

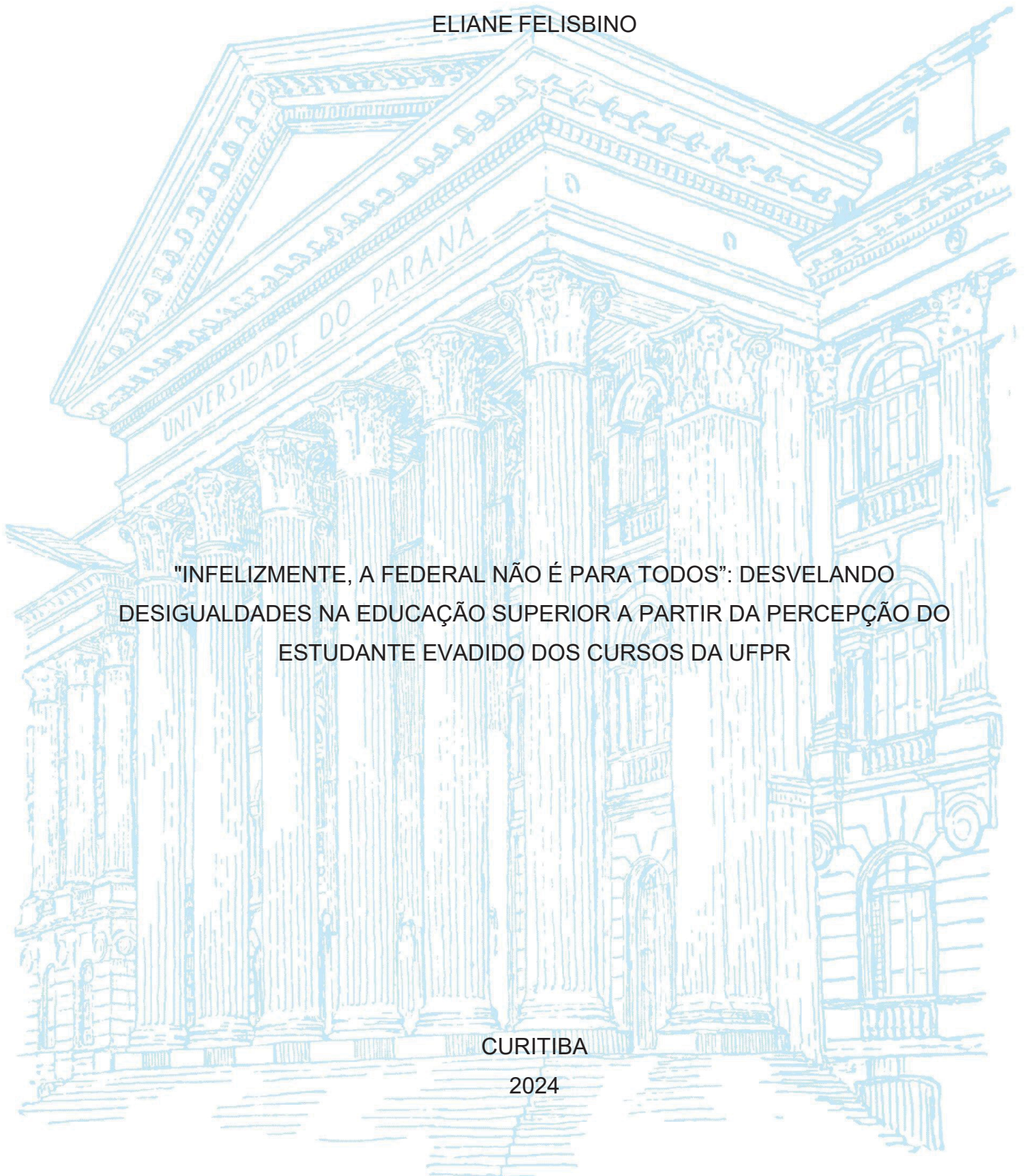
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE FELISBINO

"INFELIZMENTE, A FEDERAL NÃO É PARA TODOS": DESVELANDO  
DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO  
ESTUDANTE EVADIDO DOS CURSOS DA UFPR

CURITIBA

2024



ELIANE FELISBINO

"INFELIZMENTE, A FEDERAL NÃO É PARA TODOS": DESVELANDO  
DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO  
ESTUDANTE EVADIDO DOS CURSOS DA UFPR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS  
REBOUÇAS

Felisbino, Eliane.

“Infelizmente, a Federal não é para todos” : desvelando desigualdades na educação superior a partir da percepção do estudante evadido dos cursos da UFPR / Eliane Felisbino – Curitiba, 2023. 1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

1. Ensino superior e Estado. 2. Ensino superior. 3. Evasão universitária. 4. Estudantes universitários. 5. Sociologia histórica. I. Silva, Monica Ribeiro da Silva. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

## TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

---

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de ELIANE FELISBINO intitulada: "INFELIZMENTE, A FEDERAL NÃO É PARA TODOS": DESVELANDO DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE EVADIDO DOS CURSOS DA UFPR, sob orientação da Profa". Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica  
07/03/2024 3:44:51.0  
MONICA RIBEIRO DA SILVA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
06/03/2024 10:09:37.0  
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERACATARINENSE)

Assinatura Eletrônica  
06/03/2024 20:11:33.0  
ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
14/03/2024 10:51:19.0  
EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
06/03/2024 10:22:38.0  
IONE RIBEIRO VALLE  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

---

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015. Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 344130

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 344130

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Espírito Santo de Deus por ter me acalmado, inspirado e guiado. Crer que Deus não está longe, mas perto, faz toda a diferença na minha vida.

Agradeço a meu pai, agricultor, que me ensinou o valor do trabalho e de que grandes realizações são construídas ao persistir e valorizar cada pequeno passo. Ele também me ensinou a importância de ouvir e valorizar histórias e discursos não contados e, por isso, não ouvidos, o fez ao escrevermos o livro "Voz de Caboclo", que conta a história de mulheres e homens que lutaram na guerra civil brasileira do Contestado. Seu exemplo influenciou minhas escolhas na pesquisa desta tese. Obrigada pai, pela força do homem da roça e pela sensibilidade do historiador e poeta.

É com apreço que menciono minha mãe, literalmente, minha primeira professora. Em uma pequena escola multisseriada, na qual estudei meus primeiros quatro anos, eram os alunos mais velhos que buscavam água no poço, acendiam o fogo no fogão à lenha e iniciavam a merenda, enquanto ela ensinava os alunos mais novos. Essas lembranças permanecem em mim. Ao honrar sua lembrança, rendo homenagens a todos os docentes. Até hoje, ela guarda os cadernos de planos de aula e tem tanto orgulho de sua profissão. Obrigada, mãe, por ser a grande professora da minha vida.

Agradeço seu joelho no chão toda noite, por cada uma das mil orações.

Agradeço às minhas irmãs: Alice, que descia quinzenalmente a serra do Rio do Rastro comigo durante nosso mestrado em educação, por ser uma tia tão querida mesmo nas adversidades que a vida traz; à Célia, que me apoia nos momentos mais difíceis, sempre com um sorriso acolhedor, um bolo delicioso e uma xícara de café; à Caudinha, que, mesmo com três filhos, desenvolveu uma sólida dissertação de mestrado, e ainda tirou tempo para ler com olhar atento e sensível meu texto e me auxiliar na formatação e correções, não consigo precisar em palavras minha admiração pela mãe, mulher e pesquisadora que você é; à minha irmã Renice pelas brincadeiras, conversas e tarefas compartilhadas, por tanta força que tem; à Daia,



minha irmã caçula, pela sua incrível força, senso de justiça e por me desafiar a ser uma pessoa melhor.

Agradeço a Lorena e a Vinícius, meus filhos. Sei que sou inspiração para eles, ao mesmo tempo eles o são para mim. Obrigada por sempre reafirmarem orgulho quando viam minha dedicação a este estudo.

Agradeço às minhas amigas: Silvia, pela sua presença calma e ao mesmo tempo calorosa, pela sua tese que me ajudou a enxergar a sociedade e a mim mesma sob a perspectiva das relações raciais. Como ela costuma dizer, nossa conexão vai além da amizade; agora, somos pesquisadoras parceiras. À Grazi, pelas conversas, foi quem leu meu primeiro rascunho de projeto, me emprestou livros, deu dicas. Ao ler sua tese, fui inspirada por sua forma criativa e autêntica de escrever. À Daniele Souza, por sua generosidade e sinceridade, em momentos muito difíceis, ela me deu a mão. À Melissa, com sua militância, me fez refletir sobre muitos assuntos que minha ignorância anteriormente não permitia. A Ellen, por sua história de vida e por sua empatia, sente a dor dos outros e ao mesmo tempo se felicita nas alegrias. Amigas fazem toda a diferença em nossa jornada.

Agradeço à professora orientadora Monica, seu comprometimento com as juventudes, sua visão privilegiada de pesquisadora, norteou a construção dos caminhos deste estudo, com extremo respeito a minha autonomia. Obrigada por ter me visto e escolhido, por acreditar nessa pesquisa. Não consigo mensurar em palavras minha gratidão e admiração. Estendo meu agradecimento ao grupo de estudo e pesquisa do Observatório do Ensino Médio. As trocas de ideias, cafés, debates construtivos e momentos compartilhados enriqueceram muito a minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço à professora, que antes de tudo é minha amiga, Renata Barbosa, por ter me convidado a participar do processo seletivo de doutorado. Naquele momento, eu não acreditava que podia, mas ela reconheceu o que de melhor eu nem via. Agradeço por seu olhar respeitoso e incentivador, e por sempre compartilhar oportunidades.

Agradeço à professora da banca Ana Lorena, pela brilhante aula da disciplina "Métodos quantitativos aplicados à pesquisa em educação", tornando um tema desafiador, acessível. Além disso, sua leitura cuidadosa e atenção à tese, seus conselhos e comentários detalhados foram inestimáveis.

Expresso minha gratidão à professora da banca Ione Valle, que consegue navegar com leveza, carisma e entusiasmo pelo rigoroso campo bourdieusiano, e por sua acolhida generosa no Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB).

Aos colegas de estudo da turma da Linha de Políticas Educacionais, em especial a Simone Milliorin pelo coleguismo que virou amizade, por compartilhar dificuldades, desafios e pela torcida sincera.

À minha instituição de ensino e de trabalho, UFPR, dedico um agradecimento especial ao Professor Eduardo Salles de Oliveira Barra que não só me recebeu na Prograd como instituiu a unidade responsável pela realização da pesquisa com os estudantes evadidos. Posteriormente, autorizou meu afastamento para dedicação integral a esse estudo doutoral. Seu aceite em compor a banca é motivo de grande honra. Estendo igualmente meus agradecimentos à professora Maria Tereza Carneiro Soares, sempre querida, solícita e atenciosa, assim como à Madlaine e a Viviane e especialmente a Paulo Bockor, amigo e pesquisador da mesma temática.

Desejo manifestar minha gratidão a todos os estudantes evadidos que participaram do questionário. Anseio que este estudo possa colaborar para o fortalecimento de políticas de permanência bem-sucedidas, aspirando que continuemos a edificar uma universidade genuinamente inclusiva e democrática.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal, a partir da percepção do estudante evadido, identificar e analisar as circunstâncias, aspectos relacionais e principais fatores institucionais que produzem a evasão nos cursos de graduação da UFPR. No âmbito das investigações, para melhor compreender o fenômeno, pretende-se: verificar os aspectos da política de expansão da educação superior brasileira e sua relação com o fenômeno; descrever o perfil do estudante evadido da UFPR a partir de sua autodeclaração, assim como as experiências no curso evadido no contexto das múltiplas relações estabelecidas no ambiente educacional e produzir informações sobre a pós-evasão. Apresenta como base para produção da investigação o aporte de dados secundários obtidos a partir de um questionário institucional produzido pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd/UFPR), com questões abertas e fechadas, respondidas por 1.783 estudantes evadidos entre 1984 a 2020, o que representa uma amostra não aleatória de 5,2% em um universo de 34.184 sujeitos que receberam um e-mail com a enquete. As informações produzidas foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977), as unidades temáticas e as relações estabelecidas foram confirmadas pelas análises lexicais apresentadas pelo Iramuteq e discutidas com base nos fundamentos teóricos apresentados principalmente por pesquisadores brasileiros. Além dos autores que estudam a evasão no cenário da educação superior nacional, revisitou-se a contribuição teórica de Pierre Bourdieu cujos estudos têm sido referência no desvendamento do fenômeno da evasão. Este estudo se situa na sociologia histórica, ao propor uma cartografia de acesso e permanência na educação superior brasileira com verticalização para o caso da UFPR. Complementando a análise realizada a partir de uma enquete institucional, as ações investigativas mobilizaram os Dados Censitários da Educação Superior e as fontes administrativas internas da UFPR. A pesquisa parte do entendimento de que a evasão é um fenômeno complexo de causas multifatoriais que impactam individualmente ou conjuntamente em cada estudante, porém sinaliza a importância de olhar atentamente para as circunstâncias, rotinas e relações desenvolvidas no meio institucional como um fator de favorecimento da evasão universitária.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação superior; evasão; estudantes universitários; sociologia histórica.



## ABSTRACT

This study aims, primarily from the perspective of dropout students, to identify and analyze the circumstances, relational aspects, and key institutional factors that contribute to dropout rates in undergraduate courses at UFPR. In the scope of the investigations, in order to better understand the phenomenon, it is intended to: examine aspects of the Brazilian higher education expansion policy and its relationship with the phenomenon; describe the profile of UFPR's dropout students based on self-declaration, as well as their experiences in the dropped-out course within the context of the multiple relationships established in the educational environment, and to produce information about post-dropout experiences. The research is based on secondary data obtained from an institutional questionnaire produced by the Pro-Rectorate of Undergraduate Studies and Professional Education (Prograd/UFPR), comprising both open and closed questions, answered by 1.783 dropout students between 1984 and 2020, representing a non-random sample of 5.2% from a population of 34.184 subjects who received an email with the survey. The produced information underwent content analysis (Bardin, 1977), with thematic units and established relationships confirmed through lexical analyses presented by Iramuteq and discussed based on theoretical foundations mainly provided by Brazilian researchers. In addition to authors studying dropout rates in the context of national higher education, the theoretical contribution of Pierre Bourdieu, whose studies have been referenced in understanding the phenomenon of dropout, was revisited. This study is situated within historical sociology, proposing a mapping of access and retention in Brazilian higher education with a focus on UFPR. Complementing the analysis conducted through an institutional survey, the investigative actions involved the use of Higher Education Census data and internal administrative sources from UFPR. The research operates under the understanding that dropout is a complex phenomenon with multifactorial causes that impact each student individually or collectively. However, it signals the importance of carefully examining the circumstances, routines, and relationships developed within the institutional environment as a contributing factor to university dropout rates.

Keywords: educational policies; higher education; dropout; university students.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Estrutura conceitual do questionário .....	32
QUADRO 2 - Marcos regulatórios da expansão da educação superior brasileira 1990-2020 .....	51
QUADRO 3 - Mensuração da evasão na educação superior: comparativo entre os estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e do Instituto Lobo .....	86
QUADRO 4 - Principais categorias presentes nos depoimentos das questões abertas: Há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso? .....	162

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Trajetória acadêmica na abordagem do MCFES.....	88
FIGURA 2 - Indicador de trajetória acadêmica do Inep: vínculo do aluno no curso .	98
FIGURA 3 - Indicadores de cursos calculados a partir do acompanhamento da trajetória acadêmica, Inep (2017).....	100
FIGURA 4 - Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes dos cursos de graduação em 2010.....	102
FIGURA 5 - Esquema de composição dos níveis de evasão a partir da tríade comum (abandono, cancelamento e jubramento) .....	124
FIGURA 6 - A mobilidade vista como estratégia de permanência pelos estudantes da educação superior.....	134
FIGURA 7 - Nuvem de palavras dos comentários presentes no <i>corpus</i> textual das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade”.....	154
FIGURA 8 - Nuvem de palavras exclusiva de formas verbais presentes no <i>corpus</i> textual das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade” .....	156
FIGURA 9 - Nuvem de palavras: Há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso? .....	158
FIGURA 10 - Análise de similitude: Há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?.....	160
FIGURA 11 - Dendrograma elaborado pelo Iramuteq: <i>Corpus</i> textual de análise elaborado a partir das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade” .....	164
FIGURA 12 - Principais classes do Dendrograma - <i>Corpus</i> textual de análise elaborado a partir das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade .....	165
FIGURA 13 - Adoecimento físico e/ou psicológico impactou no abandono do curso? .....	187
FIGURA 14 - Com relação ao corpo docente, quantos dos seus professores se encaixavam nos aspectos apresentados a seguir?.....	202
FIGURA 15 - Fatores que contribuíram para o abandono na perspectiva do estudante evadido.....	238

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Evolução do total de matrículas na educação superior brasileira: 1980-1999 .....	47
TABELA 2 - Evolução da matrícula em cursos de graduação na educação superior brasileira: 2000-2019.....	48
TABELA 3 - Dez maiores instituições de educação superior, em número de matrículas na categoria administrativa cursos de graduação a distância: Brasil - 2019 .....	49
TABELA 4 - Recursos destinados ao Fies e gastos tributários com o Prouni como percentual das despesas da União com as universidades federais - 2003-2020. Valores (R\$ 1,00) a preços de janeiro de 2020 (IPCA) .....	61
TABELA 5 - Expansão na graduação na UFPR entre as décadas de 1976 a 2016: número de estudantes registrados e concluintes .....	108
TABELA 6 - Expansão do número de estudantes registrados e dos concluintes na graduação na UFPR: 1999-2019.....	108
TABELA 7 - Registro de estudantes e números de saídas nos cursos de graduação da UFPR entre 1979 e 1990.....	111
TABELA 8 - Dados acadêmicos da graduação por setor da UFPR em 1998: matrículas registradas, abandono e índice da evasão .....	113
TABELA 9 - Números da graduação na UFPR entre 1991 e 2003: registrados, concluintes, evadidos .....	114
TABELA 10 - Formas de evasão do sistema entre 2004-2019: abandono, cancelamento e jubramento dos cursos de graduação da UFPR .....	119
TABELA 11 - Formas de saída do curso de origem nos cursos de graduação da UFPR: 2004 a 2019.....	125
TABELA 12 - Formas de saída instituição entre 2004 a 2019 coletadas pelo SIE: estudantes que não cursaram a graduação .....	126
TABELA 13 - Após ter evadido, você voltou a frequentar um curso de graduação? .....	137
TABELA 14 - Indicadores da UFPR (matrícula, ingresso, evasão e concluintes) correspondentes ao ano letivo de 2017 a 2019.....	140
TABELA 15 - Distribuição dos entrevistados pelo número de fatores que determinaram sua evasão .....	169
TABELA 16 - Dificuldades relativas à aprendizagem por idade no ano da evasão.	174
TABELA 17 - Curso com maior percentual de estudantes evadidos entre os respondentes da pesquisa Conecta .....	176

TABELA 18 - Comparação do percentual de evasão no recorte temporal 2012 a 2017 entre estudantes do curso de graduação do bacharelado, licenciatura e tecnologia.....	177
TABELA 19 - Adoecimento físico ou psicológico levou você a abandonar o curso? .....	186
TABELA 20 - Adoecimento físico e/ou psicológico.....	188
TABELA 21 - Relacionamento com professor .....	195
TABELA 22 - Quantitativo de manifestações processadas, discriminada segundo o tipo da ocorrência disponibilizada no protocolo de Relatório da Ouvidoria Geral da UFPR referentes aos anos 2013 a 2015 .....	257
TABELA 23 - Quantitativo de manifestações processadas, discriminada segundo o tipo da ocorrência “Atendimentos de pedido de acesso à informação” disponibilizada no protocolo de Relatório da Ouvidoria Geral da UFPR referentes aos anos 2017 a 2020 .....	257
TABELA 24 - Com quem conversou sobre sua decisão? .....	258

## LISTA DE SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDBT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

COPAC – Coordenadoria de Projetos e análise Curricular

COPEG – Coordenadoria de Políticas de Graduação

COSIS – Coordenadoria de Sistemas de Informação para a Gestão Acadêmica

COUN – Conselho Universitário

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCFES – Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

NUCLEAPE – Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PIBS – Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social – Pesquisa e Extensão

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação



PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PROVAR – Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes  
REUNI – Programa Nacional de Reestruturação e Expansão  
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SIE – Sistema de Informações para o Ensino  
SIEPE – Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão  
SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
TBM – Taxa Bruta de Matrículas  
TLM – Taxa Líquida de Matrículas  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UERJ – Universidades Estaduais do Rio de Janeiro  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNB – Universidade de Brasília  
UNEB – Universidade Estadual da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>RELAÇÕES DE PODER: ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	37
2.1	O ESTADO E A EDUCAÇÃO .....	37
2.1.1	Um espaço de disputa: público e privado .....	40
2.2	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	42
2.2.1	Primeiro ciclo: início em 1960 .....	44
2.2.2	Segundo ciclo: a partir de 1990 .....	45
2.3	CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	62
2.3.1	Expansão ou democratização?.....	68
2.3.2	Massificação e estratificação .....	72
2.4	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	75
<b>3</b>	<b>EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS CONCEITUAIS E DE MENSURAÇÃO</b> .....	77
3.1	O QUE É EVASÃO?.....	77
3.2	A IMPORTÂNCIA DA COMISSÃO ESPECIAL PARA O ESTUDO DA EVASÃO .....	80
3.2.1	Índice de evasão total: por fluxo ou acompanhamento de estudantes .....	82
3.3	INEP: INDICADORES DE FLUXO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	87
3.3.1	A questão do tempo: evasão e retenção.....	93
3.4	INDICADOR DE TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	96
3.5	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	104
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ</b> .....	106
4.1	BREVE HISTÓRICO: EXPANSÃO DE MATRÍCULAS.....	106
4.2	OS NÚMEROS DA EVASÃO NA UFPR .....	109
4.2.1	Os números da evasão ao longo dos anos nos Relatórios de Atividades da UFPR..	110
4.2.2	Evasão nos cursos de graduação da UFPR: 2004 a 2019.....	116
4.3	MOBILIDADE OU EVASÃO?.....	127
4.3.1	“Como sou insistente, um tempo depois fiz um novo vestibular”: experiência acadêmica após a saída .....	136
4.4	O QUE OS DADOS QUANTITATIVOS NA UFPR REVELAM SOBRE A EVASÃO ..	138

4.4.1	Meritocracia: Por que os que foram deixados para trás, não incomodam? .....	142
4.5	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	147
5	<b>“INFELIZMENTE, A FEDERAL NÃO É PARA TODOS”</b> .....	150
5.1	QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS ESTUDANTES EVADIDOS?.....	151
5.2	PERFIL DO ENTREVISTADO: ESTUDANTES EVADIDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPR .....	169
5.2.1	“Fui uma aluna bem mais velha que a média”; características sociodemográficas ...	170
5.2.2	“O erro foi meu. Um dia terminarei a graduação em Filosofia”: curso evadido .....	176
5.2.3	“Dezessete anos é muito cedo para se escolher uma profissão, não deveríamos enxergar isso com normalidade”: como ocorreu a escolha do curso evadido? .....	179
5.3	<b>“ESSE SISTEMA NÃO É JUSTO COM O ALUNO”</b> : QUESTÕES INSTITUCIONAIS	185
5.3.1	“Eventualmente percebi que a minha depressão tinha um nome: UFPR” .....	189
5.3.2	“No geral eu adorava os cursos que fiz junto à UFPR. Os melhores professores que conheci na vida estavam lá. Infelizmente, os piores também” .....	194
5.3.3	“A maioria dos professores era ótimos doutores e PHDs, mas péssimos didaticamente falando” .....	201
5.3.4	“Embora eu pessoalmente não tenha sido vítima, a discriminação que percebi com colegas indígenas me desmotivou seriamente” .....	218
5.3.5	Violência sexual, violência moral e a universidade .....	222
5.3.6	Os alunos são vistos como preguiçosos ou irresponsáveis”: percepção do estudante sobre seu esforço durante o curso.....	225
5.4	<b>PERCEPÇÃO DO SUPORTE INSTITUCIONAL</b> .....	230
5.4.1	“Não conseguia participar de projetos de extensão, porque os horários não batiam e eu precisava trabalhar” .....	235
5.5	<b>“SEI QUE A UNIVERSIDADE NÃO TEM CULPA QUE EU TRABALHO, MAS É O MEU SUSTENTO E O DA MINHA FAMÍLIA”</b> : MOTIVOS DA EVASÃO RECONHECIDOS DIANTE DAS HIPÓTESES APRESENTADAS .....	237
5.5.1	Comentário de um professor resume bem minha condição de evadido: "quem trabalha levanta a mão ... vocês não irão concluir o curso!" .....	238
5.5.2	O que a universidade poderia ter feito para que eu permanecesse? .....	249
5.6	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO .....	259
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	261
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	284
	<b>ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	308

<b>ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>310</b>
<b>ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA CONECTA.....</b>	<b>311</b>
<b>ANEXO 4: NOTA METODOLÓGICA DO RELATÓRIO CONECTA .....</b>	<b>324</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos (mais especificamente entre os anos de 1996 a 2012), programas originários de políticas públicas educacionais de governos impactaram no aumento das matrículas da educação superior<sup>1</sup> no Brasil. Políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>2</sup>, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)<sup>3</sup>, a Lei de cotas<sup>4</sup> e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>5</sup> são inegáveis marcos desse processo de expansão social das instituições de nível superior da rede pública brasileira.

Responsivamente a essas políticas de acesso e permanência no âmbito da educação superior, as universidades públicas abriram suas portas em um importante movimento de inclusão de estudantes provenientes de diversas realidades sociais: pobres, indígenas, negros/as e provenientes da escola pública (Zonta, 2018; Zonta; Zanella, 2020).

Entre os avanços educacionais que essas políticas públicas promoveram, recebe destaque a ampliação do acesso à educação superior de uma população historicamente excluída, principalmente em instituições públicas de educação superior. Porém diante das desigualdades sociais refletidas nas assimétricas ou distintas condições de permanência do estudante na educação superior, questiona-se a democratização desse nível de ensino, não somente no acesso, mas

---

<sup>1</sup> Na Lei n. 9.394, no Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, ao se referir à composição dos níveis escolares, conforme o Art. 21, a educação escolar compõe-se de: educação básica e educação superior (Brasil, 1996b). Assim nesse estudo utilizar-se-á o termo “educação superior”. Já as instituições, públicas ou privadas, são denominadas na própria lei tanto como “instituição de ensino superior” quanto como “instituição de educação superior”.

<sup>2</sup> O principal objetivo do Reuni é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Além do combate à evasão, o programa promove: aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos e a promoção de inovações pedagógicas (Brasil, 2021b).

<sup>3</sup> Em doze de dezembro de 2007 a Portaria Normativa nº 39 instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) centralizada na assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais por meio da ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública federal. Em 19 de julho de 2020 o Decreto nº 7.234 dispõe sobre as ações de assistência estudantil do Pnaes (Brasil, 2010a).

<sup>4</sup> Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas. Essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, as quais devem reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas aos estudantes egressos de escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* de, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Brasil, 2012b).

<sup>5</sup> O Sisu é um sistema informatizado no qual as instituições públicas de educação superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

principalmente na permanência, aprendizagem e conclusão. Desta forma, cabe o questionamento: os estudantes que acessaram a educação superior na onda democrática das últimas décadas conseguiram concluir seus estudos nesse nível de ensino?

Mesmo diante dos avanços em termos de políticas públicas educacionais e da ampliação na matrícula na educação superior, precisa-se pontuar que o Brasil é um país de desigualdades econômicas e sociais acentuadas, no qual a educação produziu e reproduz as políticas conservadoras, por isso é importante entender que a educação foi e é entendida como mercadoria de interesse privado e não um bem público, um direito historicamente conquistado (Sguissardi, 2000, 2017).

A educação superior pública brasileira e os aspectos relacionados ao fenômeno da evasão nesse nível de ensino têm sido foco de estudos de pesquisadores nos últimos anos. Há mais de três décadas, foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras com o objetivo de reunir dados relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes (Brasil, 1996a). Embora a evasão dos cursos de graduação da educação superior não seja uma problemática nova, os estudos sobre a permanência na educação superior têm despertado maior interesse após a implementação das políticas de permanência, como a Lei de Cotas, de 2012<sup>6</sup>.

Sguissardi (2000, p. 08) em estudos realizados em meados dos anos 2000 já apontava as contradições inerentes a esse sistema quando argumentava que a “educação superior não é um desafio novo”. Por se tratar de uma problemática antiga e ao mesmo tempo atual, as suas dimensões aguçam o enfrentamento de suas questões, afinal “a quem interessa que esse desafio seja ou não superado?” (Sguissardi, 2000, p. 08). A educação superior ou sua falta é um desafio para os países e em cada um deles ela será chamada a um papel de acordo com a própria história, com os aspectos democráticos daquele país e com as conquistas da educação efetivadas (Sguissardi, 2000).

---

<sup>6</sup> Como estimativa sobre o interesse na temática, nas duas consultas realizadas na Revisão Bibliográfica: na base de artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT) utilizando as palavras-chave “evasão” e “ensino superior”, foram localizados nessa ordem 48 estudos, sendo que 45 foram realizados nos últimos dez anos. Já na BDBT, após as filtragens de acordo com o objetivo do estudo, ficaram 38 pesquisas, dessas, quatro são anteriores a 2010, sendo o estudo mais antigo uma tese de 1998.



Conforme Castelo Branco (2020, p. 53) “chegar à porta de uma educação superior em um país de tradição educacional altamente excludente é sem dúvida uma conquista”. Entretanto, conforme nos faz refletir Sguissardi (2000), especialmente após a regulamentação das políticas de acesso à educação superior, o centro do debate mudou. Uma parcela da população historicamente excluída tem tido acesso garantido na universidade pública brasileira, mas sua saída, infelizmente, não tem sido com a formatura (Castelo Branco; Jezine; Nakamura, 2015). Não basta chegar, é necessário permanecer e aprender. É fundamental que a permanência esteja aliada à aprendizagem, que ocasionará a saída com a formatura.

A literatura aponta que a evasão apresenta causas multifatoriais e pode estar relacionada a vários aspectos, como aos fatores externos, aos de ordem institucional e aos de ordem individual. Os fatores externos, de ordem política e social (consequências das desigualdades socioeconômicas) são observados tanto no acesso, quanto na permanência, isto é, nas chances de conclusão (Sguissardi, 2000; Costa; Picanço, 2020). Entre os fatores institucionais, estão elencadas desde a estrutura física, as condições do corpo docente, o currículo, a adaptação do calouro, o diálogo com o estudante (Silva; Mainier; Passos, 2006; Bardagi; Hutz, 2009; Carleto, 2017). Entre os fatores individuais citam-se; disponibilidade de tempo para estudo, faixa etária, fragilidade das escolhas iniciais, expectativas irrealistas de carreira, adaptação do calouro (Bardagi; Hutz, 2009; Silva, 2013; Carleto, 2017; Zonta, 2018; 2020). Segundo os autores citados, tais fatores atuam de forma isolada ou conjunta e impactam na permanência do estudante.

Ora, “espera-se que um aluno ao ingressar no processo educacional formal siga determinada trajetória, alcançando sucesso ao final desta, o qual é representado pela conclusão de certo nível educacional e/ou de um curso” (Inep, 2017, p. 08), mas a partir do ingresso de uma pessoa em um curso de graduação a sua saída pode se dar de várias formas, entre elas com a evasão indicando, respectivamente um percurso de insucesso, não somente do estudante, mas também e, principalmente da instituição e da sociedade como um todo. Assim, para o Inep (2017) a evasão se traduz na interrupção prematura da trajetória educacional, antes da conclusão esperada do respectivo nível de ensino.

Para efeitos iniciais deste estudo, entende-se que existem várias formas de saída da educação superior, entre elas a evasão. Por “concluinte” e/ou “formado”, entendem-se os estudantes diplomados, que colaram ou não grau, “concluinte” é a forma de saída academicamente desejada. A “diplomação” é entendida como sendo a conclusão da grade curricular conforme o Projeto Político Pedagógico de cada curso independentemente do momento em que essa conclusão ocorre com relação ao tempo regular designado. Isso porque, além dos cursos terem períodos de tempo diferentes para sua conclusão (cada curso tem seu prazo de integralização curricular próprio, que abrange um mínimo, um padrão e um máximo de tempo possível para integralização estabelecido no currículo), o estudante pode ter um tempo diferente também para sua conclusão.

A evasão na educação superior tem despertado a atenção dos pesquisadores interessados na relação inclusão/exclusão, pois não basta compreender os meandros relacionados às formas de ingresso na educação superior, mas analisar os desafios da permanência e da conclusão de um curso de graduação (Baggi; Lopes, 2011). Esse desafio envolve investigar além das causas, as práticas e processos envolvidos e a pós-evasão.

A expressão "pós-evasão" é utilizada no campo da pesquisa educacional para se referir ao período subsequente à ocorrência da evasão, no qual são investigados os efeitos e as trajetórias dos evadidos, seus motivos, experiências e possíveis impactos em suas vidas acadêmicas, pessoais e profissionais.

Existe um consenso na literatura acadêmica entre diversos pesquisadores, incluindo Silva Filho *et al.* (2007) e Cespedita *et al.* (2021), de que os desafios relacionados à permanência dos estudantes na educação superior resultam em uma série de consequências adversas. Isso inclui não apenas o sofrimento emocional e acadêmico enfrentado pelos estudantes, mas também um impacto negativo significativo nos recursos públicos investidos, devido à subutilização de toda a infraestrutura educacional disponível.

Para Castelo Branco (2020, p. 04) em se tratando da ociosidade de vagas no sistema de educação superior pública, a perda de receita é ainda mais grave “porque implica em impedir o acesso de milhares de alunos que ficam fora do sistema, pela limitação de vagas oferecidas gratuitamente, aguardando outro processo seletivo para ingresso”, ou seja, essa ociosidade de vagas representa um

duplo comprometimento, tanto do estudante que evadiu quanto daquele que nem conseguiu acesso e ainda se encontra excluído da educação superior público.

Embora o acesso à educação superior tenha se ampliado para a população em geral, é preocupante o número de estudantes que inicia uma graduação e a abandona antes de concluí-la, resultando em prejuízos para as instituições de ensino, a sociedade e os estudantes (Freitas, 2016).

Mesmo diante da grave consequência da evasão, tanto em custos financeiros quanto em termos pessoais, sociais e emocionais com relação ao estudante evadido, preocupa o fato de não haver informações claras e de fácil acesso nas Instituições de Educação Superior (IES) que contemplem questões como o quantitativo de alunos que deixam de frequentar disciplinas ou que estejam retidos sistematicamente naquelas com altas taxas de retenção, assim como daqueles que deixam de figurar nos bancos da educação superior e, principalmente, a consequência da evasão para os estudantes e para as instituições (Castelo Branco, 2020).

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a evasão é uma produção, ou seja, ela é produzida diante de múltiplas situações relacionadas a vários âmbitos: pessoais, econômicos, sociais e principalmente, foco desse estudo, no institucional. Conforme o Dicionário Michaelis (2021), *produção* significa “1) Ato ou efeito de produzir. 2) Qualquer coisa resultante do trabalho humano, da tecnologia ou produzida naturalmente”. Como ato, prática construída, a hipótese central dessa pesquisa é a de que existem fatores institucionais que corroboram fortemente com a evasão que assumem caráter naturalizado nas instituições de educação superior, isto é, são compreendidos pela sociedade e pela comunidade acadêmica, como parte do processo educacional, são justificáveis, portanto aceitáveis. Ao serem justificados meritocraticamente, são produzidos e perpetuados nas relações e rotinas institucionais, e se transformam, intencionalmente ou não, em instrumento de exclusão que responsabilizam exclusivamente a própria condição do estudante, principalmente aqueles menos favorecidos; estudantes trabalhadores, mães, oriundos do ensino médio público, com vulnerabilidade financeira e social, de um modo geral todos aqueles que encontram dificuldades em dominar as ferramentas de construção dos saberes acadêmicos.

Nessa perspectiva, a responsabilização do estudante por sua evasão pode ser entendida como uma forma de naturalizar o fenômeno, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza a própria Instituição de Educação Superior (IES). Diante desse contexto, adquire relevância analisar se a evasão tornou-se naturalizada e legitimada nas instituições de educação superior e como isso impacta na trajetória acadêmica do estudante.

A evasão preocupa mais ainda, quando parte significativa dela resulta de descaso da instituição e da visão personalista de debitar a responsabilidade no estudante, isto é, de atribuir as causas da evasão principalmente para questões ditas pessoais, as quais estariam desconectadas das condições contextuais e das relações que se estabelecem na instituição universitária (Bardagi; Hutz, 2009; Zonta; Zanella, 2020). Ora, estudos recentes buscam dar visibilidade sobre os problemas vivenciados na vida estudantil pelos estudantes nas universidades e a consequência dessa relação ocasionando diversas formas de sofrimento “abarcadas num conjunto denominado saúde mental” (Machado; Zanella, 2021, p. 05). Ou seja, muitas vezes as causas da evasão entendidas como de ordem pessoal do estudante têm sua origem nas relações com a própria universidade (Zonta, 2018).

Além dessas articulações envoltas ao processo de evasão, observam-se poucos estudos (como será visto na revisão bibliográfica) dedicados à análise das variáveis a partir da perspectiva do estudante evadido, sujeito que sofre a maior perda como se, ao evadir, o indivíduo deixasse de existir, como se ao sair do campo de visão não existisse mais, ou ainda, como se a evasão não trouxesse consequências também e principalmente para ele.

A partir dessa conjuntura, apresenta-se o problema da pesquisa: na percepção do estudante evadido, quais foram às circunstâncias, os aspectos relacionais e os principais fatores institucionais que impactaram na evasão?

Aliada a concepção da evasão como problema complexo que envolve variáveis externas e internas, objetivas e subjetivas, é possível compreender a importância da análise como a que esta pesquisa propõe realizar. Voltar à atenção para a instância institucional significa olhar atentamente seus processos, suas relações pessoais e administrativas, com o diferencial, neste estudo, da direção do percurso ser enunciada pelo estudante evadido na identificação dos problemas

acadêmicos que favoreceram sua evasão, principalmente àqueles relacionados à relação desse estudante com a comunidade acadêmica.

O objetivo geral deste estudo é a partir da percepção do estudante evadido, identificar e analisar as circunstâncias, aspectos relacionais e principais fatores institucionais que produzem a evasão nos cursos de graduação da UFPR.

A fim de alcançar este propósito, foram traçados os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

- a) Verificar a relação do fenômeno da evasão com aspectos da política de expansão da educação superior brasileira;
- b) Analisar o conceito de evasão e discutir as formas de uso da informação pela universidade;
- c) Identificar, na perspectiva do estudante evadido, quais motivos, circunstâncias e aspectos nas relações institucionais impactam na decisão de abandonar o ensino;
- d) Descrever o perfil do estudante evadido por meio de sua autodeclaração na pesquisa;
- e) Produzir informações sobre a pós-evasão; consequências emocionais da evasão, possibilidades para o eventual reingresso ao ensino.

Como citado anteriormente, este estudo, de análise de cunho explicativo/interpretativo, parte do entendimento de que a evasão é um fenômeno complexo de causas multifatoriais que impactam individualmente ou conjuntamente em cada estudante e sinaliza a importância de olhar atentamente para as circunstâncias, rotinas e relações desenvolvidas no meio institucional como um aspecto de forte favorecimento do abandono universitário.

Por que estudar a evasão a partir da perspectiva do estudante evadido? A problemática da evasão é o objeto de preocupação desde o primeiro esboço do projeto, por sua vez, a escolha da investigação a partir da perspectiva do evadido, foi se fortalecendo conforme a pesquisa avançava.

Em uma das primeiras conversas com a orientadora desta tese, a mesma já havia assinalado a importância de promover o que pode ser compreendido como uma escuta inédita a esse público. Naquela ocasião surgiu a primeira ideia de uma grande pesquisa em forma de questionário para os estudantes evadidos da UFPR. A

participação desta pesquisadora na Comissão de Orientação Acadêmica<sup>7</sup>, também preocupada com o número de abandonos dos cursos de graduação da UFPR, reforçou a proposta de criação de um questionário voltado ao estudante evadido que pudesse fornecer mais elementos para se entender a problemática na UFPR. Essa ideia tomou corpo, em um questionário desenvolvido pela Seção de Projetos<sup>8</sup>, uma unidade técnica proposta em 2020, pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd/UFPR) exercendo desde então, funções de pesquisa e de organização e análise de dados institucionais relativos à graduação.

O estudante evadido como sujeito da pesquisa é um desafio para qualquer pesquisador, haja vista, principalmente, a dificuldade de contato, assim como, os aspectos relacionados ao abandono, como o possível sentimento de decepção com o curso e com a instituição, questões que podem interferir na disposição do sujeito para participar da pesquisa e que requer uma aproximação cuidadosa. Isso foi observado nas primeiras buscas pelos campos científicos a procura de pesquisas e referências que mostrassem o que está sendo publicado na área de interesse, iniciado em janeiro de 2021, a partir das pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico foi designada, mediante Portaria, em 21 de novembro de 2019, como comissão de estudos, cujos objetivos se dividiram em dois grupos: i) realizar um estudo quantitativo e qualitativo sobre os dados de evasão estudantil nos cursos de graduação da UFPR; e ii) realizar análise das normas sobre orientação acadêmica e propor reformulações (UFPR, 2020a).

<sup>8</sup> A Seção de Projetos tinha como objetivo fornecer aos órgãos administrativos relatórios analíticos úteis para orientar eventuais ações de planejamento da gestão e das práticas curriculares. Nessa unidade, a pesquisadora participou como pedagoga.

<sup>9</sup> A busca inicial não delimitou o ano de interesse. Sobre as escolhas das palavras da busca, partiu-se do pressuposto que a palavra-chave “evasão” poderia ter sido substituída por “abandono escolar”, o que poderia comprometer a pesquisa. Assim, em um primeiro momento, as duas palavras foram utilizadas na pesquisa, composta pelos descritores: “ensino superior”, “evasão” e “abandono escolar”, a utilização da estratégia descrita apresentou 49 resultados. A partir desta primeira investigação, foi possível observar que “evasão” foi o termo mais utilizado. Foi realizada nova pesquisa com a inserção da palavra “trajetória”, na ordem que segue: “ensino superior”, “trajetória” e “evasão”. A inclusão da palavra “trajetória” ocorreu por dois motivos: i) a partir da leitura de resumos e capítulos de algumas teses e dissertações, nas quais se percebeu que dado o objetivo do projeto de pesquisa, seria necessário pesquisar além do ingresso e saída, a permanência; ii) nessa situação o projeto de pesquisa estava voltado aos cursos de graduação da UFPR com maior índice de abandono e pretendia estudar a trajetória do estudante. Desse modo, essa segunda busca retornou novos estudos ligados à trajetória educacional, mais especificamente relacionado à permanência, que resultou em 44 estudos. Após reunir o resultado das duas buscas, foram descartados estudos repetidos, vinculados à evasão quando relacionados à modalidade de educação (a distância) ou a sujeitos de pesquisa que não eram do interesse inicial dessa pesquisa, restando 38 estudos. Como posteriormente houve acesso aos resultados iniciais da coleta de dados, percebeu-se que estudos descartados na primeira revisão bibliográfica, como os de Educação a Distância, por exemplo, seriam



Grande parte das pesquisas são estudos de casos institucionais, porém poucos estudos têm como sujeito o estudante evadido. A escolha da investigação da problemática da evasão a partir da perspectiva do evadido foi se fortalecendo conforme o projeto avançava e se confirmou após essa primeira etapa da revisão bibliográfica<sup>10</sup>. Entre os estudos observados, nesse primeiro momento destacou-se a tese de Silvio Luiz Costa (2016), que buscou refletir sobre a problemática a partir daquele que se evade, com a participação de 35 estudantes evadidos.

O segundo momento de revisão bibliográfica ocorreu após o refinamento do projeto de pesquisa, momento no qual já estava definido quem seria o sujeito de pesquisa que direcionaria as categorias de pesquisa da evasão. Nessa situação, como pesquisadora, já havia conhecido superficialmente alguns resultados da coleta de dados e já tinha acesso a algumas categorias emergentes, por isso os filtros nesta segunda revisão seguiram uma lógica semelhante, porém respeitando alguns aspectos que despertavam interesse. A consulta ao banco de dados do *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) realizada nos dias 28, 29 e 30 de março de 2021, utilizando como descritores “educação superior” e “evasão”, sem definição de data, e buscando artigos na língua portuguesa, resultou em cinquenta estudos<sup>11</sup>.

---

interessantes para entender melhor algumas informações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, na segunda revisão bibliográfica esses estudos permanecerem. Embora não tenha havido delimitação de pesquisa referente a data de defesa das pesquisas, apenas quatro estudos eram anteriores a 2010, sendo o estudo mais antigo uma tese de 1998 realizada na Universidade Estadual Paulista que evidencia o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura.

<sup>10</sup> Por meio da leitura dos resumos, com atenção especial ao objetivo geral e as palavras-chave organizou-se as principais temáticas relacionadas à evasão no ensino superior: indicadores de permanência (duas dissertações), políticas de permanência (cinco dissertações), adaptação acadêmica/integração universitária (uma dissertação e uma tese); causas/diagnóstico (onze dissertações e quatro teses); repercussões na trajetória e no projeto de vida (uma dissertação); retenção/desempenho acadêmico (três dissertações); trajetória acadêmica (seis dissertações e três teses) e relação aluno-instituição (uma tese). A partir desse primeiro levantamento observou-se que a preocupação relacionada à evasão é um fenômeno que preocupa as instituições de ensino superior pública e privada de Norte a Sul do Brasil, pois há um número expressivo de pesquisas buscando causas e diagnósticos para a evasão no âmbito institucional. Também grande parte das pesquisas descrevem o perfil do evadido e as causas relacionadas à evasão a partir de investigações realizadas em cursos de graduação específicos que apresentam altas taxas de abandono, como o de Física, por exemplo, cuja evasão acontece em vários países, e a tese de Pedro Pablo Geille Oneto y Viana (2017), realizado na Universidade de São Paulo (USP), que busca apresentar um diagnóstico sobre as causas do fracasso desse curso no Uruguai. Num segundo momento de pesquisa, realizada em outro banco de dados, se confirmou o número de pesquisas relacionadas à evasão a partir de recortes em cursos específicos, nela também o curso de Física se destaca pelo número de estudos.

<sup>11</sup> Três estudos foram descartados por não se referirem ao ensino superior. Nesse momento, já não se buscou mais o descritor “trajetória”, porque já não se objetivava mais fazer uma análise longitudinal da vida acadêmica de determinados alunos de determinado curso.

A escolha de não delimitar o espaço temporal ocorreu pelo interesse em verificar os períodos com maior ocorrência de pesquisas. Assim, dos 48 artigos 45 são estudos realizados nos últimos dez anos. Anterior a 2011, registram-se três pesquisas, sendo a mais antiga a de 2006, pesquisa realizada por Silva, Mainier e Passos no curso de Engenharia Química da Universidade Federal Fluminense e publicada na revista “Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais”.

Após análise a partir dos resumos e das palavras-chave, observou-se que boa parte das publicações se utilizava da pesquisa quantitativa com abordagem estatística descritiva, análise documental e dos dados do Censo da Educação Superior. As pesquisas com abordagem qualitativa tinham pouca incidência, assim como estudos que analisavam a evasão a partir de uma escuta do sujeito evadido. Nessa revisão bibliográfica, dos 47 artigos relacionados à evasão, apenas um centralizou a pesquisa a partir dessa perspectiva<sup>12</sup>. O artigo intitulado “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior, de autoria de Bardagi e Hutz (2009), doutoranda e orientador, parte de um estudo acadêmico, essa tese buscou identificar as razões da insatisfação de carreira e as percepções sobre a evasão com oito alunos evadidos.

A revisão bibliográfica revelou novos caminhos que essa pesquisa poderia percorrer, relacionados principalmente a problemática da evasão observada por quem de fato a vivenciou e centralizada nas categorias que poderiam emergir das falas dos próprios estudantes evadidos. Tal condição alterou o projeto uma vez que inicialmente se propunha estudar a evasão sob outra perspectiva, com um olhar mais voltado aos cursos com grande evasão e a trajetória acadêmica dos seus estudantes, principalmente os de vulnerabilidade social.

Desse modo, refeito o caminho, tomou corpo a ideia de uma escuta baseada em preceitos científicos, com uma análise baseada no campus discursivo

---

<sup>12</sup> Nesses estudos a evasão no ensino superior está relacionada a múltiplos fatores e seu mapeamento pode se dar de modo geral ou mais específico: 17 artigos fizeram recortes do fenômeno em graduações/cursos específicos, com maior incidência no curso de Física e nas licenciaturas; oito estudos apresentavam análises amplas nas instituições de educação superior no Brasil; seis trabalhos estudaram a relação com as políticas de assistência estudantil; quatro artigos aspectos relacionados à Educação a Distância (EaD); dois estudos apresentaram aspectos ligados ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um ao Programa Reuni e quatro ao Programa Universidade para Todos; um sobre a evasão na percepção dos coordenadores e um na percepção do estudante evadido; um sobre adaptação, rendimento e vivências acadêmicas.

pedagógico sobre o que o estudante evadido tem a dizer quando questionado a respeito de sua própria evasão. Sem dúvida, um campo muito rico para uma pesquisa de cunho qualitativo educacional, como a que se pretende. A partir dessa compreensão, surgiram importantes indicações para se entender a pluralidade de fatores responsáveis pela evasão e de como eles se apresentam localmente, como será observado nos capítulos de análise dos dados.

Assim, este estudo se situa na sociologia histórica, ao propor uma cartografia de acesso e permanência na educação superior brasileira com verticalização para o caso da UFPR. Valle (2018, 2020) discute a partir de Bourdieu, a relação entre sociologia e história no campo da sociologia da educação no Brasil, a autora destaca que a sociologia da educação se desenvolveu por meio do diálogo com outros campos do conhecimento. A perspectiva adotada por Valle em seus estudos é a de que a sociologia de Pierre Bourdieu é uma sociologia histórica desde o seu princípio, por compartilhar bases empíricas e mobilizar propriedades epistemológicas próximas.

Tendo em vista esse entendimento, segundo a autora (Valle, 2018, 2020), a partir da perspectiva bourdieusiana, uma sociologia histórica volta-se para a prática e, a partir dela, produz reflexões, interessando-se pelos seus fundamentos históricos e epistemológicos, processo fundamental para compreender as dinâmicas sociais e as relações de poder presentes no sistema educacional. Além disso, consideram-se as condições de sua própria produção, a fim de evidenciar as ambiguidades presentes, especialmente no contexto universitário.

Assim, à luz do pensamento de Bourdieu, estabelecemos como premissa norteadora das nossas escolhas e dos nossos argumentos o fato de que a sociologia deve se voltar à prática e, a partir dela, produzir sua reflexividade, deve interessar-se pelos seus fundamentos históricos e epistemológicos, deve integrar nas suas análises as condições de sua própria produção, visando colocar em evidência as ambiguidades do mundo social e do mundo escolar, em particular do universitário. Esses mundos se impõem aos agentes sociais (escolares e universitários) e são por eles (re)construídos, de modo que, ao se confrontar estratégias de conservação e estratégias de subversão num quadro de lutas pela autoridade simbólica, pode-se desvelar lógicas de dominação e reprodução social presentes na prática docente e no trabalho investigativo (Valle, 2020, p. 04-05).

Ao fazer uso da sociologia histórica, essa pesquisa busca a partir da perspectiva bourdieusiana um diálogo interdisciplinar com o objetivo de desvendar

as ambiguidades, as lógicas de dominação e de reprodução social presentes nas relações e práticas institucionais acadêmicas vinculadas à evasão.

Por fim, este estudo aponta um descortinamento da evasão a partir da percepção do estudante evadido, isto é, falas dos estudantes não concluintes dos cursos da graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Apresenta como base para produção de informações o aporte de dados secundários, obtidos em um questionário institucional respondido por 1.783 estudantes que evadiram em algum momento de alguma graduação da instituição.

Esse questionário institucional faz parte do Programa Conecta vinculado à Coordenação de Políticas de Ensino de Graduação (Copeg) da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd) da UFPR. Os dados secundários coletados a partir das respostas oriundas desse questionário institucional sobre a evasão serão a principal fonte para atingir parte dos objetivos propostos para este estudo.

O foco central do Programa Conecta Evasão foi o de realizar um diagnóstico sobre as principais causas do fenômeno nos cursos de graduação da UFPR, e assim, subsidiar ações que fortaleçam o vínculo dos alunos com a instituição, os dados procedem de uma enquete com estudantes evadidos, realizada de modo *online* (UFPR, 2020b).

Conforme informações acessadas nos documentos de produção do questionário (Lilli *et al.*, 2021; UFPR, 2021) e também vivenciadas no contexto de sua produção<sup>13</sup>, a elaboração do questionário seguiu os seguintes critérios metodológicos: pesquisa bibliográfica, ajuste e reformulação<sup>14</sup> e testagem.

---

<sup>13</sup> Atenta-se para o fato que a pesquisadora participou da elaboração do questionário como parte da equipe que compõe a Seção de Projetos/PROGRAD/UFPR, junto com outros três membros: um analista administrativo especialista em Gestão Pública; um sociólogo, Doutor em Pesquisa em Ciências Sociais, pós-doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR; e uma assistente em administração, doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR.

<sup>14</sup> Considerando os seguintes tópicos: objetividade e clareza; revisão de cada enunciado observando se induzia o respondente e se estava isento de ambiguidade; mescla de baterias com perguntas curtas e longas para evitar a exaustão no preenchimento; equilíbrio na estrutura conceitual evitando questões exageradamente descritivas ou vagas; distribuição do mesmo tema em distintos momentos evitando assim, uma lógica de resposta automática; opções de respostas (nas questões com escalas) que conduzissem a um posicionamento e evitassem a neutralidade; uso de linguagem menos formal e mais próxima dos entrevistados sem com isso comprometer as categorias teóricas conceituais; sensibilidade ao questionar um assunto que pode trazer lembranças desconfortáveis para os respondentes.

Ainda na fase pré-teste com validação interna, dois técnicos educacionais de outra IES, uma estudante evadida e uma estudante da pós-graduação foram convidadas a responder a enquete e apontar críticas e sugestões. Nesse momento a orientadora desta pesquisa recebeu também uma versão para análise. Após acréscimo das contribuições com o objetivo de verificar o correto funcionamento do instrumento (*Google Forms*) e observar a taxa de resposta, o questionário foi enviado para uma amostra da população-alvo extraída aleatoriamente. Foram cinco envios de questionários com dias, horas e títulos distintos<sup>15</sup>, realizados em junho de 2020, as duas primeiras amostras contaram com 1% da população de referência (Lilli *et al.*, 202; UFPR, 2021).

A identificação desses estudantes se deu por meio do SIE, após filtragem por “formas de saída” sem delimitação de data, foram identificados 88.000 estudantes com registro de alguma forma de evasão (que não a formatura). A segunda filtragem, na qual foram excluídos os estudantes com mais de uma forma de evasão ou sem e-mail cadastrado<sup>16</sup>, resultou em 34.184 estudantes evadidos com registro de e-mail do SIE (Lilli *et al.*, 2021; UFPR, 2021).

Por fim, após retorno das respostas, os sujeitos da pesquisa são 1.783 estudantes evadidos entre 1984 a 2020, o que representa uma amostra não aleatória de 5,2% de estudantes evadidos durante esse período.

É importante ressaltar que os estudantes evadidos da UFPR que responderam à pesquisa constituem uma amostra não aleatória, isso porque escolheram voluntariamente participar da pesquisa, e a seleção não seguiu um processo de escolha aleatória. Essa amostra não aleatória é um exemplo do método de amostragem por conveniência, no qual os elementos são selecionados com base em sua acessibilidade e disponibilidade para participar, em vez de serem escolhidos

---

<sup>15</sup> Buscou-se verificar se o dia da semana e a hora impactavam no retorno das respostas, assim como, qual título do e-mail chamava mais atenção buscando, dessa forma, atingir o maior número de sujeitos.

<sup>16</sup> Possuir um e-mail se fazia necessário por ser a forma de contato encontrada para envio da enquete. Após a identificação dos sujeitos-alvo, isto é dos estudantes evadidos dos cursos de graduação da UFPR com e-mail registrado, iniciou-se no mês de agosto/2020 o envio dos questionários por e-mails, no qual constava uma mensagem inicial de apresentação da pesquisa e de seu objetivo e o convite para participar por meio do *link* de acesso ao questionário disponibilizado na ferramenta *Forms* do *Microsoft* do Pacote *Office 365*. Seu acesso, posteriormente, realizado em outubro de 2020, foi também disponibilizado, no site da UFPR, no âmbito do programa Conecta-UFPR.

de forma aleatória. Portanto, os resultados da pesquisa podem refletir as experiências e perspectivas dos estudantes evadidos que optaram por participar, mas podem não representar necessariamente a totalidade da população de estudantes evadidos da UFPR.

O esquema conceitual relacionava o fenômeno da evasão a um conjunto de fatores estruturais, socioeconômicos, institucionais, pessoais e educacionais (Lilli *et al.*, 2021), divididos em nove seções temáticas, conforme confere-se no Quadro 1.

QUADRO 1 - Estrutura conceitual do questionário

<b>Seção temática</b>	<b>Objetivo</b>
Características sociodemográficas	Obter informações de base dos entrevistados (ano de nascimento; gênero; cor/raça/etnia).
Curso de graduação evadido	Obter o nome do curso de graduação da UFPR do qual o entrevistado evadiu*. (*). Caso tenha evadido de mais de um curso de graduação da UFPR, apenas o nome do último destes.
A escolha do curso evadido	Apreender os motivos da escolha do curso em questão
Experiência no curso evadido	Coletar as avaliações dos entrevistados relativamente à: qualidade das relações estabelecidas com professores e colegas; qualidade do corpo docente em relação a vários aspectos; qualidade da infraestrutura do campus universitário frequentado em relação a vários aspectos a ao próprio desempenho como estudante do curso do qual evadiu.
Participação na vida acadêmica	Adquirir informações dos entrevistados quanto a: recebimento de bolsas acadêmicas (iniciação científica, extensão, monitoria/tutoria, PET e/ou outra); participação em eventos acadêmicos participação em grupos organizados por estudantes.
Motivos da evasão	Apreender os fatores que levaram os entrevistados a evadir.
Suporte institucional	Adquirir informações dos entrevistados quanto ao eventual recebimento de suporte institucional (para questões de saúde ou financeiras – alimentação, moradia, transporte, etc).
Pós-evasão	Adquirir informações dos entrevistados sobre seu eventual reingresso em algum curso de graduação – da UFPR ou de outra instituição – após terem evadidos, detalhando: o nome do curso e da instituição de reingresso; o prazo temporal decorrido entre a evasão e o reingresso; e a modalidade do curso de reingresso (presencial, semipresencial, a distância).
Observações finais	Apreender dos entrevistados quais ações a universidade poderia ter adotado para eventualmente impedir sua evasão; e, enfim, adquirir eventuais críticas, sugestões, informações adicionais, comentários específicos e/ou gerais, etc.

Fonte: Lilli *et al.* (2021, p. 08).

Nas considerações finais, duas perguntas abertas permitiram aos respondentes expressar livremente suas opiniões, compartilhando experiências, motivos e circunstâncias que levaram ao abandono do curso, bem como fornecer sugestões de ações que poderiam ter ajudado em sua permanência. A primeira pergunta questionava se a universidade poderia ter feito algo para que o estudante permanecesse e concluísse o curso. Um total de 917 estudantes respondeu afirmativamente e compartilhou suas narrativas na pergunta seguinte, que pedia especificamente quais ações seriam desejadas.

A última pergunta aberta, de número 44, convidava os estudantes a adicionar quaisquer outros comentários ou sugestões com total liberdade. Nessa questão, 834 estudantes evadidos compartilharam suas narrativas.

Esses depoimentos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977) por meio da qual os temas recorrentes são codificados em categorias-chave, na sequência, agrupados e interpretados. Também foi utilizado o *software* gratuito, Iramuteq (versão 0,7 Alpha 2) que permite, por meio das análises lexicais apresentadas em seus gráficos, a confirmação das categorias identificadas na análise de conteúdo clássica. Destaca-se que a análise a partir dos dados coletados no questionário é central para essa pesquisa, pois a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes evadidos pretende-se compreender os meandros da produção da evasão no cotidiano do ambiente acadêmico.

O questionário foi construído com base em critérios metodológicos e éticos requeridos para a pesquisa científica, a liberação para a enquete estava condicionada à concordância com o Termo Livre Esclarecido, o qual concedia autorização para utilização das informações produzidas em posteriores pesquisas acadêmicas (Anexo 1).

Complementando a análise dos dados secundários provenientes do Questionário Evasão do Programa Conecta, as ações investigativas para alcançar os objetivos elencados mobilizaram as seguintes fontes administrativas institucionais da UFPR: i) Sistema de Informações para o Ensino (SIE); ii) Relatórios de Atividades Acadêmicas da UFPR; iii) Indicadores da UFPR.

A autorização para acesso a esses dados foi solicitada e autorizada por meio de Processo aberto no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e direcionada ao Pró-Reitor da Prograd/UFPR. Também foi solicitado e autorizado o uso dos



dados referentes ao Questionário do Programa Conecta Evasão e às informações gerenciadas pelo SIE utilizado pela UFPR (Anexo 2).

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos da área de política educacional são fontes importantes que fornecem informações sobre determinados contextos, que se não fosse pelas fontes documentais dificilmente seriam conhecidas. As informações provenientes dos documentos foram selecionadas conforme se mostraram pertinentes em busca das respostas da questão de pesquisa e para o diálogo com as informações produzidas por meio do Questionário Evasão do Programa Conecta realizado com os estudantes evadidos, buscando viabilizar o compromisso com uma análise de foco qualitativo.

Por fim, pondo termo a seção introdutória desta pesquisa, na sequência apresenta-se como será organizada a tese no decorrer de seus capítulos e a conceituação teórica basal para cada respectivo estudo.

Na segunda seção, articula-se educação superior brasileira com políticas públicas da educação e a luta por uma educação pública, universal e gratuita em todas as suas modalidades. As relações de poder estabelecidas com o Estado são observadas, pois se entende que ele é, ou deveria ser o responsável pela educação na contemporaneidade. Assim, volta-se o olhar para o contexto histórico a fim de refletir sobre sua origem, os conflitos de interesses a ele inerentes, a conquista dos direitos sociais e dentre eles o direito à educação, análise fundamental para evitar uma leitura equivocada do contexto atual e entender o impacto dessas políticas no fenômeno da evasão. Nesse sentido apresenta-se uma síntese sobre a relação do Estado com as universidades e de como ele (o Estado) e os grupos dominantes que o direcionam, influenciaram na mercantilização da educação. Neste capítulo apresenta-se, também, um breve histórico das políticas de expansão da educação superior brasileira, com especial atenção às disputas de recurso entre as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas e aos avanços e consequências desse movimento, articuladas principalmente pelos estudos e pesquisas realizados por Adriano Souza Senkevics (2021), Valdemar Sguissardi (2000, 2005, 2014, 2017) e João dos Reis Silva Junior (2017).

A análise do conceito de evasão no cenário da educação superior brasileira é o foco da terceira seção. Para isso, são discutidos os desafios relacionados a sua definição e mensuração, com base em estudos renomados da Comissão (Brasil,

1996a), do Instituto Lobo<sup>17</sup> (Silva *et al.*, 2007) e das pesquisas realizadas e dados disponibilizados pelo Inep (2017).

Na quarta seção, contextualiza-se a UFPR como instituição no campo de pesquisa, em específico no que diz respeito à expansão de suas matrículas e aos números de saída, com distinta atenção à evasão. A verificação do quantitativo de estudantes registrados, concluintes e principalmente evadidos ao longo dos anos na UFPR, foi realizada em duas etapas: i) até 2004 a partir das informações disponíveis nos registros dos Relatórios de Atividades Anuais e ii) de 2004 a 2019, com dados acadêmicos resgatados diretamente do SIE, identificando e descrevendo todas as formas de saídas dos estudantes nesse recorte temporal. A delimitação temporal abrangendo esse período (2004 a 2019) na análise da UFPR se justifica por dois motivos. Antes de 2004, a ausência do Sistema de Gestão de Informação (SIE) dificulta a coleta e organização eficaz dos dados acadêmicos, introduzindo desafios logísticos significativos. Por outro lado, a decisão de não estender a análise além de 2019 é fundamentada pelo impacto da pandemia de Covid-19 a partir de 2020, pois há uma conjuntura específica de impacto na evasão, e, que demandaria atenção diferenciada podendo influenciar de maneira distinta os padrões observados nos anos anteriores. Ainda nesse capítulo se discute a mobilidade estudantil e apresentam-se informações sobre os desdobramentos acadêmicos após a evasão dos estudantes evadidos da UFPR.

Na quinta seção, articula-se a temática com a análise dos dados secundários, coletados na pesquisa institucional do Programa Conecta. Será descrito o perfil do estudante evadido da UFPR a partir de sua autodeclaração, assim como as experiências no curso evadido no contexto das múltiplas relações estabelecidas no ambiente educacional, os aspectos relacionados à sua participação na vida acadêmica e os motivos da evasão reconhecidos diante das hipóteses apresentadas. Nesta seção apresenta-se a análise das respostas obtidas nas duas questões abertas: “Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?”; “O que, especificamente?”. A este respeito 53% dos entrevistados responderam que “sim”, as respostas para essa questão,

---

<sup>17</sup> Organização que coordenou diversas pesquisas e publicações científicas, em especial sobre os estudos de evasão na educação superior no Brasil, embora tenha encerrado suas atividades, sua metodologia continua sendo uma referência para o cálculo de evasão no país (Instituto Lobo, 2023).

assim como, as do espaço reservado para manifestação livre do respondente, formaram uma base de dados de aproximadamente 150 páginas, tabuladas no programa *Excel*. As falas e narrativas, dores e alegrias, amores e dissabores descortinam a evasão a partir da perspectiva dos sujeitos que a vivenciaram e possibilitam conhecer sob o ponto de vista do evadido, os motivos mais marcantes e as escaras produzidas nesse processo. Além dos autores que estudam a evasão no cenário da educação superior no Brasil, pretende-se utilizar a contribuição teórica de Pierre Bourdieu cujos estudos têm sido referência para uma análise sociológica no desvendamento de processos de exclusão escolar.

## 2 RELAÇÕES DE PODER: ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, pretende-se responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, que é o de verificar a relação do fenômeno da evasão com aspectos da política de expansão da educação superior brasileira. Assim, para entender o contexto atual e buscar maior compreensão do fenômeno estudado, observam-se os caminhos e arranjos realizados para a expansão do acesso à educação superior no Brasil. Nesse processo há um olhar sob a atuação ou omissão do Estado, os conflitos envolvidos entre as esferas de poder e as conquistas das políticas públicas educacionais na educação superior.

Vale lembrar que a hipótese desse estudo supõe que a evasão assumiu um caráter naturalizado nas instituições de educação superior e foi compreendida pela sociedade e pela comunidade acadêmica, como parte do processo educacional, nessa conjectura ela é justificada meritocraticamente, produzida e perpetuada nas relações e rotinas institucionais.

Nesse sentido, observar o contexto histórico, as relações de poder estabelecidas com o Estado, o surgimento das universidades, a mercantilização da educação e a disputa entre o público e o privado são aspectos fundamentais para entender o impacto desses processos sobre a evasão.

### 2.1 O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Conforme Bobbio (2004) os direitos humanos que nascem como naturais e universais, após as revoluções burguesas, como a Revolução Francesa (1789), passam a ser concebidos como direitos positivos particulares, isto é, reconhecidos no âmbito do Estado, após lutas sociais de conquista. O autor (Bobbio, 2004, p. 05) defende que esses direitos declarados fundamentais, devem ser entendidos como históricos, ou seja, conquistados e por isso, não naturais e possíveis de ampliação; os direitos dos homens nascem “em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez nem de uma vez por todas”. Em Bobbio (2004), observa-se que a educação é fundamental para garantir a participação democrática.

Para Chauí (1989) além do reconhecimento, a declaração de direitos é uma conquista da modernidade, essa prática se inscreve no âmbito social e político.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como um objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social ou político (Chauí, 1989, p. 16).

Na Constituição Brasileira de 1988, essa declaração é realizada no Título II, *Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos*, na qual a educação é reconhecida como um direito social e é o primeiro direito a ser nominado “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação [...]” (Constituição Federal, 1988, Tít. II).

Essa afirmação promulga na forma de direito, legalmente oficializa que a educação é direito de todos. No Capítulo III, da Educação da Cultura e do Desporto, na Seção I, Art. 205, se institui que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988, Art. 205).

A Constituição de 1988 traz avanços referentes à educação, o reconhecimento de que ela é um direito subjetivo é uma grande conquista social. Embora a educação superior não seja diretamente abordada nesse contexto, é importante considerar que o acesso a ela também é fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. No entanto, é significativo observar que a discussão sobre o direito à educação geralmente se concentra na educação básica, abrangendo desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio. A educação superior muitas vezes é tratada como uma questão separada, dada sua complexidade e particularidades.

O Art. 205 da Constituição Brasileira estabelece que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre Estado e a família. No entanto, na educação superior, ao longo das últimas décadas, tem sido observado (como será visto ao longo desse capítulo) um aumento do financiamento privado da educação, o que muitas vezes leva as famílias a contraírem empréstimos ou assumir dívidas para

custear os estudos de seus filhos. Essa observação sugere uma ironia em relação à responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, pois referente à provisão da educação superior houve um ônus financeiro significativo sobre as famílias que não tiveram condições para que seus filhos acessassem uma instituição de educação superior pública.

O vínculo entre Estado e política no que tange especialmente a ação do Estado no atendimento ou não (Souza, 2016) de determinadas demandas educacionais da sociedade, deve ser analisado com muita atenção. Portanto, é válido reconhecer que a educação superior enfrenta desafios significativos em termos de acesso e permanência, perpetuando as desigualdades sociais e limitando o alcance do direito à educação a este nível de ensino.

O Art. 208 descreve o que aqui é entendido como dever do Estado com a educação, o qual será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um**; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Constituição Federal, 1988, Art. 208, grifo nosso).

No Art. 208 (Constituição Federal, 1988) observa-se um grande avanço social e educacional, conquistado na área das políticas públicas educacionais referentes à obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos da educação básica e na progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A obrigatoriedade da educação se refere à educação básica, e não à educação superior, o que significa que em relação à primeira o Estado tem a responsabilidade de garantir e assegurar a oferta dessa etapa educacional.

Embora se tenha o entendimento da importância da educação superior, sendo um dos níveis da educação, ela não é obrigatória, o que pode gerar a interpretação de que não precisa ser universalizada. Ainda que não seja obrigatória, a educação superior é reconhecida como um dever constitucional do Estado. Não obstante, infelizmente, seja frequentemente gerida como um serviço educacional e não um bem público.

Dias Sobrinho (2010) defende que a educação é um bem público e direito social, e, nessa perspectiva, é responsabilidade do Estado assegurar oportunidades abrangentes de educação de qualidade para todas as camadas sociais. É pertinente considerar cuidadosamente esse conceito de qualidade quando aplicado à educação superior como será observado nos textos seguintes.

### **2.1.1 Um espaço de disputa: público e privado**

Para compreender a relação do Estado é importante reconhecer que nele os espaços são articulados por conflitos entre sujeitos, atores sociais, recursos e interesses econômicos (Carvalho, 2015).

Para análise aprofundada da implementação de determinada política, faz-se necessário examinar a organização e os interesses do Estado e especificar a organização e os interesses dos grupos socioeconômicos, e requer o entendimento a respeito do relacionamento conflituoso entre os atores governamentais e sociais. Entretanto, cabe destacar que as relações de poder são assimétricas. Em outras palavras, as instituições repartem o poder de maneira desigual entre os grupos sociais, assim como certos grupos ou interesses têm acesso desproporcional ao processo decisório (Carvalho, 2015, p. 60).

Esses tensionamentos nos provocam a olhar com cuidado a relação entre Estado e educação, assim como as políticas que intermediam esse vínculo conflituoso, e isso destaca a importância das pesquisas em políticas públicas nesse processo. Nesse sentido, governar o Estado, a educação, uma instituição educacional em seus múltiplos níveis é uma ação política organizada com investidura em diferentes graus, conectadas à disputa e manutenção do poder.

Esse entendimento será possível de ser observado nas políticas públicas educacionais, mais especificamente na expansão da educação superior brasileira, como veremos adiante, na qual se identificam disputas entre o público e o privado.



De acordo com Bobbio (1986, p. 14), a definição de direito público e de direito privado, frequentemente decorre do privado ser delineado como o que não é público. Conforme esse autor, durante séculos o direito privado foi o direito por excelência, como exemplo, o Direito Romano. O direito público no sentido de um corpo sistemático de normas nasce muito tarde, quando comparado ao direito privado, seu surgimento está relacionado com a formação do Estado Moderno.

É importante destacar que nessa disputa de poder, o aumento de uma esfera, seja ela pública ou privada, reflete conseqüentemente na diminuição da outra (Bobbio, 1896). Na sequência textual dessa seção, ao se analisar a expansão da educação superior, nas últimas três décadas, se observará que no Brasil esse fenômeno de aumento de uma esfera (relativo à concentração de matrículas) se dará muito fortemente no setor privado, embora o setor público efetive importantes processos democráticos como a regulamentação de políticas afirmativas.

Essa leitura do papel do Estado nas diferentes frentes, diz muito sobre sua atuação e direção, pois tanto a sua ação quanto a sua omissão representam respostas às demandas apresentadas, ou seja, nesta disputa de poder na arena política, quando o Estado age é uma resposta, mas quando ele não age também o é (Souza, 2016). O produto da política é uma escolha, como resultado de uma disputa.

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para, além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re) age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido (Souza, 2016, p. 77).

A condução do aparelho do Estado envolve dissenso, pois uma demanda, será atendida em função de outra, seja ela educacional ou não. Nesse sentido, nas palavras de Souza (2016, p. 86), conhecer melhor as políticas educacionais nos permitem entender com mais profundidade o que é o Estado, como funcionam suas engrenagens, “como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior” isso

possibilita reconhecer melhor o próprio direito, “e mesmo antes as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados”.

Na sequência, na análise do panorama da expansão histórica da educação brasileira, será observada a influência de grupos políticos e econômicos, assim como de interesses internacionais e de agendas globalizadas desde a concepção da universidade brasileira até a mercantilização da educação superior.

## 2.2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

“É lugar-comum dizer-se que a universidade é filha de seu tempo”.

(Sguissardi, 2005, p. 72)

Conforme pesquisas efetuadas por Cunha (1986) a primeira universidade registrada foi a de Bolonha, na Itália em 1190. No Brasil, esse evento ocorre, somente, setecentos e dezenove anos depois, com a criação da primeira universidade brasileira, de cunho privado, a Escola Universitária Livre de Manaus, fundada em 1909 e extinta em 1926; seguida da de São Paulo, originada em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná, criada em 1912 e extinta em 1915 (Cunha, 1986).

De acordo com Sguissardi (2005, p. 70) “um fato é inquestionável: o Brasil atrasou-se de dois a três séculos, nesse campo, em relação a diversos países do continente”. O país foi um dos últimos a constituir oficialmente a universidade quando comparado a outros países da América Latina, como Argentina (1613), México (1551) ou Peru (1553).

Ao analisar a história da educação superior brasileira, de 1810 a 1995, Gomes e Moraes (2012) apontam que além de tardio, o sistema foi extremamente meritocrático, característica de um sistema de elite, ou seja, a expansão da educação não constituía preocupação dos formuladores de política pública da época.

Nessa esteira, Paula (2009) observa que a universidade como principal instituição social vinculada à educação superior, vem ao longo dos séculos tentando conquistar a sua autonomia, primeiramente, diante do poder da Igreja e a partir do século XV perante o poder do Estado. Conforme a autora, além das disputas de

poder que influenciaram o modo como se constituíram as universidades encontramos duas concepções, a alemã e a francesa, que influíram originalmente na concepção da universidade brasileira. “Sem necessidade de maior demonstração, pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias [...]” (Sguissardi, 2005, p. 69).

A universidade brasileira, assim como as da América Latina, foi enormemente influenciada pelas concepções alemã e francesa de universidade. A primeira linha enfatizava a pesquisa, a formação geral, científica e humanista, desse modelo, o alemão, herdou-se a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (Paula, 2009) ou “universidades de pesquisa” como intitulou Sguissardi (2005, p. 84). Na estrutura francesa, a pesquisa não é ponto essencial, nela tem-se uma concepção direcionada para a formação especializada e profissionalizante, um modelo que caracterizou grande parte das instituições de educação superior no Brasil (Sguissardi, 2005). Ao discorrer sobre a influência da concepção “napoleônica” francesa, na profissionalização das universidades brasileiras, Sguissardi (2005, p. 70) reflete sobre como esse processo interferiu na construção do saber livre e desinteressado principalmente devido à influência e “rédeas do estado a um ensino vinculado com as políticas do mercado”.

No contexto histórico de criação das universidades e da organização da ciência no Brasil, em 1916 tivemos a criação da Academia Brasileira de Ciência; em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, o que incentivou a organização de novas universidades; e em 1948 a Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências, seguida em 1951 da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Oliveira, 2019; Senkevics, 2021).

Conforme Sguissardi (2005) é a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que irão inaugurar na universidade brasileira os fundamentos do modelo alemão ou humboldtiano, principalmente em torno do embate em torno da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão.

Embora seja acalentador na história da educação superior nacional, até 1960, observar grandes debates sobre a organização das ciências, a influência da

concepção humboldtiana em algumas universidades, a criação da Capes e do CNPq, na prática, a educação superior pública (e de certo modo, também a educação básica) representava um grande funil social, isto é, atendia uma pequena parte da população brasileira e essa parte pertencia a classe mais rica.

Como consequência do panorama histórico tardio dos investimentos na educação superior no Brasil, conforme pesquisas divulgadas pelo Inep (2022d) ao analisar os índices do percentual de adultos de 25 a 34 anos de idade, apesar de mais de 80% dos jovens esperarem ter um diploma de educação superior, a população nessa faixa etária que concluiu esse nível até 2018 era de apenas 21%, o que aponta um atraso visível e deixa o Brasil atrás de outros países da América Latina como da Argentina (40%), do Chile (34%), da Costa Rica (31%), do México (24%) e da média de 45% dos demais países membros Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

Conforme Senkevics (2021) esses índices poderiam ser piores se não fossem os dois ciclos de expansão educacionais vivenciados: o primeiro entre 1960 e 1980 e o segundo que inicia na década de 1990.

### **2.2.1 Primeiro ciclo: início em 1960**

O principal marco da expansão do primeiro ciclo é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Conforme Senkevics (2021) outros dois balizadores legais são a instituição do vestibular classificatório por meio do Decreto n. 68.908/1971 e a promulgação da Reforma Universitária de 1968.

Em 1964 para uma população de 80 milhões de habitantes eram 142 mil os estudantes da educação superior, 61,6% estudavam em IES públicas e 38,4%, em IES privadas Sguissardi (2017).

Paula (2009) enfatiza que além das influências da concepção francesa e alemã, a partir de 1960, com o fortalecimento do pensamento racionalista observa-se outra forte tendência da universidade brasileira, a norte-americana. No princípio básico da Lei 5.540, responsável pela Reforma de 68, estava contida a preocupação de tornar mais produtiva a universidade no Brasil, desse pensamento deriva diretrizes vinculadas a categorias tecnicista e empresarial na busca pela eficiência e

eficácia. É principalmente a partir do modelo da universidade norte-americana que é incorporado o vínculo entre educação, desenvolvimento econômico e mercado de trabalho (Paula, 2009).

Depois de dez anos do golpe militar (1964), as matrículas cresceram vertiginosamente, para quase um milhão, 559,8%, com inversão dos índices de matrículas públicas e privada: 36,5% de matrículas nas IES públicas e 63,5% nas IES privadas (Sguissardi, 2009). Essa tendência se confirma nas décadas seguintes: em 1980, as IES privadas continuam a responder por 63% das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino (Senkevics, 2021).

Por sua importância histórica temos também a Constituição Federal de 1988, de cunho neoliberal (Sguissardi, 2014) que irá impactar no segundo ciclo que inicia em 1990.

### **2.2.2 Segundo ciclo: a partir de 1990**

“O tesouro público federal tem dado suporte para o desenvolvimento do ‘capitalismo acadêmico sem riscos’ no Brasil”  
(Azevedo, 2015, p. 67).

Nos estudos realizados por Senkevics (2021) nos Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é possível verificar em números a desigualdade da política de educação superior em 1990: apenas 5,8% dos jovens entre 18-24 anos acessavam o educação superior; os jovens 40% mais pobres da população brasileira não somava 1% do corpo discente; três em cada quatro jovens matriculados na educação superior naquele momento pertenciam ao segmento mais rico da população do país e, três em cada quatro estudantes estavam matriculados na IES privada.

A partir da análise das matrículas públicas e privadas no Brasil entre 1964 e 2016, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, Sguissardi (2017) observa que em 1964 as matrículas estavam concentradas nas IES públicas e que a partir de 1974, após a expansão da educação superior, produzida no período da ditadura militar, esse quadro se inverteu e desde então, o setor privado cresce, articulado

principalmente em 1997 pelo Decreto 2.207<sup>18</sup> que normatiza que as IES privadas poderiam organizar-se como instituições com fins lucrativos.

De acordo com Gomes e Moraes (2012) durante o período de 1980 a 1994, embora o Brasil vivesse um processo redemocratização, as matrículas na educação superior foram significativamente baixas, o que acena fortemente para o descomprometimento das políticas públicas relacionadas à democratização desse nível de ensino, até aquele momento.

Considerando-se a relação entre população de 18 a 24 anos e MB, o sistema de ES pode ser caracterizado como “sistema de elite” até por volta de 2002, porque, durante o período compreendido entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%. É somente em 2003 que o volume de matrículas atinge a casa dos 16%. É, portanto, segundo a terminologia de Trow, a partir desse período que se ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa” (Gomes; Moraes, 2012, p. 180).

Nesse sentido, Gomes e Moraes (2012) e Senkevics (2021) embasados na terminologia de Trow (1973) cujos estudos definiram três estágios da educação superior: o primeiro definido como “sistema de elite”, quando a taxa de escolarização atinge até 15% da população na idade esperada, isto é, entre 18 e 24 anos; o segundo definido como “sistema de massa”, quando essa taxa atinge entre 15 e 50% da população e o terceiro intitulado de “sistema universal” quando a taxa supera 50% da população, mostram que efetivamente o Brasil só deixou de ser um sistema de elite próximo ao ano 2000, quando se atinge 2.694.245 matrículas, conforme Tabelas 1 e 2, a seguir apresentadas.

---

<sup>18</sup> Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas nos Arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394. Chefe de governo: Fernando Henrique Cardoso. Revogado pelo Decreto 2.306, de 19 de 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. Chefe de governo: Fernando Henrique Cardoso. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Chefe de governo: Fernando Henrique Cardoso. Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Chefe de governo: Luiz Inácio Lula da Silva. Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Chefe de governo: Michel Temer, (Brasil, 2017).

TABELA 1 - Evolução do total de matrículas na educação superior brasileira: 1980-1999

<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>	<b>Ano</b>	<b>Total de matrículas</b>
1980	1.377.286	1990	1.540.080
1981	1.386.792	1991	1.565.056
1982	1.407.987	1992	1.535.788
1983	1.438.992	1993	1.594.668
1984	1.399.539	1994	1.661.034
1985	1.367.609	1995	1.759.703
1986	1.418.196	1996	1.868.529
1987	1.470.555	1997	1.945.615
1988	1.503.560	1998	2.125.958
1989	1.518.904	1999	2.369.945

FONTE: elaborado pela autora (2014) a partir de Inep (2000a).

Ao observar os dados da Tabela 1, verifica-se que foram necessários quase vinte anos para ampliar em um milhão a oferta de matrículas na educação superior.

Analisando os dados do Inep referentes à matrícula bruta na educação superior no Brasil entre 1995 e 2008 de toda população estudantil matriculada nos cursos de graduação presencial independentemente da idade, Gomes e Moraes (2012) apontam uma média anual de crescimento do setor público de 5,8% e do privado de 18,5%.

Ainda referente a esse período, Gomes e Moraes (2012) apresentam uma segunda conclusão: a expansão das matrículas e o crescimento do sistema são resultados de políticas públicas sistemáticas e com continuidade de governos, na qual o Brasil adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado. Os dados da expansão da matrícula na educação superior explicitam a tendência de desequilíbrio entre a oferta pública e privada e o contínuo crescimento desta última.



TABELA 2 - Evolução da matrícula em cursos de graduação na educação superior brasileira: 2000-2019

Ano	Total de matrículas	Ano	Total de matrículas
2000	2.694.245	2010	6.379.299
2001	3.030.754	2011	6.739.689
2002	3.479.913	2012	7.037.688
2003	3.887.022	2013	7.305.977
2004	4.223.344	2014	7.828.013
2005	4.567.798	2015	8.027.297
2006	4.883.852	2016	8.048.701
2007	5.250.147	2017	8.286.663
2008	5.808.017	2018	8.451.748
2009	5.954.021	2019	8.603.824

FONTE: Elaborado pela autora (2014) a partir de Inep (2001; 2004; 2005; 2010; 2013; 2014; 2015b; 2016; 2017; 2018; 2019a).

Entre a década de 1995 a 2015 o número de matrículas em cursos de graduação saltou de aproximadamente 1.7 para 8.0 milhões, após o número das matrículas atingirem 8.027.297 em 2015, se manteve nessa casa (Inep, 2000; 2015b). Entre 2009 e 2019, a matrícula na educação superior manteve uma taxa média de crescimento anual de 3,7% (Inep, 2020b). No Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrícula foi de 8.603.824, um crescimento de 5,4% com relação a 2018, dessas matrículas, 6.523.678 (75,8%) estão na rede privada e 2.080.146 (24,2%) na pública (Inep, 2019a, 2020b).

Conforme o Censo da Educação Superior (Inep, 2020b), essas matrículas (8.603.824) estão concentradas em 2.608 IES públicas e privadas, assim divididas por organização acadêmica:

- a) 198 universidades responsáveis por 52% das matrículas;
- b) 294 centros universitários responsáveis por 26% das matrículas;
- c) 2.076 faculdades responsáveis por 19% das matrículas;
- d) 40 Institutos Federais (Ifes) e Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets) responsáveis por 2,5% das matrículas.

Ainda conforme o Censo, 88% das IES são privadas, predominando como visto nessa categoria administrativa, as faculdades. Na rede pública, a rede federal (com 63 universidades, 40 Ifes/Cefets, 5 faculdades e 2 Centros Universitários),

consolida-se com participação de 64% das matrículas, seguida da estadual com 32% e da municipal, com 4% (Inep, 2020c).

Os dados do Censo de da Educação Superior confirmam as tendências observadas nos últimos anos, o crescimento da educação privada principalmente na modalidade a distância. Três de cada quatro estudantes, dos 8.603.824 matriculados estavam na rede privada que foi responsável por 75,8% das matrículas (Inep, 2020c; 2020d).

Como visto nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior, os dados do Inep (2020c) confirmam que em 2018, a EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019 alcançou 28,4%, o que representa 2.450.264 alunos de graduação no país (Inep, 2020c, 2022a).

Com relação aos ingressantes, por modalidade e rede em 2019, na rede pública ingressaram 559.293 estudantes sendo 94% na modalidade presencial e 6% na EaD. Já na rede privada ingressaram 3.074.027, sendo 51% na modalidade a distância e 49% presencial (Inep, 2022a, 2022b).

Nos dados do Censo da Educação Superior de 2020, essa tendência se confirma, dos 3,7 milhões de ingressantes, 2 milhões (53%) o fizeram em cursos a distância e 47% (o que representa 1,7 milhão), nos cursos de graduação presenciais, o que expressa em termos de modalidade uma inversão previsível, porém inédita na história da educação superior brasileira. Os dados também mostram que essa população se concentra em grandes grupos educacionais da rede privada, como evidencia a Tabela 3 a seguir.

TABELA 3 - 20 maiores instituições de educação superior, em número de matrículas, em cursos de graduação a distância - Brasil - 2019

Nome da instituição	Categoria adm.	Organização acadêmica	Total de matrícula	Frequência %	Frequência acumulada % ( <i>continua</i> )
Universidade Pitágoras Unopar	Privada	Universidade	363.584	14,8	14,8
C. Universit. Leonardo da Vinci	Privada	C. U.	281.712	11,5	26,3
Universidade Paulista	Privada	Universidade	234.103	9,6	35,9
C. Universit. Internacional	Privada	C. U.	180.740	7,4	43,3

Nome da instituição	Categoria adm.	Organização acadêmica	Total de matrícula	Frequência %	Frequência acumulada % (conclusão)
C. Universit. de Maringá (Unicesumar)	Privada	C. U.	142.890	5,8	49,1
Universidade Anhanguera	Privada	Universidade	141.522	5,8	54,9
Universidade Estácio de Sá	Privada	Universidade	134.551	5,5	60,4
Faculdade Educacional da Lapa	Privada	Faculdade	51.575	2,1	62,5
Universidade Cruzeiro do Sul	Privada	Universidade	51.287	2,1	64,6
C. Universit. Estácio de Ribeirão Preto	Privada	C. U.	49.855	2,0	66,6
Universidade Nove de Julho	Privada	Universidade	49.326	2,0	68,6
Universidade Cidade de São Paulo	Privada	Universidade	43.946	1,8	70,4
Universidade de Franca	Privada	Universidade	42.211	1,7	72,1
Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo Estadual Universidade	Estadual	Universidade	28.192	1,2	73,3
Centro Universitário Claretiano	Privada	C. U.	25.791	1,1	74,3
Universidade Anhembi Morumbi	Privada	Universidade	25.572	1,0	75,4
Centro Universitário Planalto Do Distrito Federal - Uniplan	Privada	C. U.	24.157	1,0	76,4
Centro Universitário Inta	Privada	C. U.	22.016	0,9	77,3
Universidade Santo Amaro	Privada	Universidade	20.657	0,8	78,1
Universidade Metropolitana de Santos	Privada	Universidade	19.533	0,8	78,9

FONTE: Inep (2020b, p. 35).

NOTA: Centro Universitário: C. U.

As dez primeiras IES juntas, são responsáveis por 1.631.819 matrículas na EaD, ou seja, mais da metade nessa modalidade, o que mostra a concentração das matrículas em grandes grupos da rede privada.

A Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo Estadual, entre as vinte IES, é a única IES a configurar na categoria administrativa pública sendo da rede estadual.

Conforme visto até aqui, ocorreu uma significativa expansão da educação superior brasileira, na qual as matrículas em sua maioria estão concentradas na rede privada que, por sua vez, centraliza sua atuação na modalidade EaD.

Por outro lado, a rede pública não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento em número de matrículas, mas alcançou conquistas significativas, como a promoção da diversidade estudantil, a interiorização de cursos e maiores índices proporcionais de permanência e conclusão de cursos. Essas realizações na rede pública são importantes avanços no sentido de tornar a educação superior mais acessível.

No Quadro 2 a seguir, observam-se os principais marcos regulatórios originados pelas políticas educacionais que impulsionaram a expansão da educação superior no Brasil entre 1990 e 2020.

QUADRO 2 - Marcos regulatórios da expansão da educação superior brasileira 1990-2020

Ano	Regulamento legal	Evento
1996	Lei nº 9.394	Regulamentação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)
1999	MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99.	Instituição do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)
2001	Lei nº 10.172	Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010
2004	Medida Provisória nº 213/2004 institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 2005	Instituição do PROUNI
2007	Decreto nº 6.096/2007	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
2008	Lei nº 11.892/2008	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)
2010	Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010	Instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
2012	Lei nº 12.711/2012	Instituição da Lei de Cotas

FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir de Senkevics (2021) e Sguissardi (2005).

Devido à relevância das políticas públicas principalmente referentes às reformas educacionais das últimas três décadas, a partir da Constituição Federal de 1988, com vistas a promover a expansão do número de matrículas entre 1990-2020 nas IES, públicas e privadas, assim como das políticas de acesso e permanência estudantil, os próximos parágrafos abordarão brevemente cada marco elencado, iniciando-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que elenca a finalidade da educação superior:

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, 1996b).

Ao analisar a finalidade pensada para a educação superior na LDB; “espírito científico e do pensamento reflexivo”, “pesquisa e investigação científica”, “extensão, aberta à participação da população”, são perceptíveis os preceitos de uma concepção humboldtiana focada na pesquisa, no compromisso com o saber desinteressado, no conhecimento como um bem da humanidade. Contraditoriamente, entretanto, é possível rastrear investimentos massivos, principalmente por meio do Fies, na educação superior privada com fins lucrativos, um efetivo financeiro que poderia promover um aumento significativo das matrículas na rede pública.

O Fies foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, como um fundo financiador da graduação na educação superior de estudantes matriculados em IES privadas. Já, o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 e oferecia bolsas de estudo, integrais e parciais, em IES privadas de educação superior para estudantes que comprovassem renda *per capita* de 1,5 a 3 salários mínimos (Brasil, 2005).

As IES privadas foram financiadas pelo fundo público como o Fies e o Prouni, a extensão das matrículas da educação superior nas IES privadas mostra também a concessão dada pelo Estado para que grandes grupos explorassem os serviços educacionais (Sguissardi, 2014; Azevedo, 2015; Silva Junior, 2017).

Estudos têm demonstrado que, diante da qualidade menor das IES que recebem os beneficiários de tais programas, quem de fato mais tem usufruído dos cerca de R\$ 15 bilhões anuais de recursos do Fundo Público têm sido os proprietários e acionistas dos grandes grupos de empresas de educação, que tendem a ter maior poder de influência sobre órgãos responsáveis por tais programas” (Sguissardi, 2017, p. 147).

Segundo Sguissardi (2017) o Prouni e o Fies beneficiaram não apenas os estudantes, mas principalmente as redes privadas que apresentaram nos processos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) menor qualificação, embora tenham sido privilegiadas com uma grande soma de recursos do fundo público, R\$ 15 bilhões anuais.

Neste contexto, conforme Azevedo (2015), ao analisar os dados do Inep, pela proporção de matrículas em instituições privadas, que equivalem a três de cada quatro matrículas na educação superior, pode-se dimensionar o mercado rondado pelo capital neste nível de ensino, no Brasil. Conforme o pesquisador é uma forte evidência da privatização da oferta e da transformação dos estudantes em consumidores de educação, financiados por intermédio do Prouni ou Fies.

A expansão impressionante das IES privadas é observada a partir de 2007 quando quatro grupos educacionais, Kroton, Anhanguera, Estácio e Sistema de Educação Brasileira (SEB), abrem seu capital na Bolsa de Valores de São Paulo, desde então, a Kroton, que detinha 25 mil matrículas em 2007 passou para 500 mil

em apenas seis anos, e em 2014, após a incorporação da Anhanguera passou a ter cerca de um milhão de matrículas (Sguissardi, 2017).

Conforme análise de Azevedo (2015) a partir de matéria publicada no *Estado de S. Paulo*<sup>19</sup>, somente no ano de 2014 foi repassada 13,4 bilhões de reais para as instituições privadas de educação superior no Brasil, Kroton Anhanguera foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal neste ano. Juntas, as mantenedoras do grupo receberam mais de dois bilhões de reais, o dobro do que a fabricante de aviões Embraer. Porém, embora entre 2010 a 2014 o custo do Fies tenha crescido 13 vezes, a mesma proporção de aumento não foi correspondente nas matrículas. Ainda condizente a Azevedo (2015) muitas IES privadas incentivaram os alunos a não pagarem suas mensalidades e buscarem o Fies para não precisar competir por preço, além de garantia de recebimento sem atraso ou inadimplência. Conforme Senkevics (2021, p. 222-223) embora o Prouni e o Fies tenham se apresentado como estratégias de expansão da educação superior, principalmente para aqueles estudantes que não encontrariam outras oportunidades de ingresso, não se pode deixar de debater os limites e contradições dos programas como “à formação básica insuficiente dos jovens, à qualidade das instituições, à permanência e evasão estudantil, à desvalorização dos diplomas, à inserção precária no mercado de trabalho e ao endividamento das famílias”.

Com relação ao Prouni, Dias Sobrinho (2010) aponta como grande limitador, o fato de que, as instituições privadas, especialmente as de pequeno porte, como as faculdades, ou ainda as de recente criação, em sua maioria, não se ocupam da formação de pesquisadores e com a pesquisa sistemática.

Moreira (2017) a partir de sua pesquisa acadêmica doutoral realizou uma análise política do Prouni e chegou a algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, a análise indica que o programa teve prioridade em relação a outras políticas de ampliação do acesso à educação superior devido à existência de uma extensa rede de IES privadas, essa capilaridade permitiu uma implementação rápida. Em segundo lugar, o estudo conclui que, de maneira geral, o programa atinge seu objetivo de inserir estudantes pobres, principalmente aqueles provenientes de escolas públicas. No entanto, devido à diversidade de cursos

---

<sup>19</sup> TOLEDO, J. R.; SALDAÑA, P.; BURGARELLI, R. **O Estado de S.Paulo**. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. O Estado de S.Paulo. 15 fev. 2015.



atendidos pelo Prouni, é possível perceber que o impacto do programa varia de acordo com o curso. A autora também ressalta que, assim como há uma barreira que separa os estudantes pobres da academia, há também uma barreira que classifica e atribui valor aos diferentes cursos dentro das próprias IES (Moreira, 2017). Nesse sentido, destaca-se a importância de se considerar não apenas a ampliação do acesso, mas também as dinâmicas sociais e estruturais que afetam a diversificação do perfil dos estudantes e a democratização da educação superior.

Tal constatação expõe a desigualdade entre os cursos e reforça o reconhecimento diferencial entre eles, os diplomas não possuem o mesmo valor e, essa desigualdade na valorização dos diferentes cursos gera uma hierarquia dentro do sistema de educação superior. Além disso, quanto mais fácil o acesso a um curso, maior sua tendência à desvalorização, o que Bourdieu (1988) denomina de *inflação de títulos*.

Para além do acesso, têm-se questões relacionadas à qualidade da educação ofertada, da aprendizagem e da permanência desses estudantes. Como dimensiona Senkevics (2021) embora esses programas tenham criado estratégias de ingressos para uma população de jovens excluídos da educação superior brasileira também apresentam conflitos relacionados principalmente à qualidade das instituições, cursos aligeirados, desvalorização do diploma, endividamento das famílias e, por fim, a evasão estudantil.

Em 2001 foi instituído pela Lei nº 10.172 o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos, cujo primeiro objetivo era o de prover, até o final da década, a oferta de educação superior para 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (Brasil, 2001).

Já o PNE de 2014, no que diz respeito ao nível superior, conta com três metas que se voltam para a expansão e a melhoria da qualidade na graduação e na pós-graduação. Dado o foco de discussão deste estudo nos interessa particularmente a Meta 12 que tem como objetivo a expansão do acesso aos cursos. Para medir o progresso em direção a essa meta, são estabelecidos três objetivos quantificáveis, por meio de três indicadores (Inep, 2022c):

- a) Indicador 12 A: Elevar a Taxa Bruta de Matrícula (TBM) na graduação para 50%. A TBM corresponde ao total de alunos matriculados na educação superior, independente da faixa etária, em relação à

população na faixa etária considerada como referência para frequentar esse nível de ensino (18 a 24 anos);

- b) Indicador 12 B: Elevar a Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior (TLE) para 33% da população de 18 a 24 anos: A taxa líquida de escolarização na educação superior refere-se à proporção da população entre 18 e 24 anos que efetivamente está matriculada na graduação. A TLE é calculada a partir de dois componentes: o percentual da população entre 18 e 24 anos que está frequentando cursos de graduação e o percentual dessa mesma faixa etária que já concluiu cursos de graduação, mas ainda está dentro da faixa etária considerada.
- c) Indicador 12 C: Expandir ao menos 40% das novas matrículas no segmento público. Revela o impacto proporcional e agregado do crescimento das matrículas nas IES públicas para a expansão total das matrículas nos cursos de graduação no país, desde o início do monitoramento do PNE em 2012. Essa participação do segmento público na expansão de matrículas é obtida através da divisão entre a variação do número de matrículas nos cursos de graduação nas IES públicas a partir de 2012 e o crescimento total de matrículas nos cursos de graduação durante o mesmo período.

Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Inep, 2022c), os três indicadores da Meta 12 embora apresentem avanços, estão distantes dos objetivos estabelecidos pelo PNE.

Em 2021, a TBM atingiu 37,4%, enquanto a meta do PNE para 2024 é de 50%. A TLE apresentou crescimento de 19,5% para 25,5%, no mesmo ano, ficando abaixo da meta de 33%. “Na série histórica do monitoramento do PNE, entre 2012 e 2021, nota-se a tendência de avanço nas taxas de cobertura populacional dos cursos de graduação, porém, em ritmo aquém do necessário para atingir os alvos do Plano” (Inep, 2022c, p. 16).

Quanto à participação do segmento público no total de matrículas (Indicador 12C) oscilou ao longo de toda a série histórica (1912-2020), atingindo seu patamar mais baixo em 2020, no qual o segmento público passou de 27% para 22,5% das matrículas ficando mais distante da meta prevista de 40% (Inep, 2022c).

Dando continuidade, a breve explanação dos marcos regulatórios da expansão da educação superior nacional (sintetizados no Quadro 2), em 2007 ela contou com o apoio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.096 cujo principal objetivo era o de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. As ações do programa também visavam aumentar a oferta de vagas na graduação e de cursos noturnos e o combate à evasão, além disso, com o Reuni, o governo federal adotou medidas para promover o aproveitamento e a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais (Brasil, 2010b).

Senkevics (2021) esclarece que no decênio seguinte à promulgação do Reuni, foram inaugurados mais de 100 campi universitários e 14 universidades, privilegiando áreas interioranas do país. Além da diversificação das formas institucionais, isto é, diversidade de tipos de educação superior “entre 2008 e 2018, as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1.2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38 para 53% do total, e maior diversificação de formas institucionais” (Senkevics, 2021, p. 212).

Nesse contexto, de acordo com Senkevics (2021) e com a mesma lógica do Reuni em 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Lei nº 11.892, a partir da integração de conjuntos de escolas federais de educação técnica e profissional com o objetivo de acrescentar novas finalidades a essas instituições com a ampliação de oferta de cursos de graduação, priorizando as licenciaturas e a educação tecnológica de nível superior.

Ao analisar o percentual de expansão de vagas do Programa Reuni entre 2006-2010, Silva Junior (2017) observa que entre os cursos de maior expansão encontravam-se: o de Tecnólogo com 756%; os de Serviço Social com 116% e os da Ciência da Computação com 106%. Os de menor demanda foram os de licenciatura: Matemática com 68%; Química com 65%; Letras com 58%; Física com 46%; História com 36% e Pedagogia com 35%. De acordo com Silva Junior (2017, p. 242) os cursos tidos como de maior prestígio social e exigência técnica “em geral disponíveis em turnos integrais, que não permitem ao aluno conciliar o estudo com o trabalho, apresentaram baixa expansão de vagas, como o de Medicina que, no período estudado, apresentou expansão de apenas 19.07%”.

De todo modo, foram inegáveis as contribuições do Reuni e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a expansão da rede pública, em conjunto essas políticas aumentaram a oferta de vagas na rede pública de educação superior principalmente no período noturno com vistas a atender o jovem trabalhador (entre 2008 a 2018, as matrículas noturnas foram de 176 para 376 mil) e ampliaram as vagas no interior do país (Senkevics, 2021). Porém, também nesse período, conforme o autor citado, aumentou o abismo entre a oferta da educação pública e privada impulsionados, entre outros, pelo aumento de matrículas na Educação a Distância (EaD) que entre 2007 e 2008 chegou a expandir 97%.

Em 2006, o governo federal instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800 com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da educação a distância voltada à formação inicial de professores da educação básica pública e prioritariamente para municípios distantes e isolados desprovidos de instalações acadêmicas públicas de nível superior (Brasil, 2021a; Senkevics, 2021). Em 2018 eram 133 instituições públicas de educação superior, ofertando 800 cursos em 777 polos em regime de colaboração com estados e municípios, com vistas a garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem (Brasil, 2021a).

Conforme Senkevics (2021) na década de 1990, os cursos de graduação a distância tinham pequena oferta, inferior a 50 mil matrículas, grande parte ofertadas pelo setor público, mas foi o setor privado que respondeu pelo crescimento da EaD no Brasil nas décadas seguintes. Já em 2008 eram 728 mil matrículas na modalidade a distância e aproximadamente dois terços eram ofertadas pelas IES privadas (Senkevics, 2021).

O número de matrículas na modalidade a distância continuou crescendo (entre 2018 e 2019 o aumento é de 19,1%, mais que o registrado no entre 2017 e 2018 que foi de 17,0%); e em 2019 atingiu a marca de 2 milhões o que representa 28% das matrículas de graduação (Inep, 2019b). No mesmo período (entre 2018 e 2019) as matrículas na modalidade presencial diminuíram 3,8%. Entre 2009 e

2019<sup>20</sup>, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 20,3% (Inep, 2019b).

Os estudos de Senkevics (202, p. 231), indicam três razões por trás desse crescimento forte e ininterrupto das matrículas na modalidade a distância: i) a flexibilização das regras para abertura de novos polos de EaD; ii) o avanço tecnológico; iii) a crise econômica, e como consequência o desemprego e a queda de poder aquisitivo da população que faz com que a clientela do setor privado buscasse alternativas menos custosas e por fim alerta para os acontecimentos recentes em torno da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) a qual tende a acelerar “tendências que já vinham se desenhando no cenário social”.

Criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um programa destinado a democratizar o acesso e a permanência. Tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzindo as taxas de evasão e retenção. Por meio do Pnaes o estudante tem direito a benefícios como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As instituições são responsáveis pelo processo de seleção dos estudantes, cujo principal filtro é a vulnerabilidade socioeconômica, e são responsáveis pelo gerenciamento do programa. Em 2008, o programa recebeu R\$ 125,3 milhões, já em 2020 foi alocado R\$ 1,03 bilhão para o atendimento de 314.632 estudantes (Brasil, 2020). No próximo capítulo será visto como esse processo ocorre institucionalmente na UFPR.

Em continuidade à política do Pnaes, em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2012b).

---

<sup>20</sup> Vale lembrar que para este estudo, o marco temporal de análise é 2019, pois a partir de 2020 há o impacto de uma conjuntura específica em consequência da pandemia do Covid-19 que demandaria atenção diferenciada e poderia influenciar de maneira distinta os padrões observados nos anos anteriores.

Tanto o setor público quanto o privado testemunharam a adoção de programas de ação afirmativa que colocaram em primeiro plano a redução das desigualdades de acesso. No setor público, expansão conjugada com políticas de cotas alteraram a composição socioeconômica e racial dos ingressantes, com impactos inéditos sobre o perfil discente das universidades, sobretudo nas carreiras tradicionalmente elitizadas (Senkevics, 2021, p. 234-235).

Neste contexto, conforme Senkevics (2021, p. 206) a expansão foi acompanhada de políticas inclusivas, como o Pnaes e a Lei de Cotas “que deslocaram o debate em torno do direito à educação superior para outro patamar, agora atento à representatividade de segmentos específicos da sociedade”, de modo que além da expansão foram pensadas políticas de acesso e permanência com democratização e diversificação do corpo discente.

Em parte, o incremento orçamentário destinava-se ao atendimento de reivindicações pontuais da sociedade Brasileira, como a expansão das universidades e institutos federais, bolsas e auxílios para pesquisadores e estudantes, bem como Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). De outra parte, o governo abria os mananciais do fundo público para a iniciativa privada mediante programas como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), subsidiando o investimento e a acumulação nessa senda e catapultando a concentração de capitais nas mãos de três ou quatro grupos empresariais [...] (Reis; Macário, 2020, p. 25).

Nesse sentido, Reis e Macário (2020) afirmam que embora tenha havido avanços na expansão da educação superior, as universidades federais enfrentam sérias dificuldades para garantir o desenvolvimento de suas atividades nos últimos anos. Porém, conforme Reis e Macário (2020, p. 36) os recursos que faltaram as universidades públicas foram direcionados para “o crescimento dos grandes grupos financeiros/educacionais no Brasil”.

A Tabela 4 apresenta as despesas com as universidades federais, bem como as despesas com o Fies e o Prouni ao longo de diferentes anos. A coluna [A] indica o valor das despesas com as universidades federais, a coluna [B] representa o valor das despesas com o Fies e o Prouni, enquanto a coluna % [B]/[A] mostra a porcentagem dessas despesas em relação às despesas com as universidades federais.

TABELA 4 - Recursos destinados ao Fies e gastos tributários com o Prouni como percentual das despesas da União com as universidades federais - 2003-2020. Valores (R\$ 1,00) a preços de janeiro de 2020 (IPCA)

<b>Ano</b>	<b>Despesas com as Universidades Federais [A]</b>	<b>Despesas com o Fies e o Prouni [B]</b>	<b>% [B]/[A]</b>
2003	21.827.738.454	1.740.246.800	7,97
2004	24.724.203.442	1.605.355.082	6,49
2005	23.877.818.414	1.923.658.410	8,06
2006	29.266.265.831	2.333.457.306	7,97
2007	31.419.580.452	2.628.510.665	8,37
2008	33.820.323.601	3.023.617.191	8,94
2009	39.829.498.434	3.448.005.140	8,66
2010	45.953.004.318	3.942.240.944	8,58
2011	49.035.008.626	4.865.709.723	9,92
2012	50.055.888.115	9.314.358.625	18,61
2013	54.780.051.475	12.376.367.618	22,59
2014	55.838.692.258	18.048.278.561	32,32
2015	52.874.373.293	20.335.991.788	38,46
2016	52.967.041.469	22.817.596.648	43,08
2017	55.792.502.342	24.645.435.539	44,17
2018	55.830.290.539	15.699.453.931	28,12
2019	55.975.559.228	12.718.788.846	22,72
2020	55.654.136.651	12.522.918.060	22,50
<b>2003-2019 (%)</b>	<b>156,44</b>	<b>630,86</b>	
<b>2003-2020 (%)</b>	<b>154,97</b>	<b>619,61</b>	
<b>2003-2019 (% médio)</b>			<b>19,12</b>

FONTE: Reis e Macário (2020, p. 36-37).

Os dados da Tabela 4 mostram um aumento significativo nas despesas com o Fies e o Prouni em relação às despesas com as universidades federais a partir do ano de 1993.

Segundo Reis e Macário (2020), no período de 2003 a 2019, as despesas da União com as universidades federais tiveram um crescimento de 156,44% do ponto de vista financeiro. Ao mesmo tempo, os recursos públicos destinados pelo governo federal para financiar as instituições privadas de ensino superior, por meio do Fies e do Prouni, apresentaram um aumento significativo de 630,86% nesse mesmo período. Em 2003, os recursos públicos destinados ao setor privado representavam 7,97% do orçamento das universidades federais, incluindo os hospitais



universitários, esse percentual aumentou para 44,17% em 2017, mas em 2019, houve uma redução para 22,50%.

Entre os marcos regulatórios da expansão da educação superior brasileira nas últimas décadas, o Fies tem despertado a atenção de muitos pesquisadores (Sguissardi, 2014; Azevedo, 2015; Silva Junior, 2017; Reis; Macário, 2020), principalmente pelo investimento dos cofres públicos que foram direcionados para o setor privado por meio desse programa.

Esse debate ao entrar no âmbito privado e público referente à educação superior, evidencia que desde 1974 a educação privada tem se estabelecido como principal mantenedora das matrículas da educação superior e que isso se deve às políticas estabelecidas no último século no Brasil. Verificou-se que houve uma escolha em se investir os recursos no setor privado e que isso tem impactado nas IES públicas e como consequência em sua manutenção e desenvolvimento, provavelmente também nas relações de permanência do estudante dessas instituições.

### 2.3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme Oliveira (2019) a lógica de expansão do capital no contexto da globalização econômica passou, desde os anos 1980, a ser associada a um novo modo de regulação do Estado: o neoliberalismo, lógica que tem direcionado a educação superior e sua expansão nas últimas décadas.

A partir de 1990, concomitante ao início do segundo ciclo de expansão da educação superior, a universidade brasileira começa a receber influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio pressionado a comercialização dos serviços educacionais (Paula, 2009). Em 1995, o Acordo Geral de Comércio e Serviço (GATS) incluiu a educação como uma categoria de serviço “a ser comercializada no mercado global” (Silva Junior, 2017, p. 231). Isto é, “a educação superior deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isto, o seu caráter eminentemente público” (Paula, 2009, p. 78-79).

Serão os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e da educação superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) que irão condicionar, nos últimos anos, a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, a contenção na sua expansão, o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a que tem fins lucrativos, o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar (Sguissardi, 2005, p. 84).

As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas de “improdutivas” e constantemente impelidas a se transformarem, para isso são envolvidas em processos de controle e regulação com mecanismos de avaliação. Com isso se insere cada vez mais uma lógica racional fortemente vinculada ao mercado econômico em um contexto no qual o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento dessas instituições públicas (Paula, 2002, 2009; Barreyro; Rothen, 2014). Nesse sentido, Barreyro (2018, p. 06) reforça que a “crise do Estado de bem-estar social no mundo ocidental gerou a diminuição dos gastos na área social e, portanto, na educação”, trazendo para o contexto da educação superior políticas de *accountability*.

Com a política dos anos 90, fortemente influenciada pelos organismos econômicos internacionais, intensificam-se as articulações do papel do Estado principalmente relacionado à educação superior. O Estado, ao mesmo tempo em que aumenta sua função como avaliador e regulador do sistema de ensino diminui os recursos destinados às instituições estatais e promove intensamente o financiamento do setor privado (Paula, 2009; Barreyro, Rothen, 2014; Amaral, 2016; Sguissardi, 2017; Barreyro, 2018; Reis; Macário, 2020).

Nessa perspectiva, levando em consideração a reavaliação do papel do Estado, na globalização, especificamente relacionado à educação superior, Barreyro (2018) discorre que a avaliação se torna uma das prioridades da política desenvolvendo estratégias de acreditação e *ranking*: a primeira, tendo em vista o crescimento das IES privadas, tem o objetivo de determinar se uma instituição ou

curso tem as condições mínimas necessárias de funcionamento, com poucas consequências para a melhoria da qualidade; já o *ranking* pretende avaliar a instituição de um modo global.

Conforme Oliveira (2019, p. 862) nesse contexto a educação superior assume nova configuração mais voltada a interesses comerciais e menos na formação cidadã, “no ordenamento jurídico para avaliação e supervisão das instituições de educação superior, tornando a oferta e permanência mais flexível e orientada pela autorregulação do mercado”, também se percebe mudança no trabalho docente e na gestão universitária no sentido de tornar-se mais eficiente e produtiva. Na gestão acadêmica a universidade busca parâmetros de qualificação nacional e compete por melhores posições nos *rankings* o que passa pela ênfase na produção e no desempenho não somente das instituições, mas também dos professores (Barreyro; Rothen, 2014; Sguissardi, 2017; Barreyro, 2018; Oliveira, 2019; Fávero; Bech, 2020).

Dadas a produção e a geração de mais valia globalizada nesse contexto de acumulação flexível, observam-se a intensificação das demandas das empresas de diferentes setores para a geração de conhecimento e formação profissional, o que, no caso do Brasil, implicou a implementação de políticas e ações que buscassem vincular as universidades ao setor produtivo. Essa é, na verdade, uma lógica cada vez mais globalizada, sobretudo nos países em que a produção do conhecimento se dá, sobretudo, nas universidades públicas, a exemplo do Brasil. E, no caso Brasileiro, essa lógica se intensifica por meio de políticas que buscam maior articulação universidade-empresa, bem como pela via da produção do conhecimento tecnológico e centrado em inovações permanentes (Oliveira, 2019, p. 860).

Analisando criticamente esse contexto, Silva Junior (2017, p. 258) observa que não é difícil perceber um movimento de articulação entre sujeitos nacionais e internacionais em busca dos “melhores argumentos para sucatear a universidade estatal brasileira”. Conforme o autor, do governo Temer já se herdou a Lei 13.123/2015<sup>21</sup>, com argumentos legais “quanto à desnecessidade da pesquisa

---

<sup>21</sup> Lei nº 13.123, 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea *j* do Artigo 8, a alínea *c* do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências (Brasil, 2015).

brasileira”; discute-se que a ciência da qual o Brasil precisa para seu desenvolvimento já está pronta nas cadeias produtivas mundiais, bastando comprá-las, não interessa aos países centrais que os países periféricos produzam ciência, “assim deixa-se de financiar a universidade que era pública” (Silva Junior, 2017, p. 258).

Esse cenário indica o aprofundamento da crise não somente de fomento, mas de concepção, da ciência e da pesquisa das universidades públicas brasileiras, dada a lógica de subordinação da gestão acadêmica aos interesses do capital produtivo o que leva a diminuição da autonomia na produção do conhecimento acadêmico, como consequência, se amplia “a lógica mercantil e a perspectiva da educação superior como mercadoria em detrimento de sua perspectiva como bem público e direito social” (Oliveira, 2019, p. 86).

A expansão da educação superior pública, com viés compensatório, sem comprometimento do fundo público com a qualidade desse crescimento e, sem “massivos investimentos em educação básica, vão acentuar ainda mais a histórica desigualdade sociocultural no país” (Silva Júnior, 2017, p. 243). Ademais, analisa Silva Junior (2017, p. 243) mesmo com a política neoliberal articulando direta ou indiretamente reformas na educação superior, o aumento da produtividade industrial e econômica também não aconteceu como o programado, ficando a pergunta: “para onde foram os resultados deste esforço investigativo bancado pelo erário?”.

Se no Estado, como instituição social, predominasse o polo dos interesses públicos sobre seu polo privado-mercantil, outra seria a configuração da igualdade/desigualdade social no Brasil e de suas políticas de educação superior. Como se sabe, as políticas sociais do Estado, entre as quais as de educação e, em particular, de educação superior, jamais se desconectam das ou contrariam as políticas estatais que se ocupam, via e da acumulação do capital, mormente no Estado neoliberal (Sguissardi, 2017, p. 144).

Essa reflexão trazida pelo autor articula os primeiros parágrafos deste capítulo e reforçam a provocação de que o Estado é uma arena de disputa entre diferentes interesses.

A mercantilização da educação superior, aumento das matrículas no setor privado de forma desproporcional se comparado as da rede pública, o Estado menos provedor e mais regulador, a crise na ciência, a precarização das universidades públicas e da carreira do docente, a massificação que traz a estratificação horizontal,

o comprometimento da qualidade e por fim, objeto dessa pesquisa, altos índices de evasão comprometem a qualidade e a permanência do estudante principalmente na universidade pública.

O processo da mercantilização da educação, não é um fato isolado, mas, resultado de um de Estado há muito mercantilizado respondendo ao predomínio de grupos que se alteram aos longos dos anos e que a seu interesse condicionam a política. Nos últimos anos, com o despertar da sociedade do conhecimento no qual a educação é vista como um produto, e como tal segue as regras do mercado capitalista, as políticas públicas educacionais tornaram-se foco de um conjunto de estratégias que buscaram alterar toda a concepção da educação e da universidade.

Todo esse contexto compromete a própria concepção da universidade, do saber livre e científico para um saber útil para o capital. O que impacta a relação entre os atores sociais que passa a seguir também a lógica mercantilizada: esse estudante é eficiente? Quais suas competências? Ele auxiliará a instituição a conseguir melhores posições em *rankings*? Ele produzirá artigos em boas revistas?

Ao se pensar a universidade como uma empresa é natural que as relações da empresa se repitam também no ambiente acadêmico. Conforme reflexão de Fávero e Bechi (2020, p. 10), “a responsabilidade no âmbito do emprego tem sido transferida do Estado e do capital para os domínios do próprio sujeito”, isto é a responsabilização do indivíduo. Essa “subjeficação” do capitalismo apropriada não só a vida profissional, mas passa a fazer parte das lógicas da vida pessoal em todas as suas áreas (Fávero; Bech, 2020).

A elevação do desempenho individual e coletivo está associada a um fenômeno inerente à racionalidade toyotista/neoliberal: a individualização da responsabilidade. Isso implica a formação do “sujeito empresarial” (neossujeito), caracterizado pela capacidade de autocontrole, de engajar-se plenamente e entregar-se por completo em sua atividade profissional. A responsabilização do trabalhador, no contexto marcado pelo risco e pela ausência de proteção trabalhista, dá origem à concorrência exacerbada. Isso porque a garantia do emprego e o sucesso pessoal e/ou profissional passam a depender exclusivamente do desempenho individual em relação à equipe de trabalho – o Estado capitalista exime-se dessa responsabilidade. Essa ética da competição é vista como uma oportunidade de transferir todos os riscos e jogar os problemas de cunho social para a responsabilidade dos sujeitos. O modelo de governabilidade, centrado na redução da proteção social e na expansão da lógica de mercado, torna os indivíduos responsáveis pela própria empregabilidade e valorização de seu trabalho no mercado (Fávero; Bech, 2020, p. 10).

Todas as transformações produtivas do liberalismo agora estão refletidas na gestão acadêmica e nas relações internamente estabelecidas pelos seus atores. Assim como acontece numa empresa, a competição passa a ser estimulada e o desempenho e/ou o fracasso profissional passa a recair exclusivamente sobre o indivíduo (Fávero; Bechi, 2020), no caso nas IES, sobre o estudante.

O efeito de toda uma história de educação superior elitista, tardia para a população e muito comumente pensada de forma a atender a lógica capitalista culminou na mercantilização desse nível de ensino com a perda do conceito de bem público, o que traz efeitos perversos na equidade de acesso e permanência, além da erosão da cultura democrática (Sguissardi, 2014). Somem-se a todo esse processo, os ataques que as universidades de educação superior pública vêm sofrendo nos últimos anos, tanto de ordem moral<sup>22</sup> quanto orçamentária.

De acordo com o *Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020*, recurso eletrônico publicizado pelo Inep (2020d), os gastos públicos nas instituições educacionais (do ensino fundamental à educação superior) reduziram nos últimos anos, de 5,2% do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) em 2013 para 5,1% em 2017. Essa situação de ataque à educação por meio dos recursos orçamentários foi agravada com a aprovação da Emenda Constitucional de n. 95 de 2016 que instituiu novo regime fiscal que vigorará por vinte exercícios financeiros (Brasil, 2016), impactando no financiamento da educação, saúde e assistência social.

Na esteira da lógica neoliberal com redução dos gastos públicos com direitos sociais e reforma gerencial do aparelho do Estado, observam-se cortes orçamentários relacionados diretamente à educação superior pública, como no caso do bloqueio que resultou em uma redução de 7,2% nas verbas de uso discricionário das universidades federais em 2022. Entram nesse orçamento as despesas de custeio, como por exemplo, pagamento de bolsas e auxílio estudantil e de manutenção como contas de água, segurança, entre outros.

De acordo com o presidente da Andifes, Marcus David, qualquer redução orçamentária além de impactar na manutenção de serviços básicos das

---

<sup>22</sup> O então ministro da Educação Abraham Weintraub do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2019 afirmou que o Ministério da Educação (MEC) cortaria recursos de universidades que não apresentassem desempenho acadêmico esperado e estivessem promovendo a balbúrdia em seus campi (Universidades..., 2019).

universidades tem consequências nas ações orçamentárias de assistência estudantil, que garantem a permanência dos estudantes em condição de vulnerabilidade (Andifes, 2022).

### **2.3.1 Expansão ou democratização?**

Dias Sobrinho (2010) destaca que a principal barreira para a democratização e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira. “A pobreza tem estreita relação com a precariedade educacional da educação básica” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1.238). O autor, a partir dos dados do IBGE, analisa que aproximadamente um quarto dos jovens em idade adequada não teria condições econômicas para frequentar a educação superior, mesmo que ela fosse gratuita. Isso demonstra que as políticas de ampliação de vagas e as demais políticas, como as afirmativas, às de permanência e de inclusão, são relevantes e importantes, porém enfrentam limitações significativas pelas condições de pobreza da população no país.

Conforme Senkevics (2021) ao se analisar a política pública de expansão da educação superior brasileira, percebe-se que, embora tenha ocorrido muitas conquistas nas últimas décadas, como a expansão de matrícula e diversificação do corpo discente a “desigualdade segue abissal”.

De acordo com o Inep (2020d, p. 12-13) a partir de indicadores calculados com base nas informações reportadas ao Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (Ines) pelos países membros e parceiros da OCDE para a observância dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), “Apesar de mais de 80% dos jovens esperarem ter um diploma de educação superior, a população de 25 a 34 anos que concluiu esse nível até 2018 era de apenas 21,%,” mesmo em 2021, quando a taxa líquida registrou 25,5% (Inep, 2020c) os números ficaram abaixo da taxa apresentada por outros países da América do Sul como o Chile, por exemplo, que foi de 33,7%.

Para Dias Sobrinho (2010) as políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social são importantes para combater as desigualdades, mas por si só não são suficientes para eliminar as hierarquias sociais. Embora essas políticas



ofereçam oportunidades valiosas para jovens de baixa renda, não conseguem alterar completamente a estrutura social hierarquizada. De acordo com o autor, apesar do valor social das políticas de inclusão, elas não conseguem transformar significativamente os modelos institucionais e pedagógicos da educação superior, que permanecem com hierarquias e oposições entre instituições e currículos, com poucas alterações efetivas. Isto é, a democratização da educação superior deve se estender aos currículos, gestão e democracia interna das instituições (Dias Sobrinho, 2010). Nesse contexto, ao mesmo tempo em que ocorreu a diversidade discente, como por exemplo, com a representatividade de jovens negros, por meio das políticas afirmativas e do aumento da participação da população pertencente ao quinto mais pobre do Brasil, “há indícios de que as desigualdades internas ao sistema tenham se complexificado” (Senkevics, 2021, p. 234).

Portanto, é necessário compreender a “democratização” da educação superior como um princípio que se baseia na educação como bem público e não apenas um negócio. É preciso avançar para além da expansão do acesso e da permanência, buscando também transformações estruturais, democráticas e de qualidade em todo o sistema educativo e científico (Dias Sobrinho, 2010). Conforme o autor, a qualidade da educação superior não pode ser alcançada isoladamente, mas deve ser abordada em conjunto com todo o sistema educacional e científico-tecnológico. Dias Sobrinho (2010) enfatiza que para isso é imperativo aprimorar a educação básica, aumentando tanto a quantidade quanto a excelência dos estudantes que concluem o ensino médio.

Os indícios da recente democratização do ensino superior público são notáveis e englobam: (i) o aumento do número de vagas e programas acadêmicos; (ii) a expansão da rede de universidades e campi, facilitando a acessibilidade em regiões rurais e nas periferias urbanas; e (iii) uma alteração no perfil dos discentes, refletida pelo crescimento das matrículas de estudantes autodeclarados negros, provenientes de instituições de ensino público e de estratos socioeconômicos menos favorecidos (Trópia; Souza, 2023).

A ampliação do acesso à educação superior revela suas restrições, já que, apesar da massificação ter resultando na admissão de um contingente mais amplo e heterogêneo de estudantes, é notável que a inclusão ainda perpetua disparidades e desigualdades (Trópia; Souza, 2023).

Para Enguita (1989) o sistema de ensino massificado trata todos os estudantes de maneira homogênea, embora esses estudantes sejam heterogêneos em termos de motivação, expectativas e origens sociais.

A forma adotada pela escola de massas supôs também abordar de forma homogênea um feixe heterogêneo de possibilidades. Nem o público que acode às salas de aula o faz com a mesma disposição, com as mesmas expectativas, etc., nem os lugares da estrutura ocupacional a que estão destinados seus membros individuais colocam as mesmas exigências. De certa forma, pode-se dizer que a escola tem feito tábula rasa da complexidade social, assentando assim as bases para todo gênero de desajustes, disfunções e atritos (Enguita, 1989, p. 218).

Dias Sobrinho (2010) enfatiza que a "democratização" da educação superior é mais do que expandir vagas. Além disso, não se trata apenas de incluir jovens tradicionalmente desfavorecidos em termos econômicos ou sociais, mas também de garantir condições sustentáveis para que eles possam permanecer e concluir seus estudos com qualidade.

É necessário esclarecer desde logo que a "democratização" da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de "democratização" (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

Nesse sentido, o processo de democratização da educação superior engloba dois aspectos fundamentais: acesso e permanência. A questão não é "apenas oferecer vagas no ensino superior e sim oferecer condições para que o estudante faça um curso com sucesso" (Mesquita, 2010, p. 169).

O acesso refere-se para além da oferta de vagas, de oportunidades para que estudantes de diferentes origens possam ingressar na educação superior, isso inclui políticas afirmativas como a Lei de Cotas. Porém, a garantia do acesso não é suficiente em um processo de democratização. É importante refletir sobre duas questões: Esse acesso se dará em qual rede: a pública ou a privada? E a permanência com qualidade está garantida?

Permanecer com qualidade implica minimamente proporcionar condições adequadas para que os estudantes pobres possam prosseguir seus estudos enfrentando dificuldades econômicas, educacionais e sociais (incluindo preconceitos raciais, de origem social ou educacional, capacitismo) que possam prejudicar seu desempenho acadêmico ou impedir a formatura.

Portanto, a democratização da educação superior engloba não apenas oferta de matrículas, mas acesso a vagas na rede pública, assim como políticas que garantam condições de permanência nas esferas econômicas e pedagógicas, para que todos os estudantes tenham oportunidades de concluir seus estudos com qualidade, independentemente de suas origens ou condições socioeconômicas. A "verdadeira democratização" da educação superior não deve se limitar apenas à expansão quantitativa, mas também deve priorizar a qualidade pública, pertinência e relevância social (Dias Sobrinho, 2010).

Além disso, tanto do ponto de vista social, político quanto econômico, é essencial que o Estado promova uma significativa expansão do sistema público de ensino com foco especial na ampliação de matrículas nas instituições que possuem estruturas sólidas e experiência consolidada em pesquisa e formação de professores e pesquisadores, como é o caso das instituições públicas (Dias Sobrinho, 2010) e em políticas públicas de educação o que repercute em qualidade educacional, inclusão e diversidade estudantil.

A Quinta Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos discentes das Instituições Federais de Educação Superior confirma a diversidade estudantil nas instituições públicas federais: o percentual de cotistas saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018; a proporção do corpo discente com renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos per capita cresceu de 43%, em 2010, para 70%, em 2018; o percentual de estudantes autodeclarados negros alcançou 51,%; o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio é de 64,7% (Fonaprace, 2019). Esses dados acenam para um processo democrático da educação e representam sem dúvidas grandes conquistas das políticas públicas educacionais nos últimos anos. Porém esses números retratam as instituições federais de educação superior.

Retomando os dados do Censo da Educação Superior de 2019 (Inep, 2020b), do total de 8.603.824 matrículas da educação superior, 6.523.678 (75,8%) estão na rede privada e 2.080.146 (24,2%) na pública.

Já o Censo da Educação Básica de 2019 (Inep, 2020a), registrou um total de 7.465.891 de matrículas no ensino médio. Dessas matrículas, 83,9% estão na rede estadual, 12,5% na rede privada e 3,5% na rede federal e municipal. Isso significa que 87,4% dos matriculados no ensino médio estão na rede pública, o que corresponde a 6.525.188 alunos.

A discrepância entre a oferta de vagas na educação superior pública em relação ao número de concluintes no ensino médio da rede pública representa um desafio significativo para a democratização da educação superior.

Se por sua vez as universidades públicas são reconhecidas por sua qualidade acadêmica, o acesso a essas instituições é limitado pelo número de vagas ofertadas. Quando o acesso a vagas públicas é limitado, limita-se também a possibilidade de inclusão educacional das classes mais pobres. Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 1.224) a educação tida como mercadoria não pode ser democrática, pois ela só é acessível a quem consegue comprar.

### **2.3.2 Massificação e estratificação**

Mesmo que se leve em consideração o grande crescimento observado entre 1993 e 2015, período em que o total de matrículas quadruplicou, conforme Senkevics (2021) está longe, ainda, a garantia plena do direito à educação superior, ou seja, os mecanismos de estratificação não foram eliminados na expansão das matrículas. Pois, as oportunidades continuam desiguais, principalmente quando se trata de “usufruir dos bens materiais e simbólicos da experiência, qualificação e certificação em nível superior” (Senkevics, 2021, p. 234).

Nesse sentido, Sguissardi (2017, p. 152) aponta que “diminutos avanços de igualdade de acesso, permanência e emprego no mercado de trabalho, estariam conduzindo não a uma efetiva democratização, mas uma preocupante massificação com traços mercantis”.

Por fim, pode-se concluir que ao se analisar o processo de expansão da educação superior no Brasil, principalmente referente ao segundo ciclo, iniciado nas últimas três décadas, se observa a produção de um sistema massificado (Gomes; Moraes, 2012; Sguissardi, 2017; Silva Junior, 2017; Senkevics, 2021). Conforme visto, a transição de uma fase elitizada da educação para a massificada ocorre à medida de uma maior participação da população de um país no volume de matrícula (Trow, 1973).

De acordo com Senkevics (2021, p. 208) a massificação representa uma conotação negativa “de incorporar massas populacionais ao sistema sem comprometimento com a equidade ou qualidade”, já a democratização costuma ser vista “como uma meta idealizada, quase inalcançável diante das persistentes desigualdades que marcam a educação superior”.

A passagem de um sistema de elite para um sistema de massas na educação superior brasileira trouxe consigo outro filtro de seleção, tanto no acesso quanto na permanência intitulado de *estratificação horizontal* (Senkevics, 2021). De acordo com o autor, outro filtro, a *estratificação vertical* ocorre na passagem de um nível para outro, por exemplo, do término do ensino médio para a educação superior.

A educação superior Brasileira não apenas é palco de persistentes desigualdades de alcance educacional ou de anos completos de estudo – a *estratificação vertical* do sistema –, como também de disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, que condicionam para quais instituições, graus e modalidades de ensino ou carreiras de distintos grupos sociais tendem a se direcionar – a *estratificação horizontal* (Senkevics, 2021, p. 231-232).

Na *estratificação horizontal* percebe-se que os estudantes das classes mais pobres do país, dirigem-se a cursos de curta duração, noturnos, de menor custo (quando do setor privado) e para aqueles que parecem gerar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Esses cursos, de um modo geral, exigem menos investimento material e cultural tanto do aluno quanto da instituição. Isto é, mesmo com a expansão das matrículas na educação superior o sistema continuou reproduzindo as desigualdades sociais (Gomes; Moraes, 2012; Sguissardi, 2017; Silva Junior, 2017; Senkevics, 2021).

Na transição para o sistema de massas os estudantes não são apenas aqueles oriundos da elite, pois a educação superior começa a receber demandas de

um público bem mais amplo. Na educação superior isto é sentido na organização curricular com ênfase voltada para o desenvolvimento de competências e preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais (Gomes; Moraes, 2012).

É como se a exclusão mudasse de lugar nesse processo, antes menos estudantes entravam e era a forma de entrada (vestibular) que excluía. Hoje, mais pessoas entram, reduzindo, em parte, a exclusão no ingresso e a transferindo para dentro do sistema.

Citando Silva Junior (2017, p. 238) ao analisar a ampliação da oferta da educação superior pública federal, observa-se que ela se caracterizou principalmente pelo aumento de vagas no período noturno, em cursos de licenciatura e nas novas modalidades de cursos Tecnológicos e em EaD, “a certificação em massa no nível da graduação [...] está, em geral, direcionada às grandes parcelas da sociedade mais excluídas para atuarem nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica”.

Dias Sobrinho (2010) argumenta que a implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não é suficiente para eliminar as desigualdades presentes na sociedade classista. “Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1.239). Para o autor, as relações de seleção e diferenciação social continuam existindo e, em alguns casos, até se aprofundam dentro do sistema educativo. Não basta possuir qualquer conhecimento, e a escolha do curso e diploma tem relevância na perpetuação de hierarquias, mesmo entre os formados em cursos superiores, havendo diferenças significativas entre aqueles que frequentaram instituições de elite e os egressos de cursos menos prestigiados.

De acordo com a pesquisa acadêmica de Moreira (2017), quanto mais massificado é um curso, menor é a contribuição de políticas como o Prouni para a diversificação do perfil do estudante e, conseqüentemente, menor é a democratização do acesso. Além disso, as determinações de classe social também influenciam os percursos acadêmicos, limitando ou incentivando determinadas formações em nível superior. De acordo com a autora, a experiência histórica de ampliação do acesso priorizou o setor privado, que manteve cursos com baixo custo de implementação e manutenção. Como resultado, foram preservados nichos de

prestígio social, com acesso restrito a determinadas parcelas da sociedade (Moreira, 2017, p. 277).

## 2.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Ao relacionar as análises desse capítulo com o objeto da presente pesquisa observa-se que as políticas de acesso e ampliação das vagas na educação desse nível e todas as intercorrências do processo são questões que impactam na evasão, tanto em sua produção, quanto na compreensão de parte desse fenômeno.

No breve histórico apresentado, observou-se que a preocupação com a educação superior ocorreu tardiamente no Brasil e que, além disso, sua concepção eurocentrista foi pensada para uma elite, um percentual não representativo da população, a qual até a Lei de Cotas ocupava os melhores bancos da rede de educação superior pública brasileira. Verificou-se que o Estado, passou de mantenedor para regulador da educação superior e influenciado pelo neoliberalismo a direcionou para um viés mercantilista pensado para e nos moldes do mercado.

Nesse cenário, a história da expansão da educação nos mostra os conflitos envolvendo o financiamento deste nível de ensino foi disputado entre o setor público e privado. Nesse processo partiu-se de 1960, período no qual 62% dos estudantes da educação superior brasileira estavam matriculados em IES pública (38% no setor privado) e chegou-se em 2020 com uma inversão nesse atendimento, financiado pelo Estado por meio do Fies e do Prouni, com 75,8% das matrículas no setor privado (Inep, 2020b, 2020c). O Censo da educação superior realizado pelo Inep (2020b, 2020c) confirmou uma tendência: três a cada quatro estudantes estão na rede privada.

É importante enfatizar que todas essas questões impactam no fenômeno da evasão e que, embora tenha havido um processo de expansão do acesso, a permanência, a aprendizagem dos estudantes segue comprometida, principalmente daqueles que apresentam alguma situação de vulnerabilidade econômica, social, racial e de pessoas com deficiências, cuja permanência está atrelada às políticas de Estado, como as afirmativas.

Por isso, importantes problemas da educação não serão resolvidos apenas no interior das instituições e dos sistemas educativos. São problemas que confrontam a



crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, pela perda de referências de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, incertezas quanto ao futuro, economia como princípio regulador da sociedade; por outro lado, a comunidade acadêmico-científica também é um importante ator nas transformações do mundo (Dias Sobrinho, 2020).

### 3 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS CONCEITUAIS E DE MENSURAÇÃO

A definição do conceito de evasão tem sido objeto de investigação por parte de pesquisadores e instituições (Paredes, 1994; Ristoff, 1995, 1999; Brasil, 1996a; Silva Filho *et al.*, 2007; Silva Filho; Melo Lobo, 2012a; Inep, 2017). Essas investigações têm contribuído para a formulação e problematização de conceitos e modelos de mensuração que auxiliam no entendimento dessa temática complexa.

Esta seção pretende estudar as definições e principais cálculos utilizados para estudar a evasão e as diferentes perspectivas que surgem com base nelas, a partir dos estudos clássicos da Comissão Especial (Brasil, 1996a) de Silva Filho *et al.* (2007), Silva Filho e Melo Lobo (2012a, 2012b) e do Inep (2017).

Por sua relevância histórica, inicia-se com uma breve análise da importância da Comissão Especial para o estudo da evasão e a descrição dos seus níveis, conceituados que continuam sendo utilizados na compreensão do fenômeno. Na sequência apresentam-se as principais definições com base nas pesquisas nacionais apresentadas pelo Instituto Lobo em 2007 e pelo Inep em 2017, assim como os cálculos utilizados para mensurá-la e as problematizações referentes elaboradas por pesquisadores brasileiros (Ristoff, 1999; Adachi, 2009; Freitas, 2016; Pedro, 2018; Lima Junior *et al.* 2019; Coimbra; Silva; Costa, 2021; Silva; Mariano, 2021). Ainda nessa seção, examina-se brevemente a relação entre evasão e tempo, explorando a retenção como elementos-chave nesta análise.

#### 3.1 O QUE É EVASÃO?

A definição de evasão pode não ser tão simples como parece à primeira vista, “a princípio o conceito de evasão parece único, ou seja, o aluno sai do curso de uma forma diferente da formatura” (Cabello; Chagas, 2021, p. 99), porém o modo como é mensurada a evasão sem considerar a transitividade do estudante no sistema pode levar a uma superestimação de seu quantitativo (Paredes, 1994; Ristoff, 1999).

A evasão compreendida de modo geral “como a não finalização de um percurso de formação iniciado, ocorre em todos os níveis do sistema educacional e compõe parte dos debates e das reflexões no âmbito geral da educação” (Freitas, 2013, p. 13). O cálculo da evasão pode variar dependendo da definição adotada e da forma como é mensurada, quando a definição e os critérios de medição não são consistentes, podem surgir erros de interpretação, impossibilitando comparações adequadas e levando a conclusões equivocadas (Freitas, 2016).

Polydoro (2000) abordou a evasão de forma diferenciada, uma vez que a analisou a partir do processo de trancamento. Também para a autora, o conceito de evasão não é estabelecido de maneira uniforme, resultando em uma variedade de definições e perspectivas. Para uma análise mais estruturada e conceitual do fenômeno, ela propõe a consideração de cinco critérios (Polydoro, 2000, p. 61): instância da evasão (curso, instituição ou sistema); autoria da decisão (evasão voluntária a pedido do aluno, como o cancelamento, por exemplo, ou desligamento pela instituição, como é o caso do jubramento); forma da evasão (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, trancamento, entre outros); período de tempo em que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva ou temporária) e momento em que ocorre a evasão (séries ingressantes, intermediárias ou concluintes).

De acordo com estudos do Observatório de Dados de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), existem múltiplas possibilidades de mensurar a evasão, a depender das variáveis envolvidas. As investigações do observatório identificaram que o fenômeno da evasão ocorre à medida que o tempo passa, ou seja, para todo estudante matriculado, ela é um potencial. Somente se dissipa o risco de evasão quando todos os alunos tiverem definitivamente concluído o curso (Costa; Santos Costa; Moura Júnior, 2013).

Coimbra, Silva e Costa (2021) observam que a maioria das definições existentes utiliza expressões distintas, porém convergentes, na generalização da descrição da evasão como a perda de vínculo, saída da instituição, abandono do curso ou desligamento, independentemente de serem atos voluntários ou não. Conforme os autores, a lacuna diz respeito à ausência da apresentação de causalidades para o fenômeno, e uma das possíveis soluções seria a realização de retrato mais específico do fenômeno, o que permitiria uma reflexão mais

aprofundada sobre diferentes ocorrências de evasão e possibilitaria a identificação de soluções igualmente diversas.

Freitas (2016), Coimbra, Silva e Costa (2021) revelam certo nível de dissonância em relação ao que é denominado e mensurado no contexto da evasão na educação superior, tanto no campo da definição quanto no da mensuração. A ausência de uma definição adequada impacta na formulação e na avaliação de políticas da educação superior, além do que, sem uma definição consensual, a quantificação do fenômeno torna-se imprecisa e as políticas formuladas não têm um alvo bem definido (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

Em uma de suas pesquisas, Coimbra, Silva e Costa (2021) em busca de uma definição da evasão na educação superior, examinaram três marcos legais, a Lei nº 9.394/96 (LDB), a Lei nº 10.861/04 (Sinaes) e o Decreto nº 6.096/2007 (Reuni) e evidenciam a falta de uma definição mais objetiva da evasão nesses documentos centrais da educação superior, deixando as instituições sem uma diretriz consensual sobre como mensurar e combater esse problema. Suas análises problematizam que em relação:

- a) à LDB: embora não tenham encontrado uma definição explícita, os pesquisadores observaram que a lei não reduz a atividade universitária apenas à formação de diplomados ou à preparação para o mercado de trabalho. Pelo contrário, atribui à universidade um papel relevante em relação à sociedade, portanto, a avaliação do sucesso ou fracasso universitário deve considerar todas as finalidades da educação superior, do mesmo modo, fenômenos relacionados ao contexto universitário, como a evasão, deve ser analisado levando em consideração a variedade de objetivos a que o sistema se destina;
- b) ao Sinaes: os princípios relacionados à responsabilidade social, valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade são fundamentais para entender a relação entre o conceito de evasão e a legislação, na qual os estudantes são considerados protagonistas e a razão das atividades das instituições de ensino. No entanto, o Sinaes apresenta fragilidades, pois não há indicadores ou critérios específicos para identificar e avaliar os dados institucionais relacionados à evasão

em nenhum dos cinco eixos do Instrumento de Avaliação Institucional Externa;

- c) ao Reuni: embora esse programa estabeleça diretrizes que incluem a redução das taxas de evasão, o preenchimento de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, bem como a ampliação da mobilidade estudantil e das políticas de inclusão e assistência estudantil, não há nessas diretrizes, uma definição precisa de evasão. As instituições que aderiram ao Reuni estão sujeitas a suas próprias interpretações e não possuem uma orientação geral para mensurar e combater esse fenômeno.

A falta de consenso em torno da definição de evasão e de suas métricas tem implicações diretas na avaliação da própria evasão em cada instituição, essa problemática tem sido analisada desde 1996, como se observa a seguir.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA COMISSÃO ESPECIAL PARA O ESTUDO DA EVASÃO

Conforme Adachi (2009), o ano de 1995 marcou um importante marco no estudo da evasão na educação superior brasileira com a criação da Comissão Especial para o Estudo da Evasão.

Essa Comissão composta por representantes da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) reuniu um conjunto de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativas aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação (Brasil, 1996a).

Essa iniciativa formal estabeleceu um compromisso governamental em compreender e abordar o fenômeno da evasão nas universidades, evidenciando a necessidade de investigar suas causas e buscar soluções para reduzi-la (Adachi, 2009).

O estudo conduzido pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão representou um esforço conjunto entre diferentes IES do país (abrangendo 26 cursos pertencentes a oito grandes áreas do conhecimento, envolvendo um total de 53 instituições) que por meio de um trabalho sistematizado desenvolveu uma metodologia capaz de ser aplicada em diferentes instituições com o propósito de conceituar e mensurar a evasão (Brasil, 1996a).

Em uma de suas primeiras reuniões, a Comissão (Brasil, 1996a), definiu cinco objetivos específicos do estudo, entre eles esclarecimentos pertinentes ao conceito de evasão:

1. **Aclarar o conceito de evasão**, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; 2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país; 4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; 5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas Brasileiras (Brasil, 1996a, p. 05, grifo nosso).

No item 1, ao definir as dimensões, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão adotou uma classificação amplamente utilizada no campo educacional para caracterizar a evasão na educação superior.

Essa classificação inclui três categorias distintas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema (Brasil, 1996a). Na primeira, reconheceu-se que a evasão pode ocorrer em diferentes situações, como abandono do curso, desistência oficial, transferência ou mudança de curso, e exclusão por normas institucionais.

Além disso, considerou e classificou a evasão da instituição, que como o nome sugere, ocorre quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado, e a evasão do sistema, que acontece quando o estudante abandona a educação superior como um todo, seja de forma definitiva ou temporária.

Atentos à proposição de Ristoff (1995), a Comissão (BRASIL, 1996a) se propôs a responder a problemática norteadora dos estudos sobre o fenômeno: de qual tipo de evasão estamos falando, da evasão de um curso específico, da instituição ou do sistema como um todo?

A primeira preocupação da Comissão foi justamente responder a essa indagação, definindo como objeto de estudo a evasão nos cursos de graduação.

Neste contexto, a evasão é considerada a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo (Brasil, 1996a).

Embora a Comissão (Brasil, 1996a) tenha reconhecido as possíveis limitações dessa classificação, essa decisão, conforme esclarecido, no documento, foi tomada visando uma melhor compreensão e análise da evasão no contexto das instituições e do sistema educacional brasileiro, sendo ainda amplamente utilizada pelos pesquisadores da área que definem a evasão e sua mensuração a partir de um dos níveis (curso, instituição ou sistema).

### **3.2.1 Índice de evasão total: por fluxo ou acompanhamento de estudantes**

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, como visto, selecionou como unidade de análise a evasão dos cursos. A metodologia para aferir os índices de evasão foi definida como de *fluxo* ou de *acompanhamento de estudantes*. O objetivo era medir a incidência da evasão total a partir do acompanhamento dos estudantes ingressantes em um curso específico ao longo de sua série histórica durante o tempo máximo necessário para a integralização curricular desse curso (Brasil, 1996a).

No levantamento da evasão de curso, a Comissão adotou uma abordagem que levou em consideração a análise da série histórica de dados de uma geração ou turma de alunos ingressantes, considerando o tempo máximo para a conclusão do currículo do curso (Brasil, 1996a; Adachi, 2009). Os estudantes que não obtiveram o diploma dentro desse período e não estavam mais matriculados no curso foram identificados como evadidos.

Conforme definição estabelecida pela Comissão, os termos utilizados no cálculo da evasão foram (Brasil, 1996a):

- a) *Ingressante*: refere-se ao aluno que entrou em um determinado curso no ano ou período-base considerado, independentemente da forma de ingresso;
- b) *Diplomado*: refere-se ao aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo de integralização curricular estabelecido;



- c) *Retido*: refere-se ao aluno que, mesmo após o esgotamento do prazo máximo de integralização curricular estabelecido pelo CFE (extinto Conselho Federal de Educação), ainda não concluiu o curso, mas continua matriculado na universidade;
- d) *Evadido*: refere-se ao aluno que abandonou o curso sem concluí-lo.

A fórmula utilizada para calcular a taxa de evasão foi expressa da seguinte maneira:

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

Sendo que: *Ni* representa o número de ingressantes, *Nd* representa o número de diplomados, *Nr* representa o número de alunos retidos no curso.

Essa fórmula permitiu calcular a porcentagem de evasão em relação ao número total de ingressantes, fornecendo uma medida da incidência de evasão no curso. O que significa que a análise da evasão foi realizada levando em consideração a trajetória dos estudantes desde o momento em que ingressaram no curso até o ponto em que deveriam concluir todas as disciplinas e requisitos necessários para obter o diploma (Brasil, 1996a; Pedro, 2018).

A própria comissão observou a limitação temporal dos resultados deste estudo, os índices obtidos apontaram para a ocorrência de evasão de cursos em instituições participantes, porém, de gerações de estudantes que ingressaram no ensino superior até onze anos antes da publicação do relatório, dificultando a implementação de ações e políticas (Brasil, 1996a; Freitas, 2016).

Conforme Pedro (2018) esse cálculo, que representa uma evasão total, embora forneça informações importantes sobre a evasão em um curso específico, apresenta alguns limites em relação à sua operacionalização, comparabilidade entre cursos e disponibilidade temporal da informação:

- a) Operacionalização: calcular a taxa de evasão total requer o acompanhamento dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, o que pode ser desafiador em termos de coleta e análise de dados. É necessário obter informações precisas sobre o número de ingressantes e diplomados, bem como acompanhar a evolução desses estudantes ao

longo do tempo. Essa operacionalização pode demandar recursos significativos e pode ser complexa devido à falta de padronização nas bases de dados das instituições de ensino;

- b) Comparação entre os cursos: a taxa de evasão total pode dificultar a comparação entre diferentes cursos, especialmente porque eles têm durações e estruturas curriculares distintas.
- c) Disponibilidade temporal da informação: a obtenção de dados para calcular a taxa de evasão total pode levar muito tempo, uma vez que requer o acompanhamento dos estudantes até a conclusão de seus cursos. Isso pode limitar a capacidade de resposta rápida da gestão dos cursos e das instituições de ensino. “Por exemplo, uma turma de um curso cuja duração é quatro anos (oito semestres) e mais três anos como tempo máximo para integralização que ingressou em 2010, só poderia ter a taxa de evasão total calculada em 2017” (Pedro, 2018, p. 66).

Entre muitas contribuições para o entendimento da evasão, uma das principais conclusões do estudo realizado pela Comissão Especial (1996a) foi a necessidade de padronização das regras institucionais para o desligamento dos estudantes. Foi observado que a falta de uniformidade nessas regras dificultava o cálculo da evasão em diferentes cursos e instituições.

