



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINA DOS REIS

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
*CAMPUS ERECHIM***

ERECHIM/RS

2019

KELLY CRISTINA DOS REIS

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -
*CAMPUS ERECHIM***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

**ERECHIM/RS
2019**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Reis, Kelly Cristina dos

Evasão na Educação Superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim / Kelly Cristina dos Reis. -- 2019. 238 f.:il.

Orientador: Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Evasão. 2. Educação Superior. 3. Universidades Federais. 4. UFFS. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
COORDENAÇÃO ACADÊMICA
COORDENAÇÃO ADJUNTA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SECRETARIA DE PÓS GRADUAÇÃO
ERS 135 – Km 72, nº 200, Caixa Postal 764, Erechim-RS, CEP 99700-970, 54 3321 7099
sec.posgrad.er@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 009/PPGPE-2019

Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, no Auditório, Bloco dos Professores, do *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **KELLY CRISTINA DOS REIS intitulada: “EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM”** a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (Orientador/presidente – UFFS), Profª. Dra. Adriana Salete Loss (Membro titular interno – UFFS), Prof. Dr. Leandro Raizer (Membro titular externo – UFRGS), e Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Membro titular externo – UFFS). O/a professor/a presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por aprovar () reprovar o trabalho.

Observações: A BANCA APROVA O TRABALHO COM VOTO DE LOUÇA E SUGERE SUA PUBLICAÇÃO NA ÍNTEGRA OU EM ARTIGOS E CAPÍTULOS DE LIVROS. ENCOMENDA-SE AO COMISSÁRIO DA GESTÃO DA UFFS.

A banca orienta que no prazo de 45 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda.

Erechim/RS, 22 de agosto de 2019.

KELLY CRISTINA DOS REIS

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Profª. Dra. Adriana Salete Loss

Prof. Dr. Leandro Raizer

Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Thiago Ingrassia Pereira, pelas valiosas e inspiradoras contribuições e pela confiança, parceria e generosidade demonstradas ao longo de toda essa caminhada. Meu respeito e minha gratidão.

À UFFS pelas condições que me foram ofertadas para cursar o mestrado.

A todos e todas que responderam ao questionário pela preciosa colaboração para esta pesquisa.

À minha família e aos meus/minhas amigos/as pelo incentivo e pela compreensão nos tantos momentos de ausência.

Ao meu marido pelo companheirismo, atenção e carinho.

Aos/às professores/as do PPGPE por todo o aprendizado, pela troca e pelo exemplo.

À professora Adriana Salete Loss e aos professores Leandro Raizer e Luis Fernando Santos Corrêa da Silva por terem aceitado fazer parte da banca. Agradeço pela leitura e pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

Às colegas e ao colega do curso por dividirem comigo as alegrias e as angústias desta caminhada.

Ao colega Pedro, da Diretoria de Registro Acadêmico da UFFS, pela gentileza e celeridade com que atendeu aos meus inúmeros pedidos por dados e informações institucionais.

Aos/às colegas da Assessoria de Comunicação por me apoiarem e por se disponibilizarem a cobrir as minhas ausências e por, muitas vezes, acreditarem mais em mim do que eu mesma.

Às amigas Oziane, Viviane e Aline por me estenderem a mão e me acolherem nos momentos em que a angústia foi maior que a confiança.

A todos/as os/as demais que de alguma maneira estiveram presentes e contribuíram para esta caminhada.

RESUMO

Neste estudo, investigamos a evasão discente nos cursos de graduação ofertados na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição criada a partir da agenda de expansão da oferta de educação superior proposta pelo Governo Lula nos anos 2000. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar como se caracteriza a evasão discente em oito cursos de graduação ofertados na sede da UFFS - *Campus* Erechim e por que os/as estudantes evadem, bem como apresentar propostas de ações voltadas à prevenção e ao combate desse fenômeno. O recorte temporal escolhido foi o período de 2013 a 2017. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, na perspectiva de estudo de caso. O levantamento de dados foi realizado em duas etapas: em um primeiro momento, foram levantadas informações junto aos bancos de dados institucionais, e, em um segundo momento, diretamente com os/as estudantes evadidos/as por meio de questionário eletrônico. A análise dos dados foi realizada com base na literatura especializada abordada no referencial teórico, amparada no campo da Sociologia da Educação, em especial os estudos de Pierre Bourdieu e seus colaboradores, que abordam como as desigualdades sociais afetam os processos de acesso e permanência na educação superior, e os estudos de Vincent Tinto, que tratam da integração entre estudantes e instituição e do papel da instituição no combate à evasão. Os resultados apontam um percentual médio de evasão do *Campus* de 44,4% no período pesquisado, com tendência maior de abandono nos primeiros semestres após o ingresso. Identificamos, também, que aspectos econômicos, culturais, sociais e simbólicos impactaram tanto o ingresso como a evasão. Dentre os grupos pesquisados, o que apresentou menor evasão foi o de estudantes que receberam bolsas acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e cultura). Em relação aos fatores que motivaram a evasão, aqueles relacionados à dimensão externa à Instituição, como dificuldades financeiras e com transporte, foram os que tiveram maior impacto. No âmbito dos fatores internos à Instituição, os mais citados foram aqueles relacionados a valores e dificuldades de acesso a auxílios socioeconômicos e bolsas acadêmicas, bem como ausência de moradia estudantil. A pesquisa demonstra que na instituição estudada, onde há uma política institucional de acesso que proporciona a entrada de um grande número de estudantes de classes populares, especialmente aqueles vindos de escola pública, dificuldades de ordem material, sejam elas relacionadas a fatores internos à UFFS, externo à UFFS ou de ordem pessoal, foram aquelas que mais impactaram a evasão.

Palavras-chave: Evasão. Educação Superior. Universidades Federais. UFFS.

ABSTRACT

In this study, we investigate student dropout in the undergraduate courses offered at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), an institution created from the higher education expansion agenda proposed by the Lula Government in the 2000s. The aim of the research is to identify and analyze how student dropout is characterized in eight undergraduate courses offered by UFFS - *Campus* Erechim and why the students leave the courses, as well as present proposals for actions aimed at preventing and combating this phenomenon. The selected time frame was the period from 2013 to 2017. This is descriptive research, with a quantitative approach, from a case study perspective. The data survey was accomplished in two stages: first, information was collected from institutional databases, and second, data was gathered directly from students who left the course through an electronic questionnaire. The analysis of the data was carried out based on the specialized literature discussed in the theoretical framework, supported by the scope of Sociology of Education, especially the work of Pierre Bourdieu and his collaborators, that addresses how social inequalities affect the processes of access and retention in higher education, and the Vincent Tinto studies that deal with the integration of students and institution as well as the role of the institution in combatting against student dropout. The results indicate an average percentage of *Campus* dropout of 44.4% in the period studied, with a tendency to drop out in the first semesters after admission. We also identify that economic, cultural, social and symbolic aspects impacted both admission and student dropout. Among the groups surveyed, the one that presented the least evasion was the one of students who received academic scholarships (teaching, research, extension and culture). Regarding the factors that motivated student dropout, those external to the Institution, such as financial difficulties and transportation, had the greatest impact. Within the scope of internal institutional factors, the most often mentioned were those related to the amount of money and difficulties of access to socioeconomic aid and academic scholarships, as well as absence of student housing. The research shows that in the institution studied, where there is an access institutional policy that allows the entry of a large number of students from popular classes, especially those from public schools, material difficulties, whether related to factors internal to UFFS, external to UFFS or from personal scope, were the ones that most impacted dropout.

Keywords: University Dropout. Higher Education. Public University. UFFS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Evolução das matrículas em cursos de graduação no Brasil (1980-2017) de acordo com a categoria administrativa.....	51
Figura 2 –	Região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).....	69
Figura 3 –	Fórmula utilizada pelo REUNI para calcular a evasão na educação superior (taxa de titulação).....	84
Figura 4 –	Fórmula utilizada pelo INEP e pelo Instituto Lobo para calcular a evasão na educação superior (evasão anual).....	84
Figura 5 –	Fórmula utilizada para calcular a evasão neste estudo.....	124
Gráfico 1 –	Percentual de entradas nos cursos de graduação de acordo com a forma de ingresso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	131
Gráfico 2 –	Percentual de evasão de acordo com o semestre de saída do curso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	139
Gráfico 3 –	Variação do percentual de maior evasão em relação ao percentual de menor evasão, considerando o sexo e o curso de ingresso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	144
Gráfico 4 –	Percentual de ingresso de acordo com a idade e o turno de oferta dos cursos (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	147
Gráfico 5 –	Percentual de ingresso de estudantes brancos/as e pretos/as e pardos/as em cursos de maior e menor demanda (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	150
Gráfico 6 –	Percentual de evasão na modalidade ampla concorrência de acordo com a forma de ingresso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	156
Gráfico 7 –	Percentual de ingresso e de evasão entre estudantes brancos/as, pretos/as e pardos/as nas modalidades L1, L5 e A1 (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013/2017).....	159
Gráfico 8 –	Percentual de indicação de fatores de ordem pessoal (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2015-2017).....	180

Gráfico 9 – Percentual de indicação de fatores externos à UFFS (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2015-2017).....	189
Gráfico 10 – Percentual de indicação de fatores internos à UFFS (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2015-2017).....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cursos de graduação dos <i>campi</i> da UFFS que ofertaram turmas no ano de 2019.....	58
Quadro 2 –	Modalidades de concorrência a vagas ofertadas pela UFFS, em 2019, via processo seletivo regular.....	61
Quadro 3 –	Cursos de graduação presenciais ofertados nas IES instaladas na região de abrangência da 15ª CRE (ingresso em 2018).....	72
Quadro 4 –	Frequência quantitativa e percentual com que cada fator foi apontado pelos/as participantes.....	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de candidatos/as por vaga em cursos de graduação ofertados na UFFS - <i>Campus</i> Erechim via processo seletivo regular (2010-2019).....	67
Tabela 2 –	Percentual de variação no número de candidatos/as por vaga em cursos de graduação ofertados na UFFS - <i>Campus</i> Erechim via processo seletivo regular (2010-2019)	67
Tabela 3 –	Dados do PIB <i>per capita</i> na região da 15ª CRE (2015).....	70
Tabela 4 –	Cursos da UFFS com maiores taxas de evasão entre os anos de 2010 e 2013 (resultados GRUPEPU).....	93
Tabela 5 –	Percentual de evasão nos cursos de graduação da UFFS - <i>Campus</i> Erechim entre os anos de 2010 e 2013 (resultados GRUPEPU).....	94
Tabela 6 –	Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via processo seletivo regular (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD).....	96
Tabela 7 –	Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via processo seletivo especial (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD)	97
Tabela 8 –	Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via edital de transferências e retornos (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD).....	98
Tabela 9 –	Situação das matrículas em 2017.2 dos/as ingressantes no período de 2013-2017 (UFFS - <i>Campus</i> Erechim).....	131
Tabela 10 –	Percentual de evasão de acordo com o sexo (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	142
Tabela 11 –	Percentual de ingresso de acordo com o sexo e o curso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	142
Tabela 12 –	Percentual de evasão de acordo com o sexo e o curso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	143
Tabela 13 –	Percentual de evasão de acordo com a faixa etária (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	145

Tabela 14 –	Percentual de evasão de acordo com a idade e o turno de oferta dos cursos (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	147
Tabela 15 –	Percentual de evasão de acordo com a caracterização étnico-racial (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	149
Tabela 16 –	Percentual de evasão de estudantes brancos/as, pretos/as e pardos/as ingressantes nos cursos de maior e menor demanda (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	150
Tabela 17 –	Percentual de evasão de estudantes com deficiência (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	154
Tabela 18 –	Percentual de evasão de acordo com a modalidade de concorrência (UFFS - <i>Campus</i> Erechim 2013-2017).....	156
Tabela 19 –	Percentual de evasão de acordo com o recebimento de auxílios socioeconômicos (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	161
Tabela 20 –	Percentual de evasão de acordo com a rede de ensino médio (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	163
Tabela 21 –	Percentual de evasão de acordo com a rede de ensino médio e o grau acadêmico (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	164
Tabela 22 –	Percentual de evasão de acordo com o grau acadêmico (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	166
Tabela 23 –	Percentual de evasão por curso (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017)...	168
Tabela 24 –	Percentual de evasão de acordo com o recebimento de bolsas acadêmicas (UFFS - <i>Campus</i> Erechim/2013-2017).....	171

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
CCR	Componentes Curriculares
DRA	Diretoria de Registro Acadêmico
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FEE	Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GRUPEPU	Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PIN	Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPEPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO, CRISES, TRANSFORMAÇÕES E EXPANSÃO.....	23
2.1	UNIVERSIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	23
2.2	A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS PROCESSOS DE EXPANSÃO DA OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XX.....	32
2.3	EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 2000.....	44
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: O LÓCUS DA PESQUISA.....	57
3.1	A UFFS E SUA POLÍTICA DE ACESSO.....	57
3.2	A UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM.....	64
3.2.1	Região de instalação da UFFS - <i>Campus</i> Erechim.....	69
4	IMPASSES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROBLEMA DA EVASÃO.....	76
4.1	DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES ENTRE ACESSO E PERMANÊNCIA.....	76
4.2	A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	81
4.3	A EVASÃO NA UFFS: DADOS ACUMULADOS E POLÍTICA DE PERMANÊNCIA.....	92
4.4	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU E DO MODELO INTERACIONISTA DE TINTO PARA ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	102
4.4.1	A sociologia da educação de Pierre Bourdieu.....	102
4.4.2	O modelo interacionista de Vincent Tinto.....	111
5	CAMINHOS DA PESQUISA.....	120
5.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	120
6	A EVASÃO EM NÚMEROS: O QUE OS DADOS INSTITUCIONAIS SINALIZAM SOBRE A EVASÃO NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM.....	130
6.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA EVASÃO NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2013-2017).....	130

6.2	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2013-2017).....	141
6.2.1	Sexo	141
6.2.2	Faixa etária	145
6.2.3	Caracterização étnico-racial	148
6.2.4	Deficiência	154
6.3	CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2013-2017).....	155
6.3.1	Modalidade de concorrência	155
6.3.2	Assistência estudantil	160
6.4	CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2013-2017).....	163
6.4.1	Rede de ensino médio	163
6.4.2	Grau acadêmico	166
6.4.3	Bolsas acadêmicas	170
6.5	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DA EVASÃO NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2013-2017).....	172
7	A EVASÃO PELOS/AS EVADIDOS/AS: QUAIS OS FATORES QUE INFLUENCIARAM A EVASÃO DISCENTE NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM	176
7.1	PERFIL DOS/AS ESTUDANTES EVADIDOS/AS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.....	176
7.2	FATORES DE ORDEM PESSOAL.....	180
7.3	FATORES EXTERNOS À UFFS.....	188
7.4	FATORES INTERNOS À UFFS.....	194
7.5	SÍNTESE DOS FATORES QUE MOTIVARAM A EVASÃO NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM (2015-2017).....	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICE A – HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	227
	APÊNDICE B - TCLE E QUESTIONÁRIO SOBRE EVASÃO NA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM	228

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da educação superior¹ no Brasil é bastante recente se comparada ao contexto internacional, sendo marcada, dentre outras características, pelo elitismo, pela coexistência da oferta de vagas públicas e privadas, pelo represamento de grandes contingentes de estudantes sem acesso à educação superior, principalmente fora das capitais e regiões metropolitanas, por processos intermitentes do protagonismo público na oferta de vagas e pela diversificação das formas de organização das instituições de educação superior (IES).

Dentre as diversas demandas que foram sendo apresentadas à universidade e à educação superior como um todo, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, observa-se a intensificação, nas últimas décadas, da pressão pela ampliação da oferta e pela incorporação de grupos sociais historicamente afastados dos espaços acadêmicos. No Brasil, o atendimento a essa demanda tem se dado principalmente a partir do início dos anos 2000, quando o Estado brasileiro passou a implementar políticas de expansão e interiorização de vagas na educação superior, bem como de ampliação das condições de acesso a segmentos populares.

Exemplos dessas políticas são: *a*) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); *b*) o Programa Universidade para Todos (PROUNI); *c*) a Universidade Aberta do Brasil (UAB); *d*) a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); *e*) a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU); *f*) o fortalecimento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tanto como meio de ingressar na educação superior quanto para pleitear bolsas; *g*) a Lei nº 12.711/2012, chamada “Lei das Cotas”.

Esse conjunto de políticas e ações direcionadas tanto à esfera pública quanto à privada acabou por gerar um cenário complexo e contraditório. Ao mesmo tempo em que promove um importante progresso na ampliação da oferta da educação superior, aliado à criação de condições de acesso a segmentos populares, está cercado de uma série de limites e contradições ligados à permanência dos/as estudantes nesse nível de educação.

Um indício disso são os altos índices de evasão registrados nos cursos de graduação, tanto de instituições privadas como de instituições públicas, o que mostra que as políticas de

¹ “Educação superior” e “ensino superior” são tratados por alguns autores como sinônimos. Neste trabalho, especificamente, será priorizado o uso do termo “educação superior”, que foi efetivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996). O termo “ensino superior” somente será utilizado nos casos de citação direta.

acesso não vieram suficientemente acompanhadas de políticas de permanência. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição criada em 2009 como parte do REUNI, também sofre com esse fenômeno. Ao mesmo tempo em que possui uma política de acesso que cria condições para que 90% do seu corpo discente seja oriundo de escola pública, ela se vê envolta em problemas relacionados à permanência desses/as estudantes até a conclusão de seus cursos. A média de evasão nos seis *campi* da UFFS supera a casa dos 40% nos seus primeiros oito anos de atividade e há cursos que ultrapassam a taxa de 60% de evasão.

A saída de estudantes de um curso de graduação público antes de concluí-lo representa perdas de ordem pessoal, social e institucional, compromete o orçamento das instituições e, conseqüentemente, a qualidade dos serviços ofertados. No âmbito pessoal, além do desperdício de tempo e dinheiro, há, em geral, um forte impacto emocional naqueles que não se diplomam, como frustração, insegurança, desmotivação, sentimento de fracasso e de incapacidade intelectual, medo do futuro por não atingirem uma qualificação que, teoricamente, lhes proporcionaria um melhor espaço no mercado de trabalho e, talvez, lhes conferisse alguma mobilidade social. A sociedade também sofre o impacto uma vez que deixa de contar com profissionais capacitados para colaborar com o desenvolvimento social e científico do país, bem como vê o investimento público em educação superior ser desperdiçado.

No âmbito das instituições, em especial as universidades federais, há um desperdício de estrutura física e de pessoal uma vez que elas permanecem as mesmas, independentemente do número de estudantes ativos. Há também uma espécie de fracasso institucional por não cumprir com a missão de diplomar seu corpo discente e de contribuir para o enfrentamento dos dilemas contemporâneos de nossa sociedade. Contudo, as perdas institucionais mais facilmente quantificáveis estão relacionadas ao comprometimento de sua sustentabilidade financeira.

Parte significativa do orçamento anual das universidades federais tem origem na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital (OCC)², também conhecida como Matriz Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), criada

² As despesas de custeio estão relacionadas à manutenção da capacidade operacional das instituições, como por exemplo: pagamento de conta de água, de luz, de telefone, aquisição de materiais de consumo, pagamento de serviços terceirizados, diárias, passagens, manutenção de equipamentos, bem como bolsas e auxílios aos estudantes. Já os recursos de capital devem, obrigatoriamente, ser aplicados no patrimônio das instituições: construção de novos espaços, aquisição de equipamentos, móveis ou veículos, etc.

com o objetivo de conferir equidade, precisão técnica e transparência na distribuição de recursos entre as universidades federais.

O principal parâmetro da Matriz OCC é o que eles chamam de “aluno equivalente” (graduação, mestrado, doutorado e residência médica), correspondendo a um percentual de composição de 90%. Os outros 10% referem-se à eficiência e qualidade acadêmica e científica. Dentre as variáveis que compõem a formulação do “aluno equivalente”, a relação entre o número de ingressantes e de diplomados em cada curso é uma das que mais impacta, o que significa que quanto maiores as taxas de evasão em uma instituição universitária federal maior será o impacto nos seus recursos financeiros para manutenção e/ou ampliação de sua capacidade operacional.

A UFFS, assim como todas as demais universidades federais criadas há menos de 10 anos, dispõe de um orçamento especial, pactuado anualmente junto ao Ministério da Educação (MEC), com base nas demandas da Instituição devidamente justificadas. A estimativa é de que até 2020 a UFFS migre para a Matriz OCC e passe a receber recursos financeiros nos mesmos moldes das demais instituições. Desta forma, os altos índices de evasão registrados em seus cursos passarão a impactar em seu orçamento, diferentemente do que ocorre nesse período de orçamento especial. É importante também considerar que a UFFS, assim como todas as demais universidades federais brasileiras, já vem sendo afetada, desde 2015, pelos sucessivos cortes orçamentários impostos pelo governo federal.

Nesse sentido, sob o ponto de vista econômico, o combate à evasão discente na UFFS apresenta-se como uma demanda urgente para a sua estabilidade financeira, principalmente em função do cenário de instabilidade política e econômica que desafia o processo de consolidação das instituições públicas de educação superior criadas recentemente.

No entanto, embora a questão econômica tenha uma importância fundamental, uma vez que a Instituição somente pode manter e ampliar a oferta de vagas e promover uma formação acadêmica com qualidade se tiver orçamento suficiente, entendemos que a compreensão do processo de evasão exige uma superação da postura economicista. Para além dos números, das porcentagens, das taxas, existem pessoas envolvidas em uma rede altamente complexa que abrange aspectos sociais, econômicos, culturais, educacionais, institucionais e simbólicos que intervêm em suas trajetórias universitárias.

Entendemos que o combate à evasão passa, necessariamente, pela diminuição das desigualdades sociais, por políticas públicas voltadas à permanência estudantil e por fortes investimentos do Estado. Mas também passa pela intervenção das instituições naquilo que elas têm autonomia para atuar. Para que isso ocorra, as IES precisam conhecer como esse

fenômeno se manifesta, quais são as características do público que evade e quais os aspectos que influenciam a evasão, considerando as especificidades do espaço onde ela ocorre. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a apresentar um estudo sobre a evasão na UFFS - *Campus* Erechim, juntando-se a uma série de outras pesquisas que vêm sendo realizadas ao longo desses 10 anos da Instituição, voltadas à compreensão de fenômenos institucionais.

O interesse pelo tema desta pesquisa deu-se a partir de minha³ atuação profissional junto à UFFS - *Campus* Erechim, onde ingressei no ano de 2010, ainda antes da chegada dos/as primeiros/as estudantes. Formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) - *Campus* Erechim, escolhi não seguir a carreira docente, tendo me dedicado a concursos públicos na área técnica-administrativa de instituições de ensino. No ano de 2009, fui aprovada em três concursos públicos e optei por assumir o cargo de assistente em administração na UFFS, pois poderia permanecer próxima a minha família.

Fui lotada na Assessoria de Comunicação do *Campus* logo após entrar em exercício. As atribuições específicas desse setor me possibilitaram oportunidades ímpares de testemunhar diferentes momentos institucionais como: a chegada dos primeiros servidores; a realização das primeiras matrículas; o primeiro dia de aula na Instituição; as primeiras formaturas; a forma como o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura foram se configurando; a implantação das instâncias de participação e deliberação coletivas; a construção da estrutura física do *Campus*; a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*; a construção das políticas institucionais; a criação das primeiras entidades representativas dos estudantes, dos docentes e dos técnico-administrativos; as primeiras greves dos servidores; as mobilizações estudantis, entre outras. Esses são exemplos daquilo que considero uma experiência enriquecedora e que contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de pertencimento e responsabilidade em relação a essa Instituição.

A satisfação de poder colaborar com a construção e implantação de uma nova universidade veio acompanhada da responsabilidade de perceber a complexidade e os desafios que se apresentam ao longo do processo. E dentre os inúmeros desafios que foram se revelando nessa curta trajetória institucional, o problema da evasão discente é aquele que mais me desperta indagações e reflexões: Quem são os/as estudantes que interrompem seus estudos? Quais fatores contribuem para que eles/as evadam de seus cursos? Até que ponto

³ A primeira pessoa do singular será usada apenas nesta parte do texto, onde se faz referência à motivação da pesquisadora para escolha do tema. Optamos por utilizar a primeira pessoa do plural no restante do texto por considerá-lo uma produção conjunta de orientanda e orientador.

fatores internos ao *Campus*, sobre os quais se têm autonomia institucional para atuar, são responsáveis pela evasão discente? O que pode ser feito no âmbito institucional para combater esse problema?

A partir desses questionamentos, definimos o problema dessa investigação da seguinte forma: **Em um período marcado pela ampliação da oferta da educação superior e pela criação de condições de acesso a sujeitos oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de educação, como se configura o fenômeno da evasão discente em uma universidade pública nova, que recebe grande contingente de estudantes de classes populares?**

Com base nesse problema de pesquisa e partindo do pressuposto de que conhecer e compreender a forma como a evasão discente se configura em uma instituição é premissa fundamental para o desenvolvimento de estratégias e ações de intervenção que possam colaborar com a viabilização da permanência dos/as estudantes até a conclusão de seus cursos, definimos como objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

Identificar e analisar como se caracteriza a evasão discente em oito cursos de graduação ofertados pela UFFS - *Campus* Erechim, considerando o período de 2013 a 2017, e por que os/as estudantes evadem, bem como apresentar propostas de ações voltadas à prevenção e ao combate desse fenômeno.

Objetivos Específicos:

- 1) Conhecer características dos/as estudantes que evadiram entre os anos de 2013 e 2017 de oito cursos de graduação ofertados pela UFFS - *Campus* Erechim, bem como as tendências gerais de evasão no período;
- 2) Identificar os fatores que colaboraram para a evasão a partir da percepção dos/as estudantes evadidos/as no período de 2015 a 2017;
- 3) Sugerir ações voltadas ao combate à evasão, tomando como base aspectos sobre os quais a Instituição tem autonomia para atuar.

Para dar conta dos propósitos da pesquisa, recorreremos ao campo da Sociologia de Educação por entendermos que uma visão mais ampla da evasão exige uma abordagem que considere o contexto socioeconômico e cultural dos/as estudantes, da instituição e do próprio sistema educacional. Dentre as orientações teóricas que integram esse campo de estudo, consideramos pertinente nos amparar nos escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus colaboradores (BOURDIEU, 2017; 2012a; 2012b; 2012c; BOURDIEU; PASSERON, 2015; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012) para nos ajudar a compreender como as desigualdades

sociais, em suas variadas manifestações, afetaram os processos de acesso e de permanência do grupo pesquisado nos cursos ofertados na UFFS – *Campus Erechim*.

A escolha de Bourdieu se justifica pela consistência de sua teoria, cuja formulação se dá a partir do desvelamento dos mecanismos de dominação social e da construção de uma abordagem sociológica que procurou fugir tanto do subjetivismo como do objetivismo para explicar a realidade social. A partir de conceitos-chave de sua teoria mais ampla, como *habitus*, capital cultural, capital social e capital econômico, excluídos do interior, entre outros, Bourdieu colabora, no campo da Educação, para a compreensão de como as desigualdades de classes estão relacionadas às desigualdades escolares e de como o sistema educacional mantém e legitima os privilégios de determinados grupos, contribuindo para a reprodução da estrutura social.

No texto “Os excluídos do interior”, escrito em parceria com Patrick Champagne, em 1992, Bourdieu aponta que os chamados processos de “democratização” da educação em seus diferentes níveis, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, tratam-se, na verdade, de processos de massificação. Se antes o que se verificava era uma exclusão “dos” espaços de ensino, o que se observa, a partir de então, é uma exclusão “nos” espaços educacionais, de modo dissimulado e com maior potencial de legitimação social. Consideramos, assim, que Bourdieu nos fornece um poderoso instrumento de reflexão teórica e de análise macrossocial para nos ajudar a compreender como a distribuição desigual de bens materiais e simbólicos pode afetar tanto o ingresso como a permanência na educação superior.

Como também nos interessa compreender qual o papel da Instituição pesquisada para tentar minimizar as tensões que se estabelecem a partir do ingresso dos/as estudantes, nos apropriamos de algumas contribuições do sociólogo estadunidense Vincent Tinto (TINTO, 2014; 2006a; 2006b; 1993; 1975). Embora siga uma vertente epistemológica, teórica e metodológica distinta da utilizada por Bourdieu, entendemos que Tinto e seu modelo interacionista, considerado paradigmático na literatura especializada sobre evasão na educação superior, é capaz de nos auxiliar a compreender o papel institucional em relação a esse fenômeno.

Para Tinto, a evasão emerge da interação entre indivíduos e instituição. Ao ingressar em um curso superior, cada indivíduo carrega consigo, além de compromissos externos (profissionais, familiares, etc), intenções (objetivos) e um nível de comprometimento (motivação) que são resultantes das experiências sociais anteriores por ele vivenciadas. Após o seu ingresso, esse indivíduo entrará em contato com experiências proporcionadas pela instituição ligadas ao sistema acadêmico (relacionado ao sistema das práticas de ensino

voltadas à educação formal dos/as estudantes) e ao sistema social (referente à vida diária dos atores institucionais e às relações que se estabelecem fora dos ambientes de educação formal). A integração (ou a falta dela) a esses sistemas atualizam as intenções e o comprometimento que esse indivíduo apresentou ao ingressar na instituição, podendo levar à evasão nos casos em que ela (integração) não ocorre.

Tinto, assim como Bourdieu, se afasta das posições extremas que, de um lado, imputam ao/à estudante, unicamente, as razões para a sua evasão (tratando-as como deficiências individuais), e de outro, atribuem exclusivamente às instituições a responsabilidade pela evasão de seu corpo discente. Consideramos, por fim, que a análise feita a partir dessas duas referências constitui apenas uma dentre as inúmeras possibilidades de abordagens sobre esse tema.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos, sendo o primeiro capítulo caracterizado pelas presentes considerações iniciais. No segundo capítulo, intitulado “Universidade e Educação Superior: histórico, crises, transformações e expansão”, trazemos uma contextualização histórica da universidade enquanto instituição milenar, abordando suas fases, seus modelos, suas crises e as demandas que lhes foram sendo apresentadas ao longo do tempo. Nesse capítulo também apresentamos uma retrospectiva histórica da implantação e expansão da universidade pública no Brasil e dos processos de expansão da oferta da educação superior ao longo do século XX. E, por fim, abordamos a implantação, a partir do início dos anos 2000, de políticas voltadas à expansão e interiorização de vagas na educação superior e à ampliação do acesso a segmentos populares. Buscamos, ao longo do texto, problematizar a questão do caráter historicamente elitista da universidade e da educação superior como um todo.

No terceiro capítulo, denominado “Universidade Federal da Fronteira Sul: o lócus da pesquisa”, descrevemos a UFFS, com foco na sua política de ingresso como uma das dimensões de sua marca “popular”. Nesta parte também apresentamos a caracterização do *Campus* Erechim bem como da região onde está instalado.

No quarto capítulo, “Impasses na educação superior: o problema da evasão”, problematizamos a questão da democratização da educação superior e as tensões estabelecidas entre acesso e permanência, que se materializam nos altos índices de evasão registrados neste nível de educação. Trazemos questões conceituais, de mensuração, estatísticas e causais sobre a evasão, mostrando que se trata de um fenômeno altamente complexo. Também apresentamos dados referentes a esse fenômeno na UFFS e as contribuições de teóricos como Pierre Bourdieu e Vincent Tinto para a análise e compreensão do tema desta pesquisa.

Os caminhos metodológicos que orientam o desenvolvimento deste estudo são apresentados no quinto capítulo, intitulado “Caminhos da pesquisa”, onde contemplamos o tipo de pesquisa, o público alvo, a justificativa das escolhas e as formas de coleta e análise dos dados.

No sexto capítulo, “A evasão em números: o que os dados institucionais sinalizam sobre a evasão na UFFS - *Campus Erechim*”, voltado ao cumprimento do primeiro objetivo específico da pesquisa, elaboramos uma descrição das tendências gerais de evasão registradas no período de 2013 a 2017 e das características dos/as estudantes que ingressaram e evadiram da UFFS - *Campus Erechim* nesse período, com base nos dados coletados junto a diferentes Pró-Reitorias da Instituição.

Para atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, construímos o sétimo capítulo, intitulado “A evasão pelos/as evadidos/as: quais os fatores que influenciaram a evasão discente na UFFS - *Campus Erechim*”, a partir da análise dos principais fatores associados à evasão que foram apontados pelos/as estudantes que participaram da pesquisa, agrupando-os em três categorias: fatores de ordem pessoal, fatores de ordem externa à UFFS e fatores de ordem interna à UFFS.

A última parte da dissertação traz nossas Considerações Finais sobre este estudo. Sabedores da impossibilidade de esgotar o tema ou de propor soluções definitivas para a evasão, dada a complexidade deste fenômeno, buscamos sintetizar dados imperativos que emergiram ao longo da pesquisa, tecer algumas reflexões e apresentar algumas possibilidades para enfrentamento institucional, atendendo, assim, ao terceiro objetivo específico do estudo.

Esperamos, assim, poder contribuir para a compreensão dos aspectos que envolvem esse problema no âmbito institucional, fornecendo à UFFS subsídios que possam, de alguma forma, colaborar com a criação de medidas que auxiliem no seu combate. Como veremos mais adiante, o levantamento bibliográfico realizado neste estudo mostra que ainda é relativamente reduzida a produção acadêmica sobre evasão nos cursos de graduação das universidades federais criadas recentemente. Reconhecemos, assim, que, além de sua relevância institucional, este estudo pode contribuir com a produção científica no campo da educação superior, uma vez que fornece dados objetivos e questões de análise sobre o tema da evasão no cenário ainda pouco explorado das novas universidades federais.

2 UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO, CRISES, TRANSFORMAÇÕES E EXPANSÃO

Neste capítulo discutimos a dimensão histórica da universidade, considerando seu surgimento, suas crises, suas transformações e seus modelos. Nossos escritos partem do entendimento de que a universidade, desde suas origens, carrega uma marca predominantemente elitista, construída para poucos e fechada ao acesso das massas populares. Conforme se modificam os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, novas demandas lhe são apresentadas, dentre elas a abertura para classes até então excluídas de seus espaços.

No que concerne ao cenário nacional, respeitando a complexidade e as múltiplas dimensões que envolvem a compreensão da constituição da educação superior no Brasil e da instituição universitária, realizamos um recorte visando compreender como a universidade pública surgiu e se desenvolveu no país e como se deram os processos de expansão da oferta de vagas na educação superior visando promover o acesso a esse nível de educação. Nosso objetivo é chegar ao contexto de expansão e interiorização registrado durante os governos do Partido dos Trabalhadores, quando foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), lócus desta pesquisa.

2.1 UNIVERSIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A universidade é uma instituição prestes a completar um milênio. Suas primeiras formas de organização surgiram na Europa Ocidental, sob a proteção da Igreja, e datam do século XI, no período medieval. Há um consenso entre os historiadores no entendimento de que Bolonha e Paris foram as primeiras instituições a constituírem-se verdadeiramente como universidades, tornando-se modelos para a criação de outras instituições⁴ (ROSSATO, 2005).

Segundo Wanderley (1984), as universidades medievais estavam voltadas para o saber desinteressado, como um fim em si mesmo, possuindo algumas características que lhes conferiam certa homogeneidade nessa primeira fase de sua constituição. Dentre essas características, destacavam-se: o caráter conservador, cursos de longa duração, aulas orais,

⁴ Neste estudo, assumimos uma definição clássica europeia de universidade. No entanto, não podemos ignorar a existência anterior de centros de conhecimento no norte da África, no Oriente Médio e na Ásia Meridional, que, guardadas as devidas diferenças de realidades separadas no tempo e no espaço, incorporavam, em muitos aspectos, as principais características daquilo que chamamos hoje de universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

polêmicas teológicas, defesa da tese ao final dos estudos, fundação pontifícia, imperial ou espontânea, democracia interna, atribuição de grau (licença, bacharelado, doutorado), método de ensino próprio (baseado na leitura e no debate), caráter internacional (os alunos e professores podiam transitar pelas diferentes universidades, pois todas tinham a mesma estrutura e a mesma organização de estudos), entre outros (ROSSATO, 2005; WANDERLEY, 1984).

Voltadas ao saber do passado, as cerca de 80 universidades europeias criadas até o ano de 1500, dentre elas Oxford, Cambridge, Lisboa e Salamanca, não tinham compromisso com demandas sociais. O ensino, monopolizado em quatro faculdades (Teologia, Direito, Medicina e Artes), era elitizado, visto que os estudantes provinham da nobreza em sua grande maioria, e hierarquizado, pois a Teologia ocupava lugar de destaque em relação às demais ciências, reflexo da cosmovisão católica que predominava no período (ROSSATO, 2005).

A presença predominante da elite é uma característica marcante da instituição universitária que se estende ao longo de toda a sua história. Neste estudo, nos apropriamos do conceito de elite apresentado por Pereira (2015) para quem,

ser elite é estar associado a uma pequena parcela da população, geralmente detentora de capitais (econômico, político, cultural, etc.) que conforma a chamada classe dominante. Elite estaria numa direção contrária de povo, este representando um grupo amplo e diversificado, alijado das macroestruturas de poder da sociedade, e aquela, um pequeno círculo, fechado, que se (re)produz por meio da apropriação dos capitais citados (PEREIRA, 2015, p. 87).

Nesse sentido, também se torna importante delimitarmos o conceito de classes populares. Para isso, recorreremos a Nascimento (1999), que define como:

[...] os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, a educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: a discriminação racial (NASCIMENTO, 1999, p. 10).

Assim, quando nos referimos a classes populares ou segmentos populares, estamos tratando dos “grupos sociais em condições de vulnerabilidade material e simbólica [...], que sofrem com processos de exclusão” (PEREIRA, 2015, p. 26). Como veremos mais adiante, somente nas últimas décadas a universidade começou a incorporar de forma mais significativa

esses grupos, sendo que essa incorporação, muitas vezes, deu-se de forma seletiva, direcionando o acesso dessas populações a instituições e cursos de menor prestígio.

A homogeneidade, característica da instituição medieval, foi rompida no período renascentista, promovendo o surgimento de uma nova concepção de universidade, marcada, agora, pela pluralidade, que, de acordo com Rossato (2005), desde então passou a ser uma das suas riquezas. Na instituição universitária renascentista, gradativamente, a hegemonia teológica deu lugar ao humanismo antropocêntrico e abriu-se espaço para as novas ciências e para a criação de um vínculo mais forte com o Estado (TRINDADE, 1999).

Influenciada pelas transformações promovidas pelo capitalismo mercantil, pelo humanismo literário e artístico e pelas reformas religiosas, a universidade viu suas crenças, concepções e certezas mudarem, levando-a a entrar em uma crise e obrigando-a a adaptar-se às novas circunstâncias. Nesse processo de transição vemos a instituição universitária perder a sua autonomia, o seu caráter internacional, o seu monopólio, parte de seu prestígio e também parte do seu corpo discente para os colégios, para os quais o ensino das artes foi gradativamente transferido (ROSSATO, 2005). Apesar da crise, houve um aumento bastante significativo no número de universidades ao longo do século XVI, com a expansão ultrapassando os limites europeus e estendendo-se à Ásia e, principalmente, à América Latina Hispânica.

Os séculos XVII e XVIII foram marcados, sobretudo, por descobertas científicas em vários campos do saber (Física, Astronomia, Matemática, Química, Ciências Naturais), pelos preceitos iluministas e pela Revolução Industrial inglesa. É nesse contexto que a universidade começou a institucionalizar a ciência, o que alterou de forma permanente a sua estrutura.

