

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIA LAURA SUCCI GRECCO

A EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFU:
*Aproximações e contrapontos do fenômeno em relação às definições e formas de
mensuração vigentes*

UBERLÂNDIA - MG

2021

MARIA LAURA SUCCI GRECCO

A EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFU: Aproximações e contrapontos do fenômeno em relação às definições e formas de mensuração vigentes

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Leonardo Barbosa e Silva

UBERLÂNDIA - MG

2021

MARIA LAURA SUCCI GRECCO

A EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFU:

Aproximações e contrapontos do fenômeno em relação às definições e formas de mensuração vigentes

Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Leonardo Barbosa e Silva

BANCA EXAMINADORA

Leonardo Barbosa e Silva – INCIS / UFU (orientador)
Moacir de Freitas Júnior – INCIS / UFU
Natália Cristina Dreossi Costa

UBERLÂNDIA- MG

2021

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e melhor amiga, Simone, alma desafiadora e corajosa e quem tornou tudo possível em minha vida. Minha primeira professora, inspirou-me a seguir o caminho da Educação e, ensinou-me, mesmo sem saber, a importância do diálogo, do perdão, da sinceridade, dos desafios, dos percalços e das contradições dessa caminhada. Agradeço o apoio, a força, a compreensão, a confiança, os ensinamentos, as longas conversas, o amor incondicional e a amizade de primeira data.

Ao meu pai, Paulo, quem me mostra a importância da garra, da valentia, da coragem, da dedicação e quem me estimula a estudar, sempre! Agradeço o apoio incondicional, a confiança e o amor.

À minha avó, Ana (Nã), que torce sempre por mim e me acolhe com todo o amor e braveza (e também com a melhor comida do mundo!). Ao meu avô, Winston (Tota), agradeço, com muita saudade, por tantas vezes me ajudar com as tarefas escolares, por tantas vezes me buscar na escola e por todo o amor e paciência.

Ao meu amor, parceiro e companheiro, Roberto, que caminha ao meu lado, tornando tudo mais leve, principalmente os desafios de viver em uma pandemia. Obrigada por me ouvir, por aprender e me ensinar.

Ao meu grande amigo, Emilio, companheiro durante toda a minha caminhada em Uberlândia, do começo ao fim. Agradeço por tudo o que vivemos e aprendemos juntos!

À Professora Patrícia Vieira Trópia e a todo grupo PET Ciências Sociais, agradeço o crescimento em conjunto, os aprendizados, as vivências e as maravilhosas oportunidades de ensino, pesquisa e extensão vivenciadas por meio deste grupo!

Ao meu orientador, Professor Leonardo Barbosa e Silva, querido Leo! MUITÍSSIMO obrigada por me apresentar o universo das Políticas Públicas, pela paciência durante as orientações e pelo olhar e leitura atentos e cuidadosos ao meu trabalho. Deixo registradas minha grande admiração e gratidão!

A todos os queridos professores e professoras que passaram pela minha vida, desde a infância à Universidade. A importância de vocês se revelou e se revela em minha escolha profissional. Obrigada!

Aos técnicos e funcionários do INCIS, obrigada!

À Universidade pública, gratuita e de qualidade, com toda sua potência, possa oportunizar a entrada de todos e todas que desejam ingressar no ensino superior.

*Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou*

*Por que não, por que não?
Por que não, por que não?
Por que não, por que não?*

*(Alegria, Alegria
Caetano Veloso, 1967)*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da evasão no ensino superior federal para demonstrar como as definições trazidas pelos documentos oficiais e pelas pesquisas acadêmicas da área apresentam esse fenômeno. Para a investigação do tema, parte-se da seguinte pergunta: as definições e formas vigentes de mensuração da evasão respondem adequadamente às realidades dos egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)? Fundamentado teoricamente nas definições de evasão, mensuração, políticas públicas, formulação e avaliação, bem como em propostas de enfrentamento, este texto aponta algumas emergências do fenômeno vislumbradas a partir de um estudo com alunos evadidos do curso de Ciências Sociais da UFU. Considerando que este estudo se volta para a compreensão de um fenômeno da experiência humana, a metodologia que o conduz contempla pesquisas do tipo bibliográfica, documental e de campo, as quais revelam que a evasão abarca diferentes causas e, reduzi-la à perda de vínculo, somente, pode limitar e simplificar sua importância. O estudo, então, apresenta a análise do objeto em pauta, a fim de cotejá-lo com as definições e formas de mensuração vigentes de evasão, no intuito de provocar discussões e ações que ressignifiquem as políticas de enfrentamento desse fenômeno.

Palavras-chave: evasão, ensino superior federal, UFU, definições, formas de mensuração, políticas públicas.

ABSTRACT

This study aims to present a discussion about evasion in federal university education to demonstrate how the definitions brought by official documents and academic research in the area present this phenomenon. To investigate the theme, the following question is asked: do the definitions and current ways of measuring evasion adequately respond to the reality of graduate students in Social Sciences at the Federal University of Uberlândia (UFU)? With a theoretical basis in the definitions of evasion, measurement, public policies, formulation and evaluation, as well as in the proposals for confrontation, this text points out some emergencies of the phenomenon glimpsed in a study with evaded students from the Social Sciences course at UFU. Considering that this study aims to understand a phenomenon of human experience, the methodology that performs it includes bibliographic, documental and field research, which reveal that evasion covers different causes and reduces it to the loss of a bond, it can only limit and simplify its importance. The study, then, presents the analysis of the object in question, in order to compare it with the definitions and current ways of measuring abandonment, in order to provoke discussions and actions that give new meaning to the policies to deal with this phenomenon.

Keywords: evasion, federal university education, UFU, measurement, public policies.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	9
1. <i>POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</i>	12
1.1. O que são políticas públicas	12
1.2. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um panorama histórico	19
1.3. As políticas públicas de enfrentamento da evasão	25
2. <i>EVASÃO: DEFINIÇÕES, FORMAS DE MENSURAÇÃO E POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO</i>	29
2.1. A evasão no ensino superior: algumas definições	30
2.2. Mensuração: o que medir e como medir?	34
2.3. As propostas da bibliografia para o enfrentamento da evasão	38
2.4. Apresentação dos índices de evasão da UFU	40
3. <i>A PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E PERSPECTIVAS</i>	44
3.1. O que dizem os estudantes evadidos: respostas e reflexões	45
4. <i>CONCLUSÃO</i>	64
5. <i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	68
6. <i>ANEXOS</i>	73
6.1. Roteiro de entrevista semiestruturada para contato telefônico e por email	73

INTRODUÇÃO

A evasão atinge todos os níveis de ensino e tem uma natureza complexa e multicausal, visto que pode apresentar vários motivos ao longo da vida escolar e, quando se trata do ensino superior federal, várias políticas públicas como o REUNI¹ (MEC, 2010), o SINAES² (BRASIL, 2004) e o PNAES³ (BRASIL, 2010), voltam a atenção a este fenômeno porque ele expressa, em um primeiro instante, “o fracasso institucional” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021)

Graças à recente expansão do acesso de estudantes à educação superior brasileira, os estudos que versam sobre evasão foram intensificados, embora ainda sejam considerados escassos na literatura (SILVA, 2013; REAL, 2017). Sendo assim, considero que as discussões acerca da evasão mereçam ser fomentadas e trazidas à tona devido sua relevância no cenário educacional e por demandarem o acompanhamento sistemático dos estudantes que ingressam no sistema, com o intuito de se pensar a implementação efetiva de políticas de enfrentamento.

Em se tratando das definições de evasão, é possível entender sua complexidade uma vez que o fenômeno envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, culturais e administrativas, além da diversidade de formas para a mensuração dos índices, as quais influenciam as políticas públicas para seu enfrentamento. Nesse encadeamento, questões plurais e formas de mensuração diversas estão no cerne da presente pesquisa.

Como mencionado, é recorrente que se apresente o fenômeno da evasão como um problema ou um sinal de fracasso das instituições de ensino e, uma vez reconhecida como tal, leva a gestão pública (as universidades ou o MEC) a desenvolver ações de enfrentamento, destinando esforços e recursos. Tais ações ou políticas públicas, então, para serem eficazes, precisam partir de um bom diagnóstico do problema, reconhecer seu contexto, natureza, intensidade, extensão e tendência (Secchi, 2016).

À luz dessas considerações e buscando testar as formas oficiais vigentes de abordagem do problema, emerge a pergunta que norteia este estudo: *as definições e formas vigentes de mensuração da evasão respondem adequadamente às realidades dos egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)?*

¹ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

³ Plano Nacional de Assistência Estudantil

Em caso de resposta negativa, fica patente que as formas de mensuração e as políticas públicas decorrentes da definição vigente podem perder valia para o caso estudado e para outros cursos e universidades, se essa constatação for generalizável.

A fim de investigar o tema, apresento este estudo, cuja fundamentação teórica se apoia nas definições de Políticas Públicas e nas propostas para avaliá-las, nas definições de evasão e suas formas de mensuração, bem como em ações políticas propostas para seu enfrentamento.

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo é apresentar uma discussão acerca da evasão no ensino superior federal a partir das definições trazidas pelos documentos oficiais e pelas pesquisas acadêmicas da área, a fim de compreender como tais definições contemplam esse fenômeno. Para tanto, traça os seguintes objetivos específicos:

- fazer o levantamento das definições e formas de mensuração vigentes da evasão;
- cotejá-las com as premissas consolidadas na bibliografia especializada acerca da formulação e avaliação de políticas públicas;
- investigar os casos de evasão na UFU - Ciências Sociais como pistas para a revisão das definições e formas de mensuração da evasão.

Para responder à pergunta da pesquisa e atingir os objetivos pretendidos, a metodologia que conduz este estudo possui uma abordagem quali e quantitativa, contemplando as pesquisas do tipo bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica porque traz o levantamento de parte da bibliografia acerca do fenômeno evasão, com foco no recorte aqui evidenciado; documental porque apresenta as definições de evasão à luz dos documentos oficiais, bem como suas formas de mensuração e implicações para políticas públicas para o ensino superior e, de campo, por possibilitar a coleta de dados a partir de um estudo com egressos/evadidos, destacando as implicações dos padrões atuais sobre as políticas públicas para o ensino superior.

A coleta de dados foi possível a partir do acesso aos bancos de dados de evadidos da UFU, disponibilizados pela PROGRAD⁴, cujo recorte temporal abrangeu o período de 2012 a 2018. O contato com os participantes, por sua vez, aconteceu de duas formas e mediante os seguintes prazos:

- 4 sessões de telefonemas, com duração de três hora cada, as quais totalizaram 46 entrevistas;

⁴ Pró-reitoria de Graduação

- envio de e-mail a 200 participantes cujo contato telefônico não pôde ser realizado. Na primeira remessa de envio, aguardei o recebimento de respostas por uma semana; passado esse prazo, reenviei-os aos não respondentes, aguardando-os por 35 dias. Ao final desse período, encerrei o questionário do *Google Forms*, totalizando 35 respondentes. Vale salientar que a opção pela amostra, a qual configura o total de respondentes desta pesquisa, se deu pela impossibilidade de se atingir 100% de respostas dos participantes. Tal amostra contempla a seleção dos participantes de forma não-aleatória, ou seja, não-probabilística, uma vez que pautei minha análise nas respostas daqueles que se dispuseram a participar da pesquisa.

A respeito da coleta de dados, enfatizo que ela foi realizada a partir de dois instrumentos diferentes, por meio de telefonemas e via formulário, os quais podem produzir resultados distintos. Entretanto, os esforços para padronizar as respostas permitiram uma análise menos fragmentada para a observação dos resultados.

Quanto à organização textual, este estudo está delineado em três capítulos, sendo que no primeiro são apresentadas a concepção de políticas públicas no que se refere à definição, ao ciclo, à avaliação e aos indicadores, bem como às políticas públicas de Educação; no segundo capítulo, são consideradas algumas limitações das definições e formas de mensuração de evasão, a partir das definições vigentes, com o intuito de provocar uma reflexão acerca do risco de se reduzir e fragmentar esse fenômeno e, conseqüentemente, as políticas para seu enfrentamento. Ainda nele, são trazidas as propostas de políticas de enfrentamento a partir da bibliografia especializada e, por fim, os índices de evasão da UFU. No terceiro capítulo, apresento as respostas dos alunos egressos evadidos, participantes deste estudo, seguidas de análise e interpretação para, com isso, traçar um contraponto entre as definições e formas de mensuração de evasão, com as vozes dos participantes.

Na Conclusão, são traçadas algumas considerações acerca das atuais definições e formas de mensuração de evasão em paralelo às evidências reveladas na pesquisa de campo realizada neste estudo.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1. O que são políticas públicas

Existem diversas definições do que são e de como se organizam as políticas públicas. No Brasil, autores como Matias-Pereira (2007), Souza (2007), Frey (2000), Saravia (2006), Saravia e Ferrarezi (2006) e Secchi (2013) dedicam suas pesquisas em prol da compreensão dessa temática, cujos estudos parecem revelar uma lógica comum, regida pelo curso de decisões públicas que intentam modificar um ou mais aspectos da vida social que necessite de transformações.

A configuração de uma política pública dependerá de cada sociedade e de suas especificidades, em que cada fase deve estar intimamente relacionada para que tenha um certo grau de participação dos grupos interessados. Entretanto, o desenvolvimento de uma política pública não obedece a uma sequência de ações de forma sistemática e tranquila, na qual cada ator social executa uma função determinada, em um processo lógico racional. Isso porque as políticas públicas afetam o cidadão, os elaboradores, os políticos, os analistas e, ainda, esbarram nas fragilidades e nas dificuldades do Estado em cumpri-las, revelando a extrema complexidade da teia social caracterizada por essas participações fluidas. Diante dessa complexa dinâmica relacional é que surgem as dificuldades de se racionalizar o processo de uma política pública.

Assim sendo, as decisões que regem as políticas públicas são permeadas pelas modificações e transformações que causam nos indivíduos, nas coletividades e nos seus respectivos papéis, os quais estão ligados por uma ou mais relações sociais profundas e que podem ser consideradas estratégias que têm como finalidade principal “a consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder e felicidade das pessoas” (SARAVIA e FERRAREZI, 2006). De forma pontual, Secchi (2013) corrobora a visão dos autores ao afirmar que problema público é a distância entre uma situação atual e uma situação ideal, ou seja, aquela que deveria ser a realidade pública.

Diante dessas considerações e levando em conta que uma das finalidades deste capítulo é apresentar algumas definições de políticas públicas, privilegio, aqui, o trabalho de Secchi, cuja visão defende que “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas” (SECCHI, 2013, p.1). Sob as considerações do autor, entendo que uma política pública é uma entidade abstrata que se concretiza por recursos viáveis, tais como programas, projetos, obras, leis, campanhas nas diversas

áreas, como saúde, educação, meio ambiente, gestão pública, infraestrutura, segurança etc.

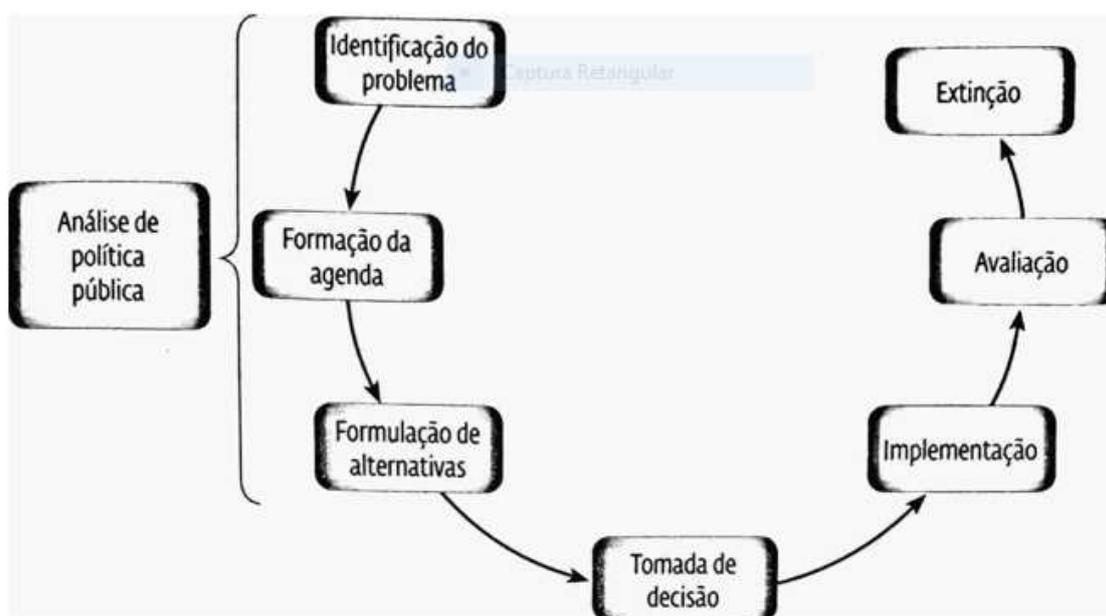
Saliento, ainda, que as contribuições dos autores citados no início desta seção dialogam e se complementam, sobretudo quando expõem as limitações e os elementos variados que constituem as políticas públicas e o seu ciclo.

No que tange ao ciclo de políticas públicas, trata-se de um recurso viabilizador que torna didática a análise de determinado tema; entretanto, é válido enfatizar que o analista não o deve encarar como um plano que segue fases rígidas e sequenciais, uma vez que é possível que as fases se entremeeiam e se alternam. Nesse sentido, o analista/pesquisador de uma determinada política pública pode tomar as etapas do ciclo mais como referência para a compreensão de aspectos específicos do que como uma simples sequência de etapas que sempre se sucedem da mesma forma e em qualquer política.

Secchi (2013) é bem pontual ao admitir que a análise de uma política pública obedece a duas etapas: análise do problema e análise da solução, cabendo ao analista diferenciar, com clareza, as características do problema e as formas de enfrentamento que podem solucioná-lo.

A seguir, apresento o quadro proposto pelo autor, o qual considero o mais específico e objetivo para exemplificar o ciclo de uma política pública:

Quadro 1: Ciclo da política pública



Fonte: Secchi (2013).

Para Secchi (2013), a primeira etapa do ciclo de uma política pública é a identificação do problema público, pois é a partir dele que emerge o movimento as ações seguintes. A identificação do problema é feita, geralmente, por aqueles que o sofrem e sinalizam a urgência de determinadas ações para a sua solução, como questões decorrentes de surtos de epidemias, de catástrofes naturais e mesmo atitudes em defesa dos direitos dos animais, exemplificado pelo autor em seu texto *Análise de políticas públicas de problemas, recomendação de soluções* (SECCHI, 2016)

A etapa da formação da agenda envolve levar o problema ao conhecimento da sociedade ou de parte dela, com o intuito de reconhecê-lo como passível de intervenção pública. Com relação a essa etapa, Saravia e Ferrarezi (2006) complementam a visão de Secchi (2013) ao reconhecerem a formação da agenda como um estágio que demanda o olhar dos governantes por se tratar de um assunto que afeta algum segmento social. Na mesma direção, Wu et al. (2014), demonstram que essa fase tem o traço da não-linearidade, pois é político e técnico ao mesmo tempo e se materializa por meio de uma complexa rede de atores estatais e sociais.

Nesse sentido, entendo que o fator *tempo* é um ponto crítico nesse processo, visto que determinados assuntos são oportunos para entrarem na agenda e se tornam, assim, rotineiros, arbitrários, casuais ou mesmo induzidos e devem ser considerados pelos governantes, seja qual for a sua origem, visto que sua duração é imprecisa.

A formulação de alternativas, por sua vez, é a fase que aponta recomendações, soluções e política pública para o enfrentamento de um problema público. Acerca dessa fase, Secchi (2013) salienta sua importância em todo o ciclo da política, traçando, porém, algumas advertências ao admitir que nem todos os conflitos de uma política são externados no momento em que as alternativas são definidas; desse modo, é possível que conflitos imprevisíveis emergjam na fase de implementação da política, que acontece mais adiante. A formulação de alternativas é fundamental, porém, há de se considerar as disputas e alocações de poder em outras fases do ciclo. Fracarolli (2015), ao se apoiar nos pressupostos de Saravia e Ferrarezi (2006) apresenta que a “formulação de alternativas propõe alterações marginais no *status quo* da política e as alternativas fundamentais que alteram de forma significativa a política em questão” (FRACAROLLI, 2015, p.7).

Outras considerações mostradas por esse autor para a formulação de uma política envolvem: a prudência de se partir de forma lenta para aumentá-la gradualmente conforme os resultados, a análise sistemática de sua construção lógica que consiste em testar o grau em que as políticas são construídas e o quanto seus insumos (*inputs*) têm

chance de se tornarem produtos e, por fim, uma política de fato.

Sob tais perspectivas, enfatizo a necessidade de uma política pública a partir de diagnósticos precisos e cuidadosos para tratar um problema público.

No tocante à tomada de decisão, Secchi (2013) defende que ao analisar uma política pública, é esperado que o analista apresente recomendações para que decisões sejam tomadas, pautadas em argumentos que sustentem as alternativas elencadas para o enfrentamento de determinado problema. Para Saravia e Ferrarezi (2006), essa etapa é nomeada de fase de formulação, assim como para Wu et al (2014), que mostra que essa fase é o ponto mais alto do processo de criação de uma política pública no qual “se decide tomar um curso de ação (ou não-ação) para tratar de um problema de políticas” (WU et al, 2014, p. 77).

A outra etapa do ciclo das políticas públicas apresentada por Secchi (2013) é a implementação, que se configura na concretização da solução do problema definido na formação da agenda. O autor a caracteriza como a fase na qual as regras e o itinerário social passam do estágio de intenções para o estágio de ações, alertando que ela não deve ser encarada como um problema técnico qualquer e, sim, como uma complexa teia de elementos políticos, a qual devido à complexidade pode incorrer no risco de não ser concretizada. Para ilustrar alguns instrumentos de implementação de política pública, Secchi (2013) cita a regulamentação, a legalização, os impostos, a prestação de serviço público, os concursos etc.

Ainda sobre a fase implementação, Secchi (2013) salienta duas abordagens a ela concernentes: a *top-down* e a *bottom-up*. No texto *Implementação: uma visão geral*, o autor Michael Hill (2006), apresenta a abordagem ‘de cima para baixo’ (*top-down*) concebendo-a como a fase da implementação a partir de uma decisão governamental que estabelece a relação entre os objetivos da política pública e os instrumentos utilizados pelos diferentes níveis da burocracia, a fim de se chegar aos resultados pretendidos.

Nessa abordagem, os “implementadores”, ou seja, os agentes, as organizações e as agências representam os atores instituídos pelo poder público para atuar na execução da política pública. Portanto, a implementação cabe especificamente aos burocratas, cuja margem de decisão limita-se aos aspectos operacionais que devem se manter fiéis aos objetivos originais da política.

O modelo ‘de baixo para cima’ (*bottom-up*), por sua vez, concebe o processo de uma política como algo contínuo, flexível e ajustável às contingências nas quais são

implementadas (LOTTA, 2010, p. 19; LIMA; D'ASCENZI, 2013). Nesse sentido, tal modelo concebe a implementação como o trabalho de um conjunto de atores de uma determinada área de política pública, os quais iniciam determinadas ações para resolver problemas cotidianos locais. À medida que essas ações geram resultados, direcionam-se gradualmente a outros patamares da estrutura governamental, até se tornarem uma política pública. Desse modo, o modelo *bottom-up* admite o poder dos atores da sociedade no reconhecimento de que ele é capaz de cooperar e buscar soluções para seus problemas, ainda que de modo isolado.

Vale ressaltar que tanto o modelo *top-down* quanto o modelo *bottom-up* são importantes para a análise do contexto, em suas partes e no todo, para que uma política pública seja implementada. Nessa perspectiva, não se pode dizer que existe uma prática/ação uniforme para a implementação de políticas públicas complexas, uma vez que todos os contextos são perpassados por diversidades sociais e culturais e envolve diversos e diferentes fatores.

De acordo com as leituras realizadas para o desenvolvimento deste estudo, pude entender que a fase de implementação de uma política pública é uma etapa político-administrativa que busca soluções para o enfrentamento de um ou mais problemas. Essa etapa envolve diversas atividades da gestão pública, como o planejamento, a organização e a movimentação de pessoas para implementá-la, bem como os recursos financeiros, humanos, materiais e tecnológicos. Assim sendo, a complexidade da implementação decorre dos aspectos políticos que a envolve, visto que é nela que se processa uma continuada disputa por poder, recursos e controle das atividades (SARAVIA; FERRAREZI, 2006).

A implementação, então, torna-se cada vez mais envolta por processos dinâmicos, incertos e variáveis, os quais podem gerar lacunas e mudanças nesse percurso, levando ao distanciamento entre as políticas e os propósitos para os quais foram formuladas. Por isso, é fundamental que a implementação seja acompanhada e avaliada de forma contínua, cuja etapa passo a discorrer a seguir.

No ciclo das políticas públicas, a avaliação é a etapa que diz respeito aos resultados e aos efeitos das ações ou não-ações implementadas. Nas palavras de Secchi (2013), a etapa avaliação “é o processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como, sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática” (SECCHI, 2014, p. 49).

No texto *Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos*, Costa e Castanhar (2003) salientam a necessidade da avaliação contínua e eficaz como o instrumento capaz de oferecer aos gestores e implementadores, as condições necessárias ao aprimoramento dos recursos usados em programas sociais. Em linhas gerais, os autores definem avaliação como “um conjunto de técnicas que adota conceitos diferenciados para se referir, muitas vezes, ao mesmo procedimento” (COSTA E CASTANHAR, 2003, p. 970).

É importante, neste momento, chamar a atenção para a fase monitoramento que, embora não estampe o ciclo das políticas públicas proposto por Secchi (2013), exerce um papel importante para as políticas públicas. O monitoramento tem incumbência de acompanhamento das políticas públicas cuja preocupação é entender se os instrumentos utilizados para determinada política pública estão sendo adequados. Desse modo, se forem identificados problemas na fase da implementação, esses devem ser revistos para que não prejudique os objetivos pretendidos pela política pública em foco. O monitoramento deve ser realizado pelo próprio órgão responsável pela política pública ou por um órgão externo, o que não exclui a responsabilidade/possibilidade do controle social nesse monitoramento.

Assim sendo, para que a avaliação de uma política pública seja realizada, é fundamental utilizar ferramentas de descrição da realidade capazes de indicar condições sociais, situações, visões de mundo etc. Estas ferramentas são chamadas de indicadores sociais.

Acerca dessa temática, Januzzi (2005) apresenta os *indicadores sociais* no campo das políticas públicas como instrumentos usados para apontar, indicar, aproximar, traduzir “em termos operacionais, as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente” (JANUZZI, 2005, p. 138).

Em seu artigo intitulado *Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil*, o autor mostra que a escolha de indicadores para a avaliação de programas sociais específicos deve atender a alguns critérios, como “a aderência deles a um conjunto de propriedades desejáveis e pela lógica estruturante de aplicação que definirá a tipologia de indicadores mais adequada (apud JANUZZI, 2001). Ainda acerca de indicadores sociais, o autor assevera que:

além da relevância social, validade e confiabilidade, um Indicador Social deve ter um grau de cobertura adequado aos propósitos a que se presta, deve ser sensível, específico, reproduzível, comunicável,

atualizável periodicamente, a custos factíveis, ser amplamente desagregável em termos geográficos, sócio-demográficos e socioeconômicos e gozar de certa historicidade” (Jannuzzi, 2001, p. 27).

Os estudos de Januzzi (2005) se aproximam dos de Costa e Castanhar (2003) no que tange à comprovação da dificuldade metodológica da etapa de avaliação a qual, muitas vezes, utiliza indicadores que versam aos aspectos da produção do programa que está sendo acompanhado, “como um fim em si mesmo” (COSTA e CASTANHAR, 2003, p. 987). Todavia, o aspecto fundamental da avaliação é melhorar o desempenho de um programa social e não mensurar resultados, apenas.

O modelo de ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2013) considera a fase denominada extinção, a qual prevê a interrupção do ciclo de determinada política pública. O autor considera que ao se resolver o problema público em tela, é preciso analisar a importância de sua continuidade e aplicabilidade ou, ainda, caso o problema se agrave ou gere efeitos nocivos, é claro que a política pública deve ser extinta.

Sob esse ponto de vista, entendo que quando um problema público não é resolvido ou ao menos minimizado, ele pode perder sua importância e ser desconsiderado pelos atores políticos, justificando a sua extinção. Na visão de Secchi (2013), porém, há de se considerar as extinções previsíveis, as quais têm prazo de validade definido e se caracterizam por serem “políticas criadas para resolver um problema específico ou contextual e têm vigência determinada em lei ou de acordo com a discricionariedade do *policy maker*” (SECCHI, 2013, p. 67). Assim, uma política pública pode ser avaliada como desnecessária ou desatualizada; um exemplo ocorrido em nosso país, no fim dos anos 90, foi a extinção da política que obrigava o porte de kit médico como item obrigatório nos automóveis. Tal política pública, por ser considerada inefetiva, foi extinta do Código de Trânsito Brasileiro.

Em seus estudos, Secchi (2013) resume que a extinção de uma política pública acontece quando o problema que originou a política é considerado resolvido, os programas, as leis ou as ações que motivavam tal política pública são tidos como ineficazes ou, mesmo, que o problema perdeu a sua importância.

Por fim, é importante considerar que os referenciais dos autores, em conjunto, acerca das políticas públicas podem construir um caminho para o enfrentamento das dificuldades em relação à evasão no ensino superior. O desafio das instituições de ensino

em levantar as causas motivadoras da evasão e trabalhar com diagnósticos precisos já estabelece uma discussão sólida para a compreensão desse fenômeno e redução de seus índices.

1.2. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil: um panorama histórico

Uma vez que este estudo se dedica a compreender um fenômeno concernente ao cenário da educação superior – a evasão -, interessa apresentar, ainda que de forma sucinta, um esboço histórico desse nível de ensino, a fim de contextualizar as políticas públicas responsáveis pela expansão das instituições de ensino superior do país.

Para isso, retomo o período colonial quando, em 1808, a coroa portuguesa inaugurou oficialmente os primeiros cursos superiores do Brasil, a saber: Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), Curso de Cirurgia da Bahia (1808), Curso de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), Medicina, no Rio de Janeiro (1809), Economia (1812), Agricultura (1812), Química (1817) e Curso de Desenho Técnico (1818), também no Rio de Janeiro.

De acordo com Zambello (2015), em 1889, havia em média 10.000 matriculados no ensino superior, ou seja, 0,64% da população entre 20 e 24 anos. Na visão da autora, a instalação desses cursos no Brasil aconteceu tardiamente, se tomarmos como parâmetro outros países sul-americanos, como os de colonização espanhola, por exemplo, que criaram as primeiras instituições de ensino superior no século XVI, como ponto de contrarreforma da Igreja Católica.

Até o surgimento das primeiras universidades, a formação acadêmica oferecida no Brasil não tinha característica de ensino de massa e nem a de formação de elites locais, pois essas iam para as universidades europeias, fato que, segundo Schwarz (1977) causava desalinhamento entre as discussões ocorridas lá e o desenvolvimento das atividades histórico, políticos e sociais ocorridas aqui.

Esse cenário começa a se modificar quando, no período imperial, pós-independência, foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e Olinda, em 1827, voltados sobretudo à formação de profissionais liberais, como engenheiros, médicos e juristas. Em 1870, no final do período imperial, a Reforma Leôncio de Carvalho proclamou o “ensino livre”, resultado da demanda positivista e liberal pela desoficialização do ensino, cujo efeito maior se deu no pós-império, quando essa tendência de ensino ganhou visibilidade. Nas primeiras décadas republicanas, houve um

movimento retrógrado das iniciativas oficiais ao surgirem faculdades e esboços de universidades por iniciativa privada.

De acordo com Zambello (2015), ao fim de 1889, havia em média 10.000 matriculados no ensino superior, ou seja, 0,64% da população entre 20 e 24 anos. Na visão do autor, a instalação desses cursos no Brasil aconteceu tardiamente, se tomarmos como parâmetro outros países sul-americanos, como os de colonização espanhola, por exemplo, que criaram as primeiras instituições de ensino superior no século XVI, como ponto de contrarreforma da Igreja Católica.

Assim sendo, de acordo com Saviani (2010), os cursos de ensino superior no Brasil até o fim do Império eram mantidos pelo Estado e se apresentavam desarticulados, não caracterizando uma universidade. As universidades surgem apenas a partir de 1930, após a Revolução de 1930, com o fim da Primeira República no Brasil. Nesse período, durante o governo Vargas, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (SAVIANI, 2010), como fato imprescindível para se pensar a consolidação da educação no Brasil. Tais instituições eram pouco acessíveis devido ao contexto econômico rural, primário-exportador, com uma incipiente base industrial, cuja população era, em sua maioria, analfabeta.

Ainda na década de 30, são aprovados os Decretos da Reforma Francisco de Campos, a saber, o Decreto nº 19.851, componente da Reforma, que estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto nº 19.852, que provocou uma reforma na Universidade do Rio de Janeiro. Estes dois acontecimentos, a criação do MEC e a Reforma, apontam para a retomada do protagonismo do Estado na educação superior (SAVIANI, 2010).

Nesse período, porém, três projetos de universidade aspiram como possibilidades-padrão para o ensino superior brasileiro. A primeira é a criação da Universidade do Rio de Janeiro, estruturada a partir do agrupamento de escolas já existentes, a qual tornou-se, em 1937, a Universidade do Brasil. Nessa etapa, o atual ministro Gustavo Capanema apresenta um projeto de cidade universitária para funcionar a partir da faculdade de Filosofia e Letras, apresentando a Universidade do Brasil como um modelo para a criação de futuras instituições de ensino superior.

O segundo plano foi o da Universidade de São Paulo, inaugurada em 1934 por uma parte significativa da elite paulista que buscava instrumentos de formação de hegemonia – especialmente pelo deslocamento de poder gerado pela Revolução de 1930 e pela guerra civil de 1932. A USP, então, configurou-se pela chegada de pesquisadores

e intelectuais estrangeiros para a consolidação de uma formação teórica, reconhecidamente qualificada.

O terceiro projeto foi influenciado por Anísio Teixeira, com a criação da Universidade do Distrito Federal, com a missão de propagar a cultura e os ideais de liberdade, a fim de contrapor-se ao isolamento intelectual da época.

Ao fim desse período, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, observa-se que a criação de Universidades ainda não se constituía um sistema de massas, uma vez que era evidente o desequilíbrio entre as instituições federativas, destacando-se aquelas que tinham mais condições de custear a sua manutenção.

Ao mesmo tempo em que tais universidades eram criadas, organizava-se o movimento estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), cujo atuação teria um peso para o ensino superior brasileiro. De acordo com Saviani (2010), no fim da década de 40 houve um intenso movimento de federalização das instituições estaduais e privadas, que se estendeu ao longo da década de 50, 60 e 70, transformando o ensino superior e a educação no país.

Saviani (2010) traça um panorama da criação das universidades federais, apontando que em 1946, é criada a Universidade Federal de Pernambuco, a qual abrangeu o curso de Direito de Olinda; em 1949, é inaugurada a Universidade Federal de Minas Gerais que já havia sido criada, em 1927, pela iniciativa privada. Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inaugurada em 1950, retoma as iniciativas iniciadas em 1985, na esfera particular. A Universidade Federal da Bahia, concebida em 1950, incorporou escolas e faculdades existentes desde 1808. No ano de 1951, é criada a Universidade Federal do Paraná, incorporando a Universidade do Paraná. Ademais, a Universidade do Amazonas, fundada em 1962, incorporou a Universidade de Manaus. E, em 1965, é fundada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que engloba a Universidade do Brasil, existente desde 1937.

Vale salientar que mesmo diante do crescente avanço do ensino superior no país, com vistas ao ensino superior público, essa etapa de ensino continuava cerceado às elites, ou seja, à classe dominante, sobretudo devido ao cenário econômico da época, que era predominantemente rural, primário e exportador, de frágil base urbano-industrial, composta por uma população majoritariamente analfabeta. Somado a isso, a criação de universidades ainda não visava à criação de um ensino superior de massa (MARQUES e col, 2015).

Somente a partir da década de 1950, é que surge na sociedade brasileira o interesse pela superação do subdesenvolvimento, em todas as suas facetas. Assim sendo, com relação à educação, a demanda por vagas no ensino superior se torna evidente. Neste período, havia uma reserva de excedentes, ou seja, de estudantes que obtinham a nota mínima para aprovação nos vestibulares, mas que não conseguiam ingressar no ensino superior por falta de vagas: em 1950, apenas 0,98% da população com idade entre 20 e 24 anos tinham acesso ao ensino superior (CEPÊDA e MARQUES, 2012).

A visão de que os estudantes excedentes haviam adquirido o direito de estudar na universidade ganhava relevância, tanto que neste período, os jovens da classe média que queriam cursar o ensino superior, mas não conseguiam por falta de vagas, montavam acampamentos em frente às instituições de ensino, reivindicando a abertura de vagas, fato que, de acordo com Saviani (2010), resultou em uma crescente mobilização.

Na década de 60, tal mobilização ganha destaque sob a liderança da UNE, dando início à reforma universitária a qual, amparada pelas ideias do nacional-desenvolvimentismo, buscava as chamadas “reformas de base”. Daí, então, a questão universitária atinge a esfera social e política e se torna um dos motivos da crise, cuja consequência é a queda de João Goulart, seguido pelo golpe militar de 1964 (SAVIANI, 2010).

Vale salientar que, nesse período, o regime militar tentou coibir as manifestações dos estudantes que reivindicavam providências para o ensino superior, causando mais revolta e ânimo entre eles que, apoiados pela UNE tomaram as ruas com a bandeira “mais verbas e mais vagas”. No ano de 1968, os estudantes organizaram a ocupação das principais universidades, instalando “comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre” (SAVIANI, 2010, p.8), o que forçou a necessidade do ajuste do sistema de ensino à nova situação resultante do golpe militar.

Diante tal necessidade, são criadas as leis n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71. A primeira, de 1968, tratava da reforma universitária, abordando a abolição da cátedra, a autonomia universitária e ações concernentes à demanda por mais verbas e vagas, reclamadas por estudantes e professores. Em contrapartida, tentou estabelecer o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. Essa lei possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada, permitiu o prolongamento da interferência dos ideais “revolucionários” na educação superior. Já, a segunda lei, promoveu uma

modificação na Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), modificando, de acordo com Saviani (2010), a estrutura do ensino primário, médio e superior.

A Reforma Universitária de 1968 se configura, assim, como uma série de mudanças para o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, trazendo repercussões para esse nível de ensino, dentre as quais, a possibilidade para que algumas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, antes desconectadas com as atividades da instituição; a revogação das cátedras vitalícias que deram lugar ao regime departamental; a institucionalização da carreira acadêmica, vinculando o ingresso e a progressão docente à sua titulação acadêmica. Ademais, foi criado o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização funcional e a racionalização da estrutura e funcionamento universitário.

Em 1969, o governo baixa o decreto - n.º 464/69 – a fim de fazer ajustes na implementação da Reforma de 68, o qual vetava, sobremaneira, a autonomia universitária. Ainda que a expansão do ensino superior tenha acontecido, ela se deu por meio da abertura caótica de instituições privadas, viabilizadas pelas autorizações do Conselho Federal de Educação. Desse modo, manifesta-se uma contradição com o teor das reivindicações estudantis e com o próprio texto aprovado quando os estabelecimentos isolados se tornaram a regra, e não exceção, da expansão do ensino superior (SAVIANI, 2010).

A redemocratização do Brasil, motivada pelo fim do período ditatorial, trouxe à tona algumas demandas históricas relativas à autonomia universitária, as quais foram legitimadas pela Constituição Federal de 1988 que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, instituiu-se a gratuidade nos estabelecimentos oficiais e o ingresso via concurso público, criando-se um regime jurídico único. Desse momento em diante, as demandas dos dirigentes e docentes de Instituições Federais de Ensino Superior passaram a ocorrer por meio de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e as dos estudantes e da sociedade passaram a ser por expansão das vagas nas universidades públicas (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010) assevera que, diante das mudanças ocorridas ao longo dos anos 80, a sociedade civil passa a estreitar os laços da universidade com as demandas do mercado, tornando predominante a iniciativa privada no ensino superior. Desse modo, na década de 1990, é criado o Decreto nº 2.306/97, o qual reforça tais mudanças ao diferenciar o conceito de universidades do conceito de centros universitários em que universidade representa os centros de excelência que desenvolvem pesquisa e concentram o

investimento público, reforçando seu caráter elitista e os centros universitários representariam uma universidade de segunda classe, “que não precisa desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo” (SAVIANI, 2010, p.11).

Por meio do Decreto nº 2.306/97, ampliou-se e diversificou-se os tipos de universidades privadas para a oferta de cursos variados, com a intenção de atender à necessidade do mercado. No Brasil, esse tipo de instituição surgiu no final da década de 90 e, em 2004, já havia aproximadamente quinhentas instituições nessa modalidade. Desse modo, o mercado volta seu interesse a essa modalidade de ensino, enxergando-a como necessária e, não, como educação e formação. A partir de então, a expansão das universidades públicas desacelerou e, por outro lado, ampliou a das instituições privadas.

Como medida de superação do déficit de expansão das universidades públicas, foi criado o Plano Nacional de Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Em seu escopo, o Plano revelava a necessidade de triplicar a porcentagem da população jovem (entre 19 e 24 anos de idade) no nível superior de ensino e aumentar em 200% o número de vagas. Todavia, o investimento público para esse fim não foi ampliado com o argumento de que era necessário racionalizar o uso dos recursos e, principalmente, expansão via iniciativa privada.

Em 2003, no governo do então presidente Lula, a questão da necessidade de mais investimentos nas IFES foi retomada. Para isso, as políticas de expansão do governo incentivam a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi. No entanto, o incentivo à iniciativa privada, nesse período, é ainda maior do que ao ensino superior público, expandindo o número de vagas e de instituições privadas, viabilizadas pelo financiamento estatal do Programa Universidade para Todos (PROUNI), amparado pelo Decreto nº. 5.493/05. Desse modo, instala-se o avanço desenfreado da privatização, revelando a subserviência do ensino superior às imposições do mercado, bem como a redefinição da relação Estado-universidade.

O cenário que se descortinou como fruto desse processo histórico foi o de um sistema híbrido e assimétrico de ensino superior e, como consequência, um ensino superior público excludente, no que tange ao acesso e permanência do estudante, além da expansão drástica do ensino superior privado. Tendo em vista que as políticas públicas de expansão universitária não exigem formação sólida, o ensino superior amplia seus números, os quais não significam, necessariamente, melhor formação pessoal e acadêmica, uma vez que o objetivo desse ensino se volta a demandas específicas do

mercado. Assim sendo, perde-se a essência do ensino superior que, de acordo com Saviani (2010) é a formação acadêmico-pessoal de alto nível, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico. Somado a esses fatores, o autor ainda afirma que, nesse contexto, se perde o “objetivo de possibilitar a toda população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” (SAVIANI, 2010, p.15).

Vale enfatizar que o ensino superior público no Brasil tem um caráter fundamental, pois “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil e seus cursos possuem qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares” (SAVIANI, 2010, p.15). Na mesma direção, Cepêda e Marques (2012) mostram que o ensino superior tem grande influência nos processos de transformação social do Brasil, por ser um importante meio de impulsão da tecnologia, do discernimento e da capacidade crítica da população, bem como do arrefecimento da passividade intelectual.

Se nós, estudiosos dos fenômenos sociais e responsáveis por contribuir com ações políticas e governamentais que versem sobre o desenvolvimento da população, no sentido de minimizar as desigualdades e a exploração entre os grupos sociais, devemos lutar para que o maior número de pessoas tenha acesso ao nível superior de ensino. Para tanto, é fundamental que a expansão das IFES seja acompanhada por “ampliação das instalações e das condições de trabalho e do número de docentes” (SAVIANI, 2010, p.15), de forma a assegurar um ensino superior de excelência e acessível aos grupos mais vulneráveis.

Na próxima seção, abordaremos as políticas públicas para a educação superior que permearam o período de 2003 a 2012 e promoveram ferramentas e recursos para a expansão desse nível de ensino.

1.3. As políticas públicas de enfrentamento da evasão

Uma política pública, de acordo com Secchi (2011), é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e o estabelecimento de uma política pública; é o tratamento ou a resolução de um problema tido como coletivamente relevante.

Dentre as políticas públicas educacionais para o ensino superior federal destacam-se o REUNI⁵ (MEC, 2010), o SINAES⁶ (BRASIL, 2004) e o PNAES⁷ (BRASIL, 2010).

⁵ REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

⁶ SINAES: Sistema de Avaliação da Educação Superior

⁷ PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

Tais políticas, originárias do MEC, têm dedicado esforços a ações de enfrentamento ao fenômeno evasão.

Com o objetivo de aumentar as vagas nas universidades públicas e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa se constituiu em uma proposta ampla de reestruturação da educação superior, a qual visa à elevação dos níveis de acesso, permanência e qualidade da educação superior.

O aceite das universidades ao programa REUNI acontecia de forma facultativa e, no caso de adesão, a liberação de financiamento para a instituição estaria condicionada ao cumprimento das metas estabelecidas no acordo entre as partes e, os recursos, disponibilizados conforme a elaboração e apresentação dos planos de reestruturação.

Sob a perspectiva de Martoni e Ferraz (2013), a reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tornou-se uma necessidade, todavia, os planos elaborados pelas IFES e enviados ao MEC, em atendimento aos acordos firmados com base nas metas quantitativas do REUNI, poderiam comprometer a formação qualitativa oferecida pelas instituições.

Na visão de Barbosa (2015), os estudos que avaliam o impacto do REUNI como política pública ainda são incipientes, pois apesar de apontar avanços relacionados à criação de cursos e à contratação de mais professores, não tratam dos problemas e dificuldades encontrados pelas instituições para que o REUNI se tornasse uma política de democratização do ensino superior. Assim sendo, seria importante destinar atenção não aos resultados, apenas, como também à compreensão do processo de desenvolvimento do programa, a fim de identificar seus obstáculos, seus conflitos e suas limitações.

Na mesma direção, Lima e Machado (2016), entendem que, na avaliação dos resultados alcançados pelo REUNI, é importante considerar que as dificuldades cotidianas confrontadas pelas IFES não são exclusivamente associadas ao referido programa. Para essa avaliação, é necessário levar em conta a história, as particularidades de cada região, as especificidades, as etapas de desenvolvimento, o tamanho e a cultura organizacional de cada instituição que fez a adesão ao REUNI.

A partir das observações apontadas, fica clara a importância de se acompanhar, sistematicamente, as instituições que aderiram ao Reuni, tendo como critérios de acompanhamento a observância da redução das taxas de evasão e a ampliação da mobilidade estudantil. Vale salientar que as ações do processo de implantação do REUNI

se referem ao provimento de recursos humanos - docentes e de técnicos administrativos - à ampliação da infraestrutura para atender à expansão de vagas, à otimização dos espaços físicos e ao provimento dos recursos financeiros os quais, interrelacionados, provocam impactos tanto nos aspectos político-cultural como no aspecto técnico-operacional, no sentido prover assistência aos estudantes, além de outras exigências.

No tangente às políticas de assistência aos estudantes de graduação, ela foi consolidada por meio da criação do PNAES, implementado em 2008 pela Portaria do MEC nº 39/2007, cuja finalidade era ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, desenvolvendo ações em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, apoio pedagógico e outros. Mais tarde, por meio do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010), o PNAES é regulamentado e reconhecido como Política Nacional de Assistência, cuja conquista é representativa na luta pelos direitos dos estudantes no ensino superior. Nesse decreto são apresentados como objetivos do programa:

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

O SINAES, por sua vez, emergiu como um sistema interessado em avaliar a educação superior nacional. Fundamentava-se em uma concepção de avaliação e de educação global e integradora, de abrangência nacional. Assim sendo, constituiu-se da articulação de três procedimentos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Curiosamente, não se encontra no SINAES ênfase na mensuração da evasão como um fenômeno que indique resultados da ação das instituições de ensino.

No bojo de suas ações, as políticas de enfrentamento da evasão evidenciam aspectos como a quantidade, a natureza e as causas referentes a esse fenômeno que, em última análise, dizem respeito ao desligamento do estudante do seu curso de graduação. Nesse sentido, entender claramente o que vem a ser a evasão no ensino superior federal, relacionada a seus números e causas específicas, é fundamental para formular e avaliar as políticas de enfrentamento desse fenômeno.

A despeito dessa constatação, meu interesse sobre o fenômeno evasão levou-me a buscar bibliografias que apresentam definições e formas de mensuração vigentes para, então, traçar reflexões e diálogos com o levantamento realizado com os egressos.

Sob essa perspectiva, o próximo capítulo apresenta algumas definições de evasão e de suas formas de mensurá-la para, então, dar início a um debate que traga reflexões para além daquele que entende a evasão como uma estrutura linear de causa-efeito, cujo modelo sobrevive e continua vigente até hoje.

2. EVASÃO: DEFINIÇÕES, FORMAS DE MENSURAÇÃO E POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO

Neste capítulo, apresento um debate acerca do fenômeno evasão no que tange às suas diferentes definições e formas de mensuração à luz da bibliografia e dos documentos oficiais vigentes para, a partir daí, tecer algumas reflexões que contemplem sua natureza multicausal e relacionada a questões sociais, políticas, culturais e institucionais.

Diante do debate que circunda o fenômeno evasão, é possível perceber o quanto a bibliografia e os documentos vigentes tendem a caracterizá-la como um problema, um fracasso institucional ou um gasto público sem retorno. Entretanto, por se tratar de um fenômeno complexo e de causas variadas, o olhar dispensado a ele deve ser de enredamento das singularidades e pluralidades que o compõem, uma vez que sua tessitura pode ter origem nas escolhas pessoais dos estudantes - o que não diz respeito a um problema público -, em fatores externos ou mesmo na instituição de ensino superior.

Devido à sua natureza complexa e multicausal, a definição de evasão não se fecha em um conceito único e conclusivo, pois há de se observar que os vários aspectos que a envolve podem se desdobrar em outros, de naturezas diferentes. Assim, por exemplo, fatores socioeconômicos e pessoais fundidos às condições institucionais, tais como o currículo do curso, a didática dos professores e a falta de assistência estudantil, acabam por fazer com que o estudante se desligue do curso, da instituição e do sistema.

Sob essa perspectiva, não é possível estudar e compreender a evasão de forma isolada, pois ela pode ser multidimensional de responsabilidade do Estado, da comunidade escolar, do sistema educacional, das políticas públicas, das condições socioeconômicas da família e do próprio estudante. Desse modo, compreender a evasão em uma dimensão mais abrangente, implica religar aspectos específicos desse fenômeno às questões globais que o envolvem.

Neste estudo, cujo enfoque é a evasão no ensino superior federal, refletir acerca de aspectos que se aproximem desse contexto, pode trazer resultados mais perceptíveis e propostas mais frutíferas para o enfrentamento desse fenômeno. Para tanto, as leituras realizadas permitem-me ampliar a compreensão de evasão e perceber que ainda há muito que se discutir, haja vista o crescimento da educação superior no Brasil, bem como os aspectos que a envolvem. Embasando-me, assim, nessas leituras, teço uma breve discussão acerca das definições de evasão e, em seguida os diversos tipos de mensuração, tendo em

vista que o uso do termo de forma indiscriminada, que não parte de suas causalidades, acarreta políticas de enfrentamento distorcidas e, muitas vezes, desnecessárias.

2.1. A evasão no ensino superior: algumas definições

De acordo com Silva et al. (2019) é possível reunir os diversos conceitos de evasão na bibliografia nacional em três grandes grupos:

a) as que derivam do conceito de evasão elaborado pela Comissão Especial constituída pelo MEC, que analisa a evasão a partir de três dimensões (evasão do curso, da instituição e do sistema); b) as que derivam da teoria e do conceito estabelecidos por Tinto (1975), que partem da análise da trajetória do discente para verificar a evasão; c) as que vislumbram a evasão, enquanto problema público, apenas quando existirem fatores excludentes que independam da vontade do discente, e que impliquem em total saída do discente do ensino superior, desconsiderando a mobilidade, por exemplo, como evasão, como bem especifica Ristoff (1999) (SILVA et al., 2019, p.26).

Em alusão ao enunciado, abordo em um primeiro momento a Comissão Especial para o Estudo de Evasão, formada a partir da Secretaria de Educação (Sesu/MEC), cujas análises resultaram em uma evasão média de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tal Comissão “elaborou conceitos e buscou unificar a metodologia para o tema, norteados pela preocupação de garantir a exatidão e comparabilidade dos dados nacionais” (SILVA et al., 2019, p. 26), resultando em uma classificação da evasão em três tipos:

1) evasão de curso seria aquela que ocorre 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, 2) evasão da instituição seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e, 3) evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p.56)

Das definições que derivaram da Comissão Especial (1996), temos, dentre outros, Baggi e Lopes (2011, p.370), que entendem evasão como a “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”; Cunha e Morosini (2013, p.82), definindo-a enquanto “abandono no âmbito da educação superior” e Polydoro (2000), que define: “evasão do curso, quando se abandona o curso sem sua conclusão e a evasão do sistema, quando o abandono se refere ao sistema universitário” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.8)

As definições que se originaram a partir de Tinto (1975), cujo trabalho é referência internacional de maior influência nos trabalhos nacionais, versam sobre a falta de integração acadêmica e social como causadoras da evasão e, assim, da análise da trajetória do estudante para verificar o fenômeno.

De outro lado, Ristoff (1999) propõe uma acertada diferenciação entre evasão e mobilidade. Ao levar em consideração que mobilidade não é um problema público, mas uma busca do discente por seus próprios interesses, ela não pode ser considerada um fracasso institucional, tampouco evasão. Assim, desaguam análises como a de Bueno (1993), que diferencia evasão de exclusão; na mesma linha, Braga, Peixoto e Bogutchi (2013) diferenciam a evasão como “decisão do estudante”, ou como “exclusão”. Da mesma maneira que Ristoff (1999), os dois conceitos acima, de Bueno (1993) e de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), não englobam dentro de evasão qualquer interrupção ou perda de vínculo, como faz o conceito do MEC (SILVA et al., 2019, p.26).

Além das concepções que derivam do MEC (1996), de Tinto (1975) e de Ristoff (1999), e deslocando o olhar para o âmbito internacional, os autores portugueses Costa, Lopes e Caetano (2014), observando a própria realidade, perceberam a evasão enquanto um fenômeno complexo e multicausal, da qual emergem análises em três diferentes níveis: estrutural, contextual e individual, conforme bem explica SILVA et al. (2019):

- a. A Análise do Nível Estrutural: para este nível de análise interessa perceber aquelas características do grupo que são marcas do sujeito social antes mesmo de seu ingresso na universidade. De forma geral, tais características estão evidentes em indicadores de idade, de sexo, de cor/raça, de forma de ingresso, de relações, inserções ou exclusões do mercado de trabalho, de relação familiar, de escolaridade da família, de maternidade ou paternidade, de condição socioeconômica, de distância deslocada, de modalidade de ingresso, de escola de origem etc.;
- b. A Análise do Nível Contextual: para este nível interessa perceber aquelas características relacionadas ao contexto universitário e a própria instituição, suas marcas organizacionais, sua estrutura e funcionamento, além das relações que estas possibilitam. Deste modo, interessam as informações acerca da área de estudo, do curso, da estrutura curricular, das práticas pedagógicas, do tamanho das turmas, do processo de avaliação, do calendário acadêmico, dos mecanismos de assistência estudantil, da qualidade dos equipamentos, do acesso e da qualidade das informações, da violência e do assédio, interação com docente, do turno, do número de períodos, do grau, do campus, das atividades acadêmicas disponíveis e o grau de acesso etc.;
- e, por fim, c. A Análise de Nível Individual: para este nível de análise interessa perceber as “dobras singulares do social”, destacando as variáveis de trajetória individual, das vocações, dos projetos individuais, do grau de motivação etc. (SILVA et al., 2019, p. 96-97)

Em relação à definição de evasão, Baggi e Lopes (2011), concebem-na como a saída do estudante da universidade antes de concluir o curso e corroboram a visão de Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 2) que a definem como “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”.

Polydoro (2000), salienta duas vertentes de evasão no ensino superior: a evasão do curso e a evasão do sistema, cuja visão é complementada por Freitas (2016), que, ao alertar sobre o risco de se reduzir o entendimento das múltiplas faces da evasão, elenca três modalidades desse fenômeno, no ensino superior: a evasão de curso, a evasão de instituição e a evasão de sistema do ensino superior, visto que tratam de níveis distintos. A evasão de curso tem a ver com o desligamento do curso superior; a evasão da instituição é caracterizada pelo seu desligamento da instituição e a evasão do sistema se configura pelo abandono definitivo ou temporário do sistema de educação superior.

Ainda segundo o autor, “a ocorrência de evasão em um nível mais restrito não implica necessariamente a ocorrência em um nível mais amplo” (FREITAS, 2016, p.14). Nesse sentido, Silva Filho (2007) apresenta dois aspectos sob os quais a evasão no ensino superior se desdobra: a evasão anual média e a evasão total. A primeira se refere ao percentual de alunos que não realizaram a matrícula no período posterior por não terem se formado; sendo assim, o índice incide em perdas médias anuais de um curso, instituição ou conjunto de instituições. Já a evasão total corresponde à quantidade de alunos que, tendo ingressado em determinado curso ou instituição de ensino, não obtiveram diploma, considerando-se um período determinado.

Cardoso (2008), refere-se à evasão aparente como a mobilidade de um curso para outro, e à evasão real como a desistência do estudante em cursar o ensino superior. Ristoff (1999), ao complementar essa noção, refere-se à evasão como abandono dos estudos, exclusão, salientando que no contexto da avaliação institucional, evasão nem sempre caracteriza desperdício.

Já para Gaioso (2005), a evasão é a interrupção no ciclo de estudos e, para Kira (1998), é simplesmente a perda ou a fuga de estudantes da universidade, cujas noções se coadunam a Junior (2015), para quem evadido é o estudante que abandona o curso antes de sua conclusão.

Tinto (1975), por sua vez, propôs o entendimento do processo de evasão pautando-se nos principais fatores relacionados a este fenômeno, os quais envolvem a integração entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social. Para o autor, os estudantes menos envolvidos com a instituição são os que apresentam maiores chances de abandonar o curso

iniciado, tendo em vista a não integração com demais alunos da mesma turma e/ou da instituição como um todo.

Na mesma direção de Ristoff (1999), Bueno (1993) estabelece uma relação entre evasão e exclusão ao considerar que tais processos não devem ser confundidos. Para este autor, a evasão pode significar uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; já a exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante” (BUENO, 1993, p. 13). Desse modo, o autor acredita que o processo pode ser visto de outra maneira, assumindo-se a existência de duas dimensões relacionadas ao abandono: uma delas relativa às perspectivas do aluno e a outra ao processo de exclusão, inegavelmente presente no âmbito institucional. Adachi (2009) considera evadidos os alunos que se desligaram do curso de graduação, tanto por solicitação própria como por solicitação da instituição.

Em alusão às definições apresentadas, é possível identificar consonâncias entre as visões de Bueno (1993), Ristoff (1999) e Cardoso (2008), para quem o fenômeno evasão demanda olhares diferenciados por ter origens múltiplas, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida.

Pautando-se nas perdas financeiras da evasão, Silva Filho et al (2007) mostram que os estudantes que iniciam cursos de graduação, mas não o concluem, representam desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

Ademais, fica evidente que a maioria dos estudos que tratam do fenômeno evasão versam suas reflexões acerca do vínculo estudantil com a universidade, com o curso ou sistema, deixando de lado suas causas e motivações que animam as finalidades do ensino superior.

Em meio às visões apresentadas, destaca-se a de Ristoff (1999), para quem a evasão não deve ser estudada de forma fragmentada, como se não sofresse influência de fatores externos. Nessa direção, o autor distingue evasão de mobilidade e defende que evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto a mobilidade equivale às transferências de

um curso para outro curso e configura-se como uma “tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as relações que o processo natural de crescimento dos indivíduos faz sobre suas verdadeiras potencialidades” (RISTOFF, 1999).

Assim sendo, o estudioso defende que os dados referentes à saída do estudante precisam conter a identificação de indivíduos que abandonaram os estudos e daqueles que optaram por transferências para outros cursos, sem que estes últimos entrem nas estatísticas de evasão.

Sob as ponderações de Ristoff (1999), é pertinente pensar que ao transferir-se de curso, o estudante o faz por motivações diversas as quais não tenham relação direta com questões institucionais e, evidentemente, não caracteriza um problema que demanda a busca de estudos e soluções.

Partindo dessas reflexões, entendo a necessidade de as pesquisas versadas em evasão ampliarem o olhar investigativo de forma a integrar a complexidade desse tema aos multifatores e multidimensões que o compõem, como as partes de um todo. Morin (1996), corrobora essa perspectiva ao demonstrar que "o conhecimento não é insular, é peninsular e, para o conhecer, é necessário ligá-lo ao continente de que faz parte" (MORIN, 2006, p.21).

No âmbito dessa discussão, cabe refletir a respeito das formas de mensurar a evasão, as quais, se feitas de forma inconsistente e equivocada, também podem fragmentar e reduzir a complexidade desse fenômeno e limitar a ação das políticas de intervenção.

2.2. Mensuração: o que medir e como medir?

De acordo com Soligo (2012), a mensuração é importante à medida que revela as dimensões e as qualidades daquilo que estudamos, a fim de que esses insumos apontem caminhos para a melhoria de uma situação que demande um conjunto de ações e decisões. Nesse sentido, a ação de mensurar parece estabelecer uma íntima relação com a tomada de decisões, as quais dependem de uma mensuração coerente para gerar políticas interventivas que deem conta do fenômeno estudado, uma vez que um diagnóstico impreciso ou equivocado gera riscos de encaminhamentos incorretos ou mesmo desnecessários (SILVA FILHO, 2007, p. 642).

Freitas (2016), fundamentando-se nos estudos de Lehr, Johnson, Bremer, Cosio e Thompson (2004), demonstra que mensurar a evasão implica entender suas concepções, sua natureza e as formas de coletar e disponibilizar os dados que a revelam. Assim, as

diferentes concepções do termo evasão e suas interpretações, repercutem nas formas de mensurá-la. Em outras palavras, se a conceitualização do termo for vaga, reducionista e não traduzir a multicausalidade do fenômeno, assim serão suas formas de mensurá-la e suas políticas de enfrentamento.

Sob tal reflexão, podemos dizer que o cálculo da evasão está intimamente atrelado à definição desse fenômeno, bem como à sua natureza e as formas de obtenção dos dados e procedimentos de cálculos, uma vez que nos estudos de Freitas (2016),

algumas formas de mensurar a ocorrência da evasão são realizadas sobre um conjunto de dados agregados. Nestes casos, estão disponibilizados apenas totais como: o número total de matrículas, o número total de concluintes, o número total de ingressantes etc. (FREITAS, 2016, p. 14)

Em sua crítica, o autor mostra que os instrumentos de mensuração se baseiam nos dados gerais dos cursos de graduação, em dados agregados e em número de concluintes e de ingressantes, levando a fórmulas que demonstram as taxas ou os percentuais de evasão e que, conseqüentemente, acabam por rotular o sucesso ou o fracasso institucional. Em se tratando de dados, Silva Filho e Lobo (2012) defendem que a utilização de dado individualizado para cada aluno “permite medir com exatidão a evasão até do indivíduo, que vai além da vacância da vaga preenchida por outro aluno transferido” (SILVA FILHO e LOBO, 2012, p. 2). De acordo com os autores, a disponibilidade de dados individualizados mostraria exatamente a situação de cada estudante, uma vez que identificaria os matriculados, os trancamentos, os transferidos, os evadidos etc.

Partindo-se do pressuposto de que as formas de mensuração variam de acordo com os seus objetivos, com a concepção do que é evasão, com a disponibilização dos dados e com a fórmula utilizada para esse cálculo, é possível afirmar que os componentes do procedimento de mensuração podem afetar os resultados obtidos. Assim, se esses quesitos não afetarem diretamente o fenômeno evasão, as intervenções, as avaliações e os acompanhamentos para o seu enfrentamento não serão claramente estabelecidos. Isso mostra a relevância da mensuração nas tomadas de decisões, uma vez que a qualidade daquela repercute no encaminhamento destas.

A fim de demonstrar o quanto a concepção de evasão é intrinsecamente relacionada à perda de vínculo, cuja fórmula de mensuração desconsidera suas multicausalidades, teço uma breve descrição sob o ponto de vista de alguns estudiosos do tema.

Paredes (1994), utiliza o “conceito de rendimento dos cursos”, que é “calculado como sendo a razão entre as graduações e as vagas ofertadas” (PAREDES, 1994, p.3), demonstrado pela fórmula:

$$\%E = 100\% - \frac{\text{Graduações}}{\text{Vagas}}$$

Desse modo, de 100% é subtraído o percentual de estudantes que concluíram o curso e o resultado desta diferença é o número da evasão.

Silva Filho et al (2007), usando a fórmula predominante entre IFES e MEC, se vale do termo “evasão total” para mensurar o número de estudantes que, tendo ingressado em um determinado curso, não obteve o diploma ao final de alguns anos. Para obter esse número, propõe a seguinte fórmula:

$$E_n = 1 - \frac{(M_n - I_n)}{(M_n - 1 - C_n - 1)}$$

Com a utilização da “evasão total” foi possível comparar o índice do Brasil com os de países vizinhos. Já para a Comissão Especial de estudos sobre evasão (1996), ela diz respeito a estudantes que, ao fim do período da geração completa, não tinham se diplomado e não estavam mais vinculados ao curso. A fórmula utilizada por essa Comissão para demonstrar a evasão do curso é a seguinte:

$$\%E = \frac{N_i - N_d - N_r}{N_i} \times 100$$

Braga et al. (2003), entenderam a evasão utilizando dados de turmas que ainda estavam dentro do tempo máximo para integralização, sendo denominados por estes autores por “geração incompleta”. Para os autores, a fórmula utilizada foi expressa como:

$$\%E = 100\% - \% \text{formandos} \times (100\% - \% \text{formandos})$$

Em Serpa e Pinto, encontramos que “(...) a evasão de um ano é a diferença entre o número de ingressos no ano seguinte e a soma da variação da matrícula para o ano seguinte com o número de concluintes do ano em questão” (SERPA e PINTO, 2000, p. 113). Para os autores, a fórmula que corresponde à definição descrita é:

$$E_x = I_{x+1} - (M_{x+1} - M_x) - C_x$$

De acordo com Lima e Zago (2018), ao realizarem um estudo de caso a respeito das entradas e saídas de estudantes em uma universidade de Santa Catarina, fizeram um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre evasão entre os anos de 2005 a 2015. As autoras observaram que o estudo de Silva e Silva (2012), demonstrou que mesmo quando

se usa os dados do Censo da Educação Superior (MEC), existem diferentes formas de se calcular a evasão. Assim, o Relatório em questão apresenta uma figura retirada do texto de Lima e Zago (2018), mostrando três fórmulas distintas para o cálculo da evasão:

Quadro 2 – Formas para o cálculo da evasão

<p>1) Evasão (REUNI)</p> $E (2009) = 1 - \frac{(C 2010)}{(I 2006)} = 31,32\%$
<p>2) Evasão (INEP e Instituto Lobo)</p> $E (2009) = 1 - \frac{(M 2009 - I 2009)}{(M 2008 - C 2008)} = 13,14\%$
<p>3) Evasão Corrigida (Silva, 2016)</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 de ingressantes; M = número total de matriculados.

Fonte: LIMA; ZAGO, 2018, p. 373.

Ainda, segundo SILVA et al. (2019):

As autoras Silva e Silva (2012) explicam que na primeira fórmula, empregada pelo Reuni, os estudantes retidos estão incluídos na categoria dos evadidos, pois considera-se apenas os dados dos ingressantes e dos concluintes. Já na segunda fórmula, utilizada pelo INEP e Instituto Lobo, subtrai-se do número de ingressantes e concluintes o total de matrículas, excluindo assim os estudantes retidos do cálculo. Na terceira fórmula, também se exclui os retidos e ainda se divide esse número (dos estudantes retidos) pelo número dos estudantes matriculados no ano anterior (LIMA; ZAGO, 2018, p.373).

O problema, nesse sentido, reside na dificuldade em tecer comparações dos resultados entre instituições, estados e países. Se as mensurações são feitas de maneiras distintas, ainda que baseadas no Censo da Educação Superior, em qual, nós pesquisadores, iremos nos basear?

Por isso, reitero a importância de se mensurar a partir da evasão que é considerada um problema público, ou seja, retirar das contas das instituições, do Estado, aquelas em que estes não têm responsabilidade, que são baseadas em escolhas pessoais dos estudantes e que, por isso, não representam um fracasso institucional.

Sob a perspectiva dessas demonstrações, fica evidente a falta de preocupação dos autores em estudar a evasão como um fenômeno cujas causas acarretariam diferentes

formas de mensuração da ocorrência, interferindo, inequivocamente, nos resultados, nos índices obtidos e nos seus significados.

2.3. As propostas da bibliografia para o enfrentamento da evasão

De acordo com o levantamento bibliográfico acerca da evasão, observa-se que há poucas instituições brasileiras de ensino superior que se dedicam a investigar esse fenômeno e, por isso, apontam a falta de recursos financeiros do estudante como seu maior causador.

Ao concordar com Silva Filho et. al. (2007), entendo que tal justificativa reduz o problema a uma causa simplista, uma vez que questões de âmbito acadêmico, de expectativas do estudante em relação a sua formação e da integração dos alunos com a IES são pontos que constituem, na maioria das vezes, motivos que desestimulam o estudante a priorizar o investimento financeiro ou de tempo para a conclusão do curso.

No desenvolvimento dessa noção, Voos (2016), elenca algumas medidas que devem ser adotadas para evitar a evasão, quais sejam,

- a) o encorajamento da interação entre alunos e professores; b) reciprocidade e cooperação entre acadêmicos; c) viabilidade de técnicas de aprendizagem ativa; d) devolutiva imediata dos resultados da avaliação; e) atenção ao tempo de estudo; f) compartilhar objetivos elevados; e g) respeito à diversidade de capacidades e habilidades dos estudantes. (VOOS, 2016, p.70).

Os aspectos apontados pela autora sinalizam a importância de ações de acompanhamento e apoio da instituição ao estudante e de se buscar meios que identifiquem fatores relacionados à opção pelo curso, às expectativas e ao grau de satisfação com o curso e à instituição e ao desempenho acadêmico. Considerando a perspectiva de Voos (2016), percebo que a autora relaciona a evasão com as ações de incentivo à persistência do estudante para que ele permaneça na instituição e conclua o curso pois, ainda que se considere “a persistência como uma condição necessária para a terminalidade da graduação, ela não é suficiente se outros fatores não a tornarem evidentes. (VOOS, 2016, p. 53).

Paz (2016), corrobora as reflexões de Voos (2016), salientando a importância de a instituição acompanhar os estudantes ao longo do curso, ou seja, sua trajetória acadêmica para intervir e oferecer ao estudante estratégias para uma trajetória exitosa, uma vez que, para Tinto (2012), o período crítico é o primeiro ano no qual acontece a transição do nível

básico para o superior, do ambiente familiar para um impessoal e das expectativas sobre a profissão e a instituição.

Na esteira dessas reflexões, Rocha (2015), advoga que o enfrentamento da evasão depende das políticas públicas das instituições de ensino superior, as quais devem estar atentas aos diferentes grupos e suas necessidades, considerando sua renda e sua escolaridade, bem como a relação entre o seu desempenho e a escolaridade da família e o meio em que vive.

Na mesma direção, Costa (2016), contribui mostrando que políticas de permanência são necessárias à medida que acolhem e acompanham os estudantes ao longo da vida acadêmica e criam condições para superar as limitações econômicas ou de aprendizagem, propiciando interações entre professores, alunos veteranos e alunos ingressantes para facilitar o acesso às informações, adaptação ao mundo acadêmico e orientações acerca de mudança de curso.

Ao arriscar uma sugestão para o enfrentamento à evasão, COIMBRA, SILVA, COSTA (2021) extrapolam as que se apresentam até o momento e apostam na importância de se partir das causalidades desse fenômeno, por meio de pesquisas com estudantes evadidos. Os autores ressaltam que, ao menos “tecnicamente, todas as IFES têm potencial para realizar tal pesquisa por contarem com “capacidade intelectual, registro de atividades acadêmicas, mecanismos de seleção, acesso à amostra e, por fim, potencial de análise” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 17). Para isso, sugerem que as motivações da evasão sejam agrupadas, seguindo-se o critério de similaridade entre elas, de forma que o fenômeno apareça matizado, possibilitando que o pesquisador estude suas diversas ocorrências e, assim, pense em políticas de enfrentamentos distintas.

No que diz respeito a essa matização das causas da evasão, os autores sugerem que elas sejam distinguidas em “evasão por exclusão”, “evasão para inserção” e “evasão por externalidades”.

Nesse sentido, explicam que a evasão por exclusão se trata da:

perda de vínculo com o curso, instituição ou sistema de ensino superior originada pelas distorções institucionais em suas estruturas didáticas e curriculares ou por incapacidade institucional de combater as vulnerabilidades e garantir o direito à educação.” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.17)

Por isso, “somente seria evasão por exclusão a perda de vínculo que se apresentar como um problema social, um fracasso institucional, uma incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.18). Nesse sentido,

a instituição seria a responsável por corrigir tais problemas, eliminando aqueles que estão além de sua competência. Nesse tipo de evasão, os autores apontam como possíveis motivadores: prática pedagógica de docentes; vulnerabilidades sociais (renda, gênero, raça, violência, preconceito, discriminação, deficiência); maternidade e paternidade sem cobertura da assistência estudantil, dentro outros.

A evasão para inserção, por sua vez, estaria relacionada a um desejo individual, isto é, “o trânsito de discentes entre cursos, instituições ou sistemas de ensino superior originado pela busca de novas oportunidades” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.18), resultante de uma ação guiada pela própria vontade do discente. Isso posto, “tal movimento não seria tomado como um problema e, por conseguinte, não exigiria das instituições quaisquer iniciativas de correção” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.18). A evasão para inserção, segundo os autores, pode estar relacionada a causas como: baixo prestígio da profissão; baixos salários da profissão; descoberta de outros interesses etc.

Por último, a evasão por externalidades estaria ligada à “perda de vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior por causas externas, involuntárias e de força maior” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.18). Como exemplo de evasão por externalidades, podemos citar questões de saúde, morte própria ou na família, problemas com a justiça, dentre outros.

As políticas de enfrentamento, nesse sentido, devem sempre distinguir aquilo que é um problema público daquilo que não é e, no primeiro caso, agir sobre ele. Da mesma maneira, conforme apontado por Bueno (1993), por Ristoff (1999), por Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), quando a decisão de se desligar do curso partir do estudante, seja por motivos de sua própria vontade, seja por motivos de força maior, não podem ser calculados como evasão, já que vão além da esfera do alcance de uma política pública. No mesmo sentido, a mobilidade para outro curso, ou para outra instituição, também não devem ser consideradas como evasão, “uma vez que o estudante continua usufruindo do direito à educação superior, sem perda de investimento público, não sendo, assim, um problema público que necessite de políticas públicas específicas” (SILVA et al., 2019, p. 96-97).

2.4. Apresentação dos índices de evasão da UFU

Os índices de evasão da UFU são disponibilizados nos anuários da própria instituição e publicados no site da universidade. Para o cálculo, a UFU se utiliza da fórmula de contagem da evasão desenvolvida pelo Instituto Lobo, o qual se baseia no conceito elaborado pelo MEC. Tal contagem estabelece o cálculo da evasão sob duas vertentes: taxa de titulação anual, que considera o número de ingressantes em um determinado curso ou instituição e o número de concluintes, em um período pós-integralização e a evasão anual, que é a “medida do número de estudantes que, tendo terminado um período letivo sem concluir o curso não volta a se matricular” (SILVA FILHO; LOBO, 2012, p. 1-3).

Para a UFU, esses cálculos representam que a evasão é “qualquer perda de vínculo, seja com o curso ou com a Instituição, mesmo que o discente permaneça no ensino superior.” (SILVA et al., 2019, p. 30)

Aqui, interessa-me apresentar as taxas de evasão dos anos de 2012 a 2018, os quais me propus a analisar neste estudo. Para isso, recorro a SILVA et al. (2019), no qual é possível encontrar gráficos relevantes em relação à evasão. No entanto, a referência em questão possui um recorte temporal de 2012 a 2017. Por isso, para o ano de 2018, recorri ao anuário (versão sintética) da instituição, que divulga o índice de evasão das seguintes maneiras, conforme Tabela 1 e Gráfico 1:

Tabela 1: Ingressantes, matriculados, concluintes e evadidos: 2018 (UFU)

	Ingressantes	Matriculados	Concluintes	Evadidos
Presencial	4.781	23.559	2.800	2.374
EaD	823	825	15	86
Total	5.604	24.384	2.815	2.460

Fonte: Anuário UFU 2018 - versão sintética/adaptada

A Tabela 1, referente ao ano de 2018, mostra que o número absoluto de ingressantes foi de 5.604; de matriculados, 24.384; de concluintes, 2.815 e de evadidos, 2.460 estudantes, nas modalidades Presencial e EaD.

Gráfico 1: Índice de evasão 2016 a 2018 (UFU)



Fonte: Anuário UFU 2018 - versão sintética

O Gráfico 1 complementa as informações da Tabela 1, mostrando as porcentagens do índice de evasão no ano 2018, que foi 2,37%. Vale frisar que, para fins da pesquisa sobre evasão, tema deste estudo, as informações de índice de retenção, taxa de sucesso na graduação e conceitos no ENADE, presentes no Gráfico 1, não serão contempladas neste momento.

O Gráfico 2, a seguir, retirado de SILVA et al. (2019), apresenta duas formas de mensuração da evasão na UFU:

Gráfico 2: Comparativo entre percentual de evasão UFU e taxa de evasão Instituto Lobo - 2012 - 2017



Fonte: SILVA et al. (2019)

De acordo com SILVA et al. (2019), a primeira forma de mensuração mostrada no Gráfico 2 indica o quociente entre o total de evadidos e o total de matriculados, a qual se nomeia índice de evasão ou evasão. A segunda é o que se chama taxa de evasão, a qual leva em conta um intervalo de tempo maior do que um ano ou uma metodologia de geração. A forma mais usada, porém, é a do Instituto Lobo que considera o fluxo de um ano para outro.

O Gráfico 2 também evidencia o índice de evasão na UFU entre os anos de 2012 a 2017, revelando que ele nunca atingiu a marca de 9%. Ainda de acordo com os autores, isto quer dizer que, a cada semestre, a universidade tem perdido um número de estudantes inferior a 1/10 do público que não se forma. O mesmo evento pode ser observado no tocante ao ano 2018, que apresentou o índice de 2,37% de evasão, conforme o Gráfico 1.

Se compararmos a taxa de evasão da UFU com as taxas adotadas pelo Instituto Lobo, pelo MEC e pelo INEP, veremos que os valores oscilam entre 24% e 29%, tendendo a baixar. A comparação dos valores das taxas de evasão entre instituições que utilizam as mesmas fórmulas é importante, seja qual for o mensurador utilizado.

Os aportes teóricos e as considerações apresentadas neste capítulo mostram uma parte do todo que constitui o fenômeno evasão, a fim de que se possa refletir e ampliar o olhar e as discussões acerca desse tema. Desse modo, é possível entendermos a representatividade da evasão no ensino superior federal para analisá-la a partir de sua complexidade e multicausalidade. Sob essa perspectiva, o próximo capítulo apresenta a pesquisa de campo - a parte fundamental - para uma possível compreensão da evasão - o todo.

3. A PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E PERSPECTIVAS

O curso de graduação em Ciências Sociais da UFU teve seu início no ano de 1997, compreendendo os graus de licenciatura e bacharelado, com duração de 4 anos, turno matutino, regime semestral com entrada anual e oferta de 40 vagas anuais. As subáreas Sociologia, Antropologia e Ciência Política compõem o curso e vislumbram a formação crítica e reflexiva do estudante, a fim de torná-lo capaz de compreender a realidade social, cultural, política e econômica. A partir desse escopo, é esperado que o egresso atue como agente transformador da realidade atual em prol da sociedade.

Ao longo dos meus estudos enquanto discente no curso de Ciências Sociais na UFU interessei-me por diversos temas que o compõem, entre eles, a evasão que, a meu ver, é uma das questões que mais demanda dedicação daqueles que se debruçam a pesquisá-la.

Partindo desse interesse, pesquisei mais sobre o tema e iniciei uma pesquisa de campo que buscou compreender as causas da evasão no curso de Ciências Sociais da UFU, no período de 2012 a 2018. Assim sendo, apresento, neste capítulo, o que disseram os estudantes evadidos, participantes deste estudo.

Para realizar a coleta do material de pesquisa, utilizei dois instrumentos como recurso metodológico: um questionário aplicado por telefone e um questionário aplicado por e-mail (anexo), ambos semiestruturados, contendo as mesmas perguntas. A partir dos bancos de dados da UFU, viabilizados pela PROGRAD⁸, os quais contêm as informações dos estudantes (nome, telefone, e-mail, CPF, CRA etc.), foram realizados, primeiramente, os telefonemas e, para os casos em que não se obteve sucesso no contato, em um segundo momento, foram enviados *e-mails* a fim de direcionar o respondente para um questionário do *Google Forms*.

Vale salientar que dentro do recorte temporal estabelecido (2012-2018), o banco de dados contabiliza o total de 276 evadidos no curso de Ciências Sociais. Foi tentado o contato com todos (as) os (as) estudantes listados (as) entre as evasões, todavia para a maioria dos casos não se obteve retorno. Deste modo, o que poderia ser uma pesquisa censitária com evadidos(as), tornou-se uma pesquisa amostral, com seleção dos casos de forma conveniente e não probabilística.

⁸ Pró-reitoria de graduação.

O questionário aplicado por telefone resultou em 46 entrevistas, realizadas durante quatro sessões com três horas cada uma, sendo 8 entrevistas de um total de 83 evadidos em 2012; 3 entrevistas de um total de 26 evadidos em 2013; 9 entrevistas de um total de 55 evadidos em 2014; 3 entrevistas de um total de 23 evadidos em 2015; 7 entrevistas de um total de 29 evadidos em 2016; 9 entrevistas de um total de 32 evadidos em 2017; e 7 entrevistas de um total de 28 evadidos em 2018.

Já o questionário aplicado via *Google Forms* foi realizado da seguinte maneira: em uma primeira tentativa, foram enviados 200 *e-mails* e foi dado o prazo de uma semana para a resposta. Em seguida, retirados aqueles que responderam, os e-mails foram enviados novamente e foi dado o prazo de 45 dias para a resposta. Após o prazo, o questionário do *Google Forms* foi encerrado. Por meio desta ferramenta, os resultados foram: 4 respostas para o total de 83 evadidos em 2012; 2 respostas para o total de 26 evadidos em 2013; 7 respostas para o total de 55 evadidos em 2014; 6 respostas para o total de 23 evadidos em 2015; 4 respostas para o total de 29 evadidos em 2016; 4 respostas para o total de 32 evadidos em 2017; 4 respostas para o total de 28 evadidos em 2018; 4 respostas em que não pode ser identificado o ano da evasão, pois o evadido não colocou o seu código de identificação no momento de responder ao questionário. Essa ferramenta resultou em 35 respostas.

Apresento, a seguir, os gráficos que representam o material coletado com as respostas dos participantes, ao mesmo tempo em que teço uma análise acerca delas e, finalmente, proponho uma reflexão entre os relatos dos participantes e as definições de evasão e formas de mensuração vigentes nos documentos oficiais e na bibliografia, com o intuito de traçar contrapontos e aproximações entre eles, quais sejam nas ideias propostas, nas categorias com que dividem e organizam suas perspectivas e na ampliação dos estudos da área e/ou proposição de um pensamento.

3.1. O que dizem os estudantes evadidos: respostas e reflexões

Esta seção apresenta as respostas dos participantes aos telefonemas e ao formulário, as quais versam acerca da questão central deste estudo investigativo: o fenômeno evasão, no curso de Ciências Sociais da UFU.

Dentre o recorte temporal estabelecido (2012-2018), tem-se, de acordo com as informações extraídas dos bancos de dados da UFU, o total de 260 evadidos, os quais foram procurados para fins de entrevistas. Entretanto, os questionários aplicados por

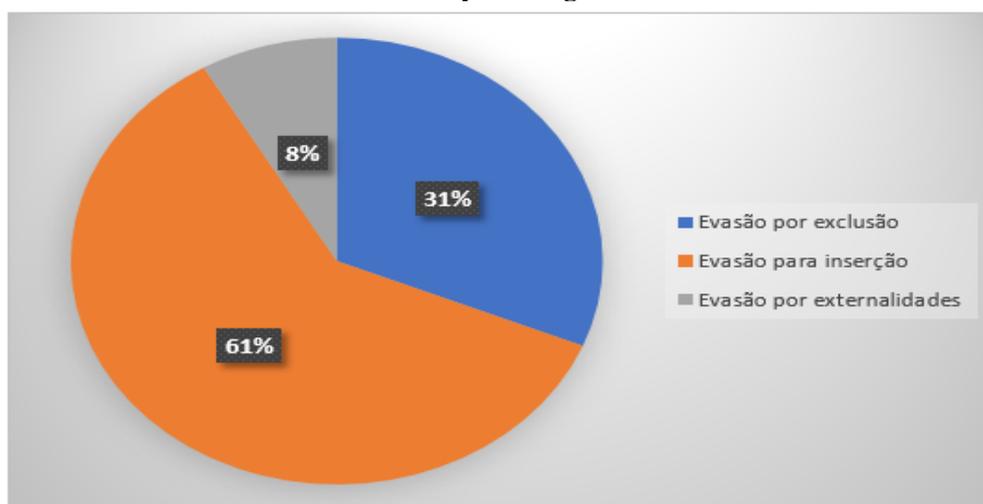
telefone resultaram 46 entrevistas; já, os realizados via e-mail, em 35 respostas, as quais somadas correspondem a 81 participantes reais, ou seja, 31,2% do total.

A fim de ilustrar como as perguntas e as respectivas respostas foram organizadas para análise, apresento cada gráfico, seguido de sua análise e descrição. Para tanto, faço uso da categorização sugerida por COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021: evasão por exclusão, evasão para inserção e evasão por externalidades.

Em relação à organização textual, escolho registrar as questões em negrito e as respostas em itálico.

A pergunta que inaugura o questionário aplicado diz respeito à motivação da evasão segundo o (a) próprio (a) estudante. Agregando os resultados na tipologia utilizada nesta pesquisa, pode-se observar que o Gráfico 3 indica que a maioria absoluta dos casos, ou seja, 61% caracterizam sua evasão para inserção, 31% evasão por exclusão e 8% evasão por externalidades. O gráfico a seguir apresenta as porcentagens das causas mais relevantes da evasão:

Gráfico 3: Porcentagem das causas da evasão para estudantes evadidos (as) do curso de Ciências Sociais da UFU entre 2012 e 2018 por categorias



Fonte: Elaboração própria (2020)

É possível observar que as respostas constantes da questão 1, foram organizadas em categorias: “evasão por exclusão, evasão para inserção e evasão por externalidades” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021) e, cada qual, em subcategorias, as quais surgiram a partir da variedade de respostas dos participantes. Desse modo, vislumbramos a necessidade de criá-las a fim de que abarque todas as manifestações do fenômeno e amplie a nossa percepção acerca de suas motivações.

As tipologias denominadas evasão por exclusão, evasão para inserção e evasão por externalidades fazem parte de uma opção metodológica que considero a mais

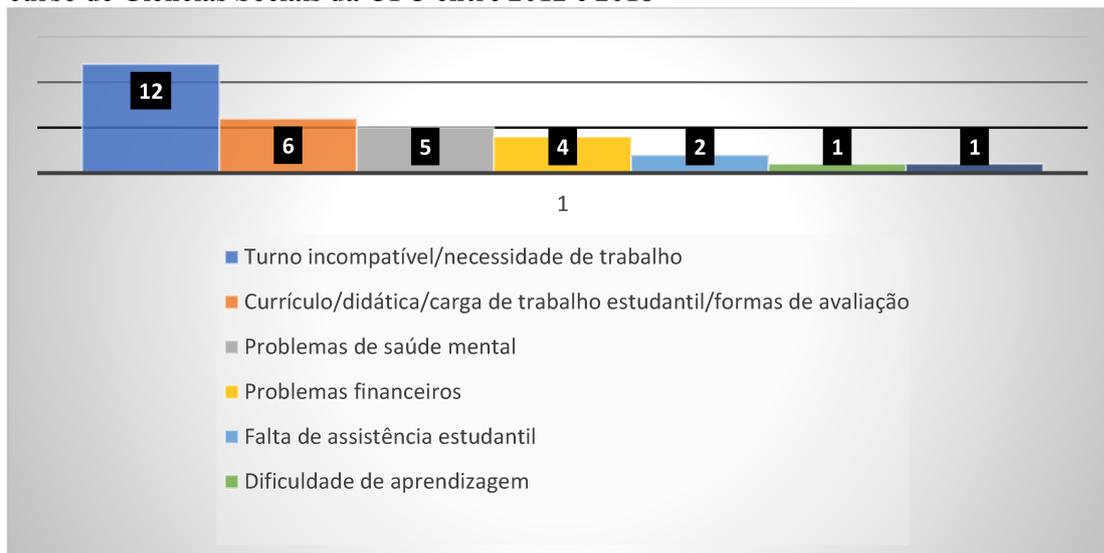
adequada para classificar evasão, aqui entendida “como qualquer desligamento do curso, instituição ou sistema de ensino superior, entretanto se propõe uma tipologia necessária para ponderar sobre aquilo que deve ser tomado como problema social” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021).

Como se sabe, a evasão para inserção compreende os casos em que as motivações não residem nas insuficiências institucionais, mas em oportunidades acadêmicas ou profissionais que independem daquilo que a universidade ou o curso em análise pode oferecer. Deste modo, os dados parecem evidenciar que a amostra evadida sinaliza que o elemento mais relevante na definição da perda de vínculo no curso de Ciências Sociais da UFU não se encontra no próprio curso ou na universidade. Assim, pode-se imaginar que políticas públicas da própria instituição para o enfrentamento da evasão para o caso específico aqui analisado tendem a não produzir efeito concreto para quase 2 de cada 3 estudantes evadidos (as). Por outro lado, merece destaque o fato de que 31% dos casos expressam justamente o efeito excludente, quando, a despeito da vontade de permanecer, as condições sociais, institucionais etc., imprimem a força para expelir o (a) estudante. Este ponto é central, pois reside sobre ele o elemento a ser combatido. Caso seja identificada a causa, o enfrentamento se torna mais eficaz. Por fim, cabe também o registro que aqueles casos de evasão por externalidades não permitem à instituição respostas em termos de políticas públicas.

Os Gráficos 4, 5 e 6 tiveram origem a partir da questão: **Quais as razões que levaram você sair do seu curso antes da conclusão?** Tal questionamento, feito via formulário e telefone, conduz-me a reiterar a relevância da moldura metodológica de COIMBRA; SILVA; COSTA 2021, acerca dos aspectos que circundam esse fenômeno, uma vez que, ao apresentar suas três categorias: evasão por exclusão, evasão por externalidades e evasão para inserção, provindas dessas mesmas causalidades, os autores viabilizam seu estudo, vislumbrando, assim, ações mais efetivas ao seu enfrentamento.

Vale ressaltar que as categorias são fundamentais para o estudo do fenômeno, entretanto, elas não parcializam o contexto de suas motivações, tampouco escamoteiam suas origens ou se desviam do fato. Desse modo, ao analisar os desdobramentos das respostas ao questionamento em pauta, valho-me da categorização de evasão apresentada por esses estudiosos, reagrupando as categorizações propostas por eles em outras subcategorias, de modo a atingir um número maior de suas variações, cujas amostras apresento e discuto a seguir:

Gráfico 4: Porcentagem das causas da evasão por exclusão para estudantes evadidos (as) do curso de Ciências Sociais da UFU entre 2012 e 2018



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao refletir acerca da causa *Turno incompatível/necessidade de trabalho* (12%), é possível relacioná-la à causa *Problemas financeiros* (4%), uma vez que a necessidade de trabalhar e estudar faz parte da realidade de 12% dos estudantes evadidos, os quais, geralmente, enfrentam problemas financeiros para manter-se na universidade.

Entretanto, a necessidade de trabalhar e estudar acarreta dificuldades para os estudantes, como dedicar-se a tarefas acadêmicas que precisam ser realizadas fora da universidade como, por exemplo, estágios, atividades extracurriculares, programas de ensino, pesquisa e extensão, grupos de estudo e de pesquisa e visitas técnicas que demandam reflexão acerca dos conteúdos ensinados em sala.

Ainda que este trabalho entenda a causa *Problemas financeiros* como uma motivadora da evasão por exclusão, a Comissão Especial de estudos sobre a evasão (1996), a classifica como “fatores externos”, conforme aponta COIMBRA; SILVA; COSTA 2021:

[...] a Comissão aloca motivadores cujos nexos causais parecem inapropriados. Se não, vejamos, quando se tratam de fatores externos, o relatório aponta, por exemplo, as dificuldades financeiras dos estudantes. Pois bem, é sabido que a assistência estudantil é uma política universitária cujo objetivo maior é garantir a permanência, combatendo as desigualdades e preservando o direito à educação (BRASIL, 2010b). Então, caso a evasão seja justificada pelas dificuldades financeiras do discente, estamos diante de um fator interno

com vínculos externos, certamente. No entanto, neste caso, não seria possível isentar a instituição. (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 13)

Corroborando a visão dos autores, vale salientar que tal motivação se configura como evasão por exclusão, uma vez que o desejo do estudante é o de dar continuidade ao curso, entretanto, várias barreiras sociais, institucionais, financeiras e políticas dificultam sua vida acadêmica, levando-o a interrompê-la.

Ainda acerca da porcentagem de 4% que configura os *problemas financeiros*, somado a 2% de *falta de assistência estudantil*, Gilioli (2016), expõe que

para além das características acadêmicas de cada curso, há também um vetor administrativo que deve ser ressaltado: o apoio e o acompanhamento ao estudante. Cada instituição precisa realizar acompanhamento efetivo de seus discentes para detectar dificuldades de diversas ordens, desde as acadêmicas até as operacionais e as relacionadas às condições socioeconômicas dos estudantes. Nesse sentido, pode-se observar que parte das medidas antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior (GILIOLI, 2016, p. 10).

Na mesma direção, Zago (2006), ao se referir aos estudantes com problemas financeiros, alerta para a necessidade de se criar condições igualitárias de acesso e de permanência a esse público, a fim de “(...) estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea” (ZAGO, 2006, p.236).

Assim sendo, cada motivação que conduz o estudante à evasão merece ser analisada a partir de suas peculiaridades. Quando pensamos que esses fatores estão relacionados ao papel das instituições de ensino, é possível atribuir-lhes a função de criar condições pedagógicas, estruturais e econômicas para tornar viável a permanência do estudante, colaborando com a conclusão do curso.

As causas *Problemas de saúde mental* e *Assédio moral de docente* foram mencionados por 5% e 1% de estudantes, respectivamente, o que reitera a importância de se olhar para toda e qualquer motivação ligada à evasão como parte significativa do fenômeno, uma vez que, se assim não for, corre-se o risco de limitar e fragmentar um conceito tão amplo e multidimensional a razões simplistas.

Os *Problemas de saúde mental* (5%) foram categorizados, aqui, como um tipo de evasão por exclusão devido às respostas dos participantes ao relatar que o problema de saúde mental sofrido teve como causador a própria instituição. Essa perspectiva é reforçada pelo PNAES (BRASIL, 2010), ao defender a atenção à saúde como uma das ações para a assistência estudantil, demonstrando que em algum nível a atenção preventiva ou curativa em saúde mental é responsabilidade da universidade.

As questões acima relacionadas parecem estar imbricadas às outras causas da evasão por exclusão, uma vez que as causas *Currículo/didática/carga de trabalho estudantil/formas de avaliação* (6%) têm a ver com as *Dificuldade de aprendizagem* (1%), as quais podem estar relacionadas a *Problemas de saúde mental* (5%), em um contexto de *Falta de assistência estudantil* (2%) ou mesmo de *Assédio moral de docente* (1%).

Tais aspectos refletem a participação direta da universidade no enfrentamento da evasão por exclusão, demonstrados em SILVA et al. (2019), para quem

aspectos como a falta de base educacional, desatenção e dificuldades de criar uma rotina de estudos são fatores relacionados à instituição, tendo em vista que cabe a ela dar suporte ao estudante para superar essas dificuldades, por meio de políticas de assistência estudantil e de ações pedagógicas internas aos cursos (SILVA et al., 2019)

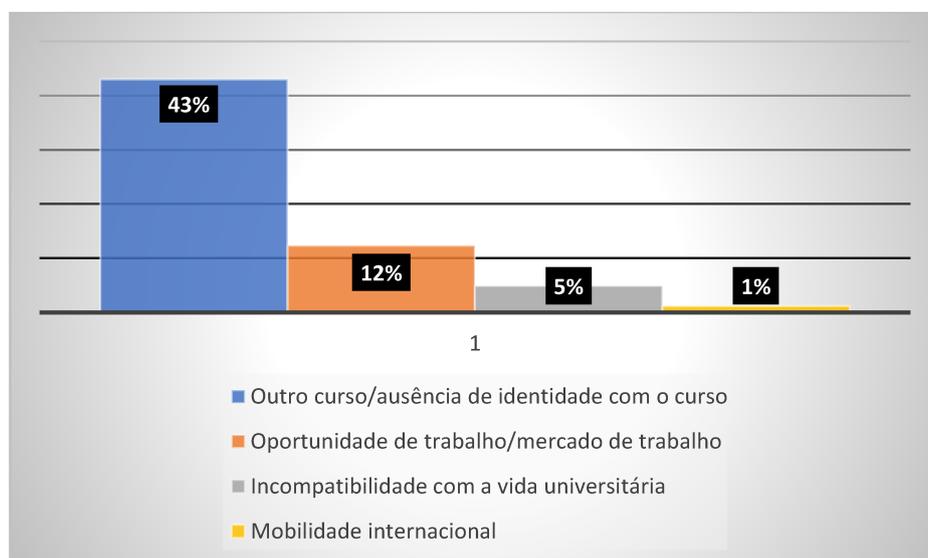
O fato de o *Assédio moral de docente* ter sido menos evidenciado pelos respondentes não significa que tenha menor relevância, pois uma ação coercitiva por parte do professor pode se configurar em agressão verbal, ameaça, acusação, assédio sexual, comentários ou tratamentos depreciativos, desinteresse, didática inadequada com prejuízos ao estudante. Desse modo, qualquer atitude dessa natureza pode trazer sérios danos psicológicos ao estudante a ponto de fazê-lo desistir, definitivamente, dos estudos, o que acaba por relacionar essa causa menos expressiva às causas *Currículo/didática/carga de trabalho estudantil/formas de avaliação* e à causa *Problemas de saúde mental*.

Todas as causas surgidas a partir da pesquisa de campo e que se inserem na evasão por exclusão parecem culminar no desestímulo do estudante em dar continuidade ao curso. Sob essa ótica, fica claro o efeito excludente que as condições sociais e institucionais imprimem para expelir o estudante, não obstante sua vontade de permanecer no curso. Esse ponto, então, é fundamental para ser combatido pelas políticas públicas de enfrentamento da evasão, uma vez que a exclusão do estudante, nesse caso, depende diretamente de ações da universidade enquanto instituição pública e de como ela deve reunir condições distintas para garantir a permanência do estudante.

Ainda assim, cabe salientar que mensurar a evasão sem levar em conta suas motivações e/ou as causas da perda de vínculo pode acarretar problemas na quantificação; em consequência, o diagnóstico do fracasso institucional vem à tona, trazendo consigo pesos que não lhe cabem, ou seja, se considerarmos somente a evasão por exclusão enquanto responsabilidade da universidade, teríamos que 31% do total das evasões do curso de Ciências Sociais da UFU cabem à instituição, o que significa que a maioria dos evadidos da amostra não podem ser tratados como sinais de fracasso institucional e não representam um problema público. Logo, caso este padrão se repita para a população de evadidos, a definição e os mensuradores de evasão mostrar-se-ão inadequados e incapazes de diagnosticar a realidade. Por isso, saliento a importância de diferenciar os tipos de evasão em três grandes grupos, conforme já descritos no Capítulo 2.

Analizamos, até aqui, os fatores que constituem cada uma das causas da evasão por exclusão, pois seu entendimento é fundamental para que esse tipo seja, de fato, combatido, uma vez que, identificadas suas causas, o seu enfrentamento é mais eficaz. Vejamos agora outra categoria importante.

Gráfico 5: Causas da evasão para inserção para estudantes evadidos (as) do curso de Ciências Sociais da UFU entre 2012 e 2018



Fonte: Elaboração própria (2020)

A categoria evasão para inserção, que diz respeito à mudança de curso, instituições ou sistemas de ensino superior, na qual o estudante é motivado pela busca de outras oportunidades, não se configura um problema público e, “por isso, tais situações não devem ser inseridas no cômputo da evasão enquanto problema” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021), o que corrobora o fato de "(...) o fenômeno da evasão no ensino superior

não pode ser analisado isoladamente" (BAGGI; LOPES, 2011, p.361), uma vez que envolve inúmeras causalidades.

Nesse sentido, a perspectiva de Ristoff (1999), ganha relevância ao considerar que o estudante tem o direito de fazer escolhas que se voltam à busca da felicidade, ainda que isso configure em desistência do seu curso de graduação. Podemos considerar, assim, que o desligamento do estudante nem sempre tem relação com questões de ordem institucional e, evidentemente, não demanda estudos que visem políticas de enfrentamento à evasão.

parcela significativa do que chamamos de 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 relações que o processo natural de crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades (RISTOFF, 1999).

A causa mostrada no gráfico 3, referente a *Outro curso/ausência de identidade com o curso (43%)* é o mais influente motivador da evasão para inserção por estar diretamente relacionado às subjetividades do cursista. Assim, não é possível apontar com clareza as razões da não identificação do estudante com o curso. De acordo com Bardagi e Hutz (2005), o aspecto vocacional associado a uma causa da evasão se deve, possivelmente, ao fato de que o jovem brasileiro precisa escolher sua carreira antes de ingressar no ensino superior, enquanto em alguns países, a área profissional é escolhida, geralmente, após dois anos do ingresso. Sob essa reflexão, penso que a escolha equivocada da carreira tem a ver com a cultura versada em aprovação no vestibular, ou seja, no ímpeto de ingressar na universidade, o estudante o faz de forma incipiente, sem ter clareza do percurso acadêmico que deve cumprir e escolher, como o cumprimento das disciplinas obrigatórias e eletivas, a participação em monitorias, a iniciação científica, entre outras iniciativas. Articulado a esse diálogo, Coimbra; Silva; Costa 2021, sinalizam o risco de cairmos em uma discussão desnecessária - que pode mover pesquisas - se considerarmos a mobilidade de um curso para outro como um problema público.

Já, a *Oportunidade de trabalho/mercado de trabalho (12%)* é uma causa mais objetiva que pode estar relacionada ao baixo prestígio da profissão e a baixos salários, à pressão familiar ou de amigos, à expectativa profissional e à busca por segurança financeira, uma vez que o sentimento de segurança profissional pode ser entendido como

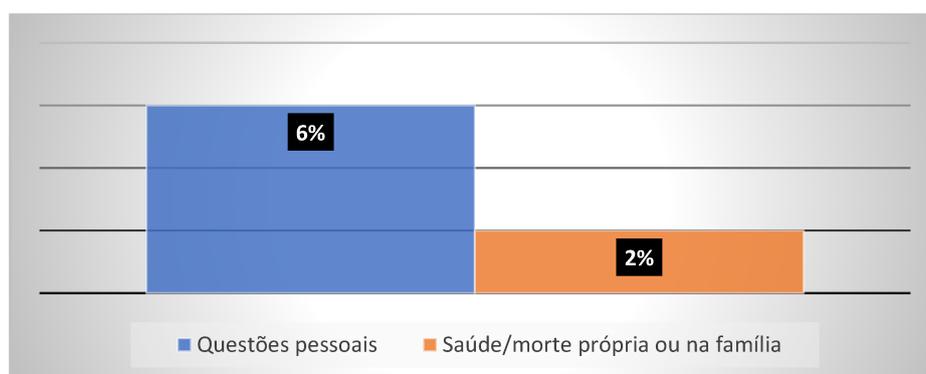
“a percepção de um bom mercado de trabalho ou de oportunidades nesse mercado” (Mercuri & Polydoro, 2004).

A *Incompatibilidade com a vida universitária (5%)* diz respeito à adaptação que o estudante vivencia ao se deparar com as exigências do ensino superior, tais como ajustamento às regras da instituição e ao convívio social. De acordo com Almeida, Soares & Ferreira (2000), esta etapa da vida do estudante o conduz a um questionamento pessoal em relação a vários domínios de sua existência, como o vocacional, o ético, o acadêmico e o social, para estabelecer novos padrões e adentre à nova fase de vida.

A evasão causada pela *Mobilidade internacional (1%)* é menos representativa do que as demais e está relacionada a oportunidades oferecidas pelos programas de graduação e pós-graduação que buscam contribuir para a formação do estudante, proporcionando-lhe experiência profissional ou acadêmica fora do seu país de origem. Assim, em alguns casos, a experiência de estudar, trabalhar e morar fora, por intermédio dos programas de mobilidade discente, pode gerar a descontinuidade dos estudos, levando à evasão.

Por fim, é importante lembrar que as causas motivadoras da evasão para inserção têm relação com a busca individual do discente por novos interesses, não possuindo relação direta com a qualidade do curso ou da instituição. Dito isso, esse tipo de evasão não deveria ser tomado como um problema e, portanto, não demandaria das instituições alguma atitude de correção (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

Gráfico 6: Causas da evasão por externalidades para estudantes evadidos (as) do curso de Ciências Sociais da UFU entre 2012 e 2018



Fonte: Elaboração própria (2020)

Neste estudo, as causas da evasão por externalidades são as menos representativas no bojo da discussão sobre evasão. As variáveis *Questões pessoais (6%)* e *Saúde/morte*

própria ou na família (2%) somam 8% do total e, geralmente, estão relacionadas a óbito, problemas sérios de saúde, mudanças/deslocamento familiar e questões judiciais.

A evasão por externalidades gera a “perda de vínculo com o curso, com a instituição ou com o sistema de ensino superior por causas externas, involuntárias e de força maior” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Desse modo, esses autores advogam que esse tipo de evasão não pode ser encarado como problema público, por isso não deve entrar no cômputo de evasão como causa a ser enfrentada por políticas de combate à evasão.

Vencida esta etapa que apresenta as causas da evasão segundo estudantes do próprio curso, passo a refletir sobre outros aspectos relevantes que podem jogar luz sobre a compreensão do processo de perda de vínculos em tela. Apresento, agora, o gráfico 7, o qual demonstra as respostas dos participantes acerca das ações cabíveis à universidade que poderiam evitar a sua saída.

Gráfico 7: Ações cabíveis à UFU para evitar a evasão do estudante



Fonte: Elaboração própria (2021)

O gráfico 7 apresenta as respostas e as porcentagens relativas à questão: **O que a UFU deveria ou poderia fazer para evitar sua saída?**⁹

⁹ No âmbito desta questão, vale algumas considerações, a saber: quando se tratava do formulário, era possível ao participante escolher mais de uma resposta devido à ampliação de ações que a instituição poderia ter assumido para evitar a sua evasão; já, por telefone, as respostas dos participantes eram mais limitadas, cabendo a mim aproximá-las das opções disponibilizadas no formulário. Tal recurso foi relevante nesse processo porque permitiu-me analisar as respostas dos dois instrumentos de forma conjunta, sem fragmentá-las, uma vez que se tratava do mesmo questionamento. Ainda, é importante dizer que ao possibilitar que o respondente do formulário pudesse assinalar mais de uma opção de resposta, os percentuais ultrapassam os 100%.

Esse questionamento, bem como suas respostas, tem a ver com a forma como a instituição de ensino lida com a oferta de cursos, a fim de evidenciar os obstáculos que geram as dificuldades dos estudantes e a carência de políticas públicas que viabilizam a sua permanência. Em face das respostas, fica clara a existência de problemas públicos que precisam de ações públicas, sob pena da própria estrutura institucional ser responsável pela exclusão do estudante, uma vez que a instituição – de alguma maneira - não zelou pela permanência dele.

Acerca das variáveis *rever a didática docente (44%), ampliar as oportunidades acadêmicas (26%), rever as formas de avaliação (23%), rever os currículos (20%) e reduzir a carga de trabalho estudantil (19%)*, encontro respaldo em Pereira (2003), ao mostrar que a evasão está intrinsecamente ligada à discussão da qualidade no ensino, pois em alguns casos a má qualidade desse serviço provoca a perda definitiva do estudante, caracterizando-a, também, como evasão por exclusão.

Sob tal perspectiva, a essência do termo evasão deve considerar a sua natureza indissociável das dimensões sociais, políticas, culturais e institucionais que a caracterizam. Nesse sentido, a bibliografia vigente não deveria limitar-se a descrever um desligamento e encaixá-lo às causas e, sim, dedicar-se ao entendimento do papel da educação superior no desenvolvimento do país.

Ainda sobre o questionamento em pauta, cujas respostas versam, também, sobre a necessidade de se pensar em formas de *melhorar o convívio e as relações pessoais (31%)*, bem como sobre a necessidade de se *coibir o assédio moral docente, a discriminação e o preconceito (31%)*, Costa (2016) contribui mostrando que políticas de permanência são necessárias à medida que acolhem e acompanham o estudante ao longo da vida acadêmica e criam condições para que ele supere as limitações econômicas ou de aprendizagem, propiciando interações entre professores, alunos veteranos e alunos ingressantes para facilitar o seu acesso às informações e orientações acerca de mudança de curso ou mesmo colaborando na sua adaptação ao mundo acadêmico.

Esses apontamentos mostram a necessidade de se pensar em políticas institucionais inclusivas acerca do processo de expansão para o ingresso no ensino superior a fim de que tal expansão dê conta da permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Ao tocante à parcela de 79% dos respondentes, os quais revelaram: *nada, pois a razão de minha evasão não está nas condições oferecidas pela UFU*, podemos pensar que esses compõem as categorias evasão para inserção. Desse modo, as causas possíveis da evasão seriam o baixo prestígio da profissão, os baixos salários da profissão, a

descoberta de outros interesses, morte, doença, mudança de cidade junto à família, problemas judiciais ou algum outro motivo que em nada se relaciona com a instituição, descaracterizando a evasão como um problema público.

A causa *Ampliar a política de assistência estudantil: bolsas, RU, moradia, transporte, acesso a materiais, apoio pedagógico e psicológico (50%)*, representa a voz dos estudantes cujas situações socioeconômicas são vulneráveis. Com relação a esse cenário, vale enfatizar que desde 2008, o governo brasileiro disponibiliza recursos do PNAES para as IFES, cuja finalidade é auxiliar o estudante que, comprovadamente, necessita de recursos financeiros.

Sobre isso, Morosini et al, 2011 e Zago, 2006 mostram a importância do PNAES em dedicar um segmento à permanência do estudante no curso por oferecer condições de moradia, alimentação e transporte. Nesse aspecto, a UFU disponibiliza moradia, bolsa moradia, restaurante universitário, bolsa alimentação, bolsa transporte, bolsa creche, bolsa acessibilidade, bolsa mobilidade, ações de acompanhamento social, ações de acompanhamento psicológico, ações de acompanhamento pedagógico, empréstimo de material didático e atividades de esporte e lazer ao estudante vulnerável. Sob minha visão, entendo que os serviços de apoio e as políticas de inclusão social e assistência estudantil potencializam sua importância se possibilitarem condições ao estudante de modificar sua realidade e deixar sua condição vulnerável de modo que consigam pensar sua identidade pessoal e profissional para planejar seu futuro e sua vida.

Com relação à resposta *Disponibilizar horários que não coincidam com o trabalho (60%)*, pauto-me nas orientações do REUNI que apresenta nas *Dimensões Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública*, a proposta de aumentar as vagas de ingresso na universidade, especialmente no período noturno. Nesse aspecto, entendo que as políticas institucionais inclusivas procuram minimizar a evasão na tentativa de assegurar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade.

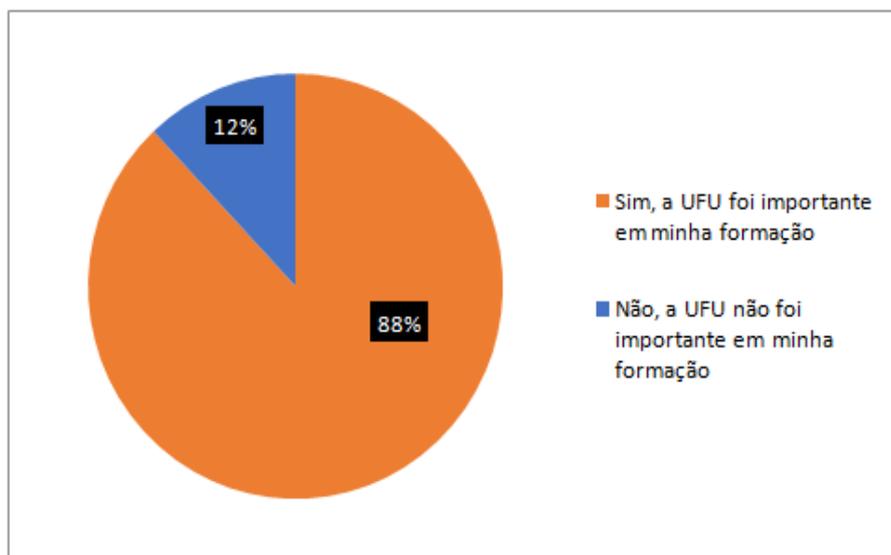
Virando a página das possíveis responsabilidades institucionais que pudessem evitar a evasão, passo agora a pensar o aspecto do aprendizado durante a passagem pela instituição. Deste modo, a questão 3¹⁰ do questionário inquiria: **Mesmo saindo antes da**

¹⁰ A organização das respostas à questão 3 foi realizada de forma distinta, a depender do instrumento utilizado para a entrevista: na interação por telefone, os participantes responderam de forma pontuada, praticamente limitando-se a Sim, a UFU teve importância em minha formação ou Não, a UFU não teve importância em minha formação; já, por meio do formulário, os

conclusão, você percebe que a UFU contribuiu na sua formação pessoal, profissional ou como cidadão (ã)? Ela permite ao participante pensar a respeito das contribuições da instituição na sua formação, ainda que ele não tenha concluído o curso.

Diante à necessidade de contemplar todas as respostas à essa pergunta, independentemente do modo como se deu as interações nas entrevistas, optei por apresentar os resultados contemplados pelos dois instrumentos, apresentando-os a seguir:

Gráfico 8: Contribuição da UFU na formação do estudante evadido (instrumento: telefone)

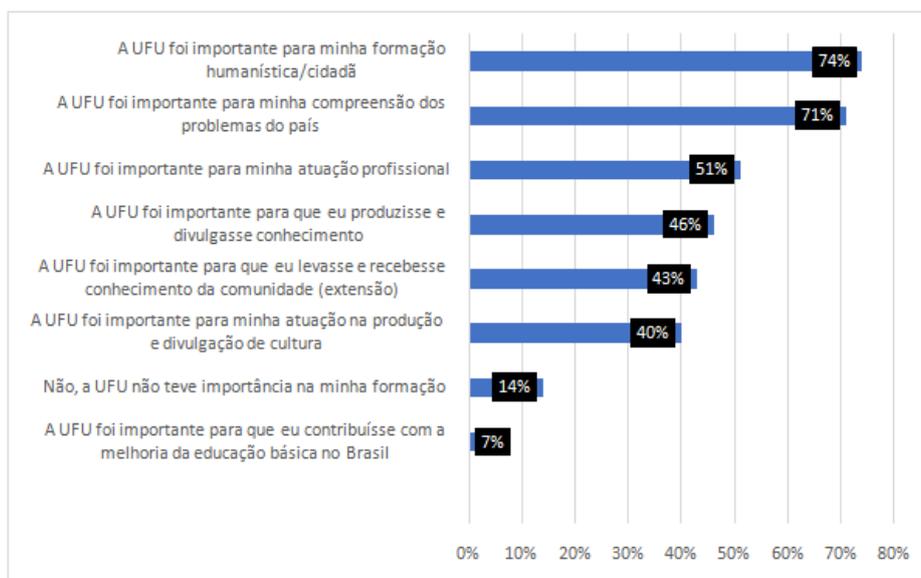


Fonte: Elaboração própria (2021)

Na sequência, os dados colhidos a partir do envio de e-mails.

Gráfico 9: Contribuição da UFU na formação do estudante evadido (instrumento: formulário)

participantes puderam selecionar mais de uma resposta, o que lhes possibilitou opções variadas no tocante ao questionamento em pauta.



Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao observar os gráficos 8 e 9, os quais apresentam as respostas obtidas por meio dos instrumentos telefone e formulário, sobre a contribuição da universidade na formação pessoal, profissional e cidadã do participante, foi possível constatar que a maioria absoluta dos respondentes considera a UFU importante na formação desses quesitos, ainda que tenham se desligado do curso antes de concluí-lo. Sobre essa evidência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), parece valorizar a contribuição da universidade na formação global do estudante ao explicitar, como finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 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; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; 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; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o

desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

De modo mais direto, pretendo chamar a atenção para um argumento bastante oportuno no qual COIMBRA, SILVA e COSTA (2021) correlacionam o fenômeno evasão às finalidades da LDB/96. Segundo o documento, as finalidades da educação superior não são elencadas de maneira hierárquica, sendo a diplomação para o trabalho apenas uma de suas oito finalidades. Desse modo, os autores mostram que a avaliação do sucesso ou do fracasso universitário deveria, sem dúvidas, levar em consideração as outras sete finalidades tratadas na lei, não atenuando sua importância à dimensão da formação para o mercado de trabalho, pois “da mesma maneira, quaisquer outros fenômenos universitários, tal como a evasão, deveriam ser submetidos aos juízos levando em consideração a gama de fins a que o sistema se destina” (COIMBRA, SILVA; COSTA, 2021, p.4).

As reflexões dos autores dialogam, sobretudo, com sete das nove opções de respostas referente ao questionamento em pauta, que são, *A UFU foi importante para minha formação humanística / cidadã (74%); A UFU foi importante para minha compreensão dos problemas do país (71%); A UFU foi importante para minha atuação profissional (51%); A UFU foi importante para que eu produzisse e divulgasse conhecimento (46%); A UFU foi importante para que eu levasse e recebesse conhecimento da comunidade (extensão) (43%); A UFU foi importante para minha atuação na produção e divulgação de cultura (40%); A UFU foi importante para que eu contribuísse com a melhoria da educação básica no Brasil (9%).*

A partir da representatividade das respostas, torna-se visível o cumprimento do papel da universidade enquanto formadora de cidadãos críticos que, mesmo com o desligamento do curso de Ciências Sociais, consideram a UFU importante em suas vidas profissionais, na produção e divulgação de conhecimento, de cultura e, ainda que de forma menos representativa, 9% elencam a Universidade como significativa em sua contribuição com a melhoria da educação básica no Brasil.

Por meio do instrumento telefone, as respostas para a questão foram majoritariamente *Sim, a UFU teve importância em minha formação (88%): Mesmo saindo antes da conclusão, você percebe que a UFU contribuiu na sua formação pessoal, profissional ou como cidadão (ã)?*, o que corrobora os argumentos apresentados acima.

Uma outra reflexão de pertinência para o meu estudo está presente em Silva Filho et al (2007), ao mostrarem que todo tipo de evasão representa desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. “Presos à ideia de que o investimento público fora realizado objetivando a conclusão ou a diplomação, os autores reclamam o devido retorno do gasto, condenando quaisquer perdas de vínculo.” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p.10). Nesse instante, ao recorrer novamente à LDB/96, considero simplistas e reducionistas as afirmações dos autores que tratam apenas de uma faceta da evasão sem levarem em consideração as oito finalidades da educação superior presentes no documento oficial.

Ainda acerca desse questionamento e suas variáveis, mais uma vez recorro a Ristoff (1999), para enfatizar que a desistência do estudante em busca de outros caminhos ou mesmo de outro curso é um direito que tem a ver com suas escolhas para buscar a felicidade, ainda que isso configure em desistência do seu curso de graduação. Nesse sentido, considero que o desligamento do aluno nem sempre tem relação com questões de ordem institucional e, evidentemente, não demanda estudos que visem políticas de enfrentamento à evasão.

Corroborando a visão do autor, a LDB/96 atribui à universidade uma função humanística na formação do indivíduo, sobretudo em seus artigos IV e VI, já referenciados acima.

No gráfico 8, com relação ao percentual de estudantes que revelaram *Não, a UFU não teve importância em minha formação (12%)* e no gráfico 9, com relação ao percentual de estudantes que revelaram *Não, a UFU não teve importância na minha formação (14%)*, é possível pensar em alguns fatores: o primeiro é o que se apoia no estudo de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), para quem as motivações da evasão acontecem, prioritariamente, por razões pessoais, mas que podem, também, agregar uma mistura de motivações escolares, sociais e econômicas, configurando mais uma exclusão do que uma evasão, uma vez que há diversas causas que advêm de condições institucionais, como a grade curricular, a didática docente e a desorganização da instituição, as peculiaridades do curso e a influência de fatores externos à realidade acadêmica.

Nesse sentido, concordo com os argumentos de Andriola, Andriola e Moura (2006), quando sugerem que se analise as causas da evasão sob uma ótica que integre os aspectos individuais, institucionais e externos à instituição.

Finalmente, chego aos resultados que dizem respeito à situação atual do discente evadido. A seguir, apresento o gráfico 10 e discuto suas respostas:

Gráfico 10: Situação atual do estudante evadido



Fonte: Elaboração própria (2020)

A questão 4 do questionário, **Hoje, você se encontra noutro curso, empregado na área ou procurando emprego?**, foi realizada tanto por telefone quanto por formulário, possibilitando ao participante, no caso do formulário, marcar mais de uma opção de resposta (assim como feito na questão 2).

Para fins de análise, agrupei as respostas dos telefonemas às do formulário, de forma que eu pudesse analisá-las em sua totalidade.

Os participantes que relataram, *Me encontro trabalhando fora da área do curso* (86%), os quais se mesclam à parcela dos que disseram *Me encontro matriculado em outro curso* (84%) representam, de acordo com Andriola (2009), um número alarmante e, não só sinalizam os equívocos na orientação profissional, como também representam um ônus para a sociedade, por conta da ocupação indevida das vagas tão escassas, sobretudo nas universidades públicas, bem como pelo desperdício financeiro que acarretam. Consoante ao argumento do autor, Silva Filho et al (2007), mostra que toda evasão acarreta desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Numa análise linear e unilateral, a visão desses autores parece contundente pois, de fato, o abandono de um curso gera gasto de recursos públicos. Se partirmos, pois, para uma análise mais complexa, começamos por investigar o quanto a falta de orientação vocacional/profissional e a falta de informações sobre a profissão acarretam a evasão discente. Quando o estudante percebe que ingressou em um curso, motivado por expectativas infundadas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, se decepciona

e passa a vivenciar a experiência acadêmica de maneira apática, o que leva à evasão. Com base nessas reflexões, parece importante indagar,

Por que razão a “fuga” de um curso para outro seria interpretada como um problema? Não seria admissível que um curso ideal, sem quaisquer insuficiências, seja preterido por outro em virtude de preferências tardiamente esclarecidas? E isso deve sinalizar um problema a ser combatido, mobilizando cérebros e recursos? Não se estaria apequenando a universidade e a vida ao levantarmos exércitos contra a mobilidade entre cursos? (COIMBRA; SILVA; COSTA, p. 11, 2021)

Em alusão a esses questionamentos, emergem fatores como vocação, decepção, não conhecimento da grade curricular, falta de identificação, áreas de atuação, mercado de trabalho e desilusão, os quais se tornam fundamentais na tomada de decisão de deixar o curso. Além disso, tais fatores podem estar relacionados, também, à necessidade que o estudante tem de trabalhar, uma vez que 86% disseram *Me encontro trabalhando fora da área do curso*, 21% *Me encontro procurando emprego* e, 13%, *Me encontro trabalhando na área do curso*.

Acerca desses 21% evadidos que estão procurando emprego, podemos inferir que a dificuldade econômica e financeira leva o estudante à condição de estudante-trabalhador e responsável, financeiramente, pela sua sobrevivência e/ou de sua família. Por isso, muitos deixam o curso quando precisam optar por estudar ou trabalhar.

Dos 14% que relataram *Me encontro sem trabalho e sem procurar emprego*, emergem dois cenários: o primeiro é que o estudante evadido pode estar matriculado em outra graduação e suas condições econômicas o exime da necessidade de trabalhar; o segundo é que se o estudante não enxergava compatibilidade entre o curso e o mercado de trabalho, é possível que ele esteja em busca de outra graduação para prepará-lo para uma vida profissional que lhe faça mais sentido.

A parcela de 12% que está matriculada em curso de pós-graduação, aponta uma descoberta interessante: mesmo o estudante sendo evadido do curso de Ciências Sociais, a universidade parece ter sido importante para ele, uma vez que, ao dar continuidade aos estudos, ele se mostra identificado com a vida acadêmica. Nesse sentido, Polydoro (2000), reforça que a evasão de curso é acompanhada, algumas vezes, pela continuidade dos estudos em outros cursos ou em outras instituições. Importa destacar, também, que a

pós-graduação do evadido pode ser, inclusive, em Ciências Sociais, ainda que ele tenha feito graduação em uma outra área.

Com relação aos 3% que relataram *Me encontro matriculado no mesmo curso depois de um novo processo seletivo*, é possível inferir que o estudante abandonou o curso Ciências Sociais e retornou a ele; isso demonstra que a causa da evasão parece não ter sido decepção, falta de vocação ou outros problemas com o curso ou com a instituição.

As respostas dos participantes e as discussões apresentadas neste capítulo mostram a complexidade e a multidimensionalidade do fenômeno evasão, uma vez que os diversificados indicadores escapam à simples observação dos dados e estão diretamente relacionados ao contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição e o estudante se encontram.

Assim, a evasão e suas motivações merecem a atenção do pesquisador que se debruça a compreendê-las, especialmente nos países com menores índices educacionais de acesso ao ensino superior para que o estudante permaneça na instituição e tenha êxito em sua trajetória acadêmica.

As reflexões acerca da essência da evasão, trazidas neste capítulo, apontam a complexidade e a multidimensionalidade desse fenômeno, o qual demanda do pesquisador a percepção e o entendimento de suas motivações sociais, institucionais e pessoais. Nesse sentido, as reduções e fragmentações do fenômeno não permitem seu claro diagnóstico, levando, conseqüentemente, a distorcidas ações para o seu enfrentamento.

4. CONCLUSÃO

Ao buscar compreender e analisar a evasão no curso de Ciências Sociais da UFU, este estudo proporcionou-me uma experiência inicial na pesquisa acadêmica, pois a observação cuidadosa ao objeto de estudo, a escuta e a análise da fala dos participantes, os encontros com o orientador e o mergulho na teoria, na metodologia e nas pesquisas já realizadas, motivam(ram)-me a buscar respostas que possam contribuir com esse tema.

Diante das leituras realizadas para entender a evasão, este estudo não cristaliza todas as fontes emergentes de pesquisas que possam delimitar sua natureza. Contudo, reconhece a importância dos estudos acerca da evasão, os quais contribuem significativamente para este trabalho e para outros que venham a surgir, uma vez que são arcabouços teóricos que refletem um pensamento embasado em dados estatísticos e na vivência de professores e estudantes do ensino público superior de graduação no Brasil. No Capítulo 1, trouxemos, brevemente, algumas questões relacionadas à permanência e ao acesso de estudantes ao ensino superior, como forma de enfrentar a evasão nesse nível de ensino, destacando o Programa REUNI, cujo objetivo pautava-se em “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, p. 10).

Sobre tal questão, Costa e Paz (2016) advogam que a ampliação do acesso aos desfavorecidos garantiu aos indivíduos maior mobilidade social e, ao mesmo tempo, disfarçou as injustiças de uma sociedade desigual ao dar maior legitimidade ao discurso de que todos têm oportunidades, basta querer lutar por elas. Nessa perspectiva, Bourdieu (2004) expressa que “operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (BOURDIEU, 2004, p. 58).

Tomando essas produções como referência e orientado pela tessitura epistemológica e metodológica descritos, bem como pela análise, reflexão e discussão da pesquisa com os participantes, este estudo revela que as definições e formas vigentes de mensuração da evasão respondem, em parte, às realidades dos egressos/evadidos do curso de Ciências Sociais da UFU. A partir dessa conclusão, passo às considerações que, de alguma forma, justificam-na.

A evasão no curso de Ciências Sociais da UFU, entre os anos de 2012 e 2018, apresentou-se como um fenômeno multicausal, multidimensional e complexo.

Multicausal e multidimensional porque pode apresentar várias causas que irradiam para as dimensões social, política, econômica, pedagógica, institucional, psicológica etc. e complexo no sentido de ser tecido por diversos componentes, objetivos e subjetivos, os quais se entrelaçam e culminam em evasão.

Ao pensar nisso, é possível perceber que a lacuna entre o acesso e a conclusão do curso aos estudantes menos favorecidos, os quais enfrentam, muitas vezes, grandes dificuldades para se manter na educação superior, exige desses maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais e capacidade de adaptação ao ambiente acadêmico. Assim, a entrada para muitos estudantes de baixa renda nem sempre indica a “possibilidade de uma transformação mais significativa nas condições de existência, mesmo com os investimentos para que ele permaneça na instituição” (PAZ, 2016).

Nesse viés, parece claro que o fenômeno da evasão não é questão educacional, somente e, sim, social, econômica e política. O desafio de se pensar em políticas de enfrentamento à evasão significa buscar mudanças na trajetória dos estudantes e trazer impactos positivos para a instituição de educação superior. A evasão, então, é um fenômeno complexo e multicausal e deve ser compreendido nas dimensões social, econômica, política, cultural e educacional, as quais, entrelaçadas e interdependentes, devem sustentar as ações interventivas ao enfrentamento da evasão no ensino superior federal.

Podemos ilustrar isso quando olhamos, por exemplo, para a causa turno incompatível/necessidade de trabalho; tal causa, relacionada a problemas financeiros do estudante que precisa trabalhar, acarreta incompatibilidade com a vida universitária devido, provavelmente, à falta de assistência estudantil, gerando dificuldade de aprendizagem, problemas de saúde mental e, muitas vezes, assédio moral de docente e assim por diante.

Nesse sentido, Coimbra, Silva e Costa (2021), defendem que ouvir o estudante para compreender os motivos que o levaram a deixar o curso é fundamental para os estudos sobre evasão, sob pena de reduzir esse fenômeno às generalidades de toda e qualquer perda de vínculo. Consonante com esses autores, Bueno (1993), Ristoff (1999) e Cardoso (2008), chamam a atenção para as nuances que levam à perda de vínculo, fazendo uma diferenciação entre aquilo que é problema relacionado à instituição das questões que dizem respeito ao estudante, somente.

Na esteira dessa discussão, vale ressaltar que se olharmos para fenômeno evasão como a perda de vínculo do estudante apenas quando gera um problema público, o qual

necessita de políticas públicas para solucioná-lo, não estaremos nos preocupando com os motivos que levam o estudante a evadir. Nesse sentido, as definições e formas de mensuração da evasão partem dessa visão fragmentada e não ajudam a compreender as realidades dos egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, assim como também o faz a definição apresentada por Silva Filho et al (2007), quando mostra que toda evasão representa desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, uma vez que o investimento público foi empregado com o objetivo de o estudante concluir seu curso.

Ainda acerca das limitações que circundam as definições de evasão, é possível mencionar Baggi e Lopes (2011), quando a concebem como a saída do estudante da universidade antes de concluir o curso, corroborando a visão de Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) que a definem como a saída desistencial definitiva do estudante em qualquer etapa do seu curso. Ainda que concebam alguns aspectos daquilo que seja evasão, tais definições não levam em consideração as motivações do estudante e, assim, restringem a amplitude do fenômeno, acarretando, em última análise, a elaboração de políticas públicas inadequadas, inconsistentes ou até contrárias ao seu enfrentamento.

Após o levantamento das produções científicas que tratam da evasão, fica evidente o interesse de pesquisadores em buscar compreender o fenômeno evasão e sua inegável contribuição e relevância para sua investigação. Todavia, em relação à aproximação temática de que trata este estudo, o qual buscou responder se “as definições e formas vigentes de mensuração da evasão respondem adequadamente às realidades dos egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)”, parece claro que a única que versa sobre a amplitude do fenômeno para sua melhor definição é a de Coimbra, Silva e Costa (2021)

O estudo permitiu observar o quão importante são as políticas de assistência estudantil, já que, no caso da evasão por exclusão (31%), embora o estudante estivesse comprometido com o seu curso, seria fundamental que as instituições dessem condições para a sua permanência. Por outro lado, foi possível perceber que, no caso estudado, a Universidade nada poderia ter feito para evitar a evasão de 69% dos estudantes participantes da pesquisa, se somadas a evasão por exclusão (61%) e a evasão por externalidades (8%).

No enfrentamento à evasão, é pertinente mostrar que a avaliação contínua do estudante e o *feedback* acerca da sua trajetória acadêmica são importantes à medida que lhe oferecem acompanhamento permanente e o orientam no tempo e no espaço

acadêmico, a fim de criar oportunidade de convivência entre eles e os docentes. Ademais, o acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante exige a observação dos desdobramentos históricos, do comportamento dos indivíduos em determinado contexto social e institucional e das motivações que amparam o seu desenvolvimento, tanto para a evasão como para a permanência.

Nesse sentido, compreendo a necessidade de a instituição criar ações para acompanhar a vida acadêmico-formativa do estudante, pensando nas suas possíveis dificuldades, planos, sonhos e projeções profissionais, a fim de que ele trace e alcance seus objetivos e se integre ao ambiente acadêmico de forma natural e autônoma.

À luz dessas considerações, este estudo não se encerra na reflexão a que se propôs acerca da evasão; ao contrário, ele se abre a outras reflexões que possam levar a repensar e elaborar as políticas educacionais que envolvam a evasão na Educação Superior.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G.; SILVEIRA CARVALHO, R.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 2, 2006.
- ADACHI, A. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Belo Horizonte: UFMG/FaE, (Dissertação de Mestrado)**, 2009.
- ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando G. Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (qva). **Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12069>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BAGGI, C. A. DOS S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, 2011.
- BARBOSA, M. L. de O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256–283, 2015.
- BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. ISSN 1413-4063**, v. 14, n. 2, p. 279–301, 2014.
- BRASIL. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 20 dez. 1996.
- BRASIL, M. 10.861. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES. Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior. . 14 abr. 2004.
- BRASIL. 6.069. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 24 abr. 2007.
- BRASIL. Decreto no 7.234/2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 29 jul. 2010.
- BRASIL. Decreto no. 2.306, de 19 agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória no 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 no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão do ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. 2003.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 5, p. 9–16, 1993.

CARDOSO, C. B. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Brasil, v. 47, p. 19, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147228764. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2021.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. **Avaliação**, v. 1, p. 55, 1996.

COSTA, F. L. DA; C.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *RAP Rio de Janeiro*, v. 37, n. 5, p. 969–92, 2003.

COSTA, A. F. DA; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (EDS.). *Percurso de estudantes no ensino superior - Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. 1ª ed. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COSTA, N. C. D. **A Política Nacional de Assistência Estudantil e sua insuficiente cobertura: uma análise acerca da demanda do PNAES após as políticas de expansão e acesso as IFES**. Monografia—Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FRACAROLLI, G. S. **O uso de indicadores no planejamento das políticas públicas no Brasil**. Dissertação de Mestrado—São Paulo: FGV, 2015.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior: uma análise das diferentes formas de mensurar**. Dissertação de Mestrado—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

GAIOSO, N. DE L. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. **Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília**, 2005.

GILIOLI, R. DE S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. 2016.

JANNUZZI, P. DE M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

JANNUZZI, P. DE M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 56, n. 2, p. 137–160, 2014.

JUNIOR, J. DA S. S. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados.** Dissertação de Mestrado—Dourados: UFGD, 2015.

KIRA, L. F. **A evasão no ensino superior: o caso do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996).** [s.l.] Dissertação de Mestrado] Universidade Metodista de Piracicaba—Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 1998.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. de S. Reuni e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383–406, 2016.

LOTTA, G. S. **Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família.** Tese de Doutorado—São Paulo: USP, 2010.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais.** Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, v. 42, n. 0, p. 161–192, 2012.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A.; ZAMBELLO, A. V. **Mudanças no ensino superior no Brasil: expansão, inclusão e equidade: um balanço do REUNI e a percepção das influências internacionais.** 39o Encontro Anual da Anpocs. 2015.

MARTONI, V. B. M.; FERRAZ, D. L. da S. “Expansão para quem?": uma análise dos objetivos do Reuni e das diretrizes para a educação do Banco Mundial. In: ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD, 37., 2013. **Anais [...].** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. p. 1-16.

HILL, Michael. **Implementação: uma visão geral.** In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). Políticas públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Congressos CLABES. Anais...2011

PAREDES. A. S. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba.** São Paulo: NUPES, 1994

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de Ensino Superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense.** Tese de Doutorado—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000.

RISTOFF, D. I. Considerações sobre evasão. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.**

Rocha, C. S. **Por que eles abandonam? evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas.** Tese de Doutorado—São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 22(2).

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006. v. 2

SAVIANI, D. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. **Póesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14035. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/14035>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** 1a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERPA, L. F. P.; PINTO, N. M. A. C. A Evasão no Ensino Superior No Brasil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 221, p. 109-145, 2000.

SILVA, Leonardo Barbosa e et al. Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Biomédicas. Relatório de Pesquisa. Uberlândia. 2019.

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

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641–659, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. **Esclarecimentos Metodológicos sobre os Cálculos De Evasão.** 2012. Disponível em: http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf

SOLIGO, V. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai/ago, 2012.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975.

VOOS, J. B. A. **Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses**. Tese de Doutorado—Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

WU et al. Guia de políticas públicas: gerenciando processos. Brasília: ENAP, 2014.

ZAMBELLO, A. V. **A expansão das universidades federais no Brasil: momentos e instrumentos (2000-2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7533>.

6. ANEXOS

6.1. Roteiro de entrevista semiestruturada para contato telefônico e por e-mail

Roteiro de entrevista semiestruturada para contato telefônico:

1. Quais as razões levaram você a sair de seu curso antes da conclusão?
2. O que a UFU deveria ou poderia fazer para evitar sua saída?
3. Mesmo saindo do curso antes da conclusão, você percebe que a UFU contribuiu na sua formação pessoal, profissional ou como cidadão (ã)?
4. Hoje você se encontra noutro curso, empregado na área ou procurando emprego?

Roteiro de entrevista semiestruturada por formulário do Google/e-mail:

1. Quais as razões levaram você a sair de seu curso antes da conclusão?
2. O que a UFU deveria ou poderia fazer para evitar sua saída? (pode marcar mais de uma opção)
 - Ampliar a política de assistência estudantil: bolsas, RU, Moradia, transporte, acesso a materiais, apoio pedagógico e psicológico
 - Rever os currículos
 - Rever as formas de avaliação
 - Coibir o assédio moral (docente), a discriminação e o preconceito
 - Rever a didática docente
 - Melhorar o convívio e as relações pessoais
 - Disponibilizar horários que não coincidam com o trabalho
 - Reduzir a carga de trabalho estudantil
 - Ampliar as oportunidades acadêmicas: Iniciação Científica, PET, Projetos de Extensão, Mobilidade Internacional etc.
 - Nada, pois a razão de minha evasão não está nas condições oferecidas pela UFU
 - Outros
3. Mesmo saindo do curso antes da conclusão, você percebe que a UFU contribuiu na sua formação pessoal, profissional ou como cidadão (ã)? Quais? (pode marcar mais de uma opção)
 - A UFU foi importante para minha atuação profissional
 - A UFU foi importante para minha formação humanística / cidadã
 - A UFU foi importante para minha compreensão dos problemas do país

- A UFU foi importante para que eu produzisse e divulgasse conhecimento
- A UFU foi importante para que eu levasse e recebesse conhecimento da comunidade (extensão)
- A UFU foi importante para que eu contribuísse com a melhoria da educação básica no Brasil
- A UFU foi importante para minha atuação na produção e divulgação de cultura
- Não, a UFU não teve importância na minha formação
- Outros

4. Hoje você se encontra noutro curso, empregado na área ou procurando emprego? (pode marcar mais de uma opção)

- Me encontro matriculado em outro curso de graduação
- Me encontro matriculado em curso de pós-graduação
- Me encontro trabalhando na área do curso
- Me encontro trabalhando fora da área do curso
- Me encontro procurando emprego
- Me encontro sem trabalho e sem procurar emprego
- Outros