Conforme Adachi (2009), a ausência de procedimentos padronizados para o cálculo e análise da evasão em todo o sistema superior brasileiro impossibilitava a realização de estudos comparativos abrangentes sobre esse tema, essa constatação destacou a importância de estabelecer diretrizes comuns que permitissem uma avaliação mais precisa e consistente da evasão.

Outra pesquisa clássica que auxiliou a conceituar e sugeriu formas de mensurar a evasão, foi o estudo intitulado "A evasão no ensino superior Brasileiro" realizado em 2007, por Roberto Leal Lobo e Silva Filho, Paulo Roberto Motejunas, Oscar Hipólito e Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo. Os autores argumentaram que a evasão deveria ser abordada e quantificada sob dois aspectos similares, mas não idênticos, a evasão anual média e a evasão total.

A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se

formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20% (Silva *et al.*, 2007, p. 642).

O cálculo da evasão anual média foi realizado considerando o número de alunos matriculados em um determinado curso em relação àqueles que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte (Silva *et al.*, 2007). Essa métrica diferia do cálculo do índice de titulação do curso, que representa a evasão total, metodologia utilizada pela Comissão (Brasil, 1996a). Os dois conceitos estavam relacionados (mas, não de forma direta), pois dependiam dos níveis de reprovação e das taxas de evasão ao longo do curso, que não são constantes (pois a taxa de evasão no primeiro ano de um curso é geralmente duas a três vezes maiores do que nos anos seguintes); o que afeta a relação entre a evasão anual média e o índice de titulação (Silva *et al.*, 2007).

Silva *et al.* (2007) utilizando os dados agregados disponibilizados pelo Inep nas Sinopses do Ensino Superior entre 2000 e 2005, comparou alunos matriculados em determinado ano, excluindo os concluintes, com o número de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo os ingressantes deste ano. A equação utilizada nesse estudo (Silva *et al.*, 2007, p. 645) para calcular a evasão anual média foi a seguinte:

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

Onde  $E$  é evasão,  $M$  é número de matriculados,  $C$  é o número de concluintes,  $I$  é o número de ingressantes,  $n$  é o ano em estudo e  $(n-1)$  é o ano anterior.

A metodologia mencionada baseia-se no uso de dados agregados, não realizando um acompanhamento individual do aluno ao longo de sua trajetória educacional (Cabello *et al.*, 2018). O cálculo encontrado em Silva Filho *et al.* (2007) gerou índices anuais de evasão com aplicações em cursos, instituições e sistemas de ensino, com adequação às características dos dados disponíveis. Para Freitas (2016) essa abordagem é amplamente utilizada nas pesquisas brasileiras devido à sua facilidade de cálculo de comparabilidade entre diferentes contextos.

Na sequência, o Quadro 3 descreve um comparativo entre as metodologias de mensuração da evasão na educação superior utilizadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (Brasil, 1996a) e pelo Instituto Lobo (Lobo *et al.*, 2007).

QUADRO 3 - Mensuração da evasão na educação superior: comparativo entre os estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e do Instituto Lobo

Referência	Metodologia	Definição	Cálculo
Comissão (Brasil, 1996a)	Evasão total	<p>A comissão utiliza como mensuração a evasão total de um curso por fluxo ou acompanhamento de estudantes.</p> <p>Considera-se a série histórica de dados sobre uma geração (turma de alunos ingressantes) e o tempo máximo de integralização curricular.</p> <p>Os evadidos do curso são os alunos que não se diplomaram neste período e que não tem mais vínculo com o curso.</p>	$\% \text{ Evasão} = [(Ni - Nd - Nr) / Ni] * 100$ <p>Sendo que:</p> <p><i>Ni</i>: número de ingressantes;  <i>Nd</i>: número de diplomados;  <i>Nr</i>: número de alunos retidos no curso.</p>
Instituto Lobo (Lobo <i>et al.</i> , 2007)	Evasão anual média	<p>A evasão anual média mede a porcentagem de estudantes matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano ou no semestre seguinte.</p>	$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)], (1)$ <p>Sendo que:</p> <p>E: evasão;  M: número de matriculados;  C: número de concluintes;  I: número de ingressantes;  N: ano em estudo;  (n-1): o ano anterior.</p>

FONTE: Elaborado pela autora (2024) a partir de Brasil (1996a) e Lobo *et al.* (2007).

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão avaliou a evasão total de um curso por meio de um acompanhamento de fluxo de estudantes ao longo de sua

trajetória acadêmica, por outro lado, o Instituto Lobo propõe a quantificação da evasão anual média, que se concentra em identificar a porcentagem de alunos que não se formaram e não se matricularam no período seguinte, considerando um ano de estudo específico.

A mensuração da evasão quantificará o fenômeno que for definido como evasão, assim como os níveis da evasão (curso, instituição, sistema) que se pretende estudar (Brasil, 1996a; Freitas, 2016; Coimbra; Costa; Silva, 2021). Além disso, “é fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história” (Brasil, 1996a, p. 31), fórmulas, divisões, dados, taxas e percentuais podem reduzir o processo ao sucesso ou ao fracasso de um estudante na educação superior, sem que se processe o estudo das causas ou o acompanhamento de cada evadido (Brasil, 1996a; Freitas, 2016; Coimbra; Costa; Silva, 2021).

### 3.3 INEP: INDICADORES DE FLUXO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é uma pesquisa estatística com caráter declaratório e realizado mediante coleta de dados descentralizada, “englobando todos os estabelecimentos públicos e privados de educação superior e adotando alunos, docentes e instituições como unidades de informação” conforme regulamenta o Art. 3 do Decreto n. 6.425 (Brasil, 2008).

A pesquisa abrange diversos aspectos, incluindo informações sobre as IES como oferta de cursos, número de matrículas, ingressantes, concluintes, informações sobre corpo docente, considerando diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas, porém não apresenta um número de evadidos.

Por meio dos dados do censo é possível obter diretamente uma série de estatísticas anuais de ingressantes, matriculados e concluintes.

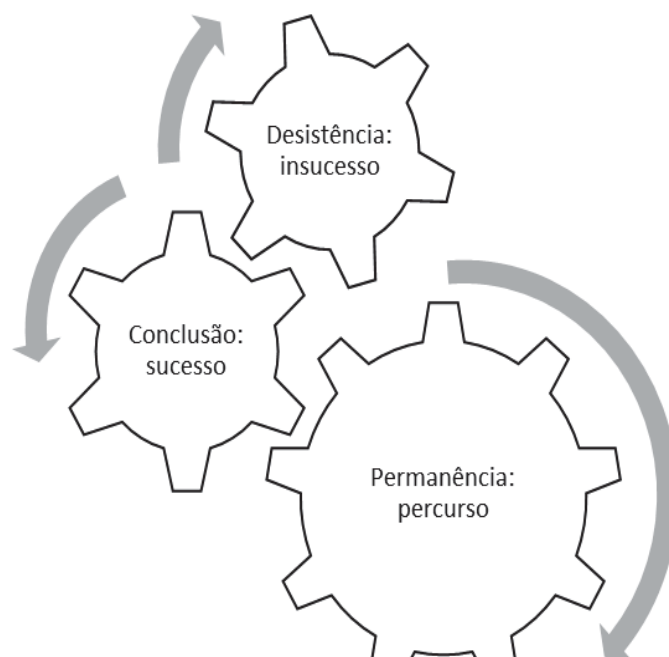
Conforme Cabello e Chagas (2021) em estudo que se proponha analisar a metodologia do Inep (2017), ela pode ser considerada inovadora, uma vez que possibilita o acompanhamento individual de um aluno ao longo de toda a sua trajetória universitária por meio do seu CPF. Além disso, conforme os autores essa abordagem permite uma análise mais precisa da taxa de desistência de uma turma

específica de ingressantes, fornecendo uma estimativa mais próxima da probabilidade de evasão para os alunos pertencentes a essa turma, em comparação com o indicador medido pelo Instituto Lobo.

No que diz respeito à definição oficial da evasão na educação superior brasileira, ela foi apresentada pelo Inep em 2017, no documento intitulado *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior (MCFES)*, no qual se apresenta uma série de conceitos referentes ao fenômeno e a definição de evasão que é relevante para o contexto deste estudo.

Segundo o MCFES (Inep, 2017, p. 09), os sistemas educacionais são estruturados em trajetórias formativas baseadas em currículos, que almejam o ensino-aprendizagem por meio de atividades pedagógicas intencionais. O objetivo principal é a de que os alunos sigam essas trajetórias ao ingressar no processo educacional, alcançando o sucesso ao concluir um determinado nível educacional ou curso. A partir do momento em que um aluno ingressa em um desses itinerários formativos, é possível acompanhar sua posição em relação à sua trajetória, considerando três condições distintas: permanência, desistência e conclusão, que representam, respectivamente, “o percurso, o insucesso e o sucesso”.

FIGURA 1- Trajetória acadêmica na abordagem do MCFES



FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir de Inep (2017).

Importante observar em relação à terminologia adotada que, embora alguns estudos considerem a desistência como sinônimo de evasão escolar ou como formas de evasão, incluindo relatórios do Inep (2017; 2020a) e os estudos da Comissão (Brasil, 1996a), de acordo com Freitas (2016), o uso do termo como sinônimo de evasão pode variar entre diferentes estudos, sendo que em alguns a evasão é tida exclusivamente como a desistência por parte do estudante.

Neste estudo, concordante a Freitas (2016) reconhece-se que a evasão não se resume a uma escolha ou falta de esforço individual do aluno, em vez disso, compreende-se que a evasão, frequentemente, reflete condições de exclusão ou falta de oportunidades para o estudante. Portanto, o termo "desistência" pode atribuir a responsabilidade ao estudante, sugerindo que é uma questão de decisão individual, enquanto a perspectiva adotada reconhece a relevância de outros elementos, principalmente os de ordem socioeconômica e institucional, que podem afetar a permanência do aluno na instituição de ensino e impactar nas decisões que embora de ordem individual, são decorrentes de múltiplos fatores.

Essa divergência de definições pode gerar diferentes abordagens e interpretações no estudo da evasão escolar. É importante estar ciente dessa variação de entendimento ao analisar e comparar pesquisas sobre o tema.

Com relação ao Inep (2017) embora não apresente uma discussão sobre o uso da terminologia, o uso do termo "desistência" está associado ao fracasso e na trajetória acadêmica é utilizada como sinônimo de evasão.

Conforme os próprios autores do documento (Inep, 2017) reconhecem as definições referentes às medidas de trajetória foram originadas a partir das análises sobre a educação básica e adaptadas para a educação superior. Assim, os conceitos de promoção e repetência, comumente utilizados na educação básica, não são adequados para representar a trajetória acadêmica dos estudantes na educação superior. Isso se deve à diversidade de cursos e de formas de currículos e de avaliação e progressão, o que dificulta a criação de um itinerário comum para os alunos e inviabiliza o cálculo de indicadores intermediários de trajetória acadêmica. No entanto, o conceito de permanência no curso, na educação superior, é tido como válido, permitindo o cálculo de um indicador de permanência que reflete a



continuidade do vínculo do aluno com o programa. Assim como, mantêm-se os conceitos terminativos de evasão e de conclusão (Inep, 2017):

**Evasão:** saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional [...] **Conclusão:** condição terminativa de sucesso na trajetória de formação discente, a qual representa aluno que iniciou e concluiu a educação básica e, portanto, alcançou os objetivos de aprendizagem deste nível de ensino, estando apto a prosseguir para um nível mais avançado (Inep, 2016, *apud* Inep, 2017, grifo nosso).<sup>23</sup>

Como visto, de acordo com o Inep (2017) tanto a evasão quanto a conclusão têm condições terminativas, cada uma representando um fim (sucesso ou insucesso) na trajetória educacional, esse conceito é elemento chave para a definição da evasão.

Ora, “espera-se que um aluno ao ingressar no processo educacional formal siga determinada trajetória, alcançando sucesso ao final desta, o qual é representado pela conclusão de certo nível educacional e/ou de um curso” (Inep, 2017, p. 08), mas a partir do ingresso de uma pessoa em um curso de graduação a sua saída pode se dar de várias formas, entre elas com a evasão indicando, respectivamente um percurso de insucesso, não somente do estudante. Assim, para o Inep (2017) a evasão se traduz na interrupção prematura da trajetória educacional, antes da conclusão esperada do respectivo nível de ensino.

O próprio Inep (2017) destaca a importância de considerar a forma como os dados são tratados e os indicadores são calculados, levando em conta a agregação

---

<sup>23</sup> As informações fornecidas nas referências do documento MCFES (2017) referentes a Brasil (2016) não foram suficientes para localizar o documento original, mesmo após realizar buscas em sites de pesquisa. Portanto, não foi possível apresentar a citação original mencionada ou realizar uma análise do texto citado. Seguem as referências apresentadas para Brasil (2016): Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2010-2014. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2016. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2016.

de estudos específica. Cada agregação, definida por meio de variáveis-chave, representa uma unidade de análise distinta da trajetória escolar. Isso significa que a interpretação dos resultados depende da forma como os dados são agrupados.

Silva e Mariano (2021) em artigo que analisa especificamente o documento *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior* (Brasil, 2017) apontam que há quatro aspectos importantes a serem analisados com relação ao conceito de evasão definido: a independência com relação aos motivos, a condição terminativa, a condição de insucesso e a exclusão dos casos de falecimento.

Sobre a independência com relação aos motivos, os autores problematizam a definição adotada que considera a saída antecipada de um estudante “indicando a compreensão de que haveria um tempo adequado para esta, coincidente com a diplomação” (Silva; Mariano, 2021 p. 07), sem levar em conta os motivos que a causaram. As razões por trás da perda de vínculo não são relevantes na caracterização do fenômeno. Conforme os autores, a "evasão", conforme definida pelo Inep, não é útil para identificar um problema público, pois não permite determinar sua natureza e responsabilidade. Essa situação resulta em um impasse, onde as motivações da evasão são ignoradas, ao mesmo tempo em que são exigidas ações do MEC para lidar com o problema, sem que haja um conhecimento preciso sobre o que precisa ser abordado.

Com relação à condição terminativa, Silva e Mariano (2021) alertam que a definição oficial do Inep (2017) trata a evasão como uma ação final, sem considerar a possibilidade de reingresso ou de estabelecimento de múltiplos vínculos. Essa abordagem descreve a saída antecipada como um encerramento definitivo do vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de educação superior, sem perspectiva de retorno. “Soa como uma morte acadêmica” (Silva; Mariano, 2021, p. 08), essa forma de definir a evasão, embora compreensível, pois tratá-la como um fenômeno terminativo facilita a mensuração, pode limitar a compreensão completa do problema. Se o desligamento dos estudantes fosse considerado como “possivelmente transitório”, a avaliação da evasão dependeria do acompanhamento do fluxo de ingressos e egressos durante determinada série histórica. Isso resultaria na necessidade de reconhecer como desvinculado aqueles que nunca retornaram

ao sistema, o que exigiria o uso de indicadores de evasão bruta e líquida (descontando os reingressos).

Ao problematizar a condição de insucesso da evasão, os autores apontam que a abordagem pressupõe que seja possível avaliar como nulos os conhecimentos adquiridos de um estudante que evadiu. Conforme Silva e Mariano (2021), as implicações presentes na própria definição, consideraria um caso de diplomação como totalmente bem-sucedido, ao passo que, as evasões ocorridas nos primeiros períodos ou nos últimos seriam igualmente malsucedidas. No entanto, de acordo com os autores, a obtenção do diploma não garante necessariamente o alcance dos objetivos de aprendizagem, da mesma forma que a saída antecipada não deve ser presumida como incapaz de cumprir tais propósitos. Ao estabelecer a diplomação do estudante como critério absoluto de sucesso, ressalta-se a associação imediata da evasão ao fracasso acadêmico, o que parece não considerar que a educação superior possui finalidades que vão além da conclusão dos créditos e da obtenção do diploma (Silva; Mariano, 2021). As críticas de Silva e Mariano (2021) se concentram no uso dos termos dicotômicos de sucesso e insucesso.

É importante trazer para o debate a qualidade do curso e das aprendizagens que ocorrem durante o período de permanência, a própria formação nos aspectos profissional, acadêmico e humano, assim como as diferentes trajetórias que os estudantes podem percorrer na educação superior.

Por fim, o quarto aspecto questionado pelos autores é a exclusão dos casos de falecimento, conforme o Inep (2017) isso se justifica por se considerar o falecimento como um evento sem intencionalidade, como um caso fortuito, não relacionado à intencionalidade do indivíduo e sua relação com o processo educacional.

Segundo Silva e Mariano (2021), a definição adotada pelo Inep cria um paradoxo. Ao recusar investigar as motivações por trás da evasão, o Inep (2017) impossibilita a compreensão da evasão como um problema, por outro lado, ao argumentar que os falecimentos devem ser excluídos da contagem da evasão devido à sua natureza fortuita e não intencional, o Inep indica um motivo para não associar o insucesso, o fracasso acadêmico ao falecimento. Essa abordagem sugere que o Inep (2017) não consegue associar o insucesso ao falecimento e, portanto, precisa ignorar esses casos. “Quando não se pode fazer tal exercício sobre

todos os casos de perda de vínculo, não se pode afirmar que a falha, o fracasso, sequer existe” (Silva; Mariano, 2021, p. 13). Essa exclusão dos falecimentos impede uma análise consistente do problema, porque existem outros casos de evasão (além dos falecimentos) que também precisariam ser reconsiderados, porque também podem ser fortuitos.

Por fim, se não faz sentido contabilizar o falecimento na evasão, tão pouco o faz na permanência. O que sinaliza uma problemática conceitual que ainda requer atenção por parte dos formuladores de mensuração da evasão.

### **3.3.1 A questão do tempo: evasão e retenção**

A variável "tempo" desempenha um papel crucial na análise da evasão, como apontado por Costa, Santos Costa e Moura Júnior (2017). Conforme esses autores, a relação entre evasão e tempo refere-se à importância de observar a duração do percurso do estudante, desde o ingresso até a conclusão ou desligamento do curso. A compreensão dessa dinâmica temporal permite compreender melhor as barreiras e desafios enfrentados pelos estudantes ao longo de sua jornada acadêmica (Costa; Santos Costa; Moura Júnior, 2017). Conforme Polydoro (2000) até mesmo o tempo, o momento em que o estudante evadiu (início, meio ou no final da graduação) apresentam elementos que auxiliam no entendimento do processo.

O fluxo escolar engloba uma série de características relacionadas às trajetórias estudantis nas instituições de ensino (Lima Junior; Silveira; Ostermann, 2012). Dentre essas características, dois aspectos se destacam: a evasão e a retenção, essa última diz respeito à permanência prolongada no curso.

Conforme visto, para o Inep (2017) o acompanhamento da trajetória de um estudante ao longo de um itinerário formativo no sistema educacional permite identificar três condições principais: permanência, desistência e conclusão. Cada uma dessas condições representa um resultado diferente em relação ao percurso do estudante.

Uma analogia possível para as condições descritas acima seria a comparação do nível educacional, curso superior ou processo formativo com o itinerário de uma família que viaja de automóvel. Partindo-se do local de origem, a chegada ao destino planejado representaria a conclusão do trajeto com sucesso. Já a desistência da viagem antes da conclusão do

percurso representaria o insucesso de se chegar ao local de destino escolhido. Por seu turno, uma alteração no plano inicial de viagem pode indicar a adoção de medidas intermediárias ao longo do percurso ou outras ações que não permitam definir objetivamente se a família desistiu da viagem ou se concluiu o percurso. Tendo sido traçadas metas intermediárias em relação ao tempo da viagem, estas podem indicar uma maior ou menor eficiência no deslocamento. Por exemplo, quanto mais tempo se leva, menor a eficiência e, talvez, maior a chance de insucesso em decorrência de maior exposição a riscos, fatores imprevisíveis, condições adversas ou mesmo restrições materiais de se manter no percurso (restrições econômicas, dificuldade de coordenar os interesses e disposições dos diferentes membros da família, etc.) (Inep, 2017, p. 09).

Nesse sentido, para o Inep (2017) a permanência representa o movimento contínuo, mas seu significado pode variar dependendo se o aluno cumpre ou não a carga horária necessária para a conclusão do itinerário. Por outro lado, a desistência representa um insucesso no percurso, enquanto a conclusão indica o sucesso. Ambas as situações - insucesso e sucesso - representam uma condição terminal em relação ao percurso do estudante. No entanto é importante considerar que para o Inep (2017) a conclusão em um tempo maior do que o esperado é uma medida de ineficiência (Inep, 2017, p. 15) e que a permanência, embora indique um movimento, pode resultar em medidas mais ou menos satisfatórias dependendo do cumprimento dos requisitos para a conclusão do itinerário.

Retomando a questão da condição terminativa da evasão na definição do Inep e valendo-se dos microdados do Censo da Educação Superior de 2010, Silva e Mariano (2021, p. 10) alertam que o Inep contabiliza a evasão, em geral, e a perda de vínculo, em específico, a partir do registro das vagas, e não dos indivíduos:

Quando são contabilizadas as matrículas trancadas, por exemplo, não se quantifica o número de estudantes que as trancou, mas efetivamente quantas vagas em cursos tiveram sua condição suspensa. Desse modo, a título de ilustração, um(a) estudante matriculado(a) em três cursos ao mesmo tempo (dois à distância e um presencial), pode trancar dois à distância e manter-se cursando uma faculdade presencialmente. Ao fim do ano, o Inep contabilizará duas matrículas trancadas, ainda que seja um único CPF autor de ambas. A obviedade deve ser problematizada, pois o mesmo se dá com a evasão. Quando o Inep anuncia a evasão absoluta, relativa e sua taxa, ele está indicando a quantidade de vagas cujo vínculo com um(a) estudante foi perdido, e não a quantidade de estudantes evadidos(as) (Silva; Mariano, 2021, p. 10).

Ao abordarem a questão em discussão Costa, Santos Costa e Moura Júnior (2017) apontam que cada curso de graduação possui uma duração esperada, que

prediz um tempo necessário para que o aluno complete todas as disciplinas previstas em cada período letivo até a formatura. A retenção ocorre quando um aluno conclui seu curso em um tempo superior ao esperado ou quando ele não conclui o curso dentro do prazo regular, mas continua matriculado na instituição. Para Lima Júnior *et al.* (2019) a retenção na educação superior é definida como a permanência prolongada do aluno na universidade, excedendo o tempo previsto pelo currículo do curso. A retenção pode ocorrer devido a situações como suspensão, cancelamento ou trancamento de matrícula, bem como repetência em disciplinas (especialmente aquelas com altas taxas de reprovação), desmotivação com o curso, conflitos com horários de trabalho, o que acarreta um tempo adicional para sua conclusão (Costa; Santos Costa; Moura Júnior, 2017; Lamers *et al.*, 2017).

O estudo realizado por Polydoro (2000) examinou a evasão por meio do processo de retenção, mais especificamente pelo trancamento de matrícula, que pode ser temporário ou definitivo. A autora constatou que o trancamento de matrícula é uma forma de evasão que se manifesta ao longo dos anos nas instituições de ensino, e que, mesmo que os alunos solicitem o trancamento de forma provisória, essa decisão muitas vezes se torna permanente, pois muitos não retornam. Os principais motivos apresentados para a solicitação do trancamento incluem questões financeiras, dificuldades relacionadas ao trabalho, dificuldade de adaptação acadêmica e falta de comprometimento com o curso.

A Comissão (Brasil, 1996a) também aborda a retenção como uma situação em que o aluno permanece matriculado na universidade mesmo após o prazo máximo de integralização curricular ter sido esgotado, sem ter concluído o curso.

Conforme Costa, Santos Costa e Moura Júnior (2017) a retenção representa alguns problemas para o propósito original do objetivo de graduar-se, pois o atraso na obtenção do diploma implica em atraso no exercício profissional da área graduada. Além disso, a permanência prolongada do aluno na instituição gera custos adicionais, o que é especialmente problemático para o estudante e sua família na rede particular e para o próprio sistema de ensino quando a retenção acontece nas instituições públicas. Por fim, há também o risco de o aluno em situação de retenção acabar evadindo, a própria retenção pode ser um fator motivador da evasão. Essa situação representa um péssimo cenário em termos de gestão e desempenho, pois mesmo após o consumo de recursos adicionais em

função do tempo prolongado, não ocorre a formatura (Costa; Santos Costa; Moura Júnior, 2017).

O conceito da retenção demonstra intolerância com percursos escolares atípicos na educação superior. Cada vez mais com a expansão da educação, o perfil dos ingressantes está mais heterogêneo com trajetórias também diferentes daquelas consideradas regulares ou mais facilmente mapeadas (considerando a mensuração dos dados).

Nesse sentido, quando é imposto um tempo regular de término é como se o estudante tivesse o dever de permanecer o mínimo possível e não o direito de permanecer no prazo necessário para sua conclusão.

Tanto a evasão quanto a retenção podem representar prejuízos para o estudante e também para a instituição de ensino, essa última pressionada a produzir mais egressos em períodos cada vez menores (Lima Junior; Silveira; Ostermann, 2012).

Por fim, para Costa, Santos Costa e Moura Júnior (2017), a compreensão mais completa do problema da retenção passa também pela identificação dos motivos da evasão. Assim, para os autores, como nessa última, a retenção também precisa ser compreendida em termos de seus motivadores, opções de gerenciamento e métodos de medição, além disso, sua mensuração adequada é um elemento relevante. A retenção requer um esforço institucional para identificar suas principais causas e oferecer alternativas, que vão desde ajustes na matriz curricular e articulação direta com os docentes e discentes (Costa; Santos Costa; Moura Júnior, 2017).

### 3.4 INDICADOR DE TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Até 2008 a metodologia de coleta da pesquisa censitária realizada anualmente pelo Inep em parceria com as IES inviabilizou o cálculo de indicadores de trajetória acadêmica e permitia somente algumas medidas para expressar a eficácia na educação superior (Inep, 2009).

Por exemplo, a situação de desistência de um aluno observada no tratamento dos indicadores para a agregação “curso” de uma IES poderá ser registrada de forma diferente quando do tratamento para formar



indicadores para a agregação “IES”. Considerado a agregação “curso”, um aluno que tenha sido transferido do seu curso para outro na mesma IES, terá sua situação correspondente à desistência, apesar de manter o vínculo com a IES. No caso da agregação “IES”, a situação deste aluno seria tratada como permanência, visto que apesar da troca de curso, o aluno mantém-se vinculado à instituição (Inep, 2017, p. 13).

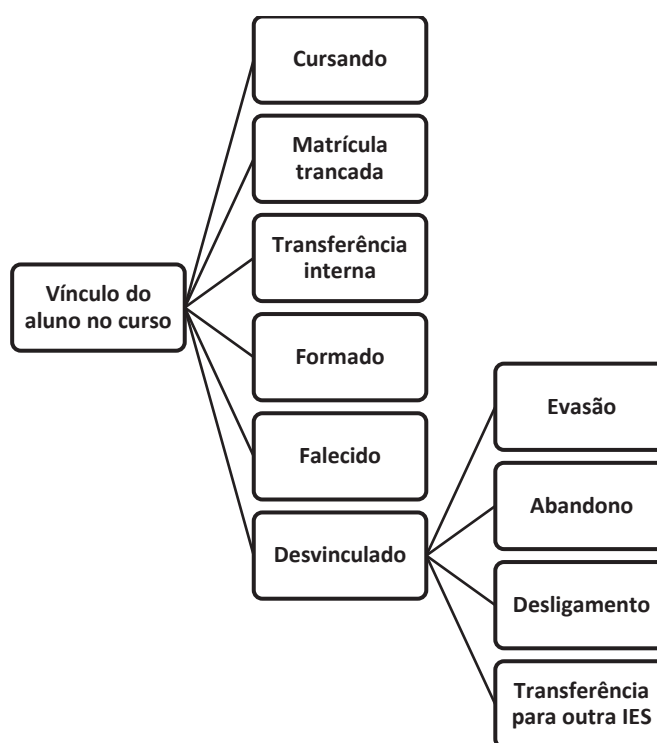
A coleta de dados censitários da educação superior a partir de 2009 possibilitou a compilação de uma base de dados longitudinal, ampliando assim, as possibilidades de análises sobre a evasão (Inep, 2017).

De acordo com o Inep (2017; 2022b), a situação do vínculo do aluno no curso pode ser:

- a) *Cursando*: indica que o aluno está matriculado em disciplinas, porém ainda não concluiu a carga horária exigida para a conclusão do curso no ano de referência do Censo;
- b) *Matrícula trancada*: indica que o aluno tem a matrícula temporariamente trancada;
- c) *Desvinculado do curso*: indica que o aluno não possui vínculo com o curso devido à evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra IES;
- d) *Transferência interna*: indica que o aluno foi transferido para outro curso dentro da mesma IES;
- e) *Formado*: indica que o aluno concluiu todos os créditos acadêmicos exigidos para a titulação no curso durante o ano de referência da coleta;
- i) *Falecido*: indica que o aluno faleceu durante o ano de referência do Censo.

A Figura 2, a seguir, apresenta as formas de vínculo do aluno no curso em um desenho hierárquico de acordo com o indicador de trajetória acadêmica definido pelo Inep (2017, 2022b).

FIGURA 2 - Indicador de trajetória acadêmica do INEP: vínculo do aluno no curso



FONTE: Elaborado pela autora (2024) a partir de Inep (2017, 2022b).

Conforme visto nas discussões anteriores, a definição de evasão estabelecida pelo Inep pode apresentar limitações dado que o estudante falecido não está no conjunto de estudantes desvinculados e aparece como vinculado ao curso.

Outra polêmica está relacionada à transferência entre cursos configurar como evasão, cuja discussão será oportunamente aprofundada no próximo capítulo.

Se as transferências entre curso inflam os números de evasão, por sua vez, os estudantes com matrícula trancada permanecem vinculados ao curso (pois o estudante não perde o vínculo com a IES e pode retornar) o que pode subestimar os números de evadidos, pois para Polydoro (2000) o trancamento da matrícula é uma modalidade de evasão, pois parte considerável dos que trancam a matrícula não retornam.

Considerado a agregação “curso”, um aluno que tenha sido transferido do seu curso para outro na mesma IES, terá sua situação correspondente à desistência, apesar de manter o vínculo com a IES. No caso da agregação “IES”, a situação deste aluno seria tratada como permanência, visto que apesar da troca de curso, o aluno mantém-se vinculado à instituição (Inep, 2017, p. 13).

De acordo com o citado pelo Inep (2017) se um aluno muda de curso na mesma instituição de educação superior, é classificado como desistência, pois a análise está concentrada no nível do curso, embora mantenha seu vínculo com a instituição. No entanto, ao considerar o nível da instituição, a situação do aluno é classificada como permanência.

Com relação à denominação “abandono” utilizado como uma das formas de desvinculação do curso vale a reflexão sobre a dificuldade em encontrar a conceituação para tal modalidade nos documentos oficiais do Inep. Retomando a discussão já apresentada, relembra-se que o próprio Inep (2017) reconhece que muitas das definições referentes às medidas de trajetória foram adaptadas da educação básica.

De acordo com Silva Filho e Lima Araújo (2017), mesmo na educação básica, os próprios órgãos oficiais da educação não apresentam informações fáceis de encontrar e de forma didática. Somente em um informe do MEC de 1998, as autoras conseguiram encontrar o conceito diferenciador entre evasão e abandono. “O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (Inep, 2010, n. p.).

Na educação superior, mais especificamente na IES pública dada a diferente organização curricular não se utiliza o mesmo conceito, pois se o aluno abandona o curso sem trancamento de vaga, ele não tem direito a retornar. Assim, embora de acordo com o Inep (2017) abandono e evasão são categorias diferentes relacionadas ao vínculo do aluno com o curso, não se apresenta no documento conceitos que os diferenciam entre si.

Conforme o Inep (2017) a partir das definições da situação de vínculo do aluno, estabelecem-se três grupos de análise que compõem a tríade de indicadores: permanência, desistência e conclusão:

- a) Permanência: corresponde aos estudantes com situação de vínculo igual a *cursando*. Também fazem parte desse indicador, os estudantes com vínculo ativo no curso “com qualquer situação de vínculo no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso)”. Mesmo

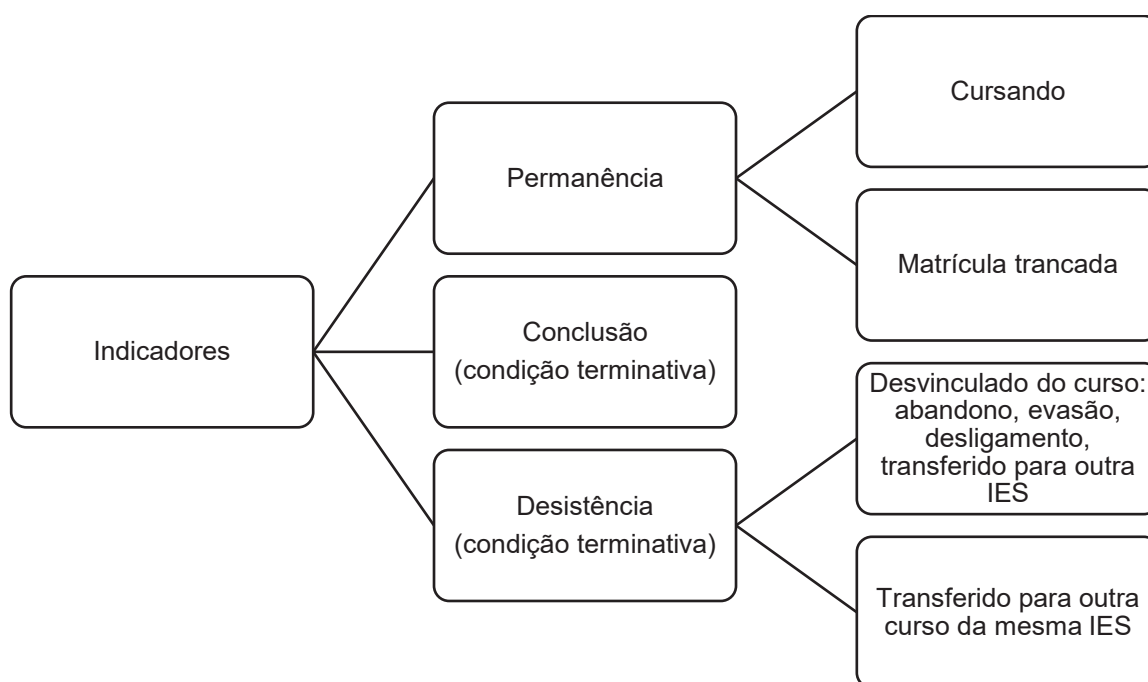
que não esteja efetivamente cursando, como é o caso da *matrícula trancada*, ou seja, os alunos que possuem vínculos ativos com o curso deverão ser informados;

b) Desistência: corresponde aos alunos que encerraram seu vínculo com o curso, isto é, *desvinculado do curso* ou *transferido para outro curso da mesma IES*. Esses alunos não serão “informados no ano subsequente (no mesmo curso e com a mesma data de ingresso)”;

c) Conclusão: corresponde aos alunos com situação de vínculo igual a formado, “[...] encerraram seu vínculo com o curso e, portanto, não deverão ser informados no ano subsequente (no mesmo curso e mesma data de ingresso)” (Inep, 2017, p. 15).

A Figura 3 apresenta uma síntese para auxiliar na compreensão dos conceitos de permanência, conclusão e desistência a partir dos indicadores de cursos no acompanhamento da trajetória acadêmica, conforme definido pelo Inep (2017).

FIGURA 3 - Indicadores de cursos calculados a partir do acompanhamento da trajetória acadêmica, Inep (2017)



FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir de Inep (2017).

Na Figura 3 observa-se que tanto o aluno transferido para outra IES quanto o desvinculado fazem parte do indicador “desistência e possuem condição terminativa de vínculo com o curso”.

Por meio dos Indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação tendo como forma de análise o acompanhamento longitudinal, isto é, a trajetória cronológica dos estudantes ao longo dos anos, desde que ingressaram na graduação até a sua saída, é possível identificar as taxas acumuladas de permanência, de conclusão ou de desistência.

A Taxa de Desistência Acumulada (TDA) é uma medida que calcula a porcentagem de estudantes que evadiram de um determinado curso até um determinado ano, em relação ao número de alunos que ingressaram nesse curso no ano inicial. A fórmula para calcular a TDA leva em consideração não apenas os estudantes que evadiram, mas também os estudantes transferidos e exclui os casos de alunos falecidos.

A Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) é uma medida que calcula a porcentagem de estudantes que se formaram em um curso específico até um determinado ano, em relação ao número de alunos que ingressaram nesse curso no ano inicial. A fórmula para calcular a TCA leva em consideração não apenas os estudantes formados, mas também exclui os casos de alunos falecidos.

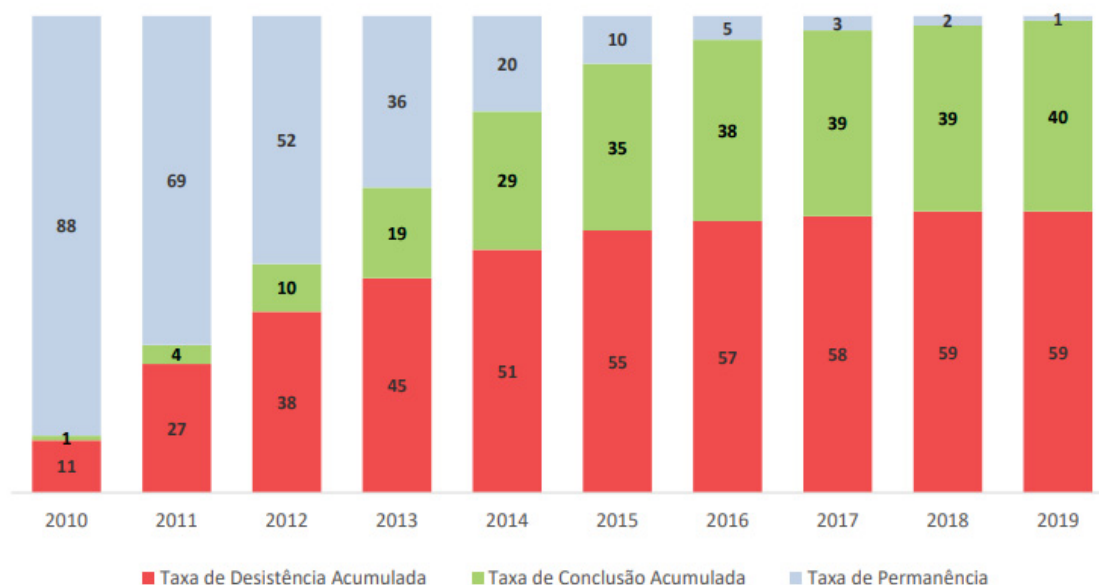
A Taxa de Permanência (TAP) é uma medida que calcula a porcentagem de estudantes que ainda possuem vínculo ativo com um curso específico até um determinado ano, em relação ao número de alunos que ingressaram nesse curso no ano inicial. A fórmula para calcular a TAP leva em consideração os estudantes que estão cursando o curso ou que estão com o curso trancado, e também exclui os casos de alunos falecidos.

Na Figura 4 a seguir, produzida pelo Inep (2020b), é possível verificar esses indicadores, por meio de um *coorte*<sup>24</sup> de ingressantes acadêmicos do ano letivo de 2010 e acompanhar sua trajetória acadêmica até 2019. Esses indicadores foram calculados a partir de todos os cursos de graduação da educação superior brasileira.

---

<sup>24</sup> Conforme o Inep (2017, p. 19) a definição da coorte de ingressos “corresponde à soma dos vínculos de alunos aos cursos com ano de ingresso igual ao primeiro ano da trajetória escolar (T) nas bases de dados dos quatro primeiros anos da trajetória. Assim, a coorte de ingressos 2010 é definida pelos vínculos de alunos aos cursos com ano de ingresso igual a 2010, nos anos 2010, 2011, 2012 e 2013”.

FIGURA 4 - Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes dos cursos de graduação em 2010



FONTE: Inep, 2020b, p. 55.

A partir da análise dos dados elaborados pelo Inep (2020b), sintetizados na Figura 4, calculados a partir do acompanhamento do fluxo dos alunos ingressantes, ponderada pelo número de ingressantes do curso, com três indicadores calculados: taxa de permanência; taxa de conclusão acumulada; e taxa de desistência acumulada, observa-se que dos ingressantes em 2010, 59% desistiram de seu curso de ingresso, 40% concluíram seu curso de ingresso e 1% ainda permanecem vinculados ao curso (cursando ou trancados).

Por sua vez, indicadores de fluxo escolar são comumente requeridos para se avaliar a eficácia dos sistemas de ensino. Tais indicadores mensuram a movimentação dos discentes entre períodos letivos subsequentes, permitindo o cálculo de indicadores de fluxo ou trajetória educacional, além de expressarem relações entre rendimento escolar do aluno e sua trajetória em um determinado nível educacional, sua movimentação entre unidades educacionais integrantes do respectivo sistema de ensino, ou a interrupção prematura dessa trajetória (antes da conclusão esperada do respectivo nível de ensino) (Inep, 2017, p. 07).

Embora se contabilize na taxa de desistência acumulada, os alunos que se desvincularam do curso por transferência, esse indicador de trajetória aponta algumas problematizações:

- a) 27%, quase metade da taxa de desistência cumulada, evadiram até o segundo ano do curso;
- b) a taxa de conclusão acumulada (40%) é menor que a de desistência acumulada (59%).

Outra análise importante da evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010 por categoria administrativa comprova que na rede pública a taxa de conclusão acumulada é maior do que na privada (Inep, 2020b):

- a) rede pública estadual: 52%;
- b) rede pública federal: 46%;
- c) rede privada: 37%.

A taxa de desistência acumulada é mais elevada na rede privada, sendo 35% maior do que a da rede estadual (Inep, 2020b):

- a) rede pública estadual: 46%;
- b) rede pública federal: 52%;
- c) rede privada: 62%.

Pesquisas realizadas por Lobo e Silva Filho (2017) já haviam verificado por outra metodologia de análise, que a evasão anual média - porcentagem de alunos que não se formaram e não realizaram matrícula no ano seguinte - era maior em instituições da rede privada.

Outro recorte apresentado pelo Inep (2020b) diz respeito à modalidade de ensino, na qual a evasão é maior na EaD. Conforme a evolução dos indicadores de trajetória (Inep, 2020b), dos estudantes que ingressaram em cursos de graduação na modalidade a distância em 2010, a taxa de desistência acumulada em 2019, foi de 63%, já na modalidade presencial a mesma taxa ficou em 59%.



### 3.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Esse capítulo buscou analisar o conceito de evasão na educação superior. Por sua contribuição histórica iniciou-se com uma breve análise da importância da Comissão Especial para o Estudo da Evasão que elencou os níveis de evasão: curso, instituição e sistema.

A evasão pode ser definida e mensurada de diversas formas, a partir dos níveis definidos pela Comissão (Brasil, 1996a). A evasão por curso contabilizará saídas como as transferências. Esse entendimento mobilizou muitas críticas, com relação à qualidade da mensuração e da necessidade de maiores estudos sobre a mobilidade estudantil (Ristoff, 1999; Freitas, 2016; Pedro, 2018; Lima Junior *et al.*, 2019; Silva; Mariano, 2021; Coimbra *et al.* 2021).

Para além da discussão de contabilizar ou não as transferências, reconheceu-se a necessidade de investigação das causas, os motivos por trás dos fatores que levaram à evasão do estudante, principalmente no aspecto institucional (Adachi, 2009; Freitas, 2016; Pedro, 2018; Lima Junior *et al.*, 2019).

Nesse sentido Pedro (2018) ressalta a importância de uma abordagem que apresenta um retrato matizado da evasão considerando a diversidade de elementos e contextos que a influenciaram, como a educacional e institucional e as categorias a elas vinculadas: qualidade de ensino, apoio e suporte institucional e políticas de inclusão, adaptação e permanência.

A partir do documento "Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior" (MCFES) do Inep, de 2017, analisou-se como a evasão na educação superior é definida pelo instituto. Observou-se que ela é tida como uma condição terminativa de insucesso, pois os alunos deixaram de seguir as trajetórias formativas baseadas nos currículos dos cursos, alcançando o sucesso ao concluir um determinado nível educacional ou curso.

Porém, para uma compreensão mais abrangente da evasão na educação superior, concordante com Polydoro (2000), é necessário considerar diversos aspectos conceituais e quantitativos. Nesse sentido, a evasão deve ser observada levando em conta a instância em que ocorre, a autoria da decisão (voluntária ou

desligamento pela instituição), a forma como se manifesta (abandono, cancelamento, transferência, entre outros) e o momento em que ocorre.

Como indica Adachi (2009), o acesso à base de dados da universidade possibilita discriminar muitas das categorias elencadas, assim como identificar categorias de evasão mais problemáticas, como o caso do abandono.

Nessa perspectiva, a próxima seção apresenta a análise dos dados acadêmicos institucionais da UFPR, obtidos do Sistema de Informações para o Ensino (SIE) no período de 2004 a 2019.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

“É verdade que a escola é libertadora, mas apenas na intenção”  
(Bourdieu, 2019, p. 322).

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização da UFPR especialmente no tocante à expansão de suas matrículas e aos números de saída da instituição, com atenção especial aos evadidos. Parte da análise também investiga a mobilidade estudantil, fornecendo dados sobre os desdobramentos subsequentes à evasão, incluindo a possível retomada ou não dos estudos por parte dos estudantes que deixaram a UFPR.

Com a intenção de verificar o quantitativo de estudantes registrados, concluintes e principalmente evadidos historicamente ao longo dos anos na UFPR, foi realizada uma análise dos Relatórios de Atividades Anuais dos anos disponíveis na versão *online* no Portal da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamentos e Finanças (Proplan)<sup>25</sup>, o primeiro disponibilizado é o de 1977.

A busca por esses dados nos relatórios foi realizada até 2004, data a partir da qual já foi possível acessar as informações pelo Sistema de Informações para o Ensino (SIE)<sup>26</sup> até o ano de 2019.

### 4.1 BREVE HISTÓRICO: EXPANSÃO DE MATRÍCULAS

A Universidade Federal do Paraná é uma das mais antigas universidades do Brasil, fundada em 1912 como instituição privada (Cunha, 1986). Em 1913 com 97 alunos matriculados foram ofertados os primeiros cursos: Direito; Engenharia; Medicina; Odontologia e Farmácia (UFPR, 2012a, 2022a). Em 1914 o Governo Federal determinou o fechamento das universidades particulares e buscou a centralização do poder das instituições de educação superior (UFPR, 2022a). Para evitar o fechamento e continuar funcionando a universidade foi desmembrada em

---

<sup>25</sup> Em decorrência das limitações impostas pelo Covid 19, foram analisados os relatórios que constavam de modo *online* dos seguintes anos: 1977, 1979, 1984, 1998, 1987, 1988, 1990, 1991 a 2000 e 2001 a 2018.

<sup>26</sup> Em outubro de 2019 os dados do SIE migraram para o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), sistema desenvolvido na própria UFPR.

faculdades autônomas, durante cerca de trinta anos buscou-se sua restauração, objetivo que foi alcançado em 1946, quando as faculdades existentes, acrescido a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foram reunidas como a Universidade do Paraná (UFPR, 2022a).

Após sua restauração iniciou-se o processo pela sua federalização que aconteceu em 1950 quando foi intitulada Universidade Federal do Paraná, uma instituição pública e gratuita (UFPR, 2022a).

Em 2021 a UFPR contava com 122 cursos de graduação, 91 programas de pós-graduação (abrangendo 47 das 49 áreas do conhecimento de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes), 106 cursos de especialização, 5.919 servidores docentes e técnicos administrativos (UFPR, 2022b).

A UFPR também se consagrou como a maior em número de patentes do Paraná no Instituto Nacional da Propriedade Intelectual (INPI, 2020), em 2017 contabilizava 555 grupos de pesquisa congregando docentes, discentes, técnicos e colaboradores de diversas instituições (UFPR-PDI 2017/2021)<sup>27</sup>.

Sobre a expansão da matrícula, partindo de quase uma centena, 97 discentes matriculados na UFPR em 1913, em 1974 ela atinge a casa de 10.436 estudantes, e em 2021 são 43.084 discentes divididos entre os cursos de graduação e pós-graduação, um número certamente impressionante construído ao longo dos 110 anos de existência (UFPR, 1974, 2012a, 2022b; Siqueira, 2012).

Ao analisar os relatórios de atividades realizados anualmente na UFPR é possível constatar que a UFPR acompanhou o crescimento das matrículas na educação superior brasileira, nela (UFPR) também ocorreu expansão do acesso, observada nos números de estudantes registrados nos cursos de graduação. Por meio dos registros dos relatórios também foi possível verificar que o número de concluintes (aqueles alunos cuja saída da universidade é com a formatura) cresceu simultaneamente, conforme verificado ao longo das décadas na Tabela 5.

---

<sup>27</sup> Embora nesse momento o objetivo seja contextualizar a UFPR, pela perspectiva adotada, optou-se por não apresentar seu ranqueamento com relação às demais universidades. Sobre esse tema sugere-se a leitura da análise realizada por Barreyro (2018) sobre o ranqueamento das instituições de educação superior. BARREYRO, G. B. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.

TABELA 5 - Expansão na graduação na UFPR entre as décadas de 1976 a 2016: número de estudantes registrados e concluintes

<b>Ano</b>	<b>Número de estudantes registrados</b>	<b>% em relação à década anterior</b>	<b>Número de Concluintes</b>	<b>% em relação à década anterior</b>	<b>% concluintes/ registrados</b>
1976	12.124		1.582		13%
1986	15.967	31,70%	2.376	50,19%	15%
1996	15.149	-5,12%	1.884	-20,71%	12%
2006	20.019	32,15%	2.276	20,81%	11%
2016	26.246	31,11%	3.181	39,76%	12%

FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir de UFPR (1979; 1986; 1996; 2006; [2016?]).

Ao observar na Tabela 5 os números referentes às colunas de estudantes registrados e concluintes nos cursos de graduação ao longo das décadas entre 1976 a 2016, verifica-se que há uma expansão na quantidade de estudantes registrados e na de concluintes. Em 2006, se atingiu nova marca histórica, a segunda casa da dezena de milhar na graduação da UFPR, foram 20.019 estudantes registrados e 2.276 concluintes.

Já na Tabela 6 é possível observar a expansão do número de estudantes registrados na graduação até 2019 (a partir de 2020 tem-se o impacto do Covid-19 que apresenta uma conjuntura que precisaria de uma atenção específica), assim como o número de concluintes dos cursos de graduação.

TABELA 6 - Expansão do número de estudantes registrados e dos concluintes na graduação na UFPR: 1999-2019

<b>Ano</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Ano</b>	<b>Estudantes registrados</b>	<b>Concluintes</b>
<b>1999</b>	16.243	2.288	<b>2010</b>	21.424	2.993
<b>2000</b>	17.647	2.268	<b>2011</b>	25.531	2.583
<b>2001</b>	17.820	2.283	<b>2012</b>	25.013	2.728
<b>2002</b>	18.457	2.575	<b>2013</b>	25.741	2.807
<b>2003</b>	19.685	2.780	<b>2014</b>	25.014	3.218
<b>2004</b>	19.457	2.638	<b>2015</b>	26.041	3.395
<b>2005</b>	19.862	2.695	<b>2016</b>	26.246	3.181
<b>2006</b>	20.019	2.276	<b>2017</b>	28.474	3.732
<b>2007</b>	21.067	3.180	<b>2018</b>	27.998	3.938
<b>2008</b>	20.871	3.018	<b>2019</b>	27.059	4.016
<b>2009</b>	22.237	3.082			

FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir de UFPR (2003; 2004; 2005; 2006; [2016?]; 2022).

NOTA: Dados referentes aos anos de 2000 a 2003 extraídos do Quadro 2 - Números da UFPR - 1999 - 2003 (Relatório anual de atividades, UFPR, 2003). Dados referentes aos anos de 2007 a 2016 extraído de UFPR ([2016?]). Dados referentes aos anos 2017 a 2019 extraídos dos Indicadores UFPR (2022).

Observa-se na Tabela 6 entre 2000 e 2019 que, embora haja um crescimento gradativo, ele não se mantém constante, em 2004 (-1,2%), 2008 (-0,9%), 2010 (-3,6%), 2012 (-2%), 2014 (-2,8%), 2018 (-1,7%) e 2019 (-3,3%) ocorre um decréscimo no número de estudantes registrados nos cursos de graduação em relação ao ano anterior, mesmo assim, o percentual de crescimento em 19 anos é de 53%.

Verifica-se igualmente que o crescimento no número de formaturas (concluintes) não é constante, quando comparado ano após ano, embora apresente um crescimento ao longo dos últimos anos e em 2019 atinja uma marca histórica de 4.016 formandos, representando um percentual de crescimento de 77%. Quando comparado ao ano anterior, destaca-se o ano de 2007 que apresentou 40% de crescimento no número de concluintes.

Os números apontam que a UFPR, sem dúvida, acompanhou o desenvolvimento da expansão de ingressos na educação superior. E os números da evasão? Ora, sabe-se que a evasão é um fenômeno que extrapola barreiras institucionais, assim como, os níveis da educação. Não é um fenômeno de compreensão rasa, e como se tem visto, desde o primeiro capítulo, várias são as questões que interferem nesse processo.

#### 4.2 OS NÚMEROS DA EVASÃO NA UFPR

Nesta subseção com a intenção de investigar em termos quantitativos como a evasão foi situada institucionalmente ao longo dos anos na UFPR, foi realizada uma análise dos Relatórios de Atividades Anuais dos anos disponíveis na versão *online* no Portal da Proplan.

Nessa primeira etapa serão apresentadas as ponderações referentes à análise efetuada nos Relatórios Anuais de Atividades a partir da busca de registro de

números de saída dos estudantes evadidos e concluintes (com a formatura)<sup>28</sup>, assim como o do número de matriculados para uma descrição comparativa ao longo dos anos.

Foram escolhidos como instrumento de investigação os Relatórios Anuais de Atividades, por se tratar de um documento histórico que apresenta os números evolutivos da instituição em um decurso temporal, visto a dificuldade em encontrar os registros referentes à evasão, em relatórios e demais documentos anteriores a implantação do SIE (sistema de gestão de dados de 2004 e 2019<sup>29</sup>). Na segunda etapa se apresentarão os dados acadêmicos resgatados diretamente do SIE, de forma mais completa, identificando e descrevendo todas as formas de saídas dos estudantes no recorte histórico (2004-2019). O marco temporal é 2019, porque a partir de 2020 tem-se o impacto do Covid-19 que apresenta uma conjuntura singular que precisaria de uma atenção específica.

#### **4.2.1 Os números da evasão ao longo dos anos nos Relatórios de Atividades da UFPR**

Ao longo dos anos nos Relatórios de Atividades é possível analisar nos registros, os primeiros ainda em folhas datilografadas, uma perceptível evolução na própria sistemática universitária: estrutura, organização e funcionamento, recursos humanos, receita financeira, pesquisa, extensão, ampliação física, convênios e atividades suplementares.

Com relação às informações acadêmicas disponíveis nos relatórios de atividades consultados, verifica-se que entre 1973 a 1998, os dados referentes à

---

<sup>28</sup> A fim de verificar nos relatórios anuais de atividades os registros de atividades e/ou números relacionados às entradas e saídas da instituição, principalmente aqueles vinculados à evasão, foi realizada busca com os seguintes termos: i) “estudantes registrados”, “matrícula” com a intenção de verificar a expansão da oferta; ii) “concluinte”, “formados”, “formatura”, “formandos” para verificar a saída com a conclusão do curso e iii) “evasão”, “evadido”, “desistência”, “abandono”, “cancelamento”, “jubilamento”, “transferência” e “trancamento” com o objetivo de observar outras formas de saída, diferentes da formatura. A busca pela diversidade de termos foi necessária porque não havia padronização da apresentação dos dados ao longo dos anos (até 2000), o que dificulta a construção de uma série histórica. Além disso, algumas vezes os dados eram apresentados por setor e não como um dado unificado da instituição.

<sup>29</sup> Em 2019 o sistema de gestão de informações SIE migrou para o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga).



permanência e saída dos estudantes, principalmente pela evasão, não se apresentava como uma preocupação central dos registros, mesmo os relacionados às atividades da Prograd, isto é, as informações básicas referentes à matrícula, formatura (conclusão) não expunham uma série histórica.

Em 1977, por exemplo, no relatório há informações precisas sobre o número de livros na biblioteca e é possível saber até mesmo o preço do almoço no restaurante, que era em cruzeiros Cr\$ 7,2 (UFPR, 1977), mas informações acadêmicas relacionadas à permanência do estudante ou termos como “evasão”, “saída sem conclusão”, “abandono”, “cancelamento” não aparecem uma única vez nos registros, não há nem mesmo o número de estudantes registrados na instituição neste ano.

Os relatórios embora apresentassem exatidão de informações sobre a estrutura geral da universidade – como o de 1985, no qual é possível saber que foi comprado um ultracriostato procedente da Alemanha Oriental ou que 64 memorandos foram expedidos pela secretaria administrativa – não apresentavam os mesmos detalhamentos de informações com relação aos dados acadêmicos. Não foram localizados nos dados acadêmicos deste ano (1985), registros de números referentes à saída dos estudantes da instituição, nem os de concluintes (estudantes que têm a saída pela formatura).

TABELA 7 - Registro de estudantes e números de saídas nos cursos de graduação da UFPR entre 1979 e 1990

Ano	Estudantes Registrados	Concluintes/ Formatura	Transferência	Trancamentos
1979	15.251	-	-	-
1984	13.681	-	885	-
1985	15.670	-	911	-
1986	15.967	2.376	497	2.717
1987	-	-	-	-
1988	12.267	-	-	-
1990	-	-	-	-

FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir dos Relatórios de Atividades Anuais da UFPR (1979; 1984; 1985; 1986; 1987; 1988; 1990).

Em 1986, aparecem os primeiros registros de matrículas trancadas e de concluintes, mas ainda não há registros de números referentes à evasão. Nos anos

que seguem 1987, 1988 e 1990 já não se apresentam mais os dados acadêmicos referentes à formatura (concluintes), trancamentos ou transferências.

Também nesse ano (1986) aparecem registros acadêmicos de forma mais completa sobre matrícula e saída dos estudantes, nos quais o número de trancamentos foi maior que o de concluintes. Porém, a partir da análise dos registros não foi possível precisar se os números referentes aos trancamentos são os mesmos de estudantes evadidos.

Nessa amostra de tempo é possível observar algo que se repete nos relatórios de atividades analisados, os registros não permitem a construção, continuidade de uma série histórica acadêmica com dados sobre as saídas dos estudantes, pela ausência de informações. Também não se encontrou aspectos metodológicos dos registros referentes a conceituação dos termos, assim, inferiu-se que, “desistência”, “abandono”, “evasão”, “egressos de outras vias” se refere a mesma situação, ou seja, saída do estudante sem ser pela via da conclusão do curso. Alguns anos não apresentaram de forma unificada os dados gerais de matrículas, formaturas, transferências, como é o caso dos anos de 1990 e 1997 nos quais os dados são apresentados somente por setor, o que dificulta uma visão geral dos dados institucionais, além disso, em alguns relatórios, os dados não seguiam o mesmo padrão entre os setores.

A partir de 1995 aparecem os termos e os valores correspondentes ao “jubilamento” e “abandono”. No registro desse ano também aparece uma nota elucidativa explicando que no número de estudantes registrados constam também os evadidos (representados pelos afastamentos, abandonos e trancamentos).

Em 1998 aparece pela primeira nos relatórios consultados, na introdução do documento o termo “evasão”; “[...] O corpo discente da instituição manteve-se estável, com o surgimento de indicações que levam a crer numa redução dos índices de evasão escolar” (UFPR, 1998, p. 04). Mas a fala se mostra muito vaga de modo que não é possível saber a que índices anteriores estão se referindo para comparação dos dados e verificação da diminuição do fenômeno. A título de observação, no relatório de 1999, o termo “evasão” aparece uma única vez, e assim como em 1998, na introdução, na mesma página e na mesma frase “O corpo discente da instituição, manteve-se estável, com o surgimento de indicações que levam a crer numa redução dos índices de evasão escolar” (UFPR, 1999, p. 04).

No ano de 1998, o termo “evasão” aparece 14 vezes, uma aparição inédita e bastante pontuada se comparada aos anos anteriores.

Também nesse ano apresentam-se dados de matrícula, de evadidos e o índice de evasão, conforme apresentado na Tabela 8. O índice de evasão total da UFPR em 1998 foi de 8,21%.

TABELA 8 - Dados acadêmicos da graduação por setor da UFPR em 1998: matrículas registradas, abandono e índice da evasão

Setores	Matrículas registradas	Abandono (evasão)	Índice de evasão
Ciências exatas	1.855	268	14,45%
Ciências biológicas	802	52	6,48%
Ciências da terra	673	93	13,82%
Tecnologia	2.510	147	5,86%
Ciências da saúde	2.270	83	3,66%
Ciências agrárias	1.424	86	6,04%
Ciências sociais aplicadas	2.270	150	6,61%
Ciências humanas, letras e artes	2.655	356	13,41%
Educação	703	47	6,69%
Ciência jurídica	716	22	3,06%
<b>Total UFPR</b>	<b>15.881</b>	<b>1.304</b>	<b>8,21%</b>

FONTE: adaptado pela autora (2024) de UFPR (1998).

NOTA: Relatório emitido em 23/04/1999 pela Prograd.

Os índices de evasão variaram consideravelmente entre os diferentes setores da UFPR no ano de 1998. O setor de Ciências Exatas apresenta o maior índice de evasão, com 14,45%, enquanto o de Ciência Jurídica possui o menor índice, com 3,06%.

Embora em 1998, o setor de Ciências Exatas tenha apresentado a maior taxa de evasão percentual, em números absolutos, o maior número de evadidos foi registrado no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, com 356 casos. Isso indica que, mesmo com uma porcentagem menor, o impacto absoluto pode ser significativo em setores com um grande número de estudantes.

A forma como os dados relacionados à evasão são apresentados em 1998 não se repetem no ano seguinte em 1999, o qual só foi possível acessar as informações no Relatório de Atividade Anual de 2000.

TABELA 9 - Números da graduação na UFPR entre 1991 e 2003: registrados, concluintes, evadidos

Ano	Registrados	Concluintes	Evadidos
1991	12.132	2.974	-
1992	13.923	1.647	-
1993	14.670	1.615	-
1994	15.817	2.058	-
1995	15.740	2.034	1.879
1996	15.897	1.884	1.462
1997	15.686	2.380	-
1998	15.748	2.336	1.304
1999	16.243	2.288	990
2000	17.647	466	785
2001	17.820	2.283	1.144
2002	18.457	2.575	1.452
2003	19.685	2.780	1.354

FONTE: elaborado pela autora (2024) com base nos Relatórios de atividades anuais da UFPR (1991 a 2004).

Entre os anos de 2000 a 2003 dados importantes referentes à saída pela evasão, como cancelamento, abandono e jubramento são apresentados por setor. A partir do ano 2000 são apresentadas as tabelas intituladas “UFPR em Números”, o que permite resgatar informações acadêmicas dos anos anteriores referentes a ingresso, número de registro e formaturas, mas não consta o número de evasão. Não há um registro unificado geral dos dados da UFPR referentes à evasão, por exemplo, no ano de 2000 para obter o número de evadidos é necessário somar os dados de duas tabelas, referentes ao primeiro e segundo semestre. Além disso, não aparece o termo “evadido”; e sim, “egressos por outras vias”, o que, a partir das variáveis apresentadas nas tabelas, abrange um grande conjunto: abandono, cancelamento judicial, cancelamento a pedido, cancelamento administrativo, mudança de habilitação, mudança de campus, mudança de turno, reopção de curso, transferência, jubramento, não confirmação de vaga do vestibular e até mesmo falecimento.

Nesse sentido, sem desmerecer a importância dos registros realizados, pondera-se sobre a organização e apresentação dos registros de ordem acadêmica principalmente sobre a evasão até o ano 2000, em comparação ao cuidado e apuro com que foram registrados outros dados das demais instâncias institucionais.

De acordo com Carlos Alberto Faraco, reitor da universidade em 1992, os relatórios anuais são uma fonte importante de dados sobre a sistemática da instituição: “com este material em mãos, a sociedade e a própria Universidade adquirem um instrumento extraordinário de informações e, conseqüentemente, de avaliação [...]” (UFPR, 1992).

Ao resgatar o objeto dessa pesquisa, após verificar os registros dos números da evasão ao longo dos anos nos relatórios de atividades, a partir da fala do reitor em 1992, poderia se pontuar que, embora os números de matrícula, o acesso tenha crescido no decurso dos anos, assim como a universidade como um todo, questões acadêmicas importantes como as relacionadas com a permanência e saída dos estudantes (sem ser pela formatura), principalmente dados relativos à evasão não foram questões que se apresentaram como essenciais nos documentos observados.

Nos relatórios de atividades anuais observados até 1999, aparentemente não há preocupação em registrar dados que auxiliam a responder perguntas importantes, para uma instituição de ensino, como: a evasão diminuiu de um ano para o outro? Quantos são os alunos evadidos? Para onde foram? Por que evadiram?

Por que a inexistência ou omissão desses dados? A evasão não era observada ou motivo de preocupação? Ou retomando a hipótese dessa pesquisa, a inexistência dos dados relativos à evasão pode ser justificada pela premissa que ela não era vista sob a incumbência institucional, assim como, era tida como responsabilidade do estudante, o que justifica a omissão da instituição nas questões referentes à evasão.

Já a partir de 2004 com o acesso dos dados acadêmicos diretamente no SIE, é possível observar e analisar os números acadêmicos com maior detalhamento, por meio de filtros que possibilita saber exatamente a forma de saída do estudante.

#### 4.2.2 Evasão nos cursos de graduação da UFPR: 2004 a 2019

Nesta subseção serão apresentados dados referentes à saída dos estudantes nos cursos de graduação da UFPR no período de 2004 a 2019, conforme informações acadêmicas constantes no SIE<sup>30</sup>.

Com relação a UFPR a delimitação temporal 2004 a 2019 acontece por dois motivos: anterior a 2004, o sistema de gestão de informação acadêmica não era o SIE o que dificulta a logística dos dados e após 2020 tem-se o impacto do Covid-19 apresentando uma conjuntura que precisaria de uma atenção específica.

A análise apresentada parte de dados secundários – elaborados pelos técnicos Bockor e Felisbino (2021) da Unidade de Projetos vinculada à Coordenadoria de Políticas de Ensino de Graduação (Copeg) da Prograd/UFPR – do relatório descritivo que apresenta as saídas da instituição, com ênfase na evasão, no período recortado: 2004 a 2019.

Para chegar às variáveis que representam a saída por evasão foi necessário estabelecer uma filtragem específica no sistema de informação de modo a se apresentar com precisão a forma de saída do estudante.

O Art. 33 da Resolução 37/97 (UFPR, 1997b) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) estabelece os motivos pelos quais o registro acadêmico do aluno poderá ser extinto: cancelamento; transferência para outra IES; não confirmação de matrícula; não apresentação da documentação complementar do registro; cassação de determinação judicial que originou o registro acadêmico; comprovação de fraude na documentação apresentada; conduta imprópria; transgressão das normas do protocolo que rege o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação); jubramento; abandono e falecimento.

A Resolução 37/97 (UFPR, 1997b) caracteriza o abandono de curso como:

---

<sup>30</sup> Foram utilizados os dados do Relatório SIE nº 11.02.04.99.42 (Alunos por nível de curso e forma de evasão) com informações gerais sobre os estudantes: CPF, nascimento, sexo, GRR, curso, setor, ano/forma de ingresso e ano/forma de evasão. Foram selecionadas dentre as disponíveis no campo *Nível de Curso*: Graduação; Nível de Graduação - Cursos Anuais; Nível de Graduação - Cursos PARFOR; Nível de Graduação - Litoral; Nível de Graduação - 15 semanas; Nível de Graduação - 18 semanas; Nível de Graduação - 20. A forma de ingresso dos estudantes na Universidade foi o campo parametrizado no SIE, foram selecionadas todas as formas de ingresso listadas, com exceção das opções *Aluno Intercâmbio*, *Disciplina Isolada* e *Revalidação de Diploma*, por não se enquadrarem nas características deste estudo. Esses dados foram produzidos para o relatório de trabalho sobre a evasão produzido por Bockor e Felisbino (2021), gerados no dia 24 de junho de 2021.

- i) o aluno que não efetua a matrícula na coordenação de curso, esgotados os prazos previstos;
- ii) o cancelamento de disciplina(s) que implique em zerar a carga horária semanal, em qualquer dos semestres letivos, independentemente do regime do curso ao qual esteja vinculado.

De acordo com a Resolução 37/97 (UFPR, 1997b), após verificar o abandono, o estudante será desligado da UFPR e sua matrícula será cancelada, resultando na perda definitiva da vaga, sendo vedado o seu retorno, exceto por novo ingresso regular.

Importante esclarecer que o termo *abandono* apresenta diferente sentido dependendo do nível de ensino em que ele ocorre. Como visto, na seção anterior, na educação básica, o abandono escolar geralmente se refere ao estudante que deixa de frequentar a escola, mas ainda mantém o direito de retornar ao sistema educacional em um período posterior, como no ano seguinte ou em uma etapa subsequente (Inep, 2017; 2022b). Por outro lado, entende-se neste estudo que, na educação superior pública, como já mencionado, o abandono acadêmico tem consequências mais rígidas, como a perda definitiva do vínculo com a instituição de ensino.

Já com relação ao jubramento, de acordo com o Art. 17 da Resolução 37/97-Cepe, será vedada automaticamente nova matrícula para os alunos que não concluírem o curso de graduação dentro do prazo máximo estabelecido para a integralização do currículo específico de cada curso. A integralização curricular deve ser realizada dentro do limite máximo estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no currículo completo de cada curso (UFPR, 1997b, p. 39). Essa situação está associada ao nível de evasão de longo prazo.

Algumas formas de cancelamento registradas no sistema, por serem de difícil caracterização e apresentarem raras ocorrências dentro do período analisado, foram consideradas a parte neste estudo, não contabilizando as evasões: cancelamento administrativo, cancelamento convênio, cancelamento judicial, desligamento com penalidade e falecimento. Além disso, convém lembrar que de acordo com o Inep (2017) o falecimento não é uma forma de evasão, mas na UFPR (1997b) configura como extinção do registro acadêmico.



A Resolução 37/97-Cepe estabelece que as formas de saída da instituição ocorram com: diplomação, transferência para outra instituição, jubramento e abandono de curso.

Com base no entendimento dos níveis de evasão apresentados nos estudos clássicos da Comissão (Brasil, 1996a), pode-se dizer que, ao remover a categoria "diplomação" como forma de saída, as demais formas restantes se constituem em evasão institucional e evasão do sistema, sendo que as transferências são excluídas da segunda categoria.

No sentido de aclarar o objeto de estudo, a Comissão, mesmo reconhecendo as limitações possíveis desta opção, decidiu por caracterizar evasão distinguindo: • evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; • evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; • evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Brasil, 1996a, p. 16).

Para o estudo realizado por Bockor e Felisbino (2021) foram consideradas como forma de evasão do sistema: abandono, cancelamento a pedido, cancelamento a pedido do calouro e jubramento, pois são formas de evasão de difícil rastreio do paradeiro do estudante. Isto é, não é possível dizer se o estudante continuou ou não seus estudos na instituição ou no sistema, na educação superior.

Como visto, as formas de saída na UFPR podem ocorrer de várias formas, desde cancelamento, transferência, abandono até formatura. Exclusivamente, interessa a esta tese, aquela saída em que o aluno fez a matrícula, chegou a cursar e, por algum motivo, houve a quebra de vínculo institucional, antes da formatura, sem um motivo anteriormente acordado (como a matrícula temporária, por exemplo). Por isso, para efeitos de pesquisa, mesmo as transferências (externas e internas) serão contabilizadas, pois por algum motivo o aluno se desligou do curso ou da instituição e por isso merece atenção.

Outras saídas registradas não foram consideradas como evasão, exemplo: desistência (Sisu), desistência (Provar), desistência (vestibular), descumprimento do edital e não confirmação de vaga, pois nelas o estudante adquiriu o direito a uma vaga, inclusive com atribuição de um código de identificação do aluno no sistema, o

GRR, mas não chegou, efetivamente, a ingressar e a cursar (Bockor; Felisbino, 2021).

Na Tabela 10 apresentam-se os números de evasão do sistema entre 2004 e 2019 contabilizados a partir das seguintes formas de evasão: abandono, cancelamento e jubramento.

TABELA 10 - Formas de evasão do sistema entre 2004-2019: abandono, cancelamento e jubramento dos cursos de graduação da UFPR

Ano	Abandono	Cancelamento a/pedido	Cancelamento a/pedido do calouro	Jubramento	Total
2004	1.270	61	0	2	1.333
2005	1.125	26	23	10	1.184
2006	1.446	71	45	14	1.576
2007	1.370	115	28	37	1.550
2008	1.684	89	26	24	1.823
2009	1.698	206	58	34	1.996
2010	1.824	325	104	20	2.273
2011	1.847	278	140	0	2.265
2012	2.374	463	97	0	2.934
2013	2.351	189	15	2	2.557
2014	2.237	341	0	32	2.610
2015	2.268	422	5	73	2.768
2016	2.333	435	244	52	3.064
2017	2.261	537	168	44	3.010
2018	2.448	500	186	21	3.155
2019	2.127	465	195	20	2.807
<b>Total</b>	<b>30.663</b>	<b>4.523</b>	<b>1.334</b>	<b>385</b>	<b>36.905</b>

FONTE: Bockor; Felisbino, 2021, p. 02.

O “cancelamento a pedido” diz respeito àquele solicitado pelo estudante, transcorridos mais de 25% das aulas do período, já o “cancelamento a pedido do calouro” refere-se à solicitação de cancelamento do curso antes de transcorridos 25% das aulas.

Observa-se que entre 2004 e 2019, 30.663 estudantes evadiram dos bancos da graduação da UFPR, isto é, abandonaram o curso sem qualquer forma de comunicação institucional, de ambos os lados. Esse tipo de evasão, o “abandono” só

é percebido no semestre ou ano seguinte (casos dos cursos anuais), quando o estudante não realiza a sua matrícula.

Das formas de evasão essa é a que merece mais atenção, pois diferente do “cancelamento a pedido” e do “cancelamento a pedido do calouro”, cujas solicitações geram ciência da instituição e possibilidade de ocupação dessas vagas pelo Provar ou pela chamada complementar do vestibular ou no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o abandono somente é percebido institucionalmente no ato da rematrícula.

Os dados fornecidos, referentes aos estudantes que abandonaram a instituição entre 2004 e 2019, têm implicações significativas. Essas implicações não se limitam apenas à existência de vagas ociosas, o que representa um desperdício de recursos financeiros, mas também privam outros estudantes da oportunidade de ocupar essas vagas.

Além disso, a saída dos estudantes, que não puderam ser oportunamente orientados a permanecer na instituição, suscita considerações importantes sobre a relação da instituição com esses estudantes.

Também merece destaque o número de jubilamentos, totalizando 385 estudantes desligados “da” e “pela” instituição. Para esses alunos que ultrapassaram o prazo máximo de integralização curricular de seus respectivos cursos de graduação, a evasão não foi somente naturalizada ela foi regulamentada institucionalmente.

O jubramento ocorre quando o estudante não conclui o curso dentro do tempo máximo estabelecido pela instituição e é desvinculado por ela, mesmo que essa ruptura não seja consensual para o discente.

No entanto, é importante observar que a Lei nº 9.394/1996 revogou expressamente a Lei n. 5.540/1968<sup>31</sup>. Com isso, de acordo com Rodrigues (2007) no contexto das normas gerais do direito educacional brasileiro (Brasil, 2023), não existe mais base legal nacional para o desligamento de estudantes da educação superior com base no argumento de terem ultrapassado o prazo máximo para a conclusão dos cursos aos quais estão vinculados. Essa mudança legal, em uma

---

<sup>31</sup> Lei n. 5.540/1968, Art. 6º Nas instituições oficiais de ensino superior será recusada nova matrícula ao aluno reprovado em disciplinas que ultrapassem, quanto às horas prescritas de trabalho escolar, um quinto (1/5) do primeiro ciclo ou um décimo (1/10) do curso completo (Brasil, 1969).

primeira análise, significaria que as IES não poderiam mais aplicar o jubramento como forma de desligamento compulsório de estudantes (Rodrigues, 2007).

Rodrigues (2007) argumenta que no contexto político, o jubramento foi criado durante o regime militar como um meio de excluir os estudantes que eram politicamente ativos e prolongavam seus estudos para participar de movimentos estudantis, além disso, as vagas na educação superior eram mais restritas e de difícil acesso. Atualmente com a expansão das matrículas na educação superior e o acesso de uma população mais diversificada é necessário estar atento às restrições financeiras enfrentadas por estudantes de baixa renda, que não podem estudar em tempo integral ou concluir todas as disciplinas no tempo regulamentar, situação que contribui para sua permanência prolongada no sistema. Conforme Rodrigues (2007) remover esses estudantes com base apenas no tempo decorrido não faz sentido na concepção atual de inclusão.

De acordo com Rodrigues (2007), no caso das instituições públicas, o argumento de que a retenção prolongada dos estudantes resulta em desperdício de dinheiro público e ocupação de vagas que poderiam ser utilizadas por outros estudantes omite o fato de que a ocupação de vagas, obtida por meio de processos seletivos próprios, não reduz o número de vagas para novos processos seletivos. Além disso, conforme o autor, o desperdício do dinheiro público ocorre quando um estudante é jubilado, pois nessa situação o dinheiro já investido é perdido, sendo mais adequado permitir a conclusão do curso por parte do estudante, que muitas vezes está na fase final (Rodrigues, 2007).

O jubramento emergiu como uma temática de relevância considerável nas declarações dos estudantes que evadiram do curso, conforme revelado nas respostas às perguntas abertas do questionário Conecta (detalhado posteriormente no próximo capítulo). Este fenômeno foi observado tanto entre os estudantes que conciliavam trabalho e estudos, enfrentando dificuldades para equacionar adequadamente o tempo destinado a ambas as atividades, quanto entre aqueles que, por circunstâncias diversas, como questões de saúde física ou mental, não

lograram a integralização curricular dentro do prazo regulamentar de seu respectivo curso<sup>32</sup>.

Estendido o tempo de jubilo pois tentei o curso até o prazo final, mas sempre reprovava por falta nas matérias porque quando não ia era porque estava fazendo hora extra na empresa. E por morar sozinha tinha medo de ficar desempregada (Evadido (a), 1.622s).

Creio que a universidade poderia ter levado em consideração maior necessidades eventuais ou particularidades antes de realizar o jubramento. No meu caso, mesmo apresentando atestados clínicos (psiquiátricos e psicológicos) e justificativas materiais para explicar minha incapacidade de ter estudado/frequentado o curso em determinados semestres, o jubramento não foi em momento algum apresentado como passível de contestação ou reconsideração (Evadido (a), 1.494s).

O processo de jubramento em si está sujeito a questionamentos pelos próprios estudantes, eles expressaram preocupações quanto à falta de clareza e à inconsistência na administração desse processo em diferentes cursos, sugerindo a necessidade de estabelecer normas mais precisas para seu funcionamento e flexibilização dos prazos associados a ele, de acordo com a realidade vivenciada pelo estudante. Os depoimentos incluem sugestões para revisar a duração regular da integralização dos cursos e o ajuste do tempo necessário para a finalização de determinados cursos.

Além disso, ajudam a questionar a perspectiva intransigente da instituição universitária com relação a trajetórias distintas daquelas consideradas “adequadas” e “regulares”.

Retomando a análise da Tabela 10, durante um período de 15 anos, um contingente total de 36.905 estudantes evadiu da instituição por abandono, jubramento e cancelamento. Este número representa uma quantidade expressiva de alunos que saíram da universidade, e dos quais por não manterem vínculo possível

---

<sup>32</sup> A partir deste ponto, são incorporadas inserções de citações, títulos e epígrafes provenientes de trechos das respostas dos participantes da pesquisa às perguntas abertas do questionário Conecta (Anexo, 3), assim como os resultados específicos das respostas fechadas. Importante salientar que foram efetuadas correções ortográficas nas narrativas dos estudantes evadidos. Adicionalmente, em algumas situações, optou-se por preservar os nomes de cursos, professores e outras referências específicas para manter a confidencialidade, considerando possíveis implicações sensíveis ou comprometedoras. A presença da letra "s" subsequente ao número de identificação do estudante evadido desempenha, adicionalmente, a função de indicar a origem da resposta na questão aberta específica relacionada. Neste contexto, a letra "s" está associada à resposta proveniente da questão 43, que indaga: "Há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse?" (Anexo 3).

que possibilite saber seu paradeiro acadêmico é também considerado como evasão do sistema.

Durante esse mesmo período, se adicionadas 641 transferências de cursos para outras IES, ocorridas entre 2004 e 2019, o total de estudantes que saíram da instituição seria de 37.546.

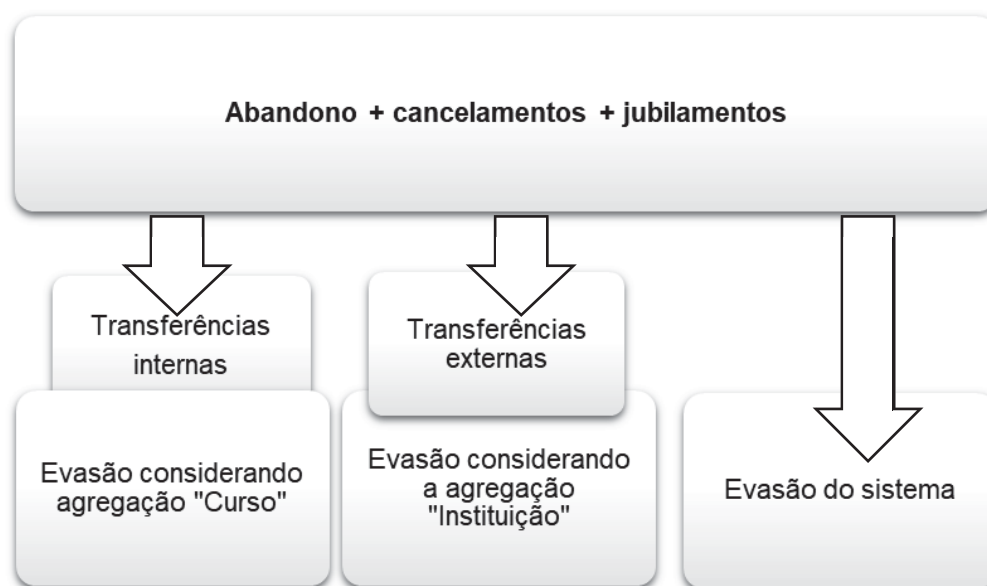
De acordo com os níveis de evasão estabelecidos pela Comissão (Brasil, 1996a), quando um estudante se transfere de uma instituição para outra, isso é considerado uma forma de evasão institucional. No entanto, é importante entender os motivos que levaram o aluno a fazer essa mudança. Ristoff (1999), citado pela própria Comissão, explica que essas transferências podem ser mais bem entendidas como "mobilidade estudantil" entre diferentes instituições. Embora não se conheça as razões específicas, essas mudanças podem ser motivadas por diversos fatores. Essas questões serão abordadas ainda neste capítulo.

Retomando a metodologia de análise do Inep (2017) quando se considera a agregação "curso", um aluno que foi transferido do seu curso de ingresso para outro curso na mesma IES terá sua situação tratada como desistência. Isso ocorre porque, embora ele ainda mantenha o vínculo com a IES, houve uma ruptura com o curso inicialmente matriculado. Se a análise for feita considerando a agregação "IES" a situação desse aluno será classificada como permanência, porque mesmo com a troca de curso, o aluno continua vinculado à mesma IES, não havendo uma ruptura com a instituição.

Na Figura 5, observa-se um esquema que representa os níveis de evasão: curso, instituição e sistema (Brasil, 1996a). Nesse esquema, os termos "abandono", "cancelamento" e "jubilamento", consideradas nesse estudo como as formas mais preocupantes de evasão, são apresentados como uma tríade que pertence aos três níveis de evasão.

Essa divisão para fins de estudo, mostram que o abandono é uma das formas de evasão mais preocupantes e, se utilizarmos o caso da UFPR como parâmetro, a mais representativa em números absolutos.

FIGURA 5 - Esquema de composição dos níveis de evasão a partir da tríade comum (abandono, cancelamento e jubramento)



FONTE: elaborado pela autora (2024), a partir de Brasil (1996) e Inep (2017).

A partir do entendimento dos níveis de educação da Comissão (Brasil, 1996a) e do Inep (2017) sobre os vínculos com o curso de origem, evasão considerando agregação “curso”, poderia ser agregada a Tabela 11 (apresentada na sequência), os quantitativos referentes à Tabela 10 referentes aos números de cancelamento, abandono e jubramento (36.905 estudantes) de 2004-2019.

Na Tabela 11 observam-se os registros de saída dos cursos de graduação, isto é, o aluno sai do curso, mas permanece na instituição. Essa forma de saída ocorre por novo vestibular, no qual o aluno faz novo processo seletivo para cursar o mesmo ou novo curso de graduação na universidade e se aprovado, adquire novo GRR, ou por meio do Provar pelos processos de mudança de turno, de habilitação interna, de campus e de reopção.

Nos números apresentados nessa Tabela (11) observa-se o quantitativo de alunos, 7.636 estudantes, que se desligaram do curso de graduação de origem, entre 2004 e 2019, porém permaneceram na instituição. Embora não represente uma saída preocupante como aquelas por abandono contabilizadas na Tabela 10, os dados apresentados na Tabela 11 apontam o corte de vínculo com o curso inicial, cujas eventuais análises dos motivos poderiam apresentar indícios que auxiliariam a entender o fenômeno da evasão e a repensar a permanência no curso de origem.

TABELA 11 - Formas de saída do curso de origem nos cursos de graduação da UFPR: 2004 a 2019

Ano	Novo vestibular	Mudança de turno	Mudança de habilitação interna	Mudança de campus	Reopção	Total
2004	94	88	1	0	166	349
2005	125	72	0	1	185	383
2006	124	43	0	3	128	298
2007	64	74	0	0	241	379
2008	133	63	0	2	257	455
2009	110	72	1	1	337	521
2010	108	0	0	0	7	115
2011	124	97	2	4	134	361
2012	163	72	1	1	195	432
2013	101	89	7	0	117	314
2014	150	62	2	0	201	415
2015	207	197	0	2	307	713
2016	116	11	1	4	211	343
2017	109	90	256	5	244	704
2018	132	50	494	10	369	1.055
2019	89	97	611	2	0	799
<b>Total</b>	<b>1.949</b>	<b>1.177</b>	<b>1.376</b>	<b>35</b>	<b>3.099</b>	<b>7.636</b>

FONTE: Bockor; Felisbino (2021, p. 02).

Por fim, na Tabela 12, para fins de informação, são disponibilizados os dados relacionados aos procedimentos institucionais que são categorizados como "saídas" da instituição, mesmo que os alunos em questão não tenham chegado a iniciar os cursos (Bockor, Felisbino, 2021):

- a) desistência Provar, indica que o estudante participou de qualquer uma das modalidades do processo, recebeu um GRR no sistema e não realizou o registro acadêmico;
- b) desistência vestibular, referem-se àquelas em que houve aprovação no processo seletivo da UFPR, foi atribuído um GRR pelo sistema, mas o estudante não realizou o registro acadêmico;
- c) descumprimento do edital, diz respeito a problemas vinculados à apresentação dos documentos exigidos para o registro acadêmico;



- d) desistência Sisu, isto é, o estudante recebeu um GRR no sistema, mas não realizou o registro acadêmico;
- e) não confirmação de vaga, acontecia quando o candidato era aprovado no vestibular, fazia o registro acadêmico, apresentava a documentação corretamente, porém em um dos três primeiros dias de aula não comparecia na coordenação do curso para confirmar a matrícula na UFPR, mediante assinatura de uma listagem pelo aluno. Após 2019, essa confirmação passou a ser feita eletronicamente pela coordenação, não gerando mais essa forma de saída.

TABELA 12 - Formas de saída instituição entre 2004 a 2019 coletadas pelo SIE: estudantes que não cursaram a graduação

Ano	Desistência (Sisu)	Desistência (Provar)	Desistência vestibular	Descumprimento edital	Não confirm. de vaga	Total
2004	19	54	596	0	159	838
2005	1	25	553	160	191	939
2006	5	55	421	133	166	962
2007	0	35	546	76	128	859
2008	12	25	703	93	151	1.052
2009	3	6	1.065	90	182	1.805
2010	1	1	1.121	90	247	1.482
2011	769	14	1.218	87	305	2.985
2012	683	13	958	123	277	2.511
2013	639	21	1.375	43	252	2.728
2014	1.871	28	755	32	281	3.507
2015	1.285	37	640	31	309	2.880
2016	0	11	19	33	474	1.004
2017	0	12	0	27	255	737
2018	1	31	0	18	204	731
2019	0	35	0	0	223	618
<b>Total</b>	<b>5.289</b>	<b>403</b>	<b>9.970</b>	<b>1.036</b>	<b>3.804</b>	<b>25.638</b>

FONTE: Bockor; Felisbino (2021, p. 03).

NOTA: Com relação às formas de saída, na segunda coluna “desistência Sisu” verificam-se 5.289 ocorrências, sendo que durante os anos de 2004 a 2010 o sistema não efetuou registro, já entre 2011 a 2015 é possível verificar a desistência do aluno aprovado no Sisu. A partir de 2016 não ocorre mais a atribuição automática do GRR para o estudante selecionado pelo Sisu, acabando com essa forma de saída.

A partir dos dados apresentados na Tabela 12, percebe-se que entre 2004 e 2009, 25.638 estudantes adquiriram vaga na graduação da UFPR, mas não chegaram efetivamente a cursar, embora sejam formas de saída geradas pelo sistema, não chegou a se estabelecer um vínculo de fato entre o estudante e o curso.

### 4.3 MOBILIDADE OU EVASÃO?

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996a, p. 14), reconheceu a ambiguidade do conceito de evasão ao fazer referência às análises de Ristoff (1995), cuja fonte em documento mimeografado<sup>33</sup> foi citada diferenciando na perspectiva do autor a diferença entre evasão e mobilidade: “parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso [...]”.

Conforme Ristoff (1999), enquanto a evasão corresponde ao abandono dos estudos, a mobilidade é a migração do aluno de um curso para outro curso, não representando um fracasso acadêmico nem do aluno e nem da instituição.

Eu saí da Engenharia Florestal, pois consegui pelo Provar ingressar em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, curso o qual eu já havia tentado ingressar, mas não consegui pelo vestibular já que as vagas são poucas e a nota de corte alta (Evadido (a), 456).

O estudante evadido 456<sup>34</sup> conseguiu migrar da Engenharia Florestal para a Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia por meio do Provar. Anteriormente, sua tentativa de ingressar diretamente no segundo curso, marcado por maior concorrência, foi dificultada pelas restritas vagas e pela elevada nota de corte no vestibular. A narrativa mostra um processo de mobilidade estudantil, na qual o estudante ao ter possibilidade busca a transferência para o curso de sua intenção original.

---

<sup>33</sup> RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995 (Mimeo).

<sup>34</sup> A opção por identificação pela indicação numérica ocorre por dois motivos: anonimato e preservação da identidade do sujeito de pesquisa e organização metodológica dos dados analisados.

Ristoff (1999) enfatiza que a evasão é frequentemente analisada de forma isolada, como se fosse um fenômeno independente, desconsiderando sua relação com a vida social e institucional. De acordo com Ristoff (1999), as análises predominantes enxergam a evasão como exclusão ou perda, ignorando que muitas vezes ela pode ser resultado das aspirações dos indivíduos que estão nas instituições de ensino e que nem sempre se adequam aos limites estabelecidos pelas próprias instituições.

Apenas recebi uma oportunidade de trabalho fora do país e resolvi aceitá-la. Adoraria graduar no curso, mas foi uma escolha de vida. Já sou graduado em outro curso superior, então a decisão não afetou minha formação como um todo (Evadido (a), 404).

Ristoff (1999) destaca que os atos de desligamento de um curso, instituição ou sistema educacional podem ter diversas causas, incluindo a opção por uma vida que não seja necessariamente universitária, o que seria legítimo e não refletiria necessariamente falhas institucionais. O relato do estudante (404) alinha-se com o argumento de Ristoff (1999), pois sua saída da universidade se deu por uma escolha estritamente profissional, sem impacto de questões institucionais. Ademais, o estudante evadido revelou que era sua segunda graduação.

Além disso, de acordo com Silva e Mariano (2021), para comprovar a natureza terminativa da evasão, é relevante observar que muitos estudantes que perderam o vínculo não retornaram ao sistema de ensino superior.

No entanto, em estudo utilizando dados vigentes e oficiais utilizados pelo Inep/MEC e análise dos dados do Censo da Educação Superior, os pesquisadores (Silva; Mariano, 2021) perceberam que parte dos estudantes que foram desvinculados do Censo da Educação Superior em 2010 ainda constava como matriculada nos anos seguintes. Alguns desses estudantes nem mesmo foram registrados como reingressantes, pois não saíram do sistema. Conforme Silva e Mariano (2021) essa aparente contradição é resultado da forma como a evasão é contabilizada, levando em consideração as vagas e não os estudantes.

Contabilizar a evasão pela vaga não pelo estudante parece ser resultado de uma lógica de ocupação de vagas sem observar quem as ocupa, por sua vez, uma

vaga não ocupada não significa dizer que o estudante não a ocupou ou se não está ocupando outra no mesmo sistema de ensino.

Coimbra, Silva e Costa (2021) sugerem desenvolver outros parâmetros para abordar e classificar a evasão, a partir das pesquisas que investigaram as causas do processo, com a utilização de uma nomenclatura alternativa para os casos de mobilidade. Os autores, (Coimbra; Silva; Costa, 2021, p. 14) propõem a criação de uma tipologia que permita refletir sobre o que deve ser considerado um problema social. “Tem-se por óbvio que uma vez alterada a contabilidade da evasão, suas grandezas serão revistas, separando, *a priori*, aquilo que se pode chamar de um problema social, daquilo que não o seria”, indicando o uso das seguintes tipologias:

- a. *Evasão por exclusão*: refere-se à perda do 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.
- b. *Evasão para inserção*: representa o trânsito de discentes entre cursos, instituições ou sistemas de ensino superior originado pela busca de novas oportunidades. Seriam possíveis motivadores o baixo prestígio da profissão; pressão familiar ou de amigos; descoberta de outros interesses, entre outros.
- c. *Evasão por externalidades*: refere-se à perda de vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior por causas externas, involuntárias e de força maior, como no caso de óbito, graves motivos de saúde, deslocamento familiar e territorial (Coimbra; Silva; Costa, 2021, p. 14).

Lima Junior *et al.* (2019, p. 165) aponta que com o crescimento da educação superior e diversidade de oferta de cursos é cada vez mais frequente que os alunos realizem novas matrículas para mudar de curso ou de instituição.

Diante disso, conforme Lima Junior *et al.* (2019), ao se analisar o fenômeno quantitativamente, cada vez mais não se está diante da evasão e sim da mobilidade. Conforme os autores para analisar as trajetórias cada vez mais complexas dos

estudantes, uma abordagem longitudinal que acompanhe os alunos individualmente é uma forma de compreender melhor essa situação.

Para entender a problemática da questão da transitividade dos estudantes na educação superior, denominado por Ristoff (1999) de *mobilidade estudantil* é necessário retomar o clássico conceito desenvolvido pela Comissão (BRASIL, 1996a, p. 16), a qual mesmo reconhecendo as limitações possíveis desta opção em busca de melhor precisão do objeto de estudo, como visto anteriormente, caracterizou a evasão de curso “quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional”.

Conforme análise de Cabello e Chaves (2021) a evasão de curso inclui a mudança de curso, que, às vezes, não representa uma fuga da instituição. Conforme os autores, a decisão de abandonar um curso acarreta perdas e custos para a instituição em termos de recursos, exigindo uma análise das razões que levaram os alunos a sair, para além da simples comparação entre as matrículas de entrada e saída.

Estudar os motivos por trás do desligamento do curso, seja por transferência ou por abandono, ajuda a elucidar muitas questões. A mudança de curso pode representar uma estratégia do estudante para permanecer na educação superior, seja em um turno que permita conciliar as atividades laborais, seja em um curso de maior interesse ou ao qual o estudante consiga se adaptar.

Assim, como algumas vezes, a saída do curso, por transferência ou abandono podem ser motivadas por transferência de cidade ou ainda oportunidades diferentes ofertadas no meio acadêmico.

Não é bem uma sugestão, mas é em um sentido de agradecimento a Universidade esse comentário. Fui uma das pessoas sortudas que saiu do curso por opção, não por problemas com a instituição. Inclusive, hoje tenho muito orgulho de ser formada pela UFPR e estar fazendo mestrado nela também (Évadido (a), 1.265).

Quando realizei as provas de vestibular, candidatei-me a duas vagas de Engenharia Mecânica: na UFPR e na UTFPR (pelo SISU). Passei em primeira chamada na UFPR, de modo que me matriculei e comecei o curso nesta instituição. Contudo, após três semanas de aula na UFPR, passei em quarta chamada na UTFPR. Como havia cursado o ensino médio com o técnico em mecânica integrado nesta última, de modo que já conhecia a

instituição, e alguns amigos meus estavam cursando Engenharia Mecânica lá, decidi mudar de instituição. Foi uma decisão pessoal que pouco teve a ver com a própria UFPR (Evadido (a), 832).

Eu decidi trocar de universidade por razões pessoais. Nada relacionado ao curso e a minha experiência na UFPR (Evadido (a), 592).

Achei interessante a iniciativa da pesquisa. As duas vezes que desisti foram motivadas por uma combinação de indisponibilidade no momento minha, mas também por dificuldades impostas pela universidade [...] (Evadido (a), 1.210).

A partir das respostas às questões abertas, percebeu-se que parte das experiências relacionadas à evasão, não estava associada a memórias negativas ou experiências dolorosas.

Além disso, a evasão não parecia estar relacionada a problemas com a instituição de origem, como exemplificado pelos comentários 832 e 592. Já o estudante evadido 1.210 afirma diretamente que sua evasão foi uma combinação de fatores de ordem individual e de barreiras institucionais.

Na percepção de parte dos estudantes evadidos, o ato de evadir não foi visto de maneira negativa, mas sim como uma decisão, nesses casos, a evasão representou um momento de transição (o que Ristoff (1999) intitula “mobilidade”), em que alguns decidiram retornar e concluir seus estudos mais tarde, enquanto outros optaram por investir em diferentes aspectos de sua vida pessoal ou acadêmica.

A evasão entendida com decisão de abandonar um curso, enquanto escolha e responsabilidade do estudante pode ser coerente se os estudantes tiverem alternativas viáveis disponíveis, para permanência ou transferência para um curso ou instituição de maior interesse.

No entanto, concordante a Adachi (2009), essas condições raramente são verificadas, devido às desigualdades existentes na sociedade e refletidas no sistema educacional.

Eu senti durante as aulas do curso que **os professores partem do princípio de que você já sabe as matérias**, eles apenas expõem no quadro os assuntos como o professor de XX, que ainda discutia e de certa forma **ofendia com seus comentários os alunos repetentes e os com mais dificuldade como eu**. O professor de YY não ensinava nada só discorria o assunto como se você soubesse. Existem as cotas e alunos oriundos de toda classe e origem econômica e social, mas os professores tratavam por

igual, senti dificuldades e conversando com colegas percebi que alguns estavam a mais de cinco anos no curso e teriam de ficar muito mais tempo pra concluir e até alguns tiveram que fazer novo vestibular. **Fiquei traumatizado com o curso, com vergonha e medo de me acharem burro**; não encontrei nada do que esperava, não havia incentivos, só cobranças, cheguei a conclusão que ia partir pra outra coisa, em vez de ficar décadas parado num sistema de ensino arcaico e que não evolui, e com os professores como de XX, que dizia seu problema é não estudar. Agora estou concluindo outro curso onde entrei com a nota do Enem, senão ainda estaria lá parado na Federal, me sentindo humilhado [...] Quando a gente passa no vestibular é considerado um gênio pelas pessoas e aí vem a estrutura de ensino e os professores, mostrando com os seus gestos e modos que você não é dali, não está selecionado ao sucesso, não te ajudam realmente a mudar a sua vida familiar, social e econômica; e como falava o professor de XX, nós estávamos desperdiçando dinheiro público e dos impostos; na Federal do PR é cada um por si e que vençam os melhores, pois eles acham que não mereço estar ali. OBRIGADO!!! (Evadido (a), 970, grifos nossos).

O relato do estudante evadido 970 destaca uma experiência vivenciada na UFPR, na qual sentiu-se ofendido e desencorajado devido a práticas pedagógicas percebidas como inadequadas. A falta de apoio e incentivo, aliada a percepção de um ambiente acadêmico onde se sentia humilhado, influenciou na decisão de mudança de curso em busca, principalmente, de um ambiente educacional mais acolhedor. Esse processo motivado pelas estruturas e barreiras educacionais pedagógicas instigam reflexões sobre o engajamento dos estudantes e sobre a tão polêmica “falta de interesse do aluno”.

Além disso, o estudante comenta estar concluindo outro curso em outra IES, isso é, embora evadido de um curso da UFPR, não evadiu do sistema, o que poderia ser chamado de mobilidade, o que não elimina um questionamento sobre o quanto a instituição reflete ou não, sobre seus próprios problemas enquanto uma instituição de ensino ao manter e perpetuar estruturas elitistas e excludentes.

Consoante a esse contexto, Paredes (1994) pondera sobre até que ponto não são as próprias barreiras institucionais que provocam parte considerável do que é denominado de mobilidade estudantil.

O estudo clássico de Paredes (1994) pontua importantes reflexões sobre a mobilidade:

Por outro lado, não podem ser esquecidas as falhas, apontadas por grande parte dos alunos, relativas à baixa qualidade dos cursos, à pouca assiduidade e capacidade didática dos professores, à inadequação de currículos e horários e demais problemas inerentes ao ensino ministrados. Se o sistema existente permite a mobilidade dos alunos entre IES e as matrículas de baixo comprometimento, ele, também, com suas deficiências, provoca ou induz esses comportamentos (Paredes, 1994, p. 22).

Essa posição de Paredes (1994) se baseia na premissa de que a escolha de abandonar um curso, muitas vezes é resultado de circunstâncias econômicas, sociais e institucionais que limitam as opções dos estudantes.

Adachi (2009) considera ainda que, a evasão motivada por dificuldades de adaptação aos cursos e à instituição, falta de clareza em relação às perspectivas de formação profissional, baixa atratividade profissional de algumas graduações, inadequação curricular, retenção, disciplinas com altas taxas de reprovação, ausência de suporte e orientação pedagógica adequada, bem como falta de informações e flexibilidade nos processos de transferência, reflete muito mais a responsabilidade da instituição do que do aluno.

Assim, consideramos que todos os casos de dificuldades de adaptação aos cursos e à instituição, de falta de clareza das perspectivas de formação profissional do curso, de baixa atratividade profissional de algumas graduações, de inadequação curricular, de ausência de uma intermediação - didático-pedagógica e de conteúdo - para que a transposição do conhecimento no ensino superior não seja realizada de uma forma abrupta, além de outras situações, implicam em uma responsabilidade da instituição no desencadeamento do processo de desligamento de estudantes. Dessa forma, acreditamos que a universidade pode se utilizar de sua posição de liderança para amenizar o problema da evasão em seu seio (Adachi, 2009, p. 53).

Concordante a Adachi (2009) e a partir das análises das questões abertas dos estudantes evadidos que responderam à enquete Conecta, esse estudo também entende que a mobilidade representada nas transferências de curso e instituições, frequentemente, expressa limitações, faltas de oportunidades, fuga, combinação de problemas institucionais com problemas pessoais ou mesmo indisponibilidade e cansaço do aluno. E sem contradizer o argumento anterior, pode-se igualmente figurar para muitos alunos como uma tentativa de se manter no sistema de ensino.

Como visto as mudanças realizadas pelos estudantes dentro da instituição de ensino e sua possível contabilização como evasão, depende da análise estatística



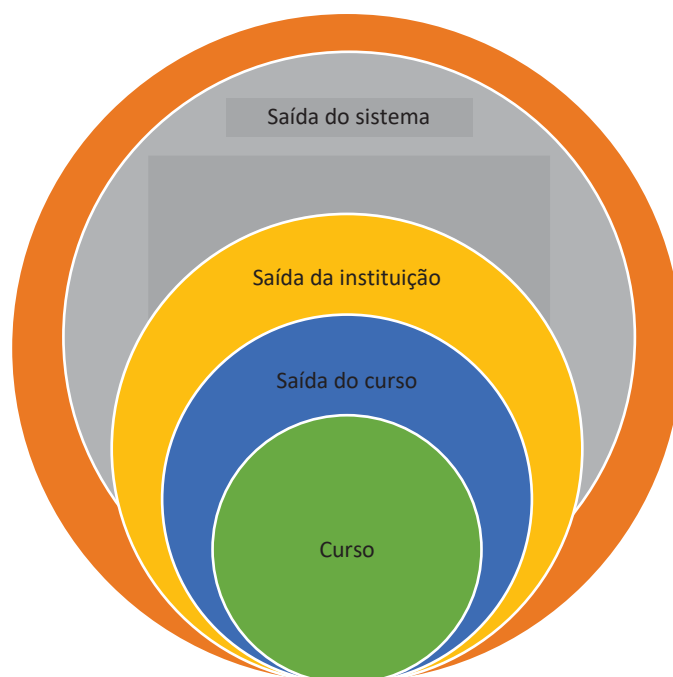
realizada, do nível de evasão elencado (curso ou instituição) e da definição das variáveis envolvidas, pois elas dependem da concepção de evasão definida.

De todo modo, após as discussões conceituais apresentadas (Brasil, 1996a; Ristoff 1999; Inep, 2017) e a partir da análise das respostas da Pesquisa Conecta é importante reconhecer que mudanças como as de curso ou turno podem ser formas dos estudantes se adaptarem às suas realidades ou interesses.

Essas mudanças que ocorrem dentro da instituição podem indicar também uma estratégia de permanecer na educação superior e não necessariamente significar uma evasão ou um processo de exclusão propriamente dito.

A Figura 6, a seguir, apresenta um esquema visual da mobilidade entendida como estratégia de permanência dos estudantes na educação superior brasileira.

FIGURA 6 - A mobilidade vista como estratégia de permanência pelos estudantes da educação superior



FONTE: a autora (2024).

A Figura 6 ilustra um ciclo no qual os estudantes podem escolher deixar seu curso atual, seja por meio de transferência para outra área de estudo ou por um afastamento temporário do próprio sistema, com o propósito de continuar sua

trajetória acadêmica e obter o diploma. Nesse sentido, os estudantes podem buscar outro curso mais alinhado com suas necessidades e que facilite sua permanência.

Da mesma forma, a partir do conceito de mobilidade estudantil, os estudantes podem optar por sair de uma instituição de ensino e se inscrever em outra, procurando um horário de estudo mais adequado ou condições que lhes permitam concluir o curso.

Nesse contexto, a hipótese subjacente é que a mobilidade dos estudantes, inicialmente considerada como evasão da agregação “curso”, pode, na realidade, representar uma estratégia para assegurar sua permanência e graduação bem-sucedida.

Conforme Polydoro (2000) a reopção (mudança de curso de graduação) pode ser vista como alternativa para prevenir a evasão definitiva, especialmente ao proporcionar ao estudante a chance de ajustar sua escolha profissional, entretanto, essa oportunidade poderia ser aprimorada se a universidade oferecesse orientação no momento em que o acadêmico precisa tomar decisões e selecionar um novo curso, assim como facilitasse os processos.

Além disso, é imprescindível considerar o contexto mais abrangente em que essas modificações se desenvolvem. As motivações subjacentes às decisões dos estudantes de efetuarem essas alterações podem estar intrinsecamente ligadas a uma miríade de fatores que abarcam dimensões institucionais, sociais e econômicas, os quais podem representar barreiras na sua continuidade no curso ou na própria instituição de ensino.

Dificuldades como a escassez de apoio financeiro, inadequação da infraestrutura disponível, barreiras socioeconômicas, barreiras regionais (estudantes que moram longe da IES) e desafios inerentes às relações da instituição com o aluno podem exercer um impacto determinante para que ele decida efetuar as mudanças de curso ou instituição.

Como exemplo, pode-se citar o caso do estudante que trabalha e que precisa conciliar suas atividades acadêmicas com as obrigações profissionais. Essa situação pode gerar a necessidade de efetuar uma mudança de turno e de instituição. Embora tenha sido uma escolha do estudante em busca de sua permanência na graduação, surge à reflexão do porquê, a primeira instituição, principalmente se for

pública, não se mostrar sensível às condições de permanência desse perfil de estudante que demonstra enfrentar desafios adicionais.

Outro exemplo que poderia se citar de mobilidade é o estudante em situação de risco de jubramento, que se vê compelido a submeter-se a um novo processo seletivo a fim de viabilizar a conclusão de seus estudos. Como relatado pelo estudante evadido (970) “conversando com colegas percebi que alguns estavam a mais de cinco anos no curso e teriam de ficar muito mais tempo para concluir e até alguns tiveram que fazer novo vestibular”. Tais circunstâncias transcendem o âmbito das escolhas individuais, representam questões interligadas a elementos de ordem social, econômica e, de maneira significativa, vinculadas à instituição em muitos aspectos e a problemática da permanência estudantil.

A análise dos dados estatísticos de evasão deve, portanto, ser feita com sensibilidade para entender os diversos fatores que podem estar contribuindo para as mudanças, como as do curso, turno e até mesmo, as da instituição.

#### **4.3.1 “Como sou insistente, um tempo depois fiz um novo vestibular”: experiência acadêmica após a saída**

Como visto, muitos alunos que saem da IES retornam para a educação superior. Mas no contexto da UFPR, quantos são os que saem de seus cursos e retornam para a educação superior? Voltam para o mesmo curso? Quanto tempo depois? Em qual instituição: pública ou privada? Em qual modalidade, presencial ou na EaD?

Em busca dessas respostas, à questão 37 da pesquisa Conecta, inquiria “Após ter evadido, você voltou a frequentar um curso de graduação”?

A Tabela 13 oferece uma análise detalhada das formas de evasão após a saída dos estudantes do sistema de ensino, apresentando uma visão abrangente das escolhas subsequentes. Observa-se que 34,2% dos estudantes que evadiram optaram por não retornar a nenhum sistema de ensino. Por outro lado, 35% dos estudantes escolheram continuar seus estudos em outro curso e em outra instituição de educação superior, indicando uma busca por alternativas fora da UFPR.

Destaca-se que 16,8% dos estudantes optaram por iniciar outro curso de graduação dentro da própria UFPR e uma parte significativa dos estudantes (9,6%)

decidiu retomar seus estudos no mesmo curso de graduação, mas em uma instituição de educação superior diferente da UFPR. Nota-se também que uma pequena porcentagem de estudantes (1,3%) retornou ao mesmo curso na UFPR após a evasão.

Os itens 6 e 7 da Tabela 13, que representam outras formas de evasão, indicam que alguns estudantes (3,1 %) escolheram outros caminhos, como um curso de pós-graduação (1,3%), revelando que esses estudantes já tinham uma graduação concluída quando evadiram.

TABELA 13 - Após ter evadido, você voltou a frequentar um curso de graduação?

	Nº de casos	%
1) Não	610	34,2
2) Sim, o mesmo curso de graduação, mas em outra instituição de educação superior	172	9,6
3) Sim, outro curso de graduação na UFPR	300	16,8
4) Sim, outro curso de graduação em outra instituição de educação superior	622	35,0
5) Sim, voltei no mesmo curso da UFPR	23	1,3
6) Não, fui para um curso de pós-graduação	24	1,3
7) Outra	32	1,8
<b>Total</b>	<b>1.783</b>	<b>100,0</b>

FONTE: modificado pela autora (2014) de Lilli *et al.* (2021, p. 55).

Os números apresentados pela pesquisa Conecta (Lilli *et al.*, 2011; UFPR, 2021), com relação ao percentual que retorna para o banco escolar (caso da evasão de curso ou da instituição na qual o estudante continua seus estudos em algum curso de graduação), se assemelham, em parte, com os estudos de Paredes (1994) realizados entre 1980 e 1989.

A pesquisa de Paredes (1994) abrangeu duas universidades em Curitiba, uma pública e outra privada. Esse estudo revelou que a evasão da universidade e do sistema como um todo era menor do que a evasão de cursos específicos.

Segundo os resultados desse trabalho, a evasão, entendida como a saída definitiva do sistema de ensino, representou 13% dos grupos estudados, enquanto

que 64% retornaram e concluíram a educação superior em outro curso ou em outra instituição.

Os dados da pesquisa Conecta em 2019 continuam muito próximos da pesquisa realizada por Paredes na década de 1980, embora a mais atual, não precise o número de concluintes após o retorno desse tipo de evasão que pode ser considerada temporária, porque ocorre um retorno a uma determinada instituição ou curso de educação superior.

A pesquisa Conecta indica que 63% de estudantes que abandonaram sua graduação retornaram para uma das opções apresentadas: a) mesmo curso de graduação, mas em outra instituição de educação superior; b) outro curso de graduação na UFPR; c) outra graduação em outra instituição de educação superior; d) mesmo curso da UFPR.

Dos que voltaram a cursar uma graduação, 20% foram para outra IES pública, 50% para uma instituição privada e 1% foi para uma instituição de educação superior no exterior. Outra informação de destaque é a modalidade escolhida para os que retornam a estudar; 79% ingressaram na modalidade presencial e 16% na modalidade a distância (UFPR, 2021).

O tempo transcorrido antes do retorno para um curso de graduação foi logo após ter evadido (no máximo até um ano após a evasão) para a maioria 59%, já 12% retornaram dentro de dois anos e 28% depois de dois anos (UFPR, 2021).

#### 4.4 O QUE OS DADOS QUANTITATIVOS NA UFPR REVELAM SOBRE A EVASÃO

O controle e registro das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, principalmente relacionado à permanência e evasão, permite analisar, acompanhar e debater questões relacionadas ao processo de evasão, bem como, auxilia na construção de estratégias de acompanhamento e avaliação das atividades e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Isso quer dizer que, manter uma série histórica, com dados padronizados e apresentação de informações confiáveis sobre a evasão é uma ferramenta fundamental que auxilia a compreensão de questões vinculadas à temática. “Tornar

as informações mais transparentes, úteis, tempestivas e precisas para os interessados”, além de facilitar a gestão da instituição, amplia o conhecimento sobre a evasão e permite a promoção de estratégias mais ágeis e específicas para os problemas no âmbito local (CGU, 2017, p. 14)<sup>35</sup>.

A análise nos documentos selecionados e o recorte da evasão permitido pelo sistema de gestão da informação da UFPR, entre 2004 e 2019, revela que além da tabulação dos números da evasão são necessários critérios metodológicos, relacionados à organização desses dados de modo que sejam facilmente entendidos e tenham informações necessárias para os mapeamentos relacionados aos estudos acadêmicos sobre a evasão ao longo dos anos.

O SIE e atualmente o Siga permite mapear a evasão identificá-la quantitativamente, tanto a institucional quanto a de curso, analisar os números de saída que podem não ser consideradas como de evasão (registros burocráticos que não apresentam questões pedagógicas e de vínculo, por exemplo, um estudante que apesar da matrícula efetuada não chegou a ingressar no curso). Percebe-se que ao longo dos últimos anos, a instituição tem buscado organizar seus processos burocráticos de modo a evitar vagas ociosas, tanto com a institucionalização do Provar, quanto relativo à organização dos dados acadêmicos.

Uma das referências mais citadas em estudos sobre evasão, e nessa seção, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996a), há mais de duas décadas já orientou que estudos dessa natureza precisam ser contínuos e preferencialmente longitudinais, acompanhando o estudante ao longo de sua trajetória universitária, com atenção ao número de variáveis locais. “Os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos ‘rankeadores’”, devem ser analisados com vistas a ampliar os conhecimentos que permitam identificar e conhecer melhor os fatores relacionados à evasão, assim como, “à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los” (Brasil, 1996a, p. 52).

---

<sup>35</sup> Embora o estudo desenvolvido pela Controladoria Geral da União analisou a evasão na UFPR, sob a ótica da efetividade, eficácia e eficiência do serviço público, o documento pontua questões importantes para compreensão do fenômeno localmente.

Neste estudo, ao examinar a evasão na UFPR ao longo dos anos, algumas variáveis revelaram desafios históricos e conceituais, de mensuração para pesquisadores e gestores interessados no fenômeno da evasão.

Inicialmente, é possível identificar informações valiosas disponíveis no Portal da Transparência da UFPR, especialmente no módulo "Indicadores", que oferece dados sobre matrículas e evasão de forma acessível e visual.

Conforme os Indicadores da UFPR em 2019, 7.430 estudantes ingressaram na UFPR, nesse mesmo ano, 4.016 foi o número de concluintes e 3.450 o número de evadidos (UFPR, 2021b).

Esses números são bastante expressivos, pois indicam pouca diferença, exatos 566 estudantes, entre o número de evadidos e o de concluintes. Mesmo quando comparamos o número de evadidos com o de ingressantes no mesmo ano, o primeiro equivale praticamente à metade do segundo. Ainda a partir dos Indicadores Institucionais (UFPR, 2022b), em 2018, conforme a Tabela 14, o número de ingressantes foi de 6.814, o de concluintes 3.938 e o de evadidos 2.613.

TABELA 14 - Indicadores da UFPR (matrícula, ingresso, evasão e concluintes) correspondentes ao ano letivo de 2017 a 2019

Ano	Matriculados	Ingressantes	Evadidos	Concluintes
2017	28.474	7.823	2.579	3.732
2018	27.998	6.814	2.613	3.938
2019	27.059	7.430	3.450	4.016

FONTE: elaborado pela autora (2024) a partir dos Indicadores da UFPR (2022b).

Embora esses números permitam reflexões, uma análise mais apurada levanta questões de conceituação e mensuração. Não são apresentados no Portal de Transparência, nos números relacionados à graduação os procedimentos metodológicos utilizados e variáveis consideradas para o alcance dos números, principalmente os referentes à evasão. Também não indica a que nível de evasão os números se referem, se evasão de curso ou da instituição.

Para conhecer os números da evasão na UFPR, pode-se fazer uso das ferramentas de gestão, SIE substituído em 2019 pelo Siga, mas aqui se apresenta outro problema, só é possível acessar os dados a partir de 2004. Além disso, há diferenças de filtros de um sistema para outro, limites de acesso a informações para

proteção dos dados e por fim, não é um sistema intuitivo, que facilite a utilização e captação de dados por quem não tenha conhecimento técnico específico do programa. Embora a ferramenta de gestão dos dados tenha sido desenvolvida institucionalmente e representa sem dúvida, um ganho imensurável para a comunidade acadêmica, atualmente elaborar uma série histórica sobre a evasão de duas, três décadas se configura como um trabalho árduo para o corpo técnico da instituição.

No caso específico desta pesquisa, uma das alternativas (visto que a coleta dos dados ocorreu simultânea a eclosão da pandemia de Covid), foi utilizar Relatórios Anuais de Atividades da UFPR disponíveis de forma *online*, análise que possibilitou observar que os números de evasão cresceram acompanhando os números de expansão das matrículas na instituição, de modo semelhante ao que aconteceu com a política de expansão das matrículas de educação superior no Brasil. Porém, foi possível observar que não houve um cuidado metodológico na apresentação dos dados acadêmicos relativos à evasão, dificultando acompanhá-la em uma série histórica, por exemplo. Em muitos anos não havia sequer menção a evasão ou registro de dados relacionados ao fenômeno. Os dados da pesquisa ou a ausência deles em certas ocasiões confirmam a hipótese de que a evasão é tida como de responsabilidade do estudante e não um problema institucional.

As informações, referentes aos anos de 2004 a 2019, permitem inferir que um grande número de estudantes evadiu da UFPR nos últimos anos, constituindo um total de 36.905 acadêmicos que saíram da instituição por meio do abandono, cancelamento e jubramento. É sem dúvida um número expressivo, visto que os dados apresentados evidenciam quantidades relativas somente à evasão do sistema, ou seja, não se referem à mobilidade interna ou a outro processo que possa inflar efetivamente o resultado final contabilizado.

Nesse ponto cabe refletir e questionar por que esses números não incomodaram na proporção de seu tamanho? Que reflexão esses números permitem ao estudo?



#### 4.4.1 Meritocracia: Por que os que foram deixados para trás, não incomodam?

“Ademais, se as oportunidades são iguais, significa que os deixados para trás, são merecedores do seu destino”  
(Sandel, 2021, p. 10).

Conforme Sandel (2021), o termo *meritocracia* ficou conhecido a partir do livro *The rise of the meritocracy* do sociólogo, Michael Young em 1958 na qual, o pensador britânico, analisava o lado sombrio da meritocracia e a descrevia mais como uma distopia do que como um ideal. “Young não só previu a arrogância meritocrática”, porque justificados pela meritocracia, o sucesso é visto como resultados do esforço e habilidade, “como também vislumbrou a afinidade delas com a experiência tecnocrática, a tendência a menosprezar quem não tem credenciais brilhantes [...]” (Sandel, 2021, p. 176).

Sandel (2021) no livro *A tirania do mérito* aponta que desde 1990 tem observado em suas aulas de Filosofia Política em Harvard, um crescente sentimento meritocrático entre estudantes de faculdades seletivas, cada vez mais os estudantes se sentem atraídos pela ideia de que o seu sucesso é resultado de sua própria ação. Ora, esse não é um fenômeno unicamente estadunidense.

Numa sociedade regida pelos ideais meritocráticos “todo indivíduo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar o lugar que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação, sua experiência” (Valle, 2013, p. 668). Conforme a autora, o mérito é tido como forma legítima de produzir desigualdades justas, uma vez que substitui as antigas vantagens conferidas pelo nascimento e privilegia a conquista e esforço individual.

Sandel (2021) analisa que a meritocracia estabelece uma divisão na sociedade entre aqueles considerados vencedores e os percebidos como perdedores. De acordo com essa ideia, o mérito está ligado à crença de que qualquer pessoa pode alcançar sucesso social através de trabalho árduo e talento, critérios fundamentais na sociedade fundamentada na meritocracia. Porém, de acordo com Sandel (2021), ao mesmo tempo em que a ética de vencer pelo próprio

esforço é valorizada, também se reforça a responsabilidade individual pelas conquistas e recebimentos.

Como resultado, aqueles que não atingem o sucesso ou não ascendem socialmente são muitas vezes considerados como "fracassados" e responsabilizados por seu infortúnio. Essa percepção leva à humilhação e ao desprezo pelos "perdedores" e à arrogância e orgulhos dos "vencedores" (Dubet, 2004; Sandel, 2021).

Fazendo uma analogia à meritocracia escolar poderia se substituir "perdedores" por "fracassados", por êxito ou fracasso, sucesso ou insucesso, princípio que de certo modo é regulamentado pelo Inep (2017) ao associar a desistência (evasão) ao insucesso e fracasso em uma trajetória acadêmica. "Vale lembrar, com Bourdieu (1989), que é preciso tomar consciência dos efeitos, muitas vezes perversos, dos veredictos escolares, que fazem com que os êxitos tenham um efeito de consagração e os fracassos transformem-se em condenação" (Valle, 2013, p. 669).

Seria importante atenuar tanto quanto possível as consequências do veredicto escolar e impedir que os sucessos tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação para o resto da vida [...] Todos os meios deveriam ser mobilizados para atenuar os efeitos negativos dos veredictos escolares que agem como profecias auto confirmantes [...] (Bourdieu, 2019, p. 245).

Além disso, Bourdieu (2008a) destaca a importância dos rituais de passagem em instituições, como a universidade, na consagração e legitimação das estruturas de poder e das divisões sociais. No contexto da instituição universitária, pode-se dizer que os rituais de passagem ocorrem em dois momentos cruciais: na entrada dos calouros e na saída dos formados. Bourdieu (2008a) ressalta que os rituais de passagem não apenas marcam a passagem de uma linha que cria uma divisão fundamental na ordem social, mas também desviam a atenção do observador para o ato da passagem em si, quando o que realmente importa é a existência dessa linha divisória.

A entrada dos calouros é marcada por rituais de recepção que celebram a transição para a vida acadêmica; o que mascara a arbitrariedade das barreiras entre os níveis educacionais e as próprias estruturas hierárquicas dentro da instituição,

fazendo com que os novos estudantes vejam essas divisões como legítimas e naturais e essa entrada na universidade, como uma conquista individual, reforçando assim já na entrada o ideal meritocrático. Da mesma forma, a cerimônia de formatura e a celebração dos concluintes podem obscurecer as diferenças sociais e acadêmicas entre os estudantes que conseguiram se formar e aqueles que não conseguiram.

Os rituais de passagem podem fazer com que a sociedade e os próprios estudantes vejam essas divisões como resultados das habilidades individuais, quando na verdade, fatores sociais, econômicos e culturais, desempenharam um papel significativo em todo o processo. “A seleção é também separação e eleição: como separação dos eleitos ela instaura uma fronteira mágica, frequentemente sancionada por uma barreira real, entre os incluídos e os excluídos” (Bourdieu, 2019, p. 175).

Para Sandel (2021) na lógica corrosiva da meritocracia, se o meu sucesso é resultado das minhas ações, o fracasso do outro é culpa dele. Uma noção muito fervorosa de responsabilidade pessoal com relação às nossas conquistas torna difícil a empatia por aquele que não consegue (Sandel, 2021), no caso, pelos estudantes evadidos. Nesse sentido cabe questionar: será esta a base que por tanto tempo sustentou e, ao que parece, continua a sustentar a invisibilidade dos estudantes evadidos da UFPR?

A ampliação do acesso à educação, a inclusão dos excluídos nesse nível de ensino é um processo consequente das políticas públicas educacionais iniciadas em 1960, como se observou neste estudo. Desde a Constituição de 1988 até a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) uma demanda pública por inclusão foi ouvida, reconhecida e considerada, mas as estatísticas de evasão destacam que apenas ter acesso não é suficiente.

A permanência bem-sucedida dos alunos e a conclusão de seus estudos são cruciais, caso contrário, mesmo que o sistema educacional seja ampliado, não garante o progresso educacional necessário no nível de estudo. Isso leva a uma situação em que o sistema se torna massificado e não produz os resultados qualitativos desejados. Além disso, sem um foco na qualidade e conclusão, existe a possibilidade de que ocorram processos de estratificação educacional, onde certos grupos tenham mais sucesso do que outros, aprofundando as desigualdades.

Nesse sentido, Valle (2013, p. 668) argumenta que o mérito ao longo dos tempos vem “dando sentido aos movimentos de massificação do ensino, pois se supõe que, ao conquistar a igualdade jurídica de acesso aos bens educacionais, desapareçam os obstáculos ao progresso individual”. A autora, ao se referir especificamente sobre a meritocracia escolar analisa que esse princípio se legitima como justo na autonomia, na transmissão aos alunos de saberes “essencialmente legítimos, ministrados por professores competentes e realiza, a partir dessa base, uma seleção intrinsecamente meritocrática” (Valle, 2013, p. 668).

Sabe-se que, desde o início da escolarização, os percursos diferenciados são explicados por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais, embora se reconheça que o mérito escolar não é distribuído de maneira aleatória e que, frequentemente, possibilita a transformação de determinações sociais em talentos pessoais: “o mérito pode ser uma espécie de darwinismo social mascarado por algumas virtudes” (DUBET, 2009, p. 263). Assim, o mérito só tem sentido em uma sociedade que valoriza algumas capacidades mais que outras, não sendo transparente, nem neutro, como vislumbravam os idealizadores do projeto republicano. Além disso, ele não é facilmente mensurável, nem pode ser identificado a priori, pois somente se pode saber o que cada um merece depois de ver o que conseguiu (Valle, 2013, p. 668).

Valle (2013) argumenta que uma análise prospectiva sobre o sistema educacional, como aquela que se reflete na ideia de justiça escolar, que busca mudanças nas políticas educacionais em prol da democratização da educação, não pode ignorar as contradições que envolvem uma instituição que, ao longo da história, tem respondido a interesses provenientes do conflito entre diferentes princípios. Conforme a autora, enquanto a educação, em sua concepção ideal, está comprometida com a justiça social por estar vinculada ao princípio liberal de igualdade comprometida com as necessidades gerais e funcionais da sociedade, “a escola é acusada de privilegiar os interesses das classes mais favorecidas ao colocar em prática mecanismos de seleção e de classificação, promotores de um conjunto significativo de injustiças” (Valle, 2013, p. 669).

Na análise de Valle e Soulié (2019, p. 22) se nas sociedades tradicionais, “a família exerce um papel central na reprodução da estrutura e, portanto, das desigualdades sociais, as sociedades modernas, burocráticas, atribuem à escola um lugar crescente nesse processo”. Nesse contexto, os autores articulam que a função da escola transcende a simples transmissão de conhecimento e habilidades

necessárias para ocupar determinados lugares na hierarquia social, ela desempenha um papel crucial na validação dessas desigualdades, legitimando-as em nome da meritocracia educacional.

Dubet (2020) relembra que no neoliberalismo vigora um princípio meritocrático, no qual se subentende que os indivíduos estão em igualdade, referindo-se à educação, a igualdade de oportunidades supõe igualdade de acesso.

Além da expansão de matrículas na educação superior, houve diversificação do público, por meio da Lei de Cotas, o que leva a um pensamento comumente disseminado, o de que a permanência e conclusão dos estudos é obrigação unicamente do estudante e que a ele foi dado o acesso e as condições, consideradas justas de concluir seus estudos.

Ainda, conforme Dubet (2020) a meritocracia só seria eficaz se todos começassem tendo as mesmas condições, se o sistema fosse transparente e os julgamentos imparciais. No entanto, essa igualdade está longe de ser uma realidade, apesar do discurso sobre igualdade de oportunidades.

Ao considerar principalmente a universidade pública brasileira, um espaço historicamente ocupado por grupos economicamente hegemônicos, o princípio meritocrático é utilizado como argumento contra políticas de acesso e de permanência. “Ademais, se as oportunidades são iguais, significa que os deixados para trás, são merecedores do seu destino” (Sandel, 2021, p. 10). A crença de que as oportunidades iguais justificam a exclusão daqueles que não alcançam o sucesso, pois nessa perspectiva são merecedores de seu destino, auxilia a compreender porque o abandono educacional não incomoda como deveria.

O estabelecimento de cotas para estudantes provenientes de classes desfavorecidas, escolas públicas, negros, pessoas com deficiência e indígenas, garantindo-lhes 50% das vagas em instituições de ensino superior prestigiadas, gera tensões em relação ao pensamento meritocrático. Políticas que questionam a ideia de igualdade de oportunidades e destacam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na sociedade, são vistas como vantagens na perspectiva meritocrática. Sustentado pela meritocracia, o pensamento que se o estudante conseguiu uma vaga pela Lei de Cotas, e não conseguiu concluir com a formatura, ele é considerado duplamente culpado, porque além de “retirar” a vaga de outra pessoa, não empreendeu esforços suficientes para se formar.

Ainda são comuns, mesmo dez anos depois da Lei de Cotas, polêmicas questionando as políticas afirmativas e afirmando que todos deveriam concorrer de modo igualitário às vagas, como se essa competição por si só, não fosse injusta com estudantes em situação de vulnerabilidade ou historicamente discriminados e/ou excluídos do ambiente escolar.

Valle (2013) menciona que para Bourdieu (1989), a abordagem meritocrática do sucesso escolar é considerada um verdadeiro racismo da inteligência, pois justifica os resultados acadêmicos e suas consequências sociais, desempenhando um papel crucial na reprodução social.

Conforme Dubet (2020) vive-se na atualidade o refinamento da sutileza das desigualdades, pois na contemporaneidade, dado os processos de inclusão conquistados historicamente, pela lógica da meritocracia, as desigualdades são consideradas justas. Por isso, a partir dessa lógica neoliberal, entende-se em parte, o não estranhamento de informações que deveriam ser preocupantes, como por exemplo, o número de estudantes que abandonam os cursos de educação superior. "A política escolar das democracias populares pode tender a favorecer sistematicamente a entrada [...] mas o esforço de igualização permanece formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica" (Bourdieu; Passeron, 2014b, p. 93).

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Se direcionarmos nossa atenção para o âmbito local, mesmo em uma instituição de qualidade respeitável como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), os índices de evasão revelam-se notáveis. A partir de 2004, a UFPR passou a utilizar sistemas de gestão de informações acadêmicas que permitiram um acompanhamento minucioso das formas mais preocupantes e significativas de evasão institucional, como é o caso do abandono.

Conforme evidenciado neste capítulo, no período compreendido entre 2004 e 2019, registrado na Tabela 10, o sistema registrou um total de 30.663 casos de abandono, somados os casos de cancelamento e jubramento obtemos um total de 36.905 estudantes evadidos da instituição nessas três modalidades.

Paredes (1994), a partir de pesquisas e estudos acadêmicos, já na década de 90, alertava que o fenômeno da evasão era muito maior do que a percepção geral, o autor também criticava a presença de uma disposição comum às instituições de educação superior de considerá-la como "normal", um aspecto pedagógico inerente aos cursos de educação superior, essa avaliação errônea e o desinteresse pelo problema produziram decisões de gestão acadêmicas inadequadas à academia e perigosas para a permanência do estudante.

Em termos de registros institucionais, várias são as formas de desligamentos, que podem ou não ser consideradas como evasão. No entanto, quando se considera a perspectiva do aluno, as razões para esses desligamentos nem sempre são observadas e/ou registradas nos dados do banco, por exemplo, o desligamento "por solicitação" não explícita a razão subjacente a essa solicitação (Costa; Santos Costa; Moura Junior, 2013). Para esses autores, devido à diversidade de motivos, a gestão da evasão torna-se um desafio complexo, no entanto, uma abordagem inicial é distinguir entre "causas evitáveis" e "causas inevitáveis", principalmente as institucionais, concentrando esforços na dimensão das causas evitáveis.

Por mais que o fenômeno da evasão represente uma problemática complexa pela multiplicidade de fatores envolvidos e inter-relacionados, que vão desde (como visto no segundo capítulo) questões históricas, de políticas públicas, econômicas, institucionais, culturais até questões de ordem individual relacionada ao estudante, há um "dever de casa" que precisa ser feito pelas instituições. Mais do que acompanhar estatisticamente os dados relativos à evasão, faz-se necessário repensar a evasão e seu estudo como fenômenos meramente numéricos.

Nesta perspectiva, de acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996a, p. 63) "os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa", assim como indicativos que auxiliam no entendimento do problema.

Embora a literatura forneça informações sobre os fatores que têm resultado no aumento da evasão na educação superior, observou-se, na revisão bibliográfica, que poucas são as IES preocupadas e dispostas a ouvir o que os seus estudantes evadidos têm a dizer.

Constatação que contribuiu para que a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd/UFPR) desenvolvesse uma pesquisa com o objetivo de propor uma escuta qualificada do estudante evadido, de modo a buscar compreender melhor o fenômeno da evasão com base na percepção desses estudantes.

As análises referentes aos resultados dessa pesquisa que considerou cinco possíveis dimensões causais (Lilli *et al.*): 1) questões de ordem individual; 2) problemas sociorrelacionais; 3) problemas familiares; 4) fatores de ordem econômica e 5) questões institucionais, serão apresentados no próximo capítulo.



## 5 “INFELIZMENTE, A FEDERAL NÃO É PARA TODOS”

“A propensão para tomar a palavra, até mesmo, da maneira mais rudimentar – ou seja, produzir um sim ou um não, ou inscrever uma cruz diante de uma resposta pré-fabricada – é estritamente proporcional ao sentimento de ter direito a palavra”

(Bourdieu, 2007, p. 384).

Esse capítulo apresenta análise de dados secundários das questões fechadas e abertas obtidas a partir das informações coletadas das respostas do *Google Forms* do questionário do Programa Conecta (UFPR, 2021) e do relatório intitulado *As dimensões da evasão na Universidade Federal do Paraná* da mesma pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd/UFPR). O resultado desse estudo foi mensurado e descrito pela mesma equipe técnica que elaborou o questionário, integrante da Unidade de Projetos vinculada à Copeg.

O instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa institucional foi um questionário *online* enviado para uma população de 34.184 estudantes evadidos e com contatos de e-mail cadastrados no SIE.

A amostra desta pesquisa consistiu em 1.783 respondentes evadidos no período de 1984 a 2020, o que representa 5,2% da população de referência. É importante ressaltar que a participação dos respondentes foi voluntária, tornando essa amostra não probabilística. Os dados foram coletados no período de julho a outubro de 2020.

Os 1.783 estudantes que evadiram de algum curso da graduação da UFPR responderam a 46 questões da enquete dividida em nove seções: i) Características sociodemográficas, ii) Curso de graduação evadido, iii) A escolha do curso evadido, iv) Experiência no curso evadido, v) Participação na vida acadêmica, vi) Motivos da evasão, vii) Suporte institucional, viii) Pós-evasão e ix) Observações finais.

Embora esta seja uma das últimas seções abordadas na tese, é importante ressaltar que as narrativas dos sujeitos, as experiências e opiniões compartilhadas

pelos participantes desempenharam um papel central na formulação da hipótese, na escolha dos conceitos-chave a serem explorados e na escolha do arcabouço teórico que sustentou a investigação.

### 5.1 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS ESTUDANTES EVADIDOS?

Nos comentários das respostas referentes às questões abertas, as dimensões temáticas se apresentaram conjuntamente e de forma diferente de estudante para estudante. Alguns discorreram sobre um aspecto específico, outros sobre várias situações conjuntas. Por ser um espaço livre, também se mostrou um lugar de desabafo de dores, de lembranças felizes e tristes, de sonhos que não se concretizaram, de histórias e memórias muito singulares.

Conforme Bardin (1977) o pesquisador ao fazer uso da análise de conteúdo se assemelha a um arqueólogo, observando os vestígios, a partir desses dados inferem-se informações, inicialmente com a descrição das características, seguida da interpretação.

Muitas narrativas repetiram as causas esquadrihadas nas questões fechadas (que na pesquisa Conecta foram apresentadas antes das abertas), outras trouxeram aspectos até então não dimensionados, com a importância devida, na elaboração do questionário fechado, como a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, problemas relacionais com professores, burocracia (pouca flexibilidade nos processos administrativos acadêmicos) e comunicação institucional.

Para auxiliar a interpretação das questões abertas foi realizada análise de conteúdo clássica com construção das principais categorias identificadas (Bardin, 1977). Ademais, nas leituras realizadas das narrativas apresentadas pelos estudantes, procurou-se identificar a forma particular dos elementos, inferir a que aspecto eles se referiam e agrupá-los por aproximação de fatores comuns a um conjunto e, por fim identificar as categorias construídas, o que Bardin (1977, p. 60), denomina de “elemento de repartição realizada inversamente”, do particular para o geral.

As codificações, mediante releituras do material, identificação das categorias relevantes para o objeto de estudo e por fim, o tratamento dos resultados em

consonância com a revisão de literatura, foram processos seguidos conforme orientação de Bardin (1977).

De acordo com Bardin (1977, p. 21), se na pesquisa quantitativa, a frequência com que surgem certas características do conteúdo é importante, “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Nesse contexto, também é relevante destacar a contribuição de determinados estudantes que, embora não tenham uma representatividade expressiva nas questões fechadas devido ao seu número limitado, enriqueceram a pesquisa com suas vozes individuais.

Nesta seção, as inserções de citações, títulos e epígrafes provenientes de recortes das falas do sujeito da pesquisa tornam-se mais recorrentes. A incorporação textual das declarações dos estudantes evadidos tem como propósito evidenciar suas experiências práticas corroborando com a análise e com os fundamentos teóricos em discussão. Importante salientar que foram efetuadas correções ortográficas nas narrativas dos estudantes evadidos. Além disso, nomes de professores, cursos e outras referências específicas foram mantidos em anonimato.

De acordo com Bourdieu (2008b, p. 709) a transcrição se relaciona com “a pragmática da escrita (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços [...] pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar”.

A análise das respostas e das falas dos sujeitos desempenha um papel crucial na realização dos objetivos deste estudo, que nesta parte do capítulo envolvem a identificação, sob a perspectiva dos estudantes evadidos, dos motivos, circunstâncias e elementos nas relações com a instituição acadêmica que impactaram em sua evasão.

Por fim, as unidades temáticas e as relações estabelecidas foram confirmadas pelas análises lexicais apresentadas pelo Iramuteq (versão 0,7 Alpha 2, *software* gratuito). Embora a análise do Iramuteq permita uma análise de cunho quantitativo, optou-se por uma análise qualitativa com ênfase nas categorias de

maior ocorrência, contudo, conforme dito, sem esquecer-se das categorias que, por sua significância, precisam ser mencionadas.

No âmbito da pesquisa, conforme mencionado, 834 estudantes evadidos responderam à questão aberta 44 do questionário do Programa Conecta, que convidava os participantes a compartilharem comentários com total liberdade. Neste contexto, a análise da nuvem de palavras a seguir destaca os temas mais recorrentes e relevantes que emergiram a partir das respostas coletadas.

A nuvem de palavras, embora de natureza lexical simplificada, apresenta uma utilidade gráfica importante, pois proporciona uma representação do conteúdo textual, ela organiza visualmente as palavras com base em suas frequências, atribuindo tamanho maior às mais frequentes e posicionando-as centralmente no gráfico (Salviati, 2017).

Na Figura 7, observam-se os vocábulos mais frequentes e, portanto, de maior importância no contexto das respostas dos estudantes evadidos: “curso, professor, aluno, UFPR, aula e disciplina”. Essas palavras-chave têm uma forte correlação com questões de ordem institucional e pedagógica, indicando que as preocupações dos estudantes evadidos estão predominantemente relacionadas a esses aspectos.

Dos 834 comentários analisados no espaço para manifestação livre, 148 deles faziam menções positivas, com destaque para a UFPR, seguida pelos elogios aos professores, incluindo menções específicas a um professor, e, por último, ao curso, à coordenação e às experiências vivenciadas.

É relevante observar que os advérbios, onomatopeias, pronomes, preposições e conjunções foram excluídos da nuvem, pois não acrescentaram valor gramatical significativo e poluíam a imagem. Contudo, é importante destacar que na classificação gramatical o advérbio “não” emergiu como uma das palavras mais frequentes dentre todos os grupos sintáticos, indicando, assim, a predominância de uma conotação negativa na maioria dos comentários.



A palavra-chave "aluno" indica a perspectiva dos próprios estudantes como parte do processo, suas reflexões provavelmente vinculadas aos desafios e às experiências vivenciadas no ambiente de estudo. A referência à instituição "UFPR" sugere que a identidade da universidade se apresenta de forma relevante nas respostas dos evadidos.

Por fim, as palavras "aula" e "disciplina" sugerem questões relacionadas ao ambiente de sala de aula, conteúdos programáticos, disciplinas e suas singularidades, questões do âmbito pedagógico que se apresentam como fatores que contribuem para a evasão.

Com base nas palavras-chave identificadas na análise, é possível concluir que as respostas dos estudantes evadidos estão predominantemente relacionadas a aspectos institucionais, questões pedagógicas, experiências na sala de aula e interações com os professores.

Carmo, Manhães e Terra Cola (2018) refletem sobre a importância da centralidade do aluno no contexto da sala de aula como pista epistemológica no sentido da permanência desse estudante. As autoras refletem que, embora seja aparentemente óbvio que as estratégias de permanência devem considerar a sala de aula, muitas políticas e ações educacionais não abordam esse aspecto de maneira adequada.

A interação do aluno com a instituição de ensino ocorre principalmente na sala de aula, e se essa relação não for fortalecida de forma integrada, os esforços em favor da aprendizagem e da retenção do estudante podem ser menos eficazes (Carmo; Manhães; Terra Cola, 2018).

Alguns verbos despertaram particular interesse na análise da primeira nuvem de palavras. Isso motivou a criação de uma segunda nuvem de palavras, que incluiu exclusivamente formas verbais<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Uma nuvem de palavras gerada a partir das respostas de estudantes evadidos, onde os principais verbos na ordem de frequência (acima de 50 ocorrências) foram "conseguir, saber, estudar, gostar, dar, passar, trabalhar, ficar, dever, voltar, sentir, querer, precisar, concluir, acabar, entrar, acreditar, cursar, formar, chegar, deixar, desistir, terminar, dizer, sair, mudar, existir, entender, abandonar, esperar e ajudar", oferece uma visão geral das experiências dos estudantes evadidos, evidenciando temas relacionados à evasão, como desafios acadêmicos, pressões financeiras, estudo e trabalho, aspirações individuais, mudanças de circunstâncias, sentimento de falta de acolhida e ação de abandono efetivamente.



FIGURA 8 - Nuvem de palavras exclusiva de formas verbais presentes no corpus textual das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade”



FONTE: a autora (2024).

Apoiada na leitura do corpo textual completo e nas categorias elencadas a partir da análise clássica de conteúdo (Bardin, 1977), algumas sistematizações são possíveis de serem elaboradas:

- a) Barreiras acadêmicas: verbos como "conseguir", "saber", "estudar", "gostar", "passar" (no sentido de "ser aprovado") e "trabalhar" sugerem que muitos estudantes enfrentaram desafios acadêmicos que podem ter impactado em questões motivacionais ao longo de sua trajetória educacional.
- b) Estudante trabalhador: verbos como "trabalhar", "dever" (no sentido de "obrigatoriedade" ou "necessidade"), "precisar", "conciliar" e "frequentar" indicam que questões financeiras, principalmente aquelas relacionadas a conciliar estudo e trabalho, podem ter desempenhado um papel significativo na evasão.

- c) Expectativas de formatura: verbos como "concluir", "formar", "chegar" (no sentido de "concluir") e "terminar", apontam para as aspirações iniciais dos estudantes em finalizar sua graduação.
- d) Evasão: verbos como "desistir", "abandonar", "evadir" lembram diretamente a ação de interromper os estudos.
- e) Mobilidade estudantil: verbos como "mudar", "sair", "entrar" e "retornar" apontam para a possibilidade de mudança, de mobilidade acadêmica. É importante notar que essa evasão não necessariamente carrega uma conotação negativa, pois podem refletir escolhas motivadas por oportunidades, transformações nas conjunturas pessoais ou profissionais ou ainda, necessidades de adaptação nas trajetórias de vida e carreira.
- f) Apoio e acolhida: verbos como "esperar", "ajudar" permitem inferir que alguns estudantes podem ter esperado por acolhida, apoio ou ajuda da instituição para superar as dificuldades apresentadas em determinadas situações.

O estudo de Carmo, Manhães e Terra Cola (2018) e do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), ao investigar as ações de promoção de permanência propostas por Tinto, corroboram a conexão intrínseca entre aprendizagem e permanência dos estudantes. As instituições deveriam parar de trabalhar em vão nas margens da vida acadêmica institucional e fazer da permanência estudantil o eixo ao redor do qual elas deveriam organizar suas atividades (Carmo; Manhães, Terra Cola, 2018, p. 55).

O Nucleape estabelece sua hipótese principal e geral da seguinte forma: há uma diferença epistemológica significativa entre a abordagem que se concentra na permanência escolar e aquela que focaliza a evasão como seu objeto de pesquisa. Essa diferença resulta em um confronto epistêmico que se baseia na perspectiva adotada pelos estudantes, explorando as razões que os levam a sair em comparação com as razões que os levam a permanecer (Carmo, Manhães, Terra Cola, 2018).

No contexto da pesquisa Conecta, quando questionados não sobre a causa de sua evasão, mas sim sobre sua permanência, se havia algo que a instituição poderia ter feito para que permanecessem no curso, os entrevistados dividiram-se



praticamente de forma equilibrada, com uma leve predominância daqueles que responderam "sim" (53%), em comparação com os que responderam "não" (47%).

Dos 53% dos entrevistados que acreditaram que a universidade poderia ter feito algo para que eles permanecessem no curso, 917 responderam com comentários expressos de forma aberta à questão (n. 43), na qual foram questionados sobre as estratégias específicas que a instituição poderia ter adotado para promover a permanência.

A partir das informações geradas pelo Iramuteq<sup>37</sup> correspondente a quantificação das palavras<sup>38</sup> destacaram-se pela ocorrência as seguintes formas em ordem decendente, visualizadas na nuvem de palavras, conforme a Figura 9 a seguir apresentada.

FIGURA 9 - Nuvem de palavras: Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?



FONTE: a autora (2024).

<sup>37</sup> Resumo técnico: número de ocorrência: 35894; número de formas: 3073; número de palavras citadas uma única vez (*hápax*): 1390 (3.87% of occurrences - 45.23% of forms).

<sup>38</sup> Formas ativas com as seguintes propriedades (classes linguísticas) selecionadas: nome, nome suplementar e nome não reconhecido (exemplo: mercado\_de\_trabalho).

Observa-se que em relação às respostas à pergunta “Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?” há uma grande incidência de comentários que centralizam as ações no curso<sup>39</sup> e aos aspectos relacionados ao professor e ao aluno, circuncidados por outras palavras de ocorrência significativa como: UFPR, disciplina, aula, coordenação, acompanhamento, horário, apoio, trabalho, matéria, tempo, matrícula, conteúdo.

Desta forma, tal como na análise das respostas aos comentários livres e na avaliação das questões estruturadas, a categoria "curso" permanece em evidência. Porém, nesse momento, as respostas não estão associadas às razões da saída, mas, sim, aos elementos que poderiam promover a permanência. A ênfase ao curso pode sugerir que os entrevistados consideram a qualidade e adequação do curso como fatores de relevância significativa para a sua permanência na universidade. A palavra "professor" também é altamente citada, sugerindo que os entrevistados veem o relacionamento com os docentes como um elemento crucial na sua experiência acadêmica.

A partir da análise de conteúdo, pode-se inferir que a palavra "aula" sugere a permanência relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, a qualidade do processo de ensinar e ter as condições e ferramentas efetivas para aprender, aspectos que desempenham um papel significativo na permanência.

A palavra "aluno" aparece frequentemente, indicando as experiências relacionadas e o papel que os próprios estudantes têm diante de situações que os fazem permanecerem ou sair da universidade. Referindo tanto a si mesmo quanto a outros alunos dos quais testemunharam situações dignas de relatos.

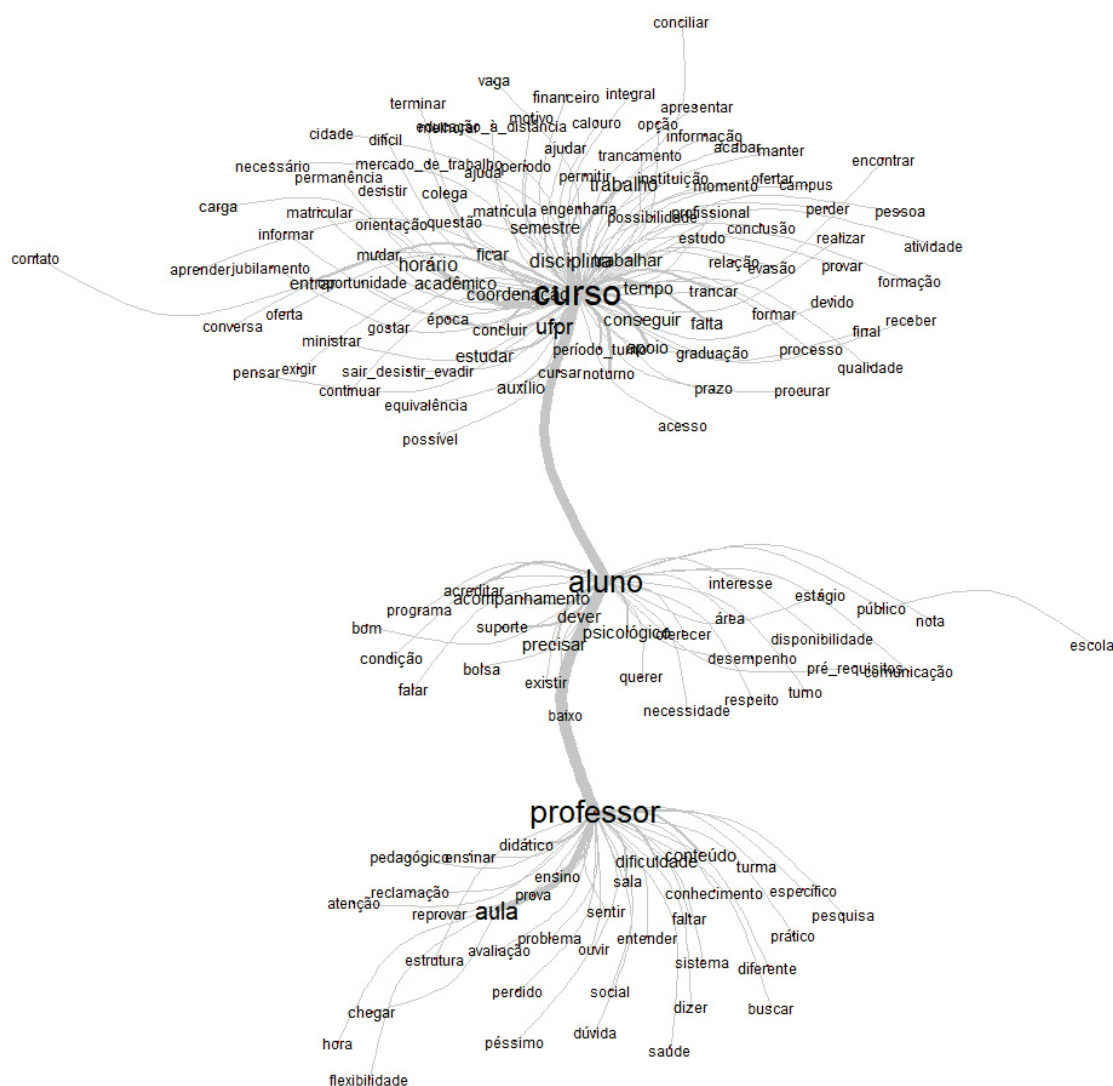
Além disso, em destaque aparecem palavras relacionadas ao currículo e à própria instituição, assim como termos que indicam a relação conflituosa entre estudo e demandas de trabalho (como foi muito mencionado também na segunda questão aberta que permitiu um espaço livre de fala).

---

<sup>39</sup> “Curso” com 553 citações, seguidas por “professor” com 423, “aluno” com 411, “aula” com 223, “disciplina” com 163, “UFPR” com 156, “horário” com 126 e “trabalho” com 105. As demais palavras tiveram menos de 100 ocorrências.

As palavras mais expressivas reveladas na nuvem de palavras “curso”, “aluno”, “professor” e “UFPR” também são as mesmas que apareceram de forma destacadas no Gráfico de Similitude<sup>40</sup>, no qual é possível observar uma forte conexão entre as palavras “professor”, “aluno” e “curso” de graduação, que aparece como categoria em destaque nas sugestões.

FIGURA 10 - Análise de similitude: Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso



FONTE: a autora (2024).

<sup>40</sup> Baseado na Teoria dos Grafos que estuda objetos combinatórios, nela podemos observar a conexidade das palavras. Propriedades utilizadas: adjetivos, verbos, nomes, nome suplementar e nome não reconhecido (exemplo: período\_turno). Para uma melhor visualização, o gráfico foi limitado a palavras que tiveram pelo menos 30 menções nos comentários.

A partir da análise de similitude infere-se que existe uma alta conexão entre as três categorias principais (curso, aluno e professor), essa expressiva conectividade das palavras é observada pelas espessuras das arestas o que possibilita supor que as ações da UFPR relacionadas a estratégias de permanência precisam observar aspectos relacionados ao curso (turno, período, currículo, carga horária e projeto pedagógico), às demandas do estudante (estágio, bolsas, disciplinas com pré-requisito, questões psicológicas) que não consegue permanecer vinculado à instituição e as relações de qualidade estabelecidas com o professor (didática, flexibilidade, reprovações).

Essa observação representa a convergência de informações de diferentes análises, destacando a importância de certas palavras-chave como “aluno”, “professor” e “curso” na pesquisa sobre a permanência dos estudantes na UFPR.

A relação entre as palavras "curso", "aluno", "professor" e "UFPR" sugere que esses elementos se mostram conectados na percepção dos estudantes em relação à sua permanência na universidade. Isso significa que, na perspectiva dos estudantes, a qualidade do curso, a interação com os professores, a experiência do aluno e a reputação da instituição (UFPR) desempenham papéis centrais na decisão de permanecer na universidade.

Além disso, o fato dessas mesmas palavras serem destacadas tanto na nuvem de palavras (das duas questões abertas) quanto no Gráfico de Similitude fortalece a ideia de que elas são fatores-chave na discussão sobre a evasão dos estudantes.

A partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977) confirmada pela análise lexicográfica (quantificação de palavras, análise de similitude e Classificação hierárquica descendente CHD) é possível apresentar no quadro a seguir as dimensões de destaque (e suas respectivas subcategorias) presentes nos comentários sobre a questão aberta 43 (Anexo 3).

QUADRO 4 - Principais categorias presentes nos depoimentos das questões abertas: Há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?

<b>Categoria principal</b>	<b>Categorias secundárias</b>	<b>Categorias terciárias</b>
Dimensão curso	Qualidade do currículo	Turno, integralização curricular (jubramento), mercado de trabalho, relação teoria e prática, equivalência de disciplinas, calendário acadêmico, pré-requisito, frequência, horário, EaD, modalidade remota (disciplinas, tutorias), atividades não presenciais.
Dimensão pedagógica	Professor	Qualidade do corpo docente percebida pelo aluno: avaliação; didática; pontualidade, assiduidade; disponibilidade; cumprimento das normas institucionais. Qualidade das relações estabelecidas com o aluno; atenção ao estudante/empatia/acolhida; comprometimento.
	Aluno	Sobrecarga, dificuldades com conteúdos das disciplinas, falta de base ensino médio; turmas lotadas, linguagem acadêmica/científica, apresentação de trabalhos, disciplinas com altas taxas de reprovação, estágio e TCC.
Dimensão institucional	Suporte	Acolher, orientar e acompanhar o estudante. Políticas de permanência estudantil: financeiro; moradia; transporte; alimentação; saúde física e mental. Apoio psicológico e pedagógico.
	Normas/regras (burocracia)	Reingresso, transferência interna/externa, trancamento, matrícula.
	Comunicação	Canais de informação e divulgação com o estudante, ouvir o aluno, contato com o estudante após o abandono.
	Avaliação e acompanhamento institucional	Avaliação dos servidores (corpo docente, técnicos, coordenação) canais de denúncia, transparência e retorno sobre denúncias realizadas, pesquisa institucional.

FONTE: a autora (2024).

Importante pontuar que a classificação dos fatores em dimensões distintas não significa que sejam independentes, ao contrário, nas respostas dos entrevistados elas estão associadas, essa divisão atende a fins analíticos.

Após a nuvem de palavras, utilizando o Iramuteq elaborou-se a Classificação hierárquica descendente (CHD); essa análise busca identificar grupos de Segmentos Textuais (ST)<sup>41</sup> que compartilham vocabulário semelhante entre si, ao mesmo tempo em que apresentam léxicos distintos em relação aos segmentos das outras classes (Camargo; Justo, 2018).

Finda a análise do corpus<sup>42</sup> pelo *software*, processamento e agrupamento quanto às ocorrências das palavras, a CHD cria o dendrograma das classes que as apresenta e demonstra a ligação entre elas (Salviati, 2017; Camargo; Justo, 2018).

A Figura 11 apresenta o dendrograma resultante da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), para a questão aberta que permitia espaço livre de narrativa, se desdobra em duas principais ramificações, identificadas como "A" e "B".

A ramificação "A", intitulada "Relações acadêmicas", engloba as contribuições de duas classes distintas: a Classe 3, representando 13,2% do conjunto de Segmentos Textuais (ST), foi denominada "Desafios da gestão", enquanto a Classe 2, com uma participação de 27,1%, foi identificada como "Interações com o professor".

Por sua vez, a ramificação "B", denominada "Além da sala de aula", subdivide-se em três classes:

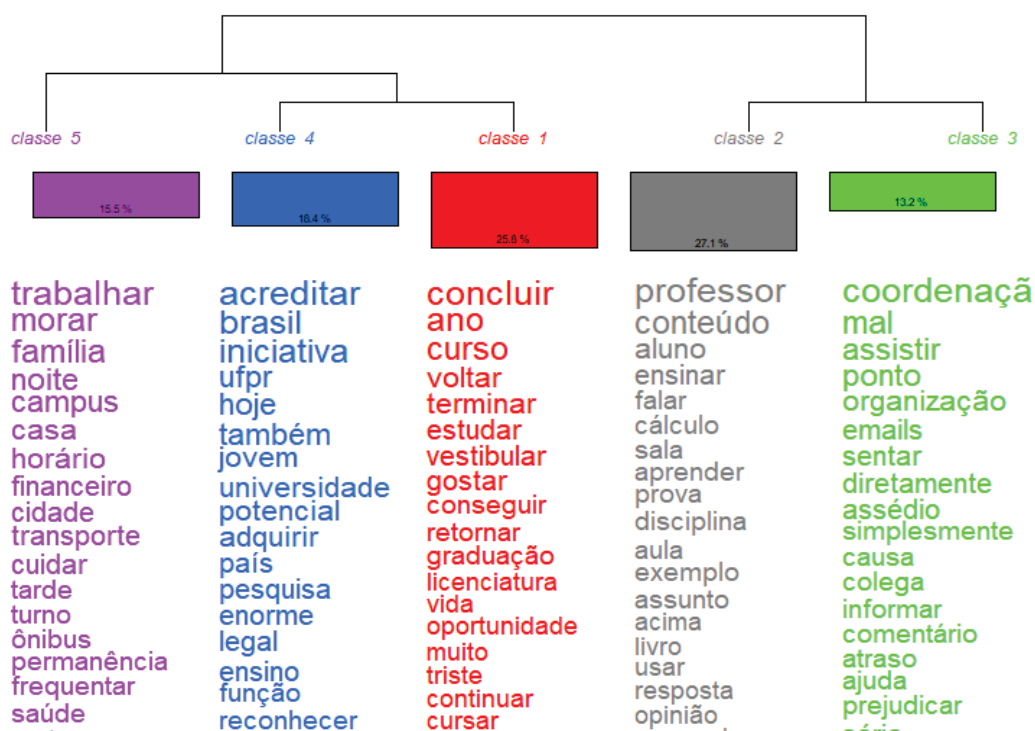
- a) a Classe 1, representando 25,8% dos ST, foi caracterizada como "Desejo de voltar";

<sup>41</sup> "Os segmentos de texto (ST), na maior parte das vezes, têm o tamanho aproximado de três linhas, dimensionadas pelo software em função do tamanho do corpus" (Camargo; Justo, 2018, p. 10).

<sup>42</sup> No que diz respeito à composição do texto do corpus, ele foi formado pela combinação dos trechos obtidos as respostas à questão, conforme orienta o Manual do Iramuteq (Salviati, 2017). Preparação do corpus textual: i) Exclusão dos hifens e de caracteres do texto. ii) Ajustes ortográficos. iii) Substituição das palavras: "emprego" por "trabalho"; "mercado de trabalho" por "mercado\_de\_trabalho"; "discente" por "aluno"; "docente" por "professor"; "prof." ou "prof" por "professor"; "pré-requisito" por "pré\_requisito"; "matéria" por "disciplina"; "carga horária" por "carga\_horária"; "ensino médio" por "ensino\_médio"; "escola pública" por "escola\_pública", "colégio público" por "escola\_pública"; "saúde mental" por "saúde\_mental"; "TCC" por "Trabalho\_Conclusão\_Curso"; "Ead" por "educação\_a\_distância". O corpus geral foi constituído por um único texto, separados em 1.629 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 87,23%. Emergiram 59.196 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo; 4.132 o número de lemas; 3.893 formas ativas; 224 formas suplementares; 36.338858 a média das formas por segmento e o número de formas ativas com a frequência >= 3: 1499.

- b) a Classe 4, com uma parcela de 18,4%, recebeu o título de "Orgulho de estudar na UFPR"; e,
- c) a Classe 5, com 15,4% de representação, foi designada como "Estudante trabalhador".

FIGURA 11 - Dendrograma elaborado pelo Iramuteq: *Corpus* textual de análise elaborado a partir das respostas à questão 44: "Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade"



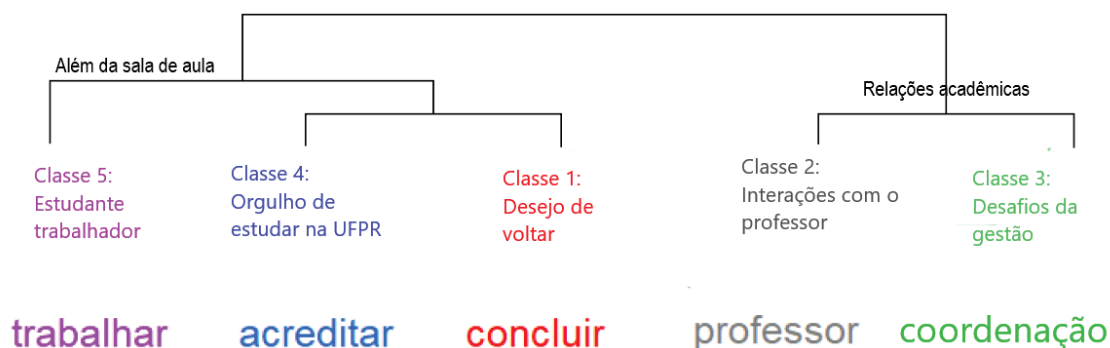
FONTE: a autora (2024).

Cada classe possui uma cor diferenciada (executada pelo Iramuteq), os títulos para cada conjunto são nomeados pelo pesquisador de acordo com sua interpretação.

A análise do dendrograma gerado pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a partir das respostas dos estudantes evadidos sobre sua evasão da universidade, revelou uma organização significativa das respostas em diferentes classes temáticas conforme sintetiza a Figura 12.



FIGURA 12 - Principais classes do Dendrograma - *Corpus* textual de análise elaborado a partir das respostas à questão 44: “Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade



FONTE: a autora, 2023.

A "Ramificação A - Relações acadêmicas" compreende um conjunto específico de categorias que se concentram nas interações e conceitos associados ao ambiente educacional e ao aprendizado divididos em duas classes (3 e 2).

A Classe 3, intitulada "Desafios da gestão", aborda as inquietações dos estudantes em relação à administração acadêmica, à ausência de diálogo, os assédios sofridos, a burocracia e as complexidades da comunicação que impactaram em suas experiências educacionais.

Essa categoria se concentra em termos relacionados à interação no ambiente acadêmico, incluindo "coordenação", "organização", "emails", "assédio", "causa", "colega", "informar", "ajuda" e "prejudicar". Ela revela desafios enfrentados pelos estudantes no contexto da gestão e da governança acadêmica.

Tais elementos, somados a análise de conteúdo, indicam que os estudantes evadidos podem ter enfrentado situações de violência, como o "assédio", bem como desafios relacionados ao diálogo, apoio e acolhida adequados no contexto institucional. Esta classe será desenvolvida em dois momentos; no texto que se discute o sofrimento estudantil e quando se apresenta, a partir das falas dos sujeitos, o que a universidade poderia ter feito para que ele permanecesse.

Na Classe 2 denominada "Interação com o professor", as palavras estão associadas à relação entre os estudantes e os docentes, incluindo temas como "ensino", "aprendizado" e "avaliação". O que indica que a interação com os



professores e a qualidade das experiências no processo ensino-aprendizagem apresentou influência significativa no processo de evasão.

Os termos incluem “professor”, “ensinar”, “prova” e “disciplina”, apontando que os estudantes mencionaram aspectos relacionados à qualidade do ensino, à comunicação com os professores e ao desempenho acadêmico.

Na análise de conteúdo observou-se que os comentários relacionados aos professores foram muito numerosos, alguns de forma positiva e muitos outros de forma negativa. Essa classe será desenvolvida ao longo do capítulo tanto na análise das questões fechadas quanto na das abertas.

Por sua vez, a ramificação intitulada "Além da sala de aula", abrange classes que, como o próprio nome indica, referem-se a questões que acontecem fora do ambiente de ensino. Esta ramificação é composta pela classe 1 que se relaciona com a 4 e 5.

Na Classe 1 nominada “Desejo de voltar” aborda-se palavras relacionadas ao desejo de retorno e conclusão da graduação. As palavras-chave incluem “concluir”, “voltar”, “estudar” e “gostar” e “continuar”.

Gostaria muito de retomar o curso, agora que tudo está bem. Seria possível (Evadido (a), 489)?

Eu não terminei a graduação só porque faltou a monografia. Terminei todas as matérias. Se tivesse um jeito de voltar para fazer a monografia e terminar, eu gostaria de fazer (Evadido (a), 1.108).

Pretendo ingressar novamente e concluir o curso assim que tiver condições financeiras (Evadido (a), 439).

Muitos estudantes expressaram um forte desejo de concluir o curso, como evidenciado pelas declarações, nas quais relatam que gostariam de retomar os estudos quando possível. As falas indicam que a evasão nem sempre é uma escolha definitiva (conforme visto no capítulo anterior) e que muitos ainda mantêm esperanças de retornar à IES quando as circunstâncias permitirem.

Essa análise está em consonância com a anteriormente realizada sobre mobilidade estudantil, porém levanta algumas considerações importantes: i) evidencia que o retorno nem sempre é uma jornada simples, pois depende significativamente do capital cultural, econômico e social do estudante (Bourdieu, 2008, 2019), indicando que nem todos os evadidos têm os recursos necessários que

possibilitam seu retorno; ii) ressalta a relevância de disponibilizar oportunidades de reingresso aos estudantes que desejam continuar seus estudos, ou como diz Bourdieu (2019, p. 246) “todas as facilidades institucionais”.

A Classe 4, intitulada “Orgulho de estudar na UFPR” reflete a forte conexão emocional e a valorização que os estudantes evadidos têm em relação à Universidade Federal do Paraná, destacando a representação de um sonho, o orgulho e a importância que atribuem à instituição em suas vidas e aspirações acadêmicas.

UFPR sempre foi um sonho, durou pouco tempo, mas foi um prazer ter feito parte (Evadido (a), 565).

Curso com professores maravilhosos, uma grande estrutura que acolhe os alunos, aprendi a lutar pela universidade pública, em pouco tempo na instituição (Evadido (a), 677).

Quando se referiram à instituição, vários estudantes expressaram sentimentos positivos, como “satisfação”, “sonho” e “orgulho”, indicando que nem sempre a experiência do estudante evadido com a instituição é negativa ou marcada por sofrimento.

O termo “pesquisa” uma das palavras-chave dessa classe engloba duas dimensões: a primeira diz respeito à interligação da UFPR com ensino e pesquisa, incluindo os professores-pesquisadores; a segunda se refere aos comentários, sobre a própria pesquisa Conecta, envolvendo os estudantes evadidos.

Parabéns pela iniciativa do estudo de evasão, estudei e acompanhei este processo ao longo do meu curso anterior e também com membro do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Considero este tema fundamental para a Universidade e sua necessidade de reflexão. Estou à disposição para contato (Evadido (a), 935).

Além disso, houve inúmeras expressões de agradecimentos pela oportunidade fornecida pela pesquisa Conecta de compartilhamento das experiências vividas enquanto estudantes da UFPR, bem como pelo interesse demonstrado por suas vidas acadêmicas.

Por fim, na Classe 5 “Estudante trabalhador” encontram-se as palavras relacionadas aos desafios enfrentados por estudantes que trabalham enquanto

estudam, incluindo questões de horário, transporte e equilíbrio entre vida profissional e acadêmica.

As palavras-chave presentes nessa análise englobam termos como "trabalhar", "família", "horário" e "financeiro", os quais apontam para os desafios associados ao equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal dos estudantes. Além disso, destacam-se palavras como "ônibus", "transporte" e "casa", indicando que esses estudantes dependem do transporte público, o que consome mais tempo em suas rotinas diárias.

Também estão presentes as palavras "noite", "turno", "frequentar", "horário" e "permanência", sugerindo que o turno de estudo e a frequência são elementos relacionados à sua permanência na instituição de ensino.

Por fim, observam-se termos ligados à "saúde", preocupações relacionadas a aspectos de bem-estar físico e mental desses estudantes.

A categoria "estudante trabalhador" destacou-se de maneira salutar tanto nas respostas das questões abertas quanto nas questões fechadas. Ao longo deste estudo, o termo "estudante trabalhador" ou "estudante que trabalha", indiferente se o trabalhador começou a estudar ou se o estudante começou a trabalhar, será utilizado de forma padronizada para se referir aos indivíduos que simultaneamente realizam estudos e atividades laborais, reconhecendo-os como um perfil acadêmico, fortemente impactado pela evasão, caracterizado pela desafiadora tarefa de conciliar educação e trabalho.

Essa análise acadêmica das classes presentes no dendrograma indica que as respostas dos estudantes evadidos abrangem diversas dimensões, englobando questões de natureza acadêmica, interpessoal e social. Entre essas dimensões, destaca-se a dinâmica da relação estabelecida com os professores, a aspiração de prosseguir com os estudos e os desafios relacionados ao equilíbrio entre trabalho e formação acadêmica.

Prosseguindo, a seção subsequente abordará o perfil dos estudantes evadidos que integram a amostra. Este perfil será delineado com base nas autodeclarações fornecidas na pesquisa institucional conduzida pelo Programa Conecta (UFPR 2020b; 2021).

## 5.2 PERFIL DO ENTREVISTADO: ESTUDANTES EVADIDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPR

Nesse primeiro momento apresentam-se as informações coletadas relacionadas à Seção das Características Sociodemográficas descritas a partir das respostas ao questionário do *Google Forms* (UFPR, 2021) e do relatório institucional dos resultados organizados pela equipe técnica responsável pela pesquisa (Lilli *et al.*, 2021).

Concomitante às informações provenientes da amostra, por vezes, apresentam-se os dados secundários coletados no SIE referentes a todos os estudantes evadidos no recorte temporal entre 2004 a 2019, obtidos por meio do estudo técnico realizado por Bockor e Felisbino (2021).

Por fim, embora a pesquisa apresente os fatores da evasão de modo segmentado é importante observar que no ambiente educacional, eles raramente se apresentam isoladamente.

No relatório da pesquisa institucional, Lilli *et al.* observaram a distribuição dos entrevistados pelo número de fatores<sup>43</sup> que determinaram sua evasão conforme descrito na Tabela 15.

TABELA 15 - Distribuição dos entrevistados pelo número de fatores que determinaram sua evasão

Quantidade de fatores da evasão	Nº de casos	%
Nenhum fator	64	3,6
Um fator	156	8,7
Dois fatores	252	14,1
Três fatores	299	16,8
Quatro fatores	353	19,8
Cinco fatores	270	15,1
Seis fatores	187	10,5
Sete fatores	126	7,1
Oito fatores	63	3,5
Nove fatores	13	0,7

FONTE: Lilli *et al.* (2021, p. 100).

<sup>43</sup> Para os fins de estudo realizados por Lilli *et al.* (2021) os fatores da evasão foram sintetizados a partir das respostas das perguntas/itens do questionário (Anexo 4).

Os dados da Tabela 15 permitem inferir que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, enfrentou algum grau de complexidade ou causa em sua experiência educacional que contribuiu para a evasão, apenas para uma minoria (3,6%) não foi identificado nenhum fator de impacto (entre as apresentadas ao longo do questionário).

Assim, a análise da Tabela 15 confirma a ideia de que a evasão é influenciada por uma combinação de fatores. O maior percentual na Tabela 15, que corresponde a 19,8%, está relacionado aos casos em que quatro fatores (que podem variar em natureza e gravidade) estiveram envolvidos na evasão dos estudantes. Essa constatação é relevante, pois mostra que a evasão geralmente não é atribuível a um único problema, mas sim a uma interação de fatores.

Os próximos parágrafos descrevem a amostra, referente a gênero, raça e cor. Também identifica a idade com que o estudante da amostra evadiu e quanto tempo permaneceu na universidade até ocorrer a evasão.

### **5.2.1 “Fui uma aluna bem mais velha que a média”; características sociodemográficas**

Considerando sua autodescrição na pesquisa, o perfil do estudante evadido dos cursos da UFPR é de 50,5% homens e 45,5% mulheres. Esse quantitativo se aproxima dos números coletados no SIE entre os anos de 2004 a 2019 (Bockor, Felisbino, 2021) no qual, nesse recorte temporal, a média de evasão para o gênero masculino 56% é também maior que a do feminino 44%.

Além de se observar uma taxa de evasão mais elevada entre os estudantes do gênero masculino, constata-se também uma disparidade no ingresso entre os gêneros. No período de 2004 a 2019, a proporção de estudantes ingressantes nos cursos de graduação na UFPR foi de 51% para o gênero feminino e 49% para o gênero masculino (Bockor, Felisbino, 2021).

Essa informação com relação ao gênero foi confirmada na *V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Educação superior* do Fonaprace e da Andifes a qual apresenta o retrato de gênero dos estudantes das IES como sendo 54,6% feminino e 48,9% masculina. “A

superioridade de estudantes do sexo feminino nas IFES (3,5 p.p. acima da composição nacional) pode ser compreendida, pois elas já são maioria absoluta também no ensino médio” (Fonaprace, 2019, p. 33). É um fenômeno que se verifica no próprio percurso educacional, entre o conjunto de fatores associados, observa-se que os “estudantes do sexo masculino, egressos ou evadidos do ensino médio, têm entrada ‘precoce’ no mercado de trabalho” (Fonaprace, 2019, p. 33).

Com relação à cor, os estudantes evadidos respondentes do questionário Conecta (UFPR, 2021), se denominaram: 76% brancos, 15,7% pardos, 4,1% pretos, 2,9% amarelos e 0,2% indígenas<sup>44</sup>.

Dos estudantes entrevistados, 5% ingressaram na universidade entre 1984 e 2004, 27% entre 2005 e 2010 e 66% entre 2011 a 2020.

Conforme Martins (2022, p. 26), a evasão também pode ser caracterizada por parâmetros, como o tempo de abandono, “independentemente do nível institucional, os estudos são unânimes em apontar que a evasão é intrinsecamente temporal e os fatores associados a ela não são constantes ao longo do tempo”.

A análise do perfil dos estudantes evadidos revela um cenário onde se observa que 18% dos estudantes evadiram no mesmo ano de ingresso na universidade. Metade deles (50%) abandonou o curso entre 1 e 3 anos após o ingresso, enquanto 21% evadiu entre 4 e 6 anos após ingressar, e 9% após 7 anos de matrícula. Esses números confirmam as tendências apontadas na literatura acadêmica em relação à evasão (Santos; Silva, 2021; Martins, 2022).

Segundo Martins (2022), considera-se o primeiro ano (evasão precoce) como um período crítico, possibilitando a diferenciação entre a evasão que ocorre no início e a que ocorre posteriormente (evasão tardia).

---

<sup>44</sup> É importante observar que esse é o perfil de uma amostra de estudantes evadidos que responderam a pesquisa do programa Conecta. Futuramente, pretende-se ajustar o questionário para inquirir especificamente sobre as cotas e obter mais dados mais sobre a evasão de cotistas e dos estudantes que se autodeclararam negros. Ademais, para aprofundar a discussão sobre o acesso e egresso, sugere-se a leitura de duas teses que pesquisaram as ações afirmativas na UFPR: 1) LIMA, Sílvia Maria Amorim. **Políticas afirmativas e educação superior: um estudo sobre estudantes negros (as) egressos (as) da política de cotas na UFPR**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, Curitiba, 2022.

2) SANTOS, Viviane Vidal Pereira dos. **Desigualdades de acesso e ações afirmativas na Universidade Federal do Paraná (2004-2019)**. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

Como Santos e Silva (2011) observaram em um estudo conduzido pelo Observatório da Vida Estudantil, o qual apresenta pesquisas referentes à evasão do estudante de origem popular inserido em Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia, isso ocorre em um país que ainda enfrenta desafios significativos na universalização do ensino médio e mesmo após superar várias barreiras para acessar a educação superior, muitos estudantes conseguem permanecer apenas por um período mínimo nela.

Os dados apresentados, os quais apontam que uma parcela significativa da evasão ocorreu durante o primeiro ano, foram corroborados pela pesquisa realizada no SIE no período de 2004 a 2019. Os resultados dessa pesquisa revelaram números muito semelhantes: 19,5% dos estudantes evadidos abandonaram a instituição no mesmo ano em que ingressaram; 57,3% deixaram a instituição entre um e três anos após o ingresso; 17,4% evadiram entre quatro e seis anos após o ingresso; e 5,8% evadiram após sete anos (Bockor, Felisbino, 2021).

Com relação à idade em que os entrevistados começaram os cursos dos quais se evadiram, verificou-se uma faixa etária que abrangeu desde 17 até 65 anos. A média de idade foi de 25,61 anos, a mediana foi de 22 anos, e o desvio padrão atingiu 9,01. É interessante notar que 33,5% dos participantes ingressaram no curso com 19 anos ou menos, enquanto 24,4% tinham 30 anos ou mais no momento do ingresso (Lilli *et al.*, 2021).

A pesquisa Conecta aponta que a média<sup>45</sup> de idade no ano da evasão foi de 28 anos, em um intervalo que variou de 17 a 69 anos: 16% evadiram na idade até 20 anos; 25% entre 21 e 24 anos; 20% entre 25 e 29 anos e 34% com 30 anos ou mais. Mais uma vez a característica da população da amostra, idade no ano da evasão, se aproxima dos dados gerais coletados no SIE entre 2004 e 2019: 21% até 20 anos, 30% entre 21 e 24 anos, 24% entre 25 e 29 anos, 25% com 30 anos ou mais (Bockor, Felisbino, 2021). Esses resultados corroboram com estudos já realizados os quais reconhecem a faixa etária como variável para acentuar o quadro da evasão na educação superior (Silva, 2013; Bragança Pedro, 2018).

---

<sup>45</sup> Mediana de 26 e desvio padrão de 9,15.

Lilli *et al.* (2021) constataram, a partir da análise de associação de fatores<sup>46</sup>, uma relação significativa entre a idade de evasão e as dificuldades de aprendizagem; verificou-se que as dificuldades de aprendizagem eram menos frequentes entre os estudantes que evadiram com idades entre 17 e 20 anos, porém, tornaram-se consideravelmente mais comuns entre aqueles que evadiram com idades variando de 21 a 29 anos, conforme dados apresentados na Tabela 16, a seguir.

Para os pesquisadores (Lilli *et al.*, 2021), as dificuldades de aprendizagem dizem respeito aos problemas em compreender os conteúdos das disciplinas e à adaptação à rotina do curso (leituras, trabalhos, atividades pedagógicas), sem desconsiderar com isso às lacunas dos conhecimentos que são barreiras para a construção dos conhecimentos .

Isto é, as análises desenvolvidas mostram uma certa associação entre as dificuldades relativas à aprendizagem e as responsabilidades do corpo docente e da instituição em geral, o que nos leva a considerar que tais dificuldades não dizem respeito apenas ao aluno e à sua formação prévia, mas chamam também em causa os docentes e a administração, os quais, por sua parte, são designados a resolvê-las ou, quanto menos, a reduzi-las mediante atitudes, cuidados e medidas adequadas (Lilli *et al.*, 2021, p. 76)

Conforme os pesquisadores (Lilli *et al.*, 2021) há uma associação entre dificuldades relativas à aprendizagem e o conjunto de responsabilidades e práticas dos professores (entre elas a de ensinar) e da instituição e sua gestão de todo processo de ensino.

De todo modo é importante o entendimento que assim como os fatores de evasão se apresentam de forma conjunta, não necessariamente uníssona, assim também o fator referente a aprendizagem se apresenta. Ele não é isolado, está relacionado com o professor e com o aluno, mas igualmente com uma série de variáveis como, aprendizagens anteriores, capital cultural, condições econômicas de se dedicar aos estudos, organização curricular do curso, entre outros. Mas, especificamente para auxiliar na análise da pesquisa, procurou-se concentrar esse

---

<sup>46</sup> Para esse propósito foi utilizado o *software* analítico *Statistical Package for Social Science (SPSS)* por meio de análise associativa cruzando cada fator com variáveis a ele relacionadas. “Em particular foram analisadas e interpretadas tabelas cruzadas bivariadas e calculado o teste V de Cramer para avaliar a força das relações” (Lilli *et al.*, 2021, p. 67).



fator nas questões do processo de ensino-aprendizagem mais ligadas diretamente a sala de aula.

TABELA 16 - Dificuldades relativas à aprendizagem por idade no ano da evasão

Dificuldades relativas à aprendizagem	Idade no ano da evasão						Total
	17-18	19-20	21-23	24-26	27-29	30 ou mais	
Sim	47,7%	53,5%	66%	66,2%	65,1%	58,1%	39%
Não	52,3%	46,5%	33,8%	33,8%	34,9%	41,9%	61%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

FONTE: adaptado de Lilli *et al.* (2021, p. 69).

Além disso, conforme Lilli *et al.* (2021), a influência dos fatores relacionados ao trabalho está mais associada com a faixa etária considerada pelo estudo Conecta mais avançada, tanto no momento do ingresso (24-26 anos) quanto no momento da evasão (27-29 anos).

Os cursos noturnos deveriam mapear os alunos mais velhos, que trabalham o dia todo, tem família, e é a única maneira de estudar. Não é para facilitar, mas sim, talvez começar mais tarde o curso, ter mais acompanhamento online. **Eu já fui acadêmico quando novo, mas voltar aos estudos em uma instituição pública depois de mais velho, trabalhando e com família, é muito difícil permanecer.** Fico triste em ter perdido esta oportunidade (Evadido (a), 973, grifo nosso).

Nessa citação o sujeito da pesquisa expressa uma perspectiva pessoal sobre a dificuldade em permanecer na IES pública, destacando os desafios enfrentados por alunos mais velhos que trabalham durante o dia e estudam a noite, acrescidas as responsabilidades familiares.

Busquei empregos na cidade para tentar conseguir uma renda boa para levar a esposa e filhos a morar comigo em Curitiba. Porém o momento era de crise financeira [...] e não consegui uma renda suficiente para sustentar comigo a esposa e os filhos (Evadido (a), 1.540).

A percepção do estudante evadido (1.540) destaca como as pressões econômicas podem ser um fator crucial na evasão, mesmo em uma IES públicas, especialmente quando se tem a responsabilidade de sustentar uma família.

Nesse horizonte, Santos e Silva (2011, p. 258) alertam para um fato importante do nosso tempo sobre “a fluidez dos critérios sociais utilizados para marcar a entrada definitiva na vida adulta”. Na atualidade, o estudante de origem popular não segue a perspectiva linear de estudar, arrumar um emprego, casar e ter filhos; muitos já têm relacionamentos e filhos ou constituem durante o curso, assim, deixa o ensino para trabalhar e organizar a manutenção de sua família e, depois, volta à instituição para retomar seus estudos (Santos; Silva, 2011).

Por outro lado, de acordo com os pesquisadores, muitos estudantes entre 18 e 25 anos encontra-se em pleno período de formação e em sua formação familiar original, assim no caso de eventualidades relativas aos estudos, como por exemplo, desinteresse pelo curso, eles contam com essa retaguarda de proteção da família, permitindo que procurem um curso de maior interesse (Santos; Silva, 2011). Isto é, são grupos da mesma faixa etária, mas com realidades distintas.

Os limites da idade não delimitam o momento de vida que o estudante se encontra, nessa perspectiva Novaes (2006), afirma que grande parte dos jovens com vulnerabilidade financeira, não tem direito à infância e a juventude começa mais cedo. Ainda de acordo com a autora, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, **“jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais”** (Novaes, 2006, p. 105, grifo nosso).

Bourdieu (1983) já discutia o problema “das estruturas fixas” que impõe limites e produz uma unidade para classe social, idade e gênero; a juventude não se apresenta do mesmo modo entre as classes sociais, por exemplo. Nesse sentido, ao estudar a evasão, precisa-se considerar as diferentes realidades, as distintas juventudes, mesmo que eles estejam em um mesmo grupo de idade, dependendo a classe social a causa de o estudante evadir pode variar entre fazer um intercâmbio, ir para outra universidade de interesse maior ou, no caso de estudantes com vulnerabilidade econômica, buscar formas de sustento para si e sua família. As juventudes são heterogêneas.

### 5.2.2 “O erro foi meu. Um dia terminarei a graduação em Filosofia”: curso evadido

Entre os participantes do questionário Conecta (UFPR, 2021) o percentual de evadidos mais representativo foi dos cursos de Física, Química e Filosofia. Na tabela 17, citam-se os dez cursos com maior representatividade dos evadidos respondentes da enquete, o que corresponde a 35% (632) dos 1.783 estudantes.

TABELA 17 - Curso com maior percentual de estudantes evadidos entre os respondentes da pesquisa Conecta

Curso de graduação	Frequência	Percentual %
Física	107	6,0
Química	71	3,9
Filosofia	68	3,8
Ciências Biológicas	61	3,4
Matemática	60	3,3
Ciências Sociais	58	3,2
Ciência da Computação	53	2,9
Engenharia Elétrica	52	2,9
Estatística	52	2,9
Engenharia Mecânica	50	2,8
Outros	-	-
<b>Total</b>	<b>1783</b>	<b>100</b>

FONTE: adaptado pela autora de Lilli *et al.* 2021, p. 15.

A evasão do curso de Física é um fenômeno que extrapola as barreiras institucionais e geográficas, estudos como de Ortega Y Viana (2017), investigam a origem do fracasso e da evasão dos cursos de Física no Uruguai, por exemplo.

Além disso, ao observar os dados gerados pelo SIE entre 2004 e 2019, verifica-se que, nesse curso (Física), ofertado no bacharelado no período diurno e na licenciatura no período noturno, a evasão nessa última é maior. Estudos como o de Massi (2013) apontam que, em geral, os licenciandos de todos os cursos de graduação são menos privilegiados, com menor capital cultural e econômico, um dos fatores que impactam fortemente na evasão.

Ademais, Kussuda (2017) reflete que além dos estudantes serem oriundos de classes economicamente menos privilegiadas, se constitui de “alunos-trabalhadores”, e, portanto, com pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

Kussuda (2017), que estudou especificamente a evasão na licenciatura em Física, aponta também as dificuldades relacionadas ao mercado e condições pouco estimulantes de trabalho para físicos e professores da educação básica; o uso de métodos de ensino e de avaliação inconsistentes por parte dos professores universitários, bem como a falta de adaptação do estudante após ingressar na universidade, problemas que corroboram para a evasão dos licenciandos.

Some-se a isso, a análise clássica realizada pela Comissão que estudou a evasão em 1996:

Em um país constantemente assolado por crises econômicas, as questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego tomam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. No caso das Licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente; já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal (Brasil, 1996a).

O estudante de licenciatura ser mais suscetível ao fenômeno da evasão é um dado observado nos cursos de graduação da UFPR, conforme se verifica na Tabela 18, que apresenta uma comparação percentual entre os diferentes graus dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia da UFPR.

TABELA 18 - Comparação do percentual de evasão no recorte temporal 2012 a 2017 entre estudantes do curso de graduação do bacharelado, licenciatura e tecnologia

<b>Formação</b>	<b>Evasão</b>
Bacharelado	21%
Licenciatura	37%
Tecnologia	34%

FONTE: adaptado pela autora (2024) de CGU (2017).

A Tabela 18 indica que nos cursos de graduação da UFPR, há maior suscetibilidade à evasão por parte dos estudantes de licenciatura em comparação com os de bacharelado e tecnologia. Esse dado ressalta a importância de uma

investigação mais aprofundada para compreender os fatores específicos que contribuem para essa disparidade nos índices de evasão entre os diferentes graus acadêmicos e entre os diferentes cursos.

A partir da análise do período letivo de 2004 a 2019, dos 37.546 estudantes evadidos, 20% estavam matriculados em apenas dez cursos, indicando uma considerável concentração de casos nesses cursos (Bockor, Felisbino, 2021). Cabe ressaltar que, no ano de 2019, a UFPR ofertava um total de 120 cursos (UFPR, 2022b).

Considerando o período de 2004 a 2019 e utilizando dados absolutos obtidos do SIE, apresentam-se a seguir os cursos com maior evasão<sup>47</sup>.

1. Curso de Física - Licenciatura (Noturno): 937 estudantes;
2. Curso de Ciências Econômicas (Noturno): 920 estudantes;
3. Curso de Ciência da Computação - Bacharelado (Diurno): 868 estudantes;
4. Curso de Ciências Econômicas (Diurno): 854 estudantes;
5. Curso de Engenharia, Habilitação Engenharia Civil (Diurno): 763 estudantes;
6. Curso de Agronomia (Diurno): 681 estudantes;
7. Curso de Física - Bacharelado (Diurno): 670 estudantes;
8. Curso de Administração Pública (EaD): 650 estudantes;
9. Curso de Filosofia - Bacharelado e Licenciatura Plena (Noturno): 647 estudantes;
10. Curso de Filosofia - Bacharelado e Licenciatura (Diurno): 621 estudantes (Bockor, Felisbino, 2021).

Esses cursos são na modalidade presencial, com exceção do de Administração Pública que é a distância numa parceria entre a UFPR e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Observa-se que, quanto ao período, seis são

---

<sup>47</sup> É importante observar que esses números indicam números absolutos, sem considerar o ingresso, pois o SIE não disponibiliza o número total de matrículas por curso. Para obter uma análise estatística mais completa da situação, é fundamental considerar fatores como a taxa de ingresso de novos estudantes em cada curso, a taxa de matrícula efetiva em relação às vagas disponíveis, o número de matrículas efetivadas por curso com GRR e a dinâmica de evasão ao longo do tempo em cada curso específico.

no período diurno, e quatro no noturno, sendo o de Física no período noturno o maior em evasão considerando números absolutos.

A análise realizada mostra que o Curso de Filosofia, tanto na modalidade de Bacharelado quanto na de Licenciatura, figura entre os dez cursos com maior representatividade de evadidos (sem considerar a taxa de ingressos).

Apesar de não ser possível realizar uma análise detalhada de evasão por curso neste contexto, parece evidente que essas graduações enfrentam desafios significativos em relação à evasão, o que requer um estudo mais específico e aprofundado sensível às particularidades de cada curso.

No entanto, mesmo consciente da hipótese dessa tese, surpreende o estudante evadido – cuja citação intitula essa subseção "O erro foi meu. Um dia terminarei a graduação em filosofia" (Estudante evadido (a), 662) – atribuir exclusivamente a si mesmo a culpa pela evasão, ignorando uma variedade de fatores, incluindo a dinâmica peculiar do curso e sua elevada taxa de evasão, fatores que podem impactar diretamente diversos estudantes. A citação destacada apresenta o depoimento na íntegra e evidencia na frase "o erro foi meu", como muitos estudantes assumem unicamente a responsabilidade por sua evasão.

No próximo tópico, serão analisadas questões relacionadas à escolha dos cursos pelos respondentes que posteriormente evadiram. A seleção do curso de graduação desempenha um papel significativo nos estudos sobre evasão na educação superior, como destacado em pesquisas (Bardagi, 2007; Portes; Souza, 2013).

### **5.2.3 “Dezessete anos é muito cedo para se escolher uma profissão, não deveríamos enxergar isso com normalidade”: como ocorreu a escolha do curso evadido?**

“Meu sonho de infância é ser médico veterinário. Porém, meu pai sempre foi trabalhador braçal da construção civil e minha mãe trabalhadora do lar. Logo, nossa renda era sempre ‘apertada’.

Ingressei duas vezes na UFPR: ciências sociais e ciências contábeis. Ambas escolhas foram feitas por conta de vagas,

concorrência e expectativa de emprego futuro. Frequentei um curso pré-vestibular por um mês e não consegui adequar mensalidade e trabalho. Infelizmente a universidade pública, com relação aos cursos que acabam gerando certo prestígio social, como medicina veterinária, medicina, entre outros, não é para alunos 'pobres'. **Qual filho de assalariado consegue frequentar um curso que demanda dois períodos do dia, manhã e tarde?** Que gera despesas com transporte e alimentação? Fica o "desabafo" de um trabalhador que teve de ir para a iniciativa privada, para frequentar um curso realmente do seu interesse" (Evadido (a), 355, grifo nosso).

O relato ilustra como fatores econômicos, como a falta de capital financeiro, familiar e cultural, podem limitar as opções de escolha dos estudantes dependendo de sua origem social.

Na narrativa o estudante menciona seu desejo de se tornar médico veterinário, mas a realidade financeira de sua família o levou a fazer escolhas (diferentes do seu desejo) com base em critérios como a disponibilidade de vagas, concorrência e oportunidades de emprego futuro.

Reconhecendo a relevância de investigar o processo de escolha do curso por parte dos estudantes evadidos, um dos aspectos abordados na Pesquisa Conecta inquiria sobre a (nenhuma, pouca, moderada, muita) influência de alguns fatores de ingresso: interesse pelas disciplinas previstas no curso; interesse pela disciplina/área no ensino médio; prestígio social do curso; oportunidades futuras de trabalho; desejo e/ou conselho dos pais ou de outros familiares; influência e/ou conselho de um professor do ensino médio; influência e/ou conselho de amigos ou colegas; possibilidade de conciliar as aulas com o horário de trabalho; habilidades prévias relacionadas à área adquiridas em curso técnico ou experiência profissional; aquisição de habilidades úteis para a profissão já desempenhada ou para a progressão na carreira profissional; baixa concorrência pelas vagas; sair da casa da família; ter vínculo com uma universidade federal.

De acordo com os estudantes evadidos, entre os motivos que mais se destacaram para a escolha do curso, estão (UFPR, 2021):

- a) interesse pelas disciplinas previstas no curso;
- b) interesse pela disciplina no ensino médio;
- c) oportunidades futuras de trabalho;
- d) ter vínculo com uma universidade federal.

O interesse pelos conteúdos das disciplinas, tanto aquelas estudadas no ensino médio quanto as previstas no curso universitário, emergiu como um dos fatores mais relevantes na tomada de decisão dos entrevistados. Concretamente, o interesse nas matérias programadas para o curso exerceu uma influência substancial na escolha do curso para 50% dos entrevistados, enquanto 33% atribuíram uma influência moderada a esse fator. Portanto, no total, 83% dos entrevistados destacaram que o interesse nas disciplinas teve uma influência significativa ou moderada em sua escolha de curso.

Entre os fatores com pouca ou nenhuma influência na escolha do curso estão (UFPR, 2021):

- a) prestígio social do curso;
- b) desejo e/ou conselho dos pais ou de outros familiares;
- c) conselho de um(a) professor(a) do ensino médio;
- d) influência e/ou conselho de amigos(as) ou colegas;
- e) baixa concorrência pelas vagas;
- f) sair da casa da família.

Entre os fatores que mostraram influência de forma mais equilibrada foram as habilidades prévias relacionadas à área do curso, adquiridas em curso técnico ou pela experiência profissional que exerceu muita ou influência moderada para 56% dos estudantes e nenhuma ou pouca para 44%; e, a aquisição de habilidades úteis para a profissão já desempenhada ou para a progressão na carreira profissional que exerceu muita ou influência moderada para 44% dos estudantes e nenhuma ou pouca para 58% (UFPR, 2021).

Conforme a V Pesquisa realizada pelo Fonaprace e Andifes (2019) 30% dos estudantes são também trabalhadores. Não se precisa se a ocupação laboral desses estudantes se deu antes ou durante o ingresso no curso. De todo modo, parece bastante coerente que para 39% dos estudantes evadidos, a possibilidade de



conciliar estudos e trabalho tenha sido um fator levado em muita ou moderada consideração, já no momento da escolha do curso.

Embora a V Pesquisa (Fonaprace, 2019) não consiga precisar se a ocupação laboral ocorreu antes ou durante o ingresso do curso, a pesquisa doutoral conduzida por Santos (2022) que procurou mensurar o impacto dos fatores família, escola e trabalho na permanência escolar a partir da análise dos dados do Enem em 2015 no estado de Santa Catarina, aponta que 36% dos candidatos declaram nunca ter trabalhado, em detrimento de 22% que já trabalharam, mas não estavam trabalhando e de 42% que estavam trabalhando. “Se considerarmos que não estar vinculado à atividade laboral seria uma forma de ter mais tempo para se dedicar aos estudos, a preparação para o Enem ou aos vestibulares” os estudantes que também tem atividade laboral estão em desvantagem (Santos, 2022, p. 124).

Partindo da amostra estudada por Santos (2022), na qual 42% dos estudantes participantes do Enem já trabalhavam antes de entrar na educação superior e chegando na V Pesquisa realizada pela Fonaprace e pela Andifes com o intuito de desenhar o perfil do estudante universitário, percebe-se que um percentual representativo de estudantes, também é de trabalhador.

Por fim, a Pesquisa Conecta consoante a esses dados, aponta que já na escolha do curso questões relacionadas à possibilidade de conciliar as aulas do curso com o horário do trabalho impactam na escolha de 22% dos estudantes (UFPR, 2021).

O que se quer dizer com esses apontamentos é que “a escolha do curso” tida como uma das causas da evasão faz também parte de um processo de desigualdade social e escolar. Isto é, ao apontar a escolha da do curso, como uma das causas da evasão é importante que, ao olhar esse fator, descortinam-se igualmente as questões de ordem cultural, econômica e social da liberdade de escolha. Ou seja, até que ponto estudantes de classe social mais vulnerável tem de fato, ou quanto tem, o poder de decisão na escolha do curso?

O acesso a cursos oferecidos em tempo integral não é possível para o trabalhador estudante, o que torna a realidade ainda mais cruel e perversa. Quem tem que conciliar trabalho e estudo jamais poderá ter acesso a cursos como medicina, engenharia, odontologia, entre outros que formam bacharéis. Há claramente a constatação que em determinados cursos não há como trabalhar e estudar; isto quer dizer que fica determinado pelas

condições econômicas que o estudante destes cursos não se enquadra na categoria trabalhador estudante, pois tem que dedicar ao trabalho estudo tempo integral (Mesquita, 2010, p. 83).

Diante das reflexões apresentadas, a observação de que a escolha de cursar a educação superior não se configura como um direito automaticamente garantido ao estudante, nem representa uma decisão completamente livre, emerge como uma constatação contemporânea relevante (Mesquita, 2020). Conforme a autora, a decisão de ingressar em um curso universitário, especialmente para aqueles que conciliam seus estudos com o trabalho, é moldada por uma complexa rede de influências, com raízes profundas nas dimensões econômicas, sociais e culturais que se entrelaçam ao longo do processo histórico.

Bourdieu e Passeron (2014b) a partir de estudos realizados com a juventude universitária francesa mencionam que a “escolha” será bem mais limitada para estudantes de origem social desfavorecida. A origem social dos estudantes, mais do que outros fatores como idade e gênero, é um fator relevante já nas escolhas iniciais (Bourdieu; Passeron, 2014b), como na de um curso de graduação, por exemplo, e tem influência na permanência e conclusão desse nível de estudo.

Os resultados da pesquisa Conecta revelam que muitos dos estudantes evadidos que participaram da pesquisa e que também estavam envolvidos em atividades laborais precisaram considerar a compatibilidade entre suas obrigações acadêmicas e profissionais já ao escolher o curso universitário.

Embora políticas afirmativas como a Lei de Cotas, Pnaes e os auxílios estudantis proporcionados, no caso da UFPR, auxílios financeiros, de transporte, de moradia e de inclusão digital, entre outros, possam amenizar o impacto da questão econômica na escolha do curso, Bourdieu (1998) aponta que as classes populares (pobres em capital econômico e cultural) adotam estratégias de investimento escolar reduzido, por isso tendem a investir de modo relativamente baixo na educação de seus filhos. Isso ocorre porque a percepção de que as chances de sucesso são poucas, o que torna o retorno do investimento muito incerto.

Nogueira e Nogueira (2002) ao analisarem essa questão pontuada por Bourdieu em *Escritos de Educação* esclarecem que as famílias mais pobres em função de sua condição socioeconômicas estão menos preparadas para suportar os custos econômicos de um curso longo e que, por consequência, adiam a entrada

dos filhos no mercado de trabalho. Acrescenta-se a isso o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, do valor de cada título, “quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (‘inflação de títulos’)” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 23).

Embora o “prestígio social do curso” e o “desejo e/ou conselho dos pais ou de outros familiares” estejam entre os motivos de escolha do curso menos pontuados pelos estudantes evadidos participantes da Pesquisa Conecta, vale destacar a importância do capital cultural e social (Bourdieu, 1998; Bourdieu; Passeron, 2014b) nessa escolha.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 22) não se trata apenas do conhecimento da organização formal do sistema escolar, mas, principalmente “da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro”. Essa compreensão permitida pelo capital cultural é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar a trajetória dos filhos (Nogueira; Nogueira, 2002), como na escolha do curso superior, por exemplo, lembrando que isso pode acontecer ao longo da vida desse estudante e não especificamente no momento da decisão do curso.

Além disso, conforme Valle (2007, p. 126), a partir da perspectiva bourdieusiana, não se pode negligenciar “o fato de que os indivíduos estão predispostos, em virtude do habitus, a agir de certa maneira, a perseguir determinados objetivos, a cultivar certas preferências”.

O gosto, por exemplo, não é visto apenas como fruto da subjetividade, mas decorre de uma ‘objetividade interiorizada’, pressupondo ‘esquemas generativos’, que orientam e determinam a escolha estética. Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação, certos estereótipos e as posições ocupadas num determinado campo (Valle, 2007, p. 126).

Para Bourdieu (2007, p. 410) o “habitus integra a conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência [...]. Ele é a classe incorporada”. Nesse contexto, conforme Bourdieu (2007) é possível demonstrar que

o valor de um diploma escolar e sua relação com o mundo social varia consideravelmente de acordo com a idade (diante da desigualdade nas oportunidades de obtenção desse diploma entre as diferentes gerações), sua origem social (influência do capital social) e também de acordo com sua origem geográfica e de gênero. De acordo com Bourdieu (2007, p. 411) é por intermédio do *habitus* que se define “a relação com a posição sincronicamente ocupada e, por conseguinte, as tomadas de posição práticas ou explícitas sobre o mundo social” o que está intimamente ligada à distribuição das classes e frações de classe no espaço definido.

Na sequência da enquete, o questionário Conecta procurou observar questões do cotidiano institucional que impactam na evasão. A evasão é um fenômeno intrinsecamente complexo, uma vez que se desdobra em uma multiplicidade de fatores interligados, que se manifestam em circunstâncias diversas, ao longo do tempo, em eventos e situações específicas. Dessa forma, alguns elementos que contribuem para a evasão podem se manifestar até mesmo antes do ingresso, como na escolha do curso, como visto. Mas, especificamente enquanto o estudante está participando do curso de graduação, quais são as circunstâncias, relações, eventos institucionais que pesam na evasão?

### 5.3 “ESSE SISTEMA NÃO É JUSTO COM O ALUNO”: QUESTÕES INSTITUCIONAIS

“Sem dúvida, em todos os lugares onde a vida universitária se desenvolveu, ela inscreveu sobre o solo seu habitats, suas áreas de deslocamentos e seus itinerários obrigatórios”

(Bourdieu; Passeron, 2014b, p. 51).

Nesse tópico textual, a partir da perspectiva do estudante evadido, busca-se pontuar circunstâncias e aspectos nas relações cotidianas com a comunidade acadêmica (coordenadores, professores, técnicos, colegas, entre outros) e observar o impacto delas na decisão de abandonar o ensino.

Os itens elencados neste subcapítulo dizem respeito ao universo das relações sociais estabelecidos na instituição, tanto aquele que aconteceu dentro da sala de aula, envolvendo aspectos do processo ensino aprendizagem, quanto àquele que se processou fora, como em um evento no estacionamento, por exemplo.

Savóia (1999) e Bardagi (2007) nos permitem refletir sobre como eventos estressantes impactam no bem-estar dos estudantes na instituição, já que de maneira geral, pessoas apresentam níveis diferentes de tolerância a situações, circunstâncias e eventos estressantes.

Enquanto alguns são impactados por mudanças consideradas pequenas ou pouco significativas, outros são afetados “por estressores de maior magnitude” ou quando expostos de modo cumulativo ou muito prolongado, casos em que pequenos eventos do cotidiano podem se tornar em grandes fontes de estresse (Savóia, 1999; Bardagi, 2007).

Bardagi (2007) identifica o elemento estressor como aquele acontecimento que desafia os limites e recursos psicológicos do estudante de lidar com ele e que pode levar a uma decisão impensada, como a evasão.

Especificamente, nesse bloco, as questões do questionário Conecta buscaram investigar a “dimensão sociorrelacional, os problemas que dizem respeito às relações sociais experienciadas pelos entrevistados no âmbito do curso de graduação da UFPR do qual evadiram” (Lilli *et al.*, 2021, p. 69).

A pergunta 20 do questionário (Anexo 3) tinha interesse em investigar se os entrevistados evadiram por causa de adoecimento físico e/ou psicológico. Em resposta à pergunta: “adoecimento físico ou psicológico levou você a abandonar o curso?”, o estudante poderia marcar mais de uma alternativa, em caso de resposta positiva: “Sim, físico”, “Sim, psicológico” ou “Não” conforme apresentado a seguir na Tabela 19.

TABELA 19 - Adoecimento físico ou psicológico levou você a abandonar o curso?

	Nº de casos	%
Não	1.046	58,7
Sim	737	41,3
Total	1.783	100,0

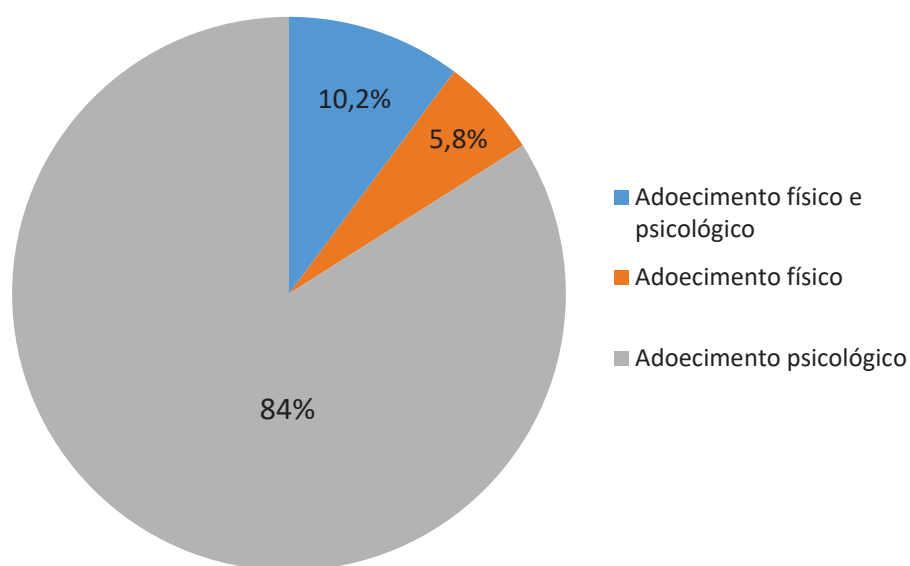
FONTE: Lilli *et al.* (2021, p. 45).

A este respeito, conforme se observou na Tabela 19, 41% dos estudantes disseram que “sim” o adoecimento físico ou psicológico foram fatores de impacto na evasão.

A que tipo de adoecimento o estudante se referiu, físico ou psicológico? A grande maioria dos estudantes (84%) relatou adoecimento psicológico, enquanto um número significativamente menor mencionou adoecimento que envolvia tanto aspectos físicos quanto psicológicos (10,2%).

A Figura 13 apresenta a distribuição dos tipos de adoecimento mencionados pelos estudantes evadidos na pesquisa Conecta, conforme os dados da Tabela 20 (na sequência apresentada), na qual a maioria dos estudantes (84%) referiu-se ao adoecimento de natureza psicológica.

FIGURA 13 - Adoecimento físico e/ou psicológico impactou no abandono do curso?



FONTE: a autora (2024), a partir de UFPR (2021).

Além disso, um grupo menor ainda (5,8%) descreveu que algum tipo de adoecimento físico impactou na evasão. Portanto, ao se referirem a adoecimento, os estudantes estavam predominantemente se referindo a adoecimentos de natureza psicológica, conforme se verifica na Tabela 20, a seguir apresentada.

TABELA 20 - Adoecimento físico e/ou psicológico

	Nº de casos	%
Adoecimento físico e psicológico	75	10,2
Adoecimento físico	43	5,8
Adoecimento psicológico	619	84,0
Total	737	100,0

FONTE: Lilli *et al.* (2021, p. 45).

A inserção no mundo acadêmico aumenta o estresse na vida do estudante, aspectos como novas rotinas de estudos, organização curricular, carga horária dedicada às atividades requerem adaptação a novos contextos, organização de tempo e estratégias de estudo (Montenegro, 2005; Bohry, 2007; Ariño; Bardagi, 2018; Zonta, 2018). Além disso, demandam do estudante um repertório para se organizar e conseguir desempenhar as exigências do processo de formação e todo um conjunto de habilidades no contexto relacional com professores e colegas (Ariño; Bardagi, 2018; Zonta, 2018).

Quando há um déficit neste conjunto de habilidades e conhecimentos é provável que o estresse e o sofrimento sejam vivenciados com maior intensidade pelo aluno (Bohry, 2007). Frustrações com relação à nota da prova ou à retenção em disciplinas; conflitos advindos da dificuldade relacional ou pedagógica com um professor ou colega; pressão pela demanda de estudo; estar longe da família; um ambiente competitivo com os colegas pode vir a constituírem-se elementos estressores acadêmicos (Misra; Castillo, 2004; Bohry, 2007;) que impactam consideravelmente na evasão.

O nível de tolerância aos elementos estressores acadêmicos apresenta-se de forma diferente para cada estudante, assim como as formas de respostas que pode levar ao esgotamento dos recursos físicos e psicológicos (Savóia, 1999; Tavares, 2006; Bardagi, 2007) o que por sua vez impacta no desenvolvimento das doenças físicas ou sofrimentos e aflições psicológicos (Tavares, 2006; Bohry, 2007).

Nesse sentido, a literatura (Misra; Castillo, 2004; Montenegro, 2005; Tavares, 2006; Bohry, 2007; Riño; Bardagi, 2018; Zonta, 2018; Machado; Zanella, 2021) sugere ao observar as doenças físicas e os sofrimentos psicológicos como fatores

da evasão, verificar institucionalmente os elementos estressores acadêmicos, isto é, até que ponto um fator considerado de ordem individual, como o sofrimento psicológico, por exemplo, não está sendo produzido institucionalmente. Isso requer a importância do reconhecimento do sofrimento psicológico como uma questão complexa que resulta da interação de múltiplos fatores (Leão; Ianni; Goto, 2019; Basso; Fontana; Laurenti, 2022).

### 5.3.1 “Eventualmente percebi que a minha depressão tinha um nome: UFPR”

“Eu adorei a experiência na UFPR, mas, infelizmente, uma série de fatores me abalou. A linguagem de alguns professores em suas próprias aulas me desestimulou, e em alguns momentos o grau de exigência foi tamanho que meu psicológico foi aos poucos sendo minado. Só fui ter noção de minha própria condição, somente quando o meu quadro já estava se encaminhando para uma depressão profunda, quando estive próximo do suicídio. Não comia, não mantinha higiene básica e não tinha disposição para ir até as aulas. Tomei uma decisão desesperada ao abandonar repentinamente o curso [...]”  
(Evadido (a), 678).

A sociedade e as instituições acadêmicas, como um todo, tem se deparado com debates e estratégias para discutir e prevenir o suicídio dos jovens. Este tema que já foi um tabu, atualmente é percebido em seminários, em semanas de prevenção por vários grupos preocupados pelo sofrimento estudantil nas próprias IES.

O relato do estudante evadido (678) traz a tona os desafios e sofrimentos enfrentados por muitos estudantes nas universidades. Na fala do discente observa-se seu apreço e sentimento positivo pela experiência inicial que viveu na UFPR. Mas também, verifica-se como fatores de ordem institucional, como a linguagem considerada “não adequada” dos professores e a própria pressão acadêmica,



podem além de gerar desânimo para estudar, impactar na própria saúde mental do estudante.

O aluno evadido (678) menciona que não tinha consciência de própria condição e somente percebeu quando o seu quadro já estava se encaminhando para uma depressão profunda, com pensamentos suicidas.

Esse relato permite a discussão que, ao longo de sua trajetória acadêmica, o estudante não recebeu suporte técnico especializado para lidar com os fatores estressantes e questões de sua saúde emocional. Até porque ele não conseguiu pedir ajuda, e, em uma atitude, considerada por ele, impensada e repentina, evadiu do curso.

O sofrimento individual pode estar associado a diversas fontes, incluindo: i) questões de natureza coletiva, que englobam opressões e violências direcionadas a grupos específicos com base em critérios como renda, escolaridade, gênero, raça, sexualidade e deficiência; ii) fatores socioeconômicos e estruturais, como alterações nas condições de vida e de consciência, a dinâmica do modo de produção capitalista, ciclos e crises político-ideológicas; e iii) dinâmicas intrínsecas ao ambiente universitário, como a sobrecarga de trabalho e estudo, competição, situações de assédio moral e sexual, estrutura curricular adotada, e precarização das condições de trabalho e estudo, entre outros aspectos acadêmicos relevantes (Leão; Ianni; Goto, 2019). Ao pensarmos o sofrimento nestas dimensões que são indissociáveis, multideterminantes e multideterminadas “não podemos desconsiderar como elas se relacionam e se determinam mutuamente, intensificam ou aliviam o impacto sobre os estudantes e pesquisadores” (Leão; Ianni; Goto, 2019, p. 132).

A UFPR precisa se sensibilizar em relação aos alunos que sofrem de problemas como depressão, ansiedade, e outros, não apenas oferecendo atendimento psicológico/psiquiátrico, mas também com a flexibilização em relação a prazos e faltas, que muitos alunos não conseguem cumprir em função de tais doenças. A indiferença do curso em relação a essa situação de alguns alunos leva a um grande número de reprovações, que somadas à ameaça do jubileamento, aumentam significativamente a evasão estudantil, à degradação da saúde mental dos estudantes e até mesmo casos de suicídio. Não fui o único nessa situação, vários de meus colegas também evadiram o curso por motivos similares (Evadido (a), 382s).

As estratégias de abordagem geralmente se concentram no atendimento individual, categorizando manifestações mais agudas de sofrimento como desvios

ou anormalidades. “A contemporaneidade coloca o indivíduo (seus conflitos e impasses, medos e desejos) como referência dos processos de subjetivação e autoprodução biográfica, como centro produtor de significado das experiências de vida em sociedade” (Leão; Ianni; Goto, 2019, p. 135).

**Fico feliz em saber que a instituição está interessada em ouvir ex-alunos, mesmo quase 10 anos após ter saído. A minha experiência na UFPR foi maravilhosa, porém no meu curso foi um pesadelo.** Tinha um período que entrava em pânico em saber que iria ter aula com tal professor ou simplesmente ter de me dirigir ao bloco do curso. Era meu sonho ter um diploma pela UFPR, mas prezando pela minha saúde mental tive de abandoná-la. Vendo em retrospectiva, eu sugiro um serviço de acompanhamento psicológico e acadêmico para os alunos, pois a exigência acadêmica é grande e muitos alunos não trazem uma "bagagem" de casa e podem precisar de uma atenção especial (Evadido (a), 3.340, grifo nosso).

O relato (3.340) mostra a partir da perspectiva do estudante evadido, que a percepção da experiência educacional se apresenta de formas diferentes com relação à instituição e ao curso.

Vários estudantes apresentaram essa percepção de boas experiências com a instituição e lembranças de muitas barreiras com os professores e o curso de origem.

Talvez seja uma “não” percepção de que professores e cursos fazem parte da instituição, mas também pode ser uma forma de indicar que nem todos os professores e nem todos os cursos produzem as mesmas experiências negativas dentro da instituição. Ou que as experiências que vivenciou dentro da universidade foram melhores do que aquelas vivenciadas dentro da sala de aula.

Com relação ao relato do estudante (3.340) percebe-se que, embora sua percepção relativa à instituição tenha sido em sua palavra “maravilhosa”, verifica-se que, ao se referir ao curso, suas experiências comparam-no a um “pesadelo”. Infere-se a partir de sua narrativa, que as dificuldades e desafios vinculados à interação com um professor específico apresentaram-se como fontes significativas de estresse produzindo sofrimento.

O sofrimento psicológico tem suas raízes em dimensões individuais, como a história pessoal e as circunstâncias de vida de cada pessoa, porém ele é impactado por fatores sociais, estruturais e coletivos, juntamente com os elementos institucionais, como aqueles do ambiente acadêmico (Leão; Ianni; Goto, 2019).

“Dada essa multidimensionalidade, o termo *saúde mental* não pode ser elucidado restringindo seu escopo à individualização do sofrimento” (Basso; Fontana; Laurenti, 2022, p. 387), conforme os autores, essa discussão deve considerar “as diversas relações dos indivíduos com as pessoas e grupos com os quais convivem”.

“A regra é sua vida, sua culpa e a responsabilidade é coletivamente individualizada”, uma verdadeira “cultura de atribuição de responsabilidade”, a responsabilidade pelas circunstâncias da vida, incluindo questões como desemprego estrutural, violência, precarização do trabalho e falta de oportunidades no mercado de trabalho, despreparo acadêmico é frequentemente atribuída ao indivíduo, em vez de ser vista como uma responsabilidade coletiva (Leão; Ianni; Goto, 2019, p. 135).

Na medida em que as contradições sociais são sentidas como culpa ou responsabilidade individual, a resposta se torna também mais subjetiva e menos política: conflitos e demandas de estudantes que antes seriam respondidos com protestos, paralizações, abaixo-assinados e intensa atuação nos espaços institucionais de participação; hoje emergem como sofrimento mental, como depressão, demandas por acolhimento (incondicional) dos professores e atendimento clínico, e sob a forma de categorias nosológicas da Psiquiatria. Isto não quer dizer que não haja, efetivamente, um sofrimento ou adoecimento mental que precisa ser endereçado e cuidado também terapêuticamente. O sofrimento é real e traz uma demanda legítima por atenção clínica, contudo destacamos que a expressão destas contradições sociais, predominantemente, como adoecimento ou sofrimento mental é um traço próprio da sociedade individualizada, e as formas de lidar com o sofrimento podem também passar pela resignificação destas contradições e reengajamento dos indivíduos em torno de respostas políticas e coletivas (Leão; Ianni; Goto, 2019, p. 136-137).

Em outras palavras, faz-se necessário especial atenção para que não se reduzam questões sociais, políticas e institucionais a problemas individuais. Os autores enfatizam a importância de olhar o sofrimento psíquico como um fenômeno complexo e para tanto devem ser levadas em consideração, tanto as dimensões individuais quanto as coletivas. Porém, alertam Leão; Ianni; Goto (2019), mesmo na dimensão individual, o sofrimento pode estar também ligado a fragilidades financeiras ou de formação educacional prévia, problemas de moradia e outras demandas de permanência estudantil e, portanto, demandará da academia políticas específicas para apoiar as demandas individuais e coletivas destes estudantes.

Foram sete anos de terapia para superar a vivência da UFPR que marcou profundamente minha vida [...] O curso era para ser manhã e tarde, mas havia um professor que iniciava sua aula às 19h na quinta-feira, saímos a

noite do local. Minha sugestão é um ensino humanizado, ciente das limitações pedagógicas dos alunos no tocante a quantidade de conteúdo ministrada concomitante ao tempo de retenção do aluno na universidade. Chega a ser alienante (Evadido (a), 168).

O relato (168) destaca o impacto profundo que a experiência acadêmica teve na vida do estudante, requerendo segundo ele, anos de terapia para superá-lo. Falta de um ensino humanizado, problemas relacionados com um professor específico e seus horários de aula fora do turno adequado, demandas acadêmicas, sobrecarga de conteúdos e tempo de retenção, um contexto descrito como “alienante” se configurou como fonte de desconforto.

Moura (2014) elucida que independente da intensidade, o sofrimento psíquico é um fenômeno que está intrinsecamente ligado à experiência humana. Além disso, para compreendê-lo adequadamente, é necessário considerar o contexto social em que ocorre repleto de conflitos e contradições que afetam tanto o indivíduo quanto a situação em que ele se encontra.

Não sei por que o ambiente acadêmico é tão tóxico para o aluno nos primeiros anos, acredito que por ser tudo tão diferente, e por que o aluno não está ambientado ao debate intelectual do ensino superior. A disputa de egos, a mudança de visão de mundo, e ver-se pela primeira vez tendo que tomar 100% conta de si mesmo é muito difícil (Evadido (a), 1.590).

Para Moura (2014) o sofrimento surge como resultado de práticas sociais que levam o indivíduo a se sentir desajustado, sem sentido, confuso, deslocado, impotente e vazio. Nesse contexto, conforme o autor, os ambientes acadêmicos são determinantes devido às condições, rotinas, desafios e relações construídas nesse espaço.

[...] muitos professores não estão nem aí pros alunos, e isso não é nenhuma novidade pra ninguém [...] **Nem toda a terapia do mundo vai salvar um aluno de um professor que sente prazer em fazer mal às pessoas, sabendo que nada vai lhe acontecer.** É claro que professores não são a única razão pela qual as pessoas ficam doentes da cabeça na faculdade, mas é impossível negar que uma mudança radical nesse sistema faria uma diferença gritante no número de estudantes que deixam a universidade [...] (Evadido (a), 121, grifo nosso).

Esta subseção sobre o sofrimento estudantil apresentou brevemente a variedade de desafios e dificuldades enfrentados pelos estudantes, influenciando

suas trajetórias acadêmicas. O comentário do estudante evadido (121) destaca um aspecto crítico na percepção da experiência estudantil desse aluno: a relação com os professores. Ele ressalta a sensação de indiferença e descaso percebida em alguns professores com relação aos seus alunos e destaca que isso não é novidade no meio institucional. Ele aponta que, embora os professores não sejam a única causa do sofrimento estudantil, uma mudança significativa na qualidade da interação poderia fazer uma diferença notável nos números da evasão e no bem estar dos estudantes.

### **5.3.2 "No geral eu adorava os cursos que fiz junto à UFPR. Os melhores professores que conheci na vida estavam lá. Infelizmente, os piores também"**

Conforme Bardagi (2007, p. 137), no tratante aos relacionamentos, comumente, "assim como acontece com as figuras parentais, os professores são personagens bastante enfatizados no contexto escolar".

O relacionamento com professores, para além das questões curriculares, pode ser visto como fonte de apoio e referência na área ou, pelo contrário, como causador de conflitos e desapontamentos (Cunha *et al.*, 2001; Bardagi, 2007; Zonta, 2020).

Na análise de conteúdo relativa às questões abertas da pesquisa, a categoria dos professores é visível tanto nos comentários considerados positivos quanto nos negativos, embora haja uma maior quantidade de comentários negativos nos comentários verificados.

A análise realizada pelo Iramuteq também destacou essa categoria nas respostas abertas dos estudantes evadidos.

Na análise das questões fechadas com respeito à qualidade das relações estabelecidas com professores no âmbito do curso do qual evadiram, embora a maioria (69%) tenha avaliado como positiva ou muito positiva a relação com o professor, 31% avaliaram como negativo ou muito negativo. Quando questionados sobre o relacionamento com os colegas, 79% as avaliaram positivamente ou muito positivamente.

TABELA 21 - Relacionamento com professor

	Nº de casos	%	% cumulativo
Muito negativamente	139	7,8	7,8
Negativamente	417	23,4	31,2
Positivamente	911	51,1	82,3
Muito positivamente	316	17,7	100,0
<b>Total</b>	<b>1.783</b>	<b>100,0</b>	

FONTE: Lilli *et al.* (2021, p. 27).

A Tabela 21, que avalia os relacionamentos entre os estudantes e os professores, revela que a grande maioria dos respondentes (68,8%) descreveu suas experiências como positivas ou muito positivas. O relato apresentado na sequência enfatiza como a qualidade da interação com os professores, assim como as experiências pedagógicas e educacionais positivas impactaram significativamente a percepção do estudante em relação à universidade, aumentando a motivação de um retorno, se o estudante disponibilizar ferramentas e capitais para isso.

Todo meu tempo na universidade eu me senti bem amparado e achei as aulas de boa qualidade, tanto que gostaria de um dia, se possível, retornar aos bancos escolares do ensino superior. Frequentei a UFPR por apenas 2 períodos, mas achei um ambiente muito positivo no sentido educacional. As boas aulas e professores que tive (que felizmente posso afirmar que foram maioria) me encorajam até hoje a voltar a cursar o ensino superior eventualmente, quando o trabalho permitir (Evadido (a), 221).

No entanto, na sequência da enquete, quando indagados se a decisão de evadir estava relacionada ao corpo docente ou a um professor específico, 24% dos respondentes responderam afirmativamente (UFPR, 2021). Embora esse dado por si não responda completamente à questão da pesquisa, ele ressalta a relevância da dimensão relacional, em particular o papel do professor, no contexto da evasão acadêmica.

Acho que nas pouquíssimas vezes que eu tentei conversar com algum professor, **meu pedido foi encarado com desprezo e condescendência, coisas do tipo "isso é o que todos dizem", e uma professora chegou mesmo a rir da minha cara na frente de outros alunos. Esse foi o dia em que eu resolvi abandonar o curso de vez.** Acho que seria muito bom mais consciência por parte dos professores e funcionários de que problemas de saúde mental são reais e nos atrapalham a ponto de impossibilitar qualquer tipo de rendimento acadêmico. Eu sei que o meu

rendimento estava extremamente baixo e que a aprovação nas disciplinas que eu estava cursando estava fora de questão, **mas talvez um pouco mais de acolhimento e tato da parte dos professores tivesse me ajudado a não desistir ali e tentar de novo**. Do jeito como as coisas aconteceram, eu só fiquei me sentindo burra, inútil e incapaz, como se eu estivesse tentando uma coisa que era completamente fora do meu alcance. Faz 3 anos disso, e só agora eu estou tomando coragem pra tentar de novo (Estudante evadido (a), 648, grifos nossos).

A narrativa desse discente evadido reflete uma experiência profundamente estressante, marcada pela busca de apoio junto a um professor em particular, culminando em respostas desdenhosas e condescendentes. Segundo as palavras do estudante, essa situação foi determinante para sua evasão do curso. A partir da narrativa, infere-se que a ausência de diálogo e empatia por parte do docente contribuiu potencialmente para a evasão do estudante evadido, além de gerar sentimentos de inadequação e incapacidade impactando em futuras escolhas e na continuidade ou retorno aos estudos.

O sistema escolar deve produzir diferenças, e diferenças reconhecidas, e deve fazer com que as pessoas reconheçam que estão do lado ruim da barreira, que é bom que seja assim e que não poderiam estar noutro lugar. Existe uma forma de persuasão clandestina que o sistema escolar em particular exerce sobre as pessoas posicionadas nas categorias ditas internas do sistema de ensino: ele desenvolve nelas uma forma de anti-intelectualismo com uma casca de ressentimento e, ao mesmo tempo, uma espécie de reconhecimento excessivo das hierarquias intelectuais; as duas coisas não são contraditórias, ao contrário, a agressividade frequentemente é apenas a inversão de um respeito excessivo. Penso que isso tem efeitos muito desastrosos pelo fato de que as próprias pessoas se excluem de saberes, de conhecimentos que são para elas não somente possíveis mas necessários (Bourdieu, 2019, p. 300).

Conforme Bourdieu (2019) dentre os efeitos gerados pelo sistema escolar estão os de hierarquização que persuade alguns alunos a se reconhecerem do lado ruim, como relatou o aluno (648), que se sentia “burro, inútil e incapaz”. Bourdieu (2019) sugere que esses efeitos podem ser desastrosos, pois as pessoas levadas pelo efeito da hierarquização acabam por se autoexcluir de conhecimentos e saberes importantes para suas vidas.

Aproximadamente, um a cada quatro estudantes evadidos, reconhece a relação estabelecida com o docente como um fator determinante na evasão. Conforme Silva (2009, p. 43), é o conteúdo escolar que caracteriza o papel a ser



desempenhado pelo professor e pelo aluno: “talvez, o que possa ser questionado em relação aos conteúdos escolares, seja a sua qualidade, o quanto e o como eles estão presentes na relação e não a sua presença ou ausência”. Conforme a autora, os vínculos são construídos a partir da demanda e atenção mediadas por conteúdos não apenas de natureza curricular, mas também por aqueles voltados para garantir o bom funcionamento desses, o que implica um contexto de normas e relações sociais.

Inicialmente o que se espera no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, é que professor e alunos se relacionem em um processo pedagógico, no qual mesmo compreendo a educação formal de um modo simplista, um ensina e o outro aprende, “mas o fato de serem humanos e inerentemente sociais faz com que estes parceiros relacionais vivenciem experiências e situações para além desse objetivo principal” (Silva, 2009, p. 45).

Os professores devem ter mais empatia com os alunos. Cada um tem uma história diferente, acesso a educação diferente. Já presenciei professores rindo e ridicularizando as dúvidas dos alunos. Já presenciei professores debochando do estudante e dizendo que "ele deveria ter aprendido o conteúdo no ensino médio e não tinha como ele parar a aula e explicar algo básico". Mas, básico para quem? (Evadido (a), 1.722).

Se tem algo que eu melhoraria com certeza seria a relação entre alunos e professores. Tem professores que se acham superiores com relação aos alunos, portanto só o lado deles, a visão deles é correta [...] (Evadido (a), 766).

O relato (1.722) destaca na percepção do estudante evadido, a falta de empatia em sala de aula e o reconhecimento que os professores precisariam reconhecer distintas experiências e desafios que cada aluno traz.

Os achados da pesquisa conduzida por Ceni *et al.* (2022) junto a professores de educação superior destacam como desafio substancial o estabelecimento de relações entre os docentes e estudantes caracterizados por distintos perfis, qualificações e níveis de renda. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das vezes, esse perfil está muito distante dos alunos idealizados que os professores gostariam de encontrar na sala de aula. Esta complexidade se acentua diante da diversidade de origem, das juventudes que se apresentam de forma diferenciada e das múltiplas perspectivas que os estudantes apresentam no ambiente acadêmico.



Além disso, no relato do estudante evadido (1.722) observam-se situações em que a ridicularização e deboche por parte de alguns professores criaram barreiras não somente na qualidade da interação, mas também no processo de aprendizagem. O estudante faz um questionamento muito importante ao indagar sobre o que constitui o “conhecimento básico” que muitos professores esperam que o aluno tenha. A pergunta enfatiza a relatividade do termo "básico" e questiona para quem esse padrão é estabelecido.

Relatos como esses auxiliam a confirmar a hipótese desta tese, indicando que a instituição está de fato justificando os processos de evasão a partir da responsabilização do estudante. Nesse caso, na relação com o professor não houve o reconhecimento das necessidades e experiências individuais do estudante, e sim sua culpabilização por ele não ter, os conhecimentos, considerados pelo professor, como básicos do ensino médio.

Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade. Reconhecer essas desigualdades deve ser o primeiro passo de uma escola de qualidade, caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige. A permanência do aluno na IES, portanto, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, no entanto encontramos muitas instituições particulares e públicas despreparadas para estes desafios (Baggi; Lopes, 2011, p. 357).

Baggi e Lopes (2011) observam que essa desigualdade nos conhecimentos que cada aluno apresenta, não é um fenômeno exclusivo da educação superior, ele é sentido desde a educação básica. Conforme as autoras faz-se necessário reconhecer que essa desigualdade está presente no sistema educacional brasileiro o que ressalta a importância do suporte pedagógico nesses contextos em prol da permanência do estudante (Baggi; Lopes, 2011).

Nesse contexto convém lembrar que a “essência da permanência não se limita apenas à política de ingresso na educação, mas se manifesta no direito à aprendizagem [...]”, portanto, reconhecer que a necessidade de atenção reside no fato de que aprender é um requisito fundamental para a continuidade, e que uma

vez que o estudante entra na instituição de ensino, passa a ser de responsabilidade desta instituição (Carmo; Manhães; Terra Cola, 2018, p. 60).

Já o estudante evadido (766) apresenta uma referência a um professor que assumiu uma postura de superioridade sugerindo uma relação autoritária, na qual a dinâmica de poder se apresenta de forma desequilibrada na sala de aula de forma impositiva e unilateral.

Para Bourdieu (1989), a violência simbólica se manifesta por meio da imposição de autoridade e da linguagem autoritária legitimada pela instituição.

A especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão etc.) reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio (Bourdieu, 2008a, p. 91).

Embora a evasão seja um processo difícil e complexo, muitas vezes ela parece um caminho natural ou uma saída para os estudantes e ainda que envolva múltiplos fatores, alguns estudantes tendem a percebê-la de forma unilateral, atribuindo a si mesmos a culpa, evocando o conceito de violência simbólica Bourdieu (2019).

A violência simbólica é essa coerção que só se institui através da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando não dispõe para pensá-lo, para pensar o dominante, e para se pensar ou melhor, para pensar a sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ele tem em comum com ele e que, não sendo mais que a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, fazem com que essa relação pareça natural; ou, noutros termos, quando os esquemas - pode-se dizer categorias, mas categoria é muito intelectual enquanto esquema é mais prático (Bourdieu, 2019, p. 327-328).

Em alguns relatos, os estudantes se sentiram intimidados e até mesmo desrespeitados devido ao uso de uma linguagem imprópria e, por vezes, autoritária por parte dos professores, o que impactou negativamente seu bem-estar e sua experiência acadêmica.

As intimidações físicas ou simbólicas, que visam por exemplo forçar os recém-chegados a repudiar publicamente suas pretensões intelectuais, as brincadeiras e os cantos rituais que aniquilam suas esperanças ou as provações que são apenas a paródia dos grandes ritos escolares,

funcionam como estratégias não menos rituais, às quais tradicionalmente recorrem os professores quando, sob o pretexto de lembrar seus alunos das exigências do concurso, deformam globalmente a aplicação das notas (atribuindo por exemplo notas inferiores à média aos "primeiros" e notas negativas aos últimos) ou lançam invectivas contra o conjunto de seu auditório, envolvendo numa mesma maldição indiferenciada indivíduos cujos títulos anteriores poderiam incitar a pretensões mais desiguais para exaltar o objeto de todas as ambições deplorando a distância que separa os ainda menos indignos dentre os pretendentes (Bourdieu, 2019, p. 177).

Bourdieu (2019) ressalta a consagração na complexidade das dinâmicas sociais no ambiente educacional, revelando como práticas rituais e estratégias, como a atribuição de notas e as relações estabelecidas pelos professores com seus alunos, desempenham um papel fundamental na perpetuação das distâncias sociais e acadêmicas. Essas táticas não apenas reforçam hierarquias estabelecidas, mas também moldam a percepção coletiva dos alunos em relação às suas próprias ambições na posição na estrutura acadêmica. “Meus professores sempre pareceram ficar muito irritados com perguntas que imagino na visão deles eram coisas "triviais" como alguns deles mesmo diziam” (Evadido (a), 1.049).

Nos relatos, muitos estudantes descreveram experiências nas quais se sentiram intimidados, envergonhados e até mesmo humilhados devido ao uso de uma linguagem autoritária e desrespeitosa por parte dos professores, o que impactou negativamente seu bem-estar e sua experiência acadêmica e influenciou na evasão.

A observação de que os resultados da relação entre professores e alunos nem sempre corresponde às perspectivas originais dos estudantes (Silva, 2009) ressalta que, além da transmissão de conteúdo, a dinâmica interpessoal na sala de aula desempenha um papel fundamental na experiência educacional. Embora a relação entre professores e alunos seja reconhecidamente pedagógica, isto é, vinculada a conteúdos previamente estabelecidos num currículo, salienta-se que nessa relação nem sempre os resultados alcançados correspondem ao que foi intencionado, “pois existem resultados não-intencionais que são produzidos pela forma como esses interlocutores se relacionam” (Silva, 2009, p. 41).

Esses resultados dizem respeito à aprendizagem e também aos vínculos estabelecidos pelo relacionamento, afinal quem não teve um professor que influenciou a escolha de uma profissão ou do qual se tornou amigo? Do mesmo

modo, como mostraram os números da pesquisa (UFPR, 2021), o relacionamento negativo com o professor pode se configurar como um elemento de alto impacto na evasão.

Pesquisas como a realizada por Bardagi (2007) já mostrava a importância de se retomar a investigação sobre o impacto do professor no ambiente universitário. Nesse sentido, estudos que propõem diminuir a ênfase na dimensão intelectual e aumentá-la na dimensão relacional entre docente e discente, já são objetos de investigação (Cunha *et al.* 2001; Bardagi, 2007; Zonta, 2018; Silva, 2009; Bardagi; Hutz, 2009; Zonta; Zanella, 2021).

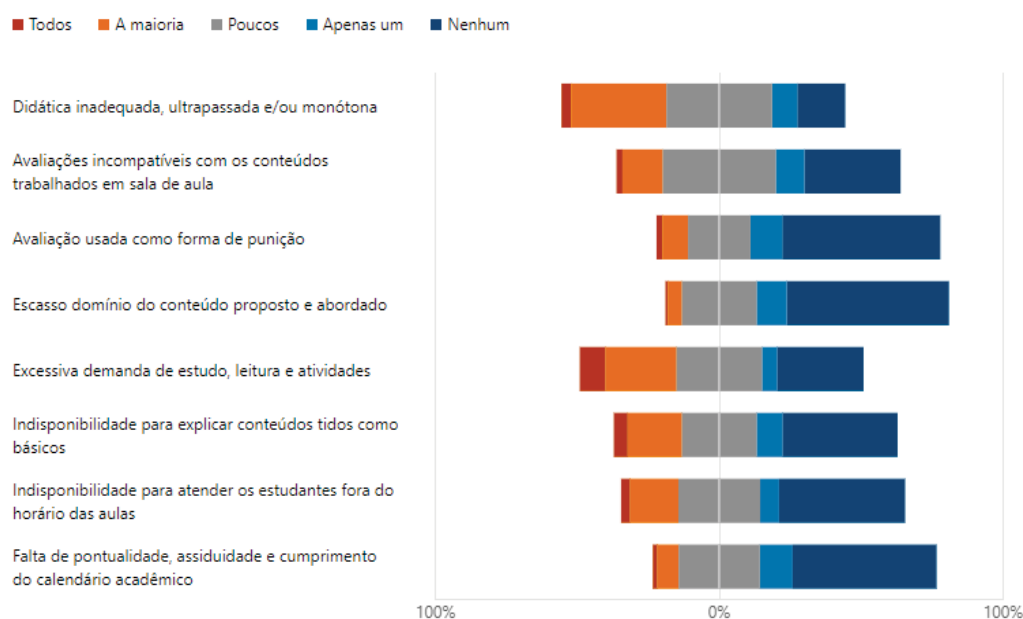
### **5.3.3 “A maioria dos professores era ótimos doutores e PHDs, mas péssimos didaticamente falando”**

Tinto (1997) enfatiza o papel essencial das salas de aula como comunidades de aprendizagem menores na comunidade acadêmica mais ampla, ressaltando a influência do ambiente da sala de aula na experiência dos estudantes. Sobre os aspectos da sala de aula relacionados ao processo de ensino, os alunos evadidos foram inquiridos com a Questão 11: “Com relação ao corpo docente, quantos dos(as) seus(uas) professores(as) se encaixavam nos aspectos apresentados a seguir?”. Para essa pergunta, em resposta às proposições apresentadas, os estudantes poderiam indicar a quantidade de docentes escolhendo entre: “Todos”, “A maioria”, “Poucos”, “Apenas um” e “Nenhum” (UFPR, 2021):

- a) didática inadequada, ultrapassada e/ou monótona;
- b) avaliações incompatíveis com os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- c) avaliação usada como forma de punição;
- d) escasso domínio do conteúdo proposto e abordado;
- e) excessiva demanda de estudo, leitura e atividades;
- f) indisponibilidade para explicar conteúdos tidos como básicos;
- g) indisponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas;
- h) falta de pontualidade, assiduidade e cumprimento do calendário acadêmico.

A Figura 14 apresenta graficamente os resultados para essa enquete, na percepção do estudante evadido respondente da pesquisa Conecta, nela destacam-se dois itens mais pontuados na qual todos ou a maioria dos professores demonstravam didática inadequada e excessiva demanda de estudos e atividades.

FIGURA 14 - Com relação ao corpo docente, quantos dos(as) seus(uas) professores(as) se encaixavam nos aspectos apresentados a seguir?



FONTE: UFPR (2021, n. p.).

Os resultados relacionados à experiência vinculada ao professor e à sala de aula, obtidos a partir das respostas dos estudantes evadidos apontam que (Lilli *et al.*, 2021; UFPR, 2021):

- a) em relação à didática, 38% considerou que a maioria ou todos os docentes ofertavam uma didática inadequada, ultrapassada e/ou monótona.

Teve matéria que eu simplesmente desisti porque não conseguia assistir a uma aula monótona, onde **o professor despejava conhecimento**, mas eu **não entendia nada do que ele falava!** Para ajudar, era matéria pré-requisito para outras várias, e isso me fez travar o curso inteiro, já que não havia outro professor para o conteúdo, no horário em que eu estudava. Esse **posso dizer que foi o motivo número 1 da minha desistência** (Estudante evadido (a), 927, grifo nosso).

Melhor didática dos professores e sentimento de humanidade em relação aos alunos (Estudante evadido (a), 1.694).

- b) quanto às avaliações, 16% apontaram que a maioria ou todos os docentes as aplicavam de maneira incompatível com os conteúdos trabalhados em sala de aula; e para 11% a maioria ou todos os docentes as aplicavam como forma de punição;

Vários professores da Engenharia XX parecem **competir para descobrir quem consegue a maior taxa de reprovação** (Estudante evadido (a), 586, grifo nosso).

Tinha matérias em que todos os alunos iam mal, pois o professor cobrava algo diferente do explicado em sala, no entanto, **a culpa era dos alunos...não dá pra entender. Acredito que quando 80% da turma vai mal é também culpa do professor**. Gostaria de ter terminado o curso, mas isso me desanimou (Estudante evadido (a), 813, grifo nosso).

Mais interesse e compreensão por parte dos professores, levarem em consideração o esforço, participação e desempenho durante as aulas, o "rendimento como um todo" e não apenas considerar uma "única avaliação" (Evadido (a), 843).

Um professor me decepcionou, com **métodos muito arcaicos**, deixava de comparecer ou remarcava aulas com frequência, **fazia comentários preconceituosos e usava avaliações como ameaça**, exigindo presença em aulas fora do calendário escolar e criando avaliações extras. **Cheguei a abrir uma denúncia junto à coordenação do curso e como resultado, vários colegas da minha turma foram reprovados [...]** (Estudante evadido (a), 1.425, grifo nosso).

- c) no que se refere domínio do conteúdo, para 6% a maioria ou todos os professores do curso tinham escasso domínio do conteúdo da disciplina trabalhado em sala, ou seja, na concepção dos estudantes evadidos os professores tinham domínio do conteúdo;

A UFPR melhorou muito a este respeito quando fiz minha segunda graduação, a qual concluí. O acompanhamento das questões pedagógicas era muito mais alinhado com o corpo estudantil. E **neste curso especificamente, os docentes eram extremamente capazes**, com **conhecimento acadêmico soberbo** (Estudante evadido (a), 1.276, grifo nosso).

- d) com respeito à demanda de estudo, leitura e atividades, 34% consideraram como excessiva por parte da maioria ou de todos os docentes;

A demanda de estudos é muito grande, o professor não se importa se os alunos trabalham e precisam trabalhar, apenas exigem. Não tem paciência para explicar o básico, vc que se vire, ou isso já devia saber já que está na universidade (Estudante evadido (a), 505s).

- e) quanto à disponibilidade dos professores, um a cada quatro estudantes (25%) indicaram que a maioria ou todos os docentes não estavam dispostos a explicar conteúdos tidos como básicos; enquanto 20% apontaram que os docentes não estavam dispostos a atendê-los fora do horário das aulas;

Os professores não abordavam os assuntos com ênfase, **citavam que "já havíamos aprendido o conteúdo no ensino médio", mas quem já estudou em escola pública sabe que não é bem assim**. Acabavam passando batido para conteúdos mais abrangentes sem mesmo saber o básico. Isso me assustou um pouco (Estudante evadido (a), 511, grifo nosso).

Os professores da UFPR são arrogantes, nada solícitos, não se preocupam com a qualidade do ensino e não podemos contar com eles para NADA fora da sala de aula, sendo que nem sequer respondem os emails dos alunos e quando procurados tratam todos com grosseria e desdém. [...] Por fim, infelizmente a UFPR é uma instituição elitista que pouco se preocupa com os alunos oriundos da escola pública, que são quem realmente precisa da universidade pública para concluir seus estudos (Estudante evadido (a), 960).

- f) no que diz respeito ao comprometimento dos docentes, para 9% dos estudantes, a maioria ou todos os professores não eram pontuais, assíduos e não cumpriam o calendário acadêmico.

Se tem algo que eu melhoraria com certeza seria a relação entre alunos e professores. Tem professores que se acham superiores com relação aos alunos, portanto só o lado deles, a visão deles é correta. Adicionaria o fato de ter que ir atrás de informações a respeito dos professores somente no campus, ou por exemplo, por algum motivo o professor não poder comparecer a aula, e só tomar conhecimento disso ao dar de cara com a porta fechada e um aviso caído no chão (que provavelmente estava fixado de qualquer jeito na porta) após ter gasto aproximadamente 1 hora para chegar no Campus + 1 hora para voltar para casa, porque sua próxima aula é somente 6 horas depois (Evadido (a), 766s)

Melhorar a comunicação, ter formas de se comunicar com o professor, pois por muitas vezes fui para aula e o professor não veio, perdi muito dinheiro quando podia ter utilizado nos dias que haveria aula mesmo, acabava que nos dias que eu comparecia não tinha aula, e nos dias que tinha perdia o interesse com medo de perder a viagem novamente (Estudante evadido (a), 1.464s).

Na pesquisa Conecta 25% dos estudantes que evadiram mencionaram a falta de disponibilidade dos professores. Essa falta de disponibilidade foi identificada tanto em relação a questões ligadas ao ensino quanto à explicação de conhecimentos considerados fundamentais. Além disso, para 20% dos estudantes, os professores não se mostraram disponíveis para esclarecer dúvidas dos estudantes fora do horário de sala de aula.

Com relação à avaliação, muitos comentários sugeriram que essa deveria responder mais a fins pedagógicos com coerência entre o que é ensinado e o que é exigido nas provas e diversidade dos instrumentos avaliativos para compor a nota final.

Os depoimentos dos estudantes evadidos revelam uma série de desafios enfrentados no contexto acadêmico, desde a decepção com métodos de ensino e comportamentos inadequados, o uso de avaliações como ameaça, até a percepção de que altas taxas de reprovação para alguns docentes são tidas como algo positivo e motivo de orgulho entre alguns docentes.

No estudo conduzido por Cabello e Chagas (2021), foi examinado o impacto das reprovações sobre a evasão e a conclusão dos alunos da Universidade de Brasília (UnB) durante o período de 2010 a 2019, utilizando os indicadores propostos pelo Inep (2017). Os resultados apontam para um efeito significativamente negativo das reprovações na taxa de evasão, sendo esse efeito mais pronunciado para aqueles que enfrentaram reprovações no início do curso.

Compreende-se que, para cumprir completamente essa função de conservação social e de legitimação, o sistema escolar tende a apresentar a minuta de verdade do exame como sua verdade a eliminação formalmente irrepreensível, porque submetida unicamente às normas da equidade escolar que ela opera e assume, dissimula a realização da função do



sistema escolar, ocultando a ligação entre o sistema escolar e o sistema de classes [...] (Bourdieu, 2019, p. 60-61).

Apesar de Bourdieu (2019) se referir ao sistema de exames francês, essa análise sociológica pode ser aplicada ao contexto da avaliação no contexto da educação superior brasileira. Nesse cenário, os "exames" e avaliações muitas vezes podem servir como ferramentas que dissimulam processos de exclusão. Como parte de um processo educativo, as provas, os exames têm a legitimidade de uma ação pedagógica, e sua autoridade associada. Separa e exclui os considerados "não aptos" de forma legítima.

Nesse contexto, os "exames" e avaliações frequentemente atuam como instrumentos que mascaram processos de exclusão. Quando inseridos em um processo educativo, as provas e os exames carregam consigo a legitimidade de uma ação pedagógica, conferindo-lhes autoridade. Dessa forma, se um aluno não obtém um desempenho satisfatório em uma avaliação, a reprovação dele é considerada legítima, assim como sua separação acadêmica em relação aos colegas que obtiveram melhor desempenho. Assim, reconhecida como legítima e socialmente neutra, a "escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais" (Nogueira; Nogueira 2002, p. 29).

Com relação à pesquisa Conecta ao analisar os dados pode-se inferir que na perspectiva do estudante evadido, com relação à sua experiência acadêmica relativa ao período em que estudou em um curso de graduação na UFPR, embora o professor tivesse domínio do conteúdo (item com menor avaliação negativa), sua didática era inadequada, ultrapassada ou monótona (item com maior avaliação negativa, 38%).

Ceni *et al.* (2022) destacam que, na educação superior, os professores, independentemente de sua formação, reconhecem que a prática docente vai além do mero domínio do conteúdo; a ausência de formação ou uma formação incompleta para a docência e seus desafios condicionantes faz com que essas situações sejam encaradas como desafios para os quais eles não estão devidamente preparados.

Para Cruz (2017), ensinar demanda uma complexa interligação de saberes passíveis de formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas.

Esses conhecimentos são essenciais devido aos inúmeros fatores envolvidos na atividade docente, incluindo a compreensão e análise das práticas educativas, a articulação de diferentes saberes e a capacidade de lidar com o inesperado. Nesse sentido, conforme a autora, a discussão sobre a base de conhecimento profissional docente vai além do domínio do conteúdo. As formulações acerca dos conhecimentos necessários para o exercício docente abrangem diversas áreas, com destaque para a especificidade da didática como um dos saberes mais importantes para o docente (Cruz, 2017).

São responsabilidade exclusiva da didática as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Assim, a didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar (Cruz, 2017, p. 674).

De acordo com Cruz (2017), a didática detém a responsabilidade exclusiva pelas teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais que envolvem a relação entre professores e alunos no contexto do processo de ensino e aprendizado. Dessa forma, a didática, enquanto campo de produção de conhecimento sobre o ensino contribui com saberes essenciais para a formação e prática profissional dos professores. No contexto da educação superior, abdica-se “de uma formação específica em didática, posto que a atuação de seus professores considere primordialmente o domínio do corpo conceitual de cada área sem preocupação com a formação pedagógica” (Cruz, 2017, p. 686).

Isto é, a exigência de formação para a entrada dos docentes na universidade é o doutorado, que é uma formação para pesquisador. Não há requisito voltado para a formação e prática docente.

Para Moura (2008) esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, na qual, não há uma exigência de formação para a prática docente do professor universitário.

[...] pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação

profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (Moura, 2008, p. 31).

Cruz (2017) aponta que legalmente, a ausência de regulamentações específicas sobre a formação pedagógica para a didática na docência da educação superior contribui para a percepção predominante de que os professores são, essencialmente, especialistas em suas áreas e pesquisadores, o que por si só, os qualifica como professores.

De todo modo, embora o objetivo deste estudo não seja discutir a formação e prática de ensino é importante esclarecer que não é o professor que abdica da prática docente e do domínio das ferramentas inerentes a profissão, como a didática, por exemplo. Esse é um problema estrutural (Moura, 2008).

O enfrentamento dos desafios entrelaçados ao processo de ensinar e, às relações com os discentes, não pode depender da vontade individual dos docentes, pois é uma questão vinculada às políticas institucionais voltadas tanto para a formação pedagógica dos professores, quanto para processos de formação continuada com base nas exigências próprias do aprimoramento do ensino e de uma educação mais inclusiva. Por isso, essa discussão exige cautela, a fim de evitar transferência de responsabilidades institucionais para a figura do professor, pois culpabilizá-lo é seguir com a mesma lógica individualizante que a própria instituição utiliza com os estudantes evadidos.

No entanto, é importante referir, que essa tese apresenta a evasão a partir da percepção do estudante evadido. E nos relatos desses sujeitos, o docente, até pela proximidade permitida pela sala de aula, é uma das figuras mais mencionadas, tanto de forma positiva quanto negativa, exigindo uma reflexão da importância da relação entre professor e aluno no debate sobre a evasão.

Mantendo o curso, a questão 23 (Anexo, 3) vinculava os motivos da evasão aos fatores de ordem institucional, mais especificamente aos do curso de

graduação, tentando averiguar a influência mais especificamente das questões pedagógicas: “Quanto os seguintes fatores relacionados ao curso contribuíram para sua decisão de evadir?” (UFPR, 2021), como resposta o estudante poderia escolher entre as opções “Nada”, “Pouco”, “Bastante” e “Totalmente”. No que diz respeito ao percentual de resposta, que consideraram bastante ou totalmente determinantes os seguintes fatores, foi:

- a) 39% - dificuldades para se adaptar à rotina de estudo exigida pelo curso;
- b) 39% - dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s);
- c) 29% - pouca abertura para o diálogo por parte da coordenação do curso (exemplo: falta de orientação sobre as normas do curso, falta de acompanhamento aos calouros);
- d) 29% - falta de acompanhamento pedagógico relacionada ao rendimento acadêmico (exemplo: tutoria, monitoria, tempo dedicado pelo(a) professor(a) para esclarecer dúvidas em período fora da sala de aula);
- e) 23% - exigência de pré-requisitos de disciplinas;
- f) 11% - dificuldade de acesso e aquisição do material bibliográfico e demais instrumentos ou materiais exigidos para as aulas e estudos

Conforme análise de associação realizada pelos por Lilli *et al.* (2021, p. 69) verificou-se uma relação significativa entre as causas relativas aos aspectos pedagógicos, mais especificamente relacionado à aprendizagem e a idade em que o estudante evadiu, isto é, entre os alunos evadido com idade entre 17 a 20 anos, este fator foi menos presente, “enquanto é sensivelmente mais difuso entre os alunos que evadiram com uma idade entre 21 a 29 anos”. Embora os processos de aprender e ensinar se cruzem, ou seja, não são processos isolados, duas inquirições do questionário (Pergunta 13 e 23, Anexo 3) apresentavam hipóteses na forma de afirmações mais relacionadas a questão pedagógica e à influência da dificuldade de aprendizagem na evasão.

Ao se falar de fatores pedagógicos neste estudo, se faz referência, principalmente, porém não unicamente, aos processos inerentes à sala de aula; questões do processo de ensinar referentes às práticas pedagógicas dos docentes, assim como as do processo de aprender relativo aos discentes e das ferramentas necessárias para que a aprendizagem efetivamente ocorra. Nesse grupo se

encontram tanto às dificuldades dos estudantes em se apropriar dos conhecimentos, quanto às dificuldades dos professores em ensinar os conhecimentos que dominam.

Observou-se que o fator pedagógico, relacionado ao processo de aprendizagem não se mostrou significativamente associado com outras variáveis, o que permite inferir a relevância geral deste fator em determinar a evasão, constituindo uma causa primária de abandono universitário (Lilli *et al.*, 2021).

Trata-se de um dado interessante, a partir da análise de associação de variáveis, pode-se supor que tendo um rendimento acadêmico satisfatório, é bastante difícil que um aluno evada, a menos que esteja vivenciando dificuldades intransponíveis ou oportunidades acadêmicas/profissionais mais interessantes; por outro lado, um rendimento acadêmico deficitário, pode influenciar significativamente à evasão (Lilli *et al.*, 2021), mesmo que o estudante não esteja vivenciando, situações econômicas, familiares ou sociais difíceis ou particularmente graves.

Neste sentido, quando questionados sobre o que a universidade poderia ter feito para que eles permanecessem, a categoria pedagógica com ênfase na relação professor e aluno, destacou-se novamente entre as respostas abertas.

A análise das questões abertas, abrangendo tanto os comentários livres quanto as respostas à indagação "Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso", evidenciou a categoria professor como aspecto proeminente.

As sugestões apresentadas para a pergunta ficaram muito próximas aos resultados da questão fechada e referem-se à qualidade da aula ministrada pelo corpo docente, sendo didática e avaliação os enfoques de maior ocorrência, seguidos com menor representatividade por aspectos relacionados à: pontualidade, assiduidade/disponibilidade, cumprimento das normas institucionais.

Os relatos destacaram a importância da comunicação entre professores e alunos, bem como a necessidade de professores considerarem o impacto de suas abordagens de ensino e avaliação no engajamento e no desempenho dos alunos.

A narrativa do estudante evadido (1049) apresenta a dificuldade em fazer perguntas e receber orientações sobre suas dúvidas em sala de aula, pois a partir de sua perspectiva, os professores ficavam irritados e parecia um insulto, uma provocação os esclarecimentos requeridos.

Meus professores sempre pareceram ficar muito irritados com perguntas que imagino, na visão deles eram coisas "triviais" como alguns deles mesmo diziam, assim não só eu como muitos dos meus colegas não perguntávamos nada, pois parecia que era uma ofensa perguntar (Evadido (a), 1.049).

Ademais, os estudantes que trabalham encontram em sala de aula, “professores pouco compreensivos à sua realidade cotidiana”, pouco diálogo e conceitos e teoria pouco articulados com a vivência profissional do estudante, culminando pelo desinteresse pelo tema o que associado ao cansaço do dia, impacta negativamente na aprendizagem (Terribili Filho, 2007, 130).

Nesse sentido, quando questionados sobre o que a universidade poderia ter feito para sua permanência, uma sugestão que se apresentou fortemente foi à avaliação do corpo docente e a proposição de canais de denúncia independentes e eficazes para lidar com situações de abuso moral, assédio e conflito no ambiente acadêmico com o professor, assim como transparência e retorno sobre denúncias já realizadas.

Um canal de comunicação descomplicado para que vítimas de assédio moral possam buscar auxílio, **eu sofri abuso moral de um professor que era o único professor da matéria todos os anos**, que veio a ser o coordenador do curso [...] (Evadido (a), 1.009s, grifo nosso).

**Recorrer à coordenação é pior, pois o coordenador não quer se queimar com o colega** e quando você é ouvido passa a ser perseguido nas outras disciplinas. Como já tinha a licenciatura (consegui me formar mesmo doente dos nervos devido àquele ambiente), optei por deixar o curso, o preço a pagar para ser bacharel era muito caro, escolhi a saúde mental [...] (Evadido (a) 1.500s, grifo nosso).

Entendo que atender a particularidades de todos os alunos seja inviável, operacionalmente falando. Reconheço que a universidade conta com grande time de servidores realmente comprometidos com a educação e o ensino, mas infelizmente não são todos. Talvez alguns profissionais tenham optado pela docência por frustração em outras áreas, ou pela estabilidade financeira/profissional, e não entendem bem o impacto que podem ter na formação dos alunos, inclusive em suas escolhas mais "permanentes". **Deixaria como sugestão algum tipo de avaliação regular dos docentes**, para que os alunos pudessem comunicar os pontos positivos e pontos a desenvolver sobre os professores, **sem medo de algum tipo de retaliação, e que houvesse interesse da universidade em tratar esse "feedback" com os professores, oferecendo também alternativas para as atualizações e mudanças que forem julgadas necessárias** (Evadido (a), 1.122s, grifo nosso).

Esses relatos enfatizam a urgência de promover um ambiente acadêmico seguro, transparente, receptivo e democrático, no qual os estudantes possam relatar incidentes e situações desconfortáveis que impactam em sua permanência, sem receio de retaliação e que a instituição esteja comprometida com a permanência e bem estar do estudante em primeiro lugar.

Falas recorrentes permitem inferir que a instituição não admite abertamente que há questões no âmbito do relacionamento com seus alunos que precisam ser confrontadas, mesmo que reconheça que há problemas, os estudantes denunciam uma posição apática diante de denúncias graves realizadas.

Além das questões pedagógicas vários comentários destacaram a qualidade das relações estabelecidas com o professor sugerindo mais atenção, empatia, acolhimento e comprometimento com o estudante. “Uma equipe de professores mais compreensiva e preocupada com seu alunato. Mais **humana**” (Evadido (a), 1307).

**Eu fiz a mesma disciplinas 9 vezes, e sempre tentei com muito afinco,** passei em outras disciplinas tidas como mais difíceis, mas por vezes o mesmo professor acabou por não me auxiliar, não ver progresso, e isso acabou por me abalar psicologicamente a ponto de tremer ao entrar no campus... poderiam ter me auxiliado nessa questão (Evadido (a), 293, grifo nosso).

No depoimento, o estudante menciona ter enfrentado dificuldades persistentes em uma disciplina. Ele destaca que, apesar de seus esforços (repetiu nove vezes), o mesmo professor não o apoiou, não percebeu seu progresso e, como resultado, isso o abalou consideravelmente. Essa análise corrobora com a resposta à pergunta 24 do questionário fechado, na qual 24% dos entrevistados indicaram que a evasão estava relacionada ao corpo docente ou a um professor específico. Também endossa os estudos que relacionam sofrimento individual com vários elementos, desdobramentos de práticas sociais que levam o indivíduo a experimentar sentimentos de desajuste, confusão, impotência (Moura, 2014; Leão; Ianni; Goto, 2019).

Nessa perspectiva, Valle (2007) destaca que a análise sociológica oferecida por Bourdieu evidencia que o sistema escolar “produz sofrimentos terríveis,



profundos”, os quais destaca-se, não são reconhecidos, uma vez que são aceitos, admitidos e legitimados; alguns estudantes se sentem infelizes por não atingirem as expectativas da academia ou se foram bem-sucedidos academicamente, experimentam decepções na sociedade ou no mercado de trabalho “outros porque são excluídos ou fracassam na escola” se culpam e atribuem “a si mesmos a responsabilidade por seu percurso escolar”. A escola dissimula sua veia meritocrática “pela ação pedagógica, pela autoridade pedagógica, pelo trabalho pedagógico e pelo sistema de ensino, geradores, portanto, da violência simbólica” (Valle, 2007, p. 127).

Na dimensão pedagógica relacionada ao processo ensino aprendizagem as respostas evidenciaram também outras sugestões associadas às adversidades que impactam negativamente no desempenho acadêmico do estudante como: obstáculos com conteúdos das disciplinas, disciplinas sem tutoria, complexidades no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), falta de linguagem acadêmica/científica por parte do estudante, dificuldade na apresentação de trabalhos.

Primeiro gostaria de parabenizá-los pela iniciativa, com ela espero que seja possível que outros alunos não cheguem a evadir o curso. A minha decisão de deixar o curso que tanto sonhei desde a infância foi bem difícil, mas a minha saúde mental naquele momento precisava daquela decisão, eu me frustrei muito. Sempre estudei em escola pública, mas sempre fui uma boa aluna. Fiz teste em cursinho voluntário para conseguir fazer uma preparação para o vestibular, passei, estudei muito. Passei no vestibular, porém não sabia que o pior estava por vir. **Eu ia para as aulas e voltava chorando, pois parecia que grande parte do que os professores estavam falando era grego para mim. Eu sentia que nunca tinha visto aquilo antes.** E tudo foi acumulando. Porque eram muitas matérias, tudo muito difícil e eu não sabia mais o que fazer. [...] Não escrevi tudo isso com intuito de ser ingrata a UFPR, mas sim para colaborar para que mais alunos não passem pelo que eu passei (Estudante evadido (a), 886, grifo nosso)

Tenho interesse em concluir o curso uma vez que cumpri toda a carga horário do curso, ficando somente pendente o TCC. Gostaria saber como poderia retomar (Evadido (a) 1.659).

Em meu caso, teria que ter sido cobrado essa disciplina de uma forma diferente, tendo em vista minhas dificuldades em apresentar em público, a ponto de eu travar e passar muito mal. Observado que não somente eu, mas muitos alunos de que tenho conhecimento fizeram reclamações referentes ao mesmo professor e nada foi feito pela UFPR. O professor continua aplicando os mesmos métodos de ensino. E sei que não fui a única a evadir do curso por causa desse professor em questão (Evadido (a), 159s)



Maior suporte a estudantes provindos de escolas públicas e que não possuem afinidade com a linguagem acadêmica (Evadido (a), 1.417s)

Os depoimentos dos estudantes revelam desafios substanciais enfrentados durante o percurso acadêmico, com destaque para dificuldades relacionadas à linguagem acadêmica e escrita científica que impacta na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como, adaptação dos conteúdos curriculares acadêmicos aos estudantes oriundos do ensino médio público.

Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 30).

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), a partir de uma perspectiva bourdieusiana, os professores transmitem suas mensagens de maneira uniforme a todos os alunos, como se todos compartilhassem os mesmos domínios culturais e linguísticos.

Nesse contexto, é relevante notar a análise de Bourdieu sobre o “cuidado o campo linguístico [...] face às circunstâncias formais ou oficiais”, conforme destacado por Valle (2007, p. 126), que enfatiza que as classes superiores têm um *habitus* linguístico que as habilita a lidar com mais tranquilidade, especialmente em contextos que exigem uma linguagem formal, como por exemplo, o ambiente acadêmico. Por outro lado, as classes inferiores, cujas condições de existência são menos favoráveis à aquisição de “um *habitus* que coincida com os mercados oficiais, além de valorizar pouco esses produtos linguísticos, se mostram bem menos preparadas para encarar essas situações” (Valle, 2007, p. 126).

A reprodução e legitimação das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultariam apenas, no entanto, da falta de uma bagagem cultural apropriada para a recepção da mensagem escolar. Bourdieu procura demonstrar que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber. O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar

com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura. Bourdieu observa que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 31).

Nogueira e Nogueira (2002) destacam a partir de Bourdieu, que a escola não apenas requer domínio de referências culturais, mas também reproduz a distinção entre os alunos que buscam compensar sua distância cultural e linguística com esforço e dedicação, com relação àqueles considerados naturalmente brilhantes, inteligentes, talentosos, cultos valorizando este último grupo nos níveis superiores, onde se exigem habilidades verbais e brilho no manejo do saber e cultura.

Além disso, como reflete Bourdieu (2007), tudo distingue; os gostos, as posturas corporais, o modo de se vestir, a entonação de voz, as expressões utilizadas, a linguagem, até mesmo as opiniões são produtos sociais e distinguem os diferentes grupos.

Nos comentários há recomendações direcionadas a heterogeneidade da turma com relação aos conhecimentos básicos oriundos do ensino médio necessários para o progresso acadêmico, para esse quesito as principais sugestões são: disciplinas introdutórias básicas, retomada com revisão de conteúdos nos primeiros períodos dos cursos, atenção com a qualidade didática dos professores ministrantes de disciplinas tidas como mais difíceis de aprovação nos semestres iniciais.

Cursar XX era meu maior sonho desde o ensino fundamental. **Nunca tive incentivo familiar**, mas na escola todos meus professores me apoiaram e diziam que eu teria sucesso. Eu posso dizer que ser "pré-caloura" em XX na UFPR (como chamavam), foi a experiência de maior decepção na minha vida até hoje. **Sempre estudei em colégio público, sempre fui dedicada em todas as matérias**, mas minha paixão eram os números, a lógica, os cálculos [...]. O meu sonho de entrar na UFPR se tornou real e eu não podia estar mais feliz! Nos cursos de XX da UFPR tinha um processo estendido, que chamavam de 3º fase, foi aí que eu desisti. Tínhamos 2 matérias apenas, funções e geometria analítica, dois assuntos que no colégio onde

estudei, tive nem ao menos uma noção básica, tendo em vista que terminei o colégio no período noturno, nunca me aprofundei nesses dois conteúdos. Na primeira semana de aula, já tive dificuldade, pois **eram conteúdos complexos e os professores diziam frases do tipo “isso aqui vou só pincelar, pois vocês já viram no ensino médio”**, isso foi o que me pegou, pois eu não tinha visto nem me aprofundado na maioria dos assuntos que eles estavam falando. **Eu fiquei cada dia mais constrangida**, pois via alunos interagindo com os professores, participando, e **eu me sentia a pessoa mais burra em matemática do mundo, ali não era o meu lugar**. Comecei a participar das monitorias, inclusive nos sábados, trazia livros e mais livros pra casa, mas da mesma forma, não conseguia compreender. Todas as aulas a matéria era nova e, para eu que não peguei o primeiro conceito, não tinha chance de aprender os seguintes, já que os conteúdos eram interdependentes. **Cada prova eu me afundava mais, tive as primeiras notas baixas da vida** e a minha esperança de conseguir passar no curso que eu amava acabou ... Assim, eu acabei desistindo por completo... 2015 **foi sem dúvidas o ano mais triste que eu já tive** e eu relaciono isso com o fato de ver meu **sonho escorrendo pelos meus dedos [...]** (Evadido (a), 305, grifos nossos).

A narrativa (305) descreve a trajetória acadêmica e emocional de um estudante que, apesar de enfrentar obstáculos de acesso e realizar o sonho de ingressar na UFPR, não conseguiu permanecer. A experiência se mostrou abissal ao se deparar com a complexidade dos conteúdos das disciplinas, especialmente aquelas que, por sua condição, não foram devidamente abordadas durante o ensino médio público noturno. A falta de familiaridade com os conceitos, a distância cultural e linguística, a impossibilidade de compreender os conteúdos, o sentimento de inadequação, a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas que apesar de seu esforço e dedicação não puderam ser superados, culminou com a decisão de abandono do curso. A experiência do estudante evadido torna-se, um testemunho eloquente das barreiras sistêmicas, culturais, educacionais e de aprendizagem que desafiam aqueles que buscam transcender sua origem social “que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 31).

O acesso ao ensino superior da quase totalidade das crianças da classe dominante e a intensificação a participação das crianças das classes médias concorrem para introduzir nas faculdades indivíduos desprovidos de capital cultural e das disposições tacitamente exigidas até então: pouco identificados com o sistema e com seus valores, pouco sensíveis às sanções escolares, portanto pouco dispostos a entrar na dialética da

consagração e do reconhecimento que atrai para o sistema de ensino os indivíduos mais aptos a reproduzi-lo sem alteração, eles adotam, todavia as aspirações inscritas na definição tradicional do posto e sentem ainda mais vivamente a discordância entre as ambições estatutárias e o êxito (ou o valor social dos títulos que a consagram) quando trazem, por sua origem social, aspirações mais altas (Bourdieu, 2019, p. 207).

A narrativa do estudante evadido se entrelaça de maneira marcante com a análise de Bourdieu (2019) sobre o acesso desigual e a reprodução das desigualdades sociais no sistema educacional.

“A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência” que corrobora as teses propostas por Bourdieu”, onde anteriormente se enxergava igualdade de oportunidades e justiça social Bourdieu ajuda a perceber a reprodução e legitimação das disparidades sociais (Nogueira; Nogueira 2002, p. 17). A escola, conforme a perspectiva bourdieusiana, desempenha um papel ativo ao moldar seu currículo, métodos de ensino e formas de avaliação, contribuindo ativamente para o processo de reprodução das desigualdades sociais, assumindo um papel de legitimação dessas disparidades, mascarando e dissimulando as bases sociais em diferenças acadêmicas e cognitivas (Nogueira; Nogueira, 2002).

O relato do estudante (305) expõe as dificuldades enfrentadas por aqueles que, apesar de superarem barreiras iniciais para ingressar na educação superior, encontram-se desprovidos do capital cultural e das ferramentas pedagógicas necessárias para se integrarem plenamente no ambiente acadêmico.

Esses alunos que o acesso às “escola de elite” consagra ao separá-los dos estudantes ordinários estão desde cedo separados desses estudantes por um conjunto de diferenças sociais e escolares: as “escolas de elite” reúnem a “elite” das escolas que é também uma “elite” social (Bourdieu, 2019, p. 136).

Conforme Bourdieu (2019) as “escolas de elite” consagram e separam o aluno extraordinário do ordinário. Em síntese, as narrativas e as reflexões trazidas pelos estudantes evadidos expressos até aqui, ressaltam a necessidade de abordagens educacionais atentas às diversidades e desafios enfrentados pelos estudantes, com especial atenção aos que apresentam diferenças e vulnerabilidades sociais, financeiras e educacionais, ressaltando que a eficácia das estratégias de

permanência está intrinsecamente ligada à qualidade do relacionamento, principalmente o pedagógico, estabelecido dentro da instituição de ensino.

#### **5.3.4 “Embora eu pessoalmente não tenha sido vítima, a discriminação que percebi com colegas indígenas me desmotivou seriamente”**

Entre os aspectos relacionados à qualidade das relações vivenciadas na instituição também foram pesquisadas aquelas em que o aluno vivenciou uma situação discriminatória. Sobre esse aspecto, 81,5% alegaram não terem sofrido nenhuma forma de discriminação, enquanto 18,5% dos entrevistados afirmam terem sido vítimas de situações discriminatórias (Lilli *et al.*, 2021).

Conforme resultado da pesquisa, 330 respondentes declararam terem sofrido discriminação: 131 por condição socioeconômica; 88 por idade; 74 por gênero e sexualidade; 68 por aspecto ou condição física; 49 por raça e etnia (Lilli *et al.*, 2021).

Com relação a esses resultados, considerando que a frequência com a qual certas discriminações são relatadas está vinculada a composição da amostra, é importante ao considerar o fato da discriminação em relação à raça etnia se apresentar em menor medida, relacionar ao universo dos respondentes, no qual a maioria dos entrevistados (76%) se declarou branca, uma categoria racial que não sofre discriminação por cor (Lilli *et al.*, 2021). A título de contextualização, com relação à cor, os estudantes evadidos respondentes do questionário Conecta (UFPR, 2021), se denominaram: 76% brancos, 15,7% pardos, 4,1% pretos, 2,9% amarelos e 0,2% indígenas.

De acordo com os estudos de Lima (2022, p. 116) sobre as políticas afirmativas na educação superior, a academia apesar de ser um espaço de fomento e desenvolvimento do conhecimento e da ciência não passa impune ao contexto social, pois traz em sua própria formação “preceitos que solidificam as intolerâncias”, sejam elas econômicas, etárias, raciais, de gênero ou capacitistas, ela (a academia) representa o que está posto socialmente, e “acaba refletindo os preconceitos que estão fortemente ancorados na sociedade brasileira”.

No entanto, por representar uma instituição intimamente ligada à produção do saber, não é esperado pelo estudante, sofrer uma situação discriminatória nesse

ambiente, nesse sentido, Silva (2022) pontua a indignação e sofrimento dos estudantes ao perceberem na academia demonstrações de desrespeito e violência. “Acredito que alguns professores abusam de sua autoridade. Já fui humilhada por usar cabelos estilo *black*. Por usar roupas coloridas e por ser mulher!” (Evadido (a), 1.207).

Conforme Cordeiro (2017), se não existe uma cultura realmente inclusiva haverá evasão, isto é, são fatores interligados. Nas palavras da autora, estar em um ambiente em que se percebem discriminações e preconceitos gera sofrimento, prejuízos psicológicos e simbólicos; “resistência” é a palavra-chave para aqueles que de algum modo são afetados e que conseguem se formar.

Na UFPR na busca de superação do quadro de preconceito e de discriminação na instituição, tanto as raciais quanto as de gênero e capacitismo, foi criado no ano de 2018 a Superintendência de Inclusão Política Afirmativa e Diversidade (Sipad), órgão institucional com a missão de:

[...] propor, fortalecer e concretizar políticas de promoção de igualdade e da defesa de Direitos Humanos, visando o desenvolvimento de ações afirmativas; o reconhecimento da diferença e da diversidade; o atendimento aos direitos de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, pessoas surdas, pessoas negras, pessoas indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBTIs, migrantes, refugiados/as, solicitantes de refúgio ou portadores/as de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade [...]

(UFPR, 2022c).

Para atingir esses objetivos a Sipad (UFPR, 2022c) desenvolve políticas de ingresso na graduação, fortalecimento identitário, serviço de apoio e acolhimento às vítimas de discriminação, assédio e violência e acompanha o percurso na graduação de estudantes indígenas, quilombolas, pessoas negras, migrantes humanitários ou refugiados, pessoas com deficiência, pessoas *trans* e de pessoas surdas.

Nesse sentido, o estudo doutoral de Cordeiro (2017) apresenta que atualmente há maior sensibilidade de estudantes e professores na cultura universitária para questões de inclusão e diversidade, porém são necessários avanços na questão de averiguação e punição a casos de discriminação, assim como na elaboração de estratégias e ações preventivas.

Antes de finalizar esse tópico é válida uma reflexão sobre a discriminação que acontece pelo capacitismo e que se torna uma forma de exclusão no contexto universitário, confirmando a hipótese dessa tese (que pressupõe a evasão como forma de exclusão justificada meritocraticamente, produzida e perpetuada nas relações e rotinas institucionais, e transformada, intencionalmente ou não, em instrumento de exclusão que responsabiliza exclusivamente a própria condição do estudante). Conforme resultado da Pesquisa Conecta dos 330 respondentes 68 declararam terem sofrido discriminação por aspecto ou condição física (UFPR, 2021).

Para uma análise crítica do próprio estudo se faz necessário analisar algumas questões do próprio instrumento de coleta de dados, como as questões 20 e 21 que, devido à sua inadequação, gerou confusão nos estudantes. Esse fator impossibilitou mensurar se estudantes com deficiências se depararam com barreiras institucionais que impactaram ou impossibilitaram sua aprendizagem e permanência na UFPR, ocasionando sua evasão.

Na questão 20, os respondentes foram solicitados a indicar se a evasão estava relacionada a “uma necessidade específica de aprendizagem ou necessidade educacional especial”, com as opções de resposta sendo “Sim, totalmente,” “Sim, em parte” e “Não”. A resposta “Sim, totalmente” foi selecionada por 2%, enquanto “Sim, em parte” por 8% dos estudantes evadidos respondentes. Porém, a questão 21, em seguida, pedia aos participantes que especificassem essa necessidade, oferecendo um espaço aberto para respostas detalhadas.

A análise das respostas da questão 21, que pedia aos participantes que especificassem suas necessidades, revelou uma variedade de justificativas detalhadas que não se relacionava com estudantes com deficiências. A ambiguidade da pergunta gerou interpretações equivocadas que afetaram a validade das questões, pois a estrutura da indagação não deixou claro que se referia especificamente a esses estudantes.

Entre as respostas se observou: “Perda de vontade! Reprovações e cansaço”; “Sou gago e era obrigado a apresentar trabalhos mesmo não conseguindo falar”; “Devido o curso ser em EAD e não termos uma tutoria adequada com formação na área”; “Tenho grandes dificuldades em falar em público e uma timidez excessiva”; “Precisei cuidar da minha filha recém-nascida na época, precisava de mais



flexibilidade em relação ao horário das aulas presenciais”; “Necessito estímulo para manter o interesse. Achei o curso lento demais”.

A dificuldade encontrada na elaboração da própria pergunta evidenciou uma lacuna de conhecimentos e conceitos necessários para compreender de maneira mais profunda a questão da inclusão dos estudantes com deficiência. Isso ressalta a importância de estudos detalhados sobre a temática da evasão na educação superior, focados nos desafios enfrentados por esses estudantes, pois é relevante ponderar sobre a discriminação alimentada pelo capacitismo, que se configura como uma forma de exclusão.

Contudo, a riqueza do depoimento a seguir destaca a narrativa de um estudante que se identificou como autista nas respostas abertas, e, ao falar sobre sua experiência revela desafios e barreiras específicos que estudantes com autismo, condição caracterizada como deficiência<sup>48</sup>, enfrentam no ambiente acadêmico.

1 - (Espaço social) Mudar a forma de pensar em relação aos autistas. Mas precisa ser uma grande mudança comportamental. As pessoas em geral, acreditam que é impossível um autista não entender algo [que a maioria nem sabe ao certo o que é] ou não conseguir estudar com o modelo atual. A falta de amigos e comunicação com qualquer pessoa gera desconforto emocional muito grande, mas todos que pedimos ajuda minimizam e acreditam que estamos sempre mentindo e nos forçam sempre a estar lutando sem armas. **Ninguém pede para um cego enxergar, mas para um autista, pedem para não ser autista.** Como posso aprender algo, se em cada lugar sinto um desconforto intenso, e mesmo assim os psicólogos e psiquiatras dizem que é ali que vou me curar, ou seja, diminuem e ignoram a causa do problema jogando o problema para cima do paciente. Mas isto não é só no consultório, é em todo o lugar. 2 - (Ensino) O sistema de ensino atual, adotado na maioria do mundo é antiga demais para continuar a ser útil. Não existe nada que conecte os alunos a desenvolverem seus potenciais, nem os professores incentivam isto, nem a sociedade incentiva. Tudo é competição, muito trabalho para ainda estar no mesmo lugar. O sistema que é usado para verificar o entendimento de um determinado assunto, se baseia em sua totalidade na memorização, basta ter facilidade nisso e é fácil tirar boas notas. Os professores apenas repetem uma pequena parte de algum livro, e pedem que lembrem deste pedaço na prova. Um livro que em poucas horas cobre quase um semestre inteiro de conteúdo dado por um professor, e ainda com muitos detalhes que nem o professor sabia [...] (Estudante evadido (a), 170, grifo nosso).

A fala do estudante autista destaca que estereótipos e equívocos relacionados ao autismo, ainda estão presentes e são verdadeiras barreiras que

---

<sup>48</sup> Segundo o Art. 1 da Lei 12764/2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência (Brasil, 2012a).



dificultam a permanência. A frase destacada “ninguém pede para um cego ver, mas para um autista pedem para não ser autista” evidencia o desconforto sentido, o sofrimento que ainda é gerado em ambientes discriminatórios.

Além disso, na esfera educacional, o estudante amplia sua crítica à estrutura do sistema de ensino percebida como “antiga”, “desconectada” e desmotivadora para seus alunos. O estudante ainda observa um meio acadêmico competitivo. No âmbito pedagógico, metodologias, didáticas de ensino e de avaliação centradas na memorização; desconexão entre teoria e prática. Percepções que ressaltam dificuldades enfrentadas não somente por ele, mas, por todos os estudantes, porém a sua deficiência o torna, ainda, mais vulnerável.

### **5.3.5 Violência sexual, violência moral e a universidade**

“Uma colega sofreu assédio sexual e foi abusada no campus por dois alunos [...]” (Evadido (a), 1.008).

A partir da análise dos comentários dos estudantes evadidos na pesquisa, é importante observar que, embora tenha havido poucos relatos diretos de assédio sexual, a perspectiva de um estudante que mencionou um incidente desse tipo não pode ser subestimada. Embora a situação relatada não tenha sido mensurada na pesquisa, é fundamental reconhecer a relevância de tais relatos, pois a universidade tem sido um cenário de sofrimento mental para os estudantes devido a diversas formas de violência nas relações estabelecidas, incluindo a violência sexual e moral (Maito *et al.*, 2019; Souza; Rocha, 2020; Basso; Fontana; Laurenti, 2022).

A violência moral pode ser compreendida como pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais entre estudantes traduzidas em ações que envolvem humilhações, xingamentos, ameaças, exclusão e perseguições sistemáticas que ocorrem em um ambiente desigual de poder, mesmo que temporário, como no ambiente acadêmico (Pupo, 2007).

Basso; Fontana; Laurenti (2022) elucidam que a violência sexual no ambiente acadêmico pode ocorrer tanto dentro das dependências da universidade, quanto fora, de modo virtual, por exemplo.

A violência sexual presencial dentro da universidade descreve comportamentos que envolvem cantadas, piadas e brincadeiras de cunho sexual como relatado pelo estudante evadido (1.404), engloba também, troca de favores sexuais em função de obtenção de notas, contato físico indesejado, que podem ocorrer nos campi e espaços físicos que fazem parte da universidade.

Durante o curso fui alvo de comentários que relacionavam minha cor com a minha potência sexual, já quando entrei na universidade, na época ainda calouro, comecei a receber e-mails [...]” (Evadido (a), 1404).

A violência sexual presencial fora das dependências da universidade, geralmente acontece por meio de ameaças, insinuações, toques, apertos e perseguições, que embora não ocorram nos espaços físicos da universidade, ainda envolvem a comunidade acadêmica. A violência sexual virtual ocorre com o envio de e-mails com flertes, exposição de fotos, vídeos e mensagens sem consentimento da vítima (Basso; Fontana; Laurenti, 2022, p. 395-396).

No contexto brasileiro, uma pesquisa realizada por Souza e Rocha (2020) em uma universidade federal constatou que 40% das estudantes entrevistadas afirmaram já terem sido questionadas sobre a vida íntima ou pessoal e que isso causou constrangimento. Ainda conforme Souza e Rocha (2020) para 29% dessa população esse constrangimento foi causado pelos professores.

Houve uma ocasião que o Professor M... chamou os alunos de “burro”, inclusive tentando desenvolver um método de que ele chamou de “masturbação da mente”. Foi ridículo, eu me senti humilhado [...] (Evadido (a), 434).

Além disso, Rocha e Souza (2020, p. 165) analisaram que “o assédio sexual é predominantemente simbólico, por meio de comentários e verbalizações sexualmente explícitas” e que as participantes tinham uma visão predominantemente cética, que se sentiam “em descrédito” em relação às ações de combate ao assédio sexual, percebendo que a universidade apresentava fraquezas significativas no que diz respeito ao enfrentamento da temática.

Quando um professor ou aluno é denunciado por assédio, seja ele moral ou sexual, que sua conduta seja investigada e que as denúncias sejam levadas

a sério. **A desmoralização do estudante que tem sua queixa ignorada é grande** [...] (Evadido (a), 9011, grifo nosso).

Os impactos acadêmicos da violência sexual repercutem na trajetória estudantil, a presença do agressor afeta o comportamento das vítimas, e pode levá-las a evitar o ambiente acadêmico, resultando em declínio no desempenho acadêmico, abandono de aulas, trancamento, transferência de curso ou instituição de ensino e até mesmo evasão (Linhares; Laurenti, 2018).

Fazia um curso noturno, tive pouco conhecimento de como funcionava a universidade e contato com grupos de apoio. Engenharia era um **curso muito masculino** e Curitiba uma cidade muito branca, eu sou uma mulher lésbica negra, não conhecia ninguém na cidade, meus colegas de curso me zoavam muito e **sofri muitos preconceitos que só consegui enxergar muito tempo depois**. [...] me lembro que era um **ambiente extremamente opressor**, meus colegas falavam na minha cara que gay tinha que apanhar, no centro acadêmico tinha a foto de uma mulher seminua, **nada disso nunca foi um tema para conversa com os alunos** (Evadido (a), 1.243s, grifos nossos).

O relato (1.243) apresenta a percepção do preconceito, compreendido posteriormente, sofrida por uma estudante por ser negra, do gênero feminino e de acordo com sua definição “lésbica” em um curso predominantemente masculino. A violência direcionada aos grupos marginalizados está arraigada de maneira estrutural em uma ordem social que foi deliberadamente construída para oprimir não apenas as mulheres, mas também pessoas negras, deficientes, indígenas e aquelas em situação de vulnerabilidade econômica e social. Esses grupos, como apontado por Maito *et al.* (2022), foram sistematicamente excluídos ao longo da história tanto da universidade quanto do processo de produção de conhecimento.

O prédio de Química, situado na frente do R.U politécnico, sofria com a pouca iluminação. Como estudava a noite, quando terminava a última aula era um terror de tão mal iluminado. Este foi um dos motivos pelo qual saí da faculdade, e também com o matagal ao redor ficava com muito mais medo, **ainda mais sendo uma mulher** [...] (Evadido (a), 504, grifo nosso).

A análise dos comentários dos estudantes revelou que, embora não tenham sido numericamente representativos na amostra da pesquisa, esses relatos ofereceram reflexões importantes sobre as dificuldades enfrentadas por muitos

discentes. Essas barreiras incorporaram experiências de assédio, comentários ofensivos e eventos traumáticos – como da estudante evadida (504), que relata medo por ser mulher e precisar transitar por lugares no campus que não lhe passava segurança – que exerceram um impacto significativo em suas trajetórias acadêmicas, especialmente aquelas direcionadas a grupos marginalizados e minorias, cuja violência enraizada na estrutura da sociedade repercute na universidade e na evasão.

### **5.3.6 Os alunos são vistos como preguiçosos ou irresponsáveis”: percepção do estudante sobre seu esforço durante o curso**

No questionário da pesquisa Conecta, esse item buscava avaliar a percepção do estudante sobre seu próprio esforço, a partir da consideração de que fatores de ordem individual como desmotivação, falta de interesse com o curso ou com os estudos, naquele momento, poderiam ser fatores determinantes de evasão.

Porém antes de prosseguir, é válido trazer para reflexão algumas considerações pontuadas por Sandel (2021), Bourdieu e Passeron (2014b) e Dubet (2008, 2014, 2020) sobre o “esforço individual”, valor muito pontuado na ordem meritocrática vigente na sociedade e na educação.

Concordante a Dubet (2004, 2014, 2020) às relações educacionais, estabelecidas a partir da concepção meritocrática, criam uma crença de que a igualdade de oportunidade possibilita a pessoa com seus esforços ir tão longe quanto está ao seu alcance.

Ao se pensar esse processo na escola, na universidade, mais precisamente na educação superior, a igualdade de oportunidades meritocrática pressupõe igualdade de acesso, o que foi facilitado com as políticas educacionais nacionais mais recentes, como por exemplo, com a Lei de Cotas. Contudo, essa instituição educacional não se tornou mais justa porque permitiu que todos os alunos (ou parte considerável) entrassem na mesma competição (Dubet, 2004).

Para Dubet (2020 p. 52) a performance e o mérito são alavancas de educação moral, pois, “o sucesso exige o controle de si” de certo modo é muito estimado “o sentido do esforço”. Por isso o conceito de justiça social e sucesso

baseado no esforço próprio são necessários eticamente à sociedade, porque criam a ilusão de merecimento, além de serem modos de regulação e controle social. “A igualdade de oportunidades e o mérito são ficções ainda mais indispensáveis quando estabelecem uma regra de justiça, de distribuição desigual dos indivíduos em função de sua performance e do uso que eles fazem de sua liberdade” (Dubet, 2020, p. 51). A igualdade de oportunidades se converteu em um instrumento necessário para que as promessas de justiça da contemporaneidade se realizassem, mesmo que efetivamente ela não se sustente, isto é, que na prática, seja uma ilusão.

A justiça social baseada na meritocracia estaria contemplada a partir dessa premissa: você vence a partir de seus esforços e talentos; você perde porque não tem talentos ou não se esforçou o suficiente, assim é justo o castigo ao perdedor. Mais precisamente sobre os talentos, as habilidades, os dons, Bourdieu e Passeron (2014b, p. 92), alertam “a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas às desigualdades, particularmente em matéria em matéria de sucesso escolar, com desigualdades naturais, desigualdades de dons” (Bourdieu; Passeron, 2014b, p. 92).

Essa forma de pensar o sucesso no mundo acadêmico representado pelas boas notas e no fim último, pela formatura, é justificada por uma ideologia simples: se todos competem em igualdade de oportunidades, os que ganham são merecedores desse sucesso (Sandel, 2021). Para o autor, esse é o cerne do ideal meritocrático, assim ele questiona esse ideal na prática, por exemplo, em um curso de graduação; todos têm as mesmas chances de aprender, condições de dedicar às mesmas horas aos estudos, condições financeiras de ter acesso aos melhores materiais didáticos, família que apoia culturalmente e moralmente, acesso a profissionais de saúde mental, domínio da linguagem formal e científica, computadores de última geração? Todos competem em igualdade de condições?

Esse modelo de competição justa está bem longe de ser plenamente realizado e sem dúvida é preciso trabalhar para aperfeiçoá-lo. Mas é preciso ter consciência dos seus limites e contradições pelo fato de ele anular outras definições de justiça igualmente desejáveis, principalmente quando não nos colocamos do ponto de vista dos alunos menos favorecidos (Dubet, 2003, p. 553).

No caso educacional, o perdedor é o evadido, é aquele que desiste. Mesmo que em alguns casos essa desistência seja um ato de rebeldia. “O ideal meritocrático coloca um peso grande na concepção de responsabilidade pessoal” (Sandel, 2021, p. 52). Conforme o autor, uma coisa é ser responsável por nossas escolhas, outra é acreditar que somos totalmente responsáveis pela nossa sina, pelas nossas vitórias, o tão conhecido “mérito meu”.

Além disso, consoante a Bourdieu e Passeron (2014b), famílias ricas transmitem não somente bens econômicos a seus filhos, mas há também um capital cultural e social herdado que impacta em várias situações sociais e educacionais, inclusive na motivação e no interesse de estudar.

Nessa linha, Sandel (2021) pondera que os que vencem consideram que o fizeram por mérito, competência, força de vontade, mas esquecem das heranças (culturais, econômicas e sociais) recebidas, ou de casualidades (exemplo, conseguir um estágio graças a amizade com o filho do dono de uma empresa) que os ajudaram a seguir, o que os leva a menosprezar os que não conseguiram.

Uma sociedade que recompensa o mérito, ao perpetuar a narrativa que “não somos vítimas das circunstâncias, mas mestres da nossa sorte, livres para ascender [...]” (Sandel, 2021, p. 52), parece promover a eficiência e a liberdade como elementos únicos e imunes a fenômenos sociais que possam impactar no percurso individual de todos os seres humanos. Nesse caso, se ignoram fatores sociais e discriminatórios e se promove a narrativa de que somos o resultado de nossos esforços e recebemos o que merecemos. Nesse sentido há uma valorização excessiva do esforço como critério de sucesso. A forma como pensamos o sucesso, persuade os “vencedores” a pensarem que o sucesso deles é resultado unicamente de suas ações, de seus esforços (Sandel, 2021).

Por essas razões faz-se necessária especial atenção ao associar o sucesso ou o fracasso de um estudante a seu esforço pessoal.

Ao ser questionado<sup>49</sup>, sobre como avaliava a dificuldade em se dedicar diante de outros fatores envolvidos (Questão 13, Anexo, 3), assim foi a percepção do estudante evadido<sup>50</sup> (Lilli *et al.*, 2021):

---

<sup>49</sup> Essa sondagem foi feita a partir de uma escala *Likert*, o respondente foi convidado a emitir o seu grau de concordância com a afirmação do questionário, considerando 0 para indicar "nada" e 5 para indicar "totalmente". Foram apresentadas as seguintes afirmações: i) Me esforcei, mas encontrei

- a) 53% - Me esforcei, mas, encontrei dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas;
- b) 50% - Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por causa do meu trabalho;
- c) 34% - Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos, mas não me esforcei o suficiente;
- d) 28% - Não consegui me dedicar o suficiente devido a problemas familiares;
- e) 21% - Não consegui me dedicar o suficiente por ter que cuidar de filho(s) e/ou outras demandas domésticas.

É importante observar como a conjuntura social e econômica permeia a percepção do estudante com relação ao seu esforço acadêmico: filhos, demandas domésticas, trabalho e dificuldades de aprendizagem oriundas de diversos fatores. Para 53% dos estudantes, a dedicação e esforço acadêmico não conseguiram dar conta das dificuldades relacionadas à aprendizagem na compreensão dos conteúdos, pois certamente é um problema educacional mais complexo do que o interesse e dedicação do estudante em aprender.

Para metade dos estudantes evadidos respondentes, o trabalho impactou em sua dedicação e desempenho e embora em percentual menor, porém um dado não menos importante, 21% dos estudantes não conseguiram se dedicar devido às demandas recorrentes do cuidado com os filhos ou das atividades domésticas.

Ao ser questionado sobre as horas dedicadas ao estudo por semana, excetuando as horas de aula (Questão 14, Anexo 3), 9% apenas assistiam às aulas sem dedicar horas de estudo extraclasse; 46% estudaram de uma a cinco horas; 29% de cinco a dez horas e 16% mais de dez horas semanais (UFPR, 2021).

---

várias dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas; ii) Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas, mas não me esforcei o suficiente; iii) Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por causa do meu trabalho; iv) Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por ter que cuidar de meu(s)/minha(s) filho(s)/filha(s) e/ou de outras demandas domésticas; v) Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo devido a problemas familiares (UFPR, 2021).

<sup>50</sup> Após as considerações sobre meritocracia, é crucial realizar uma crítica à questão, pois, de certa forma, as opções de respostas com teor relacionado à falta de dedicação e esforço estavam mais numerosas e poderiam induzir o estudante. Contudo, diante das respostas em que prevaleceu a primeira alternativa, na qual o estudante reconhece seu esforço mesmo diante de tantas alternativas que sugeriam que ele não conseguia se dedicar, optou-se por mantê-la. De todo modo, registra-se a sugestão de reescrita da questão.

Lilli *et al.* (2021) após analisarem as principais causas da evasão entre os participantes da enquete, examinaram também a relação<sup>51</sup> entre esses fatores. Com respeito à dedicação insuficiente ao estudo, os pesquisadores observaram que é uma característica mais presente nos estudantes de gênero masculino. Também verificaram que a percepção de insuficiência ao estudo é um fator “que resulta associado a uma escolha do curso não influenciada pelo interesse nas disciplinas ministradas” em contrapartida é influenciada por duas situações: possibilidade de conciliar as aulas com o horário de trabalho e pela baixa concorrência, enfim verificaram que, “mais comumente, os que relataram uma dedicação insuficiente ao estudo evadiram no mesmo ano em que ingressaram no curso” (Lilli *et al.*, 2021, p. 68).

Ao serem questionados sobre aspectos de ordem individual que influenciaram na decisão de abandonar o curso (Questão 30<sup>52</sup>, Anexo 3), apenas 37% reconheceram nas afirmativas motivos que influenciaram o abandono:

- a) 33% expectativas frustradas em relação ao curso;
- b) 25% insegurança e baixa autoestima;
- c) 20% falta de identificação com o curso;
- d) 13% falta de interesse nos conteúdos das disciplinas;
- e) 9% fase da vida em que não estava interessado em estudar.

Nota-se que para 63% os motivos apresentados não foram os que impactaram na evasão, isto é, outras causas não descritas na questão, por sua vez para 37% dos quais os motivos elencados foram fatores importantes, os mais incisivos foram os relacionados com o curso: expectativas frustradas e falta de identificação, causas que perpassam tanto as questões individuais quanto as institucionais. Já os de menor impacto foram: falta de interesse nos conteúdos das disciplinas ou fase da vida em que não estava interessado em estudar.

As respostas obtidas nessa questão ajudam a desmistificar, em parte, a ideia de que os estudantes que evadem o fazem por falta de interesse nos estudos

---

<sup>51</sup> Para esse propósito foi utilizado o software analítico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) por meio de análise de associação cruzando cada fator com variáveis a ele teoricamente relacionadas. “Em particular foram analisadas e interpretadas tabelas cruzadas bivariadas e calculado o teste V de Cramer para avaliar a força das relações” (Lilli *et al.*, 2021, p. 67).

<sup>52</sup> Como resposta o estudante poderia marcar mais de uma alternativa.



naquele momento da vida. O desinteresse, a falta de esforço é um fator meritocrático relacionado à ordem individual, comumente utilizado para justificar a evasão culpabilizando os estudantes, porém, na percepção dos estudantes, entre os cinco itens possíveis de resposta, a falta de interesse foi a menos pontuada.

#### 5.4 PERCEPÇÃO DO SUPORTE INSTITUCIONAL

“Quando eu prestei o vestibular minha escolha por um curso foi muito artificial e impensada. Quando comecei o curso eu me deparei com um mundo muito diferente daquele ao qual eu estava acostumada. Eu vinha de escola pública de periferia, tinha dificuldade em compreender todo esse mundo novo. Um dos meus primeiros trabalhos escritos, no primeiro semestre, foi devolvido pelo professor com uma nota zero, porque eu o tinha escrito à mão, por não ter computador, nem mesmo sabia digitar naquela época; **coisas assim me faziam sentir como se estivesse no lugar errado, como se eu não devesse estar ali.**

Também, mas não apenas, por questões próprias da minha personalidade não criei vínculos com colegas ou professores. À medida que eu avançava no curso eu não me via atuando profissionalmente naquela área. Somado a isso eu precisava trabalhar para me manter na faculdade, eu trabalhava das 07h00 às 19h00 num consultório dentário, muitas vezes precisava ficar até mais tarde por conta dos atendimentos que atrasavam e chegava muito atrasada nas aulas, ficava perdida, não sabia o que estava acontecendo. Eu morava em Colombo e tinha horários específicos para pegar o ônibus para casa e tinha muito medo da violência urbana, pois tarde da noite precisava me deslocar, muitas vezes sozinha, até o ponto de ônibus. E, tinha que sair muito cedo de casa para chegar a tempo no trabalho. **Com o tempo fiquei cansada**, comecei a faltar até que não tinha mais forças e coragem de voltar, então tranquei o curso pela primeira vez. Foi um ano bem difícil, pois sempre gostei muito de estudar e senti muita falta de estar nesse processo, eu sempre acreditei na educação como uma forma de melhorar. Então, resolvi voltar e joguei todo o resto para o alto. Consegui uma bolsa permanência após pedir demissão do meu trabalho, fui morar na Casa da Estudante e comecei um acompanhamento psicológico no CPA da UFPR. E, assim eu resolvi prestar vestibular para Psicologia, que sempre quis fazer e comecei uma nova história na UFPR, dessa fez com final feliz”

(Evadido (a), 931, grifos nossos).

A narrativa da estudante evadida (931) revela uma interconexão de fatores que contribuíram para sua evasão, como visto anteriormente os fatores se mostram de forma conjunta. Sua escolha inicial de curso sem reflexão prévia, a dificuldade de adaptação e de pertencimento ao ambiente acadêmico, o desafio de equilibrar o trabalho com os estudos, as preocupações de deslocamento e segurança, todos esses elementos se entrelaçaram e impactaram na evasão.

Sobre o pertencimento, em conformidade com Bourdieu (2008b), a entrada em determinado espaço requer que os indivíduos atendam às condições implicitamente exigidas por seus ocupantes, a fim de evitar uma sensação de deslocamento. Isso implica a posse não apenas de capital econômico, mas também de capital social e cultural, especialmente em espaços elitizados, como uma universidade.

No entanto, a história também destaca a importância de políticas afirmativas, como bolsas de permanência e moradias estudantis, que desempenharam um papel fundamental na superação desses obstáculos e seguir uma nova trajetória acadêmica bem-sucedida. As políticas afirmativas e de permanência na educação superior desempenham um papel crucial ao fornecer o suporte para garantir a permanência dos estudantes que enfrentam desafios semelhantes (UFPR, 2009; Brasil, 2020).

Como se verificou no segundo e terceiro capítulos, a expansão da educação superior brasileira veio acompanhada de semelhante crescimento dos números de evasão. Diversificou-se o público estudantil dos ambientes universitários, mas a universidade estava preparada para recebê-los? Ela fez os ajustes e transformações necessárias a fim de ser uma boa anfitriã?

Em busca da democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal em doze de dezembro de 2007 a Portaria Normativa nº 39 instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) centralizada na assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais (Brasil, 2020).

As políticas do Pnaes vinculadas à permanência dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica nos cursos de graduação das Instituições Federais

de Ensino Superior (Ifes) objetivam “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (BRASIL, 2020, n. p.).

Em consonância com o Pnaes e a partir de estudos realizados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), e das demandas apresentadas pelo movimento estudantil da UFPR, no ano seguinte a criação do Pnaes, em doze de março de 2008<sup>53</sup>, o Conselho Universitário (Coun) da UFPR aprovou a criação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), com o objetivo de atender as demandas locais voltadas à permanência estudantil (UFPR, 2016). Nessa perspectiva a Prae tornou-se a unidade administrativa responsável pelo suporte institucional ao estudante e por garantir condições mínimas para sua permanência.

Para responder a essa responsabilidade o Conselho de Planejamento e Administração (Coplad) da UFPR regulamentou o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante da Universidade Federal do Paraná, o Probem, voltado para a permanência dos estudantes com “fragilidade econômica” que precisam de auxílio financeiro para o custeio de sua vida acadêmica (UFPR, 2009).

O Probem é constituído pelos seguintes auxílios (UFPR, 2016):

- a) permanência, auxílio financeiro mensal;
- b) refeição, isenção das taxas nas refeições feitas nos restaurantes universitários da UFPR;
- c) moradia, auxílio financeiro mensal para estudante de outras cidades;
- d) creche, auxílio financeiro mensal, destinado aos estudantes com filhos na faixa etária de 0 a 6 anos incompletos.

Como a vinculação dos auxílios está condicionada ao bom rendimento acadêmico do estudante, pois para manter-se no programa<sup>54</sup>, ele precisa obter

---

<sup>53</sup> Embora instituída como Pró-Reitoria em 2008, teve início no ano de 2006, como Assessoria de Assuntos Estudantis, vinculada ao gabinete do reitor.

<sup>54</sup> Cabe salientar que anteriormente o recebimento dos benefícios estava vinculado a projetos formativos, assemelhados a uma bolsa trabalho, a qual o estudante precisava participar 12 horas semanais em projetos inscritos por professores da UFPR. Na época, atuando como Técnica em

aprovação em no mínimo 75% das disciplinas cursadas na etapa curricular correspondente (UFPR, 2009) a Prae desenvolveu os seguintes projetos pedagógicos (UFPR, 2016):

- a) inclusão digital: consiste no empréstimo de computadores aos estudantes;
- b) aquisição de materiais pedagógicos de alto custo: fornece aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (com cadastro deferido no auxílio Promisaes, Probem ou PBP-MEC) recurso financeiro para aquisição de materiais que sejam obrigatórios e previstos nas disciplinas curriculares;
- c) tutoria entre pares: realiza oficinas que trabalham os conteúdos curriculares das disciplinas com altos índices de reprovação. Os tutores que conduzem os estudos são estudantes bolsistas do Probem com ótimo rendimento acadêmico nas disciplinas que atuam.

A Prae também apoia financeiramente a participação de estudantes de graduação aprovados para apresentação em eventos de ensino, pesquisa ou extensão. Já o Programa de Apoio a Eventos Estudantis destina-se a apoiar a realização de eventos estudantis (caráter didático-científico, político-acadêmico, culturais, esportivos entre outros) organizados pelos estudantes de graduação através de suas entidades representativas (UFPR, 2016).

Ademais a Prae gerencia a Bolsa Permanência do MEC para estudantes indígenas e quilombolas e o programa de bolsas Promisaes destinado a estudantes estrangeiros com fragilidade socioeconômica participantes do Programa PEC-G (UFPR, 2016). Também desenvolveu o programa mobilidade acadêmica, o qual

---

Assuntos Educacionais, na Prae, lembro de um episódio no qual observei na prática a diferenciação entre os diplomas, “inflação de títulos”, alertado por Bourdieu (2007). Havia a solicitação de dois bolsistas realizada por um professor de um curso de engenharia; um dos bolsistas deveria ser do curso da engenharia, para trabalhar em um projeto formativo na área de estudo do discente, já o outro bolsista, na fala do professor, “de um cursinho qualquer”, para ajudar a fazer fotocópias e auxiliar em coisas mais simples. A contrapartida para estar no programa estava condicionada a participar do projeto formativo até 2013, quando atendendo a reivindicação estudantil, assim como do grupo de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos que atuavam na assistência estudantil, os auxílios do Probem foram desvinculados do projeto formativo. Em um país em que ingressar em uma universidade pública federal era privilégio da elite econômica até poucas décadas atrás, pensar em permanência fazia parte de projetos institucionais, “herdeira de uma história de assistência aos estudantes ‘necessitados, promovendo sua permanência no ensino superior, **ainda que baseada nos conceitos de filantropia e não de direito social**” (Portes; Souza, 2013, p. 64, grifo nosso).

auxilia financeiramente os estudantes bolsistas Probem em intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais. Além disso, são reservadas 10% das vagas nos cursos de línguas do Celin (Centro de Línguas da UFPR) para os bolsistas Probem.

Tendo em vista o conjunto de estratégias e programas brevemente descritos, a Prae efetivou-se como referência institucional de permanência estudantil e de combate à evasão.

A pesquisa Conecta questionou se ao longo do curso, na percepção do estudante evadido, ele precisou de algum apoio/suporte institucional (saúde, financeiro, alimentação, moradia, transporte etc.). A este respeito, 28% responderam que sim e 72% que não precisavam de suporte institucional (UFPR, 2021).

Sobre o suporte na área da saúde ofertado na instituição acadêmica, 7% relatam ter recebido algum serviço de saúde mental realizado por psicólogo ou psiquiatra e 13% algum serviço de saúde realizado por médico ou dentista (UFPR, 2021).

Dos entrevistados, 87% não solicitaram ingresso no Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção do Estudante de Graduação e Curso Técnico-profissionalizante (Probem), gerenciado pela Prae<sup>55</sup>, ao longo de seu curso. Dos 13% dos respondentes que o fizeram, 72% foram contemplados com o benefício, enquanto 28% não obtiveram o suporte pretendido (UFPR, 2021).

É importante observar para análise dos dados que o recorte temporal dos estudantes que participaram da pesquisa vai de 1984 até 2020, ou seja, parte dos estudantes pode ter evadido antes da constituição do Probem em 2016. De todo modo é válida a reflexão sobre o pequeno percentual (13%), dos respondentes da pesquisa, que requereram políticas de assistência estudantil.

---

<sup>55</sup> Sobre a Prae, sugere-se a inclusão das seguintes perguntas para aprimorar futuras pesquisas e esclarecer algumas dúvidas: 1) Você conhecia a Prae? (Os estudantes podem não ter demandado auxílio por desconhecimento das políticas de assistência estudantil); 2) A ausência do auxílio foi um fator que contribuiu para a evasão?; 3) Na sua opinião quem tem direito a esse auxílio? (Talvez na percepção do estudante, somente indivíduos em situação de extrema vulnerabilidade são beneficiários das políticas); 4) Por que você não pediu auxílio? (Será que os critérios para acesso às políticas de assistência estudantil são adequados? Para o estudante não trabalhar e sobreviver com a bolsa, os auxílios financeiros são suficientes?).

Quanto aos principais auxílios recebidos pelos estudantes contemplados temos: auxílio permanência 40%, auxílio-alimentação 29%, transporte *intercampi* 14%, auxílio-moradia 14%, inclusão digital 2%, auxílio financeiro para compra de materiais pedagógicos de alto custo 1%.

As pesquisas realizadas principalmente por Bourdieu (1992; 2014) evidenciaram o peso da origem social sobre a trajetória dos estudantes ao longo de sua vida educacional.

O peso da origem social impacta além do acesso, também o aprendizado e a permanência, por isso, programas oriundos de políticas públicas como o Pnaes são salutar relevância para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

#### **5.4.1 “Não conseguia participar de projetos de extensão, porque os horários não batiam e eu precisava trabalhar”**

As formas de vínculo e relacionamento com os participantes da vida acadêmica ocorrem também fora da sala de aula, como durante a participação em eventos institucionais, bolsas de iniciação científica e extensão, situações que permitem formas diversificadas de vivenciar a universidade.

Sobre o recebimento de bolsas acadêmicas, como as de extensão, iniciação científica, entre outras, enquanto matriculados no curso do qual evadiram, 80% dos evadidos não participaram dessas bolsas acadêmicas (Lilli *et al.*, 2021). Entre os 20% que receberam o maior percentual foi a de extensão 21%, e de iniciação científica 20%, seguidas das de monitoria/tutoria 12% e PET 8%.

O papel das atividades acadêmicas e de trabalho para a satisfação é crescente nas pesquisas, estudos mostram o impacto positivo da participação em atividades acadêmicas sobre aspectos como o comprometimento e satisfação com a escolha, a percepção de competência, integração ao contexto universitário e planejamento de carreira (Bardagi, 2017).

A graduação não engloba apenas o período de ir às aulas, existem muitas atividades extras, das quais quem trabalha é excluído e isso causa um desânimo grande, uma sensação de estar sendo discriminado, excluído da vida acadêmica (Evadido (a), 49).

O relato do estudante (49) aponta o reconhecimento de que uma graduação envolve inúmeras atividades além das ofertadas em sala de aula. A narrativa destaca que o estudante trabalhador se sente excluído desses aspectos da vida acadêmica.

Conforme análise de Costa (2018, p. 60) em estudo acadêmico sobre acesso e permanência nas universidades federais brasileiras participar das atividades de pesquisa e extensão “reduz drasticamente o risco de evadir (99% por ano de participação), além de estar fortemente associado com a sobrevivência ao final do período estudado 87%”.

No que se refere aos eventos organizados pela instituição, os que tiveram maior participação pelos estudantes evadidos foram: semana acadêmica do curso 32%, seguido da semana de recepção aos calouros 30%; feira do livro 14%; feira de profissões 10%; Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão (Siepe) ou outros similares 8%; apresentações da Orquestra 2,5%; apresentações do Coral 2%; e apresentações do Tesserá 2% (Lilli *et al.*, 2021).

No que diz respeito à participação em grupos organizados pelos próprios estudantes da UFPR, 39% dos entrevistados não estiveram em nenhum grupo, os grupos mais frequentados pelos 51% foram na ordem: grupos de estudos, grupos de organização política (movimentos sociais, coletivos), grupos de voluntariado, grupos artísticos e culturais, grupos esportivos (Lilli *et al.*, 2021).

De acordo com Portes e Souza (2013, p. 63) não é suficiente abrir as portas da universidade para estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos, é necessário igualmente ampliar as condições de aprendizagem, assim como garantir acesso à cultura e condições de produção científica a esses estudantes.

Nesse sentido, conforme os autores sobreditos são imprescindíveis criar condições de aprendizagem e assim ampliar as possibilidades de permanência bem-sucedida, isso vai além do suprimento de condições mínimas de sobrevivência, possibilitadas pelo Pnaes como moradia, alimentação e transporte.

Mais do que garantir as condições mínimas de estudo, conforme Portes e Souza (2013) é preciso criar condições para o aprendizado de estudantes pobres para que possam conhecer uma segunda língua e se sentirem incluídos na análise de textos científicos de língua estrangeira, assim como, no domínio da linguagem acadêmica, na elaboração de planos de estudo e no acesso a projetos de pesquisa,

extensão e de iniciação científica, participação em eventos e congressos acadêmicos.

#### 5.5 “SEI QUE A UNIVERSIDADE NÃO TEM CULPA QUE EU TRABALHO, MAS É O MEU SUSTENTO E O DA MINHA FAMÍLIA”: MOTIVOS DA EVASÃO RECONHECIDOS DIANTE DAS HIPÓTESES APRESENTADAS

A primeira pergunta indagando diretamente sobre os motivos da evasão foi a questão 19 da pesquisa Conecta (Anexo 3), nela se inquiria “Quanto os seguintes fatores contribuíram para que você abandonasse o curso?” e na sequência era apresentada algumas hipóteses para a evasão.

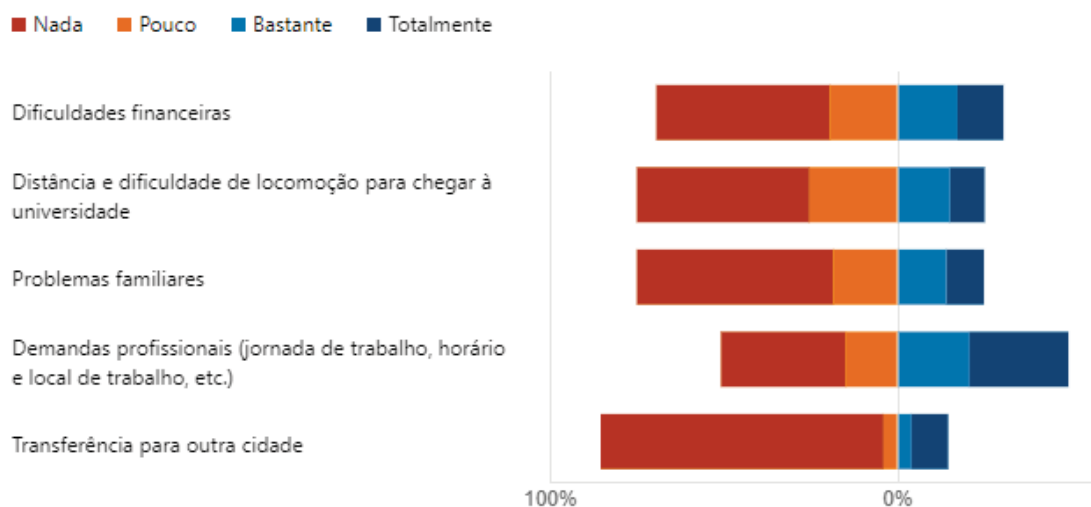
Na Figura 15 se observam que entre as situações oferecidas, as demandas profissionais mostraram-se – bastante ou totalmente – contributivas a maior parte dos respondentes, 49%.

Quanto à distribuição percentual de contribuição dos demais fatores segue na ordem (UFPR, 2021):

- a) dificuldades financeiras – bastante ou totalmente (relevantes para 30% dos entrevistados);
- b) problemas familiares – bastante ou totalmente (relevantes para 25% dos entrevistados);
- c) distância e a dificuldade de locomoção para chegar à universidade – bastante ou totalmente (relevantes para 24% dos entrevistados);
- d) transferência para outra cidade – bastante ou totalmente (relevante para 14% dos entrevistados).



FIGURA 15 - Fatores que contribuíram para o abandono na perspectiva do estudante evadido



FONTE: UFPR (2021, n. p.).

A Figura 15 revela a influência de diversos fatores, destacando uma questão fundamental observada neste estudo: a combinação de estudos e trabalho e os desafios associados a essa dualidade.

### 5.5.1 Comentário de um professor resume bem minha condição de evadido: "quem trabalha levanta a mão ... vocês não irão concluir o curso!"

A legislação trabalhista brasileira não possui uma definição para o termo "trabalhador estudante". No entanto, muitos trabalhadores no Brasil são estudantes simultaneamente, dividindo seu tempo entre as duas ocupações, o que pode afetar além de suas condições de trabalho as de estudo. Por outro lado, muitos "estudantes trabalhadores", enquanto estudam, começam a trabalhar em carreiras próximas, ou não, de sua área de graduação, o que por sua vez, pode afetar seu desenvolvimento acadêmico.

Foracchi (1977) ao analisar a relação existente entre trabalho e estudo, apresenta diferenças entre o estudante que trabalha e o trabalhador que estuda. No contexto do estudante que trabalha "estudante trabalhador", a autora argumenta que o trabalho é impactado de forma significativa, pois, na perspectiva desse estudante,

o trabalho é percebido como algo parcial. Embora possa ser ou tenha se tornado uma necessidade, ele é realizado como uma atividade secundária.

De acordo com Foracchi (1977) o estudante que trabalha experimenta uma fragmentação de sua própria identidade como aluno. Não se trata apenas de uma simples divisão de tempo que permite a realização de diferentes atividades, como se fosse uma pausa temporária entre o trabalho e o estudo. Pelo contrário, é uma divisão mais profunda e abrangente, que separa esses dois aspectos da vida do estudante em diferentes momentos sociais.

Por isso, para Foracchi (1977) a situação do “trabalhador estudante” se apresenta de forma diferenciada, porque para esse, o trabalho é papel central em sua vida:

Diversa é a situação do trabalhador que estuda, pois, nesse caso, **o acidente não é o trabalho, mas o estudo**. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibiliza com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória.[...]. **A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades**. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação (Foracchi, 1977, p. 49, grifos nossos).

O "trabalhador-estudante" enfrenta uma dinâmica diferente, na qual o trabalho é a parte central e o estudo atividade contingente algo que é realizado nas lacunas de tempo disponíveis e de acordo com as demandas do trabalho, assim, o curso é redefinido em relação ao interesse mais amplo que o trabalho apresenta (Foracchi, 1977).

Nessa perspectiva, enquanto o "estudante-trabalhador" equilibra o estudo com um trabalho secundário, o "trabalhador-estudante" prioriza o trabalho, tornando o estudo uma atividade acessória, muitas vezes qualificando-o para o próprio trabalho.

As categorias de Furlani (1998), assim como as de Foracchi (1977), destacam as diferentes situações financeiras e de trabalho mostrando como as responsabilidades financeiras podem afetar os estudantes universitários, os quais não podem ser tratados como um grupo uniforme ou homogêneo. Furlani (1998) considera três grupos de estudantes:

- i) Estudante em tempo integral: é aquele totalmente mantido financeiramente pela família (ou outra instância) e, portanto, pode dedicar-se integralmente aos estudos, indiferente ao turno ou a carga horária;
- ii) Estudante-trabalhador: embora receba apoio financeiro da família, também trabalha para contribuir com sua própria renda, assim precisa equilibrar estudo e trabalho;
- iii) Trabalhador-estudante: não é dependente financeiramente da família e, por vezes, contribui significativamente para o orçamento doméstico, isso quando não é o principal provedor, o que implica uma carga de trabalho significativa.

Mesquita (2010) buscou compreender e interpretar as condições concretas do trabalhador/estudante do ensino superior noturno no que se refere às suas possibilidades de acesso e permanência com sucesso. Conforme a pesquisadora, é preciso interpretar as implicações da relação existente entre as políticas públicas para a educação superior e as condições do trabalhador/estudante deste nível de ensino, constatando que para muitos estudar o período noturno é a única opção para prosseguimento de estudo. **“O estudante do período noturno é considerado, em potencial, um trabalhador.** Assim, infere-se que ele, ao chegar à sala de aula vai submeter-se a mais uma jornada de trabalho” (Mesquita, 2010, p. 77, grifo nosso).

Eu ingressei no mesmo curso duas vezes. Na primeira vez eu comecei a ter um salário muito bom e como o curso era vespertino e eu acabei deixando ele de lado para trabalhar. Na segunda vez eu comecei a noite, mas como minhas demandas no trabalho eram muito pesadas a noite eu não tinha mais ânimo para continuar. **Ou eu continuava trabalhando ou eu continuava o curso, a decisão veio das contas** de ter apartamento, carro e outros boletos a pagar. A UFPR é uma ótima instituição, mas eu não me adaptei. **Sonho em um dia terminar a graduação, porém acredito que isso nunca venha a acontecer** (Evadido (a), 465, grifo nosso).

A narrativa (465) evidencia a complexidade da vida dos estudantes que trabalham. Mesmo quando os cursos noturnos são oferecidos - paralelamente havendo desejo de concluir a graduação, demonstração de apreço pelo curso e pela instituição - a demanda pode ser tão intensa que prejudica a disposição e o ânimo durante as aulas noturnas.

Para Mesquita (2010, p. 72) o “trabalhador/estudante é o que ele produz em condições materiais para a produção de sua vida”, dessa forma “a busca por melhores condições via educação é imprescindível nas sociedades complexas, pois é parte intrínseca da produção de sobrevivência na sociabilidade do capital”. A categoria “trabalhador estudante” faz parte da realidade específica do jovem no contexto do capitalismo brasileiro, na qual desde cedo é obrigado a trabalhar para garantir sua subsistência e, posteriormente, precisa se esforçar e lutar para acessar a educação (Mesquita, 2010).

No cenário da sociedade capitalista, a relação do estudante com o mercado de trabalho se revela uma tarefa hercúlea. Conforme Mesquita (2010) a demanda por profissionais que atendam rigorosamente às exigências da era contemporânea, apresenta desafios substanciais, pois além das estratégias econômicas das empresas, que incorporam incessantemente novas tecnologias, o sistema produtivo impõe aos trabalhadores a necessidade de explorar intensamente uma variada gama de recursos, capacidades de aprendizado contextuais extremamente complexas para que se possa desempenhar suas funções.

Não culpo ninguém pelo abandono do curso, o qual é muito difícil. Foi mais pela greve e pela escala de trabalho incompatível. O pior é que tá fazendo falta para promoção na carreira! Obrigado! (Evadido (a), 324).

Nesse sentido, Mesquita (2010) aponta que a desqualificação do trabalhador interfere na sua capacidade de participação dos postos de trabalho; o baixo nível de escolaridade, assim como, uma formação com qualidade duvidosa, qualifica os trabalhadores apenas para trabalhos obsoletos. “O trabalhador que almeja sua permanência no trabalho acredita que estas competências serão desenvolvidas no interior das organizações escolares, especialmente nos cursos de formação profissional” (Mesquita, 2010, p. 85). Além disso, de acordo com Mesquita (2010) é comum atribuir ao trabalhador a responsabilidade de investir em sua formação como se dependesse exclusivamente de sua vontade o acesso e a permanência em cursos de formação.

A este respeito, Enguita (2010), argumenta que a atribuição de responsabilidade aos sistemas de ensino pelo despreparo dos trabalhadores diante

das demandas do mercado é vista como mais uma estratégia das políticas neoliberais.

Ao insistir permanentemente no desgastado problema do “ajuste” entre educação e emprego, entre o que o sistema escolar produz e o que o mundo empresarial requer, está-se lançando a mensagem de que o fenômeno do desemprego é culpa dos indivíduos, os quais não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la; mas nunca das empresas, embora sejam essas que tomam as decisões sobre investimentos e emprego e que organizam os processos de trabalho (Enguita, 2001, p. 103).

Em resumo, Enguita (2001) destaca que a ênfase recai na responsabilidade individual, atribuída aos próprios trabalhadores ou à educação formal, no caso, às universidades por não fornecerem educação adequada ao mercado de trabalho, enquanto as empresas, que têm um papel significativo, raramente são responsabilizadas ou demonstram compromissos sociais e educacionais, nesse sentido.

Embora a demanda por qualificação estimule os trabalhadores a buscar cursos que lhes ofereçam uma melhor condição de luta pela ocupação no mercado de trabalho, várias dificuldades são postas a eles para a superação deste desafio, entre elas a precariedade do tempo (Mesquita, 2010). Conforme a pesquisadora, para a maioria dos estudantes o fato de trabalhar e estudar acaba por comprometer tanto o estudo quanto o trabalho, porém é o estudo e a qualidade de sua formação que mais sofre as consequências da precarização do tempo.

“Ademais, como esperar que um trabalhador com uma carga de trabalho igual ou superior a 16 horas dia apresente condições concretas de formação com qualidade” (Mesquita, 2010, p. 86)? Nesse sentido, a autora argumenta que as disparidades educacionais entre os distintos estratos socioeconômicos dos trabalhadores brasileiros são marcantes.

Cumprir uma jornada laboral de oito horas por dia, seguida da frequência obrigatória às aulas na academia, sem considerar o tempo dispendido no deslocamento, geralmente em meio de transporte público, culmina em uma dedicação semanal mínima de 60 horas (Terribili Filho, 2007).

Adicionalmente, acrescentem-se as responsabilidades decorrentes de trabalhos acadêmicos e atividades extracurriculares, e, no caso de ter filhos, as

exigências das tarefas domésticas e do cuidado parental. Além disso, a escolha do curso universitário muitas vezes se dá não por preferência pessoal, mas sim pelas limitações impostas por restrições logísticas, notadamente a possibilidade de conciliar horários com as responsabilidades laborais e as metas de carreira (Terribili Filho, 2007).

**Só senti o fato de ninguém ter ligado, procurado por mim para saber por que eu não estava indo.** Quero ressaltar que, infelizmente, foram problemas de incompatibilidade de horário com trabalho que me fizeram largar o curso, além de problema de doença com a minha mãe, de quem tive que cuidar por três anos (Estudante evadido (a), 1.350, grifo nosso).

Eu abandonei o curso por ter 2 filhos menores de idade, não ter apoio de familiares, inclusive para cuidar deles, cheguei ao ponto de levar a pequena em dia de prova, tive que abandonar a aula para levá-la no pronto socorro por ter se machucado em casa e principalmente por ter chego no sétimo período com reprovação em metade das disciplinas. **Tinha uma rotina de 45 horas semanais no trabalho**, saindo de casa às 7h00 da manhã e retornando às 23h30 todos os dias, tive que escolher manter o trabalho e participar do crescimento dos meus filhos, sem contar os problemas psicológicos que estava passando no momento. **Não me arrependo da minha decisão, mas sinto muita falta da universidade** (Estudante evadido (a), 1.161, grifos nossos).

A estudante do gênero feminino que trabalha não apenas representa a dualidade de compromissos entre sua vida acadêmica e profissional, mas também o da mulher que enfrenta a complexidade adicional de equilibrar as demandas domésticas. Essas responsabilidades incluem não apenas as tarefas domésticas, mas igualmente, os desafios associados à maternidade, quando há filhos envolvidos, e ao cuidado parental, quando o estudante, normalmente as mulheres, são responsáveis por outros familiares.

Essa multiplicidade de papéis impõe uma carga física, mental e emocional significativa. O relatório do Fonaprace de 2019 destaca que o percentual de estudantes que têm filhos permanece bastante próximo daquele identificado na IV Pesquisa, com uma taxa de 11,4%. Isso implica que aproximadamente 1 a cada 10 discentes enfrenta o desafio do tempo dedicado ao cuidado com os filhos, enquanto prossegue com seus estudos. Uma observação relevante é que, à medida que o número de filhos aumenta, o percentual de estudantes do sexo feminino diminui,

indicando que é mais difícil conciliar maternidade e vida acadêmica quando as estudantes têm mais de um filho (Fonaprace, 2019, p. 59).

O tema da redação do Enem 2023, "Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil" (Inep, 2023), coloca em destaque essa questão central na sociedade contemporânea. A referência à dupla jornada, já naturalizada, ressalta a presença constante da mulher nas esferas profissional e doméstica, enfrentando exigências que muitas vezes não são devidamente reconhecidas. No contexto específico de estudantes que trabalham e têm filhos, a realidade torna-se ainda mais complexa, configurando não uma dupla, mas uma tripla, quadrupla jornada (estudo, trabalho, filhos, demandas domésticas). Um desafio que evidencia não apenas a invisibilidade do trabalho e cuidado da mulher, mas adicionalmente, a invisibilidade de ser mãe e estudante na educação superior.

Embora o acesso à educação superior possa ser considerado um importante marco de inclusão social, para o estudante que enfrenta a dupla ou tripla jornada de trabalho e estudo, essa conquista ainda não se traduz em oportunidades educacionais e laborais igualitárias, nem em uma educação de qualidade (Terribili Filho, 2007; Mesquita, 2010; Moraes, 2021).

Sou formada pela em História em uma instituição particular, e lá durante todo o período que estudei, havia uma preocupação com os alunos que trabalhavam. Eventos com oferecimento de horas complementares eram realizados em horários noturnos para que todos pudessem participar. Estranhei muito uma universidade pública não ter essa preocupação, fiz quase dois semestres e em nenhum momento houve oferta de cursos, grupos de estudos, optativas que levassem em conta alunos que também trabalhassem, dando assim prioridade ao aluno que recém saiu do colégio e ainda "apenas" estuda, **mantendo um privilégio que poucos possuem** (Evadido (a), 421, grifo nosso).

O comentário (421) apresenta uma importante diferença de abordagem entre uma instituição de educação superior particular e a universidade pública em relação ao suporte oferecido aos estudantes que trabalham.

Um ensino "adequado às condições do educando" é um sarcasmo petrificado nas políticas neoliberais que difundem a falsa ideia de assistencialismo e igualdade (Mesquita, 2020, p. 77). Se estes educandos são diferentes, pois constituem a categoria trabalhador/estudante, que difere da categoria estudante, necessitam de

uma política pública diferenciada, que lhes ofereça condições concretas de receber no mínimo a mesma formação dos que têm todo o tempo necessário para o estudo; não se trata aqui de um “ensino adequado”, mas de “uma política de qualidade”, que respeite sua condição dual, de trabalhador e de estudante (Mesquita, 2020).

Terribili Filho (2007, p. 129) revela que os estudantes que trabalham enfrentam desafios significativos: alimentação inadequada, dificuldades no transporte e trânsito desfavorável “a locomoção até a instituição de ensino é marcada por todos os tipos de intempéries, sobretudo as dificuldades com o trânsito, transportes coletivos e violência nas proximidades das instituições de ensino”, horários inadequados de saída do trabalho e a necessidade de cumprir atividades profissionais após o expediente.

Infelizmente não sobraria tempo para meus filhos. Trabalhar das 7h às 18h e depois estudar até 22h30, sendo morador de Campo Largo me esgotaria física e mentalmente (Evadido (a), 409).

A narrativa do estudante (409) apresenta a complexa divisão de tempo de um estudante trabalhador que mora em outra região (que não a de estudo) e ainda tem filhos.

Para o autor (Terribili Filho, 2007), esses fatores comprometem a capacidade desses estudantes de chegarem pontualmente à instituição de ensino, afetando sua disposição física e suas oportunidades de estudo, devido a atrasos frequentes e perda de aulas e avaliações. Além disso, para o pesquisador, esses elementos, denominados como “componentes do entorno educacional”, acabam exercendo uma influência significativa e negativa sobre o estado emocional, a motivação e o desempenho desses estudantes, o que, por sua vez, impacta na permanência. A conclusão final de sua tese é que “o entorno educacional efetivamente influencia a condição de chegada do estudante na instituição de ensino, sua condição física e de estudo [...]” (Terribili Filho, 2007, p.131).

Não por acaso, na categoria “Estudante trabalhador”, identificada pelo Iramuteq, destacam-se termos relacionados aos desafios relacionados a horários e transporte, evidenciados por palavras-chave como “ônibus” e “transporte”.

Conforme Bourdieu (2008d, p. 160), no capítulo “Efeitos do lugar”, “não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não



exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização [...]”. Para o autor, há um afastamento proposital, simbólico e físico de pessoas e coisas não desejadas. Como consequência, a proximidade geográfica viabiliza que a proximidade no âmbito social produza resultados, promovendo a acumulação de capital social, pois permite encontros ocasionais ou planejados, a presença em “lugares bem frequentados” Bourdieu (2008d), por outro lado a distância afasta e dificulta a construção desse capital.

Com efeito, o espaço social tende a se retraduzir, de maneira mais ou menos rigorosa, no espaço físico sob a forma de um determinado arranjo distributivo dos agentes e das propriedades. Consequentemente, todas as distinções propostas em relação ao espaço físico residem no espaço social reificado [...]. Cada agente se caracteriza pelo lugar em que está situado de maneira mais ou menos permanente: o domicílio (aquele do qual se diz que é “sem eira nem beira” ou “sem domicílio fixo” não tem – quase – existência social); e ele se caracteriza pela posição relativa que suas localizações temporárias (por exemplo os locais de honra, posicionamentos regrados pelo protocolo) e, sobretudo, permanentes (endereço privado e endereço profissional) ocupam em relação às localizações dos outros agentes. Ele caracteriza-se também pela posição que ocupa (juridicamente) no espaço, através de suas propriedades (casas, apartamentos ou escritórios, terras para cultivar, explorar ou construir etc.), que são mais ou menos espaçosas ou, como se diz às vezes, “space consuming” (a ostentação do espaço apropriado sendo uma das formas por excelência da ostentação do poder). Consequentemente, o lugar e o local ocupados por um agente no espaço físico apropriado constituem excelentes indicadores de sua posição no espaço social (Bourdieu, 2013, p. 133-134).

Para Bourdieu (2008d, 2013), os efeitos do lugar, o local de moradia, com suas vantagens e desvantagens culturais, é um indicador significativo da posição no espaço social. No contexto específico do estudante trabalhador, a necessidade de utilizar o transporte público, como expresso pelas palavras-chave “ônibus” e “transporte”, torna-se um elemento crítico, pois o desafio de equilibrar os horários de trabalho e de deslocamento com a frequência e turno de estudo, podem impactar diretamente o rendimento acadêmico, ampliando as disparidades socioeconômicas na permanência na educação superior.

Na perspectiva das respostas fornecidas à indagação aberta do Questionário Conecta sobre se existia alguma medida que a instituição universitária poderia ter adotado para a permanência do estudante, destacou-se a reflexão sobre as experiências do discente no âmbito do curso de graduação, com ênfase nos aspectos inerentes ao currículo.

No tocante ao curso, observou-se uma multiplicidade de sugestões, principalmente concernentes ao turno, em grande medida, nos comentários dos estudantes que desempenhavam atividades laborais. As recomendações apresentadas manifestam-se em diversas categorias.

- a) Oferta de cursos noturnos: muitos estudantes que trabalham preferem cursos oferecidos no período noturno para que possam conciliar o trabalho com os estudos.

Escolhi o curso por ser noturno e conciliar com o trabalho. Se, na época, houvesse o curso que realmente pretendia fazer, à noite não teria trancado a matrícula (Evadido (a), 181).

- b) Sincronização de atividades relacionadas ao curso: “Apesar do curso ser noturno, tudo que se relacionava a ele era diurno [...]” (Estudante evadido (a), 268). É importante que atividades complementares, como laboratórios, grupos de estudo, monitoria, assim como as atividades administrativas do curso e as disciplinas tanto obrigatórias quanto optativas estejam programadas de forma a coincidir com o período das aulas.

Senti falta de apoio para alunos que trabalham. Quase a totalidade de eventos extra curriculares eram em horários diurnos, os grupos de estudos eram diurnos, até mesmo o contato com a coordenação do curso só podia ser feito durante o dia e isso prejudicou muito meu envolvimento com o curso, que era formatado apenas para quem podia se dedicar exclusivamente a ele (Estudante evadido (a), 421).

- c) Flexibilidade na mudança de turno: possibilitar que os estudantes mudem de turno, se necessário. Isso faculta a opção de ajuste de horários de acordo com as demandas do trabalho e outras responsabilidades.

Gostaria que pudessem ter entrado em contato comigo para entender o porquê da evasão do curso meses posteriores, não anos após. Com absoluta certeza teria concluído o curso se pudesse ter transferido para manhã (Evadido (a), 723).

- d) Matrícula em disciplinas de diferentes turnos: permitir que os estudantes matriculem disciplinas de diferentes turnos do mesmo curso auxilia na otimização de seus horários, o que é especialmente útil se um estudante deseja evitar grandes períodos de ociosidade entre as aulas.

Simplificação da mudança de turno e flexibilização de matrícula. A exemplo da UFXX, lá é permitido se matricular sem burocracia em outras turmas, independente do turno [...] (Evadido (a), 54).

- e) Período único em vez de integral: concentrar as aulas e atividades em um único bloco de tempo, permitindo que os estudantes tenham mais tempo disponíveis para o trabalho ou outras atividades. Mesmo em cursos integrais observou-se que o estudante trabalhador tem a expectativa de conciliar trabalho e estudo.

Dificuldade em conciliar o trabalho com os cursos em períodos integrais. Achei que iria conseguir trabalhar mesmo com um curso integral mas não foi possível (Estudante evadido (a), 684).

- f) Evitar "janelas" de ociosidade: Para estudantes que têm uma carga horária diária de 12 horas e moram longe, todo minuto é essencial.

Melhor administração de horários dos cursos, pois ter uma aula das 7h30 às 9h30 e depois outra das 13h30 às 15h30 não deixa opção para quem precisa trabalhar [...] (Evadido (a), 763).

A partir dos comentários das questões abertas, infere-se que mudanças decorrentes da organização inicial do estudante, como oferta de disciplinas em outro turno, o próprio curso ser ofertado em outro período do que o planejado inicialmente, dificuldade de matrícula em disciplinas no mesmo turno, "janelas", ociosidade de tempo entre as disciplinas, atendimento administrativo em outro horário e até mesmo desconhecimento da rotina acadêmica relacionada a horários, acabam se tornando fatores que impactam na evasão do estudante trabalhador.

As demais categorias terciárias se referiram à: flexibilização do processo de equivalência de disciplinas e da exigência de pré-requisitos, oferta na modalidade remota de tutoria e de disciplinas *online*, flexibilização do horário, repensar a obrigatoriedade da frequência obrigatória, ajustes no calendário acadêmico. "Flexibilidade com relação a minha frequência às aulas. Mesmo eu conseguindo

notas para aprovação, a minha quantidade de faltas me impedia de continuar com algumas matérias” (Evadido (a), 1.360).

Enguita (1989) critica a obrigatoriedade da frequência à escola e argumenta que não há espaço para evitar essa obrigatoriedade, mesmo que os alunos possuam as capacidades, conhecimentos e habilidades que a escola supostamente deveria proporcionar. Ele sugere que a escola funciona como uma espécie de instituição total em meio período, o que significa que os alunos têm tempo livre meios períodos fins de semana e férias anuais, isso se não contar as atividades extraclases como trabalhos e preparação para provas. Em comparação com outras instituições sociais, como prisões e hospitais psiquiátricos, que afetam apenas grupos relativamente pequenos da população, a escola se destaca por impor essa obrigatoriedade a toda a população matriculada (Enguita, 1989).

A oferta de tutoria e de disciplinas de modo remoto ou ainda a expansão de cursos na modalidade EaD foram sugestões de significativa representatividade principalmente associadas às demandas do estudante trabalhador.

Acho que a universidade poderia pensar com mais cuidado na questão da carga horária. [...] Também o fato de não poder fazer nada de disciplina online dificulta muito, se eu pudesse ter acesso a isso acredito que as minhas chances de conseguir concluir aumentariam muito. Entendo que algumas disciplinas precisam ser presenciais, mas muitas poderiam ser online e acredito que isso poderia ajudar muito, muito mesmo. Sem perder a qualidade (Evadido (a), 1662).

Nesse sentido, de acordo com Terribili Filho (2007), atividades *online* ou híbridas e a Educação a Distância (EAD) poderiam ser consideradas como uma estratégia para mitigar ou até mesmo resolver questões relacionadas ao transporte, tempo gasto pelos estudantes, fadiga, falta de segurança e permitir maior flexibilidade nos horários de estudo e pesquisa, entre outros aspectos.

### **5.5.2 O que a universidade poderia ter feito para que eu permanecesse?**

A instituição UFPR foi uma categoria com bastante representatividade, praticamente metade dos comentários expressos de forma aberta à questão (n. 43), “há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso? se referiram de algum modo aos aspectos relacionados a ela

(além dos mencionados na categoria anterior referentes ao curso que, também faz parte da instituição).

Essa categoria, também apresenta novos elementos, não dimensionados no momento da organização da estrutura do questionário, como por exemplo, aspectos vinculados à comunicação institucional e a burocracia relacionada às normas e regras dos processos acadêmicos como fatores de impacto na permanência.

Antes de tudo, a propósito do que se pode chamar de campo burocrático, isto é, de espaço dos agentes e das instituições que têm essa espécie de metapoder, de poder sobre todos os poderes: o campo burocrático é um campo que está sobrelevado em relação a todos os campos, um campo no qual se decretam intervenções que podem ser econômicas como as subvenções, que podem ser jurídicas como a instauração do regulamento sobre a aposentadoria etc. O campo burocrático, como campo no qual se editam normas referentes aos outros campos, é ele mesmo um campo de luta, em que se encontra o vestígio de todas as lutas anteriores. Creio que é uma coisa extremamente importante (Bourdieu, 2014, p. 654).

Bourdieu (2014) discute a importância do chamado "campo burocrático", um espaço no qual, agentes e instituições exercem um tipo de poder que transcende outros campos. O campo burocrático seria responsável por decretar intervenções em diversos setores, no caso da instituição de ensino criar normas e regulamentos sobre matrículas, transferência, avaliação, enfim envolvendo toda a normativa sobre o funcionamento acadêmico e institucional.

As publicações da coordenação do curso do qual fiz parte eram mal explicadas, bem como tudo que envolve a universidade federal, nunca é explicado a forma de fazer e como, ou questões burocráticas (que são imensas em quase tudo), deixando muitas vezes o aluno ter que perder tempo pra entender e ler editais longuíssimos, por exemplo, como funciona uma rematrícula ou um cadastro em programas como PET. O aluno tem mais respostas perguntando pra quem já fez por conta própria do que por parte da coordenação. Sim, vocês publicam edital mas é mal escrito e mal divulgado, parece proposital isso (Evadido (a), 617).

A ideia central de Bourdieu (2014) é que o campo burocrático não é apenas um espaço neutro onde regras são estabelecidas, mas é, em si mesmo, um campo de luta, pois nele, são identificados vestígios de conflitos passados, que refletem

disputas e negociações que ocorreram ao longo do tempo, mas principalmente a imposição de poder de um grupo sobre o outro.

Muitas falas se referiram à flexibilização das normas e regras, dos processos e das rotinas administrativas envolvendo principalmente: jubramento, reingresso, transferência interna e externa, trancamento de matrícula. Conforme Moura, os processos institucionais exigem burocracia, no entanto, “ burocracia não deve ser colocada à frente dos objetivos da ação pedagógica efetiva” (Moura, 2008, p. 21).

Conjuntamente os comentários aludem uma comunicação mais eficiente, evitando orientações prolixas, desinformação, normas e regras pouco divulgadas.

Analisando meu caso de forma pontual; perdi algumas disciplinas ao longo do curso por conta de problemas de saúde da minha mãe. Por desconhecer as regras eu não me matriculei nem tranquei o curso [...] (Evadido (a), 509).

A Universidade/coordenação poderia ter avisado que era necessário se matricular em pelo menos uma disciplina para não jubilar. Nesse aspecto, me senti esquecido. Um aviso automático resolveria! Uma conversa na coordenação rápida poderia ter surtido efeito, no sentido de uma orientação de quais disciplinas seriam mais adequadas a minha rotina de vida (Evadido (a), 1.022).

Os relatos dos estudantes falam sobre desconhecimento das regras e falta de orientação e de como esses fatores impactam na evasão. Conforme Bourdieu (2019) todas as facilidades institucionais deveriam ser disponibilizadas para aqueles que desejam transitar entre cursos ou combinar aprendizados associados a diferentes disciplinas. “A rigidez das trajetórias forçadas, dos cursos irreversíveis que têm um peso quase fatal sobre as escolhas iniciais aos veredictos escolares de exclusão, deveria ser combatida por todos os meios” (Bourdieu, 2019, p. 246).

No contexto da importância de facilitar processos, no âmbito dos aspectos administrativos, foram apresentadas recomendações voltadas para a melhoria do processo de matrícula. “Era só ter permitido que eu fizesse a matrícula. Se fosse hoje eu incomodaria mais a secretária. Na época fiquei bem triste, mas aceitei” (Evadido (a), 910).

As narrativas evidenciam os desafios enfrentados pelos estudantes ao tentar efetuar sua matrícula, que incluem a escassez de vagas, a perda de prazos, a falta de informações e a ausência de familiaridade com as práticas acadêmicas.

Por conta do meu trabalho me atrasei em algumas matérias. Chegou num ponto onde preferi abandonar meu emprego para poder me dedicar exclusivamente aos estudos e concluir o curso. Nesta oportunidade, me matriculei em 9 matérias para o semestre, a fim de recuperar o "tempo perdido". Ao me direcionar à universidade para a confirmação de matrícula, fui informado que minha matrícula foi aceita em apenas 3 matérias. Como já estava atrasado, decidi então deixar a universidade. Essa não foi uma situação única, mas contribuiu diretamente para minha decisão (Evadido (a), 940).

Compreendo que a responsabilidade por entrar no portal para verificar as datas de rematrícula são do aluno. Porém passei por um momento complicado de minha vida e acabei deixando passar essa data. Alguns dias depois fui em Curitiba no Jardim Botânico explicar a minha situação e ver se havia a possibilidade de abrirem uma exceção para que eu não perdesse todo o meu curso, afinal já estava entrando no último semestre. Porém a pessoa que me atendeu parecia mais perdida que eu, e não conseguiu me ajudar. Infelizmente foi uma decepção enorme na minha vida. Sai de lá sem chão... era o curso que tentei entrar por três anos seguidos. E logo no final acontece isso (Evadido (a),103).

Para organização das categorias relacionadas à *dimensão institucional* ela foi dividida em: suporte, regras e normas (burocracia), comunicação, avaliação e acompanhamento. Nessa estrutura assim dividida para esse estudo, o suporte institucional abrangeu: acolhida e acompanhamento, políticas de permanência estudantil, apoio psicológico e pedagógico (questões já discutidas ao longo do capítulo).

No tocante aos comentários referentes a essa categoria, “acolher e acompanhar o estudante” apresentou considerável ocorrência, neles observam-se a dificuldade de adaptação à rotina acadêmica, sentimentos de solidão, exaustão, impotência e recomendações relacionadas a um ambiente institucional mais acolhedor e humano como sugestões para a universidade; “um maior suporte, calor humano” (Evadido (a), 495).

A UFPR é indiferente com os alunos. Não dá atenção. Tanto faz se ele é assíduo ou não. **Sentia-me um estranho. Um descaso. Nunca me senti parte da UFPR.** Qualquer um entra e sai da classe, em qualquer horário, em qualquer matéria, tanto faz. Ninguém quer saber de você. Até estranho essa pesquisa. Apostei que era "fishing". **Fiz o curso em 2006, em 2020 a UFPR resolver me perguntar o que houve...** Muita indiferença mesmo (Evadido (a), 340, grifos nossos).

O relato (340) expressa a sensação percebida pelo estudante de indiferença e descaso da instituição em relação aos alunos. Além disso, o estudante evadido

descreve a experiência de se sentir um estranho, destacando a percepção de uma desconexão significativa entre o estudante e a universidade, da qual não se sentia pertencente.

Entre as sugestões da categoria “acolhimento e acompanhamento” aparecem significativamente pedidos para os estudantes serem ouvidos e possibilidade de maior diálogo. “Acho que são necessários espaços de diálogo entre alunos e faculdade” (Evadido (a), 1.646).

A palavra autorizada da competência estatutária, palavra poderosa, que contribui para fazer que ela diz, responde o silêncio da incompetência não menos estatutária que, a vivenciada como incapacidade técnica, condena delegação, o desapossamento irreconhecido e reconhecido dos menos competentes em favor dos mais competentes, das mulheres em favor dos homens, dos menos instruídos em favor dos mais instruídos, daqueles "que não sabem falar" em favor daqueles "que falam bem" (Bourdieu, 2007, p. 387).

Bourdieu (2007) aborda a dinâmica de poder associada à competência estatutária, do poder da palavra na influência significativa na tomada de decisões e na delegação de responsabilidades. Bourdieu (2007) menciona o processo de "desapossamento", reconhecido ou não, dos menos instruídos em favor dos mais instruídos, esse processo é percebido como uma fonte de desigualdade, envolvendo questões de gênero, nível de instrução e habilidades de comunicação.

A sugestão de “diálogo” proposta pelos estudantes evadidos está relacionada aos técnicos, docentes e coordenadores no sentido de maior empatia e sensibilidade com as questões apresentadas principalmente em situação de vulnerabilidade do estudante.

Um apoio, um incentivo a algumas dificuldades, poderiam ter colocado monitores para nos ouvir, não existia diálogo, nunca houve ninguém disposto a conversar. Desde a secretaria do curso até os docentes nunca consegui conversar com ninguém. Só haviam regras a serem cumpridas, direitos não (Estudante evadido (a), 596s).

Acho que são necessários espaços de diálogo entre alunos e faculdade. Qualquer um que sai da norma (que tem dificuldades de aprendizagem, por exemplo) acaba sofrendo muito para tentar se encaixar em um padrão de estudante “ideal”, e é punido pelo desvio (Estudante evadido (a), 1502s).



Nesse contexto, Bourdieu (1989) ressalta a interconexão entre as relações de comunicação e de poder. As relações de comunicação são inerentemente de poder. Para o autor o poder é tanto material quanto simbólico e é acumulado por agentes individuais ou instituições envolvidas nessas relações. Esses "sistemas simbólicos" desempenham um papel crucial como instrumentos de comunicação e conhecimento, tendo implicações políticas significativas, pois podem ser usados para impor ou legitimar a dominação de uma classe sobre outra. Essa imposição ocorre por meio da violência simbólica, que pode se manifestar inclusive na imposição de normas (Bourdieu, 1989).

Alguns estudantes alegam que não foram ouvidos, a falta de comunicação efetiva pode ser vista como um exemplo de "violência simbólica" Bourdieu (1989), em que a instituição, detentora do poder simbólico, não apenas impõe sua autoridade, mas também legitima a dominação sobre os estudantes. Os estudantes evadidos, ao expressarem sua frustração com a falta de diálogo, estão essencialmente contestando uma violência simbólica.

Além disso, similarmente há recomendações de uma escuta qualificada com orientação e acompanhamento.

Na época eu me senti com muito medo de sofrer preconceito por estar grávida, pois já sofria por ter uma renda bem menor que a média da minha turma. Então se talvez alguém tivesse conversado e me aconselhado eu não teria abandonado o curso, coisa que me arrependo até hoje (Evadido (a), 1.767s).

As falas dessa categoria propõem ações da universidade para evitar a evasão por meio da acolhida e acompanhamento, elas apresentam também perfis específicos de maior vulnerabilidade como estudante: trabalhador, mãe e no puerpério, com necessidades educacionais especiais, cotista, com faixa etária avançada e estudantes de outras cidades.

**Eu fui o primeiro da família a ter entrado na universidade**, e infelizmente entre meus familiares não tinha ninguém para me guiar e orientar. **Quando cheguei para cancelar a matrícula a universidade só me entregou um papel para assinar e a matrícula estava cancelada** (Evadido (a), 567s, grifos nossos).

**Entender que os alunos cotistas necessitam de um olhar singular.** No vestibular somos separados, mas depois tá todo mundo "no mesmo barco", o que é extremamente violento, estamos só no mesmo mar. É necessário

existir um tipo de acompanhamento para os alunos cotistas, a nossa realidade nas escolas públicas não nos prepara para a lógica acadêmica, em especial em uma Federal. Todos os cursos deveriam ter um amparo a nós (Evadido (a), 895s, grifo nosso).

Talvez uma conversa da coordenação para ajudar a organizar a matrícula após o período de afastamento (licença maternidade), ajustando a carga horária e exigências às minhas condições (Evadido (a), 1.634s).

Conforme as proposições dos estudantes evadidos, acolher e acompanhar também abrange atenção ao processo de adaptação do calouro com ações prolongadas nos primeiros semestres de orientação e acompanhamento pedagógico, esclarecimentos de dúvidas, assim como facilitar o acesso às informações sobre as rotinas acadêmicas e os serviços ofertados na comunidade acadêmica.

O curso poderia ter uma coordenação mais organizada, prestando apoio, principalmente aos calouros, por ser uma fase totalmente nova, mostrando as principais atividades do curso, esclarecimento de dúvidas, site atualizada com documentos e declarações a fim de facilitar no esclarecimento de dúvidas. Os professores serem mais comprometidos com as aulas e horários, e a coerência das provas com o conteúdo avaliado. Ter outras opções de avaliações, trabalhos, apresentações, etc. (Evadido (a), 1.099s).

A universidade poderia prover, em geral, mais informação acessível e focada sobre como funciona o andamento dos cursos. Essa minha evasão ocorreu em 2011, naquela época era um pouco diferente, mas hoje a UFPR pode usar as redes sociais para fornecer informações realmente úteis aos calouros, como por exemplo, dicas para aproveitar melhor todos os benefícios da universidade. Atualmente eu estou me formando em outro curso da UFPR e ainda, **depois de todos esses anos, eu vejo nos calouros recém-saídos do ensino médio, as mesmas dúvidas que eu possuía no começo, em relação ao funcionamento da faculdade** (Evadido (a), 1.289s, grifo nosso).

Conforme Bourdieu (2008a) ao entrar na universidade, os recém-chegados são frequentemente submetidos aos rituais de passagem e práticas de integração que visam instituir uma identidade acadêmica, o que, muitas vezes, implica a atribuição de competências e expectativas, o que pode ser percebido como um direito e, ao mesmo tempo, um dever, uma obrigação de ser de acordo com essa nova identidade. Bourdieu (2008a) ressalta que o indicativo se torna um imperativo, no contexto universitário os calouros são intimados a sua nova definição e a atenderem às expectativas que acompanham sua função acadêmica.

Em síntese, a análise revelou muitas sugestões relacionadas à comunicação, especificamente, observou-se que a ausência de uma comunicação eficaz entre a instituição e seus estudantes, bem como o desconhecimento das práticas acadêmicas por eles, apresentou um impacto considerável nos processos de organização acadêmica e de permanência.

Melhor acompanhamento dos professores e dos coordenadores, mais divulgação dos programas que a faculdade oferece, não sabia da maioria mencionada na parte anterior da pesquisa (Evadido (a), 915s).

**A universidade simplesmente evade o aluno sem antes querer saber o que está acontecendo.** Tirando outros fatores mencionados no questionário, o psicológico e laboral foram fortes. Às vezes a pessoa pode precisar de ajuda, mas não tem forças ou condições para isso, por isso é importante que a universidade possa procurar o aluno pelo menos uma vez antes de desintegrá-lo (Evadido (a), 1.466s, grifo nosso).

As sugestões abordaram o contato com os estudantes após o abandono, “agradeço por ser ouvida” (Evadido (a), 904), bem como ações simples como a implantação de avisos automáticos no portal do aluno para lembrar sobre a matrícula e fornecer informações sobre as rotinas acadêmicas e seus respectivos prazos, como trancamento, jubramento e bolsas. “Um questionário como este poderia ser enviado [...] No meu caso foi apenas uma matéria” (Evadido (a), 344).

As recomendações dos estudantes evadidos destacaram a relevância do contato contínuo com os estudantes tanto para prevenir a evasão quanto para dar continuidade a uma comunicação caso realmente se processasse. “Talvez um contato telefônico ou por email quando perceberam que deixei de frequentar as aulas” (Evadido (a), 1.206).

A análise do quantitativo de manifestações processadas, discriminada por tipo, referente aos anos 2013 a 2015 apresentada na Tabela 22 com base no Relatório da Ouvidoria Geral da UFPR, revela dados significativos relacionadas a temática em discussão.

TABELA 22 - Quantitativo de manifestações processadas, discriminada segundo o tipo da ocorrência disponibilizada no protocolo de Relatório da Ouvidoria Geral da UFPR referentes aos anos 2013 a 2015

<b>Ano</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>Total</b>
Agradecimento	76	519	300	895
Pedido de Informação	1.159	1.037	1.050	3.246
Reclamação	410	447	381	1.238
Denúncia	287	215	222	724
Sugestão	118	96	73	287

FONTE: adaptado de UFPR (2023).

NOTA: Os dados foram extraídos da Ouvidoria Eletrônica, sistema próprio da UFPR, até o dia 05 de setembro de 2017.

A categoria "Pedido de informação" foi a que mais destacou nas variáveis apresentadas na Tabela 22 e apresentou um número expressivo totalizando 2.196 pedidos ao longo do período analisado. Os dados corroboram as queixas e sugestões expressas nos depoimentos dos estudantes evadidos, evidenciando uma demanda consistente por mais esclarecimentos e informações indicando uma possível lacuna na comunicação institucional.

Conforme observado na Tabela 23, a categoria "Pedido de informação", continua se destacando nos anos seguintes chegando a 3.413 solicitações no ano de 2018.

TABELA 23 - Quantitativo de manifestações processadas, discriminada segundo o tipo da ocorrência "Atendimentos de pedido de acesso à informação" disponibilizada no protocolo de Relatório da Ouvidoria Geral da UFPR referentes aos anos 2017 a 2020

<b>Ano</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Pedido de informação	2.897	3.413	234	216

FONTE: adaptado pela autora (2014) de UFPR (2023).

NOTA: Dados retirados exclusivo do sistema e-SIC, sendo que em 2020 o sistema passou a fazer parte do Fala.BR.

A notável redução nos pedidos de informação em 2019 e 2020 pode sinalizar melhorias substanciais na comunicação evidenciadas pelas adaptações necessárias realizadas em virtude da pandemia de Covid-19, no entanto, pode também representar outros contextos consequente da suspensão calendário do acadêmico

em 2020. Para compreender totalmente a dinâmica por trás desses números, seria necessária uma análise mais detalhada considerando especificamente as práticas de comunicação utilizadas no período e de todas as mudanças realizadas.

Outro aspecto pesquisado que merece destaque foi a respeito de uma possível comunicação realizada pelo estudante com membros da comunidade acadêmica sobre sua intenção de evadir, antes de abandonar o curso. A este respeito, quando inquiridos pela Pesquisa Conecta, 28% dos entrevistados afirmaram que não o fizeram; já os que responderam de forma positiva, buscaram conversar com amigos e/ou familiares (51%), com colegas de curso (26%), coordenadores, professores e técnicos (23%).

TABELA 24 - Com quem conversou sobre sua decisão?

	Nº de respostas	%
Conversei com amigos(as) e/ou familiares	1.078	51,4
Conversei com outros(as) colegas do curso	547	26,0
Conversei com o(a) coordenador(a) do curso	152	7,2
Conversei com professor(es/a/as) do curso	202	9,6
Conversei com servidores técnico-administrativos da coordenação do curso, departamento ou direção setorial	122	5,8
<b>Total de respostas</b>	<b>2.101</b>	<b>100</b>

FONTE: Lilli *et al.* (2021, p. 52).

Esses dados indicam que a evasão não aconteceu de modo silencioso, 72% dos estudantes sinalizaram e verbalizaram a intenção, antes dela efetivamente se concretizar.

No entanto, a maioria deles (51,4%) compartilhou essa intenção com amigos e familiares, enquanto 26% comunicaram a colegas de curso e 22,6% a coordenadores, professores e técnicos administrativos.

Esses resultados sugerem uma tendência dos estudantes em buscar apoio e discussão sobre a evasão mais frequentemente fora do ambiente acadêmico, apontando para uma possível lacuna de abertura, espaço e oportunidade de discussão e comunicação entre estudantes e professores ou coordenação em relação a esse tema.

Conforme Bourdieu (2007, p. 384) “a propensão para tomar a palavra, até mesmo, da maneira mais rudimentar [...] é estritamente proporcional ao sentimento de ter direito a palavra”.

A análise dos dados quantitativos alinhados a análise qualitativa, sobre diálogo e com quem os estudantes mais e menos se comunicaram sobre a evasão, sugerem falta de espaço e percepção de direito de expressão no ambiente acadêmico.

Bourdieu (2007) reflete que quanto mais o indivíduo se sente legitimado a expressar sua opinião mais ele está envolvido com o funcionamento de um determinado sistema; a percepção de legitimidade e o interesse direto são fatores determinantes que aumentam a disposição das pessoas para participar e opinar.

## 5.6 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

A síntese da análise do dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), feita por meio do Iramuteq, proporcionou uma representação organizada das principais temáticas abordadas nas respostas fornecidas pelos estudantes. As classes identificadas se mostraram em consonância com as categorias predominantes previamente estabelecidas na análise de conteúdo.

Essas classes originadas na análise do corpo textual do espaço para manifestação livre evidenciam inquietações relativas às interações acadêmicas, a experiência do próprio estudante evadido como aluno, em especial as que se relacionam aos professores, o desejo de retomar aos estudos, à percepção ambivalente em relação à instituição de ensino, bem como às situações pertinentes aos estudantes que trabalhadores.

Observou-se que os vocábulos mais frequentes e, portanto, de maior importância no contexto das respostas abertas dos estudantes evadidos foram: “curso”, “professor”, “aluno” e “UFPR”. Essas palavras-chave indicam forte correlação das questões de ordem institucional e pedagógica com a evasão, apontando que as preocupações dos estudantes evadidos estão predominantemente relacionadas às relações institucionais.

As categorias e subcategorias mais relevantes, identificadas a partir da análise de conteúdo e da análise lexicográfica dos depoimentos dos estudantes

sobre o que a universidade poderia ter feito para que tivessem permanecido e concluído seus cursos apontaram três dimensões temáticas: questões pedagógicas, de curso e do âmbito da instituição.

Além disso, é válido mencionar que essa categorização não implicou independência entre as dimensões, no conjunto de respostas elas se mostravam de forma conjunta, a divisão auxiliou na estrutura analítica da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desdobramento da presente pesquisa é fundamental refletir sobre como a hipótese inicial se manteve relevante ao longo do percurso. A hipótese propunha que existiam fatores institucionais que corroboravam fortemente com a evasão, assumindo caráter naturalizado nas instituições de educação superior, ou seja, eram compreendidos pela sociedade e pela comunidade acadêmica como parte do processo educacional, eram justificáveis e, portanto, aceitáveis. Ao serem justificados meritocraticamente, eram produzidos e perpetuados nas relações e rotinas institucionais, e se transformavam, intencionalmente ou não, em instrumento de exclusão que responsabilizava exclusivamente a própria condição do estudante, principalmente aqueles menos favorecidos; estudantes trabalhadores, mães, oriundos do ensino médio público, com vulnerabilidade financeira e social, de um modo geral todos aqueles que encontravam dificuldades em dominar as ferramentas de construção dos saberes acadêmicos.

O retorno à hipótese evidencia igualmente a necessidade de revisitar os objetivos propostos, a fim de avaliar se foram atingidos e se seu alcance corroborou na confirmação do pressuposto investigativo. O objetivo geral deste estudo foi a partir da percepção do estudante evadido, identificar e analisar as circunstâncias, aspectos relacionais e principais fatores institucionais que produzem a evasão nos cursos de graduação da UFPR.

Em busca de atingir o objetivo geral da pesquisa um capítulo teórico, o segundo dessa tese, concentrou-se em responder a um propósito específico deste estudo, o de verificar a relação do fenômeno da evasão com aspectos da política de expansão da educação superior brasileira. Assim, para entender melhor a saída observaram-se os caminhos e arranjos realizados para o ingresso, estudando a expansão do acesso à educação superior no Brasil. Ao relacionar as análises referentes a esse objetivo observou-se que as políticas de acesso e ampliação das vagas na educação desse nível e todas as intercorrências do processo representam questões que impactaram na evasão, tanto em sua produção, quanto para a compreensão de parte desse fenômeno.

Observou-se que as altas taxas de evasão acompanharam o crescimento da expansão da própria oferta das vagas na educação superior. Tendo como base o



Censo da Educação Superior de 2020 foram ofertados 8,6 milhões de matrículas e registrados 1,2 milhão de concluintes (Inep, 2020b).

Torna-se pertinente uma observação, o Censo da Educação Superior realizado pelo Inep não apresenta diretamente a taxa ou o número de evadidos, a ausência dessa informação é considerada problemática. A falta de um padrão de mensuração e as diferenças conceituais entre evasão dificulta o mapeamento. Nessa linha, consoante a Baggi e Lopes (2011), “a disponibilidade de dados oficiais pelo governo deveria ser feita de forma mais direta e objetiva para que pudéssemos ter acesso e entender os números que viriam de fato a quantificar e qualificar a evasão”.

Além de apresentar os dados relativos a ingressantes, concluintes e outras informações sobre as IES, cursos de graduação, entre outros, o Censo da Educação Superior tem confirmado, ano após ano, o aumento expressivo da rede privada, especialmente na modalidade a distância. Três de cada quatro vagas ofertadas das 8.603.824 disponibilizadas foram feitas pelo setor privado (Inep, 2020b). O crescimento da rede privada teve repercussões diretas no aumento da disponibilidade da modalidade de educação a distância na educação superior que em 2018, ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos (Inep, 2020b).

Por outro lado, a rede pública não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento em número de matrículas (quando comparado à rede privada), mas houve aumento do número de vagas, de programas acadêmicos e expansão da rede de universidades com a interiorização de cursos e alcançou conquistas significativas, como a promoção da diversidade estudantil com o incremento nas matrículas de alunos negros, de estudantes originários de instituições de ensino médio público e de classes socioeconômicas menos favorecidas. Essas realizações na rede pública são importantes avanços no sentido de tornar a educação superior mais acessível, inclusiva e democrática.

Neste debate sobre a dicotomia entre as esferas privada e pública no contexto da educação superior destaca-se que, desde 1974<sup>56</sup>, a educação privada

---

<sup>56</sup> Ao examinar as matrículas na educação superior no Brasil de 1964 a 2016 por meio dos dados do Censo da Educação Superior, Sguissardi (2017) destaca a predominância na oferta de vagas na educação superior nas IES públicas, em 1960, 62% dos estudantes da educação superior brasileira estavam matriculados em instituições públicas. No entanto, a partir de 1974, essa dinâmica se reverteu e desde então, o setor privado tem experimentado um crescimento contínuo, especialmente

assumiu um papel preponderante como principal responsável pelas matrículas nesse nível de ensino. Tal fenômeno mostrou-se intrinsecamente ligado às políticas estabelecidas ao longo do último século no Brasil. Nos estudos realizados (Sguissardi, 2017; Reis; Macário, 2020; Senkevics, 2021) observou-se uma decisão de alocar recursos significativos no setor privado, impactando as instituições de educação superior pública e, por conseguinte, sua manutenção e desenvolvimento.

Por que esse processo impactou na evasão? Conforme Dias Sobrinho, (2010), tanto do ponto de vista político quanto econômico, é essencial que o Estado promova uma significativa expansão do sistema público de ensino com foco especial na ampliação de matrículas nas instituições que possuem estruturas sólidas e experiência consolidada em pesquisa e formação de professores e pesquisadores, como é o caso das IES públicas, assim como em políticas públicas de educação que repercutem em qualidade educacional, inclusão e diversidade estudantil.

Como visto no segundo capítulo desse estudo, a mercantilização da educação superior, caracterizada pelo crescimento do setor privado em detrimento do setor público, aumento do papel regulador e diminuição da função provedora do Estado, as crises na ciência, a precarização das universidades públicas e das carreiras docentes, a massificação, a estratificação horizontal comprometem a qualidade e a permanência dos estudantes, especialmente nas universidades públicas.

Democratizar a educação superior é mais do que expandir vagas (Dias Sobrinho, 2010), não se trata apenas de incluir jovens tradicionalmente desfavorecidos em termos econômicos ou sociais, mas também de garantir condições sustentáveis para que eles possam permanecer e concluir seus estudos com qualidade. O predomínio do setor privado se opõe à essência da educação pública, de acordo com Moraes (2020), a educação pública se orienta pela resposta às necessidades dos estudantes enquanto titulares de direitos, sendo uma abordagem que concebe a educação como um bem público, um direito social, não como uma mercadoria passível de lucro. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010) afirma que as universidades públicas são reconhecidas por sua qualidade acadêmica, porém o acesso a elas é limitado pelo número de vagas ofertadas.

---

impulsionado em 1997 pelo Decreto 2.207, que permitiu que as IES privadas se organizassem como instituições com fins lucrativos.

A democratização da educação superior pública questionada face às análises estatísticas revela uma notável discrepância na oferta de vagas na educação superior pública para estudantes provenientes da rede pública do ensino médio. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2020 (Inep, 2020c, 2022a), observa-se que, das 8.603.824 matrículas totais na educação superior, 75,8% (6.523.678) estão na rede privada, enquanto apenas 24,2% (2.080.146) pertencem à rede pública. Em contrapartida, o Censo da Educação Básica de 2020 (Inep, 2020b, 2022a) indica que, das 7.465.891 matrículas do ensino médio, 87,4% (6.525.188) estão concentradas na rede pública.

Enquanto a rede pública é responsável por 87,4% das matrículas no ensino médio, esse percentual cai para 24,2% nas matrículas totais da educação superior. Os dados evidenciam um desequilíbrio significativo, destacando a limitada oferta de vagas na educação superior pública com relação as da rede pública no ensino médio.

O sistema educacional, embora teoricamente plural, é, na prática, estritamente reservado e seletivo, iludindo a aparência de “‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (Bourdieu, 1998, p. 223). Conforme o sociólogo, isso representa um dos mecanismos que, somados à dinâmica da transmissão do capital cultural, contribuem para que as instituições educacionais de maior prestígio, especialmente aquelas que conduzem a posições de poder econômico e político, permaneçam tão exclusivas quanto no passado.

Quando a disponibilidade de vagas públicas é restrita, a oportunidade de inclusão educacional para as classes menos privilegiadas também é limitada, para Sobrinho (2010, p. 1224) a educação tida como mercadoria não é democrática, pois ela só é acessível a quem consegue comprar.

Então, se não há vagas o suficiente na rede superior pública para os jovens provenientes da rede pública do ensino médio, para onde vão esses estudantes? A partir da perspectiva Bourdieusiana é possível afirmar que esses estudantes são excluídos da educação superior pública antes mesmo de entrar.

Nesse contexto, é relevante salientar que apenas 50% das vagas na rede pública são destinadas às cotas, conforme estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, incluindo estudantes provenientes da rede pública. Dessa forma, os 24% de vagas

ofertadas na educação superior pública (Inep, 2020b) não estão integralmente acessíveis aos 87% de estudantes provenientes da rede pública do ensino médio. Diante desses dados, é possível inferir que esses estudantes ou não prosseguem nos estudos ou buscam alternativas na rede privada que contém maior oferta de vagas. Essa dinâmica traz consigo duas problemáticas significativas que impactam na evasão: a massificação e a estratificação horizontal.

A educação superior no Brasil não só “é palco” de desigualdades no acesso educacional ou na permanência e conclusão dos estudos, mas também revela disparidades qualitativas internas, influenciando para quais instituições, níveis e formas de ensino, ou carreiras específicas, diferentes grupos sociais tendem a se orientar (Senkevics, 2021, p. 231-232).

Conforme Senkevics (2021) a passagem de um sistema de elite para um sistema de massas na educação superior brasileira traz consigo filtros de seleção, tanto no acesso quanto na permanência. A intitulada *estratificação vertical* ocorre em várias etapas da educação básica e na passagem do ensino médio para a educação superior. Já na *estratificação horizontal* percebe-se que os estudantes das classes mais pobres se dirigem a cursos aligeirados, noturnos, na modalidade a distância, de menor custo. Esses cursos, de um modo geral, exigem menos investimento material e cultural tanto do aluno quanto da instituição.

Na análise de Bourdieu (2008e, p. 485) “a escola exclui, como sempre”, mas, agora ela “mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”.

A posse de qualquer conhecimento não é suficiente, a escolha do curso e do diploma perpetuam hierarquias sociais, como enfatizado por Dias Sobrinho (2010), as relações de seleção e diferenciação social persistem e, em alguns casos, intensificam-se dentro do sistema educacional. Enguita (1989) faz coro ao observar que, embora o sistema de ensino massificado trate todos os estudantes de maneira uniforme, as juventudes são diversas tanto em sua origem quanto em suas perspectivas e possibilidades de formação.

As reflexões de Bourdieu (2007) sobre a escola partem da observação de uma correlação estrutural entre as desigualdades sociais e as educacionais. De acordo com sua análise, os grupos socialmente dominantes ocupam as posições mais elevadas e prestigiadas no sistema de ensino, incluindo disciplinas, cursos e

estabelecimentos; enquanto as classes menos privilegiadas, pobres em capital cultural financeiro, acessam determinados cursos que foram se desvalorizando com a chegada das massas. A “inflação de títulos” é a desvalorização de determinados diplomas, conforme se amplia o acesso a eles.

As políticas públicas de expansão de matrículas e inclusão social, conforme enfatizado por Dias Sobrinho (2010), desempenham um papel fundamental ao oferecer oportunidades para jovens de baixa renda. No entanto, o autor ressalta que essas medidas, embora importantes, não são suficientes para erradicar as hierarquias sociais presentes na educação superior. Dias Sobrinho (2010) argumenta que é necessário ir além da simples expansão do acesso e da permanência, propondo transformações estruturais e democráticas nos modelos institucionais e pedagógicos da educação superior, abrangendo aspectos como currículos, gestão e democracia interna das instituições.

Embora a evasão seja uma problemática multifacetada, envolvendo fatores diversos que perpassam desde a história da educação superior até questões individuais dos estudantes, é essencial para as instituições de ensino realizar um "dever de casa" organizar e apresentar os dados referentes especificamente a ela. O controle e registro das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, principalmente relacionado à permanência e a evasão, permite analisar, acompanhar e debater questões importantes, bem como, auxilia na construção de estratégias de permanência eficazes e dirigidas ao perfil de estudante que apresenta maior vulnerabilidade.

Este estudo, após refletir sobre as conjunturas políticas e históricas, no terceiro e quarto capítulo buscou alcançar o segundo objetivo específico dessa tese o de analisar o conceito de evasão e discutir as formas de uso da informação pela universidade.

Na análise deste estudo, ao direcionar o foco para o âmbito local e examinar o conceito de evasão, juntamente com as formas de utilização da informação pela universidade, observou-se que a Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma instituição de prestígio, apresentava números significativos de evasão.

Em um primeiro momento, a fonte inicial de dados, foi o Portal da Transparência da UFPR, que oferece dados sobre matrículas e evasão de forma acessível. Conforme os Indicadores da UFPR em 2019, 7.430 estudantes

ingressaram na UFPR; nesse mesmo ano, 4.016 foi o número de concluintes e 3.450 o número de evadidos (UFPR, 2021b). Os números revelados pelos indicadores da UFPR foram significativos e provocam uma reflexão profunda, servindo como um dos estímulos para a realização desta pesquisa.

No entanto, ao aprofundar a análise, especialmente no que diz respeito aos estudos de conceituação e mensuração (Brasil, 1996a; Silva *et al.*, 2007; Inep, 2017), tornou-se evidente que a natureza específica da evasão não havia sido devidamente esclarecida nos dados apresentados no Portal de Transparência, pois além de não fornecer informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos adotados ou as variáveis consideradas na mensuração da evasão (filtros do sistema de informação utilizados), não havia especificação a que tipo de evasão se referia; de curso, de instituição ou do sistema como um todo.

Além disso, a análise histórica, baseada nos relatórios de gestão da universidade até 2004, que revelou uma correlação entre a expansão das matrículas ao longo do período e o aumento da evasão na instituição, demandou maior esforço analítico e investigativo diante da abordagem metodológica de apresentação dos dados tabulados específicos à evasão, que não se mostrou uniforme ao longo dos anos nos documentos investigados da instituição. A ausência de menção à evasão e dos registros de estudantes evadidos em determinados anos fortaleceu a hipótese de que a evasão muitas vezes é atribuída exclusivamente à responsabilidade do estudante, não sendo devidamente reconhecida como um problema institucional.

Por sua vez, o acesso à base de dados da universidade mostrou-se uma ferramenta valiosa para estudo da evasão, pois possibilitou discriminar muitas categorias de saída (transferência, cancelamento, jubramento, entre outras) assim como identificar a categoria de evasão mais problemática, o abandono.

A partir de 2004, a UFPR passou a utilizar sistemas de gestão de informações acadêmicas que permitiu um acompanhamento minucioso das formas mais preocupantes e significativas de evasão institucional. No período compreendido entre 2004 e 2019, o sistema registrou um total de 30.663 casos de abandono de cursos, resultando na interrupção do vínculo institucional. O abandono mostrou-se uma das formas de evasão mais preocupantes e, se utilizarmos o caso da UFPR como parâmetro, a mais representativa em números absolutos.

Durante um período de 15 anos (2004 a 2019), um contingente total de 36.905 estudantes evadiu da instituição por abandono, jubramento e cancelamento. Este número representa uma quantidade expressiva de alunos que saíram da universidade, e dos quais por não manterem vínculo possível que possibilite saber seu paradeiro acadêmico é também considerado como evasão do sistema.

A análise nos documentos selecionados e o recorte da evasão permitido pelo sistema de gestão da informação da UFPR, entre 2004 e 2019, mostra que além da tabulação dos números da evasão são necessários critérios metodológicos, relacionados à organização desses dados de modo que sejam facilmente entendidos e tenham informações necessárias para os mapeamentos relacionados aos estudos acadêmicos ao longo dos anos.

Nesse sentido, como sugestão para estudos futuros, seria valioso acompanhar a trajetória acadêmica de cada estudante na instituição, mesmo após a saída e um possível reingresso, essa abordagem individualizada permitiria criar um mapa mais preciso e, ao mesmo tempo, abrangente da evasão na instituição.

Uma das referências clássicas mais citadas em estudos sobre evasão, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996a), há mais de duas décadas já orientou que estudos dessa natureza precisam ser contínuos e preferencialmente longitudinais, acompanhando o estudante ao longo de sua trajetória universitária, com atenção ao número de variáveis locais. “Os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmo, ou apenas com objetivos ‘rankeadores’”, devem ser analisados com vistas a ampliar os conhecimentos que permitam identificar e conhecer melhor os fatores relacionados à evasão, assim como, “à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los” (Brasil, 1996a, p. 52).

De acordo com os níveis de evasão estabelecidos pela Comissão (Brasil, 1996a), quando um estudante se transfere de uma instituição para outra, isso é considerado uma forma de evasão institucional. No entanto, é importante entender os motivos que levaram o aluno a fazer essa mudança. Ristoff (1999), citado pela própria Comissão, explica que essas transferências poderiam ser mais bem entendidas como mobilidade estudantil entre diferentes instituições.



Após as discussões conceituais apresentadas (Brasil, 1996a; Ristoff 1999; Inep, 2017) e a partir da análise das respostas da Pesquisa Conecta é importante reconhecer que mudanças como as de curso ou turno podem ser formas dos estudantes se adaptarem às suas realidades ou interesses. A busca por uma graduação mais compatível com as demandas do estudante, como conciliar trabalho e estudos ou explorar cursos mais alinhados a seus interesses, emergiu como uma estratégia de permanência estudantil para os estudantes participantes da pesquisa.

Na análise revelou-se um cenário em que as evasões (curso, instituição e sistema) são moldadas por uma multiplicidade de fatores que apresentam graus variados de impacto.

Verificou-se que as mudanças no percurso acadêmico, muitas vezes, não estavam atreladas a experiências negativas; nas respostas, parte dos estudantes não manifestou arrependimento e nem relataram experiências ruins relativas ao tempo em que estudaram na UFPR. Nesses casos, a evasão representou um momento de transição, em que alunos (que tinham condições) decidiram retornar e concluir seus estudos mais tarde ou mudar de curso, enquanto outros optaram por investir em diferentes aspectos de sua vida pessoal ou acadêmica. Essa constatação surpreendeu, uma vez que pressupunha que a evasão representaria de modo geral uma experiência muito negativa para os estudantes.

Por outro lado, as transferências dos alunos entre cursos e instituições também se manifestou como resposta a desafios sistêmicos e estruturais. Desigualdades sociais, limitações e barreiras do próprio sistema educacional frequentemente restringiram as opções disponíveis para os estudantes mais vulneráveis.

Assim, a evasão a depender do contexto, pode ser considerada uma decisão ativa do estudante, ou, pelo contrário, refletir condições desiguais no âmbito educacional e barreiras sistêmicas de permanência que conduzem a um processo naturalizado e legitimado de exclusão. Portanto, compreender a mobilidade estudantil exige uma análise sensível e abrangente, considerando não apenas as escolhas individuais, mas também os contextos sociais, estruturais e educacionais que influenciam nesse processo e as reais condições de escolhas dos alunos.

Um alerta se faz necessário, pois há cursos com maior índice de evasão, e a coordenação e a instituição parecem não demonstrar preocupação, pois estão



cientes de que, a depender da mensuração utilizada, na taxa de evasão estão incluídas as transferências, principalmente quando os alunos mudam de licenciatura para bacharelado. Essa percepção de que a evasão de curso pode estar inflada pode ser arriscada e gerar acomodações, pois não se analisam outras categorias de evasão significativas, como o abandono. Além disso, esse conformismo pode não desafiar ou retardar uma avaliação interna crítica do próprio curso, de seu projeto político-pedagógico e do alinhamento de seu currículo às perspectivas das novas juventudes.

É conhecido que a evasão na UFPR apresenta variações significativas entre diferentes cursos. Ademais, outra limitação identificada neste estudo, que, dada a circunstância, se converte em uma sugestão para pesquisas futuras é a análise da evasão por curso e a realização de um estudo comparativo, especialmente quando o mesmo curso é ofertado em turnos distintos.

Por fim, dada a compreensão mais abrangente sobre a evasão proporcionada por esta pesquisa aliada a análise dos dados secundários da Pesquisa Conecta constatou-se que diversos estudantes que anteriormente haviam evadido retornaram e concluíram a graduação. Essa observação ressalta a complexidade das trajetórias sociais e acadêmicas, indicando que a expansão da oferta de vagas na educação superior talvez não seja, necessariamente, sinônimo de democratização, mas tem oferecido maior oportunidade de reinserção nas redes públicas e privadas da educação superior nacional.

A análise da Pesquisa Conecta<sup>57</sup> revelou que, após a evasão, 34,2% dos estudantes evadidos respondentes da pesquisa, não retornaram a nenhum sistema de ensino. Por outro lado, 35% escolheram continuar seus estudos em outro curso e em outra instituição de ensino superior, indicando uma busca por alternativas fora da UFPR. Nota-se também que uma parte significativa dos estudantes (16,8%) decidiu

---

<sup>57</sup> Observou-se que muitos estudantes evadiram da segunda graduação após a leitura das respostas abertas e do estudo sobre mobilidade. No entanto, devido à ausência dessa pergunta, não foi possível verificar a porcentagem associada. Sugere-se a inclusão das seguintes perguntas para aprimorar futuras pesquisas sobre o reingresso: Esta foi sua segunda graduação? Além disso, para os alunos que retornaram sugere-se a seguinte questão: após retornar você concluiu seu curso?

iniciar outro curso de graduação dentro da própria UFPR, enquanto 9,6% retomaram seus estudos em uma instituição diferente.

Ao considerar os alunos que retomaram a graduação, 20% escolheram outra instituição pública, 50% optaram por instituições privadas e 1% buscou formação em instituição de ensino superior no exterior. Além disso, a modalidade presencial foi preferida por 79% dos que retornaram, enquanto 16% escolheram a modalidade a distância. A análise temporal verificou que maioria (59%) dos estudantes evadidos respondentes da pesquisa retornou para um curso de graduação logo após evadir, com um prazo de até um ano após a evasão.

Em resumo, um terço dos estudantes que saiu da Universidade Federal do Paraná (UFPR) não retornou a nenhuma instituição de ensino superior enquanto dois terços retornaram. O que a pesquisa não abordou, e que também se apresenta como uma limitação do estudo é se após o retorno dos estudantes, eles concluíram efetivamente seus estudos.

Apesar de a literatura fornecer informações sobre os fatores que contribuem para o aumento da evasão na educação superior, a revisão bibliográfica revelou poucas IES que apresentaram estudos na qual se propuseram a ouvir o que seus estudantes evadidos têm a dizer.

Nesse contexto, é digno de reconhecimento o empenho da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd/UFPR), sob a liderança do Pró-Reitor professor Eduardo Salles de Oliveira Barra, na condução de uma pesquisa acadêmica voltada para os estudantes evadidos. O caminho adotado reflete o compromisso formal da instituição em aprofundar a compreensão do fenômeno da evasão, ao buscar as percepções dos estudantes como contribuição essencial para uma análise mais abrangente desse desafio no contexto universitário.

Na sequência apresenta-se uma síntese das informações consideradas mais importantes e dos achados da Pesquisa Conecta. É importante mencionar que a análise dos dados secundários respondeu a dois objetivos específicos muito importantes da tese: identificar, na perspectiva do estudante evadido, quais motivos, circunstâncias e aspectos nas relações institucionais impactam na decisão de abandonar o ensino e descrever o perfil do estudante evadido por meio de sua autodeclaração na pesquisa.

Vale ressaltar que essas informações referem-se à opinião, a experiência e as recordações de um grupo de estudantes que vivenciaram na prática o contexto da evasão e que responderam voluntariamente ao convite de participar da enquete.

Sobre as características dos estudantes evadidos dos cursos de graduação da UFPR: 50,5% são homens e 45,5% mulheres; 28 anos é a média de idade no ano da evasão; 18% evadiram no mesmo ano que entraram, metade deles (50%) entre 1 a 3 anos, 21% entre 4 a 6 anos e 9% após 7 anos do ingresso (UFPR, 2021; Lilli *et al.*, 2021).

Com relação à experiência no curso de graduação do qual evadiram: 39% tiveram dificuldade em alguma disciplina específica e dificuldade para se adaptar à rotina de estudo exigida pelo curso; 39% apresentaram dificuldade em alguma disciplina específica; 29% apontaram pouca abertura para o diálogo por parte da coordenação do curso; 80% não participaram de bolsas acadêmicas como monitoria, iniciação científica, extensão, entre outras.

O resultado da pesquisa elencado por Lilli *et al.* (2021) após análise da incidência dos fatores da evasão entre os entrevistados, aponta que determinados fatores são mais típicos para certos perfis de aluno de acordo com o gênero e faixa etária: as dificuldades financeiras caracterizaram mais os alunos de gênero masculino; os problemas familiares e sociorrelacionais são mais típicos das estudantes de gênero feminino; os problemas relacionados com o trabalho, dificuldades financeiras e problemas familiares afetaram mais os que ingressaram no curso com uma faixa etária maior; há uma correlação significativa entre as causas ligadas aos aspectos pedagógicos, especialmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e a faixa etária dos estudantes no momento da evasão. Entre os evadidos com idade entre 17 e 20 anos, esse fator foi menos frequente, ao passo que se tornou mais prevalente entre aqueles que evadiram com idades entre 21 e 29 anos.

O estudo apontou que a maioria dos estudantes participantes enfrentou desafios ou experiências complexas em sua trajetória educacional na IES, contribuindo para o fenômeno da evasão.

A pesquisa revelou, ainda, a partir da incidência de fatores, dois elementos fundamentais associados à evasão na instituição. O primeiro está relacionado ao processo ensino-aprendizagem, evidenciando dificuldades na aprendizagem que

afetaram 61% dos estudantes. O segundo refere-se à condição de estudante trabalhador que impactou 53% dos participantes. Além disso, as análises desenvolvidas mostraram a associação existente entre as dificuldades relativas à aprendizagem e as questões pedagógicas do corpo docente (Lilli *et al.*, 2021).

Nesse sentido, Lilli *et al.* (2021) observou-se que para os estudantes evadidos, o fator pedagógico, constituiu-se uma causa primária de abandono universitário, pois, diferente das outras causas esquadrihadas, ele não se mostrou significativamente associado com outras variáveis, o que permite inferir a relevância geral deste fator em determinar a evasão. Trata-se de um dado interessante, a partir da análise de associação de variáveis, pois permite supor que tendo um bom rendimento acadêmico dificilmente o aluno irá evadir (Lilli *et al.*, 2021), mesmo que esteja vivenciando problemas nas relações econômicas, familiares ou sociais.

Estes dois fatores também emergiram nas narrativas das questões abertas, destacando a figura do professor como central na relação do estudante com a instituição, conforme evidenciado tanto nas respostas das questões fechadas quanto nas falas das questões abertas, confirmada pela análise lexical realizada pelo Iramuteq.

Na análise das questões fechadas sobre a qualidade das relações com professores no contexto do curso do qual evadiram, a maioria (69%) considerou a relação como positiva ou muito positiva, enquanto 31% a avaliaram como negativa ou muito negativa. Quando perguntados se a decisão de evadir estava relacionada ao corpo docente ou a um professor específico, 24% dos respondentes afirmaram que “sim” (UFPR, 2021).

Ao avaliarem as hipóteses apresentadas relacionadas aos motivos de sua evasão tendo como pano de fundo as questões institucionais, os estudantes evadidos reconheceram o domínio do conteúdo por parte dos professores, mas também revelaram uma defasagem nos conteúdos requeridos na graduação para eles (os estudantes), 53% observaram que, apesar de seus esforços, encontraram dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas.

Há uma percepção de esforço e dedicação por parte dos estudantes, sugerindo que a dificuldade na compreensão dos conteúdos vai além da vontade individual do discente. Além disso, 38% considerou que a maioria ou todos os docentes ofertavam uma didática inadequada, ultrapassada e monótona; 25%

indicaram que a maioria ou todos os docentes não estava disposta a explicar conteúdos considerados básicos; 20% apontaram que os docentes não estavam dispostos a atendê-los fora do horário das aulas, 16% apontaram que a maioria ou todos os docentes avaliava de forma incompatível com os conteúdos trabalhados em sala de aula (UFPR, 2021).

Nesse contexto, as dificuldades dos alunos evadidos estão relacionadas às defasagens de conteúdo relacionadas ao capital cultural e escolar, vinculados a sua origem, mas também a fatores pedagógicos representados principalmente na falta de didática dos professores. Os dados revelaram que, no processo de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica entre professor e aluno evadido revelou-se comprometida.

O foco na atuação docente precisa ser problematizado, as narrativas dos estudantes mostram muitas fragilidades nessa relação. Mas também é preciso ter cuidado para não transferir responsabilidades institucionais para a figura do professor e seguir com a mesma lógica individualizante que a própria instituição utiliza com os estudantes.

Não é o professor que abdica da prática docente e do domínio das ferramentas inerentes a profissão, como a didática, por exemplo. Conforme Moura (2008), esse é um problema estrutural.

O enfrentamento das questões relatadas por parte considerável dos alunos evadidos com relação à experiência que tiveram com seus professores, não pode depender da vontade individual dos docentes, pois é uma questão vinculada às políticas institucionais voltadas tanto para a formação pedagógica dos professores quanto para processos de formação continuada com base nas exigências próprias do ensino e na necessidade de uma educação mais inclusiva.

Assim como não é coerente responsabilizar individualmente alunos ou professores, não é adequado personalizar na figura do coordenador de cursos os problemas de gestão e da instituição. São muitos os desafios que os coordenadores de curso de graduação possuem, haja vista sua intensa rotina de trabalho que abrange a docência e a gestão. Por isso é importante que se debatam as questões relacionadas à evasão de forma colegiada e democrática, instituindo políticas e construindo mecanismos que possam contribuir para o enfrentamento à

problemática, principalmente aquelas vinculadas mais diretamente aos fatores institucionais.

A hipótese central desta pesquisa argumenta que fatores institucionais normalizados nas instituições de ensino superior, desempenham um papel crucial na evasão. Esses fatores são percebidos pela sociedade e pela comunidade acadêmica como partes naturais do processo educacional, sendo aceitos e justificados meritocraticamente. Essa legitimação gera e perpetua dinâmicas institucionais que, intencionalmente ou não, se tornam instrumentos de exclusão.

Esses mecanismos culpam a condição individual do estudante, especialmente aqueles em desvantagem como o estudante trabalhador. Se o estudante trabalha e não tem tempo ou condições de estudar, a culpa é do estudante. Sua reprovação e saída do sistema são consideradas legítimas, pois sua vaga irá para outro estudante que tenha condições, ferramentas e capitais que permitam dedicar-se ao estudo. Esse contexto parece desconsiderar a realidade das juventudes brasileiras.

O estudante trabalhador destacou-se, tanto nas respostas das questões abertas quanto nas questões fechadas, como um perfil vulnerável. Assim, essa tese destaca a realidade enfrentada pelos estudantes que assumem simultaneamente os papéis de trabalhadores e estudantes.

A categoria "estudante trabalhador" surge como um reflexo de um contexto experimentado pelas juventudes pobres no cenário brasileiro, onde a necessidade de ingresso no mercado de trabalho por motivos financeiros impõe barreiras adicionais de permanência na educação superior pública. É essencial diferenciar sua situação na vida acadêmica; pois, para esse perfil, trabalhar não é uma escolha, mas a única opção disponível.

O cumprimento de uma jornada laboral de oito horas, seguida pela participação nas aulas, implica uma dedicação semanal mínima de 60 horas. Os estudantes que equilibram trabalho e estudos enfrentam desafios substanciais, desde alimentação inadequada até as dificuldades no transporte público, trânsito desfavorável, horários inconvenientes de saída do trabalho e a necessidade de realizar atividades profissionais fora do expediente (Terribili Filho, 2007; Mesquita, 2020).

Apesar das diversas diferenças e desafios enfrentados pelo estudante trabalhador, ao adentrarem uma sala de aula, são tratados de maneira igualitária

aos estudantes que têm a condição de se dedicar integralmente aos estudos, mesmo diante das condições físicas desiguais, do desgaste mental e da precariedade de tempo que caracterizam a realidade desses indivíduos.

Na categoria "Estudante trabalhador", identificada pelo Iramuteq, é notável que termos relacionados aos desafios de horários e transporte se destacam, sugerindo fortemente que esses estudantes residem longe dos centros ou campi de estudo. Essa constatação ressoa com a análise de Bourdieu (2008d, p. 160) sobre os "Efeitos do lugar", em que ele destaca que, em uma sociedade hierarquizada, todo espaço é hierarquizado, expressando as distâncias sociais de forma dissimulada e naturalizada. Segundo o autor, existe um afastamento intencional, tanto simbólico quanto físico, de pessoas e coisas indesejadas.

Nesse contexto, a proximidade geográfica possibilita a formação de capital social, facilitando encontros e presença em "lugares bem frequentados", enquanto a distância dificulta a construção desse capital (Bourdieu, 2008d).

Dessa forma, ao responder uma das questões direcionadoras da pesquisa, que indaga "quem são os estudantes mais vulneráveis nesse processo?", a análise destacou o "estudante trabalhador" como um perfil de destaque na Pesquisa Conecta. Essa constatação aponta para a necessidade de uma atenção especial a essa categoria de estudantes, uma vez que ele enfrenta desafios adicionais, pois além das responsabilidades e desafios acadêmicos precisam equilibrar os compromissos profissionais.

Além disso, vale lembrar que os dados provenientes da pesquisa Conecta evidenciaram que uma parcela significativa dos estudantes evadidos, participantes da pesquisa e também engajados em atividades laborais, tiveram que ponderar a compatibilidade entre suas responsabilidades acadêmicas e profissionais desde a escolha do curso universitário. Notavelmente, 39% dos estudantes evadidos atribuíram uma consideração significativa, seja alta ou moderada, à viabilidade de conciliar estudos e trabalho já no momento da seleção do curso.

Confirmando esse dado, Bourdieu já afirmava que a escolha do curso não é verdadeiramente genuína. O *habitus* familiar, envolvendo as atitudes em relação à educação dos filhos, juntamente com a disposição e capacidade da família para financiar os custos da graduação, desempenham um papel já na seleção do curso. Isso se reflete mesmo na educação superior pública, onde há um custo adicional,



que vai além da manutenção, incluindo em muitos casos, o adiamento da capacidade integral produtiva do indivíduo. Ademais, a análise da capacidade do curso em gerar trabalho e renda, também é considerada já na escolha por esse perfil de estudante.

Além dos desafios enfrentados na conciliação entre trabalho e estudo, é crucial considerar o fator adicional em que estudantes, especialmente mulheres, desempenham uma significativa carga de trabalho doméstico. Essa responsabilidade abrange desde as tarefas domésticas até a educação dos filhos, a participação no mercado de trabalho e a busca pela própria educação, resultando em um desafio considerável durante a graduação e impondo uma sobrecarga física e mental que pode levar à fadiga extrema (Mesquita, 2010).

Os relatos de estudantes que abandonaram a educação superior devido ao excesso de responsabilidades parentais ressaltam a necessidade das IES considerarem essas complexidades ao revisarem suas políticas de permanência estudantil, proporcionando apoio e condições acadêmicas que promovam uma permanência com qualidade. Atualmente na UFPR essa política não existe.

Os depoimentos das estudantes evadidas evidenciam a invisibilidade das mulheres que equilibram as demandas da maternidade, responsabilidades domésticas, parentais e, muitas vezes, nessa mesma conjuntura, um emprego remunerado com os requisitos acadêmicos.

No que diz respeito às experiências relacionadas à qualidade das interações no meio acadêmico, alguns relatos destacam a acolhida de filhos em sala de aula quando não há alternativa de cuidado, enquanto outros denunciam atitudes condescendentes com mães estudantes no puerpério, como se o uso legítimo da licença maternidade fosse um benefício indevido. Porém, vale registrar, que o lugar desses filhos (em respeito à própria infância) não é na sala de aula junto com os adultos, mas para essas estudantes invisíveis no papel de mãe, não há outra saída. Ou há. A evasão.

A pesquisa Conecta revelou que as estudantes do gênero feminino são mais afetadas por problemas familiares e sociorrelacionais. Contudo a fim de evitar generalizações e uma análise superficial de um tema tão importante na contemporaneidade, não foi possível aprofundar os detalhes das imputações de insucesso escolar relacionadas ao trabalho doméstico e à maternidade. Os desafios



e limites inerentes à pesquisa sobre evasão, com enfoque em gênero e maternidade, propõem um campo fértil para futuros estudos. Analisar a relação entre evasão e escolha de curso, considerando as demandas domésticas e responsabilidades parentais, apresentou-se como uma questão importante evidenciada principalmente a partir da análise das respostas abertas. Diante dessa limitação, sugere-se, como uma direção para futuros estudos, uma investigação mais minuciosa desses aspectos.

As análises do resultado da pesquisa, principalmente com os relatos dos sujeitos participantes, corroboram a hipótese de que a evasão fundamentada em uma perspectiva meritocrática se reproduz nas relações, dinâmicas e rotinas institucionais responsabilizando a própria condição do estudante, principalmente os pertencentes aos grupos menos favorecidos economicamente ou em situação de maior vulnerabilidade como estudantes deficientes, estudantes indígenas, estudantes negros, estudantes migrantes humanitários ou refugiados, estudantes LGBTQIAN+, estudantes trabalhadores, estudantes mães, estudantes oriundos do ensino médio público.

Embora devido às próprias limitações de campo da pesquisa não foi possível se aprofundar em cada perfil, as respostas abertas apresentaram as falas desses sujeitos, promovendo mais uma reflexão, o sofrimento inerente ao processo de exclusão e evasão, principalmente de pessoas desses grupos mais vulneráveis.

As narrativas evidenciaram o quanto a universidade não reflete sobre seus próprios problemas enquanto instituição de ensino, mantendo uma estrutura muitas vezes elitista e excludente.

Na vida acadêmica, os estudantes são submetidos a uma série de desafios pedagógicos e emocionais, incluindo prazos rigorosos, sobrecarga, linguagem diferenciada, altas expectativas, competição, questões frequentemente associadas à vida acadêmica que impactam mais ainda os estudantes vulneráveis. Como ilustração, a falta de flexibilidade nos horários representa um fator adicional de pressão para os estudantes trabalhadores.

É relevante observar que essa sobrecarga traz consequências negativas, como a exaustão mental e o esgotamento, levando alguns estudantes a questionarem sua permanência na universidade.

No que diz respeito às relações sociais experienciadas pelos entrevistados no âmbito do curso de graduação da UFPR do qual evadiram o adoecimento físico ou psicológico foi fator de impacto na evasão para 41% dos estudantes respondentes.

Com relação à saúde física e mental, muitos comentários solicitam um suporte maior nesta última e entre as principais sugestões estão, maior empatia e sensibilização, apoio psicológico e maior atenção às situações que podem gerar sofrimento estudantil como sobrecarga, assédio e qualidade das relações com a comunidade acadêmica, principalmente com os professores.

A reclamação dos estudantes universitários sobre as agressões verbais de alguns professores levanta uma questão importante. A linguagem autoritária muitas vezes é autorizada pela própria instituição educacional (Bourdieu, 1989), nessa perspectiva, a violência simbólica pode estar sendo legitimada pelo professor.

Falas que traziam palavras como “assédio”, “me senti burra”, “fui humilhada”, “foi injusto”, “minha denúncia não foi averiguada” trazem à tona a reflexão do que as relações na universidade estariam proporcionando ou permitindo para desencadear tais emoções. Em geral, falas recorrentes sobre isso indicam que a instituição não reconhece abertamente que há questões a serem enfrentadas, e se reconhece que há, assume uma posição que implica em não enfrentar as situações, nem mesmo quando são denunciadas pelos estudantes.

Além do que muitos falam de sua própria invisibilidade, manifestando surpresa ou questionando ao único contato que a universidade teve com eles após a evasão por meio da pesquisa Conecta.

Parte considerável das respostas oriundas das questões abertas apresentou carga emotiva, pois para muitos a evasão relaciona-se a um projeto que não teve êxito, um processo de exclusão. Esse processo para muitos estudantes causou humilhação, vergonha, culpa, raiva e resignação.

Conforme Dubet (2014, p. 17, grifo nosso), na introdução intitulada *Injustiças 'reais', injustiças vividas*, “para compreender as injustiças sociais, não basta descrever e denunciar desigualdades tal como são registradas pelas enquetes e estatísticas, **porque o que conta são unicamente as desigualdades que os indivíduos veem como injusta**”. Conforme o autor uma desigualdade considerada como justa quase não é percebida. No contexto acadêmico, muitas vezes, a evasão do estudante é tida como justa, como resultado de um contexto meritocrático, de

uma provável falta de esforço e competência individual. Por isso uma frase em que a estudante fala “o erro foi meu”, mesmo pertencendo a um curso com elevada taxa de evasão, permite a reflexão de que ela pode não perceber a exclusão como injusta, porque o próprio processo de exclusão foi dissimulado (Bourdieu, 2014; 2019) e considerado legítimo diante das desigualdades acadêmicas (ou outras diversas) apresentadas pela estudante.

A partir dessa reflexão, retoma-se o problema da pesquisa: na percepção do estudante evadido, quais foram às circunstâncias, os aspectos relacionais e os principais fatores institucionais que impactaram na evasão?

Os resultados do estudo apontam para uma conjuntura que envolve desde questões pedagógicas, principalmente a falta de didática dos docentes, conforme denunciado pelos alunos, até a ausência de empatia da comunidade acadêmica em relação às vulnerabilidades apresentadas pelos estudantes, como a gagueira de um aluno obrigado a apresentar trabalhos. Adicionalmente, nas respostas abertas, os estudantes destacaram a carência de diálogo e problemas na comunicação entre a instituição e o aluno. O rigor burocrático nas regras muitas vezes, ao invés de proporcionar todas as facilidades (Bourdieu, 2019), parece criar todas as dificuldades para simplificar a vida acadêmica.

Observou-se que muitos estudantes evadidos enfrentavam limitações, seja pela falta de capital cultural e escolar, ou pela falta de habilidade em compreender e se envolver no jogo acadêmico. Conforme Bourdieu (2014) o desafio reside em motivar o povo a participar do jogo e se deixar envolver por ele, permitindo-se encantar pela “ilusão política”. Contudo, para que ocorra esse envolvimento, é necessário que haja um mínimo de condições no jogo. Essa é uma premissa fundamental da teoria dos campos de Bourdieu: sem um mínimo de chances no jogo, a participação se torna inviável. É preciso ter, pelo menos, um mínimo de oportunidades para que haja o desejo de participar. A entrada no jogo, conhecida como *illusio* requer, portanto, condições mínimas para que se tenha vontade de participar (Bourdieu, 2014, p. 638). Ao perceber que não tem as condições mínimas de jogar o jogo acadêmico o estudante evade. Fica difícil nesse contexto usar a expressão “decide evadir”, porque no decorrer da tese, em muitos casos, principalmente envolvendo os estudantes mais vulneráveis, não pareceu uma decisão, mas sim, falta de opção.

Ademais, a meritocracia perpetua a concepção de que todos possuem oportunidades iguais, negligenciando as disparidades históricas, sociais e culturais das diferentes juventudes que adentram a universidade.

A responsabilização ou a ausência de apoio por parte da instituição para aqueles que enfrentam diversas desigualdades, dentre elas a acadêmica evidencia a inflexibilidade meritocrática, destacando a urgência de uma abordagem mais inclusiva por parte da instituição.

A guisa de conclusão uma frase simples resume esse tema tão complexo; é tão difícil de entrar, porém tão fácil de sair da universidade. Os desafios deveriam estar invertidos tornando o acesso à universidade mais acessível, enquanto a saída predominantemente através da conclusão do curso. O foco deveria estar na eliminação de burocracias, visando criar oportunidades e facilitar a permanência dos estudantes, “a universidade simplesmente evade o aluno sem antes querer saber o que está acontecendo” (Estudante evadido (a), 1.466).

Ao concluir esta pesquisa, evidencia-se a relação entre a lógica meritocrática e a evasão na educação superior. A hipótese inicial, que postulava a existência de fatores institucionais naturalizados e aceitos pela sociedade, encontra sua raiz na meritocracia educacional. Os resultados apontam para uma percepção de sucesso e fracasso fortemente ancorada na responsabilidade individual, obscurecendo os desafios estruturais que muitos estudantes enfrentam.

Por fim, a reflexão sobre a meritocracia na educação superior, ser confrontada como um fator influente na invisibilidade dos estudantes evadidos, não apenas destaca suas consequências sociais, mas também lança um desafio crítico à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo de repensar as políticas educacionais, reconhecendo a complexidade e desigualdades das trajetórias sociais e acadêmicas.

Essa hipótese teve origem e se consolidou a partir dos relatos dos estudantes evadidos da UFPR, respondendo às perguntas abertas da Pesquisa Conecta, narrativas que fundamentaram o delineamento deste projeto de pesquisa. No entanto, mesmo antes da análise propriamente dita dos dados secundários, a construção dos capítulos anteriores e a fundamentação teórica, principalmente sob a ótica de Bourdieu, já auxiliaram na validação do pressuposto. Inicialmente, o autor que fundamenta a análise chamou atenção ao destacar o papel do capital cultural na

trajetória escolar. Conforme Bourdieu (2019) “atualmente todos estão habituados” com esse conceito, porém foram mais de trinta anos argumentando o fato de que a cultura não é igualmente distribuída, “que há oportunidades desiguais” de acesso a ela, “essas constatações já chocaram muito” (Bourdieu, 2019, p. 322). Essa desigualdade cultural promove impactos profundos na trajetória escolar dos indivíduos.

Os conceitos bourdieusianos exemplificados na prática nos depoimentos dos estudantes evadidos confirmaram o papel ativo da escola, neste caso, da IES que por meio do seu arcabouço pedagógico, currículo, métodos de ensino e avaliação, reproduz e legitima as desigualdades sociais, dissimulando-as em diferenças acadêmicas dos alunos.

A prática de justificar a evasão, que é uma forma de exclusão, com base em inteligência, dons e talentos individuais foi observada em muitos casos relatados pelos estudantes evadidos e pode ser visto como um mecanismo de dissimulação das desigualdades. Ao atribuir valores distintos a diferentes habilidades ou formas de expressão, a escola cria hierarquizações que favorece os grupos que historicamente acumulam maiores vantagens e capitais, reforçando assim as divisões sociais existentes.

A invisibilidade é uma questão central no debate sobre a evasão. Se, ao ser deixado para trás, você não incomoda. Se você percebe que sua saída é desejada. Se não há um registro claro de sua saída ou registros que suscitem dúvidas. Então de certo modo você é invisível. Se você é um número que não faz diferença. Sua evasão é dissimulada, naturalizada. Sua ausência não causa desconforto ao sistema, pois não compromete a qualidade ou qualquer outra métrica que o avalie. Pelo contrário, muitas vezes, a sua saída é até desejada, pois as suas diferenças e falta de alinhamento e domínio cultural e acadêmico representam um incômodo ou desajuste.

As considerações finais ratificam a hipótese delineada nesta pesquisa. Os fatores institucionais que contribuem para a evasão, muitas vezes considerados como parte natural e aceitável do processo educacional, perpetuam desigualdades e excluem estudantes das classes menos favorecidas.

Ao corroborar essa hipótese, o estudo ressalta o impacto prejudicial desses fatores sobre os estudantes. No entanto, em consonância com a perspectiva de

Bourdieu, a análise vai além, sugerindo que a evasão não apenas se naturaliza, mas também se dissimula e se legitima, por meio das estruturas pedagógicas e educacionais, ocultando uma intrincada rede de reprodução social das desigualdades no cenário acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 214 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7UPMBA>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ALMEIDA, E. P.; VELOSO, T. M. A. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá: um processo de exclusão**. Cuiabá: UFMT, 2002.
- AMARAL, N. C. A educação superior Brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 717-736, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0717.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ARAÚJO, A. C. P. L.; MARIANO, F. Z.; OLIVEIRA, C. S. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, n. 113, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902255>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em pesquisa**, v. 12, n. 3, Juiz de Fora, set./dez., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- ARRUDA, B. D. L. V. **Quando o povo chegou à educação superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense**. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ANDIFES). **Andifes irá continuar trabalhando pelo desbloqueio total do orçamento das universidades**. Jun., 2022. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=93025>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- AZEVEDO, M. L. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.1, n.1, p. 56-79, jan./jun., 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=rhpZRCQAAAAJ&citation\\_for\\_view=rhpZRCQAAAAJ:kz9GbA2Ns4gC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=rhpZRCQAAAAJ&citation_for_view=rhpZRCQAAAAJ:kz9GbA2Ns4gC). Acesso em: 09 nov. 2021.
- BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional na educação superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374,

jul. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772011000200007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772011000200007&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2007.

\_\_\_\_\_.; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos Evadido(a)s sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14 n.1, Itatiba, Jan./Apr. 2009, p. 95 – 105. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, Mar. 2018, v. 23, n.1, p. 5-22. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772018000100005&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772018000100005&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 06 nov. 2021.

\_\_\_\_\_.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, Mar. 2014, v.40, n.1, p. 61-76. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 nov. 2021.

BASSO, M. S.; FONTANA, J.; LAURENTI, C. Violência sexual e saúde mental de universitários: uma sistematização da literatura brasileira. **Psic. Rev.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 385-411, 2022.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estado, Governo, Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOCKOR, P. F.; FELISBINO, E. **Os números da evasão na UFPR (2004 a 2019)**. Relatório de pesquisa. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

BOHRY, S. de O. **Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivos de saúde**. 2007. 240 f. (Mestrado em psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.



\_\_\_\_\_. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do mundo**: sob direção de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença; contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

\_\_\_\_\_. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**: sob direção de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2008c.

\_\_\_\_\_. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**: sob direção de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2008d.

\_\_\_\_\_. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68707/71287>. Acesso em: 29 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**: sob direção de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2008e.

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 127-144.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Diefel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. *In*: VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. (Org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**. Curso de 12 de dezembro de 1991. São Paulo: Companhia das letras, 2014a.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.

BRAGANÇA PEDRO, C. **Medida de incidência e fatores associados à evasão em cursos de graduação**. 2018. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Pós Graduação em Educação, Políticas Educacionais, Curitiba, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Educação a Distância**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia> . Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 1996a. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Educação superior Públicas**. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Portal. Perguntas frequentes. **O aluno pode ser jubilado?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/perguntas-frequentes?start=20>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1409, 12 fev. 1969, (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Portal da Legislação**, Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm). Acesso em: 28 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 14 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm#art107). Acesso em: 22 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no

sistema federal de ensino. **Portal da Legislação**, Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.254 de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Portal da Legislação**, Brasília, 2021a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem). Acesso em: 12 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal. **Portal da Legislação**, Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, 2021b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/pnaes> . Acesso em: 08 nov. 2021.

CABELLO, A. F.; CHAGAS, T. M. Evasão no ensino superior: uma análise com base na metodologia do INEP. **Revista Temas em Educação**, v. 30, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/57234/33488>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CABELLO, A., IMBROISI, D., FERREIRA, G., ARRUDA, J., FALQUETO, J., ALVAREZ, G., IMBROISI D. Evasão no Ensino Superior: Qual metodologia adotar? Uma análise sobre o efeito de diferentes metodologias para a identificação dos índices de evasão no ensino superior Brasileiro. *In: XVIII COLÓQUIO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Anais...* Ecuador, 2018.

CARDOSO, F. A. **O que fizeram (e o que fizemos) de nós?:** estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais. / 2013, 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte.

CARLETO, C. T. **Adaptação transcultural e evidências de validade da versão Brasileira do Inventário de integração à vida universitária (I-IVU)**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/475>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CARMO, G. T. do; MANHÃES, E. K.; TERRA COLA, M. L. Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. **[SYN]THESIS**, Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2018.

CARVALHO, C. H de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010, uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0051.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CASTELO BRANCO, U. V. Educação superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 1, Jan./Apr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100004> . Acesso em: 05 maio 2021.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E.; NAKAMURA, P. H. Alguns indicadores de permanência/abandono na Educação Superior: elementos para o debate. *In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO Brasil: A EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL EM QUESTÃO*, p. 769-770. **Anais ...** Belém/PA: UFPA, 2015.

CENI, J. C.; BEZERRA-DE-SOUZA, I. G.; FERNANDES, J. M. F.; R., SEEFELD, R. A formação didática é essencial para o docente? Estratégias aplicadas por docentes de administração em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270037>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CESPEDESA J. G.; MINHOTO, M. A. P.; OLIVEIRA, S. C. P. de; ROSA, A. da S. Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Mar. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590s0104-403620210002902418> . Acesso em: 25 abr. 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> . Acesso em 28 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e medo. *In: FESTER, A. C. R. (Org.). Direito Humanos e Medo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educ. Pesqui.**, v. 47, 2021, e227864. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>. Acesso em : 29 jun. 2023.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Relatório Nº 201701757. Avaliação dos Resultados da Gestão. Programa 2080. **Educação de Qualidade para todos. Funcionamento das Instituições Federais de Educação superior**. Unidade auditada: UFPR. Ano: 2017. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11683.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORDEIRO, A. L. A. **Políticas de ação afirmativa**: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014). 2017. 262 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

COSTA, A. L. da; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, São Paulo, May/Aug., Oct. 12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003>. Acesso em: 25 abr. 2021.

COSTA, F. J. da; SANTOS COSTA, P. R.; MOURA JUNIOR, P. J. de . **Diplomação, evasão e retenção**: modelo longitudinal de análise para a educação superior. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

COSTA, F. P. **Acesso e permanência no ensino superior**: uma análise para as universidades federais Brasileiras. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31802/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Fabiana%20Pereira%20Costa.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

COSTA, S. L. da. **A luta pela educação superior: com a voz, os Evadido(a)s**. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082016-155145/> Acesso em: 22 jan. 2021.

CRUZ G. B. Didática e docência no ensino superior. **Estudos**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, n. 250, set.-dez, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 22 nov.2023.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno Evadido(a). **Quim. Nova**, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100. Edição especial, p. 831-855, out, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 ago. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

\_\_\_\_\_. **Injustiças. A experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. **O tempo das paixões tristes**. As desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias. São Paulo: Vestígio, 2020.



FÁVERO, A. A.; BECHI, D. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FERREIRA, A. K. M. S. **Evasão no Ensino Superior: uma análise no curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri**. 212 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FORACCHI, M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FÓRUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior - uma análise das diferentes formas de mensurar**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

FURLANI, L. T. M. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GIL, R. Análise do discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, 2012, v. 33, n. 118 p. 171-190. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2021.

GOMES, J. ; FRANCA, V.; KUTZKE, A. R. Avaliação da evasão no curso de graduação em engenharia civil da Universidade Federal do Paraná. *In*: XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. **Anais...** Salvador/BA, 2018.

GORENDER, J. Introdução. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Parte I).

GUIMARÃES, M. G. G. de S. **Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre trabalho e ensino superior noturno**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2006.

ENQUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

INSTITUTO LOBO DE PESQUISA E GESTÃO EDUCACIONAL. **Histórico: quem somos?** Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo técnico**. Brasília, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_-\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior. Acesso à informação. Dúvidas gerais**. Atualizado em 26 fev. 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-frequentes/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019. Divulgação dos resultados**. Brasília, out. 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019. Notas estatísticas**. Brasília, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 06 maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019. Sinopse estatística**. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 maio de 2021.



\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2020. Principais resultados.** Tabelas de divulgação. Brasília, 2020c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2020. Notas estatísticas.** Brasília, fev. 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Evolução da educação superior- graduação 1980-1998.** Brasília, 2000. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998.** Brasília, 2010a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0). Acesso em: 12 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2021: Módulo Aluno.** Brasília, DF: INEP, 2022b.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior.** Brasília, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_in\\_dicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_in_dicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília: Inep, 2022c.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo Educação Superior 2003.** Brasília, 2005. [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo Educação Superior 2010.** Brasília, 2010b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf). Acesso em: 06 maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2011.** Brasília, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2012.** Brasília, 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf).

[Inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo tecnico censo educacao superior 2012.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2013**. Brasília, 2015a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo tecnico censo educacao superior 2013.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo Educação Superior 2014**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo tecnico censo educacao superior 2014.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico: Censo Educação Superior 2015**. Brasília, 2015b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao superior/censo superior/resumo tecnico/resumo tecnico censo da educacao superior 2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da Educação Superior 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse superior-2000.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas e indicadores/panorama da educacao destaques do education at glance 2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_glance_2020.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL. **Rankings dos maiores depositantes em 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/estatisticas/arquivos/estatisticas-preliminares/rankdepositantesresidentes-2020.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa da educação superior: dados Brasil**. São Paulo: 11. ed., 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/brasil/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em Física**: discursos de ex-alunos e professores. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2017.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S. dos; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEÃO, T M., IANNI, A. M. Z.; GOTO, C. S. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: Entre a clínica e a empresa de si. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 9, p. 132-143, 2019.

LENIN, V. **O Estado e a revolução**. Curitiba: Ed. Guaira, s/d.

LILLI, T.; FELISBINO, E.; BOCKOR, P.; SANTOS, V. V. P. dos. **As dimensões da evasão na Universidade Federal Do Paraná**. Relatório de pesquisa do Programa Conecta UFPR: evasão. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

LIMA, S. M. A. **Políticas afirmativas e educação superior: um estudo sobre estudantes negros (as) egressos (as) da política de cotas na UFPR**. 212 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, Curitiba, 2022.

\_\_\_\_\_. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal Do Paraná**: aspectos material e simbólico. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LIMA JUNIOR, P.; BISINOTO, C.; SANTOS DE MELO, N.; RABELO, M. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/W5NdTy3HqkWyVcXhgWbvpxB/?format=pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

LIMA JUNIOR, P.; SILVEIRA, F. L.; OSTERMANN, F. Pesquisa em Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172012000100014>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LINHARES, Y.; LAURENTI, C. Uma análise de relatos verbais de alunas sobre situações de assédio sexual no contexto universitário. **Revista Perspectivas**, v. 9, n. 2, p. 234-247, 2018.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, J. P.; ZANELLA, A. V. (In)visibilizados e (in)dzíveis da/na vida estudantil na univers/cidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660434>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Edição Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAITO, D. C.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; SEVERI, F. C.; VIEIRA, E. M. (A universidade como reflexo e agente transformador da sociedade: A contradição

movendo a história. **Interface**, v. 23, 1-5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.190711>. Acesso em: 05 set. 2023.

MORAES, P. M. **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**. 2021. 324 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa, Florianópolis, 2021.

MARTINS, M. K. **Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal**. 245 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-25022013-125736/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MESQUITA, M. C. das G. D. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=produ%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISRA, R.; CASTILLO, L. G. Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. **International Journal of Stress Management**. May, v. 11, n. 2, p. 132-148, 2004.

MONTENEGRO, B. **Eventos de vida e risco de suicídio em estudantes de uma universidade pública Brasileira**. 2005. (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Brasília, 2005.

MOREIRA, C. R. B. S. **Um olhar sobre o muro: avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MOURA, H. D. A formação docente para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-37, 2008.

MOURA, R. H. **O núcleo de apoio à saúde da família (NASF) como mobilizador da práxis psicossocial**. 2014. 380 f. Tese (Doutora em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114012/000803657.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Dossiê: Pierre Bourdieu, **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, J. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 853-872, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3531/884>. Acesso em: 06 de nov. 2021.

ONETO Y VIANA, P. P. G. **Diagnóstico sobre as causas do fracasso e da evasão universitária precoce associados à Física no Uruguai**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. Documento de trabalho 06/94. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo - NUPES. Universidade de São Paulo, 1994.

PAULA, M. de F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772009000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDRO, C. B. **Taxa anual e características da evasão em cursos de graduação**. 141 f. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PERON, V. D. **Adaptação acadêmica e relação com a evasão**: identificação de indicadores. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Gestão e

Sustentabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em: 04 jul. 2023.

PORTES, E. A.; SOUSA, L. P. de. O nó da questão. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 61-89.

POULANTZAS, N. **O Estado em crise**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

PRODUÇÃO. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/produ%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

REIS, L. F.; MACÁRIO, E. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Práxis educacional (online)**, v. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7243>. Acesso em: 27 fev. 2021.

RISTOFF, D. **Evasão: exclusão ou mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, H. W. Jubilamento ainda existe? **Revista gestão universitária (online)**, Artigo, 2007. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/jubilamento-ainda-existe>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7, Alpha 2 e R Versão 3.2.3): compilação, organização e notas. Planaltina, março de 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 24 fev. 2023.



SANDEL, M. J. **A tirania do mérito. O que aconteceu com o bem comum.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, B. S.; DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C.; SPAGNOLO, C. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, abr. 2017. DOI:10.21573/vol.312017.64630. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249-262.

SANTOS, M. R. dos. **O impacto dos fatores família, escola e trabalho no sucesso escolar em Santa Catarina** [livro eletrônico]: um estudo a partir dos dados do Enem. Florianópolis: Martina Hotzel/Branding & Editorial, 2022.

SAVÓIA, M. G. Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (Coping), **Rev. Psiq. Clin.**, 26, n. 2, Edição Especial, 1999.

SENKEVICS, A. A expansão recente da educação superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.** 1 ed. Brasília: Inep, 2021, v. 3, p. 199-246. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892>. Acesso: 10 nov. 2021.

SGUISSARDI, V. Alguns elementos contextuais básicos da atual política de expansão da educação superior e a mercantilização da educação. In: **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012.** 2014. p. 91-129 (mimeogr.)

\_\_\_\_\_. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. **Avaliação**, Campinas, v. 5, n. 2(16), p. 7-25, 2000.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na educação superior no Brasil. Heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y Conocimiento.** v. 6 n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695/19110>. Acesso em: 07 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. **Educação superior em debate.** Modelos institucionais da educação superior. Brasília, Inep, 2005. p. 275-289. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/35>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/artic le/view/9769>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, F. C., CABRAL, T. L. O., PACHECO, A. S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão da educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 149, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5387>. Acesso em: 29 maio 2021.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão na educação superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18 n. 2, July., p. 311-333, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, J. O. da. **A construção de vínculos na relação entre professores e alunos**. 127 f. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2009.

SILVA, L. B.; MARIANO, A. S. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **EDUR**, Educação em Revista, v. 37, e26524, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826524>. Acesso em: 29 jun 2023.

SILVA, R. R. de C. M. da; MAINIER, F. B.; PASSOS, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio**, v. 14, n. 51, Rio de Janeiro Apr./June, 2006, p. 261-277. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200008>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. de C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. Publicado no site em 26 de janeiro de 2012a. Disponível em: [https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art\\_078.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão**. Publicado no site em 02 de abril de 2012b. Disponível em: [https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art\\_078.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPOLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. A evasão na educação superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA JUNIOR, J. dos R. O Novo papel da universidade estatal Brasileira. **The new brazilian university**. A busca por resultados comercializáveis: para quem? 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017, Cap. 4. p. 203-265. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319289970\\_The\\_New\\_Brazilian\\_University\\_A\\_busca\\_por\\_resultados\\_comercializaveis\\_para\\_quem](https://www.researchgate.net/publication/319289970_The_New_Brazilian_University_A_busca_por_resultados_comercializaveis_para_quem). Acesso em: 10 nov. 2021.

SIQUEIRA, M. D. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.



SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), 2018. Relatório síntese de área. Brasília: Inep, 2019.

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SOUZA, T. M. C.; ROCHA, I. A. Investigando o assédio sexual em universitárias: A violência de gênero na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 165-184, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/4524/47966530>. Acesso em: 05 set. 2023.

SPOSITO, M. P. **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

TAVARES, M. Prevenção, riscos e identificação precoce. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 2, n. 3, p. 51-53, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Primeira Parte: Fundamentos democráticos da educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TELLO, C. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**: hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: 2015.

TERRIBILI FILHO, A. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. 2007. 186 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, 2007.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓPIA, P. V.; SOUZA, D. C. C. de. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *In*: Dossiê “Jovens, Trabalho e Educação”. **Pro-Posições**, v. 34, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033>. Acesso em: 19 set. 2023.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UNIVERSIDADES com “balbúrdia” terão verbas reduzidas. **Veja**, São Paulo, abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (2019-2020). **Relatório de pesquisa**. Curitiba, 2020a. Documento institucional. Não publicado.

\_\_\_\_\_. COMISSÃO DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. **Plano de desenvolvimento institucional – 2007-2001**. Curitiba: UFPR, 2007a. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63817/PDI%20UFPR%202007-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. PORTAL UFPR. **A Universidade dos Paranaenses está prestes a completar 100 anos**. 2012a. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/a-universidade-dos-paranaenses-esta-prestes-a-completar-100-anos/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfpr/historico-2/>. Acesso em: 22 fev. 2022a.

\_\_\_\_\_. PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (PRAE). **Relatório 2008-2016**. Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.prae.ufpr.br/prae/wp-content/uploads/2017/01/relatorio\\_prae\\_curvas2.pdf](http://www.prae.ufpr.br/prae/wp-content/uploads/2017/01/relatorio_prae_curvas2.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROGRAD). Coordenação de Projetos e Análise Curricular. **Conecta UFPR**. Curitiba, 2020b. Disponível em: [https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/conecta-ufpr-Prograd-lanca-programa-com-foco-em-alunos-egressos-e-Evadido\(a\)s-divulgue-e-participe/](https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/conecta-ufpr-Prograd-lanca-programa-com-foco-em-alunos-egressos-e-Evadido(a)s-divulgue-e-participe/). Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Conecta UFPR/Evasão**. Questionário Conecta: Evasão. Respostas ao formulário. Curitiba, 2021. Documento institucional. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E FINANÇAS (PROPLAN). **Indicadores UFPR**. Disponível em: <https://indicadores.ufpr.br/#>. Acesso em: 30 abr. 2022b.

\_\_\_\_\_. PORTAL. RELATÓRIO DE ATIVIDADES. **Anuário estatístico da UFPR – 1991**. Curitiba, 1991. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portalfpr/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Exercício 1990**. Curitiba, 1990. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portalfpr/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2011**. Curitiba, Maio 2012b. Disponível em:

[http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_gestao/relatorio\\_gestao\\_ufpr\\_2011.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_gestao/relatorio_gestao_ufpr_2011.pdf). Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Universidade Federal, 1977.** Curitiba, 1977. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual da UFPR de 1979.** Curitiba, 1979. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades; Versão preliminar 1984.** Curitiba, 1984. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades; Versão preliminar 1985.** Curitiba, 1985. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades 1986.** Curitiba, 1986. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades 1987.** Curitiba, 1987. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1988.** Curitiba, 1988. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades da UFPR 1992.** Curitiba, 1992. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1993.** Curitiba, 1993. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1994.** Curitiba, 1994. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1995.** Curitiba, 1995. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1996.** Curitiba, 1996. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1997.** Curitiba, 1997a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1998.** Curitiba, 1998. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 1999.** Curitiba, 1999. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2000.** Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2001.** Curitiba, 2001. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2002.** Curitiba, 2002. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2003.** Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2004.** Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2005.** Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2006.** Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2007.** Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2008**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2009**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2010**. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades 2013**. Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/relatorio\\_de\\_atividades\\_2013.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/relatorio_de_atividades_2013.pdf). Acesso em: 15 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício, 2016**. Curitiba, 2017. Disponível em: [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_gestao/relatorio\\_gestao\\_ufpr\\_2016.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_gestao/relatorio_gestao_ufpr_2016.pdf). Acesso em: 15 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício 2017**. Curitiba, 2018. Disponível em: [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/relatorio\\_de\\_atividades\\_2017.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/relatorio_de_atividades_2017.pdf) Acesso em: 15 de mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **UFPR 2007-2016: Apresentação gráfica da evolução de indicadores institucionais** Curitiba. [2016?]. Disponível em: [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/Gr%C3%A1ficos%20evolutivos%20UFPR%202007-2016.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/Gr%C3%A1ficos%20evolutivos%20UFPR%202007-2016.pdf) Acesso em: 03 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Ouvidoria geral da UFPR. **Relatórios**. Disponível em: <https://ouvidoriageral.ufpr.br/relatorios/>. Acesso em: 01 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SECRETARIA DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS. **Resolução nº 31/09** – COPLAD. Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: [www.cem.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/RESOLUÇÃO-BOLSAS.pdf](http://www.cem.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2012/10/RESOLUÇÃO-BOLSAS.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 37/97** – CEPE. Aprova normas básicas de controle e registro da atividade acadêmica dos cursos de graduação da Universidade. Curitiba, 1997b. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/Res-37-97-CEPE-atividades-acad%C3%A1micas-alterada-pela-Res.-10-19-CEPE.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. SUPERINTENDÊNCIA DE INCLUSÃO, POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE (SIPAD). **O que é a SIPAD-UFPR?** Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 03 fev. 2022c.

SANTOS, M. R. dos. **O impacto dos fatores família, escola e trabalho no sucesso escolar em Santa Catarina**. Florianópolis: Martina Hotzel / Branding & Editorial, 2022. Livro eletrônico.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Diálogos entre sociologia e história: suas contribuições à edificação de uma sociologia da educação no Brasil. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-15, jul./set., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66334>.

\_\_\_\_\_. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. Sociologia histórica ou história sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun., 2018. ISSN: 2358-1425. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7502>.

VICENTE, R. G. J. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão**. 2015. 127 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21007>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WEBOMETRICS RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. **Ranking Web of World Universities**. Disponível em: [https://www.webometrics.info/en/latin\\_america/brazil](https://www.webometrics.info/en/latin_america/brazil). Acesso em: 23 fev. 2022.

WEBER, M. (1921 [1999]). Capítulo III: Os tipos de dominação. *In*: **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UNB. 139-188.

ZONTA, G. A. **Letramento acadêmico e a construção da autoria em oficinas estéticas**: prática em psicologia junto à assistência estudantil na universidade. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

\_\_\_\_\_; ZANELLA, A. V. Estudantes negros/as na universidade pública: tensões na e desafios para a educação superior. **Revista Praxis Educacional**, v. 16, n. 41, 2020: Edição Especial (set): Política de Educação Superior. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6642>. Acesso em: 05 maio 2021.



## ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO

Olá! O questionário que você está prestes a preencher foi elaborado por servidores e pesquisadores da Pró-Reitoria de Graduação da UFPR. O seu preenchimento levará aproximadamente 15 minutos. A seguir, no Termo de Consentimento, você poderá saber mais sobre a pesquisa e o questionário. Desde já, agradecemos sua participação e reforçamos que sua contribuição será essencial para que possamos enfrentar da melhor forma o problema da evasão em nossa Universidade. Colocamo-nos à disposição.

\* Obrigatória

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CONNECTA-UFPR/EVASÃO”, cujo objetivo é realizar um diagnóstico sobre as principais causas do fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As respostas fornecidas, baseadas em sua experiência pessoal, serão úteis para compreendermos melhor os fatores relacionados a este fenômeno e, por conseguinte, para auxiliar a gestão no aprimoramento das políticas educacionais e de permanência estudantil da instituição. Serão investigados fatores pessoais, educacionais, socioeconômicos e institucionais que influenciaram sua trajetória acadêmica. Para isso, você avaliará o corpo docente, a estrutura e organização do curso, as políticas institucionais, assim como fará uma autoavaliação da sua experiência e desempenho como estudante. A sua participação é voluntária e caso, em qualquer momento durante o preenchimento do questionário, não se sinta confortável, fique à vontade para não prosseguir respondendo, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Todas as informações obtidas serão sigilosas. Embora não seja necessária sua identificação, será preciso que você informe o CPF ao final do questionário para que a instituição valide sua condição de ex-aluno de graduação. O material com as suas informações ficará guardado em local seguro, conforme a Política de Segurança da Informação da UFPR, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Mesmo sendo uma pesquisa institucional, os resultados deste trabalho poderão ser futuramente utilizados em pesquisas acadêmicas, bem como apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, serão mostradas apenas as informações obtidas como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.



Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, o questionário ou ainda as questões éticas envolvidas, você poderá entrar em contato com os responsáveis a qualquer momento pelos meios disponibilizados abaixo.

-----  
---- ---CONECTA-UFPR/EVASÃO Servidores/Pesquisadores Eliane Felisbino (Pedagoga, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR) Paulo Feres Bockor (Administrador, Especialista em Gestão Pública) Tommaso Lilli (Sociólogo, Pós-doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR) Viviane Vidal Pereira dos Santos (Assistente em Administração, Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR)

Lotação: Unidade de Projetos / Coordenação de Projetos e Análise Curricular / Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional / Universidade Federal do Paraná  
Endereço: Praça Santos Andrade, Prédio Histórico E-mail: projetosPrograd@ufpr.br (email: projetosPrograd@ufpr.br) Telefone: 41 3360-2738 1.

Autorização \* Li e concordo com os termos para participar desta pesquisa

**ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DE USO DOS DADOS INSTITUCIONAIS**

03/02/2021 SEI/UFPR - 3282084 - Despacho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
COORDENADORIA DE PROJETOS E ANÁLISE CURRICULAR

Rua XV de Novembro, 1299, - Bairro Centro,  
Curitiba/PR, CEP 80060-000 Telefone: (41) 3360-  
5000 -<http://www.ufpr.br/>

Despacho nº  
23/2021/UFPR/R/PROGR  
D/COPAC Processo nº  
23075.003360/2021-28

Tendo em vista a ciência na solicitação (3268070) pela Prof.<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares - Pró-Reitoria em exercício da PROGRAD, autoriza-se a Servidora Eliane Felisbino a acessar e utilizar as informações gerenciadas pelo SIE, os dados do [Programa Conecta-UFPR](#) da Unidade de Projetos da PROGRAD e o Questionário Sócio Econômico do Núcleo de Concursos.

O acesso aos dados deverá ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Todos os cuidados metodológicos éticos relacionados à pesquisa deverão ser seguidos. At.,



Documento assinado eletronicamente por **MADLAINE CELIA SCHREIBER, COORDENADOR(A) DA COORDENADORIA DE PROJETOS E ANALISE CURRICULAR - PROGRAD**, em 03/02/2021, às 09:13, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador **3282084** e o código CRC

AEC8DE5E.

Referência: Processo nº 23075.003360/2021-28

SE

**ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA CONECTA**

(Formatação diferente do original)

**CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS**

1. Em que ano você nasceu? \*

2. Como você se identifica? \*

Homem

Mulher

Outra

3. Qual é a sua cor/raça/etnia? \*

Branco

Preto

Pardo

Amarelo

Indígena

Outra

**CURSO DE GRADUAÇÃO EVADIDO**

4. Qual curso de graduação da UFPR você evadiu? \*

*Caso você tenha evadido mais de um curso, refira-se apenas ao último em que esteve matriculado, tanto nesta pergunta, quanto no restante do questionário*

## A ESCOLHA DO CURSO DE GRADUAÇÃO

5. Qual foi influência dos seguintes fatores para você ter ingressado nesse curso?

\*

*Nenhuma influência/Pouca influência/ Influência moderada/Muita influência*

Interesse pelas disciplinas previstas no curso

Interesse pela disciplina/área no Ensino Médio

Prestígio social do curso

Oportunidades futuras de trabalho

Desejo e/ou conselho dos pais ou de outros familiares

Influência e/ou conselho de um(a) professor(a) do Ensino Médio

Influência e/ou conselho de amigos(as) ou colegas

Possibilidade de conciliar as aulas com horário de trabalho

Habilidades prévias relacionadas à área adquiridas em curso técnico ou experiência profissional

Aquisição de habilidades úteis para a profissão já desempenhada ou para a progressão na carreira profissional

Baixa concorrência pelas vagas

Sair da casa da família

Ter vínculo com uma universidade federal

6. Antes de ingressar nesse curso, você participou da Feira de Cursos e Profissões da UFPR ou de algum outro evento similar? \*

- Sim e isso influenciou na minha escolha do curso
- Sim, mas não influenciou na minha escolha do curso
- Não

7. Você fez algum teste vocacional antes de escolher esse curso? \*

- Sim e isso influenciou na minha escolha do curso

- Sim, mas não influenciou na minha escolha do curso
- Não

### EXPERIÊNCIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO

8. Em geral, como você avalia a sua relação com os(as) professores(as) nesse curso? \*

- Muito positivamente
- Positivamente
- Negativamente
- Muito negativamente

9. Em geral, como você avalia a sua relação com os(as) colegas nesse curso? \*

- Muito positivamente
- Positivamente
- Negativamente
- Muito negativamente

10. Com relação ao corpo docente, quantos dos(as) seus(uas) professores(as) se encaixavam nos aspectos apresentados a seguir? \*

*Todos/A maioria/Poucos/Apenas um/Nenhum*

Didática inadequada, ultrapassada e/ou monótona

Avaliações incompatíveis com os conteúdos trabalhados em sala de aula

Avaliação usada como forma de punição

Escasso domínio do conteúdo proposto e abordado

Excesiva demanda de estudo, leitura e atividades

Indisponibilidade para explicar conteúdos tidos como básicos

Indisponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas  
 Falta de pontualidade, assiduidade e cumprimento do calendário acadêmico

11. Com relação à infraestrutura do Campus onde você estudou, como avalia os seguintes aspectos? \*

*Totalmente inadequado(a)/Pouco adequado(a)/Bastante adequado(a)/Totalmente adequado(a)*

Laboratório

Biblioteca

Refeitório

Sala de aula

Banheiro

Iluminação

Manutenção

Limpeza

Segurança

Estacionamento

Acessibilidade

12. Em uma escala de 0 a 5, quanto as seguintes afirmações refletem o seu desempenho ao longo do curso? \*

*(Considere 0 para indicar "nada" e 5 para indicar "totalmente")*

Me esforcei, mas encontrei várias dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas

Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas, mas não me esforcei o suficiente

Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por causa do meu trabalho

Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por ter que cuidar de meu(s)/minha(s) filho(s)/filha(s) e/ou de outras demandas domésticas

Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo devido a problemas familiares

Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo devido aos meus problemas de saúde

13. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula? \*

- Nenhuma, apenas assistia às aulas
- De uma a três
- De três a cinco
- De cinco a sete
- De sete a dez
- De dez a quinze
- De quinze a vinte
- Mais de vinte

#### PARTICIPAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA

14. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

- Não
- Sim, bolsa de iniciação científica
- Sim, bolsa de extensão
- Sim, bolsa de monitoria/tutoria
- Sim, bolsa PET
- Outro



15. Ao longo do curso, você participou de algum dos seguintes eventos? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

Semana de Recepção aos Calouros (de responsabilidade da coordenação de curso)

Semana Acadêmica do seu Curso

Feira de Profissões (na condição de expositor)

Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão (SIEPE) ou outros similares

Feira do Livro

Apresentações do Tesserá

Apresentações do Coral

Apresentações da Orquestra

Não participei de nenhum evento

16. Ao longo do curso, você participou em algum dos seguintes grupos organizados pelos próprios estudantes? \*

*Nunca/Raramente/Frequentemente*

Grupo de estudos

Grupos artísticos e culturais

Grupo esportivo

Grupo de organização política (movimentos sociais, coletivos)

Grupo de voluntariado

17. Você participou de algum outro grupo organizado pelos estudantes não contemplado entre aqueles anteriores?

*(Se sim, especifique o tipo de grupo; se não, deixe em branco)*

## MOTIVOS DA EVASÃO

18. Quanto os seguintes fatores contribuíram para que você abandonasse o curso? \*

*Nada/Pouco/Bastante/Totalmente*

Dificuldades financeiras

Distância e dificuldade de locomoção para chegar à universidade

Problemas familiares

Demandas profissionais (jornada de trabalho, horário e local de trabalho, etc.)

Transferência para outra cidade

19. Adoecimento físico ou psicológico levou você a abandonar o curso? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

Sim, físico

Sim, psicológico

Não

20. A sua decisão de evadir está relacionada a uma necessidade específica de aprendizagem ou necessidade educacional especial? \*

Sim, totalmente.

Sim, em parte.

Não

21. Especifique essa necessidade: \*

22. Quanto os seguintes fatores relacionados ao curso contribuíram para sua decisão de evadir? \*

*Nada/Pouco/Bastante/Totalmente*

Dificuldades para se adaptar à rotina de estudo exigida pelo curso

Dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s)

Exigência de pré-requisito de disciplinas

Dificuldade de acesso e aquisição do material bibliográfico e demais instrumentos ou materiais exigidos para as aulas e estudos

Pouca abertura para o diálogo por parte da coordenação do curso. Exemplo: falta de orientação sobre as normas do curso, falta de acompanhamento aos calouros

Falta de acompanhamento pedagógico relacionada ao rendimento acadêmico. Exemplo: tutoria, monitoria, tempo dedicado pelo(a) professor(a) para esclarecer dúvidas em período fora da sala de aula

23. A sua decisão de evadir está relacionada ao corpo docente ou a um(a) professor(a) específico(a)? \*

Sim

Não

24. Você sofreu alguma discriminação enquanto estava matriculado(a) nesse curso? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

Sim, discriminação por cor, raça ou etnia

Sim, discriminação por condição socioeconômica

Sim, discriminação por gênero ou sexualidade

Sim, discriminação religiosa

Sim, discriminação etária

Sim, discriminação por procedência de origem (região ou nacionalidade)

Sim, discriminação por aspecto ou condição física

Não sofreu discriminação

25. Caso você tenha sofrido alguma discriminação, isso influenciou sobre sua decisão de abandonar o curso? \*

- Sim, totalmente
- Sim, em parte
- Não
- Não se aplica (não sofri discriminação)

26. Você sofreu, presenciou ou acabou sabendo de episódios de violência no Campus ou arredores? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

- Não
- Sim, sofri
- Sim, presenciei
- Sim, acabei sabendo

27. Se sim, esse(s) episódio(s) influenciou(aram) sobre sua decisão de abandonar o curso? \*

- Sim, totalmente
- Sim, em parte
- Não
- Não se aplica (não sofri, presenciei ou acabei sabendo de episódios de violência)

28. Antes de abandonar o curso, você chegou a conversar com alguém sobre sua decisão? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

- Não
- Sim, conversei com amigos(as) e/ou familiares
- Sim, conversei com outros(as) colegas do curso
- Sim, conversei com o(a) coordenador(a) do curso

- Sim, conversei com professor(es/a/as) do curso
- Sim, conversei com servidores técnico-administrativos da coordenação do curso, departamento ou direção setorial

29. Quais dos seguintes aspectos pessoais influenciaram na sua decisão de abandonar o curso? \*

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

- Falta de identificação com o curso
- Falta de interesse nos conteúdos das disciplinas
- Fase da vida em que não estava interessado(a) em estudar
- Insegurança e baixa autoestima
- Expectativas frustradas em relação ao curso
- Nenhum dos aspectos anteriores
- Outra

#### SUPORTE INSTITUCIONAL

30. Ao longo do curso, você precisou de algum apoio/suporte institucional (saúde, financeiro, alimentação, moradia, transporte etc.)? \*

- Sim
- Não

31. Ao longo do curso, você recebeu algum serviço de saúde mental por parte da UFPR, realizado por psicólogo ou psiquiatra? \*

- Sim
- Não

32. Ao longo do curso, você recebeu algum serviço de saúde em geral por parte da UFPR, realizado por médico ou dentista? \*

Sim

Não

33. Ao longo do curso, você solicitou ingresso no Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção do Estudante de Graduação e Curso Técnico-profissionalizante (PROBEM), gerenciado pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)? \*

Sim

Não

34. Foi contemplado(a)? \*

Sim

Não

35. Se contemplado, quais auxílios:

*(Pode marcar mais de uma alternativa)*

Moradia

Alimentação

Permanência

Tutoria entre pares (tutor ou participante)

Inclusão digital (empréstimo de notebook)

Auxílio financeiro para compra de materiais pedagógicos

Transporte intercampi

#### PÓS-EVASÃO

36. Após ter evadido, você voltou a frequentar um curso de graduação? \*

*Caso você tenha se matriculado em mais de um curso de graduação, considere apenas o primeiro cursado após ter evadido*

- Não
- Sim, o mesmo curso de graduação, mas em outra instituição de ensino superior
- Sim, outro curso de graduação na UFPR
- Sim, outro curso de graduação em outra instituição de ensino superior
- Outra

37. Em qual curso? \*

38. Em qual instituição de ensino superior? \*

39. Em qual modalidade? \*

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância

40. Quanto tempo depois da evasão você se matriculou nesse curso?\*

- Logo após ter evadido
- Dentro de um ano
- Dentro de dois anos
- Depois de dois anos

#### OBSERVAÇÕES FINAIS

41. Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso? \*

Sim

Não

42. O que, especificamente?


43. Caso você deseje adicionar algum outro comentário ou sugestão, o(a) convidamos a fazê-lo com a máxima liberdade

44. CPF (Preenchimento necessário para validar que você é ou foi aluno(a) da UFPR) \*

*Reforçamos que será mantido o sigilo da sua identidade*

45. E-mail atualizado

*Caso esteja disposto a fornecer mais informações sobre seu percurso acadêmico para esta pesquisa.*

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.  Microsoft Forms



## ANEXO 4: NOTA METODOLÓGICA DO RELATÓRIO CONECTA

### NOTA METODOLÓGICA

Apresentam-se nesta nota metodológica as modalidades por meio das quais foi considerada a influência dos diversos fatores da evasão a partir das perguntas/itens do questionário a eles referentes.

#### 1. Dedicção insuficiente ao estudo

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas quatro condições:

- no item n. 13<sub>2</sub> – “*Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas, mas não me esforcei o suficiente*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);
- no item n. 14 – “*Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?*” – respondeu “*Nenhuma, apenas assistia as aulas*” ou “*de uma a três horas por semana*”;
- no item n. 13<sub>2</sub> – “*Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas, mas não me esforcei o suficiente*” – o entrevistado respondeu concordando parcialmente com a afirmação marcando a opção 3 (em um escala de 0 a 5) e no item n. 14 – “*Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?*” – respondeu “*de três a cinco*” ou “*de cinco a sete horas por semana*”;
- no item n. 13<sub>2</sub> – “*Não tinha dificuldade em compreender os conteúdos das disciplinas, mas não me esforcei o suficiente*” – o entrevistado respondeu concordando parcialmente com a afirmação marcando as opções 2 ou 3 (em um escala de 0 a 5) e no item n. 14 – “*Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?*” – respondeu “*de três a cinco horas por semana*”.

#### 2. Dificuldades relativas à aprendizagem

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas três condições:

- no item n. 13<sub>1</sub> – “*Me esforcei, mas encontrei várias dificuldades em compreender os conteúdos das disciplinas*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);

- na pergunta n. 23 – “*Quanto os seguintes fatores relacionados ao curso contribuíram para a sua decisão de evadir?*” – no item n. 23<sub>1</sub> – “*Dificuldades para se adaptar à rotina de estudo exigida pelo curso*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”;
- na pergunta n. 23 – “*Quanto os seguintes fatores relacionados ao curso contribuíram para a sua decisão de evadir?*” – no item n. 23<sub>2</sub> – “*Dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s)*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”.

### 3. Problemas de saúde

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas duas condições:

- no item n. 13<sub>6</sub> – “*Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo devido aos meus problemas de saúde*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);
- na pergunta n. 20 – “*Adoecimento físico ou psicológico levou você a abandonar o curso?*” – o entrevistado respondeu “*Sim, físico*” e/ou “*Sim, psicológico*”.

### 4. Problemas sociorrelacionais

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas três condições:

- na pergunta n. 10 – “*Em geral, como você avalia a sua relação com os(as) colegas nesse curso?*” – o entrevistado respondeu “*Negativamente*” ou “*Muito negativamente*”;
- na pergunta n. 26 – “*Caso você tenha sofrido alguma discriminação, isso influenciou sobre sua decisão de abandonar o curso?*” – o entrevistado respondeu “*Sim, totalmente*” ou “*Sim, em parte*”;
- na pergunta n. 28 – “*Se [sofreu, presenciou ou acabou sabendo de episódios de violência no Campus ou nos arredores], esse(s) episódio(s) influenciou(aram) sobre sua decisão de abandonar o curso?*” – o entrevistado respondeu “*Sim, totalmente*” ou “*Sim, em parte*”.

### 5. Problemas familiares

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas três condições:

- no item n. 13<sub>4</sub> – “*Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por ter que cuidar de meu(s)/minha(s) filho(s)/filha(s) e/ou de outras demandas domésticas*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);

- no item n. 13<sub>5</sub> – “*Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo devido a problemas familiares*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);
- na pergunta n. 19 – “*Quanto os seguintes fatores contribuíram para que você abandonasse o curso?*” – no item n. 19<sub>3</sub> – “*Problemas familiares*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”.

#### 6. Problemas relacionados ao trabalho

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas duas condições:

- no item n. 13<sub>3</sub> – “*Não consegui me dedicar o suficiente ao estudo por causa do meu trabalho*” – o entrevistado respondeu concordando com a afirmação marcando as opções 4 ou 5 (em um escala de 0 a 5);
- na pergunta n. 19 – “*Quanto os seguintes fatores contribuíram para que você abandonasse o curso?*” – no item n. 19<sub>4</sub> – “*Demandas profissionais (jornada de trabalho, horário e local de trabalho, etc.)*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”.

#### 7. Dificuldades financeiras

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se desta condição:

- na pergunta n. 19 – “*Quanto os seguintes fatores contribuíram para que você abandonasse o curso?*” – no item n. 19<sub>1</sub> – “*Dificuldades financeiras*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”.

#### 8. Responsabilidade do corpo docente

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas duas condições:

- na pergunta n. 9 – “*Em geral, como você avalia a sua relação com os(as) professores(as) nesse curso?*” – o entrevistado respondeu “*Negativamente*” ou “*Muito negativamente*”;
- na pergunta n. 24 – “*A sua decisão de evadir está relacionada ao corpo docente ou a um(a) professor(a) específico(a)?*” – o entrevistado respondeu “*Sim*”.

#### 9. Responsabilidade institucional/organizacional

Foi considerada a influência desse fator ao verificar-se de uma destas três condições:

- na pergunta n. 23 – “*Quanto os seguintes fatores relacionados ao curso contribuíram para a sua decisão de evadir?*” – no item n. 23<sub>3</sub> – “*Exigência de pré-requisito de disciplinas*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”;
- no item n. 23<sub>5</sub> – “*Pouca abertura para o diálogo por parte da coordenação do curso.*”

*Exemplo: falta de orientação sobre as normas do curso, falta de acompanhamento aos calouros* – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”;

- no item n. 23<sub>6</sub> – “*Falta de acompanhamento pedagógico relacionado ao rendimento acadêmico. Exemplo: tutoria, monitoria, tempo dedicado pelo(a) professor(a) para esclarecer dúvidas em período fora da sala de aula*” – o entrevistado respondeu “*bastante*” ou “*totalmente*”.