Na transição entre os dois séculos fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos. Com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades por meio da pesquisa. Até o século XVII, o cientista não tem um papel especializado na sociedade, mas a partir daí desencadeia-se uma mudança profunda no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral (TRINDADE, 1999, p. 8-9).

Além da relação universidade-ciência, este período também viu nascer a relação universidade-Estado e “aquilo que se pode denominar papel social das universidades, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata” (TRINDADE, 1999, p. 10). No entanto, a instituição universitária permanecia elitizada, acessível apenas à nobreza e à alta burguesia masculina.

Foi a partir do século XIX que a universidade passou a ter uma configuração institucional mais parecida com a que conhecemos hoje, constituindo uma relação direta com a sociedade. Com o aprofundamento da relação com o Estado, de quem passa a receber recursos para a sua manutenção, associado à laicização e à associação entre ensino e pesquisa, a “universidade moderna” passou a desempenhar um importante papel no desenvolvimento das nações (ROSSATO, 2005; TRINDADE, 1999). Durante o século XIX a universidade finalmente chegou aos cinco continentes. Assim, quando as características regionais vieram à tona, ela passou a assumir diferentes funções e feições de acordo com as demandas apresentadas pelas sociedades nas quais estava inserida.

Foi na fase moderna da universidade que foram constituídos modelos clássicos (referências) que abarcam uma grande pluralidade de submodelos. Sguissardi (2006) aponta que os modelos francês (napoleônico) e alemão (humboldtiano), constituídos no século XIX, e o modelo americano (das massas), surgido no início do século XX, serviram de parâmetro e referência para pensar as instituições universitárias modernas, embora dificilmente eles encontrem correspondência real nas universidades atuais. Já para Rossato (2008), além desses três modelos supracitados, aos quais ele denomina de Universidade do Estado, Universidade da Pesquisa e Universidade Pragmática, respectivamente, ainda existem outros dois: a Universidade do Espírito e a Universidade da Cultura.

O modelo francês teve sua gênese no contexto pós Revolução Francesa. Ao assumir o controle do poder político do Estado e visando livrar-se da herança do antigo regime monárquico francês, Napoleão promoveu uma ampla e diversificada reforma institucional, incluindo a universidade. Acompanhando a nova ordem social, a universidade passou a ser vista como instituição de ensino de caráter laico e como serviço público, sendo subordinada financeira e ideologicamente ao Estado.

Regido pelos princípios do saber aplicado e da formação especializada e profissionalizante, o modelo francês de universidade enfatiza o ensino (transmissão do conhecimento) em detrimento à pesquisa. Adota um padrão organizacional estruturado em escolas isoladas (faculdades) que visam formar quadros profissionais para atender as demandas do Estado e do mercado de trabalho, movido pelas necessidades do emergente mundo capitalista (ROSSATO, 2008; SGUISSARDI, 2006).

Já o modelo alemão possui como referência a Universidade de Berlim, criada no início do século XIX, e as ideias de Wilhelm von Humboldt, responsável por pensar a estrutura conceitual e institucional da universidade alemã. Surgiu em um contexto em que a Alemanha estava preocupada com seu desenvolvimento nacional e a afirmação de sua soberania. O

modelo humboldtiano tem como um de seus princípios a autonomia. A universidade gozava de autonomia pedagógica e administrativa em relação ao Estado, embora dependesse desse financeiramente. Já os docentes tinham autonomia e liberdade acadêmica para pensar, pesquisar, ensinar, expressar-se sem censura política, e os estudantes para escolher o que estudar, uma vez que não havia um currículo com disciplinas previamente estabelecidas.

Outro princípio norteador do modelo alemão é a unidade entre ensino e pesquisa, onde a pesquisa é tomada como tarefa primordial da universidade (ROSSATO, 2005). Diferentemente da universidade napoleônica, que baseava a sua organização em faculdades isoladas voltadas à formação profissionalizante, a organização da universidade alemã deu-se por meio de faculdades integradas focadas na formação geral, científica e humanista (TRINDADE, 1999).

O modelo americano surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. A concepção americana de universidade voltou-se para o pragmatismo, para a pesquisa, para a massificação do acesso e para o pluralismo de formas (pública ou privada, confessional ou leiga) (SGUISSARDI, 2006). Gozando de autonomia funcional em relação ao Estado, a universidade foi colocada a serviço do país e das empresas, voltando-se ao desenvolvimento econômico característico da sociedade capitalista estadunidense. O conhecimento foi orientado para a prática e para a valorização da pesquisa, e a pesquisa aplicada atingiu grande desenvolvimento. Segundo Rossato (2005, p. 157), “a universidade é vista como fonte de progresso uma vez que a própria sociedade aspira ao progresso, especialmente ao progresso econômico”.

Mais duas referências de universidade moderna serão apresentadas por Rossato (2008). A primeira delas é a Universidade do Espírito. Baseada na concepção de universidade apresentada pelo cardeal inglês John Henry Newman em meados do século XIX, esse modelo voltou-se ao intelecto, ao espírito, à contemplação da verdade, com ênfase maior no saber e no aspecto intelectual do que na formação utilitária ou profissionalizante. O ensino se sobressaiu em relação à pesquisa e a universidade foi pensada como local para transmissão do conhecimento e para o preparo intelectual e formação da elite social.

Por fim, Rossatto (2008) apresenta a Universidade da Cultura como modelo proposto no início do século XX pelo filósofo espanhol Ortega y Gasset. Para ele, a universidade tinha o importante papel de superar o comportamento alienado das classes mais incultas e atrasadas. Nessa concepção, a instituição universitária tem como funções a formação profissional, a realização de pesquisa e a transmissão da cultura geral, organizada a partir daquilo que Ortega

y Gasset denominou de “grandes disciplinas culturais”: Física, Biologia, História, Sociologia e Filosofia.

É também na fase moderna da universidade que surge a extensão universitária. Sua gênese está ligada ao advento das primeiras experiências de universidades populares europeias. As universidades populares criadas entre o final do século XIX e começo do século XX, por iniciativa de intelectuais, tinham por objetivo “expandir a instrução entre as massas e oferecer, pela transformação das ideias, uma aproximação entre as classes intelectuais e a classe operária” (ROSSATO, 2005, p. 91). Elas tiveram grande importância em países como França, Inglaterra, Bélgica, Alemanha e Itália e buscaram valorizar a cultura popular e qualificar a educação operária possibilitando a formação crítica dos trabalhadores (SOUZA, 2005). Nesse sentido, Pereira (2015) afirma que:

É possível estabelecermos uma relação potente entre a ideia de universidade popular e a classe trabalhadora, tendo em vista que o popular se constrói em oposição à elite. Cursos noturnos, rompimentos de hierarquias e a discussão socialista são marcas dessas primeiras experiências (PEREIRA, 2015, p. 86).

Souza (2005, p. 254) aponta que a partir dessas iniciativas, surgiu a necessidade de criar “uma relação mais ampla da universidade com a população e formar novas visões e interlocutores que reiniciou a discussão sobre uma nova função social, além do ensino e da pesquisa, chamada extensão universitária”. Nesta perspectiva, a extensão universitária tinha por objetivo a aproximação com a população e a propagação dos conhecimentos técnicos para além da universidade.

Paralelamente à experiência europeia, surgiu nas universidades estadunidenses uma visão diferenciada de extensão universitária, orientada pela proposta de prestação de serviços, principalmente à área rural. Enquanto a proposta de extensão universitária europeia estava voltada à disseminação do conhecimento técnico à classe trabalhadora, surgindo a partir de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado, a proposta estadunidense adota uma perspectiva mais corporativista, sendo resultado de iniciativa oficial (SOUZA, 2005; MELO NETO, 2002).

Com as transformações econômicas, políticas, científicas e culturais registradas no século XX, passou-se a demandar à universidade as respostas para uma multiplicidade de expectativas para além das atividades de ensino e pesquisa, voltada muito mais a uma perspectiva do capitalismo que vê a universidade como uma “vasta agência de extensão a seu serviço” (SANTOS, 2010). São exemplos disso:

[...] contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc (PEREIRA, 2009, p. 38).

Boaventura de Sousa Santos (1999) levanta o questionamento quanto à incompatibilidade de tal multiplicidade de funções. Segundo o autor, as contradições que se apresentaram entre as diferentes funções que a universidade passou a acumular culminaram, na segunda metade do século XX, em uma tríplice crise da universidade moderna: *a*) a crise de hegemonia (contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais); *b*) a crise da legitimidade (contradição entre hierarquização e democratização) e; *c*) a crise institucional (contradição entre autonomia institucional e produtividade social).

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos. [...] A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivos assumidos. [...] A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes (SANTOS, 1999, p. 165-166)

Santos (2010) explica que a universidade entrou em uma crise de hegemonia quando deixou de ser a única instituição no domínio da educação superior e produção de pesquisa, e em uma crise institucional quando a sua autonomia passou a ser ameaçada pela pressão de submeter-se a critérios de eficácia e produtividade econômica ou de responsabilidade social. Já a crise de legitimidade instalou-se quando a universidade deixou de ser uma instituição consensual em face da:

[...] contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2010, p. 10).

O autor em pauta aponta que a universidade moderna constituiu-se sob os moldes elitistas das suas fases anteriores, produzindo conhecimento superior e elitista para ministra-lo

a uma minoria igualmente superior e elitista (SANTOS, 2010). Assim, passados oito séculos desde suas primeiras manifestações, a universidade continuava um lugar de poucos, privilégio das elites.

A questão da legitimidade da universidade somente será questionada a partir do momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura eram prerrogativas das classes superiores, em um contexto de lutas por direitos sociais, econômicos, políticos, iniciadas no final do século XIX e que se estendem até a década de 1970. Essas lutas forçaram a reorganização do capitalismo que passa a implantar políticas de bem-estar social, principalmente nas sociedades europeias, na tentativa de associar a necessidade de desenvolvimento econômico aos anseios de igualdade, liberdade e solidariedade (SANTOS, 1999).

Ao tratar da questão da legitimidade da universidade, Chaui (2003) explica que o reconhecimento da educação e da cultura como direito dos cidadãos, a partir dessas lutas, a torna uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber. No entanto, isso não a afastou da “contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes” (CHAUI, 2003, p. 5). Desta forma, as instituições universitárias, pressionadas a incorporar grupos sociais até então excluídos, se veem diante do desafio de adequação entre os princípios da universidade (focados no elitismo) e os princípios da democracia e da igualdade. Esse desafio materializa-se nas seguintes questões, de acordo com Santos (1999):

Como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” as ideias de democracia e igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um “excesso de democracia” e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 1999, p. 184).

O próprio autor explica que, diante de tais questões, a universidade cria soluções que lhe permitem continuar a reclamar a sua legitimidade ao mesmo tempo em que mantém o seu elitismo, desvinculando, na prática, a “procura da universidade” e de sua excelência da “procura da democracia e da igualdade”, onde o atendimento razoável à primeira demanda não implicaria em uma satisfação exagerada da segunda.

Isto é possível sobrepondo à diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos [...] e a origem social do corpo estudantil. Os

múltiplos dualismos [...] entre ensino universitário e não universitário, entre universidade de elites e universidade de massas, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar (SANTOS, 1999, p. 184).

Embora tenha havido, a partir da crise da legitimidade, uma ampliação do acesso de classes populares à educação superior, registrado principalmente em países centrais, relatórios de organismos multilaterais bem como estudos sociológicos empreendidos a partir da década de 1960, dentre eles os realizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, mostraram que o que ocorreu foi uma massificação da educação superior, não representando uma verdadeira democratização do acesso e nem alterando significativamente os padrões de desigualdade social.

Para os adeptos da expansão democrática, a universidade deixou-se funcionalizar pelas exigências do desenvolvimento capitalista (mão de obra qualificada) e defraudou as expectativas de promoção social das classes trabalhadoras através de expedientes de falsa democratização (SANTOS, 1999, p. 185).

A crise de legitimidade permanece latente, adquirindo novos contornos à medida que as tensões em relação ao elitismo da universidade e aos processos de democratização do acesso estendem-se aos países emergentes. Em meio a tantas demandas, tantas funções, tantas crises e contradições, a universidade do século XXI é definida por Santos (2010, p. 65) como a instituição que promove formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. O autor defende que “sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS, 2010, p. 65).

Como veremos na sequência, a universidade brasileira teve suas origens na fase moderna da universidade e não desenvolveu um modelo próprio, tendo sua construção sido permeada pela influência de modelos externos. Embora suas formas e motivações sejam bastante diferenciadas das instituições congêneres europeias e estadunidenses, lhe conferindo algumas características peculiares, ela também é incluída “nas críticas que se fazem à modernidade e no processo em que se entrelaçam as três crises definidas por Sousa Santos” (RIBEIRO, 1999, p. 97). Nesse sentido, consideramos importante reconhecer e compreender os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciaram a atual configuração da universidade e da educação superior brasileira como um todo.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS PROCESSOS DE EXPANSÃO DA OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XX

Diferentemente do que ocorreu na Europa e na América Hispânica, onde universidades foram criadas ainda nos séculos XI e XVI, respectivamente, as universidades brasileiras formaram-se tardiamente, apenas a partir da primeira metade do século XX. Pelo seu caráter recente, os historiadores classificam a universidade brasileira como “temporã” (ROSSATO, 2005; CUNHA, 2007c). A Coroa portuguesa sempre procurou impedir a formação de quadros intelectuais em suas colônias, apesar das tentativas dos jesuítas, concentrando a formação de nível superior na Metrópole, o que, conseqüentemente, limitava o seu acesso à elite nacional (FÁVERO, 2000).

Esse quadro começou a mudar com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, quando cursos superiores começaram a ser implantados visando à formação de profissionais como advogados, engenheiros, médicos, necessários para atender ao aparelho do Estado e às demandas da elite local (DURHAM, 2005). Tratava-se de cursos superiores isolados, não articulados no âmbito de universidades, mas, sim, organizados como escolas autônomas para formação de profissionais liberais. A criação dessas escolas, segundo Durham (2005), era de iniciativa exclusiva da Coroa, inspirado no modelo napoleônico, não sendo permitida à Igreja a criação de estabelecimentos de educação superior. Até a Proclamação da República, que ocorreu em 1889, havia apenas 24 escolas de formação profissional e o número de estudantes não ultrapassava 2.300 (CUNHA, 2007c).

De acordo com Saviani (2010), com o advento da República, sob a influência do ideário positivista⁵, inicia-se um movimento de desoficialização da educação superior e de arrefecimento de iniciativas oficiais, abrindo caminho para iniciativas no âmbito privado. A Constituição de 1891 permitiu uma descentralização da educação superior o que estimulou a criação de novas instituições, tanto de caráter público (estaduais e municipais) quanto de caráter privado. Durham (2005, p, 195) ressalta que “data desta época a diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não”.

⁵ Segundo Oliven (2002), a influência do ideário positivista no grupo de oficiais que proclamou a República colaborou para o atraso na criação de universidades no Brasil, pois a universidade era considerada pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930) uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo, estando, assim, em sintonia com o pensamento francês que via a universidade como essencialmente associada ao Antigo Regime. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

A criação de novas instituições de educação superior foi, de acordo com Cunha (2007c, p. 133) “[...] produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento de força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também de determinações ideológicas, como a influência do positivismo”. Mas, se por um lado havia a necessidade de ampliação do acesso, por outro havia a preocupação das elites com a desvalorização econômica e simbólica do diploma. Visando equacionar esta situação e respaldados pelo discurso de garantia de qualidade, o acesso passa a ser moderado por duas novas formas de controle e seleção social: o vestibular, a partir de 1911, e a limitação do número de ingressantes por turma, a partir de 1925.

A primeira universidade oficial brasileira⁶, a Universidade do Rio de Janeiro, somente foi criada em 1920, pelo governo federal. Fávero (2000, p. 28) explica que ela resultou “da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias”, não oferecendo, assim, uma alternativa diversa ao sistema. Ou seja, ela continha foco no ensino em detrimento da pesquisa, era elitista e conservava a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Ela passou a chamar-se Universidade do Brasil em 1937, e, em 1965, recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Seguindo a mesma linha, foi criada, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Conforme explica Saviani (2010), tratava-se de uma iniciativa privada que contou com subsídio do governo estadual, vindo a ser federalizada em 1949, dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Considerando as características das primeiras formações universitárias brasileiras - predomínio da formação técnico-profissional, pouca importância atribuída à investigação científica e à produção de conhecimentos, aglutinação formal de escolas profissionalizantes preexistentes - Sguissardi (2006) aponta forte influência do modelo napoleônico, dando continuidade ao cenário que se desenvolvia desde a implantação das primeiras escolas autônomas. Em 1930, além das duas universidades, havia mais de 80 outras instituições ofertando cursos superiores (ROSSATO, 2005). Na estimativa de Cunha (2007c), o número de estudantes matriculados chegava a 20 mil.

Ao longo da década de 1920, o país passou por um processo de modernização. A urbanização, associada às transformações econômicas fomentadas pela incipiente

⁶ Embora outras três universidades tenham sido criadas no Brasil antes da Universidade do Rio de Janeiro (Universidade de Manaus, em 1909, Universidade Livre de São Paulo, em 1911, e a Universidade do Paraná, em 1912), a duração efêmera delas, por motivos diversos, levou os historiadores a considerarem a Universidade do Rio de Janeiro como sendo a primeira universidade brasileira sucedida, ou seja, que efetivamente foi implantada e sobreviveu (ROSSATO, 2005).

industrialização, promoveram uma grande renovação cultural, atingindo a área da educação. É nesse momento que educadores e cientistas de viés liberal unem-se para propor, dentre outras questões, a modernização da educação superior, defendendo que:

[...] a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado”, como se dizia naquela época. O que se propunha era bem mais do que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional (DURHAM, 2005, p. 196).

Com o fim da Primeira República, a bandeira da reforma educacional foi apropriada e reformulada durante o Estado Novo (1930-1945). No entanto, a educação superior pública pouco mudou. Dentre as ações daquele governo, destacou-se no campo da educação superior, a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil, tendo vigorado até 1961.

Segundo o documento, o ensino superior obedeceria, preferencialmente, ao sistema universitário, mas poderia ser ministrado em institutos isolados. A universidade poderia ser pública/oficial, mantida com recursos federais e estaduais, ou particular/livre. Deveria, também, incluir ao menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Ciências e Letras ou Escola de Engenharia. É importante destacar que nesse período “o ensino deveria ser pago, mesmo nas universidades oficiais”⁷ (CUNHA, 2007c, p. 265).

Com o processo de industrialização e urbanização registrado no Estado Novo e a criação de novos empregos urbanos, tanto no setor público como no privado, aumentou a demanda por formação em cursos superiores (OLIVEN, 2002). Mas, embora a legislação concedesse preferência à organização da educação superior em instituições universitárias, o que se viu foi uma proliferação de estabelecimentos isolados, em sua grande maioria privados, estimulados pela concessão de imunidade fiscal dada pelo governo federal às instituições educacionais privadas em todos os níveis (CUNHA, 2007c).

O quantitativo de IES em 1945, de acordo com Cunha (2007a) era de 293. Desse total, apenas duas eram universidade federais: a Universidade do Brasil (1920) e a Universidade

⁷ A gratuidade da educação superior pública apenas tornou-se efetivamente um direito a partir da Constituição Federal de 1988. Antes disso, havia o mecanismo de “gratuidade condicionada”, incorporada pelas Constituições de 1934, 1946, 1967 e revisão de 1969. Contudo, como veremos adiante, ela começou a ser estabelecida ainda durante a República Populista, quando, mesmo não sendo garantida constitucionalmente, já era entendida como um direito, especialmente pelo movimento estudantil (CUNHA, 1991).

Rural do Brasil (1943), única universidade federal criada durante o Estado Novo. Somavam-se a essas três universidades estaduais: a Universidade de Minas Gerais (criada em 1927 e federalizada em 1949), a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (criada em 1934 e federalizada em 1950) e a Universidade de São Paulo (fundada em 1934) (ROSSATO, 2005). No ano de 1945, havia cerca de 40 mil estudantes matriculados em cursos de graduação (DURHAM, 2005).

Os números mostram que, desde a sua origem, a universidade pública brasileira sempre disputou espaço com instituições com outras formas de organização acadêmica. Mostram também que a organização da educação superior continuava seguindo, predominantemente, o modelo napoleônico, salvo algumas iniciativas isoladas, como as experiências da Universidade de São Paulo (USP)⁸ e da Universidade do Distrito Federal (UDF), que teve curta duração⁹.

A primeira foi criada a partir do modelo humboldtiano defendendo a ideia de que cabia à universidade o papel de formação de elites dirigentes, além de um papel renovador, voltado à pesquisa e ao progresso da ciência. A criação da segunda foi associada aos modelos de Humboldt e de Ortega y Gasset por estar voltada, especialmente, ao preparo de intelectuais, à renovação e ampliação da cultura e ao cultivo dos estudos desinteressados (ROSSATO, 2008). Percebemos o forte viés elitista presente na concepção das duas instituições.

Foi também na década de 1930 que ocorreu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que teve papel fundamental ao logo da história de luta pela expansão do acesso à educação superior. Durham (2005) explica que,

no Brasil, essa organização não se constituiu à revelia do Estado, mas foi uma iniciativa do regime Vargas, que procurou reproduzir no Brasil as organizações corporativas do fascismo italiano. Isso garantiu aos estudantes recursos financeiros e poder de interlocução com o Estado. Essa estranha relação com o Estado não resultou, entretanto, na domesticação do movimento (DURHAM, 2005, p. 202).

⁸ A origem da UPS está vinculada ao contexto da Revolução Constitucionalista de 1932, quando as elites paulistas, diante da perda relativa de poder político em nível nacional, percebem a necessidade de formar quadros políticos com formação acadêmica (ROSSATO, 2008).

⁹ A UDF foi criada em 1935 por iniciativa de Anísio Teixeira, sendo mantida pelo governo municipal do Rio de Janeiro. Mesmo enfrentando escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas com o aproveitamento de laboratórios já existentes e o apoio de professores simpáticos à iniciativa. Essa foi uma vitória do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira, grande defensor da escola pública, leiga, gratuita e para todos. Sem apoio que desse sustentabilidade a seu projeto universitário, a Universidade do Distrito Federal teve duração efêmera, tendo sido extinta por decreto presidencial em 1939. Seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil (OLIVEN, 2002).

Com o fim do Estado Novo e o advento da República Populista (1945-1964), a política e a economia brasileira passaram por um período de abertura motivado pelo clima liberal no contexto de Guerra Fria. O processo de industrialização foi acelerado por meio da associação definitiva com o capital estrangeiro e o Estado passou a intervir em setores de base como siderurgia, petroquímica, energia e transportes. Rossato (2008) aponta que a educação estava diretamente envolvida, uma vez que devia adequar-se às novas exigências da sociedade, que demandava profissionais habilitados.

Observa-se, neste período, um crescimento bastante significativo no número de universidades, com claro apoio do governo federal. A expansão nesse período ocorreu, prioritariamente, por meio de agregação. Enquanto no setor privado, as IES menores, como faculdades isoladas, foram agrupadas em universidades, no setor público, ocorreu um processo de federalização de instituições estaduais e privadas, as tornando universidades federais (ROSSATO, 2005).

Segundo Durham (2005), era comum, naquela época, as elites locais criarem escolas e, algum tempo depois, solicitarem a sua federalização ao governo central, constituindo, assim, uma nova universidade. A autora destaca que as universidades criadas nesses moldes nada tinham a ver com as reivindicações dos intelectuais liberais das décadas de 1920 e 1930:

O corpo docente era improvisado a partir de profissionais liberais locais, sem nenhuma prática nem interesse pela pesquisa e desinformados sobre as universidades de outros países. Não é de se estranhar, portanto, que essas novas universidades fossem apenas federações de escolas, presas a um ensino tradicional e rotineiro, alimentado, quando muito, por uma erudição livresca e provinciana (DURHAM, 2005, p. 200).

Durante a República Populista foram implantadas 18 universidades federais¹⁰, chegando, assim, a um total de 20 no ano de 1963. Data deste período um incipiente movimento de interiorização dessas instituições, quando as cidades de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e Juiz de Fora, em Minas Gerais, receberam as primeiras universidades federais instaladas fora de uma capital. Também nesse período foram reconhecidas as 12 primeiras universidades privadas brasileiras, sendo todas elas confessionais (BARROSO; FERNANDES, 2006).

O número de IES isoladas também aumentou, chegando a 564 no ano de 1964 (CUNHA, 2007a). A ampliação do número de instituições refletiu-se no número de

¹⁰ No Apêndice A é possível conferir informações referentes à data de criação de cada uma das universidades federais brasileiras, considerando o período de 1920 a 2018.

matriculados, chegando a 142 mil, representando um aumento de mais de 230% em relação a 1945. Sguissardi (2008, p. 997) aponta que, até esse momento, os estabelecimentos públicos ainda conservavam a maior parte das matrículas, “à razão de 61,6% contra 38,4% do contingente de estudantes nas IES privadas, em geral confessionais”.

Apesar da ampliação do número de matrículas, esse número ainda era pouco expressivo em relação à população nacional, que ultrapassava os 70 milhões de habitantes, não sendo suficiente para absorver o grande aumento da demanda por educação superior (CUNHA, 2007a). De acordo com Saviani (2010), esse aumento de demandas estava relacionado ao desenvolvimento da sociedade brasileira em direção ao padrão urbano-industrial. Segundo o autor, os contingentes de jovens da classe média em ascensão que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas acabavam não ingressando nos cursos superiores por falta de vagas, começaram a pressionar pela ampliação do acesso à educação superior, montando acampamentos nas universidades e exigindo a efetivação de suas matrículas. A admissão desses/as estudantes tornou-se uma importante bandeira do movimento estudantil:

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a conseqüente instalação do regime militar (SAVIANI, 2010, p. 8).

Durham (2005) lembra que o aumento da demanda e a mobilização estudantil por uma reforma que democratizasse o acesso e a gestão universitária foi um movimento mundial que, em maior ou menor grau, não se limitava à questão da educação, mas também contestava os governos estabelecidos diante das evidências da profundidade das desigualdades econômicas, sociais, políticas, educacionais, etc.

Assim, a partir da segunda metade da década de 1950, o movimento estudantil passou a concentrar-se na discussão que estava sendo travada no Congresso sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os/as estudantes, juntamente com setores liberais, movimentos de esquerda, educadores e intelectuais defendiam uma reforma profunda em todo o sistema educacional.

Na educação superior, especificamente, as reivindicações giravam em torno da expansão das universidades públicas, da gratuidade da educação, da associação do ensino à

pesquisa e da substituição de todo o setor privado por instituições públicas. Entendia-se que a universidade deveria ser “o motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social” (DURHAM, 2005, p. 202).

Após 13 anos de tramitação no Congresso, a primeira LDB foi aprovada em 1961, atendendo muito mais ao anseio dos setores privatistas e conservadores do que as reivindicações do movimento estudantil e dos setores liberais, representando uma manutenção do sistema existente, não se adequando às condições econômicas, políticas e sociais e conservando o caráter elitista e arcaico da educação superior no país (CUNHA, 2007a). Segundo Rossato (2008), a Lei representou a preservação da concepção vigente de universidade, predominando o modelo napoleônico.

Em relação à questão da gratuidade nas instituições públicas, Cunha (1991) explica que ela acabou sendo estabelecida no âmbito das práticas populistas dos governos brasileiros, visando atender aos anseios da classe média, e sem nenhum tipo de legislação que a estipulasse:

Sem alarde, sem uma lei, um decreto, uma portaria, nem mesmo um parecer do Conselho Federal de Educação que abolisse as taxas das faculdades e universidades federais, elas foram sendo mantidas em seu valor nominal até que, minimizadas pela inflação, já não mais valia a pena cobrá-las (CUNHA, 1991, p. 36).

Observamos que, durante esse período da história brasileira, houve um considerável avanço em relação à oferta de educação superior pública a partir do crescimento da participação do Estado no financiamento desse nível de educação por meio da federalização de instituições e da gradativa gratuidade. Contudo, esse processo estava intrinsecamente relacionado ao atendimento da demanda apresentada pela classe média brasileira em função do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Não havia compromisso com uma verdadeira democratização do acesso que incluísse as classes populares.

O quadro político nacional é inteiramente alterado em 1964, com o golpe militar. Passa a haver um predomínio do Estado autoritário voltado a um modelo de desenvolvimento econômico baseado na concentração de bens e benefícios e na associação e dependência do capital estrangeiro, o que acabou por influenciar fortemente os rumos da educação superior (ROSSATO, 2008). O grande desenvolvimento econômico logrado pelo regime militar na década de 1970, chamado “milagre econômico”, beneficiou diretamente a classe média, que com sua expansão e enriquecimento, aumentou ainda mais a demanda por educação superior, que já vinha reprimida desde a década de 1950. Para atender essa demanda, mas principalmente para atender o modelo político-econômico implantado, o governo expandiu

rapidamente a educação superior, principalmente por meio do setor privado (DURHAM, 2005).

Dados estatísticos da educação superior publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000b), mostram que o número de matrículas saltou de cerca de 140 mil, em 1964, para mais de 1,3 milhões, em 1980, com aumento mais significativo no primeiro decênio quando o quantitativo mais que sextuplicou. O número de IES chegou a 882 em 1980, sendo que 77% eram privadas. Desse montante, apenas 65 eram universidades, sendo 34 federais, nove estaduais, duas municipais e 20 privadas, representando menos de 8% no número de IES, mas concentrando 47% das matrículas.

Essa configuração permanece até os dias atuais. O Censo da Educação Superior de 2017 mostra que, naquele ano, pouco mais de 8% das IES eram universidades públicas e privadas, porém essas instituições detinham 53,6% das matrículas nos cursos de graduação. A predominância de IES privadas também permanece, chegando a 87,9% (INEP, 2018).

De acordo com Oliven (2002), a expansão do setor privado deu-se pela multiplicação de inúmeras faculdades isoladas nas periferias das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos, sendo dedicadas exclusivamente ao ensino. A autora aponta que os governos militares viam com bons olhos a expansão dos cursos de graduação no setor privado, pois a pulverização do ensino em faculdades isoladas dificultava a mobilização política dos/as estudantes.

No setor público, entre os anos de 1965 e 1979, foram criadas 14 universidades federais, sendo sua grande maioria por meio de federalização de instituições preexistentes. Algumas delas foram instaladas em unidades federativas que ainda não contavam com uma instituição universitária pública, como Maranhão, Sergipe e Piauí. Outras foram instaladas em cidades do interior, sendo os estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais os mais beneficiados.

As universidades públicas, principalmente as maiores e mais tradicionais, receberam estímulo para o desenvolvimento de pesquisa e para criação de cursos mestrado e, mais tarde, de doutorado, visando à formação de recursos humanos de alto nível. Isso ocorreu em função da importância dada pelos governos militares ao desenvolvimento econômico e ao processo de modernização da sociedade (OLIVEN, 2002).

Foi durante o regime militar que ocorreu a inversão das proporções de estudantes matriculados/as em cursos de graduação em IES públicas e privadas, na razão de 60% para

essa e 40% para aquelas (SGUISSARDI, 2008), tendência que não seria mais revertida no cenário nacional nas décadas seguintes.

É importante destacar que, paralelo a esse cenário de expansão, desenhou-se um cenário de violenta repressão ao movimento estudantil que, desapontado com a configuração da LDB de 1961, intensificou sua mobilização e suas reivindicações, reorganizando-se, a partir de 1964, como resistência ao novo regime. Em 1968, após grandes manifestações estudantis, com a ocupação de universidades públicas, o governo militar endureceu suas posições e reprimiu o movimento, prendendo, torturando e perseguindo suas lideranças, bem como docentes, e passou a manter forte vigilância sobre as universidades, consideradas focos de subversão (DURHAM, 2005).

Ainda no ano de 1968, o governo militar promoveu uma reforma universitária (Lei nº 5.540/1968), impulsionada pela crise da universidade em escala mundial, especialmente a universidade europeia (ROSSATO, 2008). A reforma, ao mesmo tempo em que contou com a colaboração de um grupo de trabalho constituído por membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, “todos versados no idealismo alemão” (CUNHA, 2007b, p. 20), ou seja, no modelo humboldtiano, também seguiu orientação técnica e política de organismos multilaterais claramente comprometidos com um modelo americano de universidade pautado nos princípios de produtividade e eficiência. Assim, o resultado final foi uma mistura de influências de ambos os modelos.

A reforma, construída sobre os fundamentos da doutrina idealista alemã e do modelo organizacional estadunidense, produziu efeitos como: a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, a indicação da instituição universitária como forma preferencial de organização da educação superior, a oferta de cursos em diferentes níveis (graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização), a extinção da cátedra, a criação de regime de dedicação exclusiva de docentes, o direito à representação estudantil nos órgãos colegiados, entre outros (ROSSATO, 2008).

Sguissardi (2006) destaca que, em função da não obrigatoriedade das IES constituírem-se como universidades e da falta de controle e supervisão, além de condições objetivas de qualificação docente para a pesquisa, apenas as universidades com sistemas de pós-graduação consolidada adotaram o viés neo-humboldtiano proposto pela reforma, e praticamente apenas no nível da pós-graduação.

Após a reforma, o que se verificou, mais efetivamente, foi a proliferação de instituições privadas isoladas, distanciadas da pesquisa (por não ser uma atividade lucrativa), focadas na formação profissionalizante por meio da oferta de cursos de baixo custo e no

estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso quanto para o prosseguimento dos estudos, como no caso dos cursos noturnos (DURHAM, 2005). O que era para ser a exceção converteu-se na regra da expansão da educação superior no período. Além disso, proliferaram-se as parcerias entre universidades e empresas, levando aquelas instituições a seguirem padrões industriais, com ênfase na eficiência, na redução de gastos, na produtividade, configurando uma incorporação do modelo americano (SAVIANI, 2010).

O processo de abertura democrática dos anos de 1980 foi acompanhado por uma crise econômica, com altas taxas de desemprego e inflação crescente. Para a educação superior, foi uma época de estagnação, tanto para o setor público quanto o privado. Em relação às universidades federais especificamente, apenas duas instituições foram criadas nos primeiros anos que sucederam o fim do regime militar. O número de IES manteve-se estável (em 1989 o número chegou a 902) e o quantitativo de matrículas não apresentou grandes alterações, com uma média de crescimento anual de pouco mais de 1% (INEP, 2000b). Segundo Sguissardi (2008, p. 998), “ao final desta década, encontrava-se praticamente inalterada a proporção entre matrículas públicas e privadas, após a grande inversão dos anos de 1964-1974: são agora 41,6% públicas e 58,4% privadas”.

A década de 1990 foi marcada pela implantação do modelo neoliberal de desenvolvimento por meio do ajuste fiscal e de reformas que promoveram a readequação do papel do Estado na condução de políticas sociais, com um amplo processo de privatização de empresas prestadoras de serviços de interesse público. Os organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, cumpriram um papel estratégico em elaborar e orientar um conjunto de reformas neoliberais para os países periféricos que passavam por uma crise fiscal como garantia do pagamento da dívida externa e da renegociação de novos empréstimos.

O governo brasileiro submeteu-se, então, às orientações desses organismos e passou a intensificar o processo de reforma com o objetivo de redefinir o papel do Estado, atribuindo a conta da crise fiscal aos gastos públicos para garantir os direitos sociais estabelecidos na Constituição de 1988 (PERONI, 2003). Essas reformas colocaram a educação, a saúde e a cultura como um setor de serviços não exclusivos do Estado, chamando o mercado e a sociedade civil para assumir a oferta desses serviços (CHAUI, 2003; ARAÚJO, 2016). Promovidas ao longo dos governos Collor, Itamar e FHC, compreendendo o período de 1990 a 2002, elas tiveram fortes reflexos na educação superior brasileira.

Em relação especificamente às universidades federais, registrou-se a criação de duas instituições no último ano do Governo Itamar Franco, em 1994, e seis instituições no Governo FHC, sendo que cinco delas no último ano de seu mandato, em 2002. Apesar disso, o que marcou o período foi o arrefecimento nos investimentos do governo na educação superior pública, provocando o sucateamento das universidades existentes. Levantamento realizado pela Andifes e publicado pelo MEC em 2005 mostra que, entre os anos de 1995 e 2001, as universidades federais perderam 24% dos recursos de custeio e 77% dos recursos de capital (BRASIL, 2005b).

Com a minimização da participação do Estado, passou-se a priorizar o ensino privado, exaltado pelos organismos multilaterais como a solução mais eficiente para a expansão acelerada na oferta de vagas. O documento emitido pelo Banco Mundial em 1994, intitulado “Higher education: the lessons of experience” (Educação Superior: as lições da experiência) fazia a seguinte recomendação:

As instituições privadas constituem um elemento importante de alguns dos sistemas de educação pós-secundária mais eficazes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível diante das transformações da demanda, e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado. Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação superior privada a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento da matrícula na educação superior, incrementar a diversidade dos programas de educação e ampliar a participação social no nível superior (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 6 apud SILVA JR., 2003, p. 68).

O documento propunha, ainda, uma maior diferenciação institucional, diversificação de fontes de manutenção da educação e pagamento de mensalidade nas IES públicas. A universidade de pesquisa (neo-humboldtiana) era apontada como inadequada para os países em desenvolvimento, aos quais caberia melhor a adoção da universidade de ensino, desprovida de pesquisa (SGUISSARDI, 2008). Nessa perspectiva, a educação superior passou a ser vista como uma mercadoria. A expansão da oferta de educação superior nesse período deu-se, segundo o autor em pauta, por meio de sua acelerada “mercadorização”.

À sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, foram aprovados a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) e o Decreto nº 2.306/1997. A partir dessas legislações, o sistema complexifica-se ainda mais com a criação de novos modelos organizacionais (centros universitários, por exemplo) e de novos modelos

operacionais (educação a distância/EAD)¹¹, além da diferenciação entre instituições privadas com fins lucrativos (particulares¹²) e sem fim lucrativo (comunitárias, confessionais e filantrópicas¹³). Ademais, há o reconhecimento da educação como um objeto de lucro e acumulação pelo Decreto supracitado ao estabelecer que as instituições particulares ficassem submetidas ao regime de legislação mercantil, como se comerciais fossem.

Com isso, foi desencadeado “um movimento sem precedentes de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto de IES privadas” (SGUISSARDI, 2015, p. 874). Isso possibilitou a formação de grandes grupos educacionais (Estácio, Unip, Anhanguera, Kroton, Laureate) e a proliferação de IES particulares com fins lucrativos ou privadas/mercantis que, conforme veremos mais adiante, irão incorporar uma parte significativa das matrículas na educação superior. Assim, estimulado pela flexibilização proporcionada pela legislação, o setor privado expandiu-se.

No octênio 1994-2002 quase dobra o número de IES – 851 para 1.637 ou 92,4% de aumento –, mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra um aumento de 127,8% das IES privadas. A proporção, que em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, agora, em 2002, é de 11,9% públicas e 88,1% privadas. 3. Quanto às matrículas, dá-se, no octênio 1994-2002, um crescimento total de 109,5%, entretanto, registrando-se apenas 52,3% de aumento para as matrículas públicas, contra 150,2% para as matrículas privadas. Isto fez com que a proporção bastante estável, durante cerca de 20 anos, em torno dos 40% de matrículas públicas e 60% de matrículas privadas passasse em oito anos para 30,2% públicas e 69,8% privadas (SGUISSARDI, 2008, p. 999).

Com a ampliação do número de matrículas, especialmente no setor privado, o número de estudantes em cursos de graduação chega a 3,5 milhões em 2002 (SGUISSARDI, 2008). Apesar dessa ampliação, a questão do elitismo na educação superior ainda estava bastante presente na realidade brasileira. Além de o número ser baixo se comparado ao total da população que se encontrava na faixa etária considerada a adequada para frequentar esse nível de educação (18 a 24 anos), as vagas públicas nos cursos de prestígio eram

¹¹ A modalidade de educação a distância (EaD) tem aumentado muito sua participação na educação superior, principalmente na última década. O Censo da Educação Superior de 2017 mostra que em 2007, a modalidade a distância, em IES públicas e privadas, concentrava 369.766 matrículas, o que equivale a 7% do total das matrículas de graduação naquele ano. Em 2017, o número de matrículas na EaD saltou para 1.756.982, o que representa 21% do total de matrículas (INEP, 2018).

¹² Compreendem as IES instituídas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (INEP, 200a).

¹³ AS IES comunitárias são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. As IES confessionais compreendem aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à determinada orientação confessional e ideológica. As filantrópicas, por sua vez, são instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (INEP, 200a).

predominantemente ocupadas pela elite e pela classe média, enquanto as classes populares precisavam arcar com os custos das mensalidades em instituições privadas, principalmente em cursos noturno, ou ocupavam vagas públicas em cursos de menor prestígio social.

Ao analisar o contexto da década de 1990, Ristoff (1999) aponta que a universidade brasileira chegava ao século XXI vivenciando uma tríplice crise - financeira, do elitismo e de modelo – aproximando-se do diagnóstico realizado por Santos (1999). A crise financeira estava relacionada aos cortes de investimentos promovidos pelo governo federal dentro de uma agenda neoliberal que via a educação superior como custo, e não como investimento. Já a crise do elitismo referia-se à pequena porcentagem de jovens na faixa de 18 a 24 anos que estavam matriculados na educação superior. E, por fim, a crise de modelo derivava das diferentes definições que se faziam da função da educação superior.

Em relação à crise do elitismo especificamente, Ristoff (1999, p. 11) aponta que a universidade brasileira ainda era um espaço para poucos privilegiados e que ela precisava “romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas.”. Utilizando a categorização criada por Martin Trow¹⁴ para os sistemas educacionais, com base no quantitativo de oportunidade de acesso à educação superior, o autor em pauta mostra que não somente a universidade, mas todo o sistema superior de educação brasileira tinha um caráter elitista. Com o acesso à educação superior restrito a cerca de 10% da população da faixa etária de 18 a 24 anos, na década de 1990, o Brasil enquadrava-se dentro de um sistema altamente elitista.

A proposta de transposição de um sistema elitista para um sistema de massas da educação superior apareceu pela primeira vez ao final do Governo FHC, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, que tinha como uma de suas metas “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.” (BRASIL, 2001). A responsabilidade de atingir a meta foi herdada pelo governo sucessor.

2.3 EXPANSÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 2000

A partir de 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, a pauta do desenvolvimento econômico foi reposicionada sob o alicerce de um conjunto de medidas para

¹⁴ Martin Trow, em seus estudos, considera de elite, pelo menos em termos quantitativos, o sistema de educação superior com acesso para até 15% dos jovens entre 18 e 24 anos. Sua classificação considera de massas o sistema que permite acesso entre 16% e 50% dos jovens em idade apropriada, considerando consolidado ao atingir 30%; a partir de 50%, considera como de acesso universal (RISTOFF, 2013c, p. 47).

alavancar o crescimento econômico e de programas de transferência de renda, inserindo o Brasil no rol dos países emergentes. De acordo com Araújo (2016):

[...] ações governamentais conformam um plano nacional de desenvolvimento social e econômico, garantindo os interesses do capital rentista, articuladas a políticas de estabilidade fiscal e monetária, associado a investimentos em grandes empreendimentos, financiados, predominantemente pelo Estado. Nota-se uma engenhosa aliança entre o capital e o trabalho, considerando que ocorre uma ampliação dos postos de trabalho, com conseqüente controle das taxas de desemprego e distribuição de renda. Neste cenário, mantém-se uma acomodação de classes, sem alterar a estrutura do sistema (ARAÚJO, 2016, p. 97).

O discurso da centralidade da educação enquanto fator estratégico para superação dos limites, para modernização e alcance de patamares de competitividade do país veio acompanhado de uma série de políticas e programas governamentais que visavam à ampliação das oportunidades educacionais nos distintos níveis e modalidades de educação (ARAÚJO, 2016).

No âmbito da educação superior, o governo federal desenvolveu uma série de programas voltados ao que ele chamou de “democratização” do acesso a esse nível de educação. Para o governo,

o processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015, p. 19).

Dentre os programas desenvolvidos destacam-se o PROUNI e o REUNI, por buscarem promover tanto a expansão da oferta, visando atingir a meta proposta pelo PNE 2001/2010, como a garantia de condições de acesso a grupos insuficientemente representados.

O PROUNI, instituído em 2005, pela Lei nº 11.096/2005, é um programa de bolsas e não de financiamento estudantil, como o FIES. O governo compra, por meio de renúncia fiscal, vagas ociosas nas instituições privadas, com e sem fins lucrativos, para estudantes de baixa renda (renda familiar *per capita* de até três salários mínimos), oriundos de escola pública ou escola privada com bolsa integral, ou, ainda, portadores de deficiência ou professores da rede pública de educação básica. As bolsas podem ser integrais ou parciais (50% e 25%) de acordo com a renda dos candidatos (BRASIL, 2005a).

Aguiar (2016) aponta que balanços oficiais contabilizaram que, ao final do Governo Lula, 748 mil estudantes havia recebido bolsa do PROUNI, sendo que 69% receberam bolsa integral. Deste total, 48% eram afrodescendentes. Nesse sentido, o Programa representou uma oportunidade ímpar a milhares de pessoas que, por falta de recursos próprios para financiar seus estudos, estariam excluídas da educação superior. Porém, o PROUNI apresenta limites e problemas.

Segundo a autora em pauta, as críticas recebidas pelo PROUNI são variadas, compreendendo diferentes vertentes, sendo que as mais comuns referem-se: *a*) ao incentivo à privatização do sistema de educação superior por meio da transferência de recursos públicos ao setor privado; *b*) à falta de controle público em relação à qualidade das instituições participantes e às bolsas concedidas; *c*) ao reforço da política discriminatória, que proporciona uma educação de baixa qualidade (privada) para a população mais carente; e *d*) à precariedade das políticas de permanência no sistema do/a estudante atendido/a (AGUIAR, 2016).

Em relação à questão do incentivo à privatização do sistema, é possível ver, com base nos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2010, que durante o Governo Lula realmente houve uma ampliação da participação das instituições privadas na oferta de vagas na educação superior. Em 2003, o número do IES privadas era de 1.652, concentrando 70,1% das matrículas. Já em 2010, o número chegou a 2.100, representando um aumento de 27%, com concentração de 74,2% das matrículas. Considerando o mesmo período, o percentual de concluintes da rede privada saltou de 67,5%, para 80,4% (INEP, 2011).

Sguissardi (2008) traz dados importantes para mostrar que a ampliação no número de IES privadas ocorreu de forma diferente entre aquelas com fins lucrativos (particulares ou privado/mercantis) e aquelas sem fins lucrativos (privadas). Considerando o período de 1999 e 2006, o autor mostra que enquanto a taxa de crescimento das IES privadas foi de 16% (passando de 379 para 439), a das IES particulares ou privado/mercantis foi de 200% (saltando de 526 para 1.583). Em 2010, elas já representavam 62% do total de IES do país, enquanto as públicas e as privadas sem fins lucrativos representavam 11% e 27% respectivamente (SGUISSARDI, 2015).

A lógica de mercadorização da educação superior, que teve forte estímulo na década de 1990, adentra os anos 2000 com força, intensificando-se ainda mais a partir de 2007 quando há a abertura do capital de empresas educacionais ao mercado de ações. O capital dessas empresas aumenta conforme suas ações são valorizadas, permitindo a compra de outras IES menores e formação de grandes grupos empresariais também chamados redes (SGUISSARDI, 2015).

Mas diferentemente do que ocorreu no cenário da década de 1990, onde a ampliação do setor privado de educação foi acompanhada de um encolhimento do setor público, no Governo Lula registrou-se um expressivo aumento das instituições públicas, em especial das universidades.

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%; e de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades, com um crescimento de 85%. A interiorização das universidades e dos *campi* também proporcionou uma elevação no número de municípios atendidos: de 114 para 272, com um crescimento de 138%. As características mais importantes dessa expansão são a interiorização e a redistribuição regional – reduzindo a histórica desigualdade na oferta de vagas no ensino superior. As novas universidades e os novos *campi* se situam nas regiões do interior do Brasil, antes desassistidas, com destaque para as regiões Norte e Nordeste. Dados [...] mostram que de um total de 321 novos *campi*, 31 estão na região Centro-Oeste; 89, no Nordeste; 57, no Norte; 81, no Sudeste; e 63, no Sul. Se somarmos o Norte e o Nordeste, temos 146 novos *campi*, representando quase a metade do total (45,5%) (RISTOFF, 2013c, p. 5).

Essa ampliação ocorreu, sobretudo, a partir de 2007, com a criação do REUNI pelo Decreto nº 6.096/2007, como forma de incentivar as universidades públicas a retomarem seu papel estratégico como colaboradoras do desenvolvimento econômico e social do país. O Programa visava criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Além disso, tinha como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18. Apresentavam-se como diretrizes do Programa a redução das taxas de evasão, aproveitamento de vagas ociosas, o aumento de vagas de ingresso especialmente no período noturno, otimização da mobilidade estudantil, reorganização curricular, diversificação da oferta de cursos, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, entre outras (BRASIL, 2007).

Foram criadas, somente durante os oito anos de Governo Lula, 14 novas universidades, dentre elas a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A ampliação no número de universidades públicas reflete-se na ampliação do número de vagas ofertadas, como podemos verificar nos dados abaixo:

A expansão das universidades e *campi* federais no período de 2003 a 2011 propiciou um crescimento de aproximadamente 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino (Ifes): de 109.184 para 231.530. No entanto, há uma grande diferença entre os períodos 2003-2007 e 2007-2011, sendo este último o da concepção e implementação do Reuni. Entre 2003 e

2007 houve um incremento de 30.691mil vagas (com um crescimento de 28,12%); porém, o crescimento exponencial da expansão das vagas nos cursos de graduação presencial nas Ifes aconteceu de 2007 até 2011, com um aumento de 91.655 vagas e uma taxa de crescimento de 65,53% (taxa inédita na história da evolução das vagas públicas federais no Brasil) (RISTOFF, 2013c, p. 5).

Em relação ao número de cursos de graduação presencial ofertados nas universidades federais, o relatório do MEC intitulado “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, aponta um aumento de 108% no período de 2003 a 2010, passando de 2.078 para 4.327. O número de matrículas nesse tipo de IES saltou, no período, de pouco mais de 500 mil para mais de 700 mil (BRASIL, 2015). O REUNI, segundo Ristoff (2013a, p. 532), acelerou “um processo, sem precedentes na história do Brasil, de interiorização das universidades federais públicas e gratuitas”.

Apesar da significativa ampliação da rede de universidades federais, o Programa não esteve imune a críticas. Algumas delas pautam-se no argumento de que embora ele parta de uma agenda dos movimentos de luta pela democratização do acesso a educação superior pública (ampliação das vagas públicas, investimento em cursos noturnos, interiorização das instituições), suas metas estão pautadas em indicadores produtivistas.

De acordo com Leher (2010), a meta estabelecida pelo Reuni de 18 alunos por professor é indiscutivelmente preocupante, porque usa como parâmetro as IES particulares mais mercantis, que não desenvolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão, e situa o trabalho docente num cenário de precarização. Do mesmo modo, ao determinar como meta a taxa de conclusão média dos cursos de graduação em 90%, afasta-se inclusive dos padrões internacionais. A taxa sugerida pela OCDE, por exemplo, é de 70%.

Outra questão problemática do Reuni diz respeito à garantia de investimento público. Analisando o texto do parágrafo 1º, do inciso 3, do art. 3º do Decreto nº 6.096/2007, é possível perceber que a expansão proposta pelo Programa não viria acompanhada por um investimento público financeiro capaz de garantir uma expansão com qualidade. O texto afirma que:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

[...]

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º. (BRASIL, 2007).

Considerando que o Reuni previa uma ampliação de quase 100% do número de vagas para discentes nas universidades, o que demanda, conseqüentemente, a ampliação do quadro de pessoal docente e técnico nessas instituições, o acréscimo de recursos para despesas de custeio de pessoal limitado a 20% acarreta, inevitavelmente problemas estruturais e uma expansão precária, devido ao financiamento insuficiente atrelado a uma lógica mercadológica de fazer mais com menos (LEHER, 2010).

Ainda no que se refere ao art. 3º, o seu parágrafo 3º expressa que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007), o que implica dizer que os recursos financeiros destinados às universidades estariam sujeitos a dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC, não impedindo, assim, possíveis cortes desses recursos se assim fosse necessário para garantir os compromissos com os setores do capital financeiro que atuam no Brasil. Realidade que temos presenciado nos últimos anos, e de forma mais intensa desde 2015.

Outro ponto crítico tanto do PROUNI quanto do REUNI é apontado por Dias Sobrinho (2010). Para o autor, esses programas não conseguiram transformar significativamente os modelos institucionais e pedagógico pois,

[...] não constroem outro tipo de instituição educativa de nível superior, nem quanto ao modelo organizacional e administrativo, nem relativamente aos currículos e métodos de ensino. Deixam intactos os modelos caracterizados por hierarquias e oposições: instituições públicas e privadas, grandes e pequenas, de pesquisa ou de ensino, de maior ou menor reconhecimento do ponto de vista da qualidade etc. Não produzem mudanças estruturais e tampouco colaboram para diminuir a crise de sentidos da universidade. [...] Tampouco modificam as práticas pedagógicas, nem contribuem para construir novos currículos. Após a implementação dessas práticas, as instituições de educação superior continuam a oferecer os mesmos serviços educativos, com as mesmas orientações metodológicas e concepções curriculares, com a diferença de agora contarem com a presença de alguns novos alunos de segmentos sociais de mais baixa renda e um pequeno acréscimo de afrodescendentes, em geral oriundos da rede pública. [...] A pesquisa continua majoritariamente restrita às universidades públicas, cujas atividades se desenvolvem predominantemente em períodos diurnos. As instituições privadas, salvo as exceções conhecidas, se dedicam mais à absorção de matrículas e ao ensino em cursos de graduação, principalmente à noite, com foco na preparação de mão de obra para os empregos mais demandados pelo mercado (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1241-1242).

Não obstante as contradições e limites presentes no PROUNI e no REUNI, é inegável o grande valor social dessas políticas bem como a sua colaboração para a ampliação da oferta de vagas. No período de 2003 a 2010, o número de matrículas em cursos superiores presenciais e a distância aumentou 62%, saltando de 3.936.933 para 6.379.299 (INEP, 2011).

Apesar da expansão registrada no Governo Lula, ela não foi capaz de inverter a lógica de supremacia das IES privadas registrada desde os anos 70. Também não foi suficiente para atingir a meta de 30% de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior. Contudo, ela impulsionou a transposição, mesmo que incipiente, do sistema elitista. Segundo o Observatório do PNE¹⁵, no ano de 2015, 18,1%¹⁶ da população brasileira de 18 a 24 anos estava matriculada na educação superior, adentrando uma fase em que o sistema começa a ser considerado de massas de acordo com a escala proposta por Trow. Ristoff (2014) aponta que, para consolidar um sistema de massas, o Brasil precisa pelo menos atingir a meta de 33% aprovada no PNE 2014-2024.

Durante o Governo Dilma (2011-2016) houve uma manutenção de grande parte dos programas iniciados no governo anterior. A expansão, no entanto, sofreu uma desaceleração. De acordo com Censo da Educação Superior de 2016, o número de matrículas em cursos superiores presenciais e a distância aumentou 26% em relação ao quantitativo registrado em 2010, um percentual bastante inferior se comparado ao governo antecessor. Além disso, a rede de educação superior praticamente não sofreu alteração: em 2010 eram 2.100 IES privadas e 278 públicas e em 2016, 2.111 privadas e 296 públicas (INEP, 2017).

De acordo com Sguissardi (2015), no ano de 2013, do conjunto 2.090 IES privadas, 11 delas, todas privado/mercantis, concentravam sozinhas 2,1 milhões de matrículas, o que corresponde a 40% das 5,3 milhões de matrículas do setor privado. Naquele ano, 9,6% das matrículas registradas nessas instituições eram beneficiárias do Prouni e 21,4% do Fies, ou seja, 31% das vagas ocupadas no setor privado dependiam das políticas educacionais promovidas pelo governo federal (SGUISSARDI, 2015).

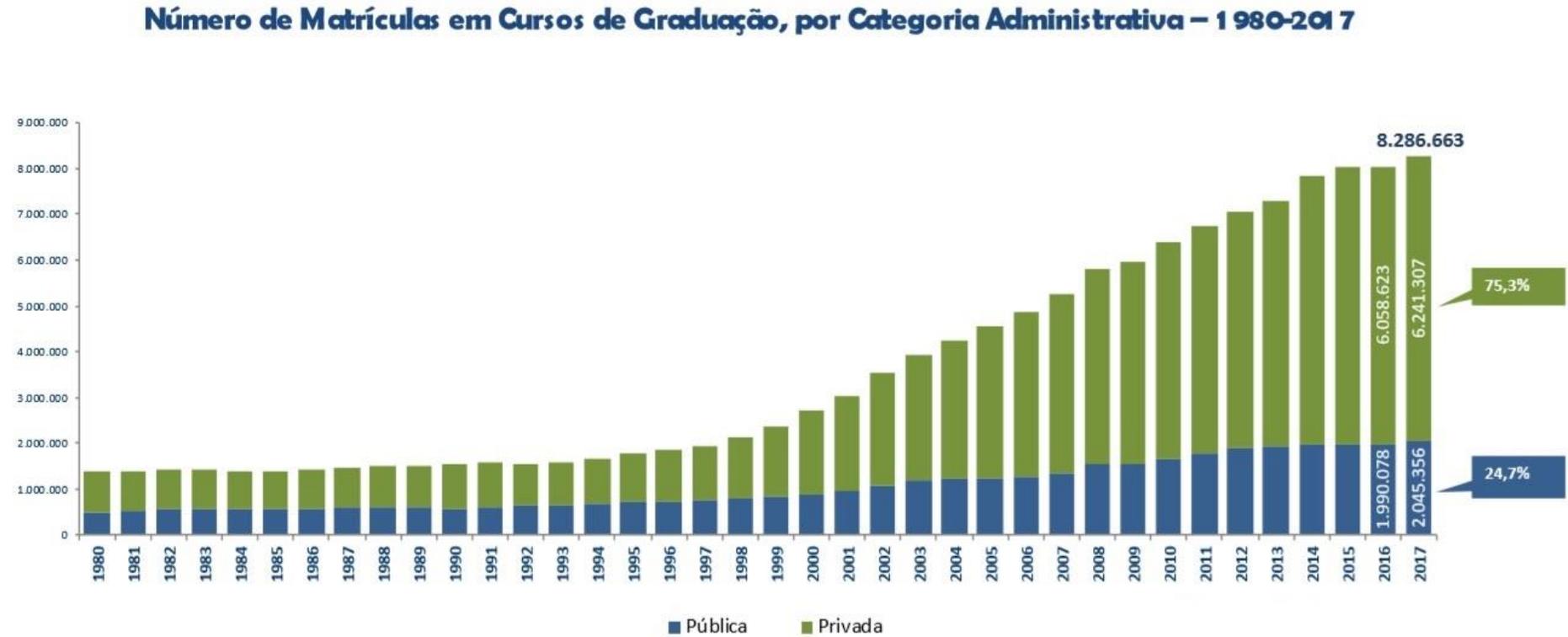
Em relação às universidades federais, foram criadas quatro instituições¹⁷ neste governo, totalizando 63 e 321 *campi*. Em 2016, o número de matrículas nessas instituições chegou a um milhão (INEP, 2017). O Censo da Educação Superior do ano de 2017 mostra a evolução no número de matrículas, considerando o período 1980-2017:

¹⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>. Acesso em: 11 jun. 2018.

¹⁶ Em 2014, a taxa de jovens entre 18 e 24 anos que frequentam a educação superior era de 69% na Coreia do Sul, 60% na Rússia, 49% no Reino Unido, 47% nos Estados Unidos, 28% na Colômbia e no Chile (INEP, 2017). Informação disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

¹⁷ É importante destacar que em maio de 2016, pouco antes de seu impeachment, a presidenta Dilma assinou o projeto de lei que criava mais cinco universidades federais (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/36031-pais-ganha-cinco-novas-universidades-federais-e-41-campi-da-rede-de-educacao-profissional>. Acesso em: 2 ago. 2018). As universidades foram criadas em 2018, já no Governo Temer (ver Apêndice A).

Figura 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação no Brasil (1980-2017) de acordo com a categoria administrativa



Fonte: Censo da Educação Superior Brasileira ano 2017 (INEP, 2018).

O gráfico confirma que durante a década de 1980 até meados da década de 1990 houve estagnação na educação superior. A partir de então, verifica-se um processo de expansão motivado, em um primeiro momento pelo incentivo do setor privado, e em um segundo momento, já a partir dos anos 2000, pela continuidade desse incentivo, acompanhado de políticas voltadas ao setor público.

Paralelamente ao processo de expansão das vagas registrado nos últimos anos, foram sendo desenhadas ações governamentais voltadas à inserção de segmentos populares excluídos dos espaços acadêmicos. O PROUNI foi o primeiro programa voltado a esse fim ao destinar vagas nas instituições privadas a candidatos de baixa renda e oriundos de escolas públicas.

Considerando o âmbito das universidades federais, verificamos que o REUNI condicionava a liberação de verbas às instituições que a ele aderissem ao compromisso social com políticas inclusivas, estimulando a adoção gradativa e diversificada de ações afirmativas. Mas o marco legal que uniformiza e cristaliza essas iniciativas, definindo a obrigatoriedade de reserva de vagas a grupos historicamente sub-representados na educação superior é a Lei nº 12.711/2012, cujo projeto foi apresentado em 2004, pelo então Presidente Lula, com sua sanção ocorrendo apenas em 2012, já no Governo Dilma.

A chamada “Lei das Cotas” garante a reserva mínima de 50% das vagas ofertadas por curso de graduação e turno em instituições federais a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública. Desse percentual, 50% devem ser reservados a estudantes oriundos/as de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. A Lei registra, ainda, que as vagas reservadas deverão ser preenchidas por candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, em proporção no mínimo igual à população que tenha essa caracterização étnico-racial na unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012). A Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012, e os processos de seleção passaram a incluir modalidades de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Essas ações promoveram um aumento expressivo da presença desses segmentos nas universidades federais, que historicamente foram ocupadas pela elite e pela classe média brasileira. Isso pode ser verificado nos resultados apresentados pela pesquisa realizada em 2014 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), vinculado à Andifes, sobre o perfil socioeconômico dos/as estudantes das IFES.

No que concerne à origem escolar do público pesquisado, a pesquisa constatou que, em 2003, 37,5% dos/as graduandos/as eram oriundos/as de escola pública e que esse número saltou para 60,1% em 2014. Em relação à questão racial, o estudo mostra que enquanto em 2003 o percentual de estudantes brancos/as era de 59,4%, em 2014 caiu para 45,7%. Pardos/as e pretos/as que, em 2003, ocupavam 28,3% e 5,9% das vagas, respectivamente, passaram a ocupar 37,8% e 9,8%. Em valores absolutos, a participação de pretos/as e pardos/as quase que triplicou no período. E, no que tange à questão de renda, a pesquisa verificou que 66,2% dos/as discentes das IFES viviam com renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, enquanto em 2010 esse percentual era de 41% (FONAPRACE, 2016).

Nova pesquisa realizada pelo Fórum em 2018 mostra que o percentual de estudantes de IFES oriundos/as de escola pública chegou a 65% naquele ano. O percentual de estudantes brancos/as caiu para 43,3% e de pardos/as e pretos/as subiu para 39,2% e 12%. Houve um crescimento no percentual de estudantes inseridos/as na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, chegando a 70,2% (FONAPRACE, 2019).

Embora as IFES tivessem prazo até o ano de 2016 para atingir o índice mínimo de 50% de reserva de vagas, Ristoff (2013a, p. 533) aponta que 34% das universidades federais haviam cumprido a meta apenas um ano após a promulgação da Lei. Dentre elas destacam-se as universidades novas como a UFFS, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) “indicando que estas instituições [...] já nasceram com mais cara de povo, ou seja, com uma identidade mais compatível com a da sociedade brasileira”.

Mas como tem ocorrido a inserção dos grupos populares? Tem-se conseguido romper com a lógica estabelecida na educação superior brasileira, onde cursos que oportunizam carreiras mais prestigiosas são predominantemente ocupados por aqueles que disponibilizam de maior capital econômico, cultural e simbólico? Ao tratar da questão da escolha da carreira dentre os/as estudantes de classes populares, Zago (2006, p. 232) aponta que “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão”.

Estudos realizados por Ristoff (2014; 2016) a partir de dados obtidos junto ao questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), mostram que ainda persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no *campus* brasileiro. As vagas em cursos de alta demanda e maior prestígio social, como Medicina,

Odontologia, Medicina Veterinária, Arquitetura e Urbanismo, Design ainda são ocupadas, majoritariamente, por estudantes brancos, oriundos de famílias com renda mais alta, que realizaram o percurso escolar em escolas da rede privada e que possuem pais com formação superior. Ao passo que cursos com baixa relação candidato/vaga, como Pedagogia, História, Letras, Secretariado Executivo possuem um corpo discente predominantemente oriundo de escola pública, de família de baixa renda, com pais sem formação superior. Mesmo nos cursos de baixa demanda, o segmento de estudantes pardos/as ainda é sub-representado, segundo o autor.

A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos (RISTOFF, 2014, p. 743).

Apesar dos avanços promovidos nos últimos anos pelas políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e à inserção de segmentos insuficientemente representados, percebemos que ainda não foi possível transpor plenamente a histórica configuração da educação superior brasileira, uma vez que a realidade socioeconômica e a desigualdade social ainda condicionam e direcionam o acesso a esse nível de educação.

Para além dessas questões, há de se considerar, ainda, os problemas relacionados aos investimentos em educação por parte do governo federal. De 2003 a 2013, vimos um aumento nos orçamentos das universidades federais, em especial a partir de 2008, com a implantação do REUNI. Naquele ano, o valor empenhado pelo governo para essas instituições foi de pouco mais de R\$ 3 bilhões, tendo quase triplicado em 2013, quando o valor ultrapassou os R\$ 8,5 bilhões. No entanto, a partir de 2014, com a instalação de uma crise política e econômica no Brasil, que culminará, em 2016, no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e na aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituiu um teto dos gastos públicos, passamos a testemunhar um processo constante de cortes e contingenciamentos dos recursos financeiros destinados às universidades federais que se estende até os dias atuais.

Uma matéria jornalística divulgada no portal de notícias G1¹⁸, em junho de 2018, mostrou que 90% das 63 universidades federais tiveram queda real no orçamento em 2017 em comparação com 2013, sendo a média nacional de 28%. Os cortes impactaram nas despesas de capital e de custeio, como bolsas acadêmicas, assistência estudantil, serviços terceirizados, manutenção da estrutura física, diárias, passagens, etc. Assim, apesar do aumento do número

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2018.

de matrículas (mais de 10%) e do número de ingressos (mais de 11%)¹⁹, e da criação de quatro novas universidades federais, o valores empenhados despencaram para cerca R\$ 6 bilhões em 2017.

A redução de investimentos na educação superior também atingiu programas como o FIES e o PROUNI. Segundo Sguissardi (2015), o endurecimento dos critérios para concessão dos empréstimos pelo FIES a partir de 2015 significou uma redução de um terço dos beneficiários ou redução de 8% a 35% do total de matrículas, a depender do grau de adesão de cada IES privada ao Programa. No PROUNI, vimos, a partir de 2016, o aumento da oferta de bolsas parciais e a diminuição da oferta de bolsas integrais²⁰.

A redução dos recursos está na contramão do incipiente movimento de expansão e abertura da educação superior e do próprio PNE (Lei nº 13.005/2014) que defende a ampliação da participação e do investimento do setor público nesse nível de educação. A vulnerabilidade dos programas, políticas e ações a crises econômicas e políticas e ao avanço do déficit público mostra que movimentos como esse somente se sustentam se foram fortalecidos por políticas sociais de caráter universal capazes de garantir a efetiva redução das distorções e desigualdades sociais.

As reflexões apresentadas neste capítulo nos mostram que a instituição universitária, assim como a educação superior como um todo, esteve, historicamente, fechada às classes populares. As lutas sociais pelo reconhecimento da educação como um direito de todos/as, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, colaboraram para o processo gradativo de abertura dos espaços acadêmicos para sujeitos oriundos de classes menos favorecidas. Mas, esse processo não está livre de tensões e contradições.

No Brasil, o recente processo de ampliação da oferta de vagas e de introdução desses grupos nesses espaços tem ajudado, aos poucos, a mudar o perfil da população universitária no país. As políticas públicas implantadas, principalmente a partir do começo do século XXI, além de promoverem uma inegável expansão das vagas, têm colaborado para que elas também sejam ocupadas por estudantes pobres, por estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, vindos/as escola pública, por populações do campo, enfim, por sujeitos oriundos de grupos sociais que, historicamente, tiveram negados seus direitos mais fundamentais, como educação, saúde, moradia, trabalho, participação política, reconhecimento cultural, etc.

¹⁹ Percentuais obtidos a partir da comparação dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Graduação) disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 dez. 2018.

²⁰ Informação disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

No entanto, observamos, também, que essas políticas, da forma como foram implantadas, sem estarem vinculadas a um plano maior de superação das desigualdades sociais, tão presentes em nossa sociedade, não foram suficientes para romper com algumas das distorções históricas presentes nos espaços acadêmicos, como, por exemplo, a ocupação majoritária das vagas em cursos de maior prestígio social por estudantes oriundos/as de classes mais favorecidas. O que nos permite inferir que, apesar dos avanços, a forma desigual com que bens materiais e simbólicos são distribuídos tem impacto na forma como os diferentes grupos se inserem nesses espaços.

Na sequência, apresentamos a Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição fruto das políticas recentes de expansão da educação superior no Brasil e lugar dessa pesquisa. Sua descrição terá como foco uma das dimensões de sua marca “popular”: sua política de ingresso, que prioriza o ingresso de candidatos/as oriundos/as de escola pública.

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: O LÓCUS DA PESQUISA

A retrospectiva histórica realizada até aqui se mostra fundamental para reconhecermos e compreendermos que “uma universidade não nasce no vazio”, como nos lembra Pereira (2015, p. 108). A criação e construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), assim como qualquer outra universidade, está inserida em um contexto social, influenciado por questões políticas, econômicas e culturais.

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da criação da UFFS, com ênfase em sua política de acesso. Também caracterizamos a UFFS - *Campus* Erechim e a região na qual ela está instalada.

3.1 A UFFS E SUA POLÍTICA DE ACESSO

A UFFS nasceu em um contexto em que, no âmbito internacional, se intensificava nos países emergentes a pressão registrada nos países centrais na segunda metade do século XX pela democratização do acesso à educação superior, associada às recomendações propostas pelos organismos internacionais. No quadro nacional, havia a criação, pelo governo federal, de uma agenda voltada à ampliação da oferta de vagas públicas na educação superior, por meio da expansão e interiorização, bem como à criação de condições de acesso para segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de educação, visando atender uma demanda reprimida há décadas.

E, no âmbito regional, havia uma pressão por parte de movimentos sociais organizados pela instalação de uma universidade federal em uma região historicamente pouco assistida no tocante à oferta de educação superior gratuita e que estivesse em sintonia com as demandas regionais.

A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público pelos movimentos sociais e pelas lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização. A Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul) foram algumas das organizações que integraram o Movimento Pró-Universidade, que se orientou pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região, tendo como eixo a produção familiar e camponesa (ROMÃO; LOSS, 2014, p. 150).

Criada pela Lei nº 12.029/2009, a UFFS é uma das 14 universidades federais implantadas entre 2003 e 2010 visando atender ao que estabelecia o PNE 2000-2010, sendo parte do REUNI. Concebida como uma IES *multicampi* e interestadual, a UFFS está situada na mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, que abrange cerca de 400 municípios do Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná. Seus seis *campi* estão instalados nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo²¹, no Rio Grande do Sul, Chapecó, em Santa Catarina, Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná. A Reitoria está instalada em Chapecó/SC. Romão e Loss (2014, p. 150) explicam que:

[...] para o estabelecimento dos *campi* foram considerados diversos fatores, dentre os quais se destacam: a presença da agricultura familiar camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da Região Sul, a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião (ROMÃO; LOSS, 2014, p. 150).

Os primeiros concursos públicos para provimentos de cargos da carreira docente e técnico-administrativa foram realizados no ano de 2009 e as atividades acadêmicas tiveram início em 29 de março de 2010. No primeiro semestre de 2019, a comunidade acadêmica da UFFS era formada por quase 10 mil estudantes, além de 712 professores e 693 técnicos-administrativos.

A Instituição ofertou, no ano de 2019, mais de duas mil vagas em 44 cursos de graduação, sendo 19 bacharelados e 25 licenciaturas. Em pouco mais de nove anos foram ofertadas mais de 20 mil vagas. Também são ofertados 15 cursos de mestrado, dois doutorados interinstitucionais, além de especializações e residências médicas. Abaixo, segue a relação de cursos de graduação ofertados por *campus*.

Quadro 1 - Cursos de graduação dos *campi* da UFFS que ofertaram turmas no ano de 2019

CAMPUS	CURSOS
Cerro Largo/RS	Administração (B/I), Agronomia (B/I), Ciências Biológicas (L/I), Engenharia Ambiental e Sanitária (B/I), Física (L/N), Letras/Português e Espanhol (L/N), Química (L/N)
Chapecó/SC	Administração (B/M e N), Agronomia (B/I), Ciência da Computação (B/V e N), Ciências Sociais (L/N), Enfermagem (B/I), Engenharia Ambiental e Sanitária (B/I), Filosofia (L/N), Geografia (L/N), História (L/N), Letras/Português e Espanhol (L/N), Matemática (L/N), Medicina (B/I), Pedagogia (L/M e N)

Continua

²¹ O *Campus* Passo Fundo foi criado em 2013. Ele recebeu o curso de Medicina como parte da Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior.

Quadro 1 - Cursos de graduação dos *campi* da UFFS que ofertaram turmas no ano de 2019

Continuação

Erechim/RS	Agronomia (B/I), Arquitetura e Urbanismo (B/I), Ciências Sociais (L/N), Engenharia Ambiental e Sanitária (B/I), Filosofia (L/N), Geografia (L/N), História (L/N), Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (L/A), Pedagogia (L/N).
Laranjeiras do Sul/PR	Agronomia (B/I), Ciências Biológicas (L/I), Ciências Econômicas (B/N), Engenharia de Alimentos (B/I), Engenharia de Aquicultura (B/I), Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (L/I); Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (L/N); Pedagogia (L/N).
Passo Fundo/RS	Medicina (B/I).
Realeza/PR	Ciências Biológicas (L/N), Física (L/N), Letras/Português e Espanhol (L/N), Medicina Veterinária (B/I), Nutrição (B/I), Química (L/N)

B = Bacharelado; L = Licenciatura; I = Integral; N = Noturno; M = Matutino; V = Vespertino; A = Alternância
 Fonte: Elaborado pela autora (2019) .

Como desdobramento do seu processo de concepção, a UFFS adotou como um de seus princípios ser “popular”. Segundo Dambros (2015), considerando as dimensões fundantes do popular na constituição da universidade, entende-se que, para ser popular, a universidade precisa:

[...] ser uma instituição de não mercado; seus esforços de ensino, pesquisa e extensão têm de ser orientados a partir das demandas políticas, sociais, culturais, econômicas do País e da classe trabalhadora. Tem de haver um caráter público, universal, gratuito; e, se um espaço democrático, sua condução deve ser exercida de forma colegiada, contemplando-se todos os seus segmentos, bem como as representações da sociedade civil. Ela necessita de autonomia e engajamento com as questões políticas e sociais, disputando a hegemonia cultural, política e ideológica a partir de posicionamentos e iniciativas contrários ao sistema dominante. O projeto de sociedade nacional precisa estar voltado para a maioria da população, direcionando-se para a construção de uma sociedade justa e igualitária. O saber popular deve ser reconhecido, reorganizando e devolvido à população para seu domínio e usufruto; na universidade adjetivada como “popular”, o ensino precisa ser crítico, voltado para a formação plena do estudante (DAMBROS, 2015, p. 56).

Na UFFS o caráter “popular”, embora cercado de tensão e contradições (DAMBROS, 2015; PEREIRA, 2015), está presente na matriz curricular, na gestão colegiada, no envolvimento dos movimentos sociais, na estrutura *multicampi*, na configuração regional²², mas, principalmente em sua política de acesso fortemente baseada na valorização da trajetória escolar de estudante da rede pública de educação.

No seu primeiro processo seletivo, realizado em 2010, a Instituição optou por não usar a forma tradicional de ingresso de estudantes, por meio de vestibular, preferindo utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como referencial associada à política

²² O aprofundamento dessas dimensões pode ser conferido nos estudos realizados por Pereira (2015), Romão e Loss (2014) e Dambros (2015).

afirmativa institucional denominada “fator escola pública”. Tratava-se de um mecanismo que aplicava à nota do ENEM o índice de 10% para cada ano do ensino médio cursado pelo/a candidato/a na rede pública, visando combater as desigualdades e o caráter elitista e meritocrático presentes na educação superior pública brasileira. Assim,

o “Fator Escola Pública” se constituiu em uma modalidade de cota social com o objetivo de proteger o estudante em situação de hipossuficiência educacional. Parte da ideia de que o Brasil enfrenta hoje uma precariedade na Educação Básica pública, o que coloca os alunos provenientes da mesma em condições desfavoráveis para tentar o acesso ao Ensino Superior público pelos mecanismos convencionais existentes. [...] Dados apontam que 89% dos alunos de Ensino Médio estão nas escolas públicas, enquanto nas universidades públicas, federais e estaduais, 76% das vagas são ocupadas por alunos oriundos de escolas particulares (ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012, p. 61).

Essa diretriz institucional promoveu um quadro até então inédito nas IFES brasileiras, conforme indicam dados referentes ao primeiro grupo de ingressantes:

[...] 93,68% dos estudantes da UFFS são oriundos da escola pública; 79% não cursaram pré-vestibular; 87% são oriundos de famílias com renda de até cinco salários mínimos; em sua maioria são trabalhadores assalariados e 87% representam a primeira geração da família a chegar a um curso universitário. (ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012, p. 61).

Outra característica desse primeiro grupo ingressante é que a maioria dos/as estudantes era oriunda das regiões onde os *campi* da UFFS estão instalados (PEREIRA, 2015). A partir de 2013, a política institucional de acesso foi reformulada, passando a considerar o que prevê a Lei nº 12.711/2012, reservando vagas com base na trajetória escolar dos/as candidatos/as (critério bastante valorizado nos três primeiros processos seletivos da Instituição), no perfil econômico das famílias, na caracterização étnico-racial.

No âmbito de sua autonomia, a UFFS foi além do que determina a legislação e optou por estabelecer critérios para oferta de vagas considerando a realidade da educação básica de cada um dos estados onde a Instituição está instalada. Ou seja, a reserva de vagas para candidatos/as oriundos/as de escola pública passou a ser equivalente à porcentagem de alunos/as matriculados/as no ensino médio da rede pública de cada estado. Dessa forma, foi possível manter a média de 90% de universitários/as provindos/as de escola pública.

No ano de 2014, a Instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), pelo qual passou a ofertar todas as vagas do processo seletivo regular. Também a partir naquele ano, foi incluída uma nova modalidade de reserva de vagas. Trata-se de uma ação afirmativa institucional voltada a reservar vagas a candidatos/as que tenham cursado parcialmente o

ensino médio em escola pública, com pelo menos um ano de aprovação, ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%.

Outra ação afirmativa institucional passou, a partir de 2017, a reservar vagas a candidatos/as indígenas, cuja condição deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No ano de 2018, atendendo ao que prevê a Lei nº 12.711/2012 a partir da alteração promovida pela Lei nº 13.409/2016, a UFFS passou ofertar modalidades de reserva de vagas para candidatos/as com deficiência.

Os processos seletivos regulares via SISU destinam, em média, 10% do total de vagas para ampla concorrência (AO) e reservam os outros 90% para diferentes grupos. Os/as candidatos/as que pleitearam uma vaga na UFFS para ingresso em 2019, via SISU, precisaram se inscrever em uma das modalidades de concorrência descritas abaixo:

Quadro 2 - Modalidades de concorrência a vagas ofertadas pela UFFS, em 2019, via processo seletivo regular

SIGLA	DESCRIÇÃO
A0	Vagas destinadas a todos(as) os(as) candidatos(as), independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e/ou deficiência.
L1	Vagas reservadas a candidatos(as) com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
L2	Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
L5	Vagas reservadas a candidatos(as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
L6	Vagas reservadas a candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
L9	Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
L13	Vagas reservadas a candidatos(as) com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (LEI Nº 12.711/2012).
A1 (Ação afirmativa V1149)	Vagas reservadas a candidatos(as) que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos(as) que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.
A2 (Ação afirmativa V1148)	Vagas reservadas a candidatos(as) indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Fonte: Edital nº 1196/GR/UFFS/2018 e Edital nº 530/GR/UFFS/2019.

Desde 2013, a UFFS também promove processos seletivos especiais, regidos por editais próprios, voltados a públicos específicos: populações do campo, imigrantes haitianos/as e indígenas. Atualmente a Instituição conta com três convênios que ofertam cursos voltados a populações do campo. Os cursos Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas são ofertados nos *campi* Erechim e Laranjeiras do Sul, respectivamente, por meio de convênio firmado entre a UFFS e a SESU/SETEC/SECADI/MEC. Já o convênio firmado entre a UFFS, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) possibilita a oferta, no município de Veranópolis/RS, de turmas especiais do curso de História, vinculado ao *Campus* Erechim . E por meio do convênio entre a UFFS, o Instituto Educar e o Pronera são ofertadas, no município de Pontão, turmas especiais do curso de Agronomia, também vinculado ao *Campus* Erechim (UFFS, 2016).

A UFFS possuiu, ainda, dois programas institucionais voltados ao acesso exclusivo de indígenas e imigrantes haitianos/as. O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) tem por objetivo ampliar o acesso à educação superior a estudantes indígenas, tanto na graduação como na pós-graduação. O ingresso desses/as estudantes pode se dar de três formas: *a)* por meio da política de ingresso do Processo Seletivo Regular, a qual destina vagas suplementares a indígenas; *b)* Processo Seletivo Exclusivo, mediante a oferta de vagas suplementares por curso; e *c)* Processo Seletivo Especial para atendimento de demandas específicas (UFFS, 2016).

Já o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI) busca promover o ingresso de imigrantes haitianos/as em cursos de graduação da Instituição, visando à integração desses sujeitos na sociedade local e nacional. São ofertadas vagas suplementares nos cursos de graduação por meio de processo seletivo especial (UFFS, 2016).

Além do processo seletivo regular e dos processos seletivos especiais, a UFFS, dispõe de outras formas de acesso por meio de editais específicos, como: *a)* Transferência Interna (troca de turno, de curso ou de *campus* no âmbito da UFFS); *b)* Transferência Externa (concessão de vaga a estudante regularmente matriculado/a em outra IES para prosseguimento de seus estudos na UFFS); *c)* Retorno de Aluno-abandono da UFFS (considera-se aluno-abandono aquele/a que já esteve regularmente matriculado/a e rompeu seu vínculo com a Instituição, por haver desistido formalmente ou abandonado o curso); e *d)* Retorno de Graduado (concessão de vaga, na UFFS, para graduado/a da UFFS ou de outra IES que

pretenda fazer novo curso). A seleção ocorre semestralmente por meio de editais específicos (UFFS, 2016).

Há ainda a possibilidade de ocupação de vagas remanescentes, que são aquelas que não foram preenchidas pelo processo seletivo regular depois de esgotadas todas as possibilidades de chamadas de candidatos/as pelo SISU. Essas vagas são ofertadas por meio de um processo seletivo específico em que podem se inscrever candidatos/as que já tenham concluído o ensino médio e que tenham participado de edições do ENEM definidas no edital do próprio processo seletivo.

O documento institucional intitulado “Indicadores das políticas e processos de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na UFFS (2010-2016)” traz alguns dados sobre o perfil do/a estudante de graduação da UFFS, conforme levantamento realizado no ano de 2016. Dentre os dados apresentados destacamos a presença majoritária de estudantes: *a*) do sexo feminino (57%); *b*) brancos/as (74%); *c*) jovens (74% com idades entre 16 e 25 anos); e *d*) oriundos/as de escola pública (93%).

Outro documento institucional, “Relato Integrado 2018”, traz esses dados atualizados no ano de 2018: *a*) sexo feminino (57%); *b*) brancos/as (71%); *c*) jovens (71% com idade abaixo de 25 anos); e *d*) oriundos/as de escola pública (93%). O documento aponta, ainda, que 34% dos/as ingressantes naquele ano eram oriundos/as de famílias com renda *per capita* menor do que 1,5 salário mínimo (UFFS, 2019).

Uma matéria divulgada no site institucional da UFFS²³ em junho de 2019 mostra o perfil do/a discente da UFFS de acordo com os dados levantados pela pesquisa do Fonaprace realizada em 2018 sobre o perfil socioeconômico dos/as estudantes das IFES. A partir das respostas obtidas junto aos 3.027 discentes (32% do total de estudantes matriculados/as na UFFS naquele ano), foi possível identificar, dentre outras informações, que 70% dos/as estudantes se enquadravam em famílias cuja renda *per capita* era de R\$ 1.012,72. O percentual sobe para 84,4% se considerada a renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo. A associação desses índices à taxa de 90% de discentes oriundos/as de escola pública presente na UFFS sinaliza para a presença de um alto contingente de estudantes vindo de estratos populares de nossa sociedade.

É importante destacar que o que distingue a UFFS de outras universidades é, principalmente, o elevado percentual de estudantes oriundos/as de escola pública, o que faz dela a IFES que mais integra estudantes de escola pública (RISTOFF, 2016). O Mapa das

²³ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao/noticias/uffs-divulgados-reunidos-na-v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-das-ifes. Acesso em: 27 jun. 2019.

Ações Afirmativas no Brasil²⁴, produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mostra que a UFFS é a universidade federal que tem a política de reserva de vagas mais agressiva em relação à trajetória escolar (média de 90%), enquanto que em grande parte das demais universidades federais os percentuais ficam mais próximos do indicado na legislação (Lei 12.711/2012). Nesse sentido, concordamos com Pereira (2015) que afirma que:

a UFFS ensaiava, já em seus primeiros processos seletivos, o tensionamento do quadro tradicional das universidades públicas federais brasileiras que, em sua maioria, abrigam, principalmente nos cursos de maior 'prestígio', estudantes provenientes do ensino básico privado e de famílias de maior renda (PEREIRA, 2015, p. 113).

É preciso considerar, ainda, outra característica importante da UFFS: a alta oferta de cursos de licenciatura. No ano de 2018, a UFFS ofertou 1.130 vagas em cursos de licenciatura (52% do total de vagas ofertadas) e 1.032 em cursos de bacharelado (48%). Isso faz da UFFS a universidade federal brasileira com o maior percentual de vagas destinadas a cursos de licenciaturas (UFFS, 2019). Esses percentuais refletem o compromisso institucional com a formação de professores para a educação básica.

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²⁵, a Instituição aponta como um de seus princípios norteadores o atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo Decreto nº 6.755/2009, revogado/substituído pelo Decreto nº 8.752/2016, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. Mas será que a UFFS está conseguindo cumprir com esse compromisso? Os/as estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura têm permanecido até a conclusão dos mesmos? Esses e outros questionamentos serão aprofundados nas seções e capítulos seguintes.

3.2 A UFFS - CAMPUS ERECHIM

O *Campus* Erechim da UFFS está localizado às margens da ERS 135, que liga o município a Passo Fundo/RS. Sua sede própria fica a 12 quilômetros do centro da cidade, em

²⁴ Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/mapa-da-acao-afirmativa/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

²⁵ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_pedagogico_institucional. Acesso em: 12 dez. 2017.

uma área pouco urbanizada, onde não há estabelecimentos de comércio e serviços. Sua estrutura física é composta por sete edificações que acomodam cerca de 30 salas de aula, mais de 40 laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, auditórios, salas administrativas, de professores, de estudo, de apoio a programas e projetos, entre outros. O *Campus* conta ainda com uma área de aproximadamente 95 hectares, sendo que desses, 36 estão destinados ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito agrícola.

A mudança para a sede própria ocorreu no ano início de 2015. Entre os anos de 2010 e 2014, a UFFS - *Campus* Erechim desenvolveu suas atividades acadêmicas e administrativas em espaços alugados junto ao Seminário Nossa Senhora de Fátima e em espaços cedidos, por meio de convênios, junto à Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, à Escola Estadual Normal José Bonifácio, à UERGS e ao IFRS *Campus* Sertão, sendo esse para uso dos laboratórios pelos cursos de bacharelado.

A organização acadêmica e administrativa do *Campus* se estrutura da seguinte forma: *a)* Direção de *Campus*, à qual estão vinculadas a Secretaria de Direção e Órgãos Colegiados e a Assessoria de Comunicação; *b)* Coordenação Administrativa, que abrange as Assessorias de Planejamento, de Gestão de Pessoas, de Gestão, Administração e Serviços, de Infraestrutura e Gestão Ambiental e de Logística e Suprimentos; e *c)* Coordenação Acadêmica, que abarca as Assessorias Acadêmica e de Bibliotecas, as Secretarias Acadêmica e Geral de Cursos, o Setor de Assuntos Estudantis, além das Coordenações Adjuntas de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e Cultura, de Áreas Experimentais e de Laboratórios.

O quadro funcional é formado por 123 servidores/as docentes efetivos e 87 servidores/as técnico-administrativos em educação (TAEs). Dentre os/as docentes, há 85 doutores/as e 38 mestres, e desses 33 são doutorandos/as. Na equipe técnica, há 22 graduados/as, 45 especialistas, 15 mestres e uma doutora, e apenas quatro não têm formação superior. Atualmente há 15 TAEs mestrandos/as e quatro doutorandos/as²⁶.

Desde sua implantação, em 2010, o *Campus* oferta, anualmente, 400 vagas nos cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Ambiental (bacharelados em turno integral), Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Pedagogia (licenciaturas ofertadas no turno da noite), todos com ingresso pelo SISU desde 2014.

No ano de 2013, o *Campus* passou a ofertar o curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. As vagas são providas por meio de edital próprio para atender ao público-alvo a que se destina o Programa de Apoio à Formação Superior em

²⁶ Informações referentes ao primeiro semestre de 2019.

Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)²⁷. O curso, que já abriu mais de 400 vagas desde 2013, funciona em regime de alternância, considerando duas temporalidades: tempo-universidade e tempo-comunidade.

No tempo-universidade, os/as estudantes têm aula no *Campus* Erechim em períodos intensivos nos meses de janeiro, fevereiro, julho e dezembro, pela manhã, tarde e noite. No restante do ano, as aulas são mensais, concentradas nas quintas e sextas-feiras e aos sábados. No tempo-comunidade, os/as estudantes aplicam os conhecimentos nas localidades onde estão inseridos/as, desenvolvendo, prioritariamente, trabalho pedagógico nas escolas do campo e demais espaços educativos da comunidade. Atualmente, a maioria dos/as estudantes do curso é indígena.

Trata-se de um curso com características próprias que o distingue dos demais cursos ofertados na sede do *Campus*: além do curso funcionar em regime de alternância, o ingresso se dá por meio de processo seletivo especial regido por edital próprio, o corpo discente é formado em sua maioria por estudantes indígenas e conta com um sistema de auxílios financeiros diferenciado (ASCARI, 2017).

Além dos nove cursos da sede, foram ofertadas cinco turmas especiais, sendo três do curso de Agronomia, em Pontão/RS, e duas do curso de História, em Veranópolis/RS. Uma turma de História se formou em 2017 e uma de Agronomia em 2018. No total, as turmas ofertaram 265 vagas.

Considerando a trajetória histórica dos processos seletivos regulares, o primeiro deles no *Campus* Erechim, realizado em 2010, atraiu 2.412 candidatos, com uma média de seis candidatos por vaga. Os três cursos de bacharelado foram os mais procurados, com média geral de 13,1 candidatos por vaga, muito superior à média geral registrada nos cinco cursos de licenciatura, que ficou em 1,7 candidatos por vaga.

Dentre os cursos de bacharelado, o que apresentou maior procura foi Arquitetura e Urbanismo, com 21 candidatos por vaga. Pedagogia foi o curso de licenciatura mais disputado, apresentando 3,8 inscritos para cada vaga ofertada. Essa configuração se manteve nos processos seletivos regulares seguintes, conforme podemos verificar na tabela a seguir.

²⁷ Professores/as que atuam em escolas do campo sem habilitação ou que atuam em escolas do campo com graduação em outra área do conhecimento, educadores/as que atuam em processos formativos desenvolvidos em espaços educativos não-formais, como sindicatos, movimentos sociais e outros, e demais interessados/as na temática da Educação do Campo e nas Ciências da Natureza.

Tabela 1 – Número de candidatos/as por vaga em cursos de graduação ofertados na UFFS - *Campus* Erechim via processo seletivo regular (2010-2019)

CURSOS	PS 2010 C/V	PS 2011 C/V	PS 2012 C/V	PS 2013 C/V	PS 2014 C/V	PS 2015 C/V	PS 2016 C/V	PS 2017 C/V	PS 2018 C/V	PS 2019 C/V
Agronomia	5,7	7,6	8,8	6,4	17,1	13,3	10,7	10,2	9,1	5,7
Arquitetura e Urbanismo	21	27,3	37,2	30,9	44	33,4	29,4	21,9	16,9	12,4
Ciências Sociais	1,3	2,3	3,2	2,2	8	6,6	5,1	4,7	3,5	2,6
Eng. Ambiental e Sanitária	12,8	12,5	12,5	8,8	31	12,1	11	6,7	5,3	3,2
Filosofia	0,7	1,3	1,6	1,3	7,3	6,4	5,1	4,8	3,6	2,4
Geografia	1,1	2,8	2,2	1,4	6,7	6,3	5,4	5,4	3,3	2,5
História	1,8	3	2,8	2,6	7,4	6,5	5,6	5,7	4,1	3,5
Pedagogia	3,8	5,6	6,3	3,9	10	9,1	8	9,1	6,2	4,9
MÉDIA GERAL	6	7,8	9,3	7,2	16,4	11,7	10	8,6	6,5	4,6

PS = Processo Seletivo C/V = Candidato por vaga

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Observa-se que houve um aumento na procura pelos cursos nos anos de 2011 (média total de 7,8 C/V) e 2012 (9,3 C/V) em relação ao ano de 2010 (6 C/V). No ano de 2013 (com média total de 7,2 C/V) registra uma queda de 23% no número de inscritos em relação ao ano anterior. Em 2014, ano em que a UFFS aderiu ao SISU, o número de candidatos por vaga teve o maior aumento no período pesquisado, chegando a uma média geral 16,4 candidatos por vaga, o que representou 128% de aumento em relação a 2013. No entanto, desde então, foram registrando quedas sucessivas na procura pelos cursos. Na tabela a seguir é possível visualizar essa variação.

Tabela 2 - Percentual de variação no número de candidatos/as por vaga em cursos de graduação ofertados na UFFS - *Campus* Erechim via processo seletivo regular (2010-2019)

CURSOS	PS 2011	PS 2012	PS 2013	PS 2014	PS 2015	PS 2016	PS 2017	PS 2018	PS 2019
	V 2010	V 2011	V 2012	V 2013	V 2014	V 2015	V 2016	V 2017	V 2018
Agronomia	33%	16%	-27%	167%	-22%	-19%	-5%	-11%	-37%
Arquitetura e Urbanismo	30%	36%	-17%	43%	-24%	-12%	-26%	-23%	-27%
Ciências Sociais	77%	38%	-32%	265%	-18%	-23%	-7%	-25%	-26%
Eng. Ambiental e Sanitária	-4%	0%	-30%	252%	-61%	-9%	-39%	-21%	-40%
Filosofia	86%	22%	-19%	468%	-12%	-20%	-6%	-25%	-33%
Geografia	155%	-22%	-36%	379%	-5%	-14%	-0%	-39%	-24%
História	66%	-6%	-9%	185%	-11%	-14%	2%	-27%	-15%
Pedagogia	47%	13%	-37%	157%	-9%	-12%	14%	-32%	-21%

PS = Processo Seletivo V = Variação

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os dados apresentados na tabela nos mostram que os cursos ofertados pelo *Campus* Erechim além de serem atingidos pelo fenômeno da evasão, também têm sido afetados, principalmente a partir de 2015, pela queda do número de candidatos por vaga, o que reflete a diminuição de interesse pelos cursos.

Em relação ao conceito dos cursos de graduação, de acordo com o INEP, no ano de 2016, considerando todas as IFES, o curso de Arquitetura e Urbanismo ficou em 1º lugar na região Sul do país e em 9º lugar no Brasil. Ciências Sociais e Geografia ficaram em 4º lugar na região Sul e em 12º e 19º lugar, respectivamente, no país. Já o curso de Engenharia Ambiental conquistou o sétimo lugar no Sul e o 18º no Brasil. Em 2017, o curso de Pedagogia ficou com a 1ª posição no ranking da região Sul e a 16ª no ranking nacional. História ficou com a 5ª posição regional e Filosofia com a 8ª, para citarmos alguns exemplos.

No âmbito da pós-graduação o *Campus* oferta vagas anuais em cursos de mestrado de quatro Programas de Pós-Graduação: Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), criado em 2013, Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Profissional em Educação (PPGPE), criados em 2015, e Geografia (PPGGeo), criado em 2018, tendo esse um caráter *intercampi*, com funcionamento nos *Campi* Erechim e Chapecó. Entre os anos de 2011 e 2016, foram ofertadas cerca de 230 vagas em seis cursos de especialização: História da Ciência, Teorias Linguísticas Contemporâneas, Epistemologia e Metafísica, Processos Pedagógicos na Educação Básica, Educação Integral e Gestão Escolar.

As primeiras formaturas dos cursos de graduação ocorreram no ano de 2014. Até o primeiro semestre de 2018 o *Campus* Erechim havia formado 577 profissionais, sendo 111 em Arquitetura e Urbanismo, 104 em Agronomia, 110 em Pedagogia, 62 em História, 51 em Geografia, 41 em Engenharia Ambiental, 37 em Ciências Sociais, 36 na Turma Especial de História (Iterra), 17 em Filosofia e oito em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Do total de graduados/as, 44% eram de estudantes dos três cursos de bacharelado e 56% eram oriundos/as dos seis cursos de licenciatura e da turma especial de História. Isso nos mostra que, proporcionalmente, os cursos de licenciatura têm formado menos profissionais do que os cursos de bacharelado.

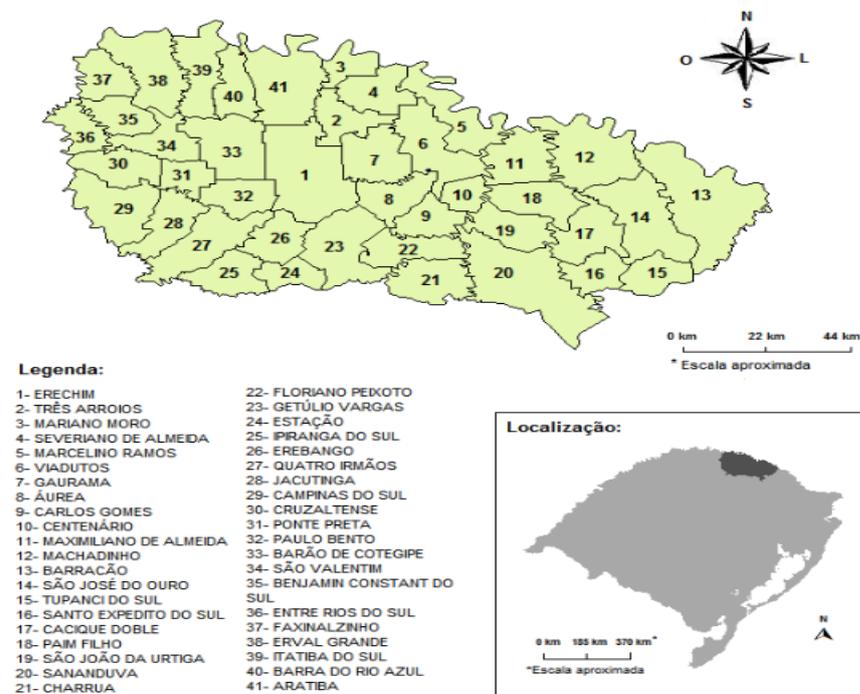
Em relação ao número de estudantes formados/as, eles estão bastante aquém do esperado, pois se considerarmos o número de vagas ofertadas e o período de integralização dos cursos, que varia de quatro e cinco anos, esse número poderia chegar a mais de 1.500 graduados. O elevado índice de evasão nos cursos de graduação da UFFS - *Campus* Erechim e a correlata taxa baixa de diplomação nos mostram a importância de irmos além das oportunidades de acesso. É preciso também focar na permanência e na conclusão dos cursos.

3.2.1 Região de instalação da UFFS - *Campus Erechim*

O *Campus Erechim* está instalado no segundo município mais populoso do norte do Rio Grande do Sul²⁸. Os seus mais de 103 mil habitantes vivem em uma área de 430,7 quilômetros quadrados, distante, aproximadamente, 360 quilômetros da capital gaúcha. Pelas suas características socioeconômicas, Erechim é considerada a cidade polo da região do Alto Uruguai gaúcho, cercada por dezenas de municípios menores, com população entre 1.400 e 17.000 habitantes. Há formas diversas de regionalização, como por exemplo, o Conselho Regional de Desenvolvimento Norte (COREDE Norte), que envolve 31 municípios, a Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU), que é composta por 32 municípios e a microrregião geográfica de Erechim, que abarca 30 municípios.

Por trata-se de uma pesquisa na área educacional, optamos por considerar como região de abrangência da UFFS - *Campus Erechim* os 41 municípios que integram a jurisdição da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). A figura a seguir ilustra quais são esses municípios:

Figura 2 – Região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)



Fonte: Pereira (2015, p. 139). Elaboração Joviana Vedana da Rosa.

²⁸ Fica atrás apenas do município de Passo Fundo, que em 2016 possuía uma população total de 199.446 habitantes, de acordo com Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Juntos, os 41 municípios somam cerca de 280 mil habitantes. Além de Erechim, apenas dois municípios possuem mais de 10 mil habitantes: Getúlio Vargas e Sananduva, com um quantitativo de 17.076 e de 15.997, respectivamente. Os demais variam entre 1.500 e 7.000 habitantes²⁹.

A economia erechinense baseia-se, principalmente, nos setores secundário e terciário, com destaque para a indústria metalomecânica e de produção de alimentos, contando com mais de 700 empresas de portes variados e mais de 6.700 estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços responsáveis, respectivamente, por 37% e 57% da arrecadação municipal³⁰. Embora o setor primário figure em último lugar como gerador de receita para o município, abrangendo cerca de 2.500 pequenos produtores, é de fundamental importância para o fornecimento de matéria prima para a agroindústria regional.

Diferentemente de Erechim, a base econômica da maioria dos demais municípios está assentada, principalmente, na agricultura e pecuária familiar. Dos 41 municípios considerados nesta pesquisa, 18 não possuem acesso asfáltico, o que acaba por dificultar tanto o escoamento da produção na região como o deslocamento das pessoas. O Produto Interno Bruto (PIB) da região, no ano de 2015 foi de R\$ 9,72 bilhões, com média *per capita* de R\$ 29.523,35³¹. A tabela abaixo traz alguns dados específicos sobre o PIB na região.

Tabela 3 – Dados do PIB *per capita* na região da 15ª CRE (2015)

MUNICÍPIO	PIB PER CAPITA (R\$)	POSIÇÃO ESTADUAL	POSIÇÃO NACIONAL
Aratiba	139.770,09	3ª	22ª
Benjamin Constant do Sul	11.963,48	493ª	3278ª
Erechim	41.645,09	88ª	404ª

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados disponíveis no site da FEE/RS.

Considerando que o Rio Grande do Sul possui 497 municípios e o Brasil 5.570, verificamos pelos dados da tabela que a região abarca municípios com grande desigualdade de arrecadação. Em relação à caracterização étnico-racial, o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que na região há a prevalência da população branca (85%), seguida de pardos (11%), pretos (2%), indígenas

²⁹ Dados disponibilizados no site da Fundação de Economia e Estatística (FEE/RS), considerando o ano de 2016. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

³⁰ Informações disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal da Erechim. Disponível em: <http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/147/economia>. Acesso em: 15 jan. 2018.

³¹ Dados disponibilizados no site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 18 jan. 2018.

(menos de 1%) e amarelos (menos de 1%)³². Essa característica se explica pela ocupação da região ter-se dado, principalmente, pelo assentamento de imigrantes e descendentes europeus.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³³, 29 municípios estão classificados como de nível alto e 12 como de nível médio, considerando dados do Censo de 2010. Os municípios melhor ranqueados são Ipiranga do Sul e Três Arroios, que ocupam a 62ª posição nacional, com índice de 0,791. Benjamin Constant do Sul apresentou o menor índice (0,619), ficando na 3721ª posição.

No município de Erechim, que ocupa a 168ª posição nacional, verifica-se uma evolução bastante significativa no período de 1991 a 2010, quando o IDHM passou de 0,578 para 0,776, representado uma taxa de crescimento de 34%. Esse aumento foi impulsionado, principalmente, pela dimensão Educação, que passou do índice de 0,378 em 1991 para 0,716 em 2010, registrando, assim, um crescimento de 89%³⁴.

Em relação à oferta de educação básica, segundo a Secretaria Estadual da Educação³⁵, havia em 2017, na região da 15ª CRE, 292 estabelecimentos de ensino, sendo 142 municipais, 112 estaduais, 37 particulares e um federal. Dados estatísticos baseados no Censo Escolar de 2016 apontam que, naquele ano, esses estabelecimentos somavam 53.994 matrículas distribuídas entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de educação profissional, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

Desse montante, 8.184 estudantes estavam matriculados no ensino médio, sendo que 7.629 (93%) em uma das 50 escolas da rede pública estadual e 555 (7%) em uma das cinco escolas da rede privada. De acordo com a 15ª CRE, no ano de 2017, 5.713 estudantes concluíram o ensino médio na rede pública da região.

No âmbito da educação superior, Erechim abriga três universidades, um instituto federal e uma faculdade que ofertaram, no ano de 2018, um total de 45 cursos de graduação na modalidade presencial. Das três universidades, uma é comunitária, a Universidade

³² Dados obtidos através do Banco de Tabelas Estatísticas do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/136>. Acesso em: 15 jan. 2018.

³³ De acordo com informações disponibilizadas no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o IDHM ajusta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para a realidade dos municípios e regiões metropolitanas e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no território brasileiro. Utilizando os dados extraídos dos Censos Demográficos do IBGE, a aferição do IDHM também considera indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano (longevidade, educação e renda), mas vai além, adequando a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. O índice varia de 0 (zero) a 1 (um). Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/perguntas_frequentes/#3. Acesso em: 2 fev. 2018.

³⁴ Dados publicados no site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

³⁵ Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), criada em 1992, e duas são públicas, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em funcionamento desde 2001 e a UFFS, instalada em 2010. Além das universidades, ainda há o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), instalado em 2009, e que, assim como a UERGS e a UFFS, oferta cursos superiores gratuitos, e a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE), instituição privada em funcionamento desde 2002.

Além de Erechim, apenas outros dois município da região ofertam educação superior presencial. Distante aproximadamente 80 quilômetros de Erechim, o município de Sananduva possui, desde 2002, uma unidade da UERGS. Em Getúlio Vargas, localizado cerca de 30 quilômetros de Erechim, há a Faculdade IDEAU, em funcionamento desde 2004, e cuja mantenedora é o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai Ltda. Observa-se que a oferta de educação superior na região é bastante recente, uma vez que a instituição mais antiga ainda não completou três décadas.

A oferta de cursos de graduação presenciais por essas IES se configura da seguinte forma:

Quadro 3 – Cursos de graduação presenciais ofertados nas IES instaladas na região de abrangência da 15ª CRE (ingresso em 2018)

INSTITUIÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CURSOS OFERTADOS	GRAU ACADÊMICO	TURNO	VAGAS
UFFS – Campus Erechim	Pública Federal	Universidade	Agronomia	Bacharel	Integral	50
			Arquitetura e Urbanismo	Bacharel	Integral	50
			Ciências Sociais	Licenciado	Noturno	50
			Engenharia Ambiental e Sanitária	Bacharel	Integral	50
			Filosofia	Licenciado	Noturno	50
			Geografia	Licenciado	Noturno	50
			História	Licenciado	Noturno	50
			Interdisciplinar em Ed. do Campo Pedagogia	Licenciado Licenciado	Alternância Noturno	40 50
IFRS – Campus Erechim	Pública Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Engenharia de Alimentos	Bacharel	Noturno	30
			Engenharia Mecânica	Bacharel	Integral	50
			Tecnologia em Design de Moda	Tecnólogo	Vespertino	32
			Tecnologia em Marketing	Tecnólogo	Noturno	50
UERGS – Unidade Erechim	Pública Estadual	Universidade	Gestão Ambiental	Bacharel	Noturno	40
URI – Campus Erechim	Privada sem fins lucrativos – comunitária	Universidade	Administração	Bacharel	Noturno	60
			Agronomia	Bacharel	Noturno	40
			Arquitetura e Urbanismo	Bacharel	Noturno	50
			Ciência da Computação	Bacharel	Noturno	50
			Ciências Biológicas	Bacharel	Noturno	30
			Ciências Biológicas	Licenciado	Noturno	30
			Ciências Contábeis	Bacharel	Noturno	50
			Direito	Bacharel	Diurno	120
			Direito	Bacharel	Noturno	120
			Educação Física	Bacharel	Noturno	40
			Educação Física	Licenciado	Noturno	40

Continua

Quadro 3 – Cursos de graduação presenciais ofertados nas IES instaladas na região de abrangência da 15ª CRE (ingresso em 2018)

Continuação

			Enfermagem	Bacharel	Vespertino	40
			Engenharia Civil	Bacharel	Noturno	50
			Engenharia de Alimentos	Bacharel	Noturno	30
			Engenharia de Produção	Bacharel	Noturno	50
			Engenharia Elétrica	Bacharel	Noturno	50
			Engenharia Mecânica	Bacharel	Noturno	50
			Engenharia Química	Bacharel	Noturno	50
			Farmácia	Bacharel	Integral	30
			Fisioterapia	Bacharel	Matutino	40
			Medicina	Bacharel	Integral	55
			Medicina Veterinária	Bacharel	Noturno	50
			Nutrição	Bacharel	Noturno	40
			Odontologia	Bacharel	Integral	40
			Pedagogia	Licenciado	Noturno	40
			Psicologia	Bacharel	Noturno	40
FAE	Privada sem fins lucrativos (n/e)	Faculdade	Administração	Bacharel	Noturno	100
			Análise e Desenvolv. de Sistemas	Tecnólogo	Noturno	100
			Ciências Contábeis	Bacharel	Noturno	100
			Design	Bacharel	Noturno	100
			Eletrônica Industrial	Tecnólogo	Noturno	50
			Pedagogia	Licenciado	Noturno	100
UERGS – Unidade Sananduva	Pública Estadual	Universidade	Administração	Bacharel	Noturno	40
IDEAU	Privada com fins lucrativos	Faculdade	Administração	Bacharel	Noturno	100
			Agronomia	Bacharel	Noturno	100
			Análise e Desenvolv. de Sistemas	Tecnólogo	Noturno	70
			Ciências Contábeis	Bacharel	Noturno	100
			Direito	Bacharel	Noturno	200
			Design de Moda	Tecnólogo	Noturno	70
			Educação Física	Bacharel	Noturno	100
			Educação Física	Licenciado	Noturno	80
			Engenharia de Produção	Bacharel	Noturno	100
			Estética e Cosmética	Tecnólogo	Noturno	100
			Farmácia	Bacharel	Noturno	100
			Fisioterapia	Bacharel	Noturno	100
			Medicina Veterinária	Bacharel	Noturno	100
			Odontologia	Bacharel	Noturno	100
			Pedagogia	Licenciado	Noturno	70
			Psicologia	Bacharel	Noturno	100
TOTAL						4.107

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base em dados disponibilizados no sistema e-MEC do Ministério da Educação e nos *sites* das IES, considerando os processos de seleção de estudantes para cursos de graduação para ingresso no ano de 2018.

Analisando o quadro acima, é possível identificar a prevalência da oferta de cursos de graduação no turno da noite. Dos 62 cursos, 50 (ou 81%) disponibilizam vagas noturnas e 12 (ou 19%) disponibilizam vagas em cursos integrais, matutinos, vespertinos ou em regime de alternância. Considerando o número de vagas, temos 3.510 noturnas, o que equivale a 85% da oferta, e 597 nas demais opções (15%). Esse panorama apresenta-se como um reflexo cultural de uma região onde o jovem é estimulado a inserir-se precocemente no mercado de trabalho, obrigando-o a conciliar trabalho e estudo.

Das nove graduações da UFFS - *Campus* Erechim, seis têm oferta exclusiva pela Instituição (Engenharia Ambiental e Sanitária, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História

e Interdisciplinar em Educação do Campo) e três também são ofertadas por outras IES: Pedagogia pela URI, FAE e IDEAU, Agronomia pela URI e IDEAU e Arquitetura e Urbanismo pela URI, e, a partir de 2019, também pela IDEAU. O curso de Pedagogia é ofertado exclusivamente à noite pelas quatro instituições, já os demais são ofertados em turno integral na UFFS e no turno noturno na URI e na IDEAU.

Além da opção das vagas presenciais, os cursos de graduação também são ofertados por instituições de educação a distância (EaD). No ano de 2018 havia nove polos na região³⁶, sendo que oito estavam instalados em Erechim e um em Sananduva, disponibilizando cerca de 200 opções de cursos. Das graduações da UFFS - *Campus* Erechim, apenas Engenharia Ambiental e Sanitária e Interdisciplinar em Educação do Campo não eram ofertadas, na época, na modalidade a distância. A partir de 2019, a URI - *Campus* Erechim passou a disponibilizar 20 cursos na modalidade a distância. Desses, apenas Pedagogia é ofertado pela UFFS. Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, a oferta se limita à UFFS, com três cursos de mestrado, e à URI, com dois cursos de mestrado e um de doutorado.

Consideramos que as características econômicas, sociais e educacionais da região, embora tratadas aqui de forma bastante breve, nos fornecem elementos importantes tanto para a apreensão do contexto em que a Instituição está inserida como para colaborar com a compreensão do fenômeno da evasão na UFFS.

Para finalizar este capítulo, é importante destacar que, a partir dos dados apresentados, é possível inferir que a UFFS, enquanto instituição nova, implantada em uma região desassistida pelo governo federal em relação à oferta de educação superior gratuita, tem sido eficaz em agregar sujeitos que historicamente não ocuparam os espaços universitários, uma vez que possui um corpo discente formado em sua maioria (cerca de 90%) por estudantes vindos da rede pública de ensino. Para além do cumprimento da Lei nº 12.711/2012, atendendo ao que essa prevê em relação à condição de renda, deficiência e caracterização étnico-racial, percebe-se ainda um esforço institucional em atender outros grupos também historicamente afastados dos espaços acadêmicos, como as populações do campo e os imigrantes.

No entanto, precisamos nos questionar como se dá a inserção desses sujeitos nos cursos da Instituição. Os mecanismos institucionais voltados à promoção da entrada de segmentos sociais historicamente afastados dos espaços universitários são realmente eficientes em promover condições de igualdade de oportunidades de ingresso em uma

³⁶ Dados disponibilizados em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

sociedade com tamanhas desigualdades sociais como a nossa? Após o ingresso, esses sujeitos encontram uma instituição que lhes oferta condições equânimes de permanência? Essas são questões que buscamos responder nos capítulos seguintes.

4 IMPASSES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROBLEMA DA EVASÃO

Quando analisamos os dados quantitativos apresentados no Capítulo 2, verificamos que o cenário da educação superior desenhado nos anos 2000, com forte influência dos arranjos produzidos na década de 1990, apresenta uma inegável ampliação do acesso a esse nível de educação por meio da expansão do sistema e uma significativa abertura dos espaços acadêmicos a segmentos sociais até então sub-representados. Contudo, importa também analisar a natureza dessa expansão e os desafios que lhe estão postos. Dentre esses desafios, destaca-se o problema da evasão, tema central deste estudo.

Assim, neste capítulo buscamos problematizar a questão da permanência dos/as estudantes nos cursos de graduação, mostrando a evasão como um fenômeno complexo que, além dos impactos negativos no orçamento das instituições, das perdas individuais, institucionais e sociais, ameaça a concretização do plano de democratização da educação superior esboçado nos Governos Lula e Dilma. Neste capítulo também são apresentados alguns dados acumulados até o momento sobre evasão na UFFS e no *Campus* Erechim, bem como as contribuições das teorias de Pierre Bourdieu e Vincent Tinto para a compreensão desse fenômeno.

4.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES ENTRE ACESSO E PERMANÊNCIA

Como vimos no Capítulo 2, os governos Lula e Dilma chamaram de “democratização” o processo de expansão da oferta de educação superior no Brasil registrado nos últimos anos. Sguissardi (2015) questiona se à proposta de democratização apresentada pelo governo não caberia melhor o qualitativo de “massificação mercantil”, uma vez que políticas como o PROUNI incentivaram a expansão prioritariamente via setor privado/mercantil. Dias Sobrinho (2010) corrobora a opinião de Sguissardi ao defender que a ideia de democratização é inversa à ideia de educação como mercadoria que vem ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Também não podemos falar em efetiva democratização enquanto a inclusão de segmentos populares ainda se dá, predominantemente, em cursos de baixa demanda (PAULA, 2017).

Já Ristoff (2013b) traz um olhar mais positivo, apontando que as melhorias significativas na inclusão de segmentos populares, a criação de novas universidades federais, a Lei das Cotas, as políticas públicas voltadas à ampliação do acesso representam, mesmo que

de forma incipiente, um processo de democratização da educação superior. Para Zago, Paixão e Pereira (2016) trata-se de um cenário de “democratização inconclusa”.

A concepção de democratização que embasa este estudo se aproxima da compreensão de Dias Sobrinho (2010) para quem a democratização na educação superior não se limita à criação de mais vagas e à ampliação de oportunidade de acesso a camadas populares. Para o autor,

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)

Desta forma, o processo de democratização da educação superior passa pela ampliação da oferta e pela presença de classes populares, mas somente se efetiva mediante a permanência dos/as estudantes até a conclusão de seus cursos, conforme defendem Paula e Silva (2012):

Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população. [...] as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir *feedbacks* sobre as políticas adotadas (PAULA; SILVA, 2012, p. 7 apud PAULA, 2017, p. 305).

Do mesmo modo, Zago (2006, p. 228) afirma que “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”. Nesse sentido, consideramos fundamental discutir para além da ampliação do acesso, questões relacionadas ao binômio permanência/evasão. As políticas promovidas durante os Governos Lula e Dilma, ao mesmo tempo em que ampliam a oferta de vagas na educação superior e colaboraram para a chegada de segmentos populares aos espaços acadêmicos e para a formação de um novo perfil de estudante, têm enfrentado barreiras relacionadas à permanência estudantil no sistema.

Almeida et al (2012) argumentam que esse novo perfil de estudante difere do/a “aluno/a tradicional” da educação superior que se apresenta na faixa etária esperada, tem recursos financeiros e amparo familiar, uma trajetória escolar progressiva de inclusão que lhe

garante um capital cultural e social capaz de lhe dar segurança na escolha profissional. Segundo os autores, esse “novo/a aluno/a”,

escolhe e frequenta cursos noturnos de IES privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração; utiliza parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aula (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (ALMEIDA et al, 2012, p. 906).

Limitando o campo de discussão aos/às novos/as estudante das universidades federais, Paula (2017) aponta que as dificuldades de permanência são de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva, sobretudo para aqueles/as com rendas mais baixas e pertencentes a minorias étnicas:

Os **problemas financeiros** e a necessidade de trabalhar fazem com que muitos estudantes abandonem os cursos das universidades federais, em especial os de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Engenharias, pois estes cursos requerem disponibilidade dos estudantes em horário integral, ocupando, às vezes, todo o dia ou sendo oferecidos em horários variados, que impossibilitam a conciliação com o mundo do trabalho. Assim, as universidades federais estão estruturadas para contemplar o estudante proveniente das classes dominantes, que não necessita trabalhar e não o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Este fato se agrava, se levarmos em conta que a demanda por bolsas é muito maior do que a oferta. As **dificuldades de ordem pedagógica** relacionam-se ao fato dos estudantes de baixa renda possuírem menor capital cultural e social, muitos vindos das escolas públicas de nível médio, com infra-estrutura deficitária e menor qualidade em relação às escolas de elite, não estando preparados para enfrentar os desafios dos cursos universitários. As **dificuldades de ordem simbólico-subjetiva** referem-se a uma inclusão excludente efetuada no interior das universidades federais, que continuando elitistas, não estão voltadas para receber uma clientela de origem popular, no tocante aos currículos pouco flexíveis, à relação professor-aluno, à falta de acolhimento para esse novo perfil de estudante que tem ingressado pela expansão de vagas e pelas políticas de ação afirmativa. Ou seja, o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado de exclusão, pois discrimina e expulsa os estudantes que são diferentes do padrão elitizado e culto ainda requerido pelas universidades federais (PAULA, 2017, p. 311, grifos nossos).

Visando ampliar as condições de permanência dos/as estudantes na educação superior pública federal, em especial nas universidades federais, foi instituído, durante o Governo Lula, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39/2007 do MEC e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.234/2010. Através do Programa, o governo federal repassa recursos às IFES que devem implementar ações de assistência estudantil. O parágrafo único do art. 4º do Decreto supracitado define que:

[...] as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

A abrangência do Programa compreende ações desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. As ações são executadas pela própria IFES, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

O PNAES representou um grande avanço em relação à forma pontual e residual como a assistência estudantil havia se desenvolvido nas IFES até a sua implementação, quando dependia da sensibilização dos gestores destas instituições sobre a temática, uma vez que os recursos destinados à assistência dos/as estudantes saíam dos orçamentos das próprias instituições. No entanto, assim como o REUNI e o PROUNI, ele não está imune a críticas e limitações.

Uma delas diz respeito aos recursos financeiros destinados ao Programa. Como não há determinação de uma parcela específica do orçamento a ser destinado ao PNAES, o que se percebe é um limite na abrangência desta política, uma vez que ela somente se efetiva se tiver dotação orçamentária, sendo seu alcance delimitado pela quantidade de recursos disponibilizados para tal.

Segundo Ristoff (2016), o valor destinado ao PNAES passou de menos de R\$ 100 milhões em 2008 para mais de R\$ 1 bilhão em 2016. É importante destacar que, apesar dos valores destinados aos PNAES terem aumentado anualmente, tem-se percebido um descompasso entre a política de acesso e a de permanência, uma vez que, embora o perfil de estudantes tenha se alterado significativamente, principalmente a partir da implantação da Lei das Cotas, os recursos não foram incrementados na mesma proporção. Ao contrário, o PNAES tem verificado redução na taxa de crescimento dos recursos. Enquanto o valor destinado ao programa em 2009 recebeu 58,35% a mais do que em 2008, e em 2010, 47,79% a mais em relação a 2009, em 2013, primeiro ano de efetivação da Lei das Cotas, a taxa de aumento foi de 19,83% em relação ao ano anterior, chegando em 2016 a uma reposição de apenas 11,73% em relação a 2015 (BACK, 2017).

Outra questão problemática apontada no PNAES diz respeito à valorização do suporte financeiro dos/as discentes em detrimento do apoio pedagógico para aqueles/as que chegam ao nível superior com baixos repertórios educacionais e culturais, como é o caso da grande maioria de estudantes oriundos/as de segmentos mais populares, conforme aponta Paula (2017):

A política assistencialista que tem sido implementada pelas universidades federais brasileiras baseia-se sobretudo no suporte financeiro aos estudantes carentes, ainda muito aquém da demanda, deixando em plano secundário as suas necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial, relacionadas a sentimentos de não pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco propício à inclusão (PAULA, 2017, p. 312).

Somam-se ao PNAES outros programas de assistência estudantil como: *a)* Programa de Bolsa Permanência (PBP), que concede auxílio financeiro a estudantes de graduação das IFES (em especial indígenas e quilombolas) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando minimizar problemas provocados pela evasão e promover ações complementares com vistas ao desempenho acadêmico; *b)* Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que tem por objetivo fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos, em especial os africanos, nas áreas de educação e cultura; e *c)* a Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (Incluir) que visa promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas IFES.

Apesar dos avanços que esses programas representam no âmbito da assistência estudantil, eles não têm se mostrado eficazes nos moldes e nas proporções em que foram desenhados. Levantamento realizado por Paula (2017) mostra que, paradoxalmente à implantação do REUNI e PNAES, houve, a partir de 2008, uma diminuição da taxa de concluintes em cursos de graduação ofertados em universidades federais. Segundo a autora, entre os anos de 2003 e 2015, o número de vagas ofertadas aumentou cerca de 140% e o número de ingressantes cerca de 120%.

No entanto, o crescimento dos concluintes acontece em patamares inferiores à expansão de vagas e de ingressantes, o que resultou em taxas de diplomação decrescentes. No ano de 2003, a taxa de concluintes nas universidades federais era de 71%, chegando a 77% em 2007. A partir de 2008, registra-se uma queda na taxa de concluintes, chegando a 2015 com um índice de 47%. Ou seja, mesmo com a implantação do PNAES, há um declínio na taxa de conclusão dos cursos de graduação.

Essas contradições presentes na educação superior brasileira colaboram para que o ciclo de democratização não se concretize. Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 147-148) explicam que “proceder no esforço de compreensão acerca das possibilidades e dos limites do atual cenário do ensino superior brasileiro é uma tarefa importante e que tem encontrado espaço na agenda de pesquisadores das ciências sociais e da educação”. Nesse sentido, dirigimos nossos esforços para discussão e compreensão de um fenômeno social altamente complexo que se apresenta como um dos grandes impasses à implantação de um verdadeiro processo de democratização da educação superior: a evasão discente.

4.2 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A evasão discente na educação superior é um fenômeno complexo e universal, que atinge todos os tipos de instituições, sejam públicas ou privadas. Estudo realizado por um grupo de pesquisadores do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (Silva Filho et al, 2007) mostra que no âmbito da América Latina, entre os anos de 2001 e 2005, os índices variavam entre 25% e 73%. Enquanto Cuba registrava as menores taxas de evasão, seguida do México com 31%, Chile, Colômbia e Venezuela ficavam na média de 50% e Uruguai e Bolívia ultrapassavam os 70%. Já em relação a países centrais, foram registrados índices de 7% no Japão, 22% na Coreia do Sul e 34% nos Estados Unidos, para citar alguns exemplos³⁷.

Nos 27 países da União Europeia, a média de evasão em 2013 foi de 11,9%. Os países com menores índices foram Eslováquia (4,9%), Eslovênia (5,3%), Polônia (5,3%), República Checa (5,4%) e Luxemburgo (7,7%). Malta (33,5%), Espanha (26,5%) e Portugal (19,2%) registravam as maiores taxas de evasão (RIBEIRO, 2014).

No Brasil, embora a evasão não seja um problema recente na educação superior, foi somente no contexto político e econômico dos anos de 1990 que esse tema entrou para a agenda das preocupações governamentais, com a criação da Comissão Especial para o Estudo da Evasão promovida pelo MEC, em 1995. Fizeram parte da Comissão um grupo de 53 IES públicas, federais e estaduais, o que correspondia a 67% do universo da educação superior pública do país na época. Sua criação teve como motivação os altos índices de evasão média

³⁷ Esses índices são apontados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerando o número de formados em certo ano em relação ao número de ingressantes quatro anos antes, sendo a evasão medida como a diferença desse índice para 100%. Essa forma de cálculo acaba englobando também os/as estudantes retidos/as. É considerado em condição de retenção o/a estudante que não concluiu o curso para o qual se matriculou ao final do prazo regular para integralização curricular, mantendo-se, no entanto, vinculado à instituição.

nacional que, na época, representava 50% nas IFES e pelos baixos índices de diplomação registrados (BRASIL, 1997).

O estudo realizado pela Comissão foi divulgado em 1997 no relatório intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superiores públicas”, reunindo um conjunto significativo de dados acerca da evasão e retenção de estudantes nas universidades públicas brasileiras naquela época. A Comissão, no entanto, não conseguiu apresentar conclusões definitivas, apontar soluções, ou mesmo indicar critérios para a formulação de uma política nacional, deixando claro que o estudo apresentava um diagnóstico quantitativo, mas não dimensionava cientificamente as causas da evasão, nem os fatores que influenciam as taxas de diplomação. Nesse sentido, a orientação dada pelo grupo participante foi no sentido de que,

[...] a definição das estratégias de ação que levem ao aumento das taxas de diplomação e à diminuição dos índices de evasão só poderá se concretizar a partir de estudos complementares. [...] insiste a Comissão em que a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão. [...] Nesse sentido, o diagnóstico de evasão dos cursos universitários apresentado pelas diversas instituições que se integraram ao estudo sobre o desempenho das universidades brasileiras deve ser complementado por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão (BRASIL, 1997, p.136).

Na esteira dessa publicação, a evasão na educação superior passou a ser tema de diversos trabalhos científicos que buscam compreender esse problema em diferentes instituições e com base nos mais diversos enfoques, abordagens, parâmetros e fórmulas de cálculo. Nesse sentido, definir o conceito de evasão é uma preocupação justificada uma vez que os critérios de conceituação utilizados pelas pesquisas refletem na maior confiabilidade dos seus resultados. Segundo Schmitt (2014), embora não haja, no Brasil, uma convenção acerca do termo, ele historicamente está ligado às perdas estudantis. Baggi e Lopes (2001, p. 370) explicam que “a evasão em sentido amplo é tratada pelos autores como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”.

Fritsch (2015, p.2) caracteriza a evasão como “um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino”. Para Bueno (1993 apud BRASIL, 1997) a evasão difere-se da exclusão, uma vez que na evasão a responsabilidade recai sobre o/a estudante, que opta por desligar-se por vontade própria, enquanto na exclusão há uma admissão de responsabilidade da instituição e de tudo que a cerca.

Ristoff (1995 apud BRASIL, 1997) faz uma distinção entre evasão e mobilidade, em que a primeira corresponde ao abandono dos estudos e a segunda está ligada ao fenômeno de migração do/a estudante para outro curso da mesma instituição ou de outra, lançando, inclusive, um olhar positivo sobre essa:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995 apud BRASIL, 1997, p. 19).

Para o MEC, evasão “é a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1997, p. 19). Reconhecendo tratar-se de uma conceituação bastante abrangente, o MEC classificou o fenômeno nas seguintes modalidades:

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, 1997, p. 20).

Há, ainda, pesquisadores que consideram o trancamento da matrícula como evasão, mesmo que temporária (POLYDORO, 2000). A falta de unanimidade em relação ao conceito desperta para a importância de dimensioná-lo em função do objeto particular ao qual ele se refere em cada estudo, evitando, assim, generalizações ou simplificações que acabam por distorcer a realidade, e comparações equivocadas.

Para além das definições conceituais, é preciso considerar como é feita a mensuração da evasão. Silva Filho e Lobo (2012) explicam que, por terem acesso ao histórico personalizado de cada estudante, para as IES e o MEC a melhor forma de medir a evasão é “acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar quando ele abandonou os estudos, ou mudou de curso ou de instituição, etc.”. Os autores, no entanto, destacam que as duas formas mais utilizadas para estimar evasão são: taxa de titulação e evasão anual, onde:

A taxa de titulação é a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso, ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização do curso. [...] A evasão anual é [...] a razão entre o número de alunos veteranos, isto é, que estavam matriculados no ano anterior e não se formaram (dado pela diferença entre as matrículas totais menos os concluintes do ano anterior) e o número de veteranos que se rematricularam (dado pela diferença entre as matrículas

totais menos os ingressantes do ano em questão) (SILVA FILHO; LOBO, 2012, p. 1-2).

A fórmula utilizada considerando a taxa de titulação acaba por incluir no cálculo os dados referentes à retenção. Silva (2012) aponta que esse é o caso da fórmula utilizada pelo REUNI, pois considera apenas o número de ingressantes e concluintes. Nas figuras abaixo, baseadas nos exemplos produzidos pela autora, é possível perceber a diferença dos resultados.

Figura 3 – Fórmula utilizada pelo REUNI para calcular a evasão na educação superior (taxa de titulação)

$$E_{2010} = 1 - \frac{(C_{2010})}{(I_{2006})} = 31,32\%$$

E = evasão; C = nº total de concluintes; I = nº total de ingressantes
Fonte: Silva (2012)

Com base nesta fórmula, todos os estudantes que ingressaram em um curso, mas não o concluíram ao final do prazo regular de integralização curricular são considerados evadidos, mesmo que ainda estejam matriculados em função de retenção. Além disso, segundo Silva Filho e Lobo (2012), essa fórmula pode não contabilizar os casos em que o/a estudante evadiu do curso e teve a vaga ocupada por outro/a discente.

Figura 4 – Fórmula utilizada pelo INEP e pelo Instituto Lobo para calcular a evasão na educação superior (evasão anual)

$$E_{2010} = 1 - \frac{(M_{2010} - I_{2010})}{(M_{2009} - C_{2009})} = 13,14\%$$

E = evasão; C = nº total de concluintes; I = nº total de ingressantes; M = nº total de matriculados
Fonte: Silva (2012)

A fórmula utilizada pelo INEP e pelo Instituto Lobo, ao considerar o número de estudantes matriculados, não contabilizam como evasão os casos de retenção, o que altera significativamente o resultado final do cálculo³⁸ (SILVA, 2012).

Silva Filho et al (2007) apontam, ainda, que a evasão pode ser mensurada por instituição, por conjunto de instituições, por cursou ou por área do conhecimento, por região

³⁸ É importante destacar que a proposta deste estudo se aproxima da segunda fórmula por compreendermos que, embora a retenção possa levar à evasão, elas não devem ser vistas como sinônimos.

geográfica, por forma de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, etc), por categoria administrativa (público e privado), desde que se tenha acesso a dados e informações pertinentes.

Essas diferentes interpretações conceituais, de cálculo e de abrangência representam um desafio para quem estuda evasão, pois, além de acarretarem diagnósticos e comparações equivocadas, dificultam a comparação de resultados, não somente entre diferentes instituições, mas para traçar um panorama geral do problema no país, nos mostrando a complexidade desse fenômeno.

Em relação aos índices de evasão no âmbito nacional, o estudo de Silva Filho et al (2007) mostra que, entre os anos 2000 e 2005, a evasão média foi de 12% nas IES públicas brasileiras e de 26% nas privadas³⁹. Enquanto nas universidades e os centros universitários a média foi de 19%, nas faculdades o índice chegou a 29%. Em matéria publicada no site *Estadão*⁴⁰, em 2017, Silva Filho traz dados atualizados, mostrando entre 2011 e 2015, a taxa média de evasão nos cursos presenciais de graduação foi de 19% nas IES públicas e de 29% nas IES privadas.

Considerando as perdas financeiras geradas pela evasão, em matéria publicada no editorial Educação do Portal G1⁴¹, o pesquisador Oscar Hipólito, também do Instituto Lobo, apontou, com base nos dados do Censo da Educação superior de 2009, que naquele ano foi registrado um índice médio de evasão de 20,9% em IES públicas e privadas, o que representou perdas financeiras de cerca de R\$ 9 bilhões. A pesquisa foi atualizada e mostrou que em 2016 os prejuízos financeiros chegaram a R\$ 17 bilhões⁴².

Nos últimos anos, o MEC tem dedicado mais atenção aos dados referentes à desistência/abandono. Segundo informação disponibilizada em seu portal⁴³, no ano de 2014, 49% dos/as estudantes abandonaram os cursos de graduação para os quais foram admitidos/as. O Censo da Educação Superior passou a divulgar, a partir de 2011, em suas sinopses estatísticas, o número de matrículas trancadas e de matrículas desvinculadas dos cursos, bem como o quantitativo de transferências para outros cursos da mesma instituição.

³⁹ O estudo mostra que pela fórmula que considera a taxa de titulação, esses percentuais foram de 33% e 53%, respectivamente.

⁴⁰ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

⁴¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.

⁴² Disponível em: <https://www.expoensino.com.br/evasao-nas-universidades-a-frustracao-de-trilhoes-de-dolares/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensinomedio-avalia-ministro>. Acesso em: 25 out. 2017.

Um estudo inédito realizado pelo INEP foi publicado pelo Portal G1⁴⁴, em 2018. Ao acompanhar a trajetória dos/as universitários/as entre 2010 e 2015, usando como base o Censo da Educação Superior, o estudo mostra que 56% dos/as alunos/as que ingressaram na educação superior em 2010 não se formaram com os/as colegas do curso de graduação no qual se matricularam, seja por motivo de abandono, seja por troca de instituição. Esse percentual equivale a mais de 1,3 milhões estudantes. Desses, 84% estavam matriculados/as na rede privada e 16% estudavam em instituições da rede pública.

Embora os dados quantitativos sejam importantes para conseguirmos compreender a dimensão desse fenômeno, o combate à evasão somente pode se efetivar a partir da investigação de quem é o/a estudante que evade e quais as motivações que colaboram para isso. Nas palavras Lázaro,

não se trata de repetir que há um custo econômico nesta baixa taxa de conclusão; antes de tudo, há vidas, esperanças, capacidades que precisam encontrar nas instituições o cuidado, interesse e medidas para evitar que se naturalize essa alta proporção de desistências (2013 apud RISTOFF, 2013c, p. 4).

Na mesma linha de pensamento, Lobo (2012, p. 26-27) defende que “medir a evasão não trata só de verificar um 'saldo em caixa', ou seja, quantos alunos entraram menos quando saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões”. Assim, o levantamento de índices sobre evasão, seja em um curso, uma instituição, ou em todo o sistema, representa apenas o primeiro passo para a compreensão deste fenômeno tão complexo.

O estudo realizado pela Comissão Especial já alertava para a importância de se identificar e compreender os fatores que levam à evasão e sugeria que eles fossem classificados com base em três dimensões interdependentes: *a) as idiossincrasias do/a estudante* (formação escolar anterior, dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, incompatibilidade entre estudo e trabalho, etc); *b) o contexto interno à instituição* (currículos desatualizados, questões didático-pedagógicas, cadeia de pré-requisitos muito rígida; critérios impróprios de avaliação do desempenho discente e estrutura física deficitária, etc); e *c) o contexto externo à instituição* (reconhecimento social da carreira escolhida, conjunturas políticas e econômicas específicas, dificuldades financeiras, entre outros) (BRASIL, 1997).

Embora haja uma multiplicidade de fatores que podem influenciar a evasão, Silva Filho et al (2007) chama a atenção para uma tendência, tanto em instituições públicas como

⁴⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/metade-dos-calouros-na-faculdade-em-2010-trocaram-de-turma-de-instituicao-ou-abandonaram-o-curso.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2018.

privadas, de se atribuir como principal causa da evasão a falta de recursos financeiros por parte do/a estudantes.

É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão por ter evadido. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para a conclusão do curso (SILVA FILHO et al, 2007, p. 643).

Ao imputar às questões de ordem financeira do/a estudante a maior motivação da evasão discente, as instituições acabam, por vezes, não dedicando atenção suficiente àquelas questões sobre as quais elas têm maior autonomia para atuar, como: acolhimento dos/as ingressantes para melhor adaptação/integração à dinâmica universitária, acompanhamento da trajetória e do desempenho acadêmico dos/as alunos/as, apoio pedagógico, melhor orientação sobre procedimentos acadêmicos, etc.

A característica multifatorial da evasão é comprovada por estudos voltados a verificar as causas desse fenômeno. Lobo (2012) aponta como principais causas da evasão nos cursos de graduação:

Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade; formação básica deficiente; dificuldade financeira; irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; mudança de curso; e mudança de residência (LOBO, 2012, p. 48-49).

Morosini et al (2012), ao realizarem uma revisão sobre o tema evasão na educação superior no Brasil, analisando a produção acadêmica publicada nos principais periódicos na área de Educação do Brasil, no período de 2000 a 2011, identificaram como principais causas da evasão:

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso (MOROSINI et al, 2012, p. 8).

O levantamento bibliográfico recente realizado por Lima (2017), tendo como base o Banco Digital de Teses e Dissertações e considerando o período de 2012 a 2015, também indica uma multiplicidade de causas que levam à evasão, corroborando os apontamentos de Lobo (2012) e Moronisi et al (2012). Como causas relacionadas às características pessoais, socioculturais e econômicas dos/as estudantes, Lima (2017) aponta, dentre outras: dificuldades financeiras, não identificação com o curso por parte do estudante, baixo comportamento exploratório e compromisso em graduar-se, maiores oportunidades de mobilidade estudantil, descoberta de novos interesses e/ou cursos, baixo prestígio social do curso escolhido, problemas de relacionamento com docentes e/ou outros discentes.

Em relação às causas associadas a aspectos institucionais, a autora em pauta ressalta: baixa qualidade dos cursos, metodologias de ensino e currículos ultrapassadas, falta de docentes, problemas com laboratórios, restaurantes universitários e transporte, greves, má atuação e/ou falta de motivação por parte dos gestores, docentes e tutores (no caso da EaD), etc. Lima (2017) indica, ainda, causas ligadas à questões acadêmicas como baixo desempenho nas disciplinas e o alto índice de reprovações, sobretudo, nas disciplinas introdutórias, deficiências trazidas do ensino básico que dificultam a inserção na educação superior, não adaptação às vivências próprias do ambiente universitário, entre outras.

Santos Junior e Real (2017) realizaram um levantamento das pesquisas sobre evasão na educação superior produzidas no período de 1990 a 2014 e constataram que cerca de 60% delas tratam ou das causas da evasão em um curso ou em um conjunto de cursos de uma instituição específica, ou da gestão da evasão. Nessa segunda categoria, os autores enquadraram aquelas pesquisas voltadas a discutir a evasão em um viés direcionado aos fatores institucional e à proposição de medidas de combate a esse fenômeno. Segundo os autores em pauta,

estas discussões assumem relevância no atual contexto, visto que a ampliação das políticas de expansão do acesso e da permanência na educação superior pressupõe o acompanhamento sistemático dos sujeitos que ingressam no sistema, com o intuito de otimizar a implementação efetiva de tais políticas. Nesse caso, a atuação institucional adquire importância estratégica para o controle da evasão [...] (SANTOS JUNIOR e REAL, 2017, p. 393).

A fim de obtermos informações específicas sobre o que já havia sido produzido sobre evasão nas novas universidades federais, criadas a partir de 2003, realizamos um levantamento da produção acadêmica no mês de janeiro de 2018, considerando o período de 2003 a 2017, nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sientific Eletronic Library Online (SciELO) e Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁴⁵.

Para as buscas no BDTD, portal da CAPES e SCIELO, utilizamos como descritores as palavras-chave “evasão” e “educação superior”. Na ANPEd, realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos apresentados em cada edição do evento. Analisamos os resumos de cada um dos trabalhos e excluimos aqueles que não tratavam da evasão nas 18 universidades federais criadas entre 2003 e 2013. Nos casos em que não havia descrição clara no resumo da instituição pesquisada, buscamos a informação no corpo do texto. O resultado de nosso levantamento mostra um universo bastante restrito, composto por um artigo (ZAGO; PEREIRA; PAIXÃO, 2015) e cinco dissertações (VIOLIN, 2012; PIACENTINI, 2012; FEITOZA BRASIL, 2015; OLIVEIRA, 2016; AMORIM, 2016).

O estudo realizado por Zago, Pereira e Paixão (2015) teve como lócus de pesquisa a UFFS - *Campus* Erechim. O objetivo foi obter informações junto aos estudantes que oficializaram a desistência do curso para o qual se matricularam no período de 2010 a 2014. A pesquisa considerou os seguintes aspectos: condições sociais, econômicas e culturais dos desistentes, realidade na educação superior (sobre acesso e condição de permanência) e razões da interrupção do curso e situação após cancelamento da matrícula. As informações foram coletadas por meio de um questionário eletrônico e os resultados evidenciaram a prevalência de evasão por mobilidade dentre os casos estudados.

O fenômeno da evasão no curso de Engenharia de Computação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Curitiba, é o tema abordado por Violin (2012) em sua pesquisa de mestrado. A autora buscou compreender o processo cultural de construção da identidade na aprendizagem e a interação do discente em seu ambiente universitário e as suas possíveis relações com o processo de evasão, considerando o período de 2007 a 2010. A análise dos dados obtidos por meio de questionário eletrônico enviado a estudantes evadidos/as e a estudantes não evadidos/as mostrou que as possíveis causas de evasão no curso poderiam ser divididas em sociais, pedagógicas e psicológicas, destoando do “discurso tradicional” sobre evasão que foca nos fatores econômicos. A autora aponta que a compreensão do fenômeno requer um olhar sobre a individualidade e subjetividade do/a estudante.

⁴⁵ Optamos por considerar no universo da pesquisa as Reuniões da ANPEd, em detrimento de outros eventos, em função da periodicidade e antiguidade do evento e da presença de um grupo de trabalho (GT) específico sobre as políticas de educação superior (GT11) e um específico sobre sociologia da educação (GT14), campo sobre o qual se ampara essa proposta de estudo.

A UTFPR também foi lócus da pesquisa realizada por Piacentini (2012). A autora realizou um estudo de caso acerca da evasão no curso de bacharelado em Zootecnia no *Campus Dois Vizinhos*, no período de 2007 a 2011. A pesquisa também usou como instrumentos de coleta de dados um questionário eletrônico que foi enviado a discentes regularmente matriculados/as, discentes evadidos/as e professores/as que ministravam aula no curso. A pesquisa identificou que as possíveis causas da evasão estão relacionadas a três perspectivas: a escolha precoce da profissão, o nível socioeconômico dos discentes e suas habilidades acadêmicas. Assim como nossa pesquisa se propõe a fazer, o estudo de Piacentini (2012) apresentou algumas proposições de iniciativas institucionais que poderiam ser implantadas para tentar minimizar a problemática da evasão no curso pesquisado.

Avaliar a evasão nos cursos nas áreas de ciências agrárias, sociais, biológicas e exatas ofertados pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) *Campus Mossoró* entre os anos de 2003 e 2014 foi o objetivo central da pesquisa realizada por Feitoza Brasil (2015). A partir de um estudo quantitativo, a pesquisa mostrou que a evasão aumentou ao longo dos anos na maioria das áreas abordadas. A autora apontou, ainda, que a partir dos resultados da análise quantitativa podem ser estudadas metodologias que possam contribuir para a permanência dos/as estudantes nos cursos para os quais se matricularam.

Amorim (2016), por sua vez, estudou a evasão discente nos cursos de graduação do *Campus I* e do *Campus JK* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em Diamantina/MG, no período de 2010 a 2014. O objetivo geral de sua pesquisa foi identificar os cursos com os maiores percentuais de evasão discente e as principais variáveis que a influenciaram em cada um dos cursos. Os resultados apontaram para a retenção como a variável preponderante na evasão discente nos cursos pesquisados.

O estudo realizado por Oliveira (2016) é o que mais se aproxima de nossa proposta de pesquisa, embora contemple apenas um curso. A autora buscou caracterizar a evasão no curso de bacharelado em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), no período de 2009 a 2015. Além de mensurar a evasão, o estudo também apresentou um perfil do estudante que evadiu e identificou os fatores relacionados aos aspectos individuais e internos e externos à instituição que influenciaram o fenômeno pesquisado. O estudo também traz uma proposta de intervenção para o combate ao problema no âmbito do curso. Dentre os resultados obtidos, destacam-se os múltiplos fatores que influenciam a evasão discente, dentre eles o interesse por outro curso, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o desencanto com o curso e a dificuldade de participar das atividades da Instituição.

Realizamos, no mês de novembro de 2018, um levantamento nos sites de cada uma das 18 universidades criadas nos Governos Lula e Dilma bem como em seus respectivos repositórios digitais, usando a palavra-chave “evasão”. Com isso, foi possível identificar alguns relatórios institucionais e de avaliação de resultados de gestão com dados quantitativos sobre evasão em diferentes Instituições (UNILA, UFERSA, UTFPR, UNIPAMPA, etc), além de mais três dissertações (GONÇALVES, 2018; CAMPOS, 2017;), dois trabalhos de conclusão de Curso (TCC) e um relatório final de pesquisa de iniciação científica.

O estudo de Gonçalves (2018) mensurou e analisou as taxas de evasão nos cursos de graduação da UNIFAL e mostrou o impacto financeiro que a evasão discente teve no orçamento da Instituição. O resultado da pesquisa apresentou uma taxa média de evasão dos cursos de graduação em torno de 12%, no período de 2013 a 2016, representando um impacto de R\$ 71 milhões no orçamento institucional.

A evasão nos bacharelados interdisciplinares do *Campus* Diamantina da UFVJM foi o tema da pesquisa realizada por Campos (2017), que buscou compreender os motivos que contribuíram para a evasão no período de 2009 a 2015. Os resultados apontam para razões internas e externas à Instituição, como falta de infraestrutura, de assistência estudantil da Universidade, falta de afinidade com o curso, dificuldades financeiras, incompatibilidade de horário de trabalho com o estudo.

A UFVJM também foi o lócus da pesquisa realizada por Evangelista (2017). O estudo sobre a evasão no curso de bacharelado em Humanidades mostra que os índices aumentaram à medida que ocorreu a diminuição na oferta de bolsas de pesquisa, de ensino e de extensão em função dos cortes orçamentários promovidos pelo governo federal nos últimos anos.

A pesquisa de Mendoza (2016) descreveu e analisou quantitativamente e qualitativamente os dados de evasão e retenção da UNILA, considerando o período de 2010 a 2015. A partir de dados obtidos junto à Instituição foi identificada uma evasão média de 32,6% no período, com tendência de queda nos últimos anos.

Discutir as formas e causas da evasão dos alunos do curso de licenciatura em Química da UNIPAMPA *Campus* Bagé foi o objetivo da pesquisa realizada por Radünz (2015). Com base nos dados coletados por meio de um questionário eletrônico, foi possível identificar que as principais causas da evasão mencionadas pelos/as participantes da pesquisa estavam relacionadas à falta de identificação com o curso e com a profissão docente, estrutura curricular, turno de oferta, metodologia docente, ausência de monitorias, carga horária do curso, dificuldades de aprendizagem em algumas componentes curriculares, problemas relacionados à saúde, financeiro e também de relacionamento com professores.

Também na UNIPAMPA *Campus* Bagé, o estudo realizado por Bajadares (2016) buscou analisar a evasão no curso de Engenharia de Produção, identificando quatro fatores mais relevantes que ocasionam a evasão no período de 2012 a 2014: reprovações sucessivas, concorrência de outras IES, horário de trabalho e problemas financeiros.

Em relação especificamente aos aspectos que colaboram para a evasão discente, o levantamento realizado nos bancos de dados corrobora as revisões realizadas pelos/as pesquisadores/as supracitados (LOBO, 2012; MOROSINI et al, 2012; LIMA, 2017), apontando para uma multiplicidade de causas que envolvem esse fenômeno. Embora o lócus das pesquisas selecionadas no levantamento sejam todas universidades novas, criadas a partir de 2003, percebemos que as motivações da evasão diferem de uma instituição para outra. Isso evidencia a importância da realização de estudos locais, em que cada instituição e até mesmo cada *campus*, em função das suas especificidades, suas regionalidades, suas idiossincrasias, possa desenvolver o seu próprio diagnóstico e suas próprias ferramentas de combate ao fenômeno da evasão.

4.3 A EVASÃO NA UFFS: DADOS ACUMULADOS E POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

Assim como ocorre no cenário nacional, a UFFS tem enfrentado problemas em relação à permanência dos/as estudantes. A evasão nos cursos de graduação é um fenômeno com o qual a Instituição convive desde suas primeiras turmas ingressantes, em 2010. Um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade (GRUPEPU), no ano de 2014, apresentou dados quantitativos sobre as taxas de ocupação e evasão na UFFS nos seus primeiros anos de atividade (UFFS/GRUPEPU, 2014). Em função de que a grande maioria dos cursos de graduação da Instituição ainda não registrava número de concluintes, pois ainda não haviam integralizado a carga horária de suas matrizes curriculares, o Grupo optou por utilizar a metodologia de “quase fluxo”. Desta forma, foi estabelecida a comparação entre vagas preenchidas no processo seletivo e o número de alunos/as vinculados/as em cada ano do tempo médio do curso, incluindo, assim, os casos de retenção.

Os resultados da pesquisa apontaram números bastante preocupantes. No âmbito geral da Universidade, os índices de evasão foram de 51% em 2010, 49% em 2011, 40% em 2012 e 30% em 2013, o que resulta em uma média de 42,5% de evasão no período. A taxa média de evasão por *campi*, entre 2010 e 2013, foi de 32% em Cerro Largo, 34% em Realeza, 38% em Chapecó, 43% em Erechim e 49% em Laranjeiras do Sul.

No *Campus* Erechim a média de evasão por ano foi de 50% em 2010, 52% em 2011, 38% em 2012 e 31% em 2013. No cômputo da evasão por curso, os números são ainda mais inquietantes, conforme podemos conferir na tabela abaixo onde são apresentados os cursos que apresentaram os maiores índices⁴⁶:

Tabela 4 – Cursos da UFFS com maiores taxas de evasão entre os anos de 2010 e 2013 (resultados GRUPEPU)

NOME DO CURSO/CAMPUS	EVASÃO 2010	EVASÃO 2011	EVASÃO 2012	EVASÃO 2013	MÉDIA POR CURSO
Ciências Naturais / Realeza (L/N) ⁴⁷	84%	97%	92%	----	91%
Ciências Sociais / Chapecó (L/M)*	89%	58%	78%	61%	71%
Filosofia / Erechim (L/N)	72%	76%	57%	59%	66%
Geografia / Chapecó (L/M)*	63%	68%	67%	57%	64%
Letras Port. e Espanhol / Chapecó (L/M)	78%	74%	56%	46%	63%
Ciências Sociais / Chapecó (L/N)	73%	70%	62%	38%	61%
Eng. de Aquicultura / L. do Sul (B/I)	57%	73%	76%	38%	61%
Filosofia / Chapecó (L/M)*	52%	83%	63%	44%	60%
Engenharia de Alimentos / L. do Sul (B/I)	52%	76%	62%	52%	60%
Ciências Sociais / Erechim (L/N)	62%	75%	48%	46%	58%
História / Chapecó (L/M)*	68%	65%	51%	44%	57%
Geografia / Erechim (L/N)	60%	69%	49%	48%	56%
Interdisc. Educ. Campo / L. do Sul (L/N)	77%	58%	49%	36%	55%
Letras Port. e Esp. / Cerro Largo (L/N)	50%	54%	53%	57%	53%
Letras Port. e Espanhol / Chapecó (L/N)	67%	71%	38%	58%	48%
Geografia / Chapecó (L/N)	63%	55%	45%	27%	47%
História / Chapecó (L/N)	59%	55%	46%	27%	47%
Ciência da Computação / Chapecó (B/N)	63%	51%	45%	24%	46%
Filosofia / Chapecó (L/N)	57%	58%	43%	21%	45%
História / Erechim (L/N)	57%	44%	52%	30%	45%
Ciência da Computação / Chapecó (B/M)	57%	54%	46%	24%	45%
Engenharia Ambiental / Chapecó (B/I)	54%	56%	39%	26%	44%

B = bacharelado; L = licenciatura; I = integral; N = noturno; M = matutino

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base no estudo realizado pelo GRUPEPU (UFFS/GRUPEPU, 2014).

* Esses cursos não são mais ofertados no turno da manhã. Apenas no turno da noite.

⁴⁶ Os cursos apresentados na tabela são aqueles cuja média de evasão no período ficou acima da média geral da UFFS (42,5%).

⁴⁷ O curso de Ciências Naturais não foi mais ofertado a partir de 2013 e alguns alunos migraram para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química.

Verificamos que a evasão atinge mais os cursos de licenciatura. Dos 22 cursos que constam na Tabela 4, apenas cinco são bacharelados. Essa tendência também ocorre no âmbito do *Campus* Erechim, conforme podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 5 – Percentual de evasão nos cursos de graduação da UFFS - *Campus* Erechim entre os anos de 2010 e 2013 (resultados GRUPEPU)

NOME DO CURSO	EVASÃO 2010	EVASÃO 2011	EVASÃO 2012	EVASÃO 2013	MÉDIA POR CURSO
Agronomia (B/I)	37%	30%	25%	26%	29%
Arquitetura e Urbanismo (B/I)	29%	22%	24%	12%	22%
Ciências Sociais (L/N)	62%	75%	48%	46%	58%
Engenharia Ambiental e Sanitária (B/I)	43%	49%	26%	28%	36%
Filosofia (L/N)	72%	76%	52%	59%	66%
Geografia (L/N)	60%	69%	49%	48%	56%
História (L/N)	57%	44%	52%	30%	45%
Pedagogia (L/N)	33%	43%	23%	27%	31%
TOTAL	49%	51%	37%	34%	43%

B = bacharelado; L = licenciatura; I = integral; N = noturno

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base no estudo realizado pelo GRUPEPU (UFFS/GRUPEPU, 2014).

O índice médio no período foi de 51% nas licenciaturas e 29% nos bacharelados. Os cursos com maiores índices de evasão foram Filosofia (66%), Ciências Sociais (58%) e Geografia (56%) e com menores índices, Arquitetura e Urbanismo (22%) e Agronomia (29%). Dentre os cursos de Licenciatura, o curso de Pedagogia é o que possui menos estudantes evadidos (31%) ao passo que Engenharia Ambiental e Sanitária apresenta a maior evasão (36%) dentre os bacharelados.

A Comissão Especial do MEC já apontava, há mais de 20 anos, quando da publicação do relatório sobre diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas, a tendência de evasão elevada e permanente em todos os cursos de Licenciatura. Essa situação estaria ligada ao baixo prestígio social da profissão docente, às precárias condições de trabalho, à falta de perspectivas na carreira e “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, 1997, p. 139).

O estudo realizado pelo GRUPEPU alertava para a necessidade de pesquisar os fatores que influenciam a evasão na UFFS. Nesse sentido, o artigo escrito por Ronsoni (2014), intitulado “Permanência e evasão de estudantes da UFFS - *Campus* Erechim” e publicado em colaboração com o Grupo Práxis/Conexões de Saberes do Programa de Educação Tutorial

(PET) da UFFS - *Campus* Erechim, sugere algumas motivações para a evasão no âmbito local. A partir do acompanhamento das desistências formais dos/as estudantes no período de 2010 a 2012, o autor aponta a formação escolar anterior, escolha profissional precoce, dificuldade de adaptação à dinâmica acadêmica, dificuldade de conciliar trabalho e estudo como fatores vinculados a aspectos pessoais que influenciaram a evasão. O autor destaca que, embora as justificativas de desistência dos/as estudantes praticamente não remetessem a fatores internos à Instituição, é possível inferir algumas causas com base no contexto vivenciado pela UFFS naquele período, como, por exemplo, a falta de estrutura física adequada e a falta de experiência de muitos docentes no ensino da educação superior (RONSONI, 2014).

O estudo produzido por Zago, Paixão e Pereira (2015), já mencionado anteriormente, também colabora com a compreensão da evasão no *Campus* Erechim. Os dados levantados pela pesquisa, que considerou os/as estudantes que formalizaram o pedido de desistência entre os anos de 2010 e 2014, apontam para um fenômeno de mobilidade, uma vez que um número considerável de estudantes não desistiu de estudar ao sair do um curso que frequentava na UFFS, mas migrou para outra instituição ou, mesmo, para outro curso da própria instituição.

Outro esforço em buscar compreender o que motiva a evasão nos cursos de graduação da UFFS foi realizado por Detoni (2015). Em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o autor estudou a evasão discente no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS - *Campus* Erechim. A pesquisa, realizada por meio de grupo focal com estudantes evadidos mostrou que as causas de abandono do curso estão relacionadas, de forma mais frequente, à falta de perspectivas profissionais para um curso que exige muita leitura e dedicação, o desencanto com o curso ou com a Universidade, problemas de integração, dificuldades de aprendizagem e a falta de incentivo de parte dos professores.

Dados quantitativos sobre a evasão na UFFS também foram levantados pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e apresentados à comunidade acadêmica do *Campus* Erechim em junho de 2018 (UFFS/PROGRAD, 2018). O levantamento, além de trazer dados referentes à entrada e à evasão de estudantes ingressantes exclusivamente pelo processo seletivo regular, considerando o período de 2013 a 2017.1 e variáveis como sexo, idade, grupo de concorrência, etc., também apresentou os índices acumulados entre os anos de 2010 e 2018.1, considerando todas as formas de ingresso na Instituição em todos os cursos.

De acordo com o levantamento, o acumulado de evasão em cada *campus*, nesse período, foi de 10% em Passo Fundo/RS, 36% em Realeza/PR, 40% em Cerro Largo/RS, 47%

em Erechim/RS, 53% em Chapecó/SC e 55% em Laranjeiras do Sul/PR⁴⁸. Das 20.431 entradas registradas no período em todos os *campi*, 9.695 haviam evadido em 2018.1, o que equivale a 47%.

No cômputo do *Campus* Erechim, dos 4.380 ingressos, 2.073 não estavam mais vinculados aos cursos nos quais haviam se matriculado. O levantamento traz, ainda, um panorama considerando, separadamente, as diferentes formas de ingresso. Em relação especificamente às entradas via processo seletivo regular, podemos observar, na tabela abaixo, que a média geral de evasão foi de 46%.

Tabela 6 – Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via processo seletivo regular (UFFS - *Campus* Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD)

CURSO	GRADUADOS		TOTAL DE MATRÍCULAS ATIVAS		TOTAL DE EVASÃO		TOTAL DE ENTRADAS
	nº	%	nº	%	nº	%	
Agronomia	98	22%	220	48%	136	30%	454
Arquitetura e Urbanismo	101	23%	241	55%	94	22%	436
Ciências Sociais	32	8%	95	25%	255	67%	382
Eng. Ambiental e Sanitária	37	9%	179	46%	175	45%	391
Filosofia	14	4%	84	26%	221	69%	319
Geografia	47	12%	103	25%	256	63%	406
História	55	13%	150	37%	204	50%	409
Pedagogia	101	23%	188	42%	159	35%	448
TOTAL DE ENTRADAS	485	15%	1.260	39%	1.500	46%	3.245

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base no estudo realizado pela PROGRAD (UFFS/PROGRAD, 2018).

É possível observar que se confirmam as tendências de evasão registradas no estudo do GRUPEPU, como: *a)* média de evasão maior nos cursos de licenciatura e menor nos de bacharelado; *b)* Arquitetura e Urbanismo e Agronomia com os menores índices e Filosofia, Ciências Sociais e Geografia como os maiores; *c)* Pedagogia como o curso de licenciatura com menor evasão e Engenharia Ambiental e Sanitária como o bacharelado com maior evasão.

Já em relação ao grupo de ingresso por processos seletivos especiais (Convênios, PIN e PROHAITI), a média geral de evasão foi de 35%, ficando abaixo da média de 46% registrada no grupo de ingressantes por processo seletivo regular.

⁴⁸ A PROGRAD considerou como evasão os casos de desistência formal, cancelamento de matrícula, jubilação, transferência interna e transferência externa.

Tabela 7 – Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via processo seletivo especial (UFFS - *Campus* Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD)

CURSO	GRADUADOS		TOTAL DE MATRÍCULAS ATIVAS		TOTAL DE EVASÃO		TOTAL DE ENTRADAS
	nº	%	nº	%	nº	%	
Agronomia	0	0%	2	29%	5	71%	7
Agronomia (Turma Especial)	0	0%	102	89%	13	11%	115
Arquitetura e Urbanismo	0	0%	3	50%	3	50%	6
Ciências Sociais	0	0%	7	88%	1	13%	8
Eng. Ambiental e Sanitária	0	0%	4	80%	1	20%	5
Filosofia	0	0%	2	29%	5	71%	7
Geografia	0	0%	3	38%	5	63%	8
História	0	0%	4	57%	3	43%	7
História (Turma Especial)	36	72%	3	6%	11	22%	50
Interdisciplinar em Educação do Campo	8	3%	148	52%	128	45%	284
Pedagogia	0	0%	4	50%	4	50%	8
TOTAL DE ENTRADAS	44	9%	282	56%	179	35%	505

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base no estudo realizado pela PROGRAD (UFFS/PROGRAD, 2018).

Em relação especificamente às ofertas por meio de convênios, a média geral foi de 26%. O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza é o que registra maior percentual de evadidos/as, 45%. Já entre as turmas especiais, História apresentou 22% de evasão e Agronomia 11%, ficando, as duas, muito abaixo da média geral registrada nos cursos ofertados na sede do *Campus*.

A Tabela 7 nos mostra, ainda, que a evasão de ingressantes pelo PIN e pelo PROHAITI apresentou índices bastante variados entre os diferentes cursos. Enquanto cursos como Ciências Sociais e Engenharia Ambiental e Sanitária registraram, entre os/as ingressantes por meio desses Programas, evasão de 13% e 20%, respectivamente, em cursos como Agronomia e Filosofia o índice chegou a 71%. A média geral de evasão nesse grupo de ingressantes foi de 48%.

O levantamento da PROGRAD apresentou também a média de evasão entre os ingressantes por meio de transferências e retornos. Os dados da tabela abaixo nos mostram que esse grupo de ingressantes foi o que apresentou maior média geral de evasão, com 63%.

Tabela 8 – Percentual de evasão nos cursos de graduação com ingresso via edital de transferências e retornos (UFFS - *Campus* Erechim/2010-2018.1 – resultados PROGRAD)

CURSO	GRADUADOS		TOTAL DE MATRÍCULAS ATIVAS		TOTAL DE EVASÃO		TOTAL DE ENTRADAS
	nº	%	nº	%	nº	%	
Agronomia	6	10%	30	50%	24	40%	60
Agronomia (Turma Especial)	0	0%	0	0%	0	0%	0
Arquitetura e Urbanismo	10	33%	9	30%	11	37%	30
Ciências Sociais	5	6%	19	22%	61	72%	85
Eng. Ambiental e Sanitária	4	4%	28	30%	61	66%	93
Filosofia	3	3%	22	24%	67	73%	92
Geografia	4	7%	9	16%	45	78%	58
História	7	6%	40	35%	66	58%	113
História (Turma Especial)	0	0%	0	0%	0	0%	0
Interdisciplinar em Educação do Campo	0	0%	0	0%	0	0%	0
Pedagogia	9	9%	31	31%	59	60%	99
TOTAL DE ENTRADAS	48	8%	188	30%	394	63%	630

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base no estudo realizado pela PROGRAD (UFFS/PROGRAD, 2018).

A evasão aparece como o mais forte indicativo das dificuldades que a UFFS tem enfrentado em relação à permanência de seus/suas universitários/as até a conclusão de seus cursos, o que confirma a necessidade de que as políticas de acesso venham suficientemente acompanhadas de políticas de permanência. Mas quais são as políticas e as ações institucionais que a UFFS desenvolve para criar condições de permanência a seus/suas estudantes?

No âmbito da assistência estudantil, a UFFS conta com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e os Setores de Assuntos Estudantis (SAE), esses presentes em cada um dos *campi*. Segundo informações disponibilizadas no *site* institucional⁴⁹, esses setores são responsáveis pelo programa de benefícios estudantis e por serviços de alimentação e nutrição, além de atuarem em atividades de acolhimento, integração e orientação ao universitário, buscando a prevenção da evasão. Também realizam ações de apoio a processos de ensino-aprendizagem e adaptação à vida acadêmica, além de atuar em questões relacionadas à saúde física e mental (prevenção, atendimento e encaminhamentos) e à organização estudantil (orientação e apoio a atividades estudantis).

O número reduzido de servidores lotados nos SAE constitui-se como um fator que, por vezes, inviabiliza um atendimento de qualidade, principalmente no que se refere a ações de

⁴⁹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/repositorio-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/cartilha-de-assuntos-estudantis>. Acesso em: 10 de abr. 2018

acolhimento, integração e orientação, atendimento à saúde física e mental, e, principalmente apoio pedagógico. Tomando como exemplo o *Campus* Erechim, em um universo de cerca de 1.800 estudantes ativos no ano de 2019, o SAE local conta apenas com quatro servidores que ocupam uma vaga de assistente social, uma vaga de psicólogo/a e duas vagas de assistentes em administração. Não há um/uma pedagogo/a trabalhando com dedicação exclusiva no setor, o que compromete o atendimento de apoio aos processos de ensino e aprendizagem. O número de servidores da equipe permanece o mesmo desde 2014. Talvez a limitação do quadro funcional explique, em parte, o porquê de a assistência estudantil institucional estar fortemente assentada sobre auxílios financeiros que abrangem recursos provenientes do PNAES e PBP, geridos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Universitários/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica⁵⁰ podem pleitear os auxílios financeiros ofertados a partir dos recursos oriundos do PNAES. Os valores dos auxílios moradia, alimentação, transporte e estudantil, no ano de 2017, por exemplo, variaram entre R\$ 15,00 e R\$ 220,00, e para auxílio emergencial, a UFFS disponibilizou R\$ 80.000,00 para serem distribuídos entre os seis *campi*. Naquele ano, a taxa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social foi de 48,94%. No ano de 2018, os valores dos auxílios moradia, alimentação, transporte e estudantil variaram entre R\$ 10,00 e R\$ 210,00 e o valor destinado para auxílio emergencial caiu para R\$ 60.000,00. Além da diminuição de valores, também houve redução no percentual de estudantes atendidos/as, que não passou de 44,71% (UFFS, 2019).

Embora, mesmo com a queda no número de atendimentos, um percentual significativo de estudantes da Instituição receba auxílios socioeconômicos, é preciso considerar que os valores são bastante modestos e incompatíveis com o custo de vida nas cidades onde os *campi* estão instalados. E a tendência é que isso se agrave a partir do cenário de crise econômica e de diminuição dos investimentos em permanência estudantil nas universidades públicas registrado nos últimos anos. De acordo com Recktenvald (2017), enquanto no ano de 2015,

⁵⁰ De acordo com a Resolução nº 10/CONSUNI/CGAE/UFFS/2016, entende-se por vulnerabilidade socioeconômica “um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou, no acesso as demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social”. A análise socioeconômica considera os seguintes fatores: renda familiar bruta mensal; número de membros do grupo familiar; despesas com moradia do estudante e dos pais ou responsáveis; despesas do estudante com transporte para suas atividades acadêmicas; doença crônica e/ou deficiência no grupo familiar; bens patrimoniais do grupo familiar; condições favoráveis e/ou agravantes definidos pelo Serviço Social. O A partir desses fatores é gerado o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), que definirá o recebimento ou não dos auxílios, bem como as faixas classificatórias e os valores.

houve um acréscimo de 65% no orçamento do PNAES repassado à Instituição em relação ao ano anterior, passando de R\$ 4,8 milhões para R\$ 8 milhões, em 2016, o acréscimo foi de 15,54%, em 2017, de 4,82% e em 2018, de 0,35%.

No âmbito da assistência estudantil direcionada aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a Bolsa Permanência, de responsabilidade do MEC, é direcionada a estudantes indígenas ou de origem quilombola, além de estudantes de cursos de Medicina que tenham renda bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Os valores que são pagos diretamente aos/às universitários/as por meio de um cartão de benefício. Segundo Recktenvald (2017), no ano de 2017, 117 discentes do *Campus* Erechim foram beneficiários/as de Bolsa Permanência, sendo 116 indígenas e um quilombola, o que equivale a 51% do total desse tipo de bolsa pago a estudantes da UFFS. Isso se justifica porque Erechim é o *campus* que concentra o maior número de estudantes indígenas.

A política mais ampla de assistência estudantil na UFFS são os Restaurantes Universitários (RU), onde todas/as os/as estudantes de graduação e pós-graduação regularmente matriculados/as, independentemente de sua condição socioeconômica, pagam R\$ 2,50 por refeição (almoço e jantar), sendo o restante do valor subsidiado pela Instituição. O RU está presente em todos os *campi*, com exceção *Campus* Passo Fundo. Eles foram inaugurados entre os anos de 2014 e 2016. No *Campus* Erechim, ele entrou em funcionamento no ano de 2015, e no ano de 2018 foram servidas mais de 82 mil refeições. Nenhum dos *campi* possui moradia estudantil.

Apesar das limitações tanto de ordem financeira como de recursos humanos, é inegável a importância da PROAE e dos SAE para a permanência estudantil, considerando o significativo contingente que a Instituição recebe de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Outro setor voltado à permanência estudantil é o Setor de Acessibilidade. No *Campus* Erechim, o setor foi implantado em 2016, e, a partir de então, aos/as estudantes com deficiência passaram a contar com apoio didático-pedagógico, além de serviços e recursos voltados a diminuir as barreiras que dificultam tanto seu desempenho acadêmico como sua mobilidade e sua autonomia no espaço universitário. O setor conta atualmente com uma servidora intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e uma estagiária. Com base nas dificuldades apontadas pelos/as discentes que apresentam deficiência, são produzidos materiais adaptados para atender às necessidades específicas de cada estudante, é realizado o acompanhamento em atividades em sala de aula quando necessário, orientação e auxílio em

relação a processos e fluxos internos, orientação e auxílio aos/às docentes para que suas estratégias de ensino possam também contemplar os/as universitários com deficiência.

A Instituição também busca incentivar a permanência por meio da oferta de bolsas remuneradas (em torno de R\$ 400,00) e não remuneradas ligadas a programas de ensino, pesquisa, extensão e cultura, desempenho de atividades administrativas dentro da própria Universidade em horário livre, bem reforço do ensino mediante programas como o Programa de Monitorias, o Programa de Grupos de Estudos e o Programa de Tutoria Acadêmica.

No ano de 2018, no *Campus* Erechim, no âmbito dos programas de ensino, 72 estudantes atuaram como bolsistas remunerados/as no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 67 no Programa de Residência Pedagógica (PRP), 15 no Programa de Monitoria, nove no Programa de Educação Tutorial (PET), três como estagiários/as, para citar alguns exemplos (UFFS, 2019). São números que ficam bastante abaixo do quantitativo de estudantes que recebem auxílios socioeconômicos.

A diferença dos auxílios socioeconômicos para as bolsas acadêmicas é que essas, além de disponibilizarem um auxílio financeiro, também possibilitam uma maior integração dos/as estudantes, seja em relação à vida universitária seja em relação aos espaços de atuação de sua área de formação, como é o caso, por exemplo, de bolsistas de programas como o PIBID e o PRP.

Considerando as ações institucionais voltadas à permanência estudantil relatadas até aqui, nos questionamos se a oferta limitada de bolsas acadêmicas remuneradas e o suporte financeiro insuficiente seriam a principal motivação para os altos índices de evasão registrados na UFFS. Ou, se para além da vulnerabilidade econômica, a UFFS também precisa estar atenta a vulnerabilidades culturais, sociais, educacionais e simbólicas a que seus/suas graduandos/as estão expostos. Questionamo-nos, também, se aos/às universitários/as da UFFS são proporcionadas experiências suficientemente integradoras capazes de lhes proporcionar uma experiência acadêmica que minimize os impactos negativos que essas vulnerabilidades venham a ter ao longo de sua trajetória na Instituição.

Nesse sentido, na sequência, nos debruçamos sobre os estudos de Pierre Bourdieu e seus colaboradores (BOURDIEU, 2017; 2012a; 2012b; 2012c; 1986; BOURDIEU; PASSERON, 2015; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012), que abordam como as desigualdades sociais afetam os processos de acesso e permanência na educação superior, e os estudos de Vincent Tinto (TINTO, 2014; 2006a; 2006b; 1993; 1975) que tratam da integração entre estudantes e instituição e do papel da instituição no combate à evasão.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU E DO MODELO INTERACIONISTA DE TINTO PARA ANÁLISE E COMPREENSÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dentre as diferentes perspectivas possíveis de serem adotadas para tratar a questão da evasão, optamos, nesta pesquisa, por nos ancorar nas contribuições de Pierre Bourdieu e Vincent Tinto por entendermos que elas nos permitem abordar com consistência aspectos sociais, institucionais e individuais que influenciam o fenômeno da evasão discente. Desta forma, na sequência, apresentaremos algumas das noções centrais das obras desses dois teóricos.

4.4.1 A sociologia da educação de Pierre Bourdieu

Até meados do século XX, havia o predomínio nas Ciências Sociais de uma visão otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía papel central à escolarização tanto para a superação de questões associadas às sociedades tradicionais e aristocráticas (atraso econômico, autoritarismo, privilégios) como para estabelecimento de uma nova sociedade (meritocrática, moderna e democrática). Imaginava-se que através da universalização da escola pública seria garantida, além do acesso à educação, a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Nogueira e Nogueira (2017) explicam que, com base nessa perspectiva,

os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 12).

Assim, os governos de países centrais passaram a investir no prolongamento da escolaridade e na abertura das instituições a novas populações visando à formação mais qualificada dos/as estudantes para melhor atender às novas demandas das áreas econômica e social. Tentou-se promover, assim, uma massificação do sistema educacional e isso deu às famílias, especialmente àquelas oriundas de classes mais populares, a esperança de ascensão social para seus filhos por meio da formação escolar. Jourdain e Naulin (2017) explicam que essa massificação foi interpretada como democratização, pois se entendia que dali em diante

todos os indivíduos teriam as mesmas chances de acesso às instituições educacionais e aos diplomas por elas expedidos.

Essa concepção entra em crise a partir do fim dos anos de 1950 quando grandes estudos quantitativos realizados nos Estados Unidos, Inglaterra e França mostraram que o sucesso escolar não estava relacionado somente às aptidões, aos dons individuais, mas também à origem social dos/as estudantes. Aos resultados desses estudos, somou-se a grande insatisfação popular com o sistema educacional e com o baixo retorno econômico e social obtido no mercado de trabalho por meio de certificados/diplomas escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Essa frustração das expectativas de mobilidade social por meio da escola colaborou para a eclosão do intenso movimento de contestação social registrado no ano de 1968.

É nesse contexto que o sociólogo francês Pierre Bourdieu formulou uma resposta teórica e empiricamente fundamentada sobre as desigualdades escolares, negando o paradigma funcionalista. Sua teoria mostra a existência de uma forte relação entre trajetória escolar e origem social, e aponta “os obstáculos que impedem que a massificação se transmute em democratização” (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 59). Ou seja, Bourdieu, juntamente com seus colaboradores, ofereceu uma explicação sobre como as desigualdades de classes estão relacionadas às desigualdades escolares. Nessa perspectiva, o sistema educacional passa a ser visto como uma instância por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, contribuindo para a reprodução social.

Além da educação, Bourdieu empreendeu estudos em diversas esferas das ciências sociais, abordando temáticas distintas como ciência, arte, literatura, religião, entre outros. A sociologia bourdieusiana como um todo foi marcada pela tentativa de superação de um dilema clássico no pensamento sociológico: a oposição entre subjetivismo e objetivismo. As abordagens subjetivistas supervalorizam o indivíduo como agente completamente independente do seu contexto histórico e social, lhes atribuindo uma excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações, nas suas interações, nas tomadas de decisão. As abordagens objetivas, por sua vez, supervalorizam o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais, desenvolvendo a crença ingênua de que a estrutura das relações sociais determina de forma rígida todas as ações dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Na concepção de Bourdieu, nem a realidade social é feita somente de ações orientadas pela livre consciência individual, nem a ordem social molda de maneira inflexível as ações de cada sujeito. Lima Junior (2013) resume a concepção de Bourdieu da seguinte forma:

Ele [Bourdieu] sustenta que o indivíduo é um sujeito configurado socialmente em seus mínimos detalhes (visão de mundo, gostos, aptidões, estilos de linguagem, expressões corporais), incluindo suas estratégias de convivência no âmbito da escola e suas expectativas com respeito ao futuro profissional. Por outro lado, [...] os indivíduos tenderiam a agir de acordo com um **conjunto de disposições práticas** típico dos grupos sociais nos quais foram socializados. Essas disposições não seriam normas inflexíveis, mas princípios gerais e mais ou menos inconscientes que orientam as ações desses sujeitos. Assim, a estrutura social conduziria as ações individuais sem, no entanto, determinar de maneira mecânica e imediata todas as ações dos sujeitos (p. 5, grifos do autor).

Esse conjunto de disposições práticas é o que Bourdieu chama de *habitus*. Segundo Jourdain e Naulin (2017), o sociólogo francês deu muitas definições para esse termo, mas a mais célebre se encontra em sua obra “O senso prático”:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los (BOURDIEU, 1980, p. 88 apud JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 49-50)

O conceito de *habitus* representa uma mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social. Ele seria interiorizado e incorporado pelos indivíduos ao longo de todo o seu processo de socialização, desde a infância até a vida adulta, conforme as suas condições de existência e a sua trajetória social. Bourdieu (2012c) observa a importância dos primeiros processos de socialização no desenvolvimento do *habitus*, uma vez que eles condicionam a forma como as experiências ulteriores serão apreendidas e interpretadas. Nesse sentido, a família, como grupo social de origem, tem grande importância na estruturação do *habitus* de cada indivíduo e, conseqüentemente, na sua relação com as situações que irá vivenciar ao longo de sua vida.

Aplicando o conceito de *habitus* ao âmbito da educação, podemos afirmar que, a partir do sistema de disposições práticas que os indivíduos adquirem na e pela família (*habitus* familiar), é possível identificar tendências em relação às suas habilidades, interesses e ambições escolares e profissionais. Isso porque famílias de classes sociais distintas (elites, classes médias e classes populares) tendem a utilizar diferentes estratégias de investimento em educação de acordo com a quantidade e a qualidade de “capitais” disponíveis no seu grupo familiar.

Capital é outro conceito importante na teoria de Bourdieu (1986) que o classifica de três formas fundamentais: *a*) capital econômico (renda, bens com valor comercial, tudo aquilo que é diretamente conversível em dinheiro); *b*) capital social (rede de relacionamentos influentes mantidos pelo indivíduo ou por sua família); e *c*) capital cultural (conjunto de saberes, competências, conhecimentos, valores, costumes, gostos), sendo esse manifestado em três diferentes estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural incorporado pressupõe um trabalho de investimento pessoal e de tempo de cada agente social que irá configurar sua forma de ser, de pensar e de se comportar. Ele não pode ser simplesmente adquirido ou herdado, pois deve ser incorporado através de um processo de “inculcação” e de “assimilação” de um conjunto de saberes que se tornarão sua propriedade individual. Esse processo, de acordo com o autor,

[...] custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeado, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (BOURDIEU, 2012b, p. 74-75).

Essa forma de capital é bastante influenciada pela família (grupo primário), pois sua apropriação está, em grande parte, associada à forma como ele se manifesta no ambiente familiar bem como à importância que a família dá a ele. Nogueira e Nogueira (2017, p. 52) apontam que, dentre os elementos constitutivos dessa forma de capital, merecem destaque “a chamada ‘cultura geral’; [...] o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o ‘bom gosto’ (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc); as informações sobre o mundo escolar”.

No estado objetivado, o capital cultural pode ser compreendido como suportes materiais tais como livros, pinturas, esculturas, tecnologias, etc., que podem ser transmitidos como herança material. No entanto, embora essa forma de capital possa ser transmissível em sua materialidade, a sua apropriação específica está vinculada à garantia de instrumentos e de códigos necessários para decifrá-los, ou seja, está vinculado ao capital cultural em seu estado incorporado (BOURDIEU, 2012b).

O capital cultural no estado institucionalizado, por sua vez, ocorre, basicamente, na forma de títulos escolares (diplomas e certificados) expedidos por instituições que atestam o valor do capital cultural adquirido pelo indivíduo. O diploma constitui, para Bourdieu (2012b, p. 78) uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor

convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. A outorga desse “título de nobreza cultural” (Bourdieu, 2017) por parte das instituições produz uma “diferença de essência” entre aqueles que têm seus conhecimentos reconhecidos e aqueles que não o têm.

A teoria de Bourdieu defende que de todos os tipos de capitais, o capital cultural incorporado é aquele que teria maior impacto na definição do destino escolar dos indivíduos, diferentemente do que prega a tradição economicista que concede um peso maior ao fator econômico. Segundo Nogueira e Nogueira (2017), esse entendimento se ampara, principalmente, em duas explicações:

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a cultura “cultura” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, **em segundo lugar**, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos, Cobra-se que os alunos tenham estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2010, p. 52-53, grifos nossos).

Nesse sentido, entende-se que os membros das classes favorecidas econômica, social e, principalmente, culturalmente, por serem dotados de instrumentos de apropriação dos conteúdos valorizados nos ambientes escolares, tendem, em geral, a ter maior sucesso nos processos de formação escolares. Já os membros das classes populares, quando chegam aos espaços formais de educação, não são poupados de uma inserção marginal devido à sua insuficiente bagagem de capitais, principalmente o capital cultural incorporado.

Bourdieu (2012c) também faz a distinção entre três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas, tendencialmente, pelas diferentes classes sociais. As classes populares, que ocupam a posição mais dominada no espaço das classes sociais e que possuem pequenos volumes de capitais, têm aspirações escolares

moderadas e fazem investimentos relativamente baixos na escola. Essas classes tenderiam a investir em trajetórias escolares mais curtas que possibilitariam uma inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Além disso, não haveria, por parte das famílias, uma cobrança em relação ao rendimento escolar, ou um acompanhamento sistemático da vida escolar dos/as seus/suas filhos/as. Segundo o autor em pauta, a lógica das famílias de classes populares é a lógica do necessário. Assim, os pais tenderiam a exigir de seus/suas filhos/as somente o necessário para manterem-se ou para experimentarem uma pequena ascensão socioeconômica. O investimento em trajetórias escolares mais prolongadas, como a conclusão de um curso superior, poderia significar um investimento incerto em longo prazo tanto de recursos quanto de esforços.

O investimento, a cobrança e o acompanhamento pouco intensos nas classes populares aparecem como tendência marcante nas classes médias. Por ocuparem uma posição intermediária entre os dois polos do espaço das classes sociais, onde existiria a possibilidade de declínio ou ascensão social, as famílias de classe média tendem a estimular seus/as filhos/as a extraírem o máximo de proveito dos recursos investidos na formação escolar, em especial o capital econômico. Essa tendência se justificaria em função da “luta constante para não integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 63). A característica das classes médias, segundo Bourdieu (2017) seria a “boa vontade cultural”.

Já para as elites (culturais e econômicas), esse investimento não é fruto de um esforço, como nas classes médias, mas é visto como algo natural. Esses grupos estariam mais propensos a investir em carreiras mais longas e prestigiosas e a investir na formação escolar no sentido de buscar uma certificação que legitimasse as posições sociais já garantidas pela posse do capital econômico e cultural. O que caracteriza as classes dominantes seria o “senso da distinção” (BOURDIEU, 2017).

A correlação entre origem social e desigualdades escolares na educação superior foi tratada por Bourdieu no livro “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron e lançado em 1964. Bourdieu e Passeron (2015), ao analisarem as “regras do jogo universitário” presentes no sistema de educação francês em meados do século XX, identificaram que, em geral a restrição das escolhas de cursos na educação superior impunha-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas e que os estudantes de classes populares acabam optando por cursos de menor prestígio social e maiores chances de acesso. Constataram, ainda, que as condições de permanência na universidade eram bastante distintas

entre os estudantes de diferentes classes sociais, uma vez que aqueles pertencentes a classes populares dispunham de condições econômicas e culturais ao longo de todo o percurso acadêmico. Os autores defendem que,

no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualdades representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas no ensino superior sendo ao mesmo tempo as menos representadas na população ativa (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 16)

Os autores também problematizam a relação entre a cultura escolar e a cultura das elites, ou cultura erudita. O maior capital cultural dos/as estudantes de classes privilegiadas, embora seja resultado de uma condição determinada socialmente, seria reconhecido nas instituições de ensino como uma “inclinação natural”, um dom. Já a falta do domínio pelos/as estudantes de classes populares dessa cultura socialmente mais valorizada é avaliada como algo negativo, percebido como uma dificuldade de expressar-se adequadamente, ou de não ter o domínio da língua culta, por exemplo. “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 42).

Os dois sociólogos franceses demonstram como as condições econômicas, culturais e sociais dos/as estudantes influenciam suas trajetórias acadêmicas desde a escolha do curso, passando pelas condições de permanência, até chegar a um desfecho, onde a evasão pode ser apresentada como uma das possibilidades. Eles afirmam, com base em dados estatísticos sobre o acesso de estudantes de classes populares à educação superior, que o sistema opera um processo de eliminação/exclusão em relação a esses indivíduos:

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se pura e simplesmente de eliminação. Um filho de quadro superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de operário; suas chances também são o dobro das de um filho de quadro médio (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 16-17).

No texto “Os excluídos do interior”, escrito em parceria com Champagne no início dos anos 1990, Bourdieu mostra que o processo de eliminação foi se transmutando conforme o sistema escolar foi recebendo mais estudantes oriundos das classes populares:

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo objetivo é ela mesma (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 221).

Se antes a exclusão se dava, predominantemente, pela contenção do acesso, hoje ela ocorre no interior do sistema educacional (ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016). Trata-se, segundo Bourdieu e Champagne (2012), de uma exclusão branda, insensível, contínua, gradual, imperceptível e despercebida, tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas. Os autores em pauta ressaltam que o processo de expansão do sistema educacional e a abertura do acesso a categorias sociais até então excluídas, definido precipitadamente de democratização, teve duas consequências. Uma delas foi a inflação de títulos escolares, uma vez que a chegada de estudantes dos segmentos mais populares aos níveis mais elevados de educação modificou profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas. Esses/as estudantes são apontados/as como os responsáveis e, ao mesmo tempo, as primeiras vítimas da desvalorização dos diplomas.

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante [...] na medida em que, aparentemente tiveram a “sua chance”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 221).

Os autores argumentam que essa desvalorização ocorre porque o aumento do número de diplomas disponíveis no mercado não é acompanhado de um aumento proporcional do número de posições no mercado de trabalho que podem ser ocupadas por aqueles/as que detêm esses certificados. Aos poucos, as classes populares vão percebendo que não basta ter acesso a níveis superiores de educação para ter êxito. E que, mesmo tendo êxito, não há garantias de acesso às posições sociais que lhes proporcionariam melhores condições de vida.

A segunda consequência, de acordo com Bourdieu e Champagne (2012), foi a intensificação na concorrência e no aumento de investimentos educativos por parte daquelas categorias que já usufruíam do sistema escolar, no sentido de buscar estratégias de manutenção ou superação da posição que ocupavam no espaço social. Membros das classes médias e dominantes passaram a investir ainda mais em educação, buscando níveis cada vez mais altos do sistema escolar (graduação e pós-graduação), investindo em estabelecimentos mais seletivos e socialmente valorizados (centros de excelência, escolas internacionais ou

bilíngues) ou em estudos no exterior, por exemplo. Bourdieu (2012a) chama esse processo de “translação global das distâncias”.

Ao invés de favorecer a democratização, a massificação escolar produziu esses dois novos mecanismos (inflação dos títulos escolares e translação global das distâncias) que contribuem para a reprodução da ordem social. Os indivíduos das diferentes classes viram-se obrigados a investir mais em sua formação escolar para conquistar as mesmas posições que seus pais e avós haviam alcançado com menos investimento educacional. Com isso, a estrutura das relações de classe permaneceu praticamente inalterada, uma vez que as distâncias que separam os diferentes grupos sociais foram mantidas, embora em patamares diversos. Esses mecanismos fazem com que

[...] as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade de reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 223).

Tendo como referência a realidade brasileira, poderíamos dizer que os excluídos do interior a que Bourdieu e Champagne (2012) se referem são também os/as nossos/as estudantes, em especial aqueles/as oriundos/as de classes populares, que, ao acessarem um curso superior, se deparam com um percurso acadêmico sofrido, acidentado, marcado por dificuldades, avanços e recuos que, por vezes, os/as levam a evadir?

Embora devamos estar atentos à contextualização e à temporalidade dos escritos de Bourdieu, é possível identificar no cenário brasileiro semelhanças com o cenário francês estudado por ele e seus colaboradores. Os estudos de Ristoff (2014; 2016), mencionados anteriormente, mostram que no Brasil a origem social dos/as estudantes ainda é um fator determinante nas suas trajetórias na educação superior. Embora tenham sido registrados importantes avanços em relação às desigualdades escolares, principalmente nos últimos anos, quando aumentou a representatividade de estudantes oriundos/as de camadas populares, verifica-se, ainda, a presença predominante de representantes de segmentos mais privilegiados de nossa sociedade nos cursos de maior prestígio social. A análise que Ristoff (2014, p. 731) faz do cenário brasileiro se assemelha à análise bourdieusiana quando afirma que “o *campus* é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o *campus*, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade”.

É importante destacar que a Sociologia da Educação de Bourdieu é legítima nos limites que se fixa. Ela nos mostra que em escala coletiva ou macrosocial (categoria que descreve bem os comportamentos de grandes grupos sociais) é possível afirmar que indivíduos oriundos de determinada classe social tendem a incorporar certas disposições que os levam a agir de determinada forma. Nesse sentido, é pertinente apontar, por exemplo, que estudantes oriundos/as de classes populares, em virtude da incorporação de certas disposições práticas (*habitus*), tendem a investir menos em formação escolar, a ter trajetórias escolares mais curtas, a ingressar em cursos de menor prestígio social, a abandonar mais facilmente os estudos, etc. No entanto, esses apontamentos somente podem ser válidos em escala coletiva e em termos probabilísticos, uma vez que não é possível afirmar que um indivíduo específico pertencente a uma classe popular agirá desta forma⁵¹.

Assim, consideramos que Bourdieu nos fornece um poderoso instrumento de reflexão teórica e de análise macrosocial para nos ajudar a compreender, em parte, os mecanismos que produzem e reproduzem a exclusão nos espaços acadêmicos e, mais especificamente, para avaliarmos em que medida a distribuição desigual de bens materiais, culturais, educacionais e simbólicos podem ser usadas como prognóstico da evasão discentes nos cursos de graduação da UFFS - *Campus Erechim*.

Ademais, também consideramos importante trazer para esse debate, para além da abordagem macrosocial proposta por Bourdieu, um plano de análise voltado à compreensão das causas institucionais da evasão na educação superior. Para isso, utilizaremos o modelo interacionista de natureza sociológica proposto por Vincent Tinto.

4.4.2 O modelo interacionista de Vincent Tinto

O sociólogo estadunidense Vincent Tinto tem se dedicado, desde a década de 1970, ao estudo da evasão na educação superior. Considerado um dos maiores especialistas no assunto, já realizou pesquisas em parceria com mais de 400 instituições nos Estados Unidos e em diversos países da Europa, Ásia e América do Sul. A teoria proposta por Tinto teve origem no contexto social e cultural vivenciado nos Estados Unidos no final dos anos 60. Segundo o

⁵¹ O sociólogo francês Bernard Lahire, se dedica, desde a década de 1990, à elaboração de uma sociologia em escala individual que busca a compreensão de situações mais particulares, das singularidades de casos específicos, ou seja, as variações individuais das ações. Para Lahire (1997), somente é possível compreender a forma particular como um indivíduo se relaciona com uma instituição escolar e os resultados que ele atinge na mesma a partir da investigação profunda e detalhada dos processos de socialização vividos por ele, em especial no seu núcleo familiar.

autor, naquela época a evasão era vista como reflexo de atributos, habilidades e motivação individuais do/a estudante que abandonava a educação superior.

Students who did not stay were thought to be less able, less motivated, and less willing to defer the benefits that college graduation was believed to bestow. Students failed, not institutions. This is what we now refer to as blaming the victim (TINTO, 2006a, p. 2)⁵².

Não se questionava sobre o papel das instituições na construção de padrões de abandono. Foi a partir dos seus estudos que se passou a considerar o papel do ambiente da instituição nas decisões dos/as estudantes em permanecer ou evadir. A perspectiva de abordagem da evasão proposta por Tinto (1975) é de orientação sociológica inspirada na teoria do suicídio de Durkheim, para quem o suicídio é mais provável de ocorrer quando os indivíduos estão insuficientemente integrados ao tecido da sociedade. Ao abordar a evasão escolar de uma forma análoga ao suicídio, o autor entende que a evasão está ligada à insuficiente integração e interação entre o/a estudante e os demais membros da instituição, em especial no primeiro ano do curso.

O modelo interacionista proposto por Tinto (1975) ainda na década de 1970 defende que, embora a decisão de evadir, assim como do suicídio, seja uma decisão individual, a possibilidade de abandonar um curso também está condicionada por variáveis institucionais. Desta forma, as causas institucionais que colaboraram para a evasão tornam-se claras e compreensíveis a partir da interação entre os/as estudantes e os demais membros da comunidade acadêmica.

Para especificar essa interação, o autor distingue dois sistemas presentes nas instituições de educação superior: *a) o sistema acadêmico*: se ocupa da educação formal que ocorre em salas de aula e laboratórios, envolvendo a interação dos/as estudantes com o corpo docente e técnico envolvido no processo formativo; e *b) o sistema social*: é composto pelo conjunto de interações entre estudantes, docentes e demais funcionários que ocorre fora do domínio do sistema acadêmico como, por exemplo, nas áreas de convivência, nos espaços de alimentação, nas associações formais e informais de estudantes, nos corredores, nas atividades esportivas, culturais, atividades extracurriculares, grupos de estudo, etc. Se ocupa tanto da necessidade social como das intelectuais dos envolvidos.

⁵² Tradução livre da autora: Estudantes que não permaneciam eram considerados menos capazes, menos motivados e menos dispostos a adiar os benefícios que a graduação universitária acreditava conferir. Os alunos falhavam, não as instituições. Isto é o que nós chamamos agora de culpar a vítima (TINTO, 2006a, p. 2).

A evasão ocorreria quando não há uma integração do/a estudante ao sistema acadêmico e/ou ao sistema social ou quando a instituição não lhe proporciona as melhores condições para sua integração. Tinto (1975) aponta que um indivíduo pode alcançar uma integração em um dos sistemas sem, no entanto, alcançá-lo no outro. Assim, a evasão pode se dar mesmo quando o/a estudante está integrado/a ao sistema acadêmico, mas não obteve integração suficiente ao sistema social na instituição, e vice-versa. O autor alerta para a necessidade de haver um equilíbrio entre os dois modos de integração, uma relação funcional recíproca, de modo que a ênfase excessiva na integração em um domínio não prejudique a integração em outro.

Tinto (1975) aprofunda essa perspectiva ao apontar que os/as estudantes, ao ingressarem em um curso de graduação, trazem consigo *intenções* e *comprometimento*. As intenções compreendem as expectativas que o/a estudante tem em relação ao seu futuro educacional e profissional. Elas são alimentadas, principalmente, pelas experiências que os indivíduos trazem de seus processos de socialização, seja na família ou fora dela. O comprometimento, por sua vez, está relacionado à motivação, ao quão disposto/a o/a estudante está para se dedicar ao curso até a sua conclusão. O autor observa que, quanto maior for o comprometimento do/a estudante em investir recursos e esforços em sua educação, menores serão as chances de ele/a evadir. Assim como as intenções, o comprometimento é alimentado fundamentalmente pelo acúmulo de experiências vivenciadas ao longo da vida.

Individuals enter institutions of higher education with a variety of attributes (e.g., sex, race, ability), precollege experiences (e.g., grade-point averages, academic and social attainments), and family backgrounds (e.g., social status attributes, value climates, expectational climates), each of which has direct and indirect impacts upon performance in college. More importantly, these background characteristics and individual attributes also influence the development of the educational expectations and commitments the individual brings with him into the college environment. It is these goal and institutional commitments that are both important predictors of and reflections of the person's experiences, his disappointments and satisfactions, in that collegiate environment (TINTO, 1975, p. 94)⁵³.

⁵³ Tradução livre da autora: Indivíduos ingressam em instituições de educação superior com uma variedade de atributos (por exemplo, sexo, raça, habilidades), experiências pré-universitárias (por exemplo, médias de notas, realizações acadêmicas e sociais) e antecedentes familiares (por exemplo, atributos de *status* social, valores, expectativas), cada um dos quais tem impactos diretos e indiretos sobre o desempenho na graduação. Mais importante ainda, essas características de fundo e atributos individuais também influenciam o desenvolvimento das expectativas e compromissos educacionais que o indivíduo traz consigo para o ambiente universitário. São esses objetivos e compromissos institucionais que são importantes indicadores e reflexos das experiências da pessoa, suas decepções e satisfações, nesse ambiente (TINTO, 1975, p. 94).

Nesse sentido, o argumento de Tinto se apresenta como uma interface do entendimento de Bourdieu de que as ambições escolares e profissionais dos indivíduos e as estratégias de investimento no mercado escolar tem forte relação com o conjunto de disposições práticas (*habitus*) que ele adquire ao longo do seu processo de socialização.

Em suma, o modelo interacionista de Tinto sustenta que, ao ingressar em um curso superior, um indivíduo porta intenções e comprometimento que são resultado das experiências vivenciadas ao longo do seu processo de socialização. Após o seu ingresso, a instituição irá lhe proporcionar experiências ligadas ao sistema acadêmico e ao sistema social ao qual o indivíduo irá se integrar totalmente, se integrar parcialmente ou não se integrar. Com base nisso, as suas intenções e o seu comprometimento serão atualizados, resultando ou na permanência ou no abandono do curso. É no processo de atualização das intenções e comprometimento que é possível encontrar as razões institucionais de produção de evasão.

Tinto (2006a) explica que o modelo por ele proposto foi sofrendo alterações com o tempo, passando a considerar outras questões que não estavam presentes na formulação inicial, como, por exemplo, diferenças étnico-raciais, de gênero, diferença de renda, compromissos que os/as estudantes assumem fora da instituição (família e trabalho, por exemplo) como determinantes para a evasão discente.

Em relação aos compromissos fora da instituição, por exemplo, a mudança ocorreu com o propósito de ajustar o modelo interacionista original, que estava focado nas instituições residenciais, à realidade das instituições não residenciais (os chamados *commuter colleges*) que se multiplicaram nos Estados Unidos nas últimas décadas do século XX, sendo frequentadas, principalmente, por estudantes de classes mais populares. Esses compromissos externos influenciam tanto o estabelecimento do comprometimento e das intenções antes do ingresso na instituição como a sua atualização. Então, mesmo que haja uma interação acadêmica e social do/a estudante no ambiente universitário, ele/a pode evadir em função de compromissos externos.

Conforme o modelo foi sofrendo atualizações, outras questões se apresentaram, como, por exemplo, como promover a integração de estudantes que trabalham, que não podem se dedicar exclusivamente aos estudos, tendo sua experiência universitária limitada, na maioria das vezes, ao tempo que passam em sala de aula. Nesse sentido, Tinto (1993) defende a participação dos/as estudantes em grupos de aprendizagem colaborativa, ou seja, em pequenos grupos de estudo com os/as colegas. Esse tipo de prática auxiliaria tanto a integração acadêmica como a social, uma vez que a experiência não se limitaria ao ensino de conteúdo, mas à promoção de ambientes de aprendizagem.

Tinto (2006a) explica que as pesquisas por ele realizadas apontam para uma forte relação entre aprendizado e persistência. Segundo o autor, muitas vezes as instituições não envolvem os docentes quando abordam a questão da evasão. Isso pode ser visto como um reflexo da tendência de vincular a evasão a questões externa às IES. Para ele, as instituições, em vez de perguntar “como devemos ensinar os/as alunos/as?”, devem perguntar “como devemos ajudar os/as alunos/as a aprender?”. A diferença entre as duas perguntas não seria trivial.

Whereas the first asks about solely about the role of the faculty as teachers, the second asks about the nature of the learning environment in which we place students and in which faculty teach. Though it does not discount the importance of teaching, it argues that the learning environment that is constructed by the faculty and the institution is as important to student learning as is faculty teaching. It follows from this view that efforts to enhance student learning must also address the nature of the learning environment in which we ask students to learn and in which we teach. The work of the faculty is not just to teach students, but to construct the learning environment in which they teach in ways to promote student learning (TINTO, 2006a, p. 8)⁵⁴.

Não se trata, no entanto, de imputar a responsabilidade sobre o combate à evasão ao corpo docente, uma vez que não podemos esquecer que o enfrentamento desse fenômeno, no âmbito institucional, é uma questão que envolve toda a comunidade universitária. Mas, sim, concentrar-se nas ações e práticas, dentre elas as pedagógicas, que podem melhorar a educação do/a corpo discente, e, potencialmente, colaborar para o sucesso acadêmico desses/as estudantes

O autor reconhece que alguma evasão é inevitável, e que suas motivações não envolvem necessariamente variáveis institucionais. No caso do Brasil, por exemplo, há de se considerar o peso e o impacto da imensa desigualdade social, da vulnerabilidade material e simbólica a que parcela significativa da população está submetida, do passivo social em relação à população pobre, não branca, não urbana, entre outros.

No entanto, isso não pode eximir as instituições de sua parcela de responsabilidade. É preciso ter em mente que as salas de aula, os laboratórios e demais cenários institucionais são

⁵⁴ Tradução livre da autora: Enquanto a primeira questiona apenas sobre o papel do corpo docente como professores, a segunda questiona sobre a natureza do ambiente de aprendizagem no qual colocamos os alunos e no qual os professores ensinam. Embora não desconsidere a importância do ensino, argumenta-se que o ambiente de aprendizagem que é construído pelo corpo docente e pela instituição é tão importante para a aprendizagem do aluno quanto ao ensino. Segue-se desta visão que os esforços para melhorar a aprendizagem do aluno também devem abordar a natureza do ambiente de aprendizagem em que pedimos aos alunos para aprender e em que ensinamos. O trabalho do corpo docente não é apenas ensinar os alunos, mas construir o ambiente de aprendizado no qual se ensina de maneira a promover o aprendizado dos alunos (TINTO, 2006a, p.8).

espaços que estão sob o controle da instituição e é sua responsabilidade promover a melhor experiência de aprendizagem para esses/as estudantes que ali estão.

O autor aponta que, embora exista uma infinidade de programas bem-sucedidos voltados à permanência estudantil, diferentes na estrutura, na forma, no modo de operação, no foco, há pontos em comum que podem ser resumidos em três princípios que caracterizam boas práticas institucionais capazes de colaborar com o controle da evasão: *a)* comprometimento com o bem-estar dos/as estudantes; *b)* comprometimento com a educação de todos/as; e *c)* comprometimento com comunidades acadêmicas e sociais (TINTO, 1993).

Com o primeiro princípio, o autor entende que o investimento no bem-estar dos/as discentes deve vir acima de qualquer outro objetivo institucional, mesmo da produção do conhecimento, demanda importante nas instituições de ensino, em especial aquelas que são grandes centros de pesquisa. Esse comprometimento deve ir além dos documentos e discursos e verdadeiramente se efetivar em todos os níveis hierárquicos da instituição. De acordo com Tinto (1993, p. 146), “commitment to students generates a commitment on the part of students to the institution”⁵⁵.

Com base no segundo princípio, relacionado ao comprometimento com a educação de todos/as, o autor defende que as instituições comprometidas em combater a evasão se preocupam em promover uma educação para todos/as os/as estudantes e não apenas para parte deles/as. São instituições que não deixam o aprendizado ao acaso, mas o veem como parte essencial de sua missão, e se esforçam em mobilizar recursos financeiros e, principalmente, humanos para que todo o corpo discente tenha oportunidades de adquirir as competências necessárias para atender às demandas e exigências próprias de uma formação de nível superior.

As instituições comprometidas com esse princípio mantêm-se atentas ao que acontece em sala de aula, monitoram continuamente o aprendizado, reavaliam estratégias de ensino, se preocupam com as habilidades do corpo docente e técnico e com a construção de ambientes de aprendizagem que envolvam ativamente os/as estudantes no processo de aprendizagem, entre outras iniciativas.

Por fim, com o terceiro princípio, Tinto (1993) estabelece que as instituições devem promover comunidades capazes de proporcionar integração acadêmica e social a todos/as os/as estudantes. Instituições comprometidas com esse princípio valorizam a vida universitária dentro e fora da sala de aula, proporcionam suporte social e intelectual a todos/as

⁵⁵ Tradução livre da autora: O comprometimento com os estudantes gera um compromisso por parte dos estudantes para com a instituição (TINTO, 1993, p. 146)

acadêmicos/as, criam estratégias para envolvimento, colaboração e valorização dos/as estudantes em atividades em sala de aula, em programas de tutoria, em tomada de decisões, etc. São instituições que não ocupam apenas em manter o/a estudante, mas em lhe proporcionar a melhor experiência acadêmica e social possível.

O desenvolvimento e implementação de programas institucionais voltados à permanência também são questões abordadas por Tinto (1993). O autor destaca que programas bem-sucedidos têm, em geral, pontos em comum que constituem princípios de ação. Dentre eles, citamos os exemplos abaixo:

- a) As instituições precisam buscar conhecer programas de eficácia comprovada que foram implantados em contextos semelhantes, adaptando-os, quando possível, à sua realidade;
- b) As IES devem empenhar recursos para o desenvolvimento de programas de combate à evasão que incentivem a participação de todos os professores e demais funcionários, não somente aqueles que desenvolvem atividades diretamente com os/as estudantes, como os serviços estudantis, por exemplo. De acordo com o autor, raramente um nível de comprometimento tão alto ocorre sozinho. Por isso da importância de se desenvolver uma política intencional que incentive esse comprometimento;
- c) As instituições precisam se comprometer com o investimento de recursos humanos e financeiros em longo prazo. Segundo Tinto (1993, p. 149), os programas, invariavelmente, levam anos para se concretizar, [...] no matter how well-read and prepared faculty and staff are, there will always be a period of trial and error that marks the start-up stage of program development [...] it takes time to change deep-rooted habits⁵⁶;
- d) As ações institucionais devem ser coordenadas de forma colaborativa para assegurar uma abordagem sistemática e abrangente em relação à permanência estudantil. É preciso haver compartilhamento de informações e coordenação de esforços para que questões acadêmicas e estudantis possam ser trabalhadas juntas. Isso exige que as instituições desenvolvam planos sistemáticos e duradouros que especifiquem a interação entre recursos, pessoal e ações necessárias para atingir as metas de permanência desejadas;

⁵⁶ Tradução livre da autora: [...] não importa o quanto o corpo docente e a equipe sejam instruídos e preparados, sempre haverá um período de tentativa e erro que marcará a fase inicial do desenvolvimento do programa [...] leva tempo para mudar hábitos profundamente arraigados (TINTO, 1993, p. 149).

- e) É preciso que as IES assegurem a todo o corpo docente e técnico, através de treinamento, as habilidades necessárias para auxiliar no aprendizado dos/as estudantes. De acordo com Tinto (1993), as instituições de educação superior, ao contrário daquelas de nível primário e secundário, não têm, em geral, políticas instituídas ou recursos comprometidos para ajudar o corpo docente a qualificar as suas práticas pedagógicas;
- f) As IES devem antecipar seus esforços em prol da permanência dos/as estudantes. De acordo com esse princípio, é preciso reconhecer que o primeiro ano do curso, em particular, é um período crítico, mais propenso à evasão. Assim, as instituições devem começar a abordar as necessidades dos/as estudantes o mais cedo possível, para que problemas potenciais não se tornem problemas reais. Para o autor, é preciso coordenar o trabalho do corpo docente que ministra as aulas para os calouros com o trabalho das equipes que trabalham com informação, apoio pedagógico, aconselhamento, orientação, etc. para garantir que as necessidades acadêmicas e sociais dos/as estudantes sejam atendidas desde o início de sua trajetória universitária;
- g) É necessária a avaliação contínua das ações, não apenas para averiguar se estão atingindo os objetivos pretendidos, mas também para obter as informações necessárias para torna-las mais eficazes ao longo do tempo.

Por fim, Tinto (2014, 2006a) reforça as ideias discutidas anteriormente que apontam a importância de políticas de acesso serem acompanhadas de políticas de permanência, principalmente para as classes mais populares. Ao falar desse público, especificamente, o autor destaca que acesso à educação superior para estudantes de baixa renda torna-se, muitas vezes, uma porta giratória, uma promessa não cumprida, se não vier acompanhado de suporte acadêmico, social e financeiro.

Segundo Lima Junior (2013), o modelo proposto por Tinto permite, ao mesmo tempo,

(1) o tratamento acadêmico e empiricamente produtivo das razões institucionais da evasão; (2) o diagnóstico das instituições que apresentam altos índices de evasão; (3) o delineamento de diretrizes para orientar a implantação de programas de fomento à permanência (p. 199).

Nesse sentido, consideramos pertinente a colaboração que Tinto poderá trazer para análise dos dados bem como para a formulação de propostas de combate à evasão a partir dos aspectos sobre os quais a Instituição tem autonomia para atuar.

As questões abordadas até aqui apontam para a complexidade da evasão na educação superior. Trata-se de um fenômeno internacional, envolto em uma pluralidade conceitual, estatística e de mensuração, reflexo de uma multiplicidade de causas que envolvem, além de idiosincrasias dos sujeitos que ingressam na educação superior, contextos socioeconômicos, políticos, culturais, educacionais, institucionais, bem como políticas públicas e intencionalidades governamentais. Além disso, provoca impactos negativos tanto para os próprios indivíduos como para as instituições e a sociedade como um todo, podendo ser abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas a Sociologia da Educação, como é o caso desta pesquisa. Cientes da abrangência do tema e da impossibilidade de esgotá-lo, passamos na sequência a descrever a abordagem metodológica escolhida para atingir os objetivos propostos.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo nos dedicamos a apresentar o caminho metodológico utilizado para atingir os objetivos propostos nesta investigação e para responder às questões de pesquisa levantadas. São detalhadas informações sobre o tipo de pesquisa, as formas de coleta e análise dos dados, o público alvo, a justificativa das escolhas e a descrição do produto final.

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Toda pesquisa parte de uma pergunta, que surge a partir da realidade, e para a qual ainda não há respostas suficientes nos saberes acumulados (MINAYO, 1994; GAMBOA, 2013). Para Gil (2010b), pesquisar é buscar respostas para problemas mediante o uso de procedimentos científicos. O processo de busca por essas respostas é bastante complexo, exigindo disciplina e planejamento para que haja uma delimitação clara e coerente do caminho que será trilhado pela pesquisa. Gamboa (2013) defende que esse caminho deve ser uma via de mão dupla que permite ao pesquisador transitar entre as perguntas e as respostas:

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

A partir da compreensão de que a escolha do método é determinada pela natureza do problema da pesquisa, e considerando os objetivos e as questões norteadoras apresentadas neste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, na perspectiva de estudo de caso.

As pesquisas descritivas têm por finalidade a descrição das características de determinada população ou fenômeno, o estabelecimento de relações entre variáveis, bem como a investigação da causalidade entre fenômenos (GIL, 2010b). A utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados é uma de suas características mais significativas.

RICHARDSON (2015, p. 70) explica que estudos descritivos frequentemente adotam uma abordagem quantitativa, que são caracterizadas pelo emprego de “quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.”. Em pesquisas quantitativas, o/a pesquisador/a faz uso de um conjunto de procedimentos e técnicas voltadas a lhe auxiliar a

extrair de seus dados subsídios capazes de auxiliar na resposta às questões que ele mesmo estabeleceu. De acordo com Martins (2013):

A pesquisa quantitativa atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências a partir de grande quantidade de dados. A investigação desenhada na abordagem quantitativa trabalha a partir de dados e das evidências coletadas. Os dados são filtrados, organizados e tabulados para depois serem submetidos a técnicas de organização e classificação bem como testes estatísticos para transforma-los em informações a serem analisadas e discutidas à luz de um referencial teórico, bem como de outras pesquisas correlatas (MARTINS, 2013, p. 17).

O estudo do tipo quantitativo, no entanto, não representa uma negação à dimensão qualitativa da pesquisa. Bauer, Gaskell e Allum (2012, p. 24) defendem que “não há quantificação sem qualificação”. Para os autores, a categorização do mundo social precede a mensuração dos fatos sociais, uma vez que é preciso distinguir as atividades sociais antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. Os autores argumentam, ainda, que não há análise estatística sem interpretação, uma vez que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2012, p. 24).

Esse entendimento é corroborado por Gatti (2004, p. 13) quando diz que “[...] tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofa teórico”. A autora destaca a importância de análises feitas a partir de dados quantitativos, contextualizadas por perspectivas teóricas e baseadas em escolhas metodológicas cuidadosas, por trazerem subsídios concretos para:

[...] a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico (GATTI, 2004, p. 26).

Por ter se centrado na UFFS - *Campus* Erechim, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Os estudos de caso, geralmente, apresentam questões de pesquisa na forma de “como” e “porque” e utilizam mais de uma fonte de evidências, além do seu foco se encontrar em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2010), assim como este estudo propõe. Têm como propósito proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2010).

É importante destacar que os resultados obtidos a partir de um estudo de caso não podem ser generalizados, pois são válidos apenas para o caso estudado. Para Triviños (2013,

p. 111), esse é “o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos possam permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Considerando as especificidades do local da pesquisa, torna-se relevante explicitar, primeiramente, as definições de cada situação de desligamento de estudante previstas no Regulamento da Graduação da Instituição⁵⁷. Segundo o documento, o cancelamento da matrícula ocorre quando há rompimento do vínculo com a Instituição pela não renovação da matrícula ou de trancamento⁵⁸ por parte do/a estudante nos prazos estabelecidos no Calendário Acadêmico. A situação da matrícula é alterada de “ativa” para “cancelada”.

Já a desistência refere-se ao pedido formalizado pelo/a requerente, a qualquer tempo, junto à Secretaria Acadêmica do *Campus* e com a devida justificativa. Até 2018, era exigida também a comprovação da inexistência de pendências de qualquer natureza com a Instituição. A matrícula é alterada de “ativa” para “desistente”. Tanto no caso de desistência quanto de cancelamento da matrícula, o/a estudante poderá candidatar-se a uma nova vaga na UFFS inscrevendo-se nos editais de Aluno-abandono publicados a cada semestre em datas publicadas no Calendário Acadêmico.

Nos casos de jubilação, encaixam-se os/as discentes que não concluem o curso no dobro do tempo de integralização da matriz prevista no Projeto Pedagógico do Curso ou, ainda, aqueles que reprovam em todos os componentes curriculares nos quais estejam matriculados em três semestres letivos, consecutivos ou não⁵⁹. Nesses casos, há a abertura de um processo disciplinar, no qual o/a estudante tem direito à ampla defesa e ao contraditório. Em caso de jubilação, o/a discente somente poderá retornar por meio de novo processo seletivo regular, não tendo direito a pleitear uma vaga por meio de edital de Aluno-abandono.

O Regulamento define como transferência interna a troca de turno no mesmo curso, de curso ou de *Campus* no âmbito da UFFS, enquanto que a transferência externa se refere à transferência de estudante regularmente matriculado na UFFS para prosseguimento de seus estudos em outras IES⁶⁰.

⁵⁷ Resolução nº 4/CONSUNI/CGRAD/UFFS/2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0004>. Acesso em: 12 nov. 2017.

⁵⁸ O trancamento tem duração de um semestre letivo e pode ser renovado até o limite total máximo de quatro semestres letivos, consecutivos ou não, sendo vedado o trancamento no semestre de ingresso ou reingresso.

⁵⁹ A Resolução nº 9/CONSUNI/CGAE/UFFS/2018 estabeleceu que também torna-se passível de jubilação o/a discente que reprovar por frequência em todos os componentes curriculares nos quais esteja matriculado em um semestre letivo.

⁶⁰ A transferência interna pode ser tanto uma modalidade de ingresso como de evasão, isso porque ao ser transferido/a para outro curso, o/a estudante deixa de ocupar uma vaga no curso de origem, provocando uma “evasão do curso”. A transferência externa também pode ser uma modalidade de ingresso como de evasão. De

Em relação à fórmula utilizada para calcular a evasão, Silva Filho e Lobo (2012) apontam que não existe uma forma ideal de medi-la porque isso depende dos critérios e das metodologias adotadas pela pesquisa. É preciso, no entanto, estabelecer e seguir regras claras que permitam a compreensão dos resultados obtidos. Nesse sentido, consideramos também relevante explicitar os parâmetros que foram utilizados neste estudo:

- a) A modalidade escolhida é a evasão da instituição, mais especificamente de um *campus* de uma instituição, no caso, o *Campus* Erechim da UFFS;
- b) O recorte temporal escolhido (2013-2017) se justifica por que foi a partir de 2013 que a UFFS passou a adotar diferentes modalidades de reserva de vagas em seus processos seletivos. Além disso, o ano de 2017 foi escolhido como último ano para análise porque o cancelamento das matrículas dos/as estudantes que não a renovam só é processado depois de terminado o período de ajustes previsto no Calendário Acadêmico, o que em geral ocorre no mês de março. Considerando essa especificidade, para analisarmos o ano de 2018, seria necessário aguardar para coletar os dados institucionais somente após o mês de março de 2019, o que inviabilizaria a produção desta dissertação no prazo de 24 meses definido pelo Programa;
- c) Contabilizamos como ingressantes todas as entradas registradas no período de 2013 a 2017, nos cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Engenharia Ambiental e Sanitária, Filosofia, Geografia, História e Pedagogia ofertados na UFFS - *Campus* Erechim⁶¹ via processo seletivo regular e editais de vagas remanescentes, transferências e retornos e PIN;
- d) Contabilizamos como evadidos/as os/as estudantes que ingressaram no período de 2013 a 2017 e que, neste mesmo período, tiveram seu vínculo com a UFFS - *Campus* Erechim rompido por cancelamento de matrícula, desistência, jubilação, transferência externa (para outra IES) ou transferência interna (para outro *campus* da UFFS);

ingresso, quando o/a estudante vem de outra instituição para estudar na UFFS, e de evasão, quando o/a discente se transfere da UFFS para outra IES.

⁶¹ Excluímos, ainda na fase de construção do projeto, as Turmas Especiais de licenciatura em História (PRONERA) e de bacharelado em Agronomia (PRONERA), pois essas possuem características muito específicas relacionadas à forma de ingresso, ao regime de oferta do curso (alternância), aos públicos-alvo, ao local de oferta do curso, etc. Partimos do pressuposto de que características tão diversas podem impactar de forma diferente a evasão nesses grupos, merecendo, assim, estudos próprios. O projeto contemplava, no entanto, o curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, porque embora ele também possuísse características muito parecidas com as turmas especiais, era ofertado na sede do *Campus*, em Erechim. Mas, ao longo do processo de coleta dos dados, optamos por excluir esse curso, padronizando a análise apenas aos oito cursos com oferta de vagas via processo seletivo regular.

- e) Contabilizamos como não evadidos os/as estudantes cuja situação da matrícula constava, ao final do semestre eletivo de 2017.2, como “ativa”, “trancada”, “mobilidade” ou ainda como “aluno/a graduado/a”. Os casos de trancamento também não se encaixam no grupo pesquisado porque o/a acadêmico/a mantém o vínculo com a Instituição e a vaga não pode ser disponibilizada para oferta em novos processos seletivos. Os casos de mobilidade são aqueles em que o/a discente matriculado/a na UFFS passa a estudar em outra IES e, após a conclusão dos estudos, obtém atestado que lhe permite aproveitar os estudos realizados naquela instituição para a integralização de seu curso de origem. Assim como nos casos de trancamento, o/a acadêmico/a mantém o vínculo com a UFFS e a vaga é considerada ocupada, não podendo ser disponibilizada para oferta em novos processos seletivos. Também não são contabilizados/as como evadidos/as os/as estudantes que ingressaram em um curso da UFFS - *Campus* Erechim e depois deixaram esse curso de origem para ingressar em outro ofertado no *Campus*, seja por edital de transferência interna seja por novo processo seletivo, pois esses/as discentes permaneceram vinculados/as ao *Campus* Erechim;
- f) Não foram considerados neste estudo os/as estudantes que perderam a vaga por deixarem de comparecer, sem justificativa, a todas as aulas do curso para o qual se matricularam até o quinto dia letivo correspondente ao seu semestre de ingresso. Nesses casos, a situação da matrícula é alterada para “eliminada” e as vagas são novamente disponibilizadas em editais para preenchimento de vagas remanescentes;
- g) Os percentuais de evasão foram calculados com base em uma regra de três simples que pode ser ilustrada da seguinte forma:

Figura 5 – Fórmula utilizada para calcular a evasão neste estudo

$$I = \frac{100\% \cdot S}{E}$$

EXEMPLO

$$\begin{array}{r} 2.195 = 100\% \\ \hline 975 = E \\ \downarrow \\ 2.195 \cdot E = 97.500 \\ \downarrow \\ E = \frac{97.500}{2.195} \\ \downarrow \\ E = 44,4\% \end{array}$$

I = nº de ingressantes na UFFS - *Campus* Erechim; S = nº de estudantes de saíram da UFFS - *Campus* Erechim; E = percentual de evasão

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nesta pesquisa, o “estofo teórico” (GATTI, 2004) foi construído a partir do levantamento bibliográfico e documental apresentados nos Capítulos 2, 3 e 4. Além de trazer dados históricos acerca da constituição da instituição universitária no Brasil e no mundo e dos processos de expansão de oferta de vagas na educação superior brasileira, que se mostrou fundamental para situar o cenário no qual se inscreve o presente trabalho, apresenta dados sobre a própria Instituição estudada, bem como conceitos-chave importantes para estudo.

O levantamento de dados foi realizado em duas etapas: em um primeiro momento foram levantadas informações junto aos bancos de dados institucionais e em um segundo momento, diretamente com os/as estudantes evadidos/as. A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS, registrado pelo CAAE nº 00621818.8.0000.5564.

Para atingir o primeiro objetivo específico deste estudo, foram solicitados à Diretoria de Registro Acadêmico da UFFS (DRA/UFFS), ligada à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), os dados disponíveis no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) referentes aos/às estudantes que ingressaram no período de 2013 a 2017, como: sexo, data de nascimento, caracterização étnico-racial, deficiência, tipo de rede cursada no ensino médio, forma de ingresso, modalidade de inscrição no processo seletivo, semestre/ano e curso de ingresso, situação da matrícula ao final de 2017.2, e-mail e contato telefônico⁶².

Também foram solicitadas à DRA informações adicionais como: *a)* especificações acerca das alterações de situação de matrícula registradas ao longo do percurso acadêmico desses/as estudantes para averiguar, especialmente, informações sobre casos de trancamento; *b)* informações mais detalhadas sobre os casos de transferências interna e externa; *c)* número de candidatos/as por vaga registrado nos processos seletivos regulares.

Junto a outras diretorias ligadas à PROGRAD foram solicitados os nome dos/as estudantes que receberam bolsas de ensino remuneradas (PIBID, PET e Monitorias) no período pesquisado. A relação de estudantes que recebeu bolsa de iniciação científica e tecnológica foi obtida junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG), a relação de estudantes que recebeu bolsa de extensão e bolsa cultura, junto à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), e os nomes dos/as estudantes que receberam auxílios

⁶² Solicitamos, também, informação referente à região de origem dos/as ingressantes, mas fomos informados pela DRA que a UFFS não dispõe de um controle preciso dessa informação porque embora o/a estudante cadastre um endereço no momento da matrícula, essa informação não fica registrada após a sua atualização. Assim, um/a discente vindo da região Norte, por exemplo, pode, ao se matricular na UFFS, cadastrar seu endereço de origem, mas essa informação se perde quando esse/a estudante atualiza no sistema, via Portal do Aluno, o novo endereço de residência em Erechim.

socioeconômicos de ordem financeira, junto à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)⁶³.

O conjunto de dados levantados nesta primeira etapa da pesquisa foram organizados e filtrados em planilhas do software Microsoft Office Excel. Através do Programa também foi possível elaborar gráficos e tabelas. Os dados coletados foram organizados em três categorias - características pessoais, socioeconômicas e educacionais do grupo de estudantes pesquisado – além de uma categoria específica referente às tendências gerais de evasão registradas no período de 2013 a 2017.

A análise dos dados se deu com base na literatura especializada abordada no referencial teórico, em especial os estudos de Vincent Tinto (TINTO, 2014, 2006^a, 2006^b, 1993, 1975) e Pierre Bourdieu e colaboradores (BOURDIEU, 2017; 2012a; 2012b; 2012c; 1986; BOURDIEU; PASSERON, 2015; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012). Também fizemos uso, para fins comparativos, de dados estatísticos das Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior, bem como de outras universidades também criadas durante os Governos Lula e Dilma.

Como a pesquisa também se interessa por conhecer as motivações que levaram os/as estudantes a evadirem da UFFS - *Campus* Erechim e verificar se elas estão relacionadas a aspectos individuais, internos à Instituição e/ou externos a ela, optamos por coletar informações diretamente com o público evadido. Com a intenção de envolver um número significativo de estudantes, definimos o questionário como instrumento de coleta de dados para essa etapa do estudo.

De acordo com Gil (2010a), o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (GIL, 2010a, p. 121).

Dentre as vantagens do uso de questionários destacam-se: a economia de tempo, o alcance de um maior número de pessoas, a obtenção de respostas de forma mais rápida e exata e o anonimato aos respondentes (MARCONI; LAKATOS, 2013). Considerando que os sujeitos desta pesquisa não se encontram mais na Instituição, o que dificulta uma abordagem

⁶³ As planilhas enviadas pelas Pró-reitorias referentes às bolsas acadêmicas e aos auxílios socioeconômicos continham a relação com o nome de todos/as os/as estudantes contemplados/as em cada ano, ou seja, incluíam também os/as discentes que haviam ingressado antes de 2013. Foi necessário, então, realizar a filtragem dos nomes, mantendo apenas aqueles referentes a estudantes ingressantes no período pesquisado (2013-2017).

mais direta, optamos pelo envio, por e-mail, de um questionário eletrônico, autoaplicado, contendo perguntas fechadas e mistas⁶⁴ (Apêndice B), criado por meio da ferramenta Google Docs. Além de perguntas referentes às motivações para a evasão, o questionário possui questões referentes a características pessoais, socioeconômicas e educacionais (trajetória escolar e acadêmica).

Optamos, ainda, por concentrar a aplicação do questionário aos sujeitos que evadiram do *Campus* no período de 2015 a 2017. A escolha se justifica pelo fato de a UFFS ter passado a desenvolver suas atividades acadêmicas e administrativas em sua sede própria a partir do ano de 2015. Como vimos anteriormente, no período de 2010 a 2014, a Instituição manteve suas atividades em instalações provisórias no centro da cidade de Erechim, em condições bastante diversas das atuais, em termos de estrutura física, transporte, acesso a comércio e serviços, condições de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre outras. Infere-se, assim, que as motivações que levaram os estudantes a evadirem naquele período podem, em parte, serem diferentes das motivações do período posterior.

Do grupo de 682 estudantes que evadiram entre os anos de 2015 e 2017, 16 não haviam autorizado, no momento da matrícula, o recebimento de mensagens. O questionário foi enviado, então, no mês de dezembro de 2018, por e-mail, para 666 estudantes evadidos/as, ficando disponível para ser acessado pelo período de 45 dias. Foram considerados os contatos cadastrados no SGA e apenas 12 e-mails não foram entregues. Quinze dias antes do encerramento do prazo, foi enviado novo e-mail reforçando o convite e a importância da pesquisa.

Foram dados aos/às participantes da pesquisa todas as garantias previstas na Resolução nº 466/2012, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, e que trata de pesquisas científicas que envolvem seres humanos, dentre elas, a garantia do anonimato, do sigilo, do direito de desistir de responder o questionário, bem como do livre acesso aos dados quando de seu interesse. Essas garantias foram expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aqueles/as que aceitaram participar da pesquisa somente puderam acessar e responder o questionário após concordar com os termos descritos no TCLE (Apêndice B).

Ao final do prazo de 45 dias, obtivemos retorno de 69 estudantes evadidos/as dos oito cursos considerados nessa pesquisa, o que corresponde a cerca de 10% do universo de 666 estudantes a quem foi encaminhado o questionário. Esse percentual ficou abaixo de nossas

⁶⁴ As questões mistas são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, “outros”.

expectativas, mas, como argumentam Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 156), “entre o projeto e a obtenção dos dados, há um percurso nem sempre controlado pelo pesquisador”. Embora não possamos fazer generalizações a partir dos dados obtidos por meio do questionário, consideramos que eles são capazes de fornecer pistas significativas sobre como se dão os processos de evasão na instituição pesquisada.

Além disso, o próprio silêncio daqueles/as que não responderam ao questionário nos fornece uma pista preciosa que não pode ser ignorada: a importância de a Instituição acompanhar a trajetória acadêmica de seus/suas estudantes enquanto esses/as ainda mantêm o vínculo formal e emocional com ela. Identificar os fatores que motivam tanto a permanência como a evasão enquanto o/a estudante permanece ativo dá à Instituição uma margem de manobra para atuar preventivamente, principalmente em relação aos aspectos institucionais.

Os dados obtidos pelo questionário aplicado por meio da ferramenta Google Docs foram migrados para o software Microsoft Office Excel, onde foram organizados e filtrados em planilhas para possibilitar o cruzamento de informações e a transformação em códigos numéricos. Os dados estatísticos, organizados em três categorias (fatores de ordem pessoal, fatores externos à UFFS e fatores internos à UFFS) foram discutidos e analisados à luz do referencial teórico.

Tínhamos também a intenção de aprofundar, por meio de entrevistas com os/as estudantes evadidos/as, algumas questões referentes à integração acadêmica e social, bem como às intenções e compromissos estabelecidos ao ingressarem na UFFS. Assim, ao final do questionário, solicitamos que aqueles/as que tivessem interesse em colaborar com outra fase da pesquisa (entrevistas) deixassem um contato de telefone e/ou e-mail.

Surpreendemo-nos com o retorno, pois 36 dos/as 69 respondentes aceitaram participar da entrevista. Como a maioria (26 do total de 36) não residia em Erechim, optamos por enviar as questões por e-mail. Antes do envio, submetemos a proposta novamente ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS, com aprovação em 21 de janeiro de 2019. Assim que recebemos a autorização do Comitê, enviamos o TCLE e o questionário com questões abertas por e-mail e também por aplicativo de mensagem instantânea para aqueles/as que haviam deixado o contato telefônico.

Foi dado o prazo até oito de fevereiro para retorno. Como obtivemos apenas um retorno ao final do prazo, enviamos as questões novamente, reforçando a importância da participação para os resultados da pesquisa e estendemos a data limite para retorno até oito de março. Ao final do prazo estipulado, tínhamos um total de quatro questionários respondidos. Optamos por não analisar as entrevistas nesta pesquisa, não apenas em função do reduzido

número de devoluções, mas principalmente porque uma parte significativa das respostas ou era bastante sucinta ou não contemplava o que havia sido questionado, o que demonstra a fragilidade do instrumento e da forma de coleta escolhidos.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, espera-se a elaboração de um produto final, que na proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS, pode ser uma intervenção ou um diagnóstico considerando espaços educativos formais e/ou não formais. No projeto de pesquisa havíamos proposto como produto final desta dissertação um relatório que seria construído e entregue aos gestores da UFFS - *Campus Erechim* contemplando o diagnóstico do fenômeno a partir de dados quantitativos, além de sugestões de estratégias de ação voltadas ao combate à evasão no âmbito institucional, tomando como base aspectos sobre os quais a UFFS tem autonomia para atuar.

No entanto, ao longo do processo de levantamento, interpretação e análise dos dados, compreendemos que a própria dissertação constitui-se em um relatório. Compreendemos, ainda, que as sugestões de ações de combate à evasão poderiam ser contempladas nas considerações finais por estarem intrinsecamente relacionadas às inquietações, aos desafios, aos limites e às possibilidades que emergiram a partir da análise dos dados.

Apresentada a metodologia utilizada para atingir os objetivos desta pesquisa, passamos à análise dos dados que será contemplada nos capítulos subsequentes.

6 A EVASÃO EM NÚMEROS: O QUE OS DADOS INSTITUCIONAIS SINALIZAM SOBRE A EVASÃO NA UFFS - CAMPUS ERECHIM

A construção deste capítulo se apoiou os dados quantitativos coletados junto às Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), Assuntos Estudantis (PROAE), Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) e Extensão e Cultura (PROEC). Eles nos permitiram identificar tendências gerais em relação à evasão na UFFS - *Campus* Erechim (formas de evasão, semestre de evasão, justificativas, entre outros), considerando o total de ingressantes no período de 2013 a 2017.

Também foi possível identificar as características do corpo discente evadido consideram as seguintes variáveis: *a*) características pessoais (sexo, faixa etária, caracterização étnico-racial e deficiência); *b*) características socioeconômicas (modalidade de concorrência e auxílios socioeconômicos); e *c*) características educacionais (rede de ensino médio, grau acadêmico e bolsas acadêmicas)

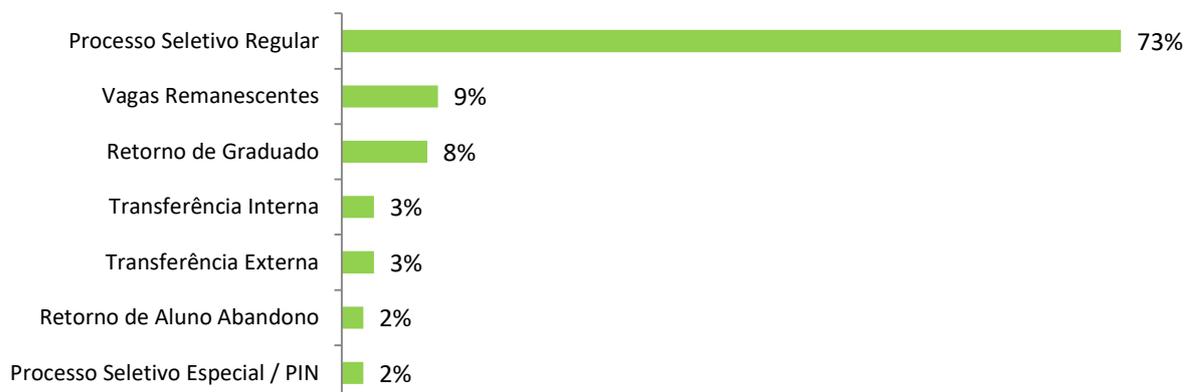
Analisamos os dados com base nos autores abordados no referencial teórico, bem como em dados estatísticos, para fins comparativos, das Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior de 2013 a 2017⁶⁵ e, quando possível, de outras universidades também criadas durante os Governos Lula e Dilma (UNIFAL, UTFPR, UNILA, UNIPAMPA). Em função da natureza desses dados, os apontamentos que nos arriscamos a fazer nessa etapa se baseiam em uma análise macrossocial, que não consideram as idiosincrasias de cada caso de evasão.

6.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA EVASÃO NA UFFS - CAMPUS ERECHIM (2013-2017)

Com base nos dados coletados junto à DRA, identificamos 2.195 entradas nos oito cursos pesquisados no período de 2013 a 2017, sendo que 1.600 deram-se por meio de processo seletivo regular, 188 por vagas remanescentes, 169 por editais de retorno de graduado, 78 por editais de transferência interna, 73 por editais de transferência externa, 45 por editais de aluno abandono e 42 pelo Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN). No gráfico abaixo podemos conferir a distribuição percentual dos/as estudantes de acordo com a forma de ingresso.

⁶⁵ Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Gráfico 1 – Percentual de entradas nos cursos de graduação de acordo com a forma de ingresso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)



N = 2.195

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Identificamos, ainda, que, ao final do segundo semestre letivo de 2017, a situação das 2.195 matrículas registradas estava configurada da seguinte forma: 95 estavam graduadas, 1.035 estavam ativas, trancadas ou em mobilidade acadêmica, 90 haviam ingressado em outro curso ofertado no *Campus* Erechim e 975 não possuíam mais vínculo com a Instituição. Nesses casos o rompimento do vínculo se deu por cancelamento da matrícula, desistência, transferência para outra IES, jubilação ou transferência interna para outro *campus* da UFFS. Na tabela abaixo podemos conferir os números e os percentuais referentes às situações das matrículas em 2017.2.

Tabela 9 – Situação das matrículas em 2017.2 dos/as ingressantes no período de 2013-2017 (UFFS - *Campus* Erechim)

	Ingressos	Graduados	Matrículas Ativas			TOTAL MATRÍCULAS ATIVAS	Ingressos em outro curso do <i>Campus</i> Erechim	Evasão/ <i>Campus</i>					TOTAL EVASÃO
			Ati	Tra	Mob			Can	Des	Jub	Tr*	Tr**	
TOTAL n°	2.195	95	1.009	22	4	1.035	90	754	174	11	27	9	975
TOTAL %	100%	4,3%	46%	1%	0,2%	47,2%	4,1%	34,4%	7,9%	0,5%	1,2%	0,4%	44,4%

Notas: Ati = Matrículas Ativas; Tra = Matrículas Trancadas; Mob = Estudantes em Mobilidade Acadêmica; Des = Matrículas Desistentes; Can = Matrículas Canceladas; Jub = Matrículas Jubiladas; Tr* = Transferência para outra IES; Tr** = Transferência Interna para um curso ofertado em outro *Campus* da UFFS.

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Verificamos que 44,4% dos/as estudantes que ingressaram na UFFS - *Campus* Erechim entre os anos de 2013 e 2017 não estavam mais vinculados à Instituição em 2017.2. Resultado parecido foi encontrado no estudo realizado por Gonçalves (2018) na UNIFAL, onde 49,47% do alunado ingressante no período de 2013 a 2016 acabou por evadir da

Instituição. Resultados um pouco melhores foram encontrados em outras três universidades que assim como a UFFS e a UNIFAL foram criadas durante os governos petistas. Amorim (2016) identificou uma média geral de evasão na UFVJM de aproximadamente 30% entre os/as ingressantes dos anos 2010 a 2014. O relatório de avaliação dos resultados da gestão da UTFPR (CGU, 2017) apontou que das 52.365 matrículas registradas entre 2012 e 2017, 38% haviam rompido o vínculo com a Instituição. Na UNILA, por sua vez, o estudo de Mendoza (2016) indicou uma média de evasão de 32,6% entre os anos de 2010 e 2015.

Em relação às formas de evasão registradas na UFFS - *Campus Erechim*, os dados levantados indicaram que houve uma predominância dos casos de cancelamento de matrícula. Entre os anos de 2013 e 2017, 754 estudantes tiveram suas matrículas canceladas, o que equivale a 34,4% do total de ingressantes no período e a 77,3% do total de evasão. Dos 754 casos registrados, 680 não realizaram a rematrícula, 45 não renovaram o trancamento, 27 excederam o período máximo de trancamento, um faleceu⁶⁶ e em um deles foi identificada irregularidade após a matrícula.

Esse grupo de acadêmicos/as abandonou os cursos nos quais estavam matriculados/as sem informar previamente a Instituição e sem justificar a motivação para sua saída. A predominância de casos de abandono em relação aos casos de desistência formal também foi identificada na UNIPAMPA (JOSÉ; ANDREOLI, 2011), onde uma pesquisa que considerou o período de 2006 a 2011, apontou que 75% dos casos de evasão ocorreram na modalidade de abandono, índice muito próximo do identificado por este estudo.

A ocorrência de casos de desistência, por sua vez, corresponde a 7,9% do total de ingressos e 17,8% do total de evasão na UFFS - *Campus Erechim*. É importante destacar que ao solicitar sua desvinculação da UFFS, o/a discente preenche um formulário justificando seu pedido, o que representa para a Instituição um importante, embora limitado, instrumento de monitoramento das causas da evasão. O documento peca ao focar a maior parte das opções de motivos para a solicitação de desistência do curso a aspectos ligados a questões pessoais e externas à Instituição⁶⁷, além de ofertar um espaço que não ultrapassa meia linha para os/as

⁶⁶ Obviamente que a interrupção dos estudos em decorrência de falecimento do/a discente não pode ser considerada como um caso de insucesso, mas neste estudo será contabilizado como evasão na modalidade cancelamento de matrícula, pois é desta forma que a Diretoria de Registro Acadêmico da Instituição registra esses casos.

⁶⁷ As opções de motivações disponíveis no documento são: não identificação com o curso; dificuldades de conciliar os horários do trabalho e do curso; dificuldades financeiras; problemas familiares; não adaptação à cidade; problemas de saúde; mudança de endereço; dificuldades com o transporte; viagem; ingresso em IES pública; ingresso em IES privada com bolsa PROUNI; ingresso em IES privada sem bolsa PROUNI; ingresso em outro curso da UFFS; não adaptação à UFFS; não obtenção de bolsa de estudo, iniciação científica ou monitoria; opção por um curso de menor duração; e problemas de relacionamento interpessoal.

solicitantes apontarem outro motivo para o pedido que não aqueles já apresentados. Assim, a UFFS perde a oportunidade de identificar as causas ligadas ao contexto institucional, sobre as quais ela tem autonomia para atuar, e de fazer uma autocrítica sobre a sua parcela de colaboração para esse fenômeno.

Ainda em relação às desistências, dos/as 174 estudantes que fizeram a solicitação, havia obrigatoriedade de formalização do pedido para 68 casos por estarem ingressando em outra IES pública (52 casos), em uma IES privada com bolsa do PROUNI (12 casos) ou em um curso de outro *campus* da UFFS (4 casos). A obrigatoriedade se justifica em função da Lei nº 12.089/2009, que proíbe que uma mesma pessoa ocupe duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior, e do Decreto nº 5.493/2005, que veda a concessão de bolsa do PROUNI a estudantes que estejam matriculados/as em instituição pública e gratuita de educação superior.

Nos demais casos (106), os/as discentes formalizaram o pedido espontaneamente e apontaram como motivação para o pedido de desistência: não identificação com o curso (33), dificuldades em conciliar os horários do trabalho e do curso (23), ingresso em IES privada sem bolsa PROUNI (14), mudança de endereço (13), dificuldades financeiras (4), opção por um curso de menor duração (3), problemas familiares (2), problemas de saúde (1), dificuldades com transporte (1), não adaptação à cidade de Erechim (1) e opção outros motivos (11). Nenhum dos/as solicitantes apontou como motivação para evasão a não adaptação à UFFS ou não obtenção de bolsas de estudo, iniciação científica ou monitoria. Seria isso um indicativo de que os fatores ligados ao contexto interno da Instituição têm menor impacto na decisão de evadir?

Nos casos de cancelamento da matrícula, não é possível fazer o controle das motivações porque a dinâmica desta modalidade de evasão é diferente. Nesses casos, não é o/a estudante que busca a Instituição para formalizar sua desvinculação do curso, mas a Instituição que desvincula o/a estudante por esse/a já ter abandonado o curso depois de não ter realizado a rematrícula ou renovado o pedido de trancamento, ou, ainda, excedido o período máximo de trancamento. Desta forma, não há como saber o que motivou a evasão sem que a Instituição entre em contato com esses/as estudantes, o que não ocorre atualmente. Conhecer as razões que os/as levam a evadir é fundamental para que a Instituição possa construir estratégias de combate a esse fenômeno.

Uma explicação possível para a predominância de casos de cancelamento de matrícula é que a UFFS não impõe sanções distintas aos/às universitários/as que desistem formalmente em relação àqueles/as que têm suas matrículas canceladas. Em ambos os casos, é possível

solicitar o reingresso na Instituição, seja no mesmo curso ou em um curso diferente, através dos editais de retorno de aluno-abandono publicados semestralmente. Considerando que o trâmite para requerimento da desistência formal exige atestados de diferentes setores bem como a assinatura do coordenador, é de se esperar que a não renovação da matrícula ou do trancamento represente uma forma mais simples e rápida para o/a estudante romper o vínculo com a Instituição, sabendo que pode, futuramente, vir a pleitear uma vaga nas mesmas condições daqueles estudantes que formalizaram a desistência da vaga.

Ainda em relação às modalidades de evasão, verificamos que os casos de transferência para outro *Campus* da UFFS, transferência para outra IES e jubilação apresentam um impacto muito menor para o *Campus* Erechim. Em relação à jubilação, a Tabela 9 nos mostra que foram registrados 11 casos no período estudado, o que corresponde a menos de 0,5% do total de ingressos e a 1,1% do total de evasão. As jubilações se deram devido à reprovação em todos os componentes curriculares (CCR) nos quais os/as estudantes estavam matriculados/as em três semestres letivos, consecutivos ou não.

Questionamo-nos se há uma parcela de responsabilidade institucional nesses casos de evasão. Se esses/as estudantes passaram três semestres vinculados à Instituição, sendo consecutivamente reprovados em todos os CCR, sem que lhes fosse ofertado algum tipo de apoio pedagógico e/ou psicológico, sem que tenha havido diálogo com coordenadores/as de curso e com os/as docentes envolvidos em sua formação isso denota que a Instituição não cumpriu com a sua parte. Não há garantias que esses/as discentes não teriam evadido se lhes tivesse sido oportunizada uma rede de apoio, uma vez que a evasão é um fenômeno multifatorial, mas a tendência diminui à medida que os/as estudantes são mais bem acolhidos e integrados à Instituição (TINTO, 1993).

Foram identificados, também, 27 casos de transferência para outras IES, o que equivale a 1,2% do total de ingressos e a 2,8% do total de evasão. Desses 27 casos, 18 (ou 67%) não mudaram de curso e 24 (ou 89%) se transferiram para instituições com a mesma organização acadêmica, ou seja, universidades, sendo que 18 delas eram públicas. As universidades públicas que mais receberam estudantes da UFFS foram: a) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com cinco casos, sendo todos/as oriundos/as de cidades paulistas, de acordo com o endereço cadastrado no Sistema de Gestão Acadêmica; e b) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com oito casos, conhecida pela sua ampla política de assistência estudantil.

As transferências para cursos ofertados em outros *campi* da UFFS somaram nove casos, o que corresponde a 0,4% do total de ingressantes e 0,9% do total de evasão. O *campus* que mais recebeu estudantes foi Chapecó (6 do total de 9).

Se somarmos as 36 ocorrências registradas nas duas modalidades de transferência aos 82 casos de solicitação de desistência para ingresso em um curso de outro *campus* da UFFS, em outra IES pública ou em uma IES privada com e sem bolsa do PROUNI, chegaremos a um total de 118 casos em que foi possível identificar que os/as estudantes optaram por dar prosseguimento à sua trajetória acadêmica fora da UFFS - *Campus* Erechim, o que equivale a 12% do total de evasão.

Para Ristoff (1995 apud BRASIL, 1997), esse processo migratório do/a estudante para outra instituição deve ser vista como mobilidade e não como evasão. O entendimento do autor se justifica nos casos de evasão do sistema. No entanto, não podemos negar que essas ocorrências precisam ser consideradas e contabilizadas quando falamos em evasão de uma instituição ou de um *campus* de uma instituição, como é o caso desta pesquisa, porque representam perdas para a entidade da qual o/a estudante se desliga.

Essa forma de evasão por mobilidade pode, em parte, ser estimulada pelas mudanças que o sistema de ingresso na educação superior brasileira vem sofrendo nos últimos anos. Um exemplo disso é a criação do SISU. Desde a implantação do sistema, em 2010, o acesso à educação superior pública no Brasil vem sofrendo uma transição gradativa de um sistema de seleção descentralizado para um sistema de seleção centralizado. Por meio do SISU, as IES públicas de todo o país passaram a ofertar vagas em cursos de graduação a candidatos/as que são selecionados/as exclusivamente pela nota obtida na última edição do ENEM.

Os candidatos/as podem escolher, por ordem de preferência, até duas opções de cursos entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes. Desta forma, um/a candidato/a pode concorrer a vagas em instituições de diferentes regiões do país, sem precisar arcar com custos de deslocamento e com pagamento de taxas de inscrição em distintos processos de seleção. Outra ferramenta que pode colaborar com a evasão por mobilidade é o ENEM. Além de servir de referencial para ingresso pelo SISU, o exame é utilizado como forma de seleção nos processos seletivos próprios de instituições públicas e privadas de educação superior bem como para seleção de financiamento estudantil (PROUNI).

O SISU e o ENEM são mecanismos que abrem um leque de possibilidades não somente aos/às interessados/as em ingressar em um curso superior seja em instituições públicas ou privadas, mas também àqueles/as que já se encontram matriculados na educação superior. Ao divulgar os principais resultados do Censo da Educação Superior de 2017, o

MEC apontou que dos 329.563 ingressantes naquele ano nas IFES brasileiras, 69.256 (21%) fizeram o ENEM em 2017, mesmo já estando matriculado em um curso superior, o que desponta como uma “evidência de que esses alunos buscam mudar de curso e/ou de Instituição, fenômeno que potencializa a desistência do curso e a criação de vagas remanescentes” (INEP, 2018, p. 20).

Esses e outros mecanismos que facilitam a mobilidade estimulam os/as estudantes a transitarem em busca daquele curso que lhes traga maior satisfação pessoal e profissional, ou que seja ofertado em uma instituição mais bem conceituada, ou que disponha de melhores condições de estrutura, de serviços, de atendimento às demandas estudantis, ou, ainda lhes deixem mais próximos da família. Assim, se por um lado essa possibilidade de mobilidade beneficia o/a estudante e não representa necessariamente um desperdício, tendo em vista que o conhecimento construído ao longo da trajetória acadêmica não se dissipa em função do trânsito entre as instituições, por outro lado estimula a evasão e colabora com o aumento do número de vagas ociosas.

Para além dos casos de evasão, chama também a atenção na Tabela 9 o número reduzido de estudantes graduados/as. Para analisarmos esse dado, é preciso considerar que nos cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental e Sanitária, História e Pedagogia o prazo regular para integralização é de 10 semestres e nos cursos de Filosofia, Geografia e Ciências Sociais esse prazo é de nove semestres. Desta forma, apenas os/as ingressantes no ano 2013 poderiam colar grau até 2017.2. Para calcularmos o quantitativo de concluintes esperado⁶⁸ precisamos, ainda, considerar que entre os anos de 2010 e 2015 o ingresso no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária se deu no segundo semestre. Assim, o prazo regular para integralização nesse curso para quem ingressou em 2013.2 finalizou em 2018.1. Subtraindo do total de 480 estudantes ingressantes em 2013 os/as 64 discentes que ingressaram no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária em 2013.2 chegamos a um total de 416 estudantes que potencialmente poderiam colar grau até 2017.2.

No entanto, 95 estudantes se diplomaram, o que equivale a 23% desse total. Esse percentual fica abaixo das médias nacional, regional e estadual registradas pelo MEC. Enquanto a Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior de 2013 apontou que houve 279.118 ingressos em cursos de graduação presenciais e a distância em universidades federais, a Sinopse do Censo de 2017 mostrou que essas mesmas instituições registraram um

⁶⁸ Trata-se de um número aproximado uma vez que no período pesquisado houve casos de ingresso por retorno de aluno abandono, retorno de graduado, transferência interna e transferência externa, sobre os quais não temos informações sobre o aproveitamento de componentes curriculares já cursados que puderam ser aproveitados para integralização do curso.

total de 135.970 concluintes, o que representa uma taxa de diplomação de 49%⁶⁹ Essa taxa ficou em 45% nas universidades federais instaladas no Sul do país, mesmo percentual registrado naquelas instaladas no estado do Rio Grande do Sul.

Os baixos índices de diplomação observado no âmbito nacional, regional, estadual e, principalmente local, além de serem um reflexo da evasão, também estão relacionados a outro problema muito presente na educação superior: a retenção. Como já explicado no Capítulo 4, é considerado/a em situação de retenção o/a estudante que demanda um tempo maior do que o previsto na matriz curricular para conclusão do curso. Pedidos de trancamento, reprovações, redução de carga horária cursada são situações que colaboram para essa permanência prolongada do/a estudante em um curso de graduação.

Embora a análise da retenção não seja contemplada neste estudo, os dados disponibilizados pela DRA nos permitem fazer algumas inferências em relação a uma das dimensões relacionadas à retenção - o trancamento - e como ele pode estar correlacionado à evasão. Verificamos que 165 estudantes do grupo pesquisado solicitou trancamento da matrícula em alguma fase da sua trajetória acadêmica, o que corresponde a 7,5% do total de ingressos. Esse percentual fica próximo da média registrada pelo MEC. Os dados apresentados pelas Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior dos anos de 2013 a 2017 nos mostram uma média de 8% de matrículas trancadas em cursos de graduação presenciais e a distância nas IFES no período.

Para Polydoro (2000), o/a estudante vê o trancamento da matrícula como uma possibilidade de se afastar do curso para realizar algo transitório sem romper o vínculo com a instituição e com a comodidade do fácil reingresso, ou mesmo como uma forma de ganhar tempo para amadurecer decisões ou buscar outras oportunidades. No entanto, a pesquisa da autora revelou que essa expectativa de provisoriedade não se concretizou no percurso acadêmico da maioria dos/as estudantes, uma vez que somente 9,65% dos casos por ela estudados realizaram a rematrícula.

Na UFFS - *Campus* Erechim, das matrículas que requereram trancamento, 67% (110 do total de 165) evadiram do *Campus* posteriormente, 4% (seis) evadiram dos cursos de origem, mas permaneceram no *Campus*, e 29% (49) não haviam evadido, permanecendo trancadas ou tendo retornado ao curso de origem. Embora sejam percentuais mais positivos do que os registrados na pesquisa de Polydoro (2000), eles também sinalizam para uma

⁶⁹ Nosso cálculo considera o tempo médio de conclusão de um curso de graduação como sendo de quatro anos e meio a cinco anos.

correlação entre trancamento e evasão, uma vez que de cada 10 estudantes que solicitaram trancamento, próximo de sete tiveram como desfecho a evasão definitiva.

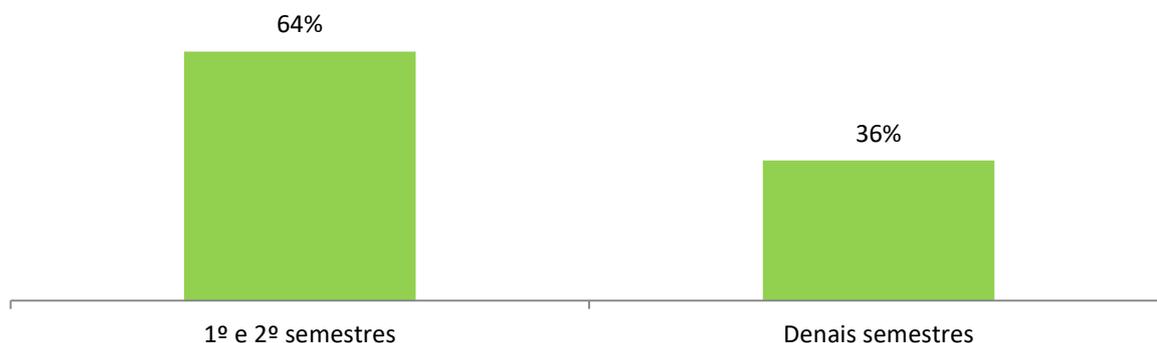
Entre as principais justificativas para os pedidos de trancamento estavam: dificuldades em conciliar os horários do trabalho e do curso (34%), não identificação com o curso (13%), mudança de endereço (11%), problemas de saúde (11%), problemas familiares (11%), dificuldades financeiras (8%), viagem (4%) e motivos diversos (9%)⁷⁰. Como podemos observar, em sua maioria, as justificativas estavam relacionadas a aspectos referentes ao próprio estudante e ao seu contexto de vida.

No estudo de Polydoro (2002) também se verificou essa tendência de o/a estudante, ao fazer a solicitação, apontar que as dificuldades de dar continuidade à sua formação superior localizavam-se em si mesmo/a ou em elementos externos à IES. No entanto, a pesquisa também mostrou que, nas entrevistas, os/as discentes demonstraram que a decisão em solicitar trancamento nunca estava relacionada a um único aspecto, sendo resultado de uma multiplicidade de variáveis envolvendo questões de ordem pessoal, profissional e institucional, indicando a importância das IES desenvolvessem mecanismos mais eficientes de monitoramento dos trancamentos e acompanhamentos dos/as estudantes nessa situação como forma de prevenir a evasão.

A partir dos dados obtidos junto à DRA também foi possível identificar uma tendência maior à evasão nos primeiros semestres após o ingresso. Do total de 975 estudantes evadidos/as, 628 deixaram o *Campus* Erechim no primeiro ou no segundo semestre do curso. O gráfico a seguir ilustra as porcentagens referentes a esses números.

⁷⁰ Além dessas justificativas, o formulário de solicitação de trancamento apresenta, ainda, as seguintes opções que não foram apontadas em nenhum dos pedidos: não adaptação à cidade, ingresso em IES privada (sem bolsa PROUNI), não obtenção de bolsa de estudo, iniciação científica ou monitoria, não adaptação à UFFS e problemas de relacionamento interpessoal, além de um espaço para descrever outro motivo que não os disponíveis. Percebe-se que o formulário apresenta poucas opções relacionadas a aspectos institucionais, desempenho acadêmico e à integração acadêmica e social.

Gráfico 2 – Percentual de evasão de acordo com o semestre de saída do curso (UFFS - Campus Erechim/2013-2017)



N = 975

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Resultados semelhantes foram encontrados na UNIFAL entre ingressantes nos anos de 2013 e 2016 (GONÇALVES, 2018) e na UTFPR entre estudantes que ingressaram de 2012 a 2017 (UTFPR, 2017). Em ambas as instituições 51% das evasões ocorreram no primeiro ano do curso. Silva Filho et al (2007) apontam que essa é uma tendência percebida em todo o mundo. De acordo com os autores, a evasão registrada no primeiro ano do curso costuma ser de duas a três vezes maior do que a verificada nos anos seguintes.

Tinto (1993; 2006a) alerta que o primeiro ano do curso é um período crítico para manutenção da matrícula, pois é quando os/as novos/as estudantes adquirem as habilidades, disposições e normas necessárias para construir a sua experiência universitária.

[...] the first year is a period of becoming, a period of intellectual development and transition that requires students make a series of academic and social adjustments to college. Without academic, social, and in some cases financial support, some students are unable to make that transition (TINTO, 2006a, p. 9)⁷¹.

O autor defende que as instituições precisam dedicar uma atenção especial aos/às discentes nos primeiros semestres após o ingresso, pois à medida que eles/as vão se engajando academicamente e socialmente, a probabilidade de evasão vai diminuindo.

[...] it is during this transition stage in the student college career that institutions can do much to aid continued attendance. By providing much-needed assistance early in the student career, they can help students make the necessary transition and thereby insure that most students have at least a reasonable opportunity to complete their

⁷¹ Tradução livre da autora: O primeiro ano é um período de transformação, um período de desenvolvimento intelectual e transição que exige que os alunos façam uma série de ajustes acadêmicos e sociais para a faculdade. Sem apoio acadêmico, social e, em alguns casos, financeiro, alguns alunos não conseguem fazer essa transição (TINTO, 2006a, p. 9).

degree programs **should they desire to do so** (TINTO, 1993, p. 163, grifos nossos)⁷².

O autor argumenta que a responsabilidade das IES está em promover ações institucionais voltadas à criação de condições para que estudantes ingressantes consigam fazer a transição para a vida universitária, considerando a realidade, as especificidades e as exigências desse nível de ensino. Para isso, ele sugere, dentre outras ações, que sejam criados programas de assistência e aconselhamento para essa fase de transição que enfatizem o componente acadêmico da vida universitária e que colaborem com o aprimoramento de habilidades de estudo (leitura e escrita, por exemplo), de hábitos de estudo, da redação de textos científicos, do uso da biblioteca, dos laboratórios, e de outros recursos institucionais, etc. Sugere, também, que as IES invistam em programas de monitoramento que possam alertar precocemente acerca das dificuldades que os/as estudantes possam estar enfrentando e que, potencialmente, venham a resultar em evasão, como por exemplo, notas baixas ou número elevado de faltas (TINTO, 1993).

É importante ressaltar que não podemos ser ingênuos/as ou injustos/as imputando às instituições uma responsabilidade desproporcional em relação à evasão estudantil. É preciso considerar, como já mencionado anteriormente, que existe uma série de variáveis que impactam na evasão discente e sobre as quais as instituições não têm controle ou influência direta, pois estão ligadas às idiossincrasias de cada estudante e aos contextos políticos, econômicos e culturais das sociedades nas quais elas estão inseridas.

Obviamente que em sociedades com desigualdades e clivagens sociais tão acentuadas como é o caso da sociedade brasileira é de se esperar que questões de ordem econômica, cultural e social tenham um forte impacto sobre a evasão universitária. No entanto, isso não desobriga às IES a estarem atentas à sua parcela de responsabilidade e a deixarem de agir no âmbito no qual elas têm autonomia, ou seja, no âmbito institucional.

Considerando que a UFFS optou por criar condições para que seu corpo discente seja formado majoritariamente por estudantes oriundos/as de classes populares, espera-se que a Instituição seja capaz de criar condições para que esses sujeitos, portadores de baixos repertórios econômicos, culturais e educacionais, possam se integrar à vida universitária e às suas exigências.

⁷² Tradução livre da autora: [...] durante esta fase de transição para a vida universitária, as instituições podem fazer muito para ajudar no atendimento contínuo. Ao fornecer a assistência tão necessária no início da trajetória estudantil, elas podem ajudar os/as estudantes a fazerem a transição necessária e, assim, garantir que a maioria deles/as tenha pelo menos uma oportunidade razoável para concluir seus programas de graduação, **caso desejem fazê-lo** (TINTO, 1993, p. 163, grifos nossos).

Criar ou reorganizar programas e/ou setores que possam promover assistência e acompanhamento aos/às estudantes nos primeiros semestres pode se tornar uma importante ferramenta de combate à evasão. Isso não significa que os semestres subsequentes não exijam atenção por parte da instituição, uma vez que ao longo da vida universitária, as necessidades acadêmicas, sociais e, por vezes, financeiras dos/as estudantes vão mudando. Por isso da importância de se construir estratégias de combate à evasão que tenham sequência ao longo do tempo e que sejam permanentemente reavaliadas e atualizadas.

6.2 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM (2013-2017)

Consideramos como características pessoais dos/as estudantes evadidos/as os atributos relacionados ao sexo, à faixa etária, à caracterização étnico-racial e à deficiência⁷³.

6.2.1 Sexo

Ao analisarmos os dados, identificamos que houve uma predominância da presença feminina nos cursos de graduação na UFFS - *Campus* Erechim no período pesquisado, uma vez que dos 2.195 ingressos registrados, 1.337 foram de estudantes do sexo feminino, o que equivale a 61%, e 858 foram de estudantes do sexo masculino, o que corresponde a 39%. A presença majoritária de estudantes do sexo feminino na educação superior brasileira é um fenômeno que tem sido observado nas últimas décadas.

Segundo Venturini (2017), até o início da década de 1980 a presença feminina era minoritária na educação superior, não passando de 45%. No início dos anos 1970, era de pouco mais de 26%. Pesquisa realizada por Ristoff (2013c) mostrou que em 1991, a representação feminina já era de 53%, tendo se estabilizado em torno de 57% entre os anos de 2002 e 2011.

⁷³ Os percentuais de evasão presentes na análise a seguir são calculados considerando o número de ingressantes e o número de evadidos em cada um dos grupos estudados. Ou seja, o percentual de evasão de estudantes do sexo feminino, por exemplo, não é calculado com base no número total de ingressantes, mas com base no número de ingressantes do sexo feminino. Já a variação percentual entre duas porcentagens é calculada a partir da fórmula $[(V2-V1)/V1 \times 100]$, onde V1 representa o valor menor e V2 representa o valor maior. Exemplo: afirmarmos que o percentual de evasão de estudantes do sexo masculino (47%) é 9% maior do que o percentual de estudantes do sexo feminino (43%) com base no seguinte cálculo: $[(47\%-43\%)/43\% \times 100] > [(4\%)/43\% \times 100] > [0,09 \times 100] = 9\%$.

Ao analisarmos os dados das Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior dos anos de 2013 a 2017, identificamos que essa tendência de estabilidade na casa dos 57% se manteve nos anos seguintes. Nas universidades federais, por sua vez, o percentual de estudantes do sexo feminino ficou na casa dos 52% nesse mesmo período. Desta forma, verificamos que, no período pesquisado, a presença feminina na UFFS - *Campus* Erechim foi superior à registrada nas universidades federais brasileiras.

Em relação à evasão, a tabela abaixo nos mostra que os índices não apresentam diferença significativa entre os dois sexos.

Tabela 10 – Percentual de evasão de acordo com o sexo (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Ingressos n°	1.337	858	2.195
Evasão n°	572	403	975
Evasão %	43%	47%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Verificamos que o percentual de evasão dos estudantes do sexo masculino é 9% maior em relação ao percentual de evasão das discentes do sexo feminino. Resultado semelhante foi encontrado na UTFPR no período entre 2012 e 2017 onde o percentual de evasão do sexo masculino (média de 39%) foi 8% superior ao percentual de evasão do sexo feminino (36%) (CGU, 2017).

Quando cruzamos as variáveis sexo e curso de ingresso, verificamos que maioria dos cursos ofertados na UFFS - *Campus* Erechim registrou maior entrada de estudantes do sexo feminino. Os percentuais de ingresso em cada curso podem ser conferidos na Tabela 11.

Tabela 11 – Percentual de ingresso de acordo com o sexo e o curso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

CURSOS	INGRESSOS				
	TOTAL	Feminino		Masculino	
	n°	n°	%	n°	%
Agronomia	301	123	41%	178	59%
Arquitetura e Urbanismo	263	180	68%	83	32%
Eng. Ambiental e Sanitária	288	174	60%	114	40%
Ciências Sociais	260	162	62%	98	38%
Filosofia	199	108	54%	91	46%
Geografia	265	136	51%	129	49%
História	291	152	52%	139	48%
Pedagogia	328	302	92%	26	8%

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

O curso de Agronomia foi o único ofertado no *Campus* Erechim que registrou um percentual maior de ingressos de estudantes do sexo masculino (59%). Trata-se de um curso que historicamente recebe mais estudantes do sexo masculino. O Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018) aponta que esse foi o décimo primeiro curso com maior número de matrículas de graduandos do sexo masculino (62.792). Se compararmos esse quantitativo ao número total de matrículas registradas nesse curso (90.950, de acordo com a Sinopse Estatística do Censo 2017), identificamos uma taxa de 69% de vagas ocupadas por estudantes do sexo masculino. Mesmo sendo o curso com maior taxa de ocupação de discentes do sexo masculino, o curso de Agronomia local tem uma presença feminina acima da média nacional.

Os cursos de Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, por sua vez, foram os que registraram maior presença feminina no *Campus* Erechim (92% e 68%, respectivamente). Esses percentuais condizem com a média registrada no âmbito nacional. Ainda segundo o Censo de 2017 (INEP, 2018), 93% das matrículas registradas em cursos de Pedagogia eram de graduandas do sexo feminino, enquanto que nos cursos de Arquitetura e Urbanismo esse índice foi de 67%. Ambos estão entre os 10 que registram maior presença feminina, sendo que Pedagogia ocupa o primeiro lugar e Arquitetura e Urbanismo o décimo.

No que concerne à evasão, a tabela abaixo discrimina os índices de evasão em cada curso de acordo com o sexo.

Tabela 12 – Percentual de evasão de acordo com o sexo e o curso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

CURSOS	FEMININO			MASCULINO		
	Ingressos	Evasão		Ingressos	Evasão	
	nº	nº	%	nº	nº	%
Agronomia	123	38	31%	178	54	30%
Arquitetura e Urbanismo	180	36	20%	83	23	28%
Eng. Ambiental e Sanitária	174	74	43%	114	56	49%
Ciências Sociais	162	97	60%	98	68	69%
Filosofia	108	65	60%	91	49	54%
Geografia	136	79	58%	129	68	53%
História	152	71	47%	139	71	51%
Pedagogia	302	111	37%	26	15	58%

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

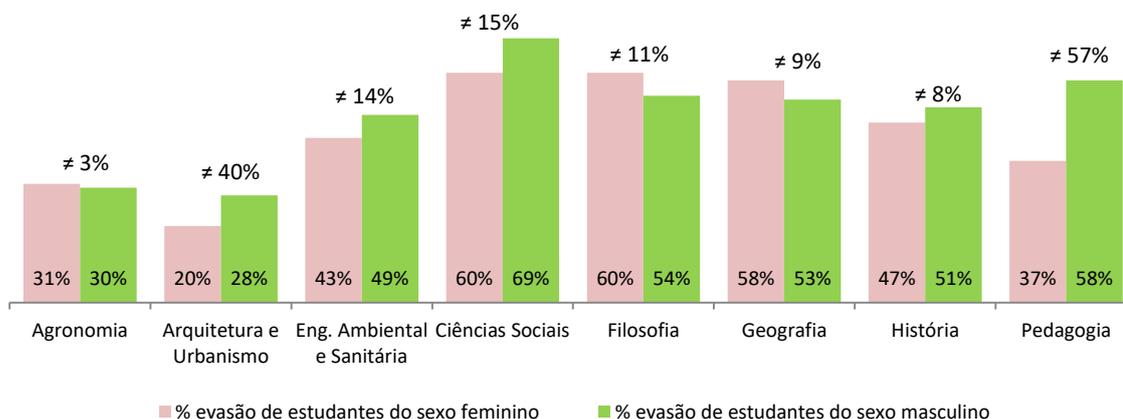
Observamos que Agronomia, Filosofia e Geografia registraram índices de evasão de estudantes do sexo feminino superiores aos índices de evasão do sexo masculino. O contrário foi observado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Ciências Sociais, História e Pedagogia. Os cursos que tiveram taxas mais expressivas de evasão

feminina foram Ciências Sociais (60%), Filosofia (60%) e Geografia (58%) e de evasão masculina foram Ciências Sociais (69%) e Pedagogia (58%).

Considerando todos os cursos, observamos que graduandos de Ciências Sociais foram os que mais evadiram do *Campus* Erechim no período estudado (69%), enquanto que graduandas de Arquitetura e Urbanismo foram as que menos evadiram (20%).

Identificamos, ainda, que Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo foram os que apresentam uma maior diferença entre os percentuais de evasão masculina e feminina, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Variação do percentual de maior evasão em relação ao percentual de menor evasão, considerando o sexo e o curso de ingresso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

O percentual de evasão de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia foi 57% maior do que o percentual de evasão do sexo feminino. Em Arquitetura e Urbanismo, essa diferença foi de 40%. Os cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Ciências Sociais e História também registraram índices de evasão masculina maiores, mas com variação percentual menor em relação aos índices femininos, ficando entre 8% e 15%. Os cursos de Agronomia, Filosofia e Geografia, onde a taxa de evasão feminina foi superior à masculina, a variação de percentual entre os índices ficou entre 3% e 11%.

Observamos, assim, que no período pesquisado, a diferença entre os percentuais totais de evasão feminina e evasão masculina na UFFS – *Campus* Erechim não foi tão significativa. No entanto, quando desagregamos os dados por curso, identificamos que em algumas graduações a variável sexo impactou de forma mais significativa a evasão, como nos cursos

de Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, que recebem mais estudantes do sexo feminino, mas onde a evasão masculina é mais acentuada.

6.2.2 Faixa etária

Quando analisamos a idade dos/as ingressantes⁷⁴ no período pesquisado, identificamos a predominância de estudantes mais jovens. Das 2.195 entradas, 1.538 tinham idades entre 16 e 24 anos, o que corresponde a 70%. Observamos, ainda, que o ingresso diminui à medida que avança a faixa etária, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 13 – Percentual de evasão de acordo com a faixa etária (UFFS - *Campus Erechim*/2013-2017)

	16 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais	TOTAL
Ingressos nº	361	1.177	266	242	108	33	8	2.195
Evasão nº	109	498	137	134	70	21	6	975
Evasão %	30%	42%	52%	55%	65%	64%	75%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Ao analisarmos a evasão considerando a idade dos/as estudantes, constