todas as áreas do conhecimento avaliadas no ENEM e 500 pontos na redação, poderia solicitar a validação da prova como exame de conclusão do ensino médio. Entretanto, recentemente as regras de certificação foram alteradas. Segundo a presidente do INEP, Maria Inês Fini: “O exame não foi preparado para fazer esse tipo de avaliação.” (BRASIL, 2016). Por isso, esta demanda de estudantes foi direcionada para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Conforme dados fornecidos pelo MEC (BRASIL, 2016), dos 990 mil candidatos que realizaram a prova com este intuito no ano de 2016, em todo Brasil, apenas 7,5% (74 mil estudantes) conseguiu a certificação. Também serão excluídos do ENEM os estudantes que ainda não concluíram o ensino médio e faziam a prova na condição de “treineiros”, para estes o INEP disponibilizará um simulado nacional que acontecerá antes da aplicação do ENEM. Entre as razões que norteiam as mudanças nas regras do ENEM estão as adequações do exame à Medida Provisória (MP) 746/2016, que reforma a estrutura do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2016).

Pela MP 746/2016, parte da carga horária do ensino médio é voltada a um aprendizado comum, definido pela Base Nacional Comum Curricular, que ainda está em discussão. Na outra parte, o estudante poderá escolher entre cinco itinerários formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional. A intenção é adequar o Enem a esse modelo. (BRASIL, 2016).

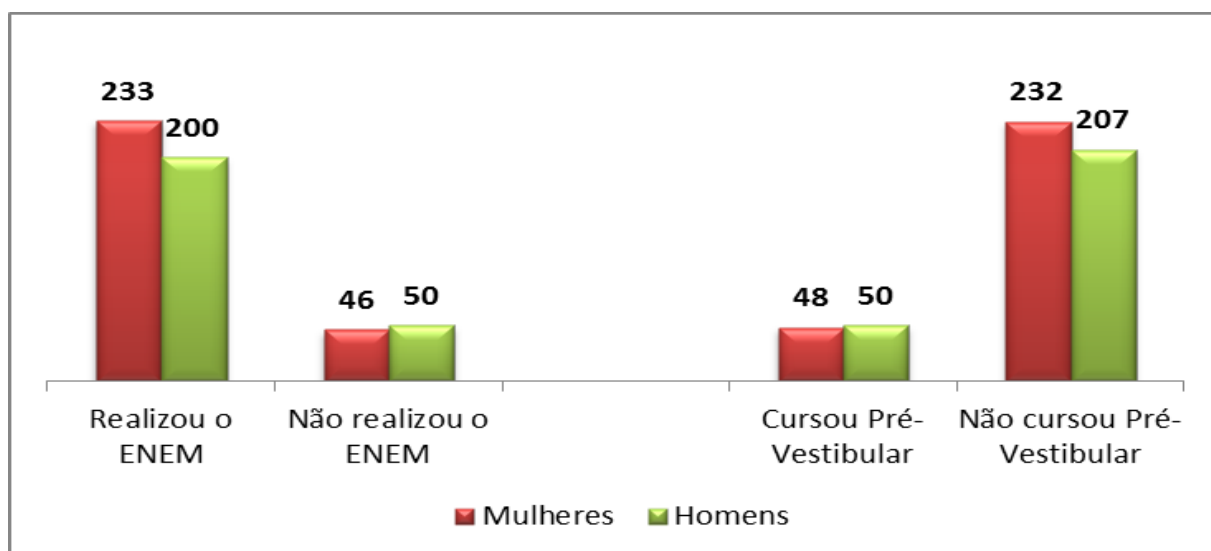
---

<sup>57</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* de Erechim.

Destacamos a questão do ENEM, pois este tem sido a porta de entrada de muitos estudantes ao ensino superior, seja pela conclusão do ensino médio, possibilitada até 2016, seja pelo acesso através do SISU às IES públicas ou mesmo privadas com garantia de bolsas de estudos, de acordo com os critérios de classificação. Sabemos que este exame foi criado para fins de avaliação do ensino médio, todavia, hoje o ENEM se tornou passaporte para muitas situações, além das citadas, lembramos que sua nota é utilizada na classificação dos inscritos no FIES.

Há alguns anos, muitos estudantes investiam nos cursos ou cursinhos pré-vestibulares como estratégia para conseguir uma boa classificação e ter acesso a uma vaga no curso de graduação desejado. Entretanto, observamos que entre os evadidos da Unochapecó poucos frequentaram os cursinhos, mas a grande maioria realizou o ENEM (Gráfico 12). Destacamos que para a questão acerca da participação no ENEM obtivemos 529 respostas, enquanto aquela que se referia à realização de curso pré-vestibular teve o registro de 537 respostas, o número de não-respostas destas questões não foi incluído no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Número de evadidos da Unochapecó em 2016 que já havia realizado curso pré-vestibular e/ou ENEM



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Analisando os dados anteriores (Gráfico 12), a imagem nos parece estar espelhada, pois o número de estudantes, evadidos da instituição local da pesquisa, que realizou o ENEM (433 no total), e que não realizou o curso pré-vestibular (439 no total), é bastante próximo.

Da mesma forma, há uma forte semelhança entre o número daqueles que não realizaram o ENEM (96 no total) e os que frequentaram curso pré-vestibular (98 no total). Conhecendo os custos dos cursos preparatórios podemos inferir que a baixa proporção daqueles que fizeram curso pré-vestibular não é apenas um indicativo de uma escolha pessoal, mas das condições sociais e econômicas dos questionados, conforme já mostramos.

Em pesquisa realizada na Unisinos, constatou-se que estudantes que não realizaram o ENEM nem cursos pré-vestibular estavam mais propensos a evadir, assim como aqueles que participaram do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)<sup>58</sup> (FURTADO; ALVES, 2012). Na UFFS – Erechim a maioria dos evadidos não havia frequentado nenhum tipo de curso pré-vestibular (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016).

Estes dados confirmam a importância do ENEM para os estudantes que ingressam no ensino superior brasileiro, principalmente se levarmos em consideração as possibilidades de acesso a bolsas de estudo e financiamento, além de vagas em cursos e/ou IES com alta demanda. Entretanto, o cursinho pré-vestibular continua sendo uma opção para aqueles que buscam prestar vestibular para instituições e/ou cursos onde há uma alta demanda pelas vagas, como no curso de Medicina da Unochapecó, por exemplo, em que observamos que todos os evadidos (7) haviam feito cursinho.

No caso dos 98 universitários que responderam no questionário da pesquisa, ter cursado pré-vestibular, aproximadamente a metade (ou 45 deles) frequentavam cursos de maior demanda e prestígio social na área de Exatas e Ambientais (46%). Destes 45 estudantes, a maioria (33) frequentava os cursos de Engenharia: Engenharia Civil (9), Mecânica (8), Agronomia (6), Elétrica (4), Química (4) e Engenharia de Alimentos (2). Na ACHJ, 21 estudantes realizaram cursinho; na ACSA, 15 respondentes; e 17 da ACS.

Cruzando os dados de nossa pesquisa entre as categorias realização de curso pré-vestibular e a renda mensal familiar média do respondente, notamos que, do total de 98 respondentes, 41 estudantes que fizeram cursinho pré-vestibular declararam renda familiar de até R\$ 2.000,00. Para 37 deles a renda indicada foi de R\$ 2.001,00 a R\$ 5.000,00 e 11 deles de R\$ 5.001,00 até R\$ 10.000,00. Registramos também 6 estudantes que não responderam qual o valor da renda média mensal familiar. Estes dados nos permitem inferir que mesmo nas famílias com menor renda (ou até R\$ 2.000,00) utilizam esta formação complementar como estratégia ou investimento, na preparação do estudante para o vestibular, sobretudo nas áreas e cursos mais concorridos.

---

<sup>58</sup> No Rio Grande do Sul o PEIES é uma das formas de acesso à universidade Federal de Santa Maria, que fica próxima à Unisinos, possibilitando a mobilidade dos estudantes da IES privada para a pública.

Concluindo a análise sobre o ensino médio, constatamos que a maioria dos evadidos que participaram de nossa pesquisa em 2016 era em sua grande maioria oriundos da rede pública de ensino, frequentaram o ensino regular, realizaram o ENEM e apenas uma pequena parcela realizou um curso pré-vestibular antes de ingressar nos cursos de graduação da Unochapecó.

### 6.3.2 O ensino superior

Neste item identificamos a forma de ingresso, área de formação, curso e período que frequentavam os estudantes que evadiram em 2016.

Na Unochapecó, conforme relatado no Capítulo 4, as formas de ingresso são Vestibular, Processo Seletivo Especial e Vagas Remanescentes. Em nosso estudo verificamos que 292 (54%) respondentes ingressaram por vestibular, ou seja, mais da metade, 185 (34%) por processo seletivo, 47 (9%) através das vagas remanescentes<sup>59</sup>.

Para o ingresso em 2016, a Unochapecó ofertou 24 cursos pelo Vestibular de Verão ACAFE, totalizando 1.640 vagas, em relação ao Processo Seletivo Especial foram ofertados inicialmente 14 cursos, que totalizavam 587 vagas<sup>60</sup>. Este pequeno panorama da demanda dos cursos e das formas de ingresso nos ajuda a compreender porque a maioria dos evadidos ingressa via vestibular. Na sequência nosso interesse é mostrar como os evadidos que responderam a pesquisa estão distribuídos conforme a área do conhecimento e curso em que estavam matriculados antes de evadir.

No Capítulo 5, quando analisamos a média anual da evasão na instituição pesquisada com base no período de 2005 a 2014, segundo as áreas de conhecimento, identificamos que a ACSA era aquela com maior índice de evasão (26,97%), em segundo lugar estava a ACEA (24,69%), seguida da ACHJ (18,14%) e ACS (16,39%). A análise dos questionários dos 538 evadidos que participaram de nossa pesquisa em 2016, esta distribuição da evasão por áreas mostra uma maior proporção (45%) na ACEA, enquanto em três áreas os percentuais são mais próximos aos acima indicados: ACHJ, com 20%; ACS, com 18%. Na ACSA o índice de evasão foi de 17%.

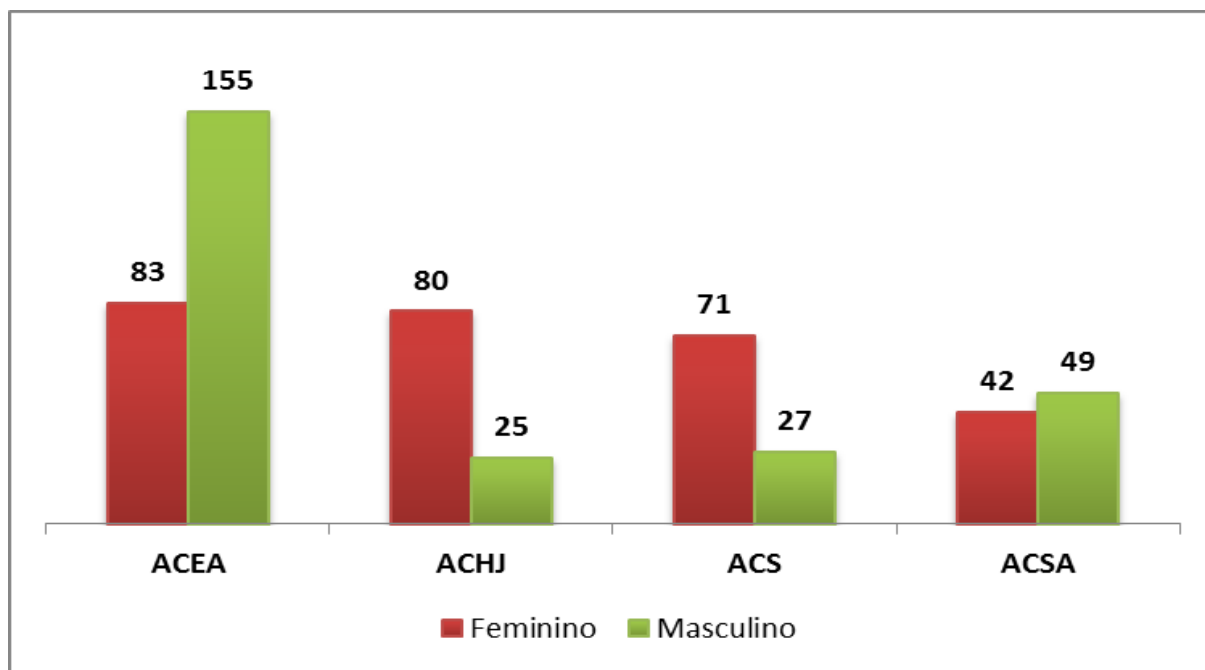
---

<sup>59</sup> Um pequeno grupo ou 14 (3%) não responderam a questão.

<sup>60</sup> Os cursos com maior demanda em 2016 foram Medicina com 32,75 inscritos por vaga, seguido de Medicina Veterinária com 7,43 candidatos por vaga, com índice de 3,16 Odontologia, 2,33 Psicologia, 2,27 Engenharia Civil (noturno), 2,21 Engenharia Mecânica e 2 inscritos por vaga no curso de Fisioterapia. Ou seja, as áreas com maior procura foram ACEA e ACS, a ACHJ foi representada pelo curso de Psicologia, e nenhum curso da ACSA teve demanda de 2 ou mais candidatos por vaga.

A seguir reunimos os dados sobre evasão de 2016 segundo o sexo e áreas do conhecimento (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes evadidos em 2016, segundo o sexo e a área institucional a que pertencia – Unochapecó.



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Conforme acima (Gráfico 13), há uma significativa diferença na relação entre sexo e evasão em diferentes áreas: na ACEA, 155 ou 65% dos respondentes eram homens, enquanto na ACHJ as mulheres ocupavam posição dominante com 76% (80 no total) e na ACS representavam 72% (71) dos respondentes.

A ACSA é a única área institucional onde há uma leve equiparação entre os sexos dos estudantes evadidos, sendo 49 (53%) homens e 42 (47%) mulheres. Em um estudo, sobre a permanência estudantil no ensino superior, realizado com os estudantes bolsistas que prosseguiram seus estudos na mesma IES pesquisada, Brocco (2015) identificou esta mesma tendência de polarização entre as mulheres na ACHJ e ACS, homens na ACEA e um equilíbrio entre os sexos na ACSA.

Observando estes dados, nos cabe questionar: em que medida a variável sexo poderia impactar nas “escolhas” dos estudantes, quer seja de ingresso, permanência ou evasão?

Esta tendência da evasão, por sexo e área do conhecimento, não poderia ser identificada se avaliássemos apenas determinados cursos, por isso entendemos que este

quadro geral que estamos traçando é fundamental para localizar onde a evasão é mais expressiva. Entretanto, não encontramos na bibliografia consultada resultados que permitissem comparação dos resultados de nossa pesquisa referente a evasão entre os sexos e sua proporção nas diferentes áreas do conhecimento de outras IES, nem mesmo segundo as áreas da CAPES.

Desta forma, destacamos que quando é traçado o perfil do estudante que evade, em geral, identifica-se como mulher ou homem, em sua maioria, mas como mostram os dados do gráfico a seguir, esta predominância pode variar significativamente se levarmos em consideração à área do conhecimento que está sob o foco da análise, e como veremos a seguir a variação ocorre também dentro dos diferentes cursos que pertencem a uma mesma área.

Desta forma, buscamos descrever a seguir (Tabela 13) em quais cursos estavam matriculados *as e os* estudantes que evadiram da Unochapecó em 2016.

Tabela 13 – Distribuição de estudantes evadidos em 2016 por área institucional, curso e sexo.

Área	Curso	Mulheres	Homens	Total
ACEA	Agronomia	06	23	29
	Arquitetura e Urbanismo	17	03	20
	Ciências Biológicas	01	02	03
	Ciências da Computação	-	07	07
	Engenharia Civil	22	25	47
	Engenharia de Alimentos	08	01	09
	Engenharia de Produção	01	02	03
	Engenharia Elétrica	05	32	37
	Engenharia Mecânica	02	37	39
	Engenharia Química	13	10	23
	Física	01	-	01
	Matemática	01	03	04
	Medicina Veterinária	08	02	10
	Sistemas de Informação	02	08	10
ACHJ	Artes Visuais	05	-	05
	Biblioteconomia	04	03	07
	Direito	27	17	44
	Letras	07	01	08
	Licenciatura Intercultural Indígena	01	-	01
	Pedagogia	19	-	19
	Psicologia	13	04	17
	Serviço Social	04	-	04
ACS	Educação Física	15	13	28
	Enfermagem	16	01	17
	Farmácia	05	01	06
	Fisioterapia	10	01	11
	Gastronomia	04	03	07
	Medicina	02	05	07
	Nutrição	06	01	07
	Odontologia	13	02	15
ACSA	Administração	14	13	27
	Ciências Contábeis	13	14	27
	Ciências Econômicas	03	03	06
	Design de Moda	01	-	01
	Design Visual	05	05	10
	Jogos Digitais	-	01	01
	Jornalismo	03	05	08
	Produção Audiovisual	01	04	05
	Publicidade e Propaganda	02	04	06
	Não Identificado	01	01	02

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Embora os dados acima não indiquem a representação no ingresso segundo o sexo e a área de formação, os dados mostram que as mulheres estão presentes em quase todos

os cursos. Como indicado (Tabela 13), entre os evadidos da Unochapecó, a tendência de polarização entre os sexos nas distintas áreas do conhecimento pode ser reconhecida na grande desproporção presente na área de Exatas, pois os homens são maioria entre os respondentes da pesquisa, principalmente nos cursos de Agronomia, engenharias Elétrica e Mecânica, com destaque com o curso de Ciência da Computação em que todos os respondentes eram do sexo masculino.

Nas Ciências Humanas e Jurídicas (ACHJ), verificamos que entre os estudantes que evadiram não há registro de homens nos cursos de Artes Visuais, Pedagogia e Serviço Social, enquanto na saúde (ACS) as mulheres predominaram na maioria dos cursos, exceto no curso de Medicina. Ciências Sociais e Aplicadas (ACSA) foi a única área em que houve equilíbrio na proporção de evadidos por sexo, mesmo quando consideramos a variável curso.

Nos chama a atenção, ainda, a significativa proporcionalidade entre os sexos dos evadidos, nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia Química, pois estes, historicamente, eram ocupados majoritariamente por homens, o que significa que as mulheres estão conquistando seu espaço na área das Exatas também, como ocorre no curso de Arquitetura e Urbanismo, onde estas são maioria entre os respondentes.

Focando a análise da evasão sobre os cursos da Unochapecó, constatamos que cerca de 1/3 dos 538 respondentes que evadiram estava concentrado em apenas 4 dos 24 cursos registrados na pesquisa. Assim, reunimos os cursos por grupos segundo o número de casos de evasão: de 01 até 10 respondentes, de 11 a 19 e aqueles com mais de 20 casos (Tabela 14).

Tabela 14 – Número de casos de evasão registrados por curso, em 2016 – Unochapecó

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
Cursos com 01 a 10 casos		cursos com 11 a 19 casos		cursos com mais de 20 casos	
Curso(s)	Nº	Curso(s)	Nº	Curso(s)	Nº
Design de Moda Jogos Digitais Física Lic. Intercult. Indígena	1	Fisioterapia	11	Arquitetura e Urbanismo	20
Ciências Biológicas; Eng. da Produção	3	Odontologia	15	Engenharia Química	23
Matemática Serviço Social;	4	Enfermagem; Psicologia	17	Administração; Ciências Contábeis	27
Artes Visuais; Produção Audiovisual	5	Pedagogia	19	Educação Física	28
Ciências Econômicas; Farmácia; Publicid. e Propaganda	6			Agronomia	29
Biblioteconomia; Ciências da Computação; Gastronomia; Medicina; Nutrição;	7			Engenharia Elétrica	37
Jornalismo; Letras	8			Engenharia Mecânica	39
Eng. de Alimentos	9			Direito	44
Design Visual; Medicina Veterinária; Sistemas de Informação	10			Engenharia Civil	47
<b>Nº total de casos</b>	<b>136</b>	<b>Nº total de casos</b>	<b>79</b>	<b>Nº total de casos</b>	<b>321</b>

Legenda: Nº representa o número total de casos registrados por curso.

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Somados o total de estudantes evadidos por grupo, veremos que os do Grupo C abrangem mais da metade da amostra, com 321 respondentes (60%), já o Grupo A corresponde a 25% (136 estudantes) e o Grupo B representa 15% (79) do total (Tabela 14).

Os cursos com maior representatividade entre os respondentes da pesquisa foram: Engenharia Civil (47), seguido do curso de Direito (44), Engenharias Mecânica (39) e Elétrica (37), todos estes com mais de 30 casos registrados. Outros cursos com elevado número de registros (de 20 a 29 casos) foram: Agronomia (29), Educação Física (28), Administração (27), Ciências Contábeis (27) Engenharia Química (23) e Arquitetura e Urbanismo (20).

Entre os 10 cursos com maior número de casos registrados, 321 no total, agrupados no Grupo C, algumas características se destacam: 1) a oferta de ingresso destes é realizada pelo vestibular e processo seletivo, em que todos possibilitam a entrada no 1º e no 2º semestre do ano; 2) em sua maioria, são cursos que podemos considerar de alta demanda; e 3) o período

de realização das aulas ocorre em 2 turnos distintos, com exceção dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, cujo turno é exclusivamente noturno.

Podemos contrastar estes resultados de pesquisa às constatações de Baggi e Lopes (2011), que identificaram uma predominância da evasão nos cursos de baixa demanda, e ligam este dado ao fato destes proporcionarem baixo retorno financeiro e conseqüentemente menor prestígio social.

Desta forma, observamos ainda que, apesar do percentual de casos de evasão registrado nesta pesquisa ser maior para alguns cursos, considerados de alta demanda, devemos considerar que o impacto da saída de 10 estudantes de um curso com 100 vagas ofertadas anualmente é de 10%, assim como a saída de 5 estudantes daqueles cursos com oferta de até 50 vagas ANUAIS, mas há uma diferença significativa nas chances de reposição destas vagas ociosas pela instituição em ambos os casos. Portanto, ao olhar para os dados, faz-se necessária a devida relativização e problematização quando se trata do impacto do número de evasão segundo o número total de alunos por curso.

No Grupo B encontramos cursos da área da Saúde e de Humanas, e novamente a maioria dos cursos prevê suas aulas em mais de um turno (Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia) e dois deles apenas aula no período noturno (Pedagogia e Psicologia). Estes cursos também podem ser considerados de alta demanda, exceto Pedagogia que não foi ofertado no vestibular.

No Grupo A encontramos uma diversidade de características que precisariam de uma análise mais aprofundada por encontrar as semelhanças e divergências entre os cursos que abriga. De maneira geral, estes cursos são, na maioria, ofertados no período noturno e predominantemente de baixa demanda, com exceção de Farmácia, Medicina e Nutrição que possuem oferta em mais de um turno e consideramos de alta demanda.

Considerando apenas o turno que o estudante frequentava, a maioria respondeu que estudava no período noturno, o que não surpreende, pois a maioria dos cursos da Unochapecó é ofertada nesse período. Em relação aos cursos em dois períodos, a maioria das disciplinas é ofertada a noite, para favorecer a permanência dos estudantes que trabalham.

Analisando este breve panorama sobre a evasão segundo a variável “curso”, surge-nos a seguinte questão: Qual o impacto pessoal, social, acadêmico e financeiro da evasão de estudantes em cursos de alta e baixa demanda na Unochapecó?

Quando nos deparamos com os 47 casos de evasão registrados no curso de Engenharia Civil, que oferece vagas para duas turmas de ingressantes anualmente, observamos que este número quantitativamente é praticamente equivalente a uma turma completa, pois neste curso

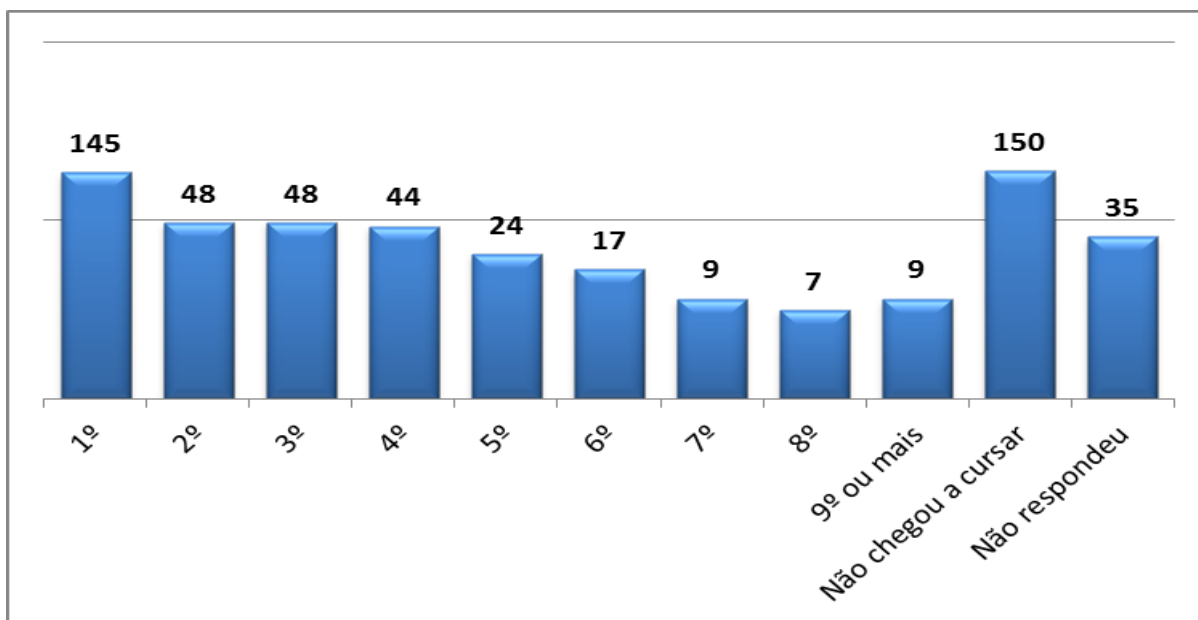
as turmas são de 50 a 60 alunos. Hipoteticamente, podemos nos perguntar se a cada semestre há saída e entrada de uma nova turma de estudantes (evadidos e calouros) no referido curso?

Levantamos tais questões porque, muitas vezes, ao observarmos os índices de evasão, cursos com maior demanda e número de vagas oferecidas podem apresentar menores percentuais, apesar do número total de evadidos ser maior do que em outros de menor demanda ou que oferte número reduzido de vagas. Evidentemente, respeitando as exceções, como mostram os dados da pesquisa.

Este olhar permite que analisemos o fenômeno da evasão por dois ângulos, o dos estudantes e das instituições. Para o estudante, independentemente do curso, a evasão é uma decisão importante, pois representa uma mudança em seu percurso de formação. Para a IES, torna-se decisiva para a efetivação ou manutenção de suas turmas, que necessita de um número mínimo para que seja viável a oferta do curso.

Por fim, acerca das características referentes ao ensino superior dos respondentes desta pesquisa, analisamos o último período concluído pelos estudantes que evadiram em 2016, no momento da evasão (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Número de evadidos por período do curso – Unochapecó, 2016



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Conforme observamos acima (Gráfico 14), em 150 casos (28%) os respondentes apenas se matricularam e cancelaram o curso sem frequentar as aulas. Também citamos que 35 estudantes não responderam a questão (7%). Dos demais, 145 estudantes chegaram a concluir o 1º período (27%); 48 deles o 2º período (9%); outros 48 o 3º período (9%); 44 o 4º

período (8%); 24 o 5º período (4%); 17 o 6º período (3%); 9 o 7º período (2%); 7 o 8º período (1%); 9 deles o 9º período ou mais (2%).

Estes dados confirmam a literatura consultada, segundo a qual a evasão ocorre principalmente nos primeiros períodos do curso, como podemos observar no gráfico acima, e as chances de evasão diminuem conforme o estudante avança para os demais períodos. Se somarmos aqueles que nem sequer cursaram um único semestre e evadiram (150 deles – 28%) aos que completaram apenas o 1º período, veremos que estas duas situações representam mais da metade da amostra (55%). Temos aqui um resultado que é também confirmado em outras pesquisas e instituições (LOURENÇO, 2014; MARTINS, 2013).

Bardagi (2007 apud CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2014) nos auxilia a compreender esta relação do período da evasão, bastante precoce e a idade dos respondentes, ao identificar 4 fases pelas quais passa um estudante ao ingressar em um curso superior: fase do *entusiasmo* (primeiros meses, marcado pela euforia com conquista da vaga), da *decepção com o curso* (nos primeiros semestres, em que o estudante reconhece as dificuldades que encontrará no curso e na IES), da *reconquista* (na metade do curso, onde há engajamento nas atividades do curso) e da *expectativa da formatura* (nos últimos semestres, cujo foco é a atuação profissional). A autora reconhece que a primeira fase é decisiva na trajetória do estudante, pois se este não fez uma escolha acertada com as suas aspirações e condições, o resultado poderá ser o abandono do curso e/ou da instituição.

Mas será que a escolha do curso é realmente uma “escolha” do estudante, ou a “primeira opção” que avalia como possível? Exemplificando, pensemos em uma cidade onde, hipoteticamente, há apenas duas instituições, uma pública e uma privada, em que estas ofertam poucos cursos de graduação, em turnos e modalidades distintos. Um sujeito que deseja investir na sua formação deverá avaliar as opções “disponíveis” de acordo com seu interesse, sua condição socioeconômica, que pode direcioná-lo para o curso mais “possível” dentro de suas aspirações.

Analisemos o caso de um estudante A que trabalha durante o período diurno, o único turno que poderia frequentar é o noturno, neste caso ele poderá avaliar os cursos ofertados a noite nas duas IES, e escolher aquele que tenha maior afinidade. Entretanto, se ele não pode pagar as mensalidades na IES privada, suas opções estarão restritas aos cursos ofertados pela IES pública, mesmo que estes não sejam os que ele mais se identifica, ou, em outras palavras, a sua primeira opção. Em outro caso temos um estudante B que pertence à elite social e econômica da cidade, não precisa trabalhar e tem tempo livre para estudar em qualquer um

dos turnos, sua escolha terá menos restrições que a de A, podendo optar pelo curso para o qual tenha interesse.

O que queremos demonstrar é que a escolha de um curso pode gerar tensões face às condições materiais do estudante, direcionando-o para o “curso possível” nos limites de seu contexto social. Os exemplos, apesar de reducionistas, servem como reflexão para entendermos porque muitos estudantes acabam não concluindo o ensino superior. Em muitos casos, falta identificação vocacional com a carreira escolhida, o que reflete na ampliação do tempo de conclusão ou mesmo ao abandono do curso sem a sua conclusão (BARDAGI; HUTZ, 2005 apud CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2014).

Há, portanto, um conjunto de situações entre o ingresso e a interrupção do curso ou mesmo permanência neste que corrobora com a tese dos “excluídos do interior”, analisada por Bourdieu e Champagne (2013). Conforme também Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 147), ao tencionar a relação acesso e permanência, “[...] se antes ela [exclusão] se dava prioritariamente pela contenção no acesso, hoje, a exclusão se faz no interior do sistema de ensino.”

Sintetizando o perfil escolar do estudante que evade da Unochapecó, descrito até aqui, constatamos que estes são em sua maioria oriundos de escola pública, tendo cursado o ensino regular presencial, não realizam cursos pré-vestibular, mas a maioria realizou o ENEM em algum momento, antes ou depois de acessar o ensino superior, sendo o vestibular a principal forma de ingresso. Entre os respondentes da pesquisa, predominam estudantes da ACEA, sobretudo, dos cursos de Agronomia, Engenharias Civil, Mecânica, Elétrica e Química. Constatamos que os cursos, a que pertence a maioria dos estudantes evadidos que participaram desta pesquisa, são ofertados em 2 turnos distintos (diurno e noturno). Também confirmamos que a evasão ocorre principalmente no início do curso (1º período) ou ainda antes de iniciar o semestre letivo. Entre os respondentes, observamos que a maioria das mulheres evadiu de cursos da ACHJ ou da ACS, e os homens da ACEA; na ACSA, a proporção de homens e mulheres que evadiu é equilibrada.

## 7 A EVASÃO E SUAS RAZÕES

Este capítulo compreende 3 partes que se inter-relacionam e complementam. Na primeira, situamos a distribuição dos respondentes da pesquisa nas distintas modalidades institucionais de evasão (trancamento, cancelamento e transferência), contudo, para a análise e compreensão dos resultados, não nos restringimos à estas, também nos baseamos e discutimos a evasão em suas diferentes formas de abordagem, como mobilidade ou evasão propriamente dita, e ainda sobre dos conceitos de macro, meso e microevasão (GILIOLI, 2016).

Na segunda parte, que compõe o cerne do capítulo, tratamos das respostas referentes às questões abertas do questionário aplicado, sendo elas: a) *O que você esperava da universidade (Unochapecó) e do curso escolhido?*; b) *Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou IES*; c) *Qual motivo levaria você a voltar ao curso e/ou a Unochapecó? Por quê?* A partir destas foi possível explorar os aspectos quantitativos e qualitativos das razões da evasão. Considerando o volume de informações, organizamos a apresentação das causas relatadas pelas estudantes em 7 categorias empíricas, agrupadas e discutidas em 3 dimensões: socioeconômica, pessoal e institucional.

Ao final do capítulo, separamos alguns casos que ilustram a complexidade que constitui este fenômeno, presente na multifatorialidade expressa nos relatos dos estudantes e na breve análise estatística realizada sobre as dimensões causais internas e externas à universidade, conforme dados do questionário. Nesta última parte, procuramos identificar as possíveis correlações existentes entre causas presentes nas respostas dos estudantes, identificadas através do Coeficiente de Pearson, como também a consistência destas respostas e do próprio instrumento de pesquisa (questionário), avaliadas a partir do Coeficiente Alfa de Cronbach.

### 7.1 CATEGORIZANDO A EVASÃO

Considerando que os estudantes não dominam a nomenclatura institucional que identifica as diferentes formas de saída do curso/IES, no Formulário de Controle de Evasão foram previstas 7 opções de resposta, que poderiam ser reagrupadas posteriormente de acordo com a definição de evasão adotada e o ponto de vista da análise (Tabela 15).

Tabela 15 – Casos de evasão registrados por modalidade em 2016 – Unochapecó

Situação	Modalidade de Evasão na Unochapecó	Nº de casos	% por caso
Cancelou e não chegou a cursar	Cancelamento	73	13,6%
Trancou e não pretende estudar no momento	Trancamento	224	41,6%
Trancou para mudar de curso na Unochapecó	Trancamento	38	7,1%
Trancou para mudar de Universidade	Trancamento	104	19,3%
Mudou de curso na Unochapecó	Transferência Interna	10	1,8%
Mudou de Universidade	Transferência Externa	32	6,0%
Mudou de Curso e Universidade	Transferência Externa	13	2,4%
Não respondeu	Não Identificada	44	8,2%
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>538</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Em primeiro lugar, observando os dados (Tabela 15), constatamos que de todas as modalidades avaliadas, o Trancamento é a que possui maior representatividade, isto porque, dos 538 respondentes da pesquisa, 68% (366) trancaram o curso em 2016. Destes 366 casos, a maioria (224) trancou e não pretendia estudar no momento, o que poderíamos considerar uma forma de macroevasão (ou seja, a evasão do sistema, mesmo que temporária). Já para 142 estudantes o trancamento está associado a uma mobilidade estudantil, uma vez que 38 deles mudaram de curso na mesma IES (microevasão, evasão do curso, mas não da IES/sistema) e 104 mudaram de IES (mesoevasão, evasão do curso/IES, mas não do sistema), ou seja, continuaram estudando.

Em segundo lugar, destacamos a modalidade cancelamento com 73 casos, que correspondem a 13,6% do total de respondentes. Destes 73 estudantes que realizaram o cancelamento do curso na Unochapecó, 23 responderam, nas questões abertas, estar ingressando em outra IES, desta forma a categoria institucional cancelamento, assim como o trancamento inclui casos de macro e mesoevasão.

Em terceiro lugar, registramos 55 casos de transferência, que correspondem a 10,2% do total, destas 1,8% (10 estudantes) são casos de microevasão (mudança de curso na mesma IES) e 8,4% (45 estudantes) casos de mesoevasão (mudança de curso e/ou IES).

Desta forma, seguindo as categorias institucionais, excluindo os 44 estudantes que não identificaram a forma de saída, vemos que do total dos 494 respondentes da questão: 74% dos casos de evasão são **trancamentos** (366), 15% (73) **cancelamentos**, 9% (45) **transferências externas** e 2% (10) **transferências internas**.

Se analisarmos a evasão segundo as categorias propostas por Gilioli (2016), veremos que dos 494 estudantes que responderam a questão quanto à modalidade de evasão, a maioria

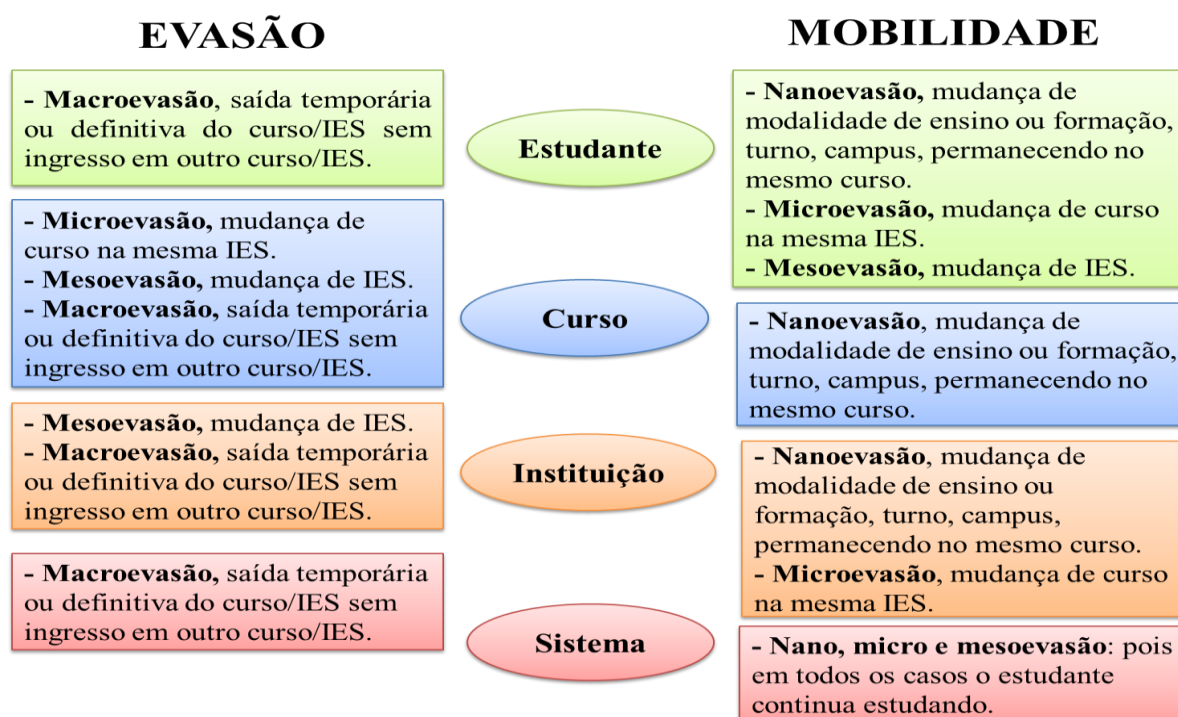
(274 ou 55%) enquadra-se na categoria **macroevasão** (sendo destes 224 casos de trancamento e 50 cancelamentos, em que o estudante não indicou o ingresso em outro curso/IES).

Já os casos de **mesoevasão** somam 35% do total dos 494 respondentes (totalizando 172 casos, destes: 104 trancamentos e 23 cancelamentos seguidos de ingresso em outra IES, 45 transferências externas). E com 10% dos registros está a categoria da **microevasão** (48 casos, destes 38 trancaram para mudar de curso na Unochapecó e 10 realizaram transferência interna).

Também podemos analisar a evasão nas perspectivas de abandono ou mobilidade, pois vemos que dos 494 respondentes considerados 55% não deu prosseguimentos aos estudos o que poderia ser caracterizado como abandono ou evasão propriamente dita, enquanto 45% deles continuaram estudando em outro curso e/ou instituição, o que caracteriza mobilidade estudantil. Isso demonstra que o fenômeno da evasão do sistema caminha lado a lado com o que podemos chamar de fenômeno de mobilidade.

Como mostramos a seguir (Esquema 1), é fundamental para análise e compreensão deste tema esclarecer o que se caracteriza de fato como evasão, pois o que é mobilidade para um sujeito educacional<sup>61</sup> pode equivaler a uma situação muito diferente para outro.

Esquema 1 – Perspectivas de evasão e mobilidade para os diferentes sujeitos educacionais



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir de Gilioli (2016). (se possível manter a nota/fonte logo após o gráfico ou tabela e na mesma página)

<sup>61</sup> Consideramos estudantes, curso, instituições e o próprio sistema educacional como sujeitos educacionais, para os quais a evasão ou a mobilidade estudantil podem assumir diferentes papéis.

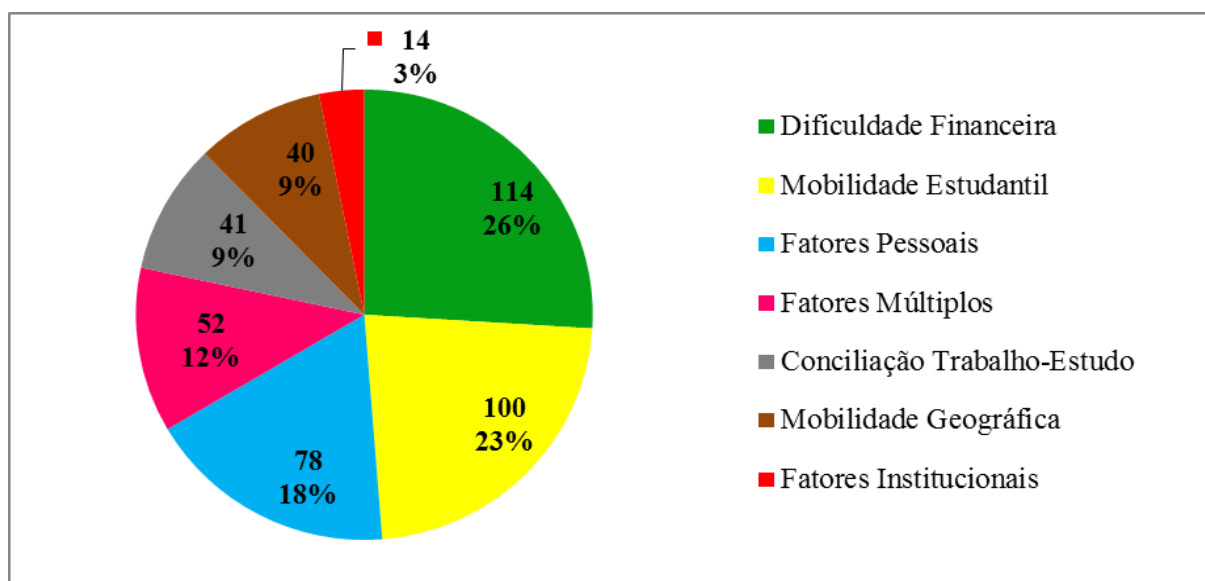
A partir deste esquema torna-se perceptível a necessidade de tornar clara a posição que o pesquisador adota para descrever determinada interrupção dos estudos como mobilidade ou evasão, propriamente dita, pois esta muda significativamente de acordo com o sujeito que se toma como referência no processo.

Em todos os casos fica sempre a indagação: o que ocorreu para que o estudante deixasse o curso de origem? No intuito de conhecer algumas das causas associadas à evasão, solicitamos que os estudantes também respondessem as questões: *O que você esperada da universidade (Unochapecó) e do curso escolhido?*; *Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou universidade*; e *Qual motivo levaria você a voltar ao curso e a Unochapecó? Por quê?*

As respostas para estas questões nos permitiram reconhecer o que leva muitos estudantes a evadir do ensino superior. Neste sentido, destacamos que a questão *Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou universidade* foi central em nossa análise, pois a partir dela organizamos as principais causas associadas à evasão, segundo os estudantes, agrupando-as nas seguintes categorias empíricas: 1) Dificuldade Financeira; 2) Mobilidade Estudantil; 3) Fatores Pessoais; 4) Fatores Múltiplos; 5) Conciliação Trabalho e Estudo; 6) Mobilidade Geográfica; 7) Fatores Institucionais.

Para uma representação quantitativa destas razões, elaboramos o Gráfico 15, em que é possível visualizar a distribuição dos estudantes nas referidas categorias.

Gráfico 15 – Total de evadidos segundo as causas da evasão – Unochapecó, 2016



Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle de Evasão (PPOP, 2017).

Excluimos desses dados (Gráfico 15) os 99 estudantes que não responderam a questão proposta, tendo, desta forma, um total de 446 respondentes. Verificamos que a maior parte dos estudantes teve como principal causa da evasão Dificuldade Financeira (26%) ou Mobilidade Estudantil (23%), esta última compreendida pela mudança de curso e/ou IES. Entretanto, é significativo o número de respondentes que interrompeu o curso por motivo de ordem pessoal, que inclui a não identificação com o mesmo (18%), assim como aqueles que evadiram por uma confluência de múltiplos fatores (12%), ou seja, a evasão teve mais de uma causa específica, na visão do estudante. Em menor proporção estão os respondentes que relataram dificuldades para conciliar o trabalho com as atividades acadêmicas e horários do curso (9%); os que estavam mudando o local de moradia e que tinham dificuldades de acesso à instituição (9%) e aqueles que evadiram devido a problemas com o curso/IES (3%).

Estas categorias empíricas contribuíram para organização, compreensão e explicação das causas da evasão, apontadas pelos estudantes, entretanto, ressaltamos que elas não podem ser entendidas de maneira isolada e estanque, pois se encontram ligadas às condições objetivas tanto do estudante, quanto da IES e curso. Por isso, para apresentação dos resultados desta análise, predominantemente qualitativa, organizamos as respostas obtidas em 3 dimensões: Socioeconômica e Pessoal, ligadas diretamente à realidade do estudante, e Institucional, ligada às condições e situações em que a IES e cursos tornam-se as peças centrais.

## 7.2 DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA

Neste item analisamos as causas da evasão apontadas pelos estudantes que apresentavam relação intrínseca com as suas condições socioeconômicas. Organizamos a apresentação dos relatos conforme as categorias que correspondiam os casos, assim iniciamos a discussão dos dados desta dimensão com os casos classificados em Dificuldade Financeira, seguidos daqueles agrupados em Conciliação Trabalho-Estudo, Mobilidade Geográfica e Mobilidade Estudantil.

Nestas categorias, as respostas mais recorrentes estavam associadas à renda insuficiente para o pagamento das mensalidades e demais custos educacionais, ausência de subsídio financeiro (bolsa de estudos e/ou financiamento), dificuldades para conciliar o tempo dedicado ao trabalho e às atividades acadêmicas, inclusive mudança de cidade devido ao trabalho ou, ainda, pela busca de outra IES onde o curso fosse gratuito ou de menor custo.

Entretanto, chamamos a atenção do leitor para o necessário cuidado ao se analisar a questão socioeconômica, pois apesar de ser encontrada com maior frequência nos estudos sobre a evasão, a condição financeira do estudante está longe de ser uma causa única e isolada. Assim, concordamos com Lobo (2012, p. 12) quando alerta que:

O maior e mais comum problema que encontramos para combater a Evasão da IES, problema do qual, praticamente, em nossa opinião, derivam todos os demais, está ligado à prática corrente de imputar às questões de ordem financeira do aluno como sendo a grande (e quase única) causa de Evasão da IES.

Procurando nos afastar desta pré-noção<sup>62</sup>, apresentamos alguns dos resultados encontrados nas respostas dos estudantes enquadrados na categoria empírica **Dificuldade Financeira**. De maneira geral, as respostas eram resumidas às palavras “*financeiro*”, “*condição financeira*”, “*problema financeiro*”. Situações como desemprego e impossibilidade de arcar com os custos da mensalidade, seja pela condição socioeconômica dos pais, seja do próprio estudante, estavam presentes nas respostas da maioria dos 114 casos agrupados nesta categoria, como também, mas com menor frequência, relatos que citavam o não recebimento de bolsas de estudos ou financiamento e o aumento no valor da mensalidade como a principal causa da evasão.

Quanto às modalidades de evasão associadas à questão financeira, verificamos que 72 casos (63%) haviam cancelado ou trancando o curso e não pretendiam estudar no momento, ou seja, tratavam-se de casos de **macroevasão**. Já 42 estudantes (37%) responderam que estavam mudando de curso e/ou IES, isto é, casos de **mesoevasão**.

Apresentamos a seguir algumas respostas dos estudantes, pois elas nos auxiliam a compreender de que forma as dificuldades financeiras podem impactar, diferentemente, na trajetória dos estudantes. As citações estão relacionadas à seguinte pergunta: *Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou IES.*

“*Real motivo é que não tenho condições de pagar [a mensalidade] e não ganhei bolsa.*” (Estudante 02, Administração, 1º período, trancou o curso e não pretende estudar no momento).

“*Não consegui fazer o Fies.*” (Estudante 241, Engenharia Civil, cancelou sem concluir o 1º período).

---

<sup>62</sup> Para Paugam (2015, p. 17), as pré-noções seriam noções do senso comum, que pelo uso corrente podem causar certa cegueira diante dos objetos/sujeitos do estudo. Pré-noções seriam, para o autor, julgamentos realizados pelo pesquisador que se tornam verdadeiros obstáculos epistemológicos.

*“Pelo fato de ter conseguido somente 28% de bolsa e não conseguir pagar as mensalidades, devido o valor ser muito alto.”* (Estudante 160, Direito, 5º período, trancou o curso e não pretende estudar no momento).

No total, identificamos 20 casos em que os estudantes enfatizam a necessidade de bolsa de estudos ou financiamento estudantil para assegurar sua permanência na instituição/curso. Um exemplo que ilustra as limitações que enfrentam os estudantes das classes socioeconomicamente menos privilegiadas e que dependem de subsídios financeiros para continuar os estudos é da estudante 49, que evadiu de dois cursos de graduação em 2016, mesmo tendo acesso à bolsa de estudos e financiamento.

No momento da pesquisa, a estudante 49, de 22 anos, trabalhava como auxiliar administrativo no turno da tarde. A renda média familiar somava R\$ 3.000. Sua mãe, com ensino médio incompleto, trabalhava em serviços gerais e seu pai, com ensino fundamental incompleto, exercia a função de motorista. A estudante havia se matriculado em 2016/01 no curso de Engenharia Civil, conseguiu financiar 100% do valor das mensalidades através do FIES, mas trancou o curso em 2016/01 e não preencheu o Formulário de Controle da Evasão na época. Esta mesma estudante ingressou novamente em 2016/02, agora no curso de Agronomia, no qual conseguiu uma bolsa de estudos de 25%, entretanto, o valor correspondente foi insuficiente para garantir sua permanência e ela acabou novamente evadindo, trancou o segundo curso de graduação ainda no 1º período. Em seu relato evidenciamos o peso da dimensão socioeconômica para a evasão.

Segundo declarou, sua saída *“[...] foi totalmente por motivos financeiros, não fiquei satisfeita com a porcentagem de bolsa que ganhei, até por que pelos meus dados, é nítido que não tenho condições de pagar.”* (Estudante 49, Agronomia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Estes breves exemplos nos mostram que a Bolsa de Estudo e o Financiamento Estudantil por si só não garantem a permanência dos estudantes em seus cursos, porém a ausência destes recursos pode ser determinante para a evasão. Os exemplos que seguem reforçam as dificuldades que passam os estudantes que frequentam o ensino superior pago.

*“Não consegui concluir o pagamento da matrícula e da entrada da negociação. Problemas financeiros.”* (Estudante 150, Direito, 2º período, trancou o curso e declarou que não pretende estudar no momento).

*“Estava desempregada e meus pais não tiveram condições de pagar a mensalidade.”* (Estudante 212, Educação Física, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“No momento estou sem trabalhar e não tenho condições de manter a faculdade.”*  
(Estudante 17, Administração, 5º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“Situação financeira, falta de pagamento de meu salário nos últimos meses.”*  
(Estudante 506, Psicologia, 3º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

Nos exemplos supracitados, os estudantes acabaram deixando o sistema de ensino sem concluir o curso (macroevasão), mas também há situações em que, mesmo enfrentando dificuldades de ordem financeira, o estudante procura continuar seus estudos, dentro de suas possibilidades, e uma das estratégias é interromper o curso de origem em direção a outro curso ou IES (mesoevasão), no qual as condições de permanência lhe sejam mais favoráveis, como mostram os relatos a seguir:

*“Não precisar pagar a mensalidade foi o único motivo [para a evasão].”* (Estudante 437, Matemática, trancou o curso na Unochapecó para ingressar em uma instituição pública, na mesma cidade, a UFFS).

*“O principal motivo [da evasão] foi o valor da mensalidade, sem auxílio de mais porcentagens de bolsas de estudo, ou até mesmo o FIES.”* (Estudante 475, Odontologia, 2º período, mudou para o Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV<sup>63</sup>, União da Vitória/PR).

*“O fato de não mais receber bolsa de estudo. Recebi no 1º semestre e se tivesse recebido dos seguintes, teria pensado antes de mudar.”* (Estudante 533, Sistemas de Informação, 2º semestre, mudou para Ciências da Computação na UFFS – Chapecó). Neste caso, considerando o baixo percentual de bolsa de estudo obtido na instituição pesquisada, a oportunidade de uma vaga em IES pública convergiu para a mudança de IES, embora, nas palavras do estudante, o interesse aparentemente era o de continuar no curso de origem.

Se nos três casos acima, os estudantes ingressaram em instituição pública, o mesmo não acontece nos exemplos a seguir, em que estes matricularam-se em outras IES pagas, mas certamente com custo diferenciado, pois justificam a mudança pelo custo que representava:

*“Muito caro o curso.”* (Estudante 242, Engenharia Civil, 1º período, trancou para ingressar na Unopar, Chapecó/SC).

*“Aumento abusivo da mensalidade [na instituição de origem].”* (Estudante 474, Odontologia, 1º período, trancou o curso e mudou para outra instituição comunitária a Unoesc, Joaçaba/SC).

---

<sup>63</sup> A UNIUV é uma IES pública municipal, conforme dados do MEC, disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

“*Mensalidade muito alta.*” (Estudante 462, Odontologia, 1º período, trancou para mudar para Uceff Faculdades<sup>64</sup>, Chapecó/SC).

Como vemos nos exemplos citados acima, os estudantes 437, 475 e 533 evadiram em direção ao ensino público e gratuito, já os estudantes 242, 474 e 462 direcionaram-se para outras IES pagas. No caso do estudante 533 houve uma mudança no curso. Estes dados revelam que há entre os estudantes com dificuldades financeiras uma mobilidade movida pela busca da permanência, não necessariamente pela preferência da nova IES ou curso.

Compreendemos, a partir dos relatos analisados, que quando um estudante justifica sua saída de um curso por motivos financeiros, não significa que os impasses de permanência decorram somente das despesas com a mensalidade, mas que há uma série de outras situações que, por vezes, acabam direcionando-o à evasão (quer seja do sistema, quer seja da instituição de origem). As respostas dos questionários nos permitem inferir que os estudantes avaliam a relação objetiva de custo-benefício antes de decidir se prosseguem, interrompem ou mudam de curso/IES. Isso porque há casos em que mesmo sendo contemplados com subsídio estudantil e/ou tendo possibilidade de custear as mensalidades, alguns estudantes dão prioridade à outras questões, uma delas é o próprio trabalho, também atrelado a sua condição socioeconômica.

Os casos em que o estudante prioriza o trabalho em relação aos estudos foram incluídos na categoria **Conciliação Trabalho-Estudo**, que tratamos a seguir. Nesta categoria somamos 41 estudantes, destes 29 (71%) trancaram ou cancelaram o curso e não ingressaram em outros cursos/IES, ou seja, trata-se de casos de **macroevasão**, enquanto 12 deles (29%) evadiram no sentido de uma mobilidade estudantil (**micro e mesoevasão**). Os relatos a seguir exemplificam esta realidade:

“*Meu trabalho me exige viagens de 3 a 4 dias seguidas toda semana, portanto, sem condições de frequentar as aulas.*” (Estudante 105, Ciências Contábeis, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Trabalho, mudança de trabalho com horários não compatíveis.*” (Estudante 493, Pedagogia, trancou e não concluiu o 1º período).

As descrições sugerem que as incompatibilidades entre estudo e trabalho são geradas muito mais pelas reais condições do exercício laboral do que pelo fato de exercer um trabalho em si, como mostram também as respostas abaixo:

---

<sup>64</sup> A UCEFF Faculdades é uma IES particular ou privada com fins lucrativos, entretanto, não consta na base de dados do MEC, disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

“*Demanda excessiva de trabalho.*” (Estudante 535, Sistemas de Informação, 6º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Vou começar a trabalhar, muita aula nos sábados.*” (Estudante 487, Pedagogia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Devido à falta de tempo para me dedicar, as extensas listas de exercícios de cálculos. Em geral por ter que viajar e me ausentar de casa principalmente nos finais de semana.*” Este estudante sinaliza que o retorno será possível mediante “*Diminuição de carga horária e trabalho, menor número de sábados e domingos trabalhados, diminuindo assim desgaste físico*”. (Estudante 310, Engenharia Elétrica, 3º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

Reconhecemos que, de maneira geral, o desenvolvimento de uma atividade laboral exige do estudante o equilíbrio entre as horas dedicadas ao trabalho como forma de sobrevivência e às atividades acadêmicas, o que, de fato, nem sempre é possível. Além dos exemplos já citados, podemos ilustrar esta situação de incompatibilidade trabalho-estudo, com a realidade dos estudantes-atletas (9 casos), cujas horas dedicadas aos treinos, somadas às faltas escolares para viagens e jogos em competições, podem potencializar suas chances de evasão<sup>65</sup>.

O estudante 275, que faz parte deste grupo, observa que “*Não estava conseguindo conciliar o curso com os treinos e jogos*”, razão pela qual a mesoevasão tornou-se uma saída para o problema (Estudante 275, Engenharia Civil, 5º período, trancou para mudar para Educação Física na Unochapecó). Já para o estudante 457, atleta da equipe de futebol da Chapecoense que foi cedido para outro clube em outra cidade, a mudança de trabalho e cidade resultou na interrupção dos estudos (Estudante 457, Nutrição, 3º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Assim como caso do estudante 457, outros respondentes que tinham dificuldade, sobretudo, em conciliar o horário do trabalho aos estudos, encontraram na micro e mesoevasão uma alternativa para permanecer no sistema e prosseguir seus estudos, como nos casos descritos a seguir:

O estudante 332 descreve como principal causa da evasão o “*Horário das aulas*”, que no curso frequentado são realizadas no período vespertino e noturno. Todavia, afirma que

---

<sup>65</sup> Um estudo qualitativo com este público específico (estudantes-atletas) poderia esclarecer o impacto da profissão em sua trajetória acadêmica, pois podemos inferir que dadas às dificuldades identificadas na pesquisa estes tem maiores chances de evadir devido as constantes mudanças (mesoevasão) ou mesmo afastamentos temporários (macroevasão).

retornaria se as “Aulas [caso fossem] só a noite, porque trabalho e não posso sair durante o dia.” (Estudante 332, Engenharia Mecânica, 3º período, mudou para a Uceff – Chapecó/SC).

De maneira semelhante, o estudante 263 também justifica a evasão devido ao “Período duplo do curso, [e porque] não consigo conciliar com trabalho.” (Estudante 263, Engenharia Civil, 5º período, mudou para Unoesc – Chapecó/SC). Ou seja, na IES de origem as aulas do curso que o estudante frequentava eram realizadas em mais de um turno, por isso, para não abandonar os estudos, este muda para outra IES, também paga, mas na qual o mesmo curso é ofertado apenas no período noturno.

No caso do estudante 263, questionamo-nos se houve algum esclarecimento acerca da possibilidade de mudar para outra matriz do curso de Engenharia Civil? Esta questão se justifica, pois sabemos que a Unochapecó implantou novas matrizes, nas quais as aulas são previstas em apenas um único turno, vespertino ou noturno, diferente de outras engenharias (caso do estudante 332) que estabelecem, em seus projetos pedagógicos, aulas regulares em mais de um turno.

Ainda em relação ao turno de oferta dos cursos, verificamos que dos 41 casos incluídos na categoria Conciliação Trabalho-Estudo, 11 (27%) respondentes frequentavam cursos que funcionam em dois turnos (vespertino e noturno), como as Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica. Mas há também aqueles que mesmo estudando a noite (25 casos, ou 61%) encontraram dificuldades em conciliar os horários de aula com o trabalho. Uma pequena parte revela que o problema são as aulas aos sábados e/ou em regime especial, como o curso de Artes Visuais e Pedagogia.

Com base nestas informações e exemplos podemos perceber que os casos tratados nesta categoria se referem aos “trabalhadores-estudantes”, descritos por Romanelli (1995), para os quais a atividade laboral é prioritária em relação aos estudos, tanto pelo tempo dedicado, quanto pela necessidade do emprego para o sustento próprio e/ou de sua família. Reconhecemos que para estes a formação superior limita-se muitas vezes às atividades acadêmicas realizadas em sala de aula, considerando suas limitações objetivas relacionadas ao trabalho, para participar de atividades extraclasses, tais como monitorias, viagens de estudo, eventos, etc.

Em estudo com universitários de meios populares que permaneceram no sistema de ensino, Zago (2006, p. 235) destaca outras implicações na vida universitária para aqueles que fazem parte da condição de trabalhador-estudante. Segundo a autora:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio). (ZAGO, 2006, p. 235).

Esta vivência estudantil fragmentada pode ser uma das causas associadas à evasão dos trabalhadores-estudantes participantes desta pesquisa, como sugerem os depoimentos acima citados. Estes resultados corroboram com a análise feita por Ramos (2013), que identificou como mais propensos a evadir os estudantes que não se envolviam em atividades extraclasse, possivelmente porque o tempo disponível para os estudos limita-se ao período de permanência em sala de aula e os finais de semana.

Além das dificuldades financeiras e a redução do tempo disponível para dedicar-se aos estudos, observamos ainda que os trabalhadores-estudantes, mas não somente estes, têm na distância geográfica e no deslocamento até a IES outro obstáculo à sua permanência. Identificamos 40 casos cuja principal causa relatada para evasão foi justamente a dificuldade de acesso/deslocamento até a IES, sobretudo, pela distância geográfica entre esta e a residência e/ou local de trabalho do respondente. Agrupamos estes casos na categoria denominada **Mobilidade Geográfica**. Dentro desta categoria o termo mobilidade pode ser compreendido no sentido de imigração, emigração e locomoção.

Os casos que entendemos como *imigração* são aqueles em que houve a mudança do estudante de sua cidade de origem para a cidade de Chapecó, local da IES, com o intuito de realizar um curso de graduação. Nestes a evasão decorre das dificuldades em se conseguir encontrar local para moradia e/ou oportunidade de trabalho, condizentes com a realidade socioeconômica dos estudantes. Entre os exemplos podemos citar os depoimentos dos estudantes 153, 184 e 38:

*“Como morava em outra cidade e outro Estado, só me mudei para Chapecó agora, e não tenho mais como cursar as disciplinas.”* E acrescenta: *“Como me mudei recentemente, precisaria de um tempo para me adaptar a cidade, começar a trabalhar na minha área, assim poderia voltar ao curso tranquilamente.”* (Estudante 153, Direito, trancou e não concluiu o 1º período).

*“Não consegui me mudar para Chapecó no momento.”* (Estudante 184, Ciências Econômicas, trancou e não concluiu o 1º período). Segundo informou, não foi possível mudar-se da cidade de Tubarão (litoral de Santa Catarina) para a cidade sede da IES, razão pela qual acabou interrompendo o curso. A instituição fica *“Longe da minha casa, custos*

*muitos altos para se manter em Chapecó.*” (Estudante 38, Agronomia, 3º período, trancou para mudar para Cesurg – Sarandi/RS).

Se para estes a evasão está associada à dificuldade em fixar-se na cidade da IES, para os casos que consideramos de *emigração*, temos a situação oposta. Os estudantes eram domiciliados em Chapecó, porém transferiram o local de residência para outra cidade, movidos pela oportunidade de trabalho e/ou necessidade pessoal/familiar, como ilustram os exemplos abaixo:

O motivo da evasão foi a “*Mudança de residência devido ao trabalho*” (Estudante 296, Engenharia Elétrica, 5º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Ou ainda “*Mudança de cidade e emprego*”, conforme declarou o estudante 48 (Agronomia, 1º período, trancou para mudar para Unoesc – Xanxerê/SC) e, igualmente, o estudante 290 (Engenharia de Produção, 4º período, trancou para mudar para UFSM – Frederico Westphalen/RS).

Nos casos de evasão por mobilidade do tipo emigração, o estudante é levado por motivos pessoais e socioeconômicos a mudar para outra localidade, como resultado ele pode permanecer no sistema (estudante 48 e 290) ou interromper os estudos temporária ou definitivamente (estudante 296).

Por fim, estão os exemplos cuja causa principal foi a dificuldade de *locomoção*, ou seja, deslocamento ou acesso até a IES por parte dos estudantes que já residiam e/ou trabalhavam na cidade de Chapecó, como os casos dos estudantes 77 e 27, que relatam:

“*A universidade fica muito longe de onde eu moro.*” (Estudante 77, Arquitetura e Urbanismo, 1º semestre, trancou para mudar para Uceff – Chapecó/SC).

“*Distância e trânsito para chegar [à IES].*” Neste caso, o estudante mudou para um curso à distância e acrescenta “*Curso a distância é melhor e acesso e estacionamento*” (Estudante 27, Administração, 4º período, trancou para mudar para Unopar – Chapecó/SC).

Ainda, como exemplos de evasão por mobilidade geográfica no sentido de locomoção, citamos o exemplo dos estudantes que, residindo em cidades próximas a Chapecó, enfrentavam dificuldades em se deslocar diariamente e exclusivamente para fins de estudo até a IES. Para ilustrar citamos o caso do Estudante 55, residente em Xanxerê (SC), que cursava Agronomia, 1º período. Em seu relato justifica que trancou o curso para ingressar em outra instituição na mesma cidade onde reside, a Unoesc de Xanxerê. A razão, segundo informou, foi “*Devido a ser muito longe para vir [até Chapecó] e também fica muito cansativo para mim que trabalha dia todo.*”

De igual forma, o estudante 522, também residente em Xanxerê, se inscreveu em Publicidade e Propaganda, mas cancelou antes de concluir o 1º período, segundo ele, devido aos problemas “*Materiais financeiras, dificuldades em conciliar com o trabalho [e residência] em outra cidade.*” Nestes dois casos podemos inferir que não é o fator deslocamento geográfico, isoladamente, que explica a mobilidade para outra instituição, no primeiro, ou a evasão mais evidente, no segundo, mas a associação deste fator com a condição de trabalhador-estudante.

Também nesta linha de estudo, Roman e Pieczkowski (2014) observaram situação semelhante em sua pesquisa com bolsistas evadidos na mesma instituição comunitária: um de seus participantes relatou que a distância entre a moradia, o trabalho e a IES era tanta que “[...] *saíamos do trabalho às 6h30, não dava tempo de comer, de tomar banho, de nada. Além do risco que corríamos no trânsito, indo sempre correndo.*”

Desta maneira, compreendemos que as dificuldades de deslocamento diário podem contribuir significativamente para a evasão, tanto para os estudantes estabelecidos na cidade da IES<sup>66</sup>, quanto para aqueles que se deslocam de outras localidades diariamente.

Os dados de nossa pesquisa reforçam esta condição verificada também pela UNIPAMPA (2011), na qual os estudantes evadidos descrevem que o acesso à IES dificultava a sua permanência na mesma, como o seguinte exemplo: “*Eu costumava gastar quase R\$ 300,00 no traslado entre Quaraí e a UNIPAMPA, o que correspondia a metade do preço pago para cursar uma universidade particular.*” Ou seja, a distância geográfica entre a residência do estudante e a IES pode representar em custos de deslocamento um valor alto que impossibilita aqueles com menores condições financeiras de permanecer na universidade.

Como vimos, a distância geográfica entre residência e/ou local de trabalho do estudante e IES pode contribuir para a evasão. Entretanto, entendemos que esta mobilidade geográfica, quer seja no sentido de imigração e emigração, quer seja de locomoção, não poderia ser considerada isoladamente, pois, como mostram os exemplos acima, não é a distância em si que impossibilita a permanência dos estudantes, mas as possibilidades de acesso/deslocamento (mobilidade) até a instituição segundo as condições socioeconômicas de cada um.

Outras pesquisas já haviam identificado a distância da IES e o deslocamento até a IES como causas da evasão (LOURENÇO, 2014; PARENTE, 2014), entre eles, destacamos o estudo de Furtado e Alves (2012, p. 122), realizado em uma instituição privada da região Sul,

---

<sup>66</sup> Há que se destacar que o trânsito em direção à Unochapecó possui um fluxo intenso nos horários de “pico”, das 18h30 às 19h30, principalmente, pois há apenas duas vias de acesso, tanto para a IES pesquisada quanto para a UFFS – Chapecó.

na qual identificou-se que “a evasão, em média, aumenta com a distância do estudante ao campus”. Lembramos que, dos 538 participantes de nossa pesquisa, 231 (ou 43% destes) não residiam na cidade de Chapecó, onde se localiza a IES pesquisada, e seguindo a lógica dos estudos anteriores, estes estudantes estariam mais propensos a evadir do que aqueles que residiam na mesma cidade da IES. Ressaltamos ainda que destes 231 estudantes, 82% (189) deslocavam-se até a IES, diariamente, apenas para estudar e ao final das aulas retornavam à suas residências, e uma pequena parte (23 ou 10%) trabalhava e estudava em Chapecó, mas residia em outra localidade<sup>67</sup>.

Por fim, constatamos que dos 40 estudantes incluídos na categoria Mobilidade Geográfica, 16 deles (40%) interromperam os estudos e não ingressaram em outra IES (**macroevasão**), mas a maioria (24 ou 60%) evadiu da IES de origem e permaneceu no ensino superior, apenas mudou de curso/IES (**mesoevasão**). Na sequência, abordamos a última categoria empírica que se refere às causas da evasão associadas à condição socioeconômica dos estudantes, a **Mobilidade Estudantil**<sup>68</sup>.

Dos 100 casos em que os estudantes indicaram a mobilidade estudantil como causa da evasão<sup>69</sup>, verificamos que 81 deles eram situações de mudança de IES (**mesoevasão**), em que, em sua maioria, os estudantes estavam em busca de uma vaga em IES pública, ou seja, gratuita. Os outros 19 casos referiam-se as mudanças de curso dentro da mesma IES (**microevasão**).

Diferente dos casos anteriores, quando a causa era a mobilidade geográfica e o resultado poderia ser uma mobilidade estudantil, nesta vemos que pode ocorrer o oposto, a causa da evasão é a possibilidade ou necessidade de mudar de curso e/ou instituição e como resultado pode haver uma mobilidade geográfica, como nos casos relatados a seguir:

O estudante 259, que residia em Cunha Porã (SC), afirma que a evasão se deve ao fato de ter conseguido “*Bolsa Prouni em São Miguel do Oeste*” (Estudante 259, Engenharia Civil, não concluiu o 1º período, cancelou para mudar para Unoesc – São Miguel do Oeste/SC).

Outra situação em que a mobilidade acadêmica acarretou em mudança geográfica é o caso do estudante 359, que se mudou de Chapecó para a cidade de Caxias do Sul (RS). O

<sup>67</sup> Destacamos que 19 respondentes não identificaram se o deslocamento era motivado apenas pelos estudos ou também exerciam atividade remunerada na cidade.

<sup>68</sup> Nesta categoria não fazemos a diferenciação entre casos de macro e mesoevasão, pois a mobilidade estudantil consiste por si só em uma mudança de curso e/ou IES, assim, a maioria (83 casos, ou 83%) foi de mesoevasão e somente 17 (ou 17%) de microevasão (mudança de curso na Unochapecó).

<sup>69</sup> Talvez o leitor perceba que alguns casos poderiam ser inclusos na categoria Dificuldade Financeira, ou mesmo nos Fatores Pessoal e Institucional, que veremos mais adiante. Justificamos o destaque destes 100 casos em uma modalidade à parte, pois adotamos a descrição dada pelo estudante como causa, mesmo sabendo que por vezes a condição socioeconômica (pano de fundo de muitos casos) foi preponderante na sua evasão.

estudante descreve como motivo da evasão “*Infraestrutura da universidade que irei estudar*” (Estudante 359, Engenharia Mecânica, 6º período, trancou para mudar para UCS – Caxias do Sul/RS). Ou seja, diferentemente do caso anterior, neste a condição socioeconômica do estudante permitiu uma mudança para outra IES paga, mesmo sem bolsa de estudos, pois o mesmo estava em busca de uma formação qualificada em uma instituição, que, segundo ele, possui “Mais aulas práticas”.

Percebemos nos casos dos estudantes 259 e 359 que a mobilidade estudantil e geográfica é comum a ambos, entretanto, os motivos que movem estes estudantes são bastante distintos. Para o estudante 259, a condição socioeconômica desfavorável foi determinante, pois ele busca uma formação com menor custo, enquanto para o outro há uma busca pela qualificação profissional garantida pela situação socioeconômica favorável, que lhe permite mudar para outra IES paga, mesmo sem bolsa de estudos.

Analisando as respostas dos estudantes inclusos nesta categoria, cujo principal fator da evasão indicado foi a mobilidade estudantil, identificamos que a maioria dos estudantes estava em busca de uma vaga no ensino superior público, pela gratuidade do ensino, como também por sua qualidade, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Estudante 37 trancou o curso para “*Ingressar na UFFS, gratuita e conceituada.*” (Estudante 37, Agronomia, 4º período, trancou para mudar para UFFS – Chapecó/SC).

Estudante 232 mudou de IES, pois “*O curso é o mesmo, mas a universidade é gratuita.*” (Estudante 232, Enfermagem, não concluiu o 1º período, mudou para Udesc – Chapecó/SC).

Estudante 69 relata que o motivo da evasão foi “*Ter passado em uma universidade federal, mais perto de casa.*” (Estudante 69, Arquitetura e Urbanismo, 3º semestre, trancou para mudar para UFFS – Erechim/RS).

Destacamos que o ingresso em instituições públicas pode ser realizado tanto via vestibular, quanto através das políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior, apresentadas no Capítulo 2, como o SISU e o PROUNI, sendo que estas potencializam significativamente os casos de mobilidade estudantil, como ilustram as justificativas que seguem, sobre as razões da mudança de instituição:

“*Chamada na chamada regular do SISU.*” (Estudante 100, Ciências Contábeis, não concluiu o 1º período, mudou para UFFS – Chapecó/SC).

“*Oportunidade de Bolsa (Prouni).*” (Estudante 258, Engenharia Civil, 1º período, trancou para mudar para Unoesc – Chapecó/SC).

“*Fui selecionada com uma bolsa prouni integral.*” (Estudante 364, Engenharia Mecânica, não concluiu o 1º período e mudou para Odontologia na Uceff – Chapecó/SC).

Nos casos citados acima, exceto do Estudante 364, os estudantes permaneceram em seus cursos de origem, mudando apenas de IES. Mas há casos em que as IES públicas não ofertam o mesmo curso que o estudante estava matriculado na instituição de origem, assim, alguns acabam optando por mudar inclusive de curso por razões de ordem financeira, como mostram os exemplos a seguir.

Estudante 419 afirma que evadiu por ter sido “*Chamado em uma Federal*”, entretanto, voltaria à Unochapecó, pois possui “*Afinidade com o curso [Jornalismo]; Boa universidade.*” (Estudante 419, Jornalismo, não concluiu o 1º período, mudou para História na UFFS – Chapecó/SC).

Estudante 91 relata: “*Aprovei em 2ª chamada na UFFS*” e acrescenta que voltaria à Unochapecó caso tivesse o benefício de “*bolsa integral. [e porque] Tem o meu curso de preferência.*” (Estudante 91, Ciências Biológicas, cancelou e não concluiu o 1º período, mudou para Geografia na UFFS – Chapecó/SC).

Também há o caso do estudante 326 que mudou para o curso de Ciências Contábeis em uma IES pública, mas que voltaria a instituição de origem, pois afirma ter “*Vontade de cursar Engenharia Elétrica, pois o curso é bom.*” (Estudante 326, Engenharia Elétrica, 1º semestre, mudou para Ciências Contábeis na UFFS – Chapecó).

Situações como estas demonstram que a identificação com o curso pode ser “abandonada” quando a condição financeira não é favorável à permanência no curso desejado. Reforçam também a tese dos excluídos do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013), em que muitos estudantes acabam mudando de curso não por uma questão de escolha, mas por uma necessidade, nestes casos, a situação financeira inviabiliza a permanência nos cursos e instituições de origem, optando assim pela gratuidade (no caso das públicas) em detrimento de área de formação de sua preferência.

Estes relatos evidenciam que mesmo após ingressar em um determinado curso de graduação, os estudantes continuam procurando por outras oportunidades, sob diferentes perspectivas.

Destacamos inicialmente a relação entre a evasão por mobilidade e a condição socioeconômica dos estudantes. Há estudantes que buscam às IES públicas, principalmente, pela gratuidade dos cursos de graduação. Em alguns casos este estudante acaba “optando” pelo “curso possível”, ofertado pelas públicas, em detrimento daquele com o qual teria mais afinidade; ou ainda pelo curso desejado em IES pública, mesmo que represente uma mudança

de cidade. Aqui se inclui também aqueles estudantes cujo critério de escolha do curso de graduação é a “vaga possível” mais perto de casa, normalmente associando esta mudança à uma vaga em IES pública (SISU) ou paga com bolsa de estudos (PROUNI). Há ainda estudantes que buscam as IES públicas por considerarem estas melhor conceituadas, com melhores profissionais, infraestrutura, etc

Certamente relacionados à condição social também estão os estudantes que priorizam a formação em nível técnico antes do nível superior, por considerar que este comporta menor carga horária e tempo de conclusão, o que lhes possibilita uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, como ilustram os seguintes depoimentos: “*Diplomas em curso técnicos antes do superior.*” (Estudante 309, Engenharia Elétrica, 1º período, trancou o curso e não pretende estudar no momento). “*Devido a conclusão do curso técnico, estágio, competição entre outros.*” (Estudante 537, Sistemas de Informação, cancelou e não concluiu o 1º período).

Há ainda uma perspectiva, mais ligada aos estudantes que já possuem uma determinada profissão ou trabalho, que após acessar determinado curso superior avaliam que este pode não lhes dar o retorno esperado na área de atuação e mudam para outro curso no qual vislumbram melhores oportunidades em sua ocupação profissional. Um exemplo que ilustra esta situação é do Estudante 293, que afirma: “*Escolhi trocar de curso por causa do meu trabalho o novo curso está na minha área de trabalho.*” (Estudante 293, Engenharia Elétrica, 2º período, mudou para Sistemas de Informação na Unochapecó/SC).

Recordamos que as classes sociais e as próprias famílias possuem diferentes formas de se investir na educação. Sobre esta questão, Nogueira e Nogueira (2009), baseados na obra de Bourdieu, explicam como as classes sociais tendem a investir no sistema escolar, ou seja, na formação superior, de maneiras diferentes, utilizando-se de estratégias específicas, ligadas fortemente a uma avaliação objetiva de chances futuras, que por sua vez estão diretamente relacionadas a sua condição socioeconômica e cultural.

Estes exemplos de evasão para adequação do curso à área de atuação profissional ou mesmo de interrupção da graduação para realização de curso em outro nível de ensino demonstram o efeito de uma avaliação objetiva, que se expressa na conversão ou reconversão do investimento do patrimônio pessoal e/ou familiar (capital cultural, social e econômico) quando a situação não lhe parece favorável e as chances de lucros são reduzidas.

“As reconversões representam outros tantos deslocamentos em um espaço social que nada tem em comum com o espaço, ao mesmo tempo, abstrato e realista dos estudos de mobilidade social.” (BOURDIEU, 1983, p. 139). Ou seja, os estudantes buscariam uma reconversão social mediante a carreira escolar. Não vislumbrando benefícios no curso de

origem, a evasão poderia ser, nestes casos, uma forma de reconversão daquilo que já foi investido no curso superior incompleto, em outro de chances mais rentáveis economicamente.

Entretanto, Bourdieu (1983) elucida como as estratégias de investimento escolar podem ter resultados distintos para os sujeitos das diferentes classes sociais.

A arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação o futuro ‘apprésenté’ [...] a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 1983, p. 101).

Assim, compreendemos que os estudantes apresentarão disposições de investir ou mudar de curso de acordo com as condições socioeconômicas e de capital cultural como também de informações que possuem, como ilustram os casos dos estudantes 259 e 359, em que ambos mudaram de cidade e IES, mas, apesar da estratégia de ambos ser a mesma, a mobilidade estudantil, as condições foram diferentes. Para um, a oportunidade de reduzir os gastos no ensino superior pelo acesso a uma bolsa de estudos foi condição imperiosa (estudante 259), e para outro a perspectiva de uma formação qualificada e reconhecida em uma IES de prestígio foi preponderante (estudante 359).

Segundo Bourdieu (1983), as classes sociais tendem a investir de maneiras diferentes na educação, como relatamos no Capítulo 3, entretanto, o autor destaca que as famílias das classes populares e parte das médias têm maiores chances de realizar um mau investimento escolar, pois, em geral, não dispõem de

[...] informações suficientemente atualizadas para conhecer a tempo as ‘apostas’ a serem feitas, nem de capital econômico suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 103).

O autor explica que

[...] a rentabilidade das aplicações depende consideravelmente do momento em que são efetuados, os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados – estabelecimentos, seções, opções, especialidades, etc. – senão com atraso, quando já estariam desvalorizados se, porventura, tal desvalorização não veio a acontecer pelo simples fato de se terem tornado acessíveis aos menos favorecidos. (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Portanto, baseado no exposto, podemos entender este movimento de mobilidade estudantil como uma das estratégias de investimento escolar dos estudantes das diferentes

classes e de suas famílias. Enquanto os mais favorecidos podem escolher entre os variados cursos possíveis, os menos favorecidos, social, cultural e economicamente, procuram acessar os cursos disponíveis, para isso utilizando-se frequentemente de programas como SISU e PROUNI. Assim, este estudo confirma a tendência apresentada no levantamento da produção acadêmica sobre o tema (ANDRADE, 2014; GÓMEZ, 2015; MACEDO, 2012; SZERMAN, 2015; ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016), que sinaliza a mobilidade estudantil (mesoevasão) como uma forma de evasão universitária que vem crescendo em nosso país, não se configurando como evasão do sistema de ensino (macroevasão). Complementando a análise, entendemos que se, por um lado, os programas citados favorecem a mobilidade, por outro, estes têm sido uma importante ferramenta na democratização do ensino superior, pois possibilitam a entrada de estudantes que, historicamente, nem tentariam ingressar em cursos de maior concorrência.

Para Bourdieu (1983):

A segurança proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de ‘redes de proteção’ está na origem de todas as audácias, inclusive intelectuais [...] Não é por acaso que, em todas as encruzilhadas do *cursus* escolar (e em todas as reviravoltas da carreira intelectual) apresenta-se a ‘escolha’ entre as estratégias daquele que vive de rendimentos [...] e as do especulador que visa maximizar o lucro.

Desta forma, as escolhas, como discutidas anteriormente, acabam sendo frequentemente direcionadas pelas condições sociais dos indivíduos, todavia, algumas políticas públicas ou mesmo políticas institucionais podem proporcionar essa “segurança” para que os estudantes ousem buscar novos cursos, que outrora não seriam possíveis, sequer prováveis. Assim, concordamos com Ristoff (2013) quando relata a importância das políticas públicas na promoção do acesso à população historicamente excluída do ensino superior, que passou a ter uma maior representação no *campus* brasileiro, ainda que insuficiente, para preencher, aos poucos, a lacuna histórica criada entre os cursos de alta e baixa demanda.

Em todos os casos, a evasão não poderia ser avaliada através de uma única causa, pois identificamos nas categorias avaliadas neste item, as distintas causas da evasão estão fortemente associadas às condições socioeconômicas e culturais, como também as necessidades e possibilidades vislumbradas pelos estudantes, ou ainda nas estratégias de investimento escolar destes e de suas respectivas famílias. A seguir (Tabela 16), apresentamos um resumo das formas de evasão identificadas nas distintas categorias avaliadas até aqui, em que é possível perceber que, para os casos analisados na Dimensão Socioeconômica, a evasão

tende a ser encarada mais como uma mobilidade no interior do sistema de ensino (pois somam 170 casos do total de 295 registrados até aqui) do que como um abandono dos estudos (que totalizam 125 casos).

Tabela 16 – Casos de evasão segundo a modalidade e a causa da evasão.

<b>Categorias</b>	<b>Evasão (macroevasão)</b>	<b>Mobilidade (meso e/ou microevasão)</b>	<b>Total de casos registrados</b>
Dificuldade Financeira	72 casos (63%)	42 casos (37%)	114
Mobilidade Estudantil	-	100 casos (100%)	100
Conciliação Trabalho- Estudo	29 casos (71%)	12 casos (29%)	41
Mobilidade Geográfica	24 casos (60%)	16 casos (40%)	40
<b>Total</b>	125 casos	170 casos	295

Fonte: elaboração da autora (2017).

Estes dados revelam que não basta olhar as estatísticas da evasão, mas que é preciso compreender como esta se configura de acordo com a realidade dos estudantes nas suas distintas causas e efeitos.

### 7.3 DIMENSÃO PESSOAL

Enquanto na Dimensão Socioeconômica observamos casos que perpassavam 4 categorias distintas (Dificuldade Financeira, Conciliação Trabalho-Estudo, Mobilidade Geográfica e Acadêmica), na Dimensão Pessoal abordamos os exemplos dos 78 estudantes que evadiram justificando a saída por motivos de ordem pessoal ou motivos pessoais, entre eles destacamos a não adaptação ou identificação com o curso/IES, problemas familiares ou de saúde. Todos estes casos estão agrupados na categoria empírica que chamamos **Fatores Pessoais**<sup>70</sup> (Gráfico 15).

Cabe destacar que destes 78 estudantes, a maioria (52 casos ou 67%) trancou o curso de origem e não pretendia estudar no momento, o que poderíamos classificar como um tipo de **macroevasão** (evasão do sistema); e 26 deles (ou 33%) deixaram o curso de origem para buscar outro com o qual tivessem mais afinidade, na mesma instituição (**microevasão**, mudança de curso na própria IES) ou em outra IES (**mesoevasão**, mudança de IES, podendo mudar também o curso). Para uma melhor compreensão das causas da evasão que envolvem

<sup>70</sup> Justificamos a junção destas respostas, aparentemente distintas, por entender que a não identificação ou adaptação com a IES/curso está intrinsecamente ligada a motivos de ordem pessoal, assim como os problemas de saúde ou familiares.

as condições pessoais dos estudantes, dividimos os evadidos em Determinados e Inconformados<sup>71</sup>, de acordo com a inclinação das justificativas apresentadas.

Consideramos *Determinados* os estudantes que identificaram em suas respostas uma decisão baseada em um objetivo específico ou por um motivo pessoal de “força maior”, que os impedia momentaneamente de continuar os estudos. Apesar de serem todos casos de macroevasão (saída do sistema), estes mesmos estudantes revelaram em suas respostas que tão logo a situação que gerou a evasão fosse solucionada sua intenção era de retornar aos cursos de origem. Ou seja, sabiam o que queriam, mas não podiam continuar seus estudos, no momento.

Já os *Inconformados* seriam aqueles que não se identificaram ou não se adaptaram ao curso de origem. Nestes últimos, dois sentimentos são observáveis: o de *indecisão* em relação ao futuro escolar, presente principalmente nos estudantes que afirmavam não se identificar com o curso escolhido; e o de *frustração*, presente nos relatos dos estudantes que se desapontaram com o que encontraram e vivenciaram no curso de origem. A direção da evasão para os inconformados pode ser tanto no sentido de interrupção (macroevasão), quanto no de mobilidade para outros cursos/IES (micro ou mesoevasão).

A seguir apresentamos alguns exemplos que retratam o público identificado como Determinados, sendo que entre as principais causas da evasão encontramos problemas de saúde pessoal ou de familiares (enfermidades como depressão, câncer, derrame, entre outras) ou ainda gravidez e situações de ordem pessoal como viagem de estudos, como ilustram as citações que seguem:

“*Maior motivo [para interromper o curso] foi por problemas de saúde*”, sobre o retorno o estudante relata “*Gostei do curso, até voltaria, mas minha saúde é minha prioridade.*” (Estudante 470, Odontologia, 4º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Afastamento devido a “*Cirurgia de vesícula, onde faltei muitas [aulas e] explicações de matemáticas e outras.*” (Estudante 182, Ciências Econômicas, 2º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Mãe foi diagnosticada com câncer e no momento terei que cuidar dela.*” (Estudante 300, Engenharia Elétrica, 3º período, trancou e não pretende estudar no momento).

---

<sup>71</sup> A exemplo de Cunha (2007a), quando usa o termo “crítica” com mais de um significado para referir-se à universidade no período da República Populista, utilizamos o termo “inconformado” no sentido que a palavra conformação toma como ato de formação ou de aceitação. Portanto, vemos aqui que o estudante inconformado pode ser aquele que não se adequou à conformação do curso e/ou IES e evadiu *decepcionado* ou ainda *indeciso* em relação ao caminho a seguir, como observamos nas respostas tratadas neste item.

Estudante 466 trancou o curso por problema de “*Saúde familiar*” e afirma “*Retornarei após a melhora da saúde de meu pai.*” (Estudante 466, Odontologia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Da mesma forma, o estudante 386 relata “*Problemas de saúde de minha mãe*”, quanto ao retorno afirma que o fará “*Quando ela melhorar*” (Estudante 386, Engenharia Química, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Em algumas situações, entendemos que o estudante pode ficar impossibilitado de acompanhar as atividades do curso, seja pelo tempo dedicado, seja pelos recursos financeiros que passam a ser destinados aos cuidados com a saúde (sua ou de seu familiar). Entretanto, há situações em que o estudante é resguardado pelo direito de fazer as atividades acadêmicas em casa, como na Licença Gestação, possibilitando a continuidade dos estudos, mesmo sem a presença regular deste na IES, exceto para a realização das avaliações que devem ser presenciais. Mesmo no caso das estudantes gestantes ou com filhos recém-nascidos, muitas optam por suspender os estudos para dedicar-se aos cuidados maternos, assim como o caso de alguns pais que também interrompem a graduação para auxiliar as companheiras na tarefa familiar, como vemos nos exemplos a seguir:

“*Estou deixando o curso por causa de minha gravidez*”, mas afirma “*Pretendo voltar assim que estiver com meu bebe já incluído em escolinha*” (Estudante 146, Direito, 3ª período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Devido ao nascimento do filho*” (Estudante 169, Direito, 3º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Aumento da família - Esposa está grávida*” (Estudante 140, Direito, 9º período ou mais, trancou e não pretende estudar no momento).

Os cuidados pessoais que requer um recém-nascido tornam compreensível o fato de que as estudantes gestantes estejam mais propensas a evadir, como afirma Lourenço (2014). Todavia, não é apenas a dedicação ao bebê que impede o estudante de prosseguir os estudos, mas também a necessidade de adequar o orçamento familiar para atender as suas necessidades básicas com higiene e alimentação, por exemplo.

Além das situações que envolvem a saúde dos estudantes e seus familiares, entre os considerados determinados observamos que há fatores pessoais transitórios, mas importantes o suficiente para que estes interrompam o curso momentaneamente, como o desejo de realizar um “*curso de fotografia em outro país*”. Este mesmo estudante afirma que: “*O curso de artes me possibilitou uma jornada de estudos, conhecimento, aprendizagem e ousadia e não menos*

*importante: dedicação e responsabilidade [que] me ajudará muito.*” (Estudante 81, Artes Visuais, 3º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Ou seja, há uma identificação e adaptação ao curso, mas a oportunidade de realizar uma viagem internacional coloca-se como prioridade, assim como no caso do estudante 177: *“Estou me afastando temporariamente para realizar um intercâmbio pelo Rotary”* e complementa *“Eu tenho certeza que já quero voltar para o curso e para a Unochapecó em no máximo dois semestres a partir deste.”* (Estudante 177, Direito, 1º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

Outra situação que exprime uma decisão pessoal é relatada pelo estudante 380: *“Já sou graduado e não tenho pressa na 2ª graduação.”* Entretanto, o mesmo pretende retornar quando tiver *“Maior disponibilidade de tempo p/estudar. Apenas [necessita] mais disponibilidade de tempo.”* (Estudante 380, Engenharia Química, 3º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

Estes e outros casos, em que os estudantes justificam a evasão como uma decisão individual, baseada em suas características ou condições pessoais e/ou familiares, caracterizam-se por uma interrupção ou saída do sistema (macroevasão), mas também por demonstrar o desejo de retornar assim que possível. Isto nos remete a necessidade de estudos mais aprofundados que avaliem se nestes casos houve realmente o retorno após a resolução da situação que originou o afastamento.

Na sequência, apresentamos os casos dos estudantes considerados Inconformados, que interromperam os estudos (macroevasão) justificando: *“[...] não me identifiquei com o curso.”* Sobre um possível retorno ao curso/IES, o estudante responde: *“Quando escolher o curso desejado.”* (Estudante 10, Administração, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“Apenas porque não tenho certeza ainda se é isso mesmo que desejo cursar”*, mas sobre o retorno redarguiu: *“Quando eu estiver decidida.”* (Estudante 236, Engenharia Civil, não concluiu o 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“Quero mudar de curso. Estou decidindo qual quero cursar.”* Sobre as expectativas que tinha, o estudante afirma que a IES *“superou as expectativas, mas no momento não é o curso que desejo”*, mas voltaria, pois se trata de uma *“Universidade boa, espero voltar para cursar outro curso.”* (Estudante 503, Psicologia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Não identificação com o curso*” e “*Não pretendo volta*”, pois “*Esperava gostar mais do curso*” (Estudante 526, Serviço Social, 4º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Não fiquei feliz com a que estava fazendo*”, o mesmo estudante afirma “*Não sei se voltaria*” (Estudante 354, Engenharia Mecânica, não concluiu o 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“*Falta de interesse no curso*”. Quanto às expectativas que tinha, responde: “*Ao me inscrever, gostei do curso, mas não é mais o que quero*”, (Estudante 520, Publicidade e Propaganda, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Nestes exemplos vemos que a evasão por não identificação, adaptação ou diríamos conformação ao curso e/ou IES caracterizam-se por dois aspectos distintos. Nos três primeiros casos (estudantes 10, 236 e 503) há uma indecisão em relação ao caminho a seguir, mas uma expectativa de retorno. Já nos 3 últimos exemplos observamos uma insatisfação em relação aos cursos de origem e uma tendência de abandono, pois, quando questionados sobre um possível retorno, os estudantes demonstram que não há interesse, ao menos no momento.

Ressaltamos que, se nos casos acima os estudantes demonstram que ainda não encontraram o curso desejado e não pretendem retomar os estudos antes de terem mais claro o que realmente desejam em termos de formação, outros, porém, sabem que na IES não há o curso de sua preferência, mas mesmo assim fazem a tentativa apostando em uma possível descoberta de interesse. Como no caso do Estudante 71 que cursava Arquitetura e Urbanismo, mas tinha interesse em outro curso (Jogos Digitais) que não estava sendo ofertado na IES.

“*Achei que iria me identificar, mas não foi o esperado*”, ou seja, o estudante fez a tentativa de buscar outra formação, entretanto, esta mudança acabou por reforçar o desejo de cursar o curso de 1º opção. Para ele o retorno ao ensino superior é possível “[...] *quando o curso de Jogos Digitais abrisse uma turma.*” (Estudante 71, Arquitetura e Urbanismo, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Assim como no caso acima, para os estudantes 229, 148 e 305, que veremos a seguir, o ingresso em outro curso apenas reforçou o desejo inicial em graduar-se num curso diferente daquele que acessara, nestes casos houve a evasão no sentido de mobilidade e não de abandono.

Quanto à saída do curso de Enfermagem para ingressar em Fisioterapia, na mesma IES, o estudante 229 relata “*Não era o curso de 1º opção, mas sim o de 3ª. Achei que teria práticas, mais práticas, tem coisas [matérias] que não me adaptei. Agora posso ingressar*<sup>72</sup> no

---

<sup>72</sup> Mantivemos o relato fiel à escrita do estudante, inclusive possíveis erros de ortografia, como neste caso.

*curso desejado.*” (Estudante 229, Enfermagem, 1º período, trancou para mudar para Fisioterapia na Unochapecó).

Já o estudante 148 justifica a mudança do curso de Direito para Arquitetura e Urbanismo, na mesma IES, devido ao “[...] *pai trabalhar na área de construção civil, e [é] o que [eu] desejava fazer. Acabei escolhendo direito por influencia e percebi que não é o que realmente queria.*” (Estudante 148, Direito, não concluiu o 1º período, trancou para mudar para Arquitetura e Urbanismo na Unochapecó).

Estudante 305 mudou do curso de Engenharia Elétrica para Nutrição, na mesma IES, pois, segundo ele: “*Não é o que eu gosto, sou mais ligado ao esporte e a alimentação.*” (Estudante 305, Engenharia Elétrica, 1º semestre, trancou para mudar para Nutrição na Unochapecó).

Nos 3 exemplos supracitados, os estudantes identificam que havia uma inclinação anterior para outro curso e/ou outra área de formação, entretanto, esta clareza não está presente em todos os casos de evasão por mobilidade, pois registramos relatos genéricos tais como não me identifiquei com o curso ou com a área de trabalho, ou ainda: “*Não me vi no futuro ali naquela área.*” (Estudante 97, Ciência da Computação, não concluiu o 1º período, trancou para mudar para Fisioterapia na Unochapecó).

De todos os casos em que a justificativa da evasão é a não identificação com o curso, o relato do estudante 507 é o que mais nos chamou a atenção, pois interrompeu na fase final do curso (9º período concluído). Ele descreve: “*Não me identifiquei com o curso escolhido e optei por permanecer na agricultura.*” Ou seja, interrompeu o curso de Psicologia em vias de conclusão para seguir na atividade agrícola (Estudante 507, Psicologia, 9º período ou mais, trancou e não pretende estudar no momento).

Considerando que este estudante estava realmente na fase de *expectativa da formatura*, na qual a principal preocupação seria a atuação profissional (BARDAGI, 2007 apud CUNHA; NASCIMENTO; DURSO, 2014), nos perguntamos se o que ocorreu foi, de fato, a falta de identificação com o curso, sinalizada na resposta, ou a evasão do ensino superior foi decorrente da distância subjetiva entre dois universos culturais diferentes: o mundo acadêmico em oposição universo rural, seu meio de origem? Seria o estudante citado o único membro da família a ter acessado o ensino superior, o que poderia colocá-lo na condição de um *trânsfuga*?

Baseado em Bourdieu (1983), podemos dizer que o *trânsfuga* é o sujeito oriundo de uma família com baixo capital socioeconômico e cultural, por exemplo, que teve acesso e sucesso no meio escolar ascendendo na hierarquia escolar e cultural, mas que ao retornar ao

lar percebe a distância criada entre o meio de origem e seu novo meio social, chegando a sentir-se deslocado no ambiente familiar.

Um estudo aprofundado destes casos poderia nos auxiliar na compreensão das especificidades que perpassam as causas da evasão dos estudantes que afirmam não se identificar ou adaptar ao curso, nos diferentes períodos cursados, sobretudo nos últimos. Isso porque sabemos que o capital cultural familiar e o próprio histórico escolar do estudante influenciam significativamente na sua carreira ou trajetória escolar, como demonstrado, por exemplo, nos estudos de Pierre Bourdieu.

A partir dos relatos analisados e apresentados neste item, formulamos algumas reflexões em torno dos fatores que classificamos como pessoais. Como primeiro ponto de reflexão, observamos que a evasão não pode ser avaliada sempre como uma “escolha” do estudante, pois há situações que impedem a sua presença e permanência na graduação, ainda que temporariamente, como os problemas de saúde relatados pelos estudantes denominados Determinados, em que se torna necessário destinar parte do seu tempo para os cuidados que cada situação exige (doenças incapacitantes, gravidez, entre outros exemplos). Além disso, consideramos que as situações apresentadas por estes estudantes demandam recursos financeiros, quer seja para uma viagem de estudos internacional ou para as despesas próprias e familiares (tais como tratamento médico e medicamentoso, ou mesmos com as necessidades básicas de um recém-nascido). Desta forma, compreendemos que apesar do desejo exposto em continuar os estudos, há situações em que a evasão parece ser a opção mais plausível.

O segundo ponto a se refletir refere-se a “escolha” dos cursos de graduação dos estudantes identificados como Inconformados, pois sabemos que nem todos escolhem os cursos que realmente desejam fazer, há exemplos suficientes neste item para ilustrar a questão. O que queremos ressaltar é que existe nestas escolhas, muitas vezes frustradas, aquilo que Bourdieu chama de *causalidade do provável*:

[...] o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’, etc.): as práticas são o resultado deste encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer. (BOURDIEU, 1983, p. 124).

Isto quer dizer que os estudantes tendem a acessar os cursos que eles julgam serem mais adequados às suas condições de vida, baseados em seu capital cultural, econômico e social. E como constatou Zago (2006), em estudo com estudantes das classes populares, nem

todos dispõe também de capital informacional suficiente para realizar uma escolha adequada de curso superior. A autora destaca:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos 'escolha'. (ZAGO, 2006, p. 231).

Ou seja, os casos em que os estudantes afirmam não se identificar ou adaptar ao curso “escolhido”, poderiam ser o destes mesmos estudantes que escolheram não o curso desejado e para o qual possam ter aptidões pessoais e profissionais, mas aqueles que acreditaram ser mais adequados a sua realidade social. Assim, concordamos com Zago (2006, p. 232) quando afirma que:

[...] falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.

Estes resultados também corroboram com aqueles apresentados por outros pesquisadores (LOPES, 2014; CASTRO, 2012; AMARAL, 2013; BAGGI; LOPES, 2011) acerca da falta de vocação ou identificação com o curso, como uma das principais causas da evasão, assim como o desencanto com a universidade e a descoberta de novos interesses. Entretanto precisamos ressaltar que estas causas (falta de interesse ou vocação) não devem ser naturalizadas, pois nossa intenção é ao menos tencionar se estes estudantes que ingressaram e evadiram estavam nos cursos desejados ou naqueles de menor demanda e/ou cujo acesso foi facilitado. Estavam cursando a graduação de acordo com a sua primeira opção ou segunda, terceira, quarta, etc.?

Como terceiro ponto, ainda em relação a “não identificação” e “não adaptação”, relatadas pelos estudantes inconformados desta pesquisa, entendemos que é preciso tencionar o impacto que há na vida do estudante a mudança do ensino médio para o ensino superior. Sabemos que no Brasil a conclusão do primeiro dá-se majoritariamente na rede pública, desta forma, o estudante ingressa no curso de graduação trazendo consigo as fragilidades de uma educação básica insuficiente para garantir-lhe sucesso na carreira acadêmica. O que queremos destacar que não são apenas as dificuldades de aprendizagem que tem alguns destes

estudantes, e sim o sentimento da falta de preparação para a entrada na vida acadêmica, sobretudo nos cursos mais competitivos como as Engenharias, por exemplo.

Além da preparação em termos de conhecimento adquirido, outras questões indicam um distanciamento entre o universo da educação básica e do ensino superior. Recordo-me<sup>73</sup> que regularmente atendíamos calouros que no momento da matrícula perguntavam se havia uniforme na universidade, lista de materiais, qual o horário do “recreio” ou se podia usar bermuda ou saia curta na sala de aula. E estes exemplos não nos surpreendem, pois sabemos que nossos estudantes saem de um modelo de ensino bastante paternalista em que há acolhimento e participação (quase obrigatória) da família nas atividades escolares. Neste modelo, desenvolvemos uma visão de autoridade do professor dentro da sala de aula, para o qual é necessário pedir autorização para ir ao banheiro ou tomar água, e que os avisos importantes são repassados nas salas de aulas pelo próprio professor ou por outros funcionários da escola.

Ao adentrar o ambiente universitário, entendemos que o estudante pode ficar realmente confuso com tamanha liberdade que lhe é outorgada, e esta pode ser compreendida como uma falta de atenção por parte da IES e de seus professores, pois não existe mais o “sinal sonoro” entre as aulas, nem há interrupções frequentes para avisos nas salas de aula, diminui a cobrança dos professores sobre o resultado de seus alunos, e a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois agora não são mais eles que buscam o boletim ao final do período letivo. Toda esta autonomia acaba chocando alguns estudantes, advindos de escolas onde havia rigor nas rotinas e hierarquias escolares, que demoram em se adaptar ao ambiente, ao curso e as novas regras do jogo.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), as regras do jogo universitário demonstram como as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes influenciam suas carreiras profissionais, desde a escolha do curso acessado até o provável destino escolar, sendo a evasão um dos caminhos possíveis. Filhos com pais que possuem nível superior podem ingressar com uma ideia, mais ou menos precisa do que encontrarão, mas os pais que não frequentaram o ambiente acadêmico dificilmente poderão ajudar seus filhos nesta transição. Assim, entendemos que o capital cultural familiar tem grande importância na adaptação do estudante ao sistema de ensino superior, como constataram outros pesquisadores (PARENTE, 2014; LOURENÇO, 2014).

---

<sup>73</sup> Acreditamos que a experiência e os exemplos dados pela mestranda, que atuou no setor de atendimento ao estudante por 8 anos, contribuem significativamente para a compreensão das causas da evasão citadas, por isso incluímos nesta parte do trabalho.

Como quarto ponto para refletirmos está a seguinte questão: se de fato os estudantes inconformados com os cursos de origem fossem identificados previamente pela IES, através do contato com seus professores ou mesmo da coordenação do curso, poder-se-ia evitar a macroevasão estimulando a microevasão com o direcionamento destes casos para outros cursos com maior afinidade/conformidade?

Sabemos que a Unochapecó possui um portfólio significativo de cursos em distintas áreas do conhecimento, por isso nos indagamos se os estudantes que não se identificam com o curso escolhido recebem algum tipo de orientação vocacional da instituição? Há preocupação por parte da IES e dos cursos em auxiliar estes estudantes a encontrar a carreira que lhes seja mais adequada/correta?

Estas indagações partem do pressuposto de que se houvesse um canal de diálogo eficaz entre a IES e seus estudantes, esses poderiam buscar auxílio e orientação nesta mesma, podendo ser direcionados aos cursos de interesse, sem necessariamente interromper os estudos. Sabemos que a Unochapecó possui o Programa de Orientação Profissional (POP), que desenvolve atividades de divulgação dos cursos nas escolas da região, como também oferece atendimento psicológico aos estudantes que manifestam dúvidas sobre o futuro profissional. Porém, perguntamos se este serviço de identificação da vocação profissional não poderia ser aplicado ao estudante que logo nos primeiros períodos não se identifica ou não se adapta ao curso em que se encontra matriculado. Estas e outras questões nos levam a próxima dimensão a ser analisada, a Dimensão Institucional.

#### 7.4 DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Nesta terceira e última dimensão das causas da evasão analisamos alguns relatos que apresentam fatores institucionais como justificativas da evasão estudantil. Entre estes destacamos em primeiro lugar os fatores institucionais *indiretos*, refletidos nas expectativas individuais projetadas sob a imagem da IES e que podem se concretizar ou não na realidade vivenciada pelo estudante. Em segundo lugar fatores institucionais *diretos*, tais como atuação dos docentes e das coordenações de curso, considerada pelos evadidos como inadequada e/ou ineficiente.

Inicialmente, avaliamos as expectativas que tinham os estudantes que evadiram em 2016 na Unochapecó, essas considerados fatores institucionais indiretos, através das respostas à questão: *O que você esperava da universidade (Unochapecó) e do curso escolhido?* Observamos, então, que a maioria dos 538 participantes (317 ou 58,9%) não respondeu a

referida questão, o que nos permite inquirir se a falta de motivação para o preenchimento da resposta está no fato desta ser uma questão aberta/descritiva ou se os estudantes temiam comprometer-se, de alguma forma, com a resposta dada? Ou ainda, se estes que não responderam a questão não possuíam expectativas em relação à IES ou ao curso no momento da pesquisa? Ou ainda são outros fatores que impediram a resposta?

O que sabemos é que dos 221 estudantes que responderam à questão descrita acima, 84 (38%) declararam que tinham expectativas positivas e que foram *superadas*, em relação à instituição e/ou do curso em que estavam matriculados e 71 (32%) consideraram suas expectativas *atingidas*. Desta forma, o número de estudantes **satisfeitos** em suas expectativas chegou a 70% (ou 155 casos) do total dos 221 respondentes, ainda assim todos eles evadiram do curso e/ou da instituição, como mostram alguns relatos a seguir:

*“Esperava uma universidade bem qualificada e não me decepcionei.”* (Estudante 345, Engenharia Mecânica, 2º período, trancou para mudar para Medicina Veterinária na mesma instituição).

*“Esperava uma ótima infraestrutura e profissionais de ponta, o qual eu vi, não tenho nada para reclamar sobre a universidade.”* (Estudante 471, Odontologia, 2º período, mudou para uma universidade pública municipal a UNIUV – União da Vitória/PR).

*“Curso com o mesmo nível de ensino de universidades públicas. E isso ocorre. Curso muito bom.”* (Estudante 533, Sistemas de Informação, 2º período, mudou para a UFFS – Chapecó/SC).

*“Fui surpreendido com a estrutura da universidade, mais que imaginava.”* (Estudante 34, Agronomia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“É mais do que eu esperava. Muita atenção de todos os colaboradores e o curso é o que eu sempre quis.”* (Estudante 177, Direito, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Identificamos que entre os 155 respondentes satisfeitos, a maioria (56%) evadiu no sentido de uma mobilidade estudantil (micro e mesoevasão), enquanto 44% deles interromperam o curso sem registro de novo ingresso em curso/instituição distinto.

Além dos exemplos citados, encontramos principalmente respostas generalistas e recorrentes, tais como: atingiu minhas expectativas, conhecimento, bons professores, etc. Estas também incluídas nos casos de estudantes satisfeitos. Contudo, também identificamos 66 (30%) casos em que houve um registro negativo quanto à expectativa em relação à IES e/ou curso, como pode ser visto nas falas transcritas abaixo de estudantes considerados **insatisfeitos**.

“A universidade atende todas as minhas expectativas, já o curso pensei que seria algo, mas acabou não sendo, decepcionante.” (Estudante 229, Enfermagem, 1º período, mudou para Fisioterapia na mesma instituição).

“Esperava de um curso mais estruturado, e com menos matação de aula.” (Estudante 171, Direito, 1º período, mudou para Odontologia e não identificou a IES de destino).

Outro estudante critica que as aulas deveriam ser “mais claras e objetivas” e expõe também “demora nas entregas das avaliações.” (Estudante 374, Engenharia Química, 1º período, trancou para mudar de curso e está inscrita para um programa de mestrado na mesma instituição).

Esperava “Professores mais qualificados.” (Estudante 13, Administração, 4º período, trancou para mudar para FACC – Concórdia/SC).

“Mais comprometimento [da] coordenação do curso.” (Estudante 207, Educação Física, 2º período, mudou para Unopar – Chapecó/SC).

“Da universidade está ótima, mas do curso, falta áreas de experimentações.” (Estudante 38, Agronomia, 3º período, trancou para mudar para a CESURG, Sarandi/RS).

“Gostei da faculdade, porém alguns professores são grossos. Curso excelente.” (Estudante 402, Fisioterapia, 2º período, trancou e não pretende estudar no momento).

“Que a UNO leve mais a sério este curso. O coordenador e alguns professores fazem um grande trabalho, mas a uno gosta de engenharia.” (Estudante 130, Design Visual, 6º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Através destes exemplos, podemos perceber que para os satisfeitos prevalece nas respostas a referência da estrutura da IES, enquanto para os insatisfeitos destaca-se o papel do professor em sala de aula e como a sua atuação representa muito mais que uma identidade pessoal e profissional, pois os estudantes também o relacionam com a imagem do curso e da própria IES.

Também registramos falas em que as expectativas dos estudantes estavam diretamente relacionadas à instituição vista por meio das propagandas midiáticas que enfatizam a distribuição de elevado número de bolsas de estudo anuais, mas que acabam não sendo suficientes para contemplar todos os estudantes que concorrem no processo de seleção semestral. Ocorre que o não recebimento de Bolsa de Estudos, ou mesmo a falta de financiamento estudantil, torna-se uma frustração ainda maior para aqueles que possuíam expectativas elevadas a respeito destas possibilidades e que dependiam desses recursos financeiros para sua permanência na IES, como mostra a resposta do Estudante 462:

*“Unochapecó: Mais oportunidades de bolsa e fies para facilitar a vida do acadêmico”*. (Estudante 462, Odontologia, 1º período, trancou para mudar de universidade – Uceff – Chapecó/SC).

Também destacamos os relatos dos estudantes 199 e 381, que sinalizam a importância das instituições divulgarem informações claras a respeito dos cursos ofertados. Entendemos que a falta destas pode contribuir significativamente para a frustração e evasão do estudante.

Esperava *“que fazendo o curso de Edu. física não ouvesse a separação entre bacharel e licenciatura.”* (Estudante 199, Educação Física, não concluiu o 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

A *“universidade [é] muito boa, porém esperava que o curso fosse apenas noturno, como realmente ele se apresentava no site”*. (Estudante 381, Engenharia Química, 4º período, mudou para Engenharia da Produção na Uceff – Chapecó/SC).

Nestas situações entendemos que ocorreu uma falha na comunicação e interpretação das informações repassadas pela IES/curso ao estudante que evadiu. Para o Estudante 199, a informação disponível no site da instituição descreve, na mesma página, que o curso de Educação Física possui duas possíveis formações (licenciatura e bacharel) de maneira integrada<sup>74</sup>, o que pode ter confundido o estudante calouro que ainda não conhece as especificidades que perpassam à formação em nível superior. Neste caso, o estudante insatisfeito interrompeu o curso no sentido de uma macroevasão (saída do sistema).

Já o Estudante 381 demonstrou sua insatisfação em relação à informação referente ao turno de funcionamento do curso. Como constatamos, no site da instituição há indicação que o turno do curso de Engenharia Química é noturno<sup>75</sup>, mas omite a informação que também são realizadas aulas no turno vespertino. A situação relatada pelo estudante, sem dúvida, contribuiu para evasão, mas neste caso para uma forma de mesoevasão, pois verificamos que o evadido ingressou em outro curso, em outra instituição paga na mesma cidade da IES pesquisada.

---

<sup>74</sup> Informação disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/edfisica>>. Ocorre ainda nas informações divulgadas no site da IES que as matrizes curriculares da Licenciatura e do Bacharel não são identificadas pelo nome, apenas pelo código institucional correspondente (1016 – bacharel e 1017 – licenciatura), o que dificulta a compreensão do estudante.

<sup>75</sup> Informação disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/quimica>>. Identifica o turno da oferta apenas como noturno, assim como nos casos de Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, entre outros, que possuem aulas em mais de um turno. A universidade divulga a informação do turno cujas aulas são majoritárias e omite a informação do outro turno de oferta estabelecido nos projetos dos cursos.

Durante atuação como técnica do setor<sup>76</sup> de atendimento ao estudante, tive a oportunidade de vivenciar frequentemente situações como estas relatadas anteriormente. Os estudantes apresentavam dificuldades em entender o funcionamento de cursos com oferta em mais de um turno e/ou com mais de uma formação acadêmica. Como exemplo, no caso das engenharias, recordo-me que muitos estudantes desconheciam que eram ofertadas disciplinas obrigatórias no período vespertino, acabavam as trancando e cursando apenas aquelas do noturno, com a justificativa de que não poderiam cursá-las, pois precisavam trabalhar em período integral, ou seja, eram trabalhadores-estudantes.

Ainda em relação aos 66 casos que tiveram suas expectativas frustradas, observamos que 32 deles (49%) estavam interrompendo o curso e não pretendiam estudar no momento (macroevasão), os outros 34 (51%) estavam mudando de curso e/ou IES. Ou seja, no caso das questões relatadas, os estudantes dividem-se entre o abandono dos estudos e a mobilidade estudantil.

Consideramos as expectativas dos estudantes fatores institucionais indiretos, pois a instituição ao projetar uma imagem virtual através das diferentes mídias gera um efeito que pode tornar-se positivo ou negativo na realidade vivenciada pelo estudante, influenciando significativamente na sua permanência ou evasão. O efeito será positivo se a imagem/expectativa for identificada como verdadeira e tornar-se satisfatória para o estudante, ou negativa se for desdita pela realidade vivida pelo mesmo ao adentrar o *campus* universitário.

Entender as expectativas dos estudantes também permite avaliar e compreender o fenômeno da evasão, uma vez que, como afirma Lobo (2012, p. 13), “[...] expectativas que, se não são atendidas, geram decepção e quebra do vínculo de confiança do aluno, ou seja, destroem as razões que fizeram o aluno optar por aquela IES, ou Curso”. Neste sentido, concordamos com Baggi e Lopes (2011), quando afirmam a importância da avaliação institucional como ferramenta para prevenção da evasão estudantil, pois uma IES que busca saber como sua imagem é recebida fora e dentro do espaço acadêmico tem maiores chances de corrigir distorções e auxiliar os estudantes na escolha do rumo certo.

Tratando-se de expectativas baseadas em imagens projetadas em relação aos cursos e instituições, Lobo (2012) faz uma importante observação:

[...] o marketing pode até ajudar a atrair alunos em um primeiro momento, mas ainda é a opinião dos alunos e professores, levada pelo boca a boca, a maior responsável pela imagem de uma IES e pela escolha dos candidatos. Por isso, é melhor cumprir o que se promete, ou não prometer o que não se pode cumprir, pois isso é causa, entre outras já confirmadas, de Evasão de uma IES. (LOBO, 2012, p. 13).

---

<sup>76</sup> Novamente, a experiência da mestranda contribui para a análise e compreensão dos resultados da pesquisa.

Lobo (2012) relata que, muitas vezes, a propaganda das instituições busca enaltecer seus aspectos tecnológicos e estruturais, mas peca no currículo ou projetos pedagógicos obsoletos, sem contar nas metodologias utilizadas nas aulas, que em nada, ou muito pouco, fogem do tradicional. Esta distorção entre o virtual e o real pode desmotivar o estudante que ingressa esperando um mundo novo e acaba por se confrontar com um cenário semelhante ao da educação básica.

A partir dos relatos analisados neste item podemos extrair algumas considerações, primeiro que mesmo aqueles estudantes que se encontram satisfeitos com a IES podem evadir, no caso desta pesquisa a maior parte tendendo à mobilidade, enquanto os insatisfeitos dividem-se entre a macroevasão e a mobilidade.

Segundo que a relação interpessoal entre docentes e discentes é um fator importante para a permanência ou pode favorecer a evasão destes, no curso e/ou instituição, pois são os professores que representam em primeira instância a própria IES e acabam exercendo forte influência na formação dos estudantes.

Terceiro, as informações divulgadas pela instituição, nas diferentes mídias, a respeito do funcionamento de seus cursos precisam ser claras o suficiente para empoderar o estudante no momento da escolha da carreira a seguir, explicitando adequadamente condições como o(s) turno(s) de oferta das disciplinas e a formação profissional obtida após a sua conclusão.

Resumindo, ao analisar as expectativas dos estudantes que evadiram em 2016, constatamos que a maioria (317) não respondeu a questão, e como sinalizamos, essa lacuna levanta indagações acerca dos motivos que levaram a tão expressivo número de não respostas. Já dos 221 (100%) respondentes que preencheram a questão vimos que prevaleceu a satisfação (32%) ou superação (38%) de suas expectativas em relação ao curso e/ou instituição, mas é importante sinalizar também que uma significativa parcela dos evadidos deixou a Unochapecó em 2016 levando consigo, talvez, a frustração (30%) da imagem criada da mesma e/ou do curso a que teve acesso.

Conforme avançamos na análise das causas da evasão, vamos comprovando a complexidade em torno do tema e, como veremos neste item, é necessário por um ponto de interrogação sobre aquilo que acreditamos ser uma “decisão” pessoal do estudante, pois as respostas obtidas nesta pesquisa revelam que há fatores diretamente ligados à instituição que atuam como motivadores para a saída dos estudantes de seus cursos de origem. Para compreender melhor estas questões mudamos nosso foco de análise para as respostas dadas à questão *Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou IES*. Nestes relatos identificamos 14 casos que abordavam como causa da evasão fatores institucionais *diretos*. Para

estes estudantes, o destino final ficou equilibrado entre a mobilidade para outros cursos/IES (micro e mesoevasão, 7 casos) ou para a interrupção dos estudos (macroevasão, 7 casos).

Entre as respostas analisadas, observamos que os estudantes indicavam como causas da evasão: insatisfação em relação à atuação dos professores, reprovações e problemas na coordenação do curso. A seguir alguns exemplos de justificativas da evasão que envolvia a atuação dos professores no curso.

*“Professores não capacitados para atender bem os alunos.”* Este estudante afirma que retornaria à Unochapecó, mas em outro curso (Estudante 43, Agronomia, 1º semestre, trancou e não pretende estudar no momento).

*“Professores com pouca vontade de dar aulas, que misturam vida pessoal com trabalho e cobram nas provas além do que passava em sala. Excesso de trabalhos acadêmicos.”* (Estudante 144, Direito, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“Professores não dominam o conteúdo e cobram trabalhos demais, falam da vida pessoal e falam palavras baixo calão.”* (Estudante 175, Direito, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

*“A falta de coerência por parte de alguns professores que tratam alunos de forma diferenciada.”* (Estudante 189, Educação Física, 4º período, trancou para mudar para Unopar – Chapecó/SC).

Nos 4 casos, supracitados, segundo os respondentes, os professores foram os catalisadores da evasão, principalmente pela postura adotada pelo docente em sala de aula. Se de fato as respostas dos sujeitos desta pesquisa são reflexo da realidade vivida no ambiente universitário, entendemos, como hipótese, que, para que esta situação se transformasse em uma queixa de um estudante, seria necessária a sua frequente repetição, a ponto de incomodar e marcar o respondente, influenciando de tal forma na sua decisão em evadir do curso.

Lobo (2012), baseada nos estudos de Tinto, aponta para o fato de muitas instituições não exigirem uma formação didático-pedagógica dos professores universitários. Esta fragilidade na formação foi constatada também por Ronsoni (2014, p. 29), em que “[...] muitos docentes não têm experiência do magistério no ensino superior, e a entrada na instituição consiste no início de sua carreira como docente.” Ou seja, o despreparo ou a falta de experiência dos docentes para atuar na educação superior pode ser sim um importante fator institucional da evasão, devendo a gestão da IES estar atenta à atuação de seus profissionais e a necessidade de qualificação permanente dos mesmos.

Quando falamos de atuação docente incluímos nela a relação dos professores com o corpo discente, e como indicam outras pesquisas, problemas de relacionamento entre discentes

e docentes, ou mesmo entre os discentes podem causar a evasão (OLIVEIRA SOBRINHO, 2013; CASTRO, 2012). Estudos como os de Baggi e Lopes (2014) destacam que a relação entre os sujeitos no ambiente universitário pode sim levar a evasão. Complementam que “[...] o impacto causado pela experiência acadêmica na vida do aluno torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e interação do estudante com o cotidiano do curso e dos diferentes contextos de aprendizagem.” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 360).

Os resultados de nossa pesquisa reforçam as observações destes autores e também chamam a atenção para os problemas relacionados à avaliação, pois quando realizadas sem a devida elucidação de seus critérios, estas podem ser interpretadas como “injustas” pelos estudantes, que insatisfeitos com o resultado obtido podem acabar evadindo, como ilustra o exemplo do Estudante 66: “*Professor sem ética na avaliação, sem critério (Reprovou por falta de simpatia) Não usou critério geral.*” Todavia, o estudante acrescenta que “*Voltaria [à IES e ao curso] se pudesse fazer comprovação do projeto com a de colegas que foram aprovados e voltassem atrás na minha reprovação.*” Ainda neste caso, o estudante afirma que tinha uma boa expectativa sobre o curso e à IES, entretanto, teve um descontentamento significativo em relação às avaliações realizadas, pois relata ainda que o curso deveria ter “*Menos ‘panelinha’ [e] que as avaliações quando se pede revisão deveria ser feita por professores externos.*” (Estudante 66, Arquitetura e Urbanismo, 5º período, trancou para mudar para Uceff – Chapecó/SC).

Porém, destacamos que este não é o único caso que envolve uma reprovação associada à evasão, a exemplo do Estudante 335, que identificou como causa da evasão a “*Reprovação*” (Estudante 335, Engenharia Mecânica, 2º período, trancou para realizar um curso técnico no IFSC – Xanxerê/SC). Além destes, outros relataram dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico.

Recordamos que outros autores já haviam sinalizado o baixo desempenho nas disciplinas e os altos índices de reprovação como predominantes nas causas da evasão (AMARAL, 2013; ANDRADE, 2014; PARENTE, 2014). Apesar da reprovação se destacar entre as respostas como real fator da evasão, acreditamos que pode haver, nestes casos, outros fatores implícitos, tais como: a possível baixa qualidade da educação escolar básica, que dificulta a continuidade dos estudos em nível superior; falta de acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, pela IES/cursos; além de muitos terem pouco tempo disponível para dedicar-se aos estudos.

Neste sentido, Baggi e Lopes (2011, p. 357) afirmam: “A permanência do aluno na IES, portanto, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, no entanto

encontramos muitas instituições particulares e públicas despreparadas para estes desafios.” Assim, considerando as fragilidades que apresentam os estudantes egressos do ensino médio público e as lacunas entre esta formação e o ensino superior, nos questionamos: Quais as estratégias adotadas pela Unochapecó para auxiliar os estudantes com dificuldades escolares, trazidas da formação anterior ou mesmo por características pessoais? Qual a visão institucional a respeito da reprovação? Esta é avaliada como um problema apenas do estudante ou há uma preocupação por parte dos professores cujas turmas apresentam elevados percentuais de reprovação?

Em algum momento é questionado o juízo professoral adotado e aplicado pelos professores na instituição? Perguntamos isso, pois, conforme Bourdieu e Saint-Martin (1975), as instituições escolares, vistas na perspectiva do professor que avalia, podem atuar “[...] recebendo produtos [alunos] socialmente classificados, os restitui [à sociedade] escolarmente classificados.” Em outras palavras, a máquina escolar “[...] assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de saída *sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social.*” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1975, p. 217, grifos dos autores).

O que queremos dizer é que as reprovações podem estar associadas não apenas as fragilidades técnicas trazidas do ensino básico, mas também às disposições pessoais e condições socioculturais, consideradas superiores ou inferiores pela cultura escolar que são incluídas nas avaliações, favorecendo os mais favorecidos e reiterando a classificação social prévia<sup>77</sup>.

Outras situações também podem repercutir na reprovação dos estudantes, como os procedimentos administrativos que passam pela avaliação dos coordenadores de curso, tais como as justificativas de faltas. Legalmente, o estudante precisa comprovar o mínimo de 75% de presença nas atividades letivas e atingir notas mínimas para aprovação. Na IES pesquisada somente as faltas por motivos previstos no Manual de Normas e Procedimentos são abonadas, isto se a justificativa for apresentada dentro do prazo específico para cada situação. Descumprido o prazo para a justificativa da falta ou quaisquer outros critérios presentes no referido manual, o estudante terá a falta registrada e se ultrapassar os 25% de ausência possível ele estará reprovado por faltas, independentemente das notas obtidas nas avaliações. Destacamos esta questão, pois verificamos que esta foi uma das situações que acarretou na evasão de dois estudantes, ambos do curso de Design Visual.

---

<sup>77</sup> Pode-se aprofundar o estudo acerca do papel da avaliação escolar na reprodução das estruturas sociais no trabalho completo de Bourdieu e Saint-Martin (1975) intitulado *As categorias do juízo professoral*.

O estudante 135 afirma: “*Perdi um prazo de entrega [de um trabalho/documento] e não consegui entregar após, então não tem como não reprovar na disciplina. Vou trancar e voltar no semestre que vem pra finalizar o curso.*” (Estudante 135, Design Visual, 9º semestre ou mais, trancou o curso, mas vai retornar para finalizá-lo).

Já para o Estudante 136, o trancamento teve como causa principal a “*Recusa de atestado médicos, causando reprovação por faltas, ocorrendo perda da bolsa de estudo.*” (Estudante 136, Design Visual, 8º semestre, trancou e não vai estudar no momento).

Nestes casos, não estamos direcionando a “culpa” da evasão para a IES, mas evidenciando que, de fato, há situações em que a política acadêmica e administrativa pode influenciar significativamente na decisão do estudante, dados os prazos rigorosamente estabelecidos e, por vezes, a falta de flexibilidade e comunicação em determinadas situações.

No caso dos estudantes 135 e 136 vemos que a perda dos prazos acarretou não apenas na evasão, mas na reprovação dos estudantes e também na perda da bolsa de estudos de um deles. Novamente, tomo a experiência como técnica da IES para esclarecer que não eram poucos os casos de estudantes que procuravam o atendimento, já reprovados, muitas vezes por faltas, e que desconheciam as regras presentes no manual de normas da instituição para justificá-las. Estes estudantes relatavam que não haviam recebido quaisquer encaminhamentos ou esclarecimentos dos seus professores ou coordenação de curso a respeito dos prazos e procedimentos necessários à sua justificativa e abono.

O que fica evidente é que muitas vezes os estudantes desconhecem as normas e procedimentos institucionais e não regularizam sua situação acadêmica conforme estas regras estabelecem. Com isso, podem ser reprovados por faltas e, nos casos de abandono do curso, ter de arcar com custos do semestre, mesmo sem tê-lo frequentado. Desta forma, nos questionamos se estes mesmos estudantes deixariam seus cursos de origem caso fossem alertados pela IES quanto à possível reprovação por faltas ou outras consequências relativas ao abandono do curso? Ou, cientes destas repercussões, tomariam outro caminho, como o trancamento do curso, por exemplo?

Não queremos tomar aqui uma posição paternalista em relação aos estudantes, mas mostrar que há mais que um lado para se analisar nestes casos. Sabemos que o estudante pode acompanhar suas notas e frequência através do portal do estudante (Minha Uno), mas este acesso não impede que a instituição mantenha contato e alerte os estudantes a respeito de sua situação acadêmica, evitando assim a evasão de seus estudantes.

Para entender a importância do acompanhamento dos estudantes por parte da IES, Lobo (2012, p. 12) compara a evasão a um tipo de doença silenciosa, “[...] pois nem sempre

há indicadores prévios de que vá ocorrer, ou esteja em processo. Uma forma de antecipar o problema [...] é verificar e acompanhar os alunos que começam a faltar às aulas e/ou que obtém notas baixas [...].”

Estas e outras situações observadas também nas respostas dos estudantes colocam em xeque o papel da Coordenação de Curso, como mediadora dos assuntos do corpo discente e docente, por exemplo, como ilustram os relatos a seguir, em que a evasão teve como causa a:

*“Falta de organização da coordenação, tutoria e material didático”* Todavia *“Pretendo voltar quando estiver mais organizado.”* (Estudante 85, Biblioteconomia, 1º período, não identificou a forma de evasão).

*“Principalmente a coordenação. 1 - Debocha com a profissão. 2 - Fala que os alunos (nós) éramos a maior esperança e também a decepção dela.”* (Estudante 514, Psicologia, 1º período, trancou e não pretende estudar no momento).

Fazendo uma analogia, poderíamos dizer que a coordenação de um curso é como um farol para onde se direcionam estudantes e professores, na busca de soluções para os mais variados problemas. Mas se este farol não está funcionando muito bem, o curso todo poderia ser prejudicado. Com esta simbologia queremos enaltecer a importância deste cargo para o encaminhamento e possível resolução de questões que podem levar à evasão, direta ou indiretamente.

Para o Estudante 495, houve mais de uma causa, mas todas elas voltadas a fatores institucionais, como: *“Professores; Acadêmicas; Parcela alta; Trocou de grade, demorar para se formar.”* (Estudante 495, Pedagogia, 5º período, mudou para Unisociesc – Chapecó/SC).

Baggi e Lopes (2011) alertam que é possível identificar muitos dos motivos que levam os estudantes a evadir na própria avaliação institucional. Mas destacamos que a avaliação por si só não basta, é preciso que a gestão esteja atenta a estas informações e adote uma cultura gerencial adequada, e como adverte Lobo (2012, p. 12): *“Para mudar a cultura gerencial e acadêmica das IES e aproximá-las um pouco mais da realidade, é fundamental ter em mente que o aluno não é sempre o culpado pela Evasão!”* (grifos da autora).

Encerrando a análise deste item, ressaltamos que nem todas as razões relacionadas às IES são explicitadas pelos estudantes, mas, como afirma Lobo (2012, p. 12), *“[...] muitos não sabem, ou se esquecem de que diversas pesquisas indicam que o aluno, muitas vezes, prefere afirmar que o problema dele é financeiro a ter que enfrentar a reação de sua crítica a setores da IES, ou ao desempenho de docentes, gestores ou funcionários.”*

Portanto, buscamos aqui refletir sobre os fatores institucionais, diretos ou indiretos, presentes nas respostas dos evadidos que participaram da pesquisa em 2016, que indicam a

importância de uma gestão acadêmica atenta às necessidades dos estudantes, a fim de que possa contribuir para a permanência dos mesmos. Também observamos que muitas das questões levantadas neste trabalho sugerem a necessidade de novas pesquisas e aprofundamentos sobre o tema.

## 7.5 FATORES MÚLTIPLOS: MONTANDO UM QUEBRA-CABEÇA

Para encerrar nossa análise sobre as causas da evasão identificadas pelos estudantes, selecionamos os casos da categoria empírica **Fatores Múltiplos**. Nesta identificamos 52 estudantes que relataram *mais de um motivo principal para a saída do curso de origem*, destes 33 (67%) tratam-se de casos de macroevasão (saída do sistema) e 19 deles (37%) correspondem a situações de mobilidade estudantil (micro e mesoevasão). O número de casos que envolvem mais de um fator poderia ser ainda maior se considerássemos outras situações dos estudantes que evadiram, como por exemplo, problemas de conciliação trabalho-estudo, mudança de cidade e trabalho, etc. Entretanto, destacamos esta categoria, pois ela representa uma síntese dos casos analisados até aqui e, como apresentado na revisão da produção, demonstra que a evasão é um fenômeno complexo, multifatorial, contextual, dinâmico e transitório (SCHIMITT, 2014).

Identificamos que as respostas destes 52 estudantes mesclavam situações relacionadas principalmente à condição financeira da família, problemas pessoais e familiares, incompatibilidade trabalho e estudo, transporte, baixo desempenho acadêmico e não identificação com o curso. Em nosso estudo, constatamos a importância de se realizar uma análise crítica atenta às respostas dadas pelos estudantes, e afastada de pré-noções que poderiam reduzir ou minimizar os efeitos das condições socioeconômicas e culturais que muito frequentemente são as principais razões da evasão. Para tentar explicar como os diferentes fatores ou causas influenciam na decisão do estudante, colocamo-nos diante de um quebra-cabeça, mas diferente daqueles que possuem peças distintas e que montam uma única imagem, na evasão temos peças semelhantes (causas socioeconômicas, pessoais e institucionais) que geram imagens distintas (micro, meso e macroevasão).

Assim, recorreremos à analogia de um antigo quebra-cabeça de origem oriental e milenar chamado Tangram para ilustrar e compreender a evasão. Este jogo consiste em 7 peças geométricas que formam um quadrado na posição original, mas que podem ser dispostas de diferentes formas, gerando inúmeros desenhos/figuras. Detalhamos melhor essa ideia na representação a seguir (Figura 6).

Figura 6 – Tangram da Evasão



Fonte: elaboração da autora (2017).

Baseadas na complexidade do tema e na multiplicidade de fatores que influenciam a decisão dos estudantes, entendemos que as causas da evasão podem ser comparadas as peças de um Tangram. Apesar de serem sempre as mesmas peças, o resultado final pode assumir configurações distintas (Figura 6). Acreditamos que, para compreender a saída do estudante, faz-se necessário identificar atentamente suas causas (peças), para posteriormente realizar as devidas relações (encaixes), e então montar e analisar a imagem que resulta na evasão (Tangram).

O que queremos demonstrar é que a forma utilizada para apresentar as causas da evasão que identificamos até aqui, nas dimensões socioeconômica, pessoal e institucional, foi apenas um dos possíveis arranjos que poderíamos criar com as diferentes peças encontradas na pesquisa. Também queremos destacar que, em todos os casos, a evasão não poderia ser explicada por uma única causa, como veremos, assim como montar o Tangram, estudar a evasão é um jogo laborioso que exige do pesquisador observação, criatividade e resiliência na tentativa de encontrar a configuração de fatores que melhor explique o fenômeno.

Selecionamos os casos dos estudantes 276 e 369 para ilustrar a complexidade que permeia a decisão do estudante, diante de suas características pessoais, familiares, socioeconômicas e culturais, evidenciando como estas condições podem convergir para as diferentes formas de evasão sob seus distintos aspectos.

Estudante 276, 20 anos, branco, solteiro, não possui filhos, residente em Chapecó, trabalhava como auxiliar administrativo em período integral e não possuía bolsa de estudos nem financiamento estudantil. Sobre os dados familiares, o estudante não identifica a escolaridade e profissão do pai, mas relata que a mãe possui ensino superior completo e trabalhava como psicóloga. A renda média mensal familiar informada era de R\$ 1.500 a R\$ 2.000. O estudante estava no 3º período do curso de Engenharia Civil quando trancou o curso na IES, segundo ele, por motivos “*financeiro e familiar*”, para ingressar no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Chapecó.

Já o estudante 369, 26 anos, não quis declarar a cor, solteiro, não possuía filhos, residia na cidade de Xaxim, possuía financiamento estudantil no valor integral das mensalidades (100%). Seus pais haviam concluído o ensino fundamental e trabalhavam como funcionários públicos. A renda média mensal familiar, segundo o estudante, era de R\$ 2.000 a R\$ 2.500. Ele estava no 6º período do curso de Engenharia Química quando trancou o curso e justificou devido a “*problemas familiares e financeiros*”.

Em ambos os casos as peças se repetem (problemas financeiro e familiar), mas sua configuração é distinta, como também a representação da evasão no destino escolar de cada um. Partindo dos estudos de Bourdieu acerca da importância do capital cultural familiar na trajetória dos estudantes, inquirimo-nos se a evasão no sentido de mobilidade (ou seja, de permanência no sistema de ensino) seria resultado da influência positiva da mãe do estudante 276, enquanto a falta deste capital no caso da família do estudante 369 poderia levá-lo a uma evasão do sistema?

O que queremos destacar com estes exemplos, que sintetizam a questão da complexidade e multifatorialidade que envolvem a evasão, é que mesmo com causas ou características semelhantes os destinos escolares dos estudantes podem ser muito diferentes.

Antes de encerrar este capítulo que trata dos múltiplos fatores envolvidos na evasão dos estudantes, apresentamos a seguir alguns resultados estatísticos acerca dos fatores considerados internos e externos à instituição que exerceram maior ou menor influência na decisão da evasão. Estes dados reforçam a constatação de que a saída do estudante da IES não é determinada por uma única variável, mesmo que este identifique apenas uma causa, há fatores implícitos que também influenciaram na decisão.

Para compreender como e quais as causas internas e externas à instituição exerciam maior ou menor influência na decisão dos estudantes, ao final do Formulário de Controle de Evasão haviam 23 questões objetivas fechadas, organizadas em uma Escala de Likert<sup>78</sup>, que nos permitiram avaliar os aspectos internos e externos à instituição que, para o estudante, influenciaram na evasão.

A partir das respostas dos estudantes, foram geradas, pelo *software* Sphinx, tabelas que apresentam o percentual de influência de cada fator sobre a evasão (Tabelas 18 e 19). As respostas estavam em escala de 1 a 5, em que 1 significa que o item não teve influência na evasão, 2 pouca influência, 3 média influência, 4 muita influência e 5 total influência.

Como aspectos relacionados à evasão considerados internos à instituição, citamos: o relacionamento entre discentes e docentes, infraestrutura do curso e da IES em geral, métodos pedagógicos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, acolhimento e direcionamento estudantil, assim como incentivo financeiro. Ou seja, estes são fatores sobre os quais a Unochapecó possui capacidade de gerenciamento, direta ou indiretamente, para evitar que ocorra a evasão. Já os aspectos externos seriam aqueles ligados diretamente ao estudante e sua realidade pessoal e familiar, tais como: saúde, trabalho, renda e moradia.

Objetivando verificar a consistência interna e a confiabilidade dos resultados às questões aplicadas, calculamos o coeficiente Alfa de Cronbach. Para Vieira (2015), a “[...] consistência interna de um teste ou um questionário é a extensão em que os itens que o compõem medem o mesmo conceito ou construto. Por exemplo, se dez questões foram projetadas para medir o mesmo construto, o respondente deveria ter coerência nas respostas.” O referido coeficiente tem sido utilizado na pesquisa social e auxilia na interpretação dos dados coletados. Em nossa pesquisa as questões relacionadas às dimensões internas e externas da evasão obtiveram um alfa de 0,94, sendo que o valor varia de 0 a 1.

Vieira (2015) destaca que “[...] a maneira prática de julgar o valor de alfa é comparar o valor calculado com o valor preconizado por diferentes autores em tabelas apresentadas na literatura [...]”, como as de Landis e Koch (1977) e George e Mallery (2003), para ambos os autores citados o valor, ou seja, a consistência interna obtida nos dados de nossa pesquisa é considerado excelente.

---

<sup>78</sup> Como descrito na metodologia do trabalho a Escala de Likert é utilizada principalmente em estudos que investigam o comportamento ou as atitudes de alguém em relação a algo, é comum nas pesquisas de satisfação dos clientes em estabelecimentos comerciais.

Além do coeficiente de consistência interna buscamos identificar se os fatores, ou itens, analisados apresentavam correlação linear entre si, utilizando o Coeficiente de Pearson, calculado através do SPSS. A seguir, apresentamos as correlações obtidas (Tabela 17).

Tabela 17 – Coeficiente de Correlação de Pearson dos principais fatores institucionais associados à evasão.

	RP	RT	RC	R	MPI	IC	IU	AC	NIC	AU	NIU
Relacionamento com Professores (RP)	1										
Relacionamento com Técnicos (RT)	0,82087836	1									
Relacionamento com Colegas (RC)	0,76451028	0,77918552	1								
Reprovações (R)	0,63468432	0,59148111	0,629702	1							
Métodos Pedagógicos Inadequados (MPI)	0,71396921	0,64374101	0,612461	0,676945	1						
Infraestrutura do curso (IC)	0,73581504	0,70119577	0,685749	0,629106	0,788585	1					
Infraestrutura da universidade (IU)	0,71549164	0,73060583	0,722716	0,607043	0,70937	0,888471	1				
Adaptação ao curso (AC)	0,58147257	0,55380641	0,585864	0,652592	0,621022	0,585016	0,571044	1			
Não identificação com o curso (NIC)	0,43138623	0,44252085	0,440502	0,464978	0,444446	0,430373	0,430219	0,679416	1		
Adaptação à universidade (AU)	0,52633253	0,55781475	0,546708	0,545261	0,574456	0,538191	0,587373	0,615819	0,506741	1	
Não identificação com a universidade (NIU)	0,51542439	0,53388476	0,519068	0,517357	0,594455	0,554379	0,614229	0,604548	0,503021	0,82222	1

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle da Evasão (PPOP, 2017).

Nesta etapa, predominantemente quantitativa, constatamos que os itens com maior correlação foram:

- Infraestrutura da universidade e infraestrutura do curso (0,888);
- Não identificação com a universidade e adaptação à universidade (0,822);
- Infraestrutura do curso e métodos pedagógicos inadequados (0,788);
- Relacionamento com os colegas e relacionamento com os técnicos (0,779);
- Relacionamento com os colegas e relacionamento com os professores (0,764);
- Infraestrutura do curso e relacionamento com os professores (0,735);
- Infraestrutura da universidade e relacionamento com os técnicos (0,730);
- Infraestrutura da universidade e relacionamento com os colegas (0,722);
- Infraestrutura da universidade e relacionamento com os professores (0,715);
- Infraestrutura da universidade e métodos pedagógicos inadequados (0,709);
- Métodos pedagógicos inadequados e relacionamento com os professores (0,713);
- Reprovação e relacionamento com os professores (0,634);
- Métodos pedagógicos inadequados e reprovações (0,676);
- Adaptação ao curso e reprovações (0,652);
- Adaptação ao curso e métodos pedagógicos inadequados (0,621);
- Não identificação com o curso adaptação ao curso (0,679);

- Adaptação à universidade e adaptação ao curso (0,615);
- Não identificação com a universidade e infraestrutura da universidade (0,614).

Apesar de não apresentarmos na tabela anterior, também merecem destaque as seguintes correlações:

- Falta de bolsa de estudos e falta de financiamento (0,812);
- Expectativas não correspondidas e métodos pedagógicos inadequados (0,673);
- Expectativas não correspondidas e não identificação com a universidade (0,611);
- Pagamento e falta de bolsa de estudos (0,647);
- Pagamento e falta de financiamento (0,644);
- Adaptação à cidade e não identificação com a universidade (0,513);
- Adaptação à cidade e transporte (0,552);
- Mudança de residência e adaptação à cidade (0,574);
- Problema familiar e problema de saúde (0,557);
- Mudança de trabalho e mudança de residência (0,514);
- Demissão e adaptação à cidade (0,519);
- Demissão e mudança de trabalho (0,548).

Da mesma forma como o Alfa de Cronbach, o Coeficiente de Pearson possui diferentes interpretações na literatura, entretanto todas se baseiam na variação deste que é de 1 a -1. Se a correlação linear entre duas variáveis for 1 diz-se que estas possuem uma correlação forte e positiva, se for 0 quando não há correlação linear entre os itens, e se for -1 diz-se que esta relação é forte e negativa. Uma relação é positiva quando há o aumento de ambas as variáveis, enquanto nas correlações negativas uma variável aumenta a outra diminui.

Em nosso estudo não identificamos nenhuma variável negativa e consideramos significativas as variáveis cuja correlação esteve acima de 0,5. Ressaltamos, porém, que as correlações com valor inferior a 0,5 não devem ser desconsideradas, pois os variados índices de correlação indicam o quanto as causas da evasão estão interligadas, com maior ou menor intensidade.

Salientamos ainda que a correlação linear não indica causalidade e que um estudo estatístico mais aprofundado poderia ainda realizar a Regressão Linear destes dados a fim de identificar quais as variáveis independentes possuem maior intensidade de correlação com as diversas variáveis dependentes.

Apresentamos também os percentuais de influência das variáveis analisadas para a evasão dos respondentes da pesquisa, nas dimensões internas e externas à Unochapecó, conforme descritas no Formulário de Controle da Evasão, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 18 – Escala de influência dos aspectos internos à Unochapecó para os evadidos em 2016

	Não resposta	Sem influência	Pouca influência	Média influência	Muita influência	Influência total	Total
Relacionamento prof-	22,1%	41,6%	5,8%	7,6%	11,2%	11,7%	100,0%
Relacionamento com Técnicos	22,5%	51,3%	4,1%	6,5%	7,2%	8,4%	100,0%
Relacionamento com colegas	23,4%	49,3%	3,3%	3,2%	6,9%	13,9%	100,0%
Reprovações	23,6%	38,3%	9,3%	10,6%	8,4%	9,9%	100,0%
Métodos inadequados	24,3%	43,5%	8,4%	9,9%	6,7%	7,2%	100,0%
Infraestrutura do curso	23,0%	46,3%	6,7%	7,1%	7,1%	9,9%	100,0%
Infraestrutura da universidade	22,9%	49,1%	4,6%	5,4%	8,0%	10,0%	100,0%
Adaptação ao curso-	22,9%	47,0%	6,1%	9,9%	6,3%	7,8%	100,0%
Não identificação curso	23,2%	49,6%	5,4%	4,8%	5,6%	11,3%	100,0%
Adaptação à universidade	23,6%	58,0%	5,2%	6,3%	3,3%	3,5%	100,0%
Não identificação universidade	23,8%	59,7%	5,8%	5,2%	2,0%	3,5%	100,0%
Horário aulas	22,3%	49,3%	4,5%	5,0%	6,7%	12,3%	100,0%
Falta financiamentos	22,3%	38,1%	6,5%	8,2%	5,4%	19,5%	100,0%
Falta bolsa de estudo	22,5%	37,4%	5,8%	6,7%	7,1%	20,6%	100,0%
Expectativas do curso não correspondida	23,0%	44,2%	11,2%	8,9%	4,3%	8,4%	100,0%
<b>Total</b>	<b>23,0%</b>	<b>46,8%</b>	<b>6,2%</b>	<b>7,0%</b>	<b>6,4%</b>	<b>10,5%</b>	

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle da Evasão (PPOP, 2017).

Tabela 19 – Escala de influência dos aspectos externos à Unochapecó para os evadidos em 2016

	Não resposta	Sem influência	Pouca influência	Média influência	Muita influência	Influência total	Total
Transporte	21,7%	48,9%	6,7%	8,0%	5,4%	9,3%	100,0%
Pagamento	19,5%	27,9%	9,5%	8,0%	6,5%	28,6%	100,0%
Adaptação à cidade	22,7%	64,9%	3,7%	2,2%	2,2%	4,3%	100,0%
Mudança de residência	22,7%	61,3%	1,7%	4,3%	1,9%	8,2%	100,0%
Problema de saúde	22,9%	69,1%	1,9%	1,5%	0,9%	3,7%	100,0%
Problemas familiares	22,7%	62,6%	3,0%	2,8%	3,2%	5,8%	100,0%
Conciliar trabalho e estudos	21,7%	47,6%	6,7%	7,8%	4,5%	11,7%	100,0%
Mudança de trabalho	22,3%	64,9%	1,5%	2,8%	1,3%	7,2%	100,0%
Demissão no trabalho	23,4%	67,5%	1,3%	2,0%	0,7%	5,0%	100,0%
<b>Total</b>	<b>22,2%</b>	<b>57,2%</b>	<b>4,0%</b>	<b>4,4%</b>	<b>3,0%</b>	<b>9,3%</b>	

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados do Formulário de Controle da Evasão (PPOP, 2017).

Constatamos que, em média, os fatores internos (53,2%) exerceram maior influência na evasão dos respondentes que os externos (42,8%). Em nossa análise observamos apenas se o item avaliado exerceu ou não influência sobre o estudante, independentemente de esta ser pouca, média, muita ou total. Acreditamos que mesmo sendo pequenos os percentuais de alguns itens, estes tiveram reflexo na decisão do estudante e, portanto, devem ser considerados quer pela pesquisa, quer pela própria IES e cursos.

Apesar de reduzida, esta parte estatística do trabalho corrobora com as constatações baseadas na análise qualitativa das respostas às questões abertas analisadas neste capítulo, em que constatamos a complexidade e a multifatorialidade que envolve o fenômeno da evasão no ensino superior.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte da dissertação, nosso objetivo é verificar em que medida os objetivos propostos no início deste trabalho se efetivaram na execução do mesmo e quais os limites e possibilidades identificados no caminho da pesquisa. Mas antes de nos debruçarmos sobre estas questões, queremos destacar algumas situações que foram marcantes em nossa caminhada, tais como as dificuldades enfrentadas para a realização da pesquisa, desde as adversidades operacionais até aquelas mais simbólicas. Seria paradoxal iniciar uma pesquisa sobre evasão e não concluí-la porque a mestranda evadiu! Mas de fato esta foi uma das possibilidades diante dos obstáculos que foram se apresentando, entretanto, nenhum deles foi maior que a determinação das pesquisadoras em levar a cabo este estudo.

Talvez pela abrangência do estudo, volume de informações ou pela pouca experiência da mestranda, não foi possível aprofundar algumas questões, dentro do tempo disponível para a elaboração do trabalho final. No exercício da escrita foi difícil selecionar alguns relatos e informações, pois todos nos pareciam importantes, afinal, não se tratam apenas de números, mas de vidas por trás de cada dado apresentado. Este sentimento de incompletude que nos inquieta também nos estimula a continuidade da pesquisa, pois vemos que o tema necessita e permite ainda muitas incursões reflexivas.

A **primeira reflexão** baseia-se na multiplicidade de formas de tratamento que o fenômeno da evasão recebe, teóricas ou metodológicas, e que de fato ainda não encontramos um denominador comum para se explicar e compreender o que é evasão. Entre os principais obstáculos enfrentados para se estudar este tema em nosso estudo destacam-se as divergências de informações encontradas nas bases de dados da IES pesquisada e as diferentes formas de se compreender as modalidades de evasão na instituição e na produção acadêmica.

No nosso caso, as informações divergentes encontradas foram utilizadas somente após nos certificarmos de sua validade e durante a análise procuramos detalhar ao máximo a origem dos dados e a forma como os tratamos para evitar quaisquer equívocos na interpretação dos mesmos. Todavia, duas situações nos inquietaram durante toda a pesquisa: a instituição pesquisada inclui os casos de transferência interna no cálculo do índice de evasão, mas não o faz com os casos de trancamento total, o que consideramos um contrassenso, pois os alunos que transferem de curso, permanecem na IES, já os que trancam deixam (ainda que temporariamente) a mesma, assim como o próprio sistema de ensino.

Acreditamos que o Trancamento Total não é levado em consideração, pois durante o período de afastamento (trancamento), juridicamente, o estudante mantém o vínculo com a

instituição e garante a vaga para retorno. Entretanto, como mostram os resultados da pesquisa, principalmente na Tabela 16, o trancamento total é utilizado por estudantes que deixam a IES para ingressar em outro curso internamente ou em outras instituições, o que se caracterizaria como mobilidade estudantil (micro ou mesoevasão), ou ainda, por aqueles que deixam o sistema de maneira temporária ou definitiva (macroevasão). Portanto, caracteriza-se não apenas como uma forma de evasão, mas como aquela que agrega o maior número de casos em nossa pesquisa. Sua inclusão na fórmula que calcula o índice de evasão da IES poderia alterar substancialmente seus valores, diferentemente do que ocorreria se os casos de transferência interna não fossem integrados ao referido cálculo.

Acreditamos que, se para a IES é importante avaliar a mobilidade interna, esta poderia se servir de um indicador mais preciso que considere não apenas os casos de microevasão, como também aqueles de nanoevasão. Ou seja, a IES poderia adotar dois indicadores de evasão, um interno que aferisse os casos de transferência interna, mudança de turno, de modalidade, de matriz, e outro externo que incluísse os casos de trancamento, cancelamento, desistências e transferências externas. Não consideramos que seja correto incluir casos de falecimento no índice de evasão, como faz a instituição pesquisada.

Observando estas diferentes formas e fórmulas de se analisar e calcular a evasão, definidas e utilizadas pelas instituições, e as dificuldades de se acompanhar os estudantes em sua trajetória tornam-se verdadeiros obstáculos às comparações entre as pesquisas sobre este fenômeno, quer seja em nível regional, nacional ou internacional. Os resultados desta pesquisa reforçam as constatações realizadas no Capítulo 4, que trata dos desafios conceituais que enfrentam os pesquisadores ao trabalhar com o tema, pois como bem esclarecem: “A evasão em uma instituição pode representar matrícula em outra.” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 365).

A **segunda reflexão** que emerge deste trabalho é que, pelas respostas dos 538 estudantes, o fenômeno da evasão, no sentido de macroevasão ou interrupção dos estudos (saída do sistema), caminha lado a lado com o fenômeno da mobilidade (nano, micro e mesoevasão) em algumas situações. Todavia, não consideramos nesta pesquisa os casos de desistência ou abandono, como justificamos no Capítulo 4, que em princípio caracterizam-se como macroevasão, mas somente um estudo com estes estudantes poderia confirmar se de fato eles permaneceram fora do sistema ou se abandonaram a graduação na Unochapecó para ingressarem em outro e/ou IES.

Assim, entendemos que foi possível identificar algumas das tendências da evasão na instituição pesquisada, conforme as questões que moveram esta pesquisa, entretanto, dado o volume de informação e o tempo disponível para realização da pesquisa, não estendemos para

os diferentes cursos da IES. Esta questão demanda um novo estudo que se debruce sobre as tendências de macro, meso, micro e nano evasão especificamente nos cursos de graduação.

Como **terceira reflexão**, além destes obstáculos conceituais e/ou procedimentais, relacionados aos dados informados pela IES, identificamos algumas limitações da pesquisa na coleta de dados realizada junto aos estudantes. Embora o questionário de aplicação direta nos permitisse abranger um número expressivo de estudantes (538), a quantidade de não respostas em algumas questões demonstra sua fragilidade. Roman e Pieczkowski (2014), ao desenvolverem um estudo sobre a evasão de bolsistas do então chamado Fundo Social, na mesma instituição, relatam situação semelhante: de uma amostra de 41 estudantes, as autoras conseguiram contato com apenas 15 e destes somente 6 responderam o instrumento de coleta de dados, também um questionário.

Do ponto de vista quantitativo, em nosso estudo, o número de respondentes (538) foi suficiente para garantir a confiabilidade da amostra (GIL, 1999) e a consistência, tanto do instrumento quanto das questões aplicadas, como mostram os resultados do Coeficiente Alfa de Cronbach. Todavia, as informações obtidas apresentaram limites para uma análise qualitativa e em profundidade, pois as respostas às questões abertas eram bastante sucintas e por vezes fragmentadas, denotando a importância de novos estudos acerca do tema, com um olhar voltado ao estudante e suas singularidades.

Nossa **quarta reflexão**, que dá ênfase à questão do acolhimento institucional ao estudante que evade, baseia-se também na experiência da mestrandia enquanto profissional da IES que junto com seus colegas puderam reverter inúmeros casos de trancamento, cancelamento e transferências apenas ouvindo o estudante e dando-lhe orientações acerca dos procedimentos acadêmicos e financeiros pertinentes a cada caso. Mas para que este diálogo e orientação ocorram da melhor forma, seria interessante que a instituição contasse com um espaço adequado ao atendimento exclusivo destes casos, pois muitas vezes destina-se atenção demasiada ao estudante que chega/ingressa e dá-se pouca importância àquele que, já estando matriculado, procura o atendimento para interromper o curso.

Lobo (2012) reforça a importância de as instituições investirem no combate à evasão, tanto quanto se faz na captação de novos estudantes. Nas palavras de Lobo (2012, p. 6): “Todos sabem como abrir novos cursos e a dificuldade de viabilizá-los, e muitos vivem a batalha pelos candidatos que já é antiga, então, o fator novo para aumentar o número total de matrículas é o real combate à evasão.” A autora chama a atenção para uma questão central que é a permanência dos estudantes no ensino superior, tanto pela importância social que se

reveste a formação superior, quanto pela própria sustentabilidade das instituições. Neste sentido, a gestão acadêmica deve estar atenta às tendências da evasão, pois:

Decisões da alta administração das IES (ou a falta delas), tomadas por mantenedores (no caso das instituições privadas), gestores, ou colegiados acadêmicos (mais no caso das IES públicas) também concorrem para facilitar, ou até mesmo induzir alunos a se evadirem, sem que haja noção disso. (LOBO, 2012, p. 12).

Concordando com a afirmação da autora, lembramos que não foi identificada na IES pesquisada uma política interna voltada a permanência dos estudantes. Há, sim, uma valorização das bolsas de estudos oferecidas, insuficientes para contemplar todos os estudantes, e uma ênfase na inovação e tecnologia como pontos fortes da IES, mas, neste aspecto e segundo as respostas analisadas, percebemos que aquilo que é divulgado nem sempre é verificado na prática diária nas salas de aula. A inovação deveria ocorrer também no trabalho realizado pelos professores em todos os cursos, entretanto, não foi este o contexto observado por parte dos respondentes que atribuíram a causa da evasão a fatores institucionais, diretos e indiretos. O que queremos mostrar é que precisa haver, por parte da IES, um maior esforço na criação de oportunidades que garantam não apenas o ingresso do estudante, mas a sua permanência e conclusão do curso, pois como demonstram as respostas dos estudantes, ela também pode estar entre as causas da evasão, direta ou indiretamente.

Para que a IES possa melhorar e/ou ampliar as condições de permanência dos estudantes, consideramos imprescindível conhecer o público mais propenso a evadir, o que nos leva a **quinta reflexão**, sobre o perfil dos estudantes. Considerando que a saída do curso de origem, ocorre, não apenas, mas principalmente nos primeiros períodos, nesse sentido é fundamental que a IES identifique as características presentes nos ingressantes que os expõe mais facilmente à evasão, como o baixo capital cultural e econômico. Também é necessário conhecer seus evadidos e, tal como se faz na captação de estudantes, estabelecer contato com estes, acompanhando-os e dando-lhes as condições necessárias para o retorno e reintegração, para que possam concluir seus estudos.

Devemos lembrar que uma fração expressiva dos evadidos sequer havia completado a maioria civil e, considerando a parcela de estudantes entre 17 e 19 anos (241), que boa parte deles (44%) pode ter realizado uma escolha precoce acerca do seu futuro profissional, o que poderia explicar tantos casos de não identificação e adaptação. Somadas a esta condição de precocidade, estão o baixo capital cultural e econômico familiar e o fato da maioria dos evadidos serem trabalhadores-estudantes, situação que reforça as desigualdades a que estão

sujeitos estes estudantes. Desta forma, observamos que o perfil da evadido, identificado na pesquisa contribui para a ausência nas atividades extraescolares, por exemplo, devido ao tempo dedicado ao trabalho, o que se revela também uma forma de exclusão branda que ocorre no interior do sistema de ensino e que reforça as desigualdades sociais e educacionais. Estas e outras realidades que situam os estudantes das classes menos privilegiadas em uma condição desfavorável nos estudos são breves retratos da condição de exclusão no interior do sistema, conforme já observamos na dissertação.

Como revelam Bourdieu e Champagne (2013) no texto “Os excluídos do interior”, apesar do ensino superior ter aberto as portas aos jovens de origem popular, estes dificilmente terão as mesmas chances que os estudantes oriundos das elites. Mesmo que consigam acessar os distintos cursos de graduação, a diferença na posse de capital cultural e escolar coloca os estudantes das classes populares em condições desiguais de permanência, podendo favorecer a sua retenção ou evasão, o que de fato podemos evidenciar facilmente em nossa pesquisa.

Ainda com base na tese dos “excluídos do interior”, podemos voltar nosso olhar não apenas às tensões sociais e econômicas que perpassam o acesso e mesmo o fenômeno da evasão, mas também às relações desiguais entre os sexos, dimensão que não foi possível explorar nessa dissertação, que refletem no curso que o estudante ingressa, bem como nesta possível exclusão “no interior” das áreas do conhecimento. Como vimos, a tendência de evasão entre os sexos muda conforme a área que se analisa, o que nos permite questionar se as relações de gênero estariam também interferindo na permanência das e dos estudantes em seus cursos, haja vista a predominância de mulheres nas áreas da saúde e humanas e dos homens nas exatas e ambientais.

Desta forma, observamos que as questões que tratam do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que evadiram e dos fatores que levaram a evasão do curso de origem estão profundamente interligadas. E considerando que a evasão é um fenômeno educacional, portanto social, complexo e multifatorial, esta não deveria ser avaliada apressadamente e apenas sobre um determinado prisma, pois corre-se o risco de fazer sobre ela uma interpretação fragmentada e que poderia reforçar as desigualdades sociais a que estão sujeitos os estudantes que acessam o ensino superior brasileiro.

Estes e outros casos nos levam a **sexta reflexão**, de que a evasão nem sempre é uma “escolha” do estudante, pois há diferentes situações que perpassam e compõe o contexto social de cada um, em muitos impondo limites a condição de estudante. Portanto, afirmar que a evasão é sempre uma decisão do estudante seria negar as influências a que estão.

Nesta direção, vemos a importância de se conhecer o passado para poder compreender o presente, no qual tantos jovens brasileiros não conseguem concluir seus cursos de graduação. Analisando o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, logo constatamos que ele não foi pensado, estruturado e preparado para atender as necessidades das classes menos favorecidas, e sim às elites sociais. Desta forma, não é de se surpreender que os estudantes com menor capital cultural e econômico tenham dificuldades em permanecer e ter sucesso em um sistema educacional em que a cultura escolar desconsidera os mecanismos pelos quais os privilégios sociais e culturais se transformam em méritos, e onde predomina o ensino pago sobre o público ou gratuito.

Estas constatações reforçam a importância das políticas públicas de acesso e permanência para estudantes das classes sociais mais desfavorecidas, mas também demonstram que somente estas ações não serão suficientes para suprir um déficit educacional gerado em séculos de exclusão. Para superar estas desigualdades educacionais precisamos nos perguntar se, em 2024, atingirmos a meta do PNE e tivermos 33% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior, estes mesmos terão concluído seus cursos até 2028? E se concluírem, em quais carreiras profissionais estarão os jovens das classes sociais menos favorecidas?

Precisamos tencionar os efeitos mais paradoxais da “democratização” do acesso ao ensino superior, como o fato de muitos estudantes, sobretudo das classes menos privilegiadas, terem acesso à graduação, mas deixarem seus cursos sem a conclusão. Como também a situação daqueles que mesmo concluindo o curso não tem garantias de que o valor atribuído ao seu diploma será o mesmo de outros. Estes e outros problemas seriam, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2013, p. 247), “[...] o ‘preço a pagar’ para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da democratização.”

Estas e outras observações reforçam a necessidade de novos estudos acerca do fenômeno, nesta e em outras IES. Além disso, face o número significativo de estudantes que interromperam seus estudos, mas tinham o firme propósito de retornar à universidade, entendemos que seria pertinente acompanhar esses casos de evasão para, entre outras questões, verificar se de fato estes estudantes estão retornando e em que condições. Assim, encerramos essa dissertação abrindo possibilidades para reforçar nossa linha de pesquisa sobre evasão no ensino superior, possivelmente em programa de doutorado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

AMARAL, João B. do. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (*Campus Sobral*). 2013. 48 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ANDRADE, Jeilson B. **A evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFBA**: um estudo de caso. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

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

BARROS, Roque S. Maciel de. **A evolução do pensamento de Pereira Barreto**. São Paulo: Grijalbo, 1967.

BETZEK, Simone B. F. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES na UTFPR - Campus Medianeira**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BIZARRIA, Fabiano P. de A. **Estratégias e institucionalização no enfrentamento da evasão escolar no Ensino a Distância à luz da adaptação estratégica em uma instituição de ensino superior do Estado do Ceará**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2014.

BORTOLETO, Edivaldo José. A Filosofia como elemento compreensivo da história da educação brasileira. In: ANPEd SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo12\\_EDIVALDO-JOS%C3%89-BORTOLETO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EDIVALDO-JOS%C3%89-BORTOLETO.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. 1972. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. 1975. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. 1978. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. 1979. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. 1992. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC, 1996b. 35 p. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Substituído pelo Decreto 3.860/91. Revogado pelo Decreto 5.773 de 2006. Brasília: Casa Civil, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 6.096, 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 7.234, 19 de julho de 2010.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Altera a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Brasília: Casa Civil, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Casa Civil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Microdados Censo da Educação Superior** [2016]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 9 dez. 2016a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Cadastro e-MEC de instituições e cursos de educação superior.** [2016]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 dez. 2016b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Novo Enem não deve certificar conclusão do ensino médio. **Portal Brasil**, 24 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/11/novo-enem-nao-deve-certificar-conclusao-do-ensino-medio>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sistema de Seleção Unificada – Sisu.** Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BROCCO, Ana Karina. **A condição do estudante bolsista no ensino superior**: análise no contexto de uma universidade comunitária. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

CALDAS AULETE. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

CASTRO, Alexandre K. dos S. S. de. **Evasão no Ensino Superior**: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CESAR, Cecília E. F. da S. **Estratégias para redução da evasão em cursos de capacitação de técnicos em instituição federal de ensino superior**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de casos. In SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução Ricardo A. Rosenbuch. Petrópolis: Vozes, 2015.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; NASCIMENTO, Eduardo Mendes; DURSO, Samuel de Oliveira. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 14., 2014. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos142014/403.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

FAUS, Joan. Educação de pior qualidade e maior evasão entre os negros e hispânicos. **El País**, 19 abr. 2014. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/internacional/1397839461\\_597512.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/internacional/1397839461_597512.html)>. Acesso em: 14 set. 2017.

FIALHO, Marillia G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FRITSCH, Rosângela. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

FUNDESTE, Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. **Balanco Social**. 2005 a 2015.

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

G1. Economia. **Veja diferenças entre definições de classes sociais no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação. **Matrículas no ensino superior sobem 3,8% e atingem 7,3 milhões de alunos**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/matriculas-no-ensino-superior-sobem-38-e-atingem-73-milhoes-de-alunos.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GAMBOA, Silvio S. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, Renato de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. (Estudo Técnico).

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. **Acesso e permanência de alunos de Engenharia da UTFPR – Câmpus Medianeira**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação de Ocupações para Pesquisas Domiciliares – COD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/oitavo\\_forum/COD.pdf](https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/oitavo_forum/COD.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

LAPLANE, Adriana F.; DOBRANSZKY, Enid Abreu. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

LIMA JUNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, Brasília, v. 25, p. 9-58, set./dez. 2012.

LOPES, João C. de S. **Evasão nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior da Região Sul do Brasil**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LOURENÇO, Ana V. M. **O fenômeno da evasão no ensino superior no curso de Administração no Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2006 a 2012: um estudo de caso UNIGRANRIO**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Claudia. **Student evasion in Mathematics, Chemistry and Physics courses at the federal university fluminense: a silente problem**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS DE SÁ, Virginio Isidro. As “novas oportunidades” e a “democratização segregativa”. **A página da Educação**, ano 16, n. 171, out. 2007.

MARTINS, Carolina Z. **Evasão no curso de graduação em Administração na modalidade a distância: um estudo de caso**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

MARTINS, Cleidis B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Administração) – Fundação Dr. Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2007.

MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Agostinho dos R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos em Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 7, p. 163-204.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**, 12 – Educação Superior. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório Education at a glance 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

OLIVEIRA SOBRINHO, José F. de. **Evasion the top distance education: a case study in the UFC Virtual Institute**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Rogério E. C. de. **Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de Engenharia de uma instituição pública federal**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PALÁCIO, Paula da P. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PARENTE, Nória N. **As condições de acesso e permanência dos estudantes do curso de licenciatura em Física do IFCE**, *Campus* de Sobral. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAUGAM, Serge. **A Pesquisa Sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Lilian das G. **Dois ensaios sobre Educação Superior no Brasil**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Flacso/Brasil, jan./jun. 2013. (Cadernos do GEA, n. 3).

ROMAN, Fabiane Schonell; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Estudo dos motivos que levam os estudantes bolsistas a evasão no ensino superior**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoas) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>>. Acesso em: 14 set. 2017.

RONSONI, Marcelo Luis. Permanência e evasão de estudantes da UFFS/campus Erechim. In: PEREIRA, Tiago Ingrassia (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado**. Erechim: Evangraf, 2014. p. 17-32.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ed. 4. p. 28-43, out. 2011.

SANTOS JUNIOR, Enestor da R. dos; SANTOS, Fernando L. M. dos. **Educação superior na região Sul do Brasil**: uma análise da evolução recente, da situação atual e das perspectivas para o setor. Porto Alegre: Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul, 2002.

SANTOS, Priscila K. Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2014.

SCHIMITT, Rafael E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: ANPED SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, out. 2014. p. 1-21. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/690-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA E SILVA, Loreine H. da (2012). Evasão: uma situação instada e difícil de atacar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. **Oficina...** Itá: FORGRAD Sul, 2012. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/7298693/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA, Argemiro S. da. **Retenção ou evasão**: a grande questão social das instituições de ensino superior. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, João A. **Permanência de alunos nos cursos presenciais e à distância em Administração**: contribuições para a gestão acadêmica. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, abr. 2012.

SILVESTRE, Olair Carmen. **Evasão acadêmica e problemas enfrentados pelos alunos de economia**: o caso da Unochapecó. 2002. 79 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso em Ciências Econômicas) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2002.

SOARES, Sergei S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho**: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: IPEA, 2000.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução Ricardo A. Rosenbuch. Petrópolis: Vozes, 2015.

SZERMAN, Christiane. **The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment**: evidence from Brazil. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

TAVARES, Maria das G. M. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: desafios à extensão e à autonomia universitárias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/20/TAVARES.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

TRIGO, Maria Helena B. Habitus, Campo, Estratégia: uma leitura de Bourdieu. **Cadernos Ceru**, São Paulo, Série 2, n. 9, p. 45-55, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa. **A evasão na UNIPAMPA**: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação. Relatório final: projeto de pesquisa. Bagé: UNIPAMPA, 2011. 126 p.

UNOCHAPECÓ, Universidade Comunitária da Região de Chapecó. **Números**. Disponível em <<https://www.unochapeco.edu.br/info/numeros>>. Acesso em: 21 ago. 2016

\_\_\_\_\_. Diretoria de Tecnologia da Informação. **Banco de dados informatizado sobre as formas e informações de acesso e saída da Unochapecó**. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Registro e Controle Acadêmico. **Relatório de Movimentação Acadêmica**. 2005 a 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Registro e Controle Acadêmico. **Relatório de Movimentação Acadêmica**. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa de Pesquisa e Opinião Pública. **Banco de dados informatizado sobre as informações do Formulário de Controle da Evasão**. 2016.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sonia. **Alfa de Cronbach**. 2015. Disponível em:  
<<http://soniavieira.blogspot.com.br/2015/10/alfa-de-cronbach.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

VOOS, Jordelina B. A. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: um exame das universidades comunitárias catarinenses**. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; PAIXÃO, Lea P.; PEREIRA, Thiago I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 19, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Formulário de evasão

UNOCHAPECÓ

## FORMULÁRIO DE CONTROLE DE EVASÃO

PERFIL	
<b>1. Qual o seu nome?</b> <input type="text"/>	<b>15. Está trabalhando? Qual o(s) período(s) que trabalha?</b> <input type="radio"/> 1. Não trabalha <input type="radio"/> 2. Manhã <input type="radio"/> 3. Manhã e Tarde <input type="radio"/> 4. Tarde <input type="radio"/> 5. Tarde e noite <input type="radio"/> 6. Noite <input type="radio"/> 7. Noite e manhã
<b>2. Qual a sua idade? (Anos)</b> <input type="text"/>	<b>16. Se trabalhando, qual a sua função?</b> <input type="text"/>
<b>3. Sexo:</b> <input type="radio"/> 1. Masculino <input type="radio"/> 2. Feminino	<b>17. Possui bolsa de estudo na Unochapecó? Qual a porcentagem?</b> <input type="radio"/> 1. Não <input type="radio"/> 2. Sim, 25% <input type="radio"/> 3. Sim, 30% <input type="radio"/> 4. Sim, 40% <input type="radio"/> 5. Sim, 50% <input type="radio"/> 6. Sim, 100% <input type="radio"/> 7. Outros, Qual? ____
<b>4. Etnia/cor da pele:</b> <input type="radio"/> 1. Amarela <input type="radio"/> 2. Branca <input type="radio"/> 3. Indígena <input type="radio"/> 4. Parda <input type="radio"/> 5. Preta <input type="radio"/> 6. Não desejo declarar	<b>18. Possui financiamento estudantil? (FIES ou outro), qual a porcentagem?</b> <input type="radio"/> 1. Não <input type="radio"/> 2. Até 25% <input type="radio"/> 3. De 25,01% a 50% <input type="radio"/> 4. De 50,01% a 75% <input type="radio"/> 5. De 75,01% a 99% <input type="radio"/> 6. 100%
<b>5. Qual seu estado civil:</b> <input type="radio"/> 1. Solteiro (a) <input type="radio"/> 2. Casado (a)/ Mora com companheira(o) <input type="radio"/> 3. Viúvo (a) <input type="radio"/> 4. Divorciado (a), Separado (a)	<b>19. Qual a renda mensal de sua família? (Das pessoas que moram ou ajudam nas suas despesas)</b> <input type="radio"/> 1. Até R\$ 1.000 <input type="radio"/> 2. Entre R\$ 1.001 a R\$ 1.500 <input type="radio"/> 3. Entre R\$ 1.501 a R\$ 2.000 <input type="radio"/> 4. Entre R\$ 2.001 a R\$ 2.500 <input type="radio"/> 5. Entre R\$ 2.501 a R\$ 3.000 <input type="radio"/> 6. Entre R\$ 3.001 a R\$ 5.000 <input type="radio"/> 7. Entre R\$ 5.001 a R\$ 10.000 <input type="radio"/> 8. Acima de R\$ 10.000
<b>6. Possui filhos ou enteados menores de 18 anos?</b> <input type="radio"/> 1. Não <input type="radio"/> 2. Sim, 01 <input type="radio"/> 3. Sim, 02 <input type="radio"/> 4. Sim, 03 <input type="radio"/> 5. Sim, 04 ou mais	<b>20. Qual a escolaridade de seu pai?</b> <input type="radio"/> 1. Sem instrução <input type="radio"/> 2. Ensino fundamental incompleto <input type="radio"/> 3. Ensino fundamental completo <input type="radio"/> 4. Ensino médio incompleto <input type="radio"/> 5. Ensino médio completo <input type="radio"/> 6. Superior completo <input type="radio"/> 7. Pós graduado - Especialização, Mestrado, Doutorado
<b>7. Seu ensino médio foi concluído através do:</b> <input type="radio"/> 1. Ensino Regular/Diário <input type="radio"/> 2. Ceja / Eja <input type="radio"/> 3. Supletivo <input type="radio"/> 4. ENEM	<b>21. Qual a profissão de seu pai?</b> <input type="text"/>
<b>8. Seu ensino médio foi realizado em:</b> <input type="radio"/> 1. Escola Pública <input type="radio"/> 2. Escola Confessional - sem bolsa <input type="radio"/> 3. Escola Confessional- com bolsa <input type="radio"/> 4. Escola Privada - com bolsa <input type="radio"/> 5. Escola Privada - sem bolsa	<b>22. Qual a escolaridade de sua mãe?</b> <input type="radio"/> 1. Sem instrução <input type="radio"/> 2. Ensino fundamental incompleto <input type="radio"/> 3. Ensino fundamental completo <input type="radio"/> 4. Ensino médio incompleto <input type="radio"/> 5. Ensino médio completo <input type="radio"/> 6. Superior completo <input type="radio"/> 7. Pós graduado - Especialização, Mestrado, Doutorado
<b>9. Qual o nome da escola onde terminou o ensino médio?</b> <input type="text"/>	<b>23. Qual a profissão de sua mãe?</b> <input type="text"/>
<b>10. Qual a cidade da escola onde terminou o ensino médio?</b> <input type="text"/>	<b>24. Através de qual processo ingressou na Universidade?</b> <input type="radio"/> 1. Vestibular <input type="radio"/> 2. Processo seletivo <input type="radio"/> 3. Vagas remanescentes
<b>11. Fez curso pré-vestibular antes de ingressar no ensino superior?</b> <input type="radio"/> 1. Sim <input type="radio"/> 2. Não	<b>25. Você está saindo de qual curso da Unochapecó:</b> <input type="text"/>
<b>12. Realizou a prova do ENEM?</b> <input type="radio"/> 1. Sim <input type="radio"/> 2. Não	
<b>13. Qual a cidade e Estado onde reside?</b> <input type="text"/>	
<b>14. Está na cidade de Chapecó para:</b> <input type="radio"/> 1. Estudar <input type="radio"/> 2. Estudar e trabalhar <input type="radio"/> 3. Trabalhar <input type="radio"/> 4. Já morava aqui.	

## UNOCHAPECÓ

**26. Quantos semestres concluiu no curso?**

1. Só a inscrição     2. 1º semestre     3. 2º semestre  
 4. 3º semestre     5. 4º semestre     6. 5º semestre  
 7. 6º semestre     8. 7º semestre     9. 8º semestre  
 10. 9º ou mais

**27. Qual o turno do curso na Unochapecó?**

1. Manhã     2. Manhã e tarde     3. Tarde     4. Tarde e Noite  
 5. Noite     6. Integral

**28. Qual a modalidade de evasão?**

1. Cancelou, não chegou a cursar  
 2. Trancou e não vai estudar no momento  
 3. Trancou para trocar de curso na Unochapecó  
 4. Trancou para trocar de universidade  
 5. Mudou de curso na unochapecó  
 6. Mudou de Universidade  
 7. Mudou de curso e de Universidade

**29. Se está trocando de curso, para qual curso?**

**30. Se está trocando de universidade, qual universidade? Em que cidade?**

**31. A instituição é:**

1. Pública     2. Privada     3. Comunitária

**INFLUENCIARAM NA EVASÃO**

Marque as questões de acordo com a influência das mesmas na evasão do seu curso, usando a escala, 1(Um) significa que não influenciou, 2 influência pouco e 5 (cinco) teve influência total.

**ASPECTOS INTERNOS**

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>32. Relacionamento com os professores:</b>                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>33. Relacionamento com os técnicos:</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>34. Relacionamento com os colegas:</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>35. Desempenho acadêmico (reprovações ou não aproveitamento de disciplinas):</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>36. Métodos didático-pedagógicos docentes inadequados:</b>                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>37. Infraestrutura do curso:</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>38. Infraestrutura da universidade:</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>39. Dificuldade de adaptação ao curso:</b>                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>40. Não identificação com o curso:</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>41. Dificuldade de adaptação à universidade:</b>                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>42. Não identificação com a universidade:</b>                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>43. Horário das aulas ou turno do curso:</b>                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>44. Falta de incentivo financeiro (financiamentos):</b>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>45. Falta de incentivo financeiro (bolsa de estudo):</b>                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>46. Expectativas do curso não correspondidas:</b>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sem influência (1), Pouca influência (2), Média influência (3), Muita influência (4), Influência total (5).

**ASPECTOS EXTERNOS**

Marque as questões de acordo com a influência das mesmas na evasão do seu curso, usando a escala, 1(Um) significa que não influenciou, 2 influência pouco e 5 (cinco) teve influência total.

**ASPECTOS EXTERNOS**

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>47. Acesso ou transporte até a universidade:</b>             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>48. Dificuldade financeira (pagamento das mensalidades):</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>49. Dificuldade de adaptação à cidade de Chapecó:</b>        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>50. Mudança de residência:</b>                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>51. Problema de saúde:</b>                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>52. Problemas familiares:</b>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>53. Impossibilidade de conciliar trabalho e estudos:</b>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>54. Mudança de trabalho:</b>                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>55. Demissão no trabalho:</b>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sem influência (1), Pouca influência (2), Média influência (3), Muita influência (4), Influência total (5).

**56. O que você esperava da universidade - Unochapecó e do curso escolhido:**

**57. Descreva o real motivo que influenciou a sair do curso e/ou da universidade:**

**58. Qual motivo levaria você a voltar ao curso e a UNOCHAPECÓ? Por quê?**

**59. Qual o sentido do Ensino Superior para você?**

**60. Gostaria de deixar alguma forma de contato, para:**

1. Informação sobre o curso     2. Informação sobre a Unochapecó  
 3. Não gostaria de receber

Você pode marcar diversas casas (2 no máximo).

**61. Se desejar, deixe o contato:**

1. Nome: \_\_\_\_\_  
 2. Fone: \_\_\_\_\_  
 3. E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Taxa de evasão média anual por cursos e área da Unochapecó de 2005 a 2014

ÁREAS	CURSOS	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Média
ACEA - Área de Ciências Exatas e Ambientais	AGRONOMIA (matutino e vespertino)	17,08	18,42	25,7	21,24	14,64	16,92	24,4	25,8	24,79	21,79	21,08
	AGRONOMIA (vespertino e noturno)	12,7	21,66	23,32	20,72	25,56	20,1	17,4	18,4	23,63	21,3	20,48
	ARQUITETURA E URBANISMO (vespertino e noturno)	14,7	24,26	16,94	16,02	15,24	17,48	17,9	17,4	10,75	12,06	16,28
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (licenciatura) (noturno)	20,14	15,82	16,08	20,86	20,22	19,16	28,1	32,1	28,89	0	20,14
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (bacharelado) (vesp. e not.)						34,6	28,7	28,5	27,85	28,65	29,66
	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (matutino)	53,12	38,8	38,04	38,26	22,28	27,12	15,7	51,2	33,43	23,03	34,10
	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (noturno)	49,54	7,96	34,38	0	43,56	24	59,5	14,3	21,43	30,62	28,53
	ENGENHARIA CIVIL (vespertino e noturno)	17,68	19	16,54	14	19,96	15,4	18,8	16,7	10,35	10,49	15,89
	ENGENHARIA DE ALIMENTOS (noturno)	42,68	41,7	42,26	29,6	36,3	42,1	32	35,1	60,67	44,17	40,66
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (vespertino e noturno)										29,65	29,65
	ENGENHARIA ELÉTRICA (vespertino e noturno)							20	21,1	14,90	27,57	20,89
	ENGENHARIA MECÂNICA (vespertino e noturno)						41,2	18,9	21,4	11,76	15,74	21,80
	ENGENHARIA QUÍMICA (noturno)	22,98	26,26	25,58	18,72	19,6	22,9	17,1	22,4	15,84	14,68	20,61
	MATEMÁTICA (licenciatura) (noturno)	27,98	27,32	28,72	33,66	19,18	22,3	45,7	29,3	25,04	15,54	27,47
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (noturno)	28,52	27,32	25,3	18,54	25,64	25,5	31,4	37,1	17,01	21,51	25,78
<b>Média de evasão na área por ano</b>	<b>27,92</b>	<b>24,41</b>	<b>26,62</b>	<b>21,06</b>	<b>23,83</b>	<b>25,29</b>	<b>26,83</b>	<b>26,49</b>	<b>23,31</b>	<b>21,12</b>	<b>24,69</b>	
ACHU - Área de Ciências Humanas e Jurídicas	ARTES VISUAIS (licenciatura) (noturno)	35,44	9,76	18,24	23,26	19,24	26,44	12,5	21,2	17,25	20,44	20,38
	DIREITO (matutino)	11,2	11,08	18,6	27,2	16,32	26,1	23,36	20,2	24,65	21,37	20,01
	DIREITO (noturno)	8,02	11,08	13,38	12,98	15,32	12,5	14,56	12,86	11,62	9,7	12,20
	LETRAS (licenciatura portugues e inglês) (noturno)						14,8	25,02	25,1	11,99	61,39	27,66
	PEDAGOGIA (licenciatura) (noturno)			30,1	15,1	25,88	21	37,3	30,1	17,71	18,61	24,48
	PSICOLOGIA (diurno)	8,72	10,74	9,44	14,24	9,18	18	12	16,6	36,59	16,9	15,24
	PSICOLOGIA (noturno)					18,52	7,26	26,8	24,8	10,96	20,5	18,14
	SERVIÇO SOCIAL (noturno)	16,04	17,54	19,34	11,46	18,56	11,76	12,4	23,5	16,73	10,18	15,75
	<b>Média de evasão na área por ano</b>	<b>15,88</b>	<b>12,04</b>	<b>18,18</b>	<b>17,37</b>	<b>17,57</b>	<b>17,23</b>	<b>20,49</b>	<b>21,80</b>	<b>18,44</b>	<b>22,39</b>	<b>18,14</b>
	ACS - Área de Ciências da Saúde	EDUCAÇÃO FÍSICA (licenciatura) (noturno)	25,42	18,54	18,34	23,34	28,72	23,32	25,2	22	12,64	18,29
EDUCAÇÃO FÍSICA (bacharelado) (diurno)		21,02	22,36	29,28	28,6	38,4	26,4	45,9	34,3	39,77	27,57	31,36
ENFERMAGEM (integral)		6,86	12,4	7,64	12,5	19,92	18,9	21,6	18,9	10,43	20,49	14,96
FARMÁCIA (vespertino e noturno)		11,94	19,84	18,82	19,14	17,36	20	12,2	18,5	7,22	12,31	15,73
FISIOTERAPIA (integral)		9,54	19,84	14	15,74	11,04	10,7	15,9	13,8	8,23	11,09	12,99
GASTRONOMIA (vespertino ou noturno)					21,62	17,12	17,8	23,2	13,44	6,45	16,01	16,52
MEDICINA (integral)			6,52	9,56	11,6	5,44	8,1	5,1	4,18	2,67	6,11	6,59
NUTRIÇÃO (noturno)		3,3	7,26	15,4	16,46	10,56	0	31,5	34,7	28,27	14,02	16,15
ODONTOLOGIA (integral)						7,02	7,5	13,2	10,3	4,26	9,49	8,63
<b>Média de evasão na área por ano</b>		<b>13,01</b>	<b>15,25</b>	<b>16,15</b>	<b>18,63</b>	<b>17,29</b>	<b>14,75</b>	<b>21,53</b>	<b>18,90</b>	<b>13,33</b>	<b>15,04</b>	<b>16,39</b>
ACSA - Área de Ciências Sociais e Aplicadas		ADMINISTRACAO (matutino)	41,5	40,14	42,5	41,96	44,76	52	50,5	38,9	39,37	43,14
	ADMINISTRACAO (noturno)	14,86	13,16	20,22	20,62	25,14	24,9	31,8	28,5	16,68	22,35	21,82
	CIENCIAS CONTABEIS (noturno)	11,2	11,7	14,54	15,46	16,2	13,5	21,2	20,3	14,21	17,98	15,63
	CIÊNCIAS ECONÔMICAS (noturno)	16,64	22,3	26,56	26,24	23,4	18,72	35,7	29,2	22,93	17,78	23,95
	DESIGN DE MODA (noturno)	7,32	17,96	22,46	39,1	17,5	31,9	21,6	16,22	18,63	21,7	22,17
	DESIGN VISUAL (noturno)						24,8	21,9	17,7	16,37	22,2	20,59
	JOGOS DIGITAIS (matutino ou noturno)										16,99	16,99
	JORNALISMO (noturno)	41,64	37,12	35,54	33,46	37,26	35,4	29,62	31,1	23,34	25,51	33,00
	PRODUÇÃO AUDIOVISUAL (noturno)					45,46	35,3	69,4	36,68	14,55	42,07	40,58
	PUBLICIDADE E PROPAGANDA (noturno)	23,34	18,06	25,96	30,1	25,54	31,4	36,1	22,3	20,75	19,5	25,31
	<b>Média de evasão na área por ano</b>	<b>23,40</b>	<b>22,92</b>	<b>26,83</b>	<b>29,56</b>	<b>29,41</b>	<b>29,77</b>	<b>35,31</b>	<b>26,77</b>	<b>20,76</b>	<b>24,92</b>	<b>26,96</b>

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir dos dados da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SERCA, 2015).

## APÊNDICE C – Distribuição de ocupações por membro do grupo familiar

<b>CBO</b>	<b>Descrição da CBO - Domiciliar<sup>1</sup> / Renda Média (R\$)</b>	<b>Ocupações Identificadas<sup>2</sup></b>	<b>Estudante</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
<b>0</b>	Membros das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares / R\$ 3.934,00	Policia Civil, Federal ou Militar, Bombeiro ou Sargento.	1	7	0
<b>1</b>	Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas, gerentes / R\$ 4.681,00	Administrador, Coordenador de Bancos de Dados; Chefe de RH, Empresário, Microempresário; Gerente (Administrativo, Comercial, de Produção, de Turismo).	9	39	27
<b>2</b>	Profissionais das ciências e das artes / R\$ 3.737,00	Analista, Atletas, Desenvolvedor ou Programador de Sistemas; Advogado; Assistente Social; Arquiteto; Auditor, Contador; Defensor Público; Dentista; Engenheiro (Agrônomo, Civil, Mecânico ou de Segurança do Trabalho); Geólogo; Instrutor de Curso; Médico, Médico Veterinário; Ótico; Professor; Programador.	29	33	85
<b>3</b>	Técnicos ou profissionais de nível médio / R\$ 2.457,00	Agente de Saúde; Almojarife; Analista ou Técnico (de Planejamento Controle e Produção, de Controle de Qualidade ou de Laboratório); Auxiliar, Assistente ou Analista de Sistemas e de Informática (Suporte Técnico); Auxiliar ou Técnico (de Enfermagem, de Farmácia, de Saúde Bucal ou em Seguros); Bancário(a) ou Caixa de Banco; Controlador; Encarregado, Monitor ou Supervisor de Produção; Técnico (em Eletromecânica, em Manutenção, Mecânico e/ou Eletricista, em Refrigeração, em Redes de Computadores e em Segurança do Trabalho), Técnico Auxiliar de Regulação Médica; Torneiro Mecânico.	35	14	21
<b>4</b>	Trabalhadores de serviços administrativos / R\$ 1.564,00	Atendente Escolar, Assessor de Direção; Auxiliar Administrativo ou Analista (Comercial, de Cartório, de Controle de Estoque, de Custos, de Divulgação, de Escritório, de RH e de Supervisão); Auditor Fiscal, Auxiliar Contábil; Conferente; Digitadora; Encarregado (de	69	8	23

		laboratório ou de montagem); Fiscal; Recepcionista, Secretária; Supervisor de embutidos.			
5	Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados / R\$ 1.263,00	Atendente, Assistente (de Faturamento ou de Clínica Veterinária), Balconista, Caixa (Frente de, Operador de), Cabeleireira, Comerciante, Confeiteiro(a), Conferente de supermercados; Corretor(a) (de Imóveis ou de Seguros), Costureira, Despachante, Doceira, Empacotadora; Foodtruck; Hoteleira, Lojista; Manicure, Maquiadora; Motorista ou Taxista, Padeiro(a), Repositor(a), Representante (ou consultor) Comercial, Separador de Mercadoria; Telefonista ou Tele Atendente, Vendedor (a).	56	90	50
6	Trabalhadores agropecuários, florestais, caça e pesca / R\$ 628,00	Agricultor(a), Caseiro, Lavrador, Supervisor (de Colheita Florestal ou de Agropecuária), Técnico em Agropecuária e Tratorista.	8	81	59
7	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (Trabalhadores qualificados, operários e artesãos das artes mecânicas e outros ofícios) / R\$ 1.460,00	Artesã, Auxiliar de Desenho, Arte Finalista, Azulejista, Borracheiro, Cabeleireiro, Carpinteiro, Cinegrafista, Desenhista, Designer Gráfico, Diretor de Arte, Estilista, Eletricista, Fotógrafo(a), Garimpeiro, Gráfico, Impressor, Gráfico, Locutor, Marceneiro, Massoterapeuta, Mecânico ou Mec. Industrial, Mestre de Obras, Pedreiro, Pintor, Preparador de Goleiro, Projetista, Produtor ou Instrutor Musical, Soldador, WebDesigner.	21	55	3
8	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (Operadores de instalações e máquinas e montadores) / R\$ 1.460,00	Auxiliar (de Produção, de Depósito, de Almoxarifado, de Apoio Operacional, de Mecânico, de Instalações, de Eletricista, de Marceneiro); Balançeira, Operário, Operador(a) Industrial ou de Máquina, Empilhadeira ou de Produção; Montador de Móveis.	21	19	14
9	Trabalhadores de reparação e manutenção e Ocupações Elementares / R\$ 982,00	Afiador, Agente de Escolta Armada, Ajudante ou Auxiliar (de Açougue, de Corte, de Costura, da Construção Civil, de Limpeza, de Pintor, de Sala e de Ensino), Assistente de Professor, Babá, Contínuo,	35	19	46

		Copeira, Cozinheira, Cuidador de Carros, Diarista, Emplacador, Empregada Doméstica, Extensionista, Faxineira, Frentista, Garçom ou Garçonete, Gari, Guarda Noturno, Higienizador, Office Boy, Op. De Curados, Instrumentista, Pastor, Segurança, Servente de Pedreiro Serviços Gerais, Telhadista, Vigilante - Estagiário(a).			
--	--	---	--	--	--

**Classificação não identificadas na CBO Domiciliar**

<b>10</b>	Desempregado ou não trabalha	Desempregado, não trabalha ou Do Lar (utilizada apenas para mães)	158	3	95
<b>11</b>	Aposentado(a) ou pensionista	Aposentado(a) ou pensionista	0	42	52
<b>12</b>	Autônomo (sem descrição da atividade)	Autônomo(a)	2	22	7
<b>13</b>	Funcionário ou servidor público (sem descrição do cargo)	Funcionário ou servidor público	2	14	17
<b>14</b>	Falecido(a)	Falecido(a)	-	11	2
<b>15</b>	Não responderam a questão	Sem resposta	92	81	37

Notas: (1) Classificação utilizada pelo IBGE na CBO - Domiciliar (Classificação Brasileira de Ocupações) por domicílios, seguindo as normas da CIUO-08 (Classificação Internacional Uniforme de Ocupações) e valor da renda média mensal conforme dados do PNAD de 2014 (IBGE, 2010). (2) Dados do Formulário de Controle de Evasão – Unochapecó (2017).

Fonte: elaboração da autora (2017), a partir da classificação do IBGE (2010) e dados do Formulário de Controle da Evasão (PPOP, 2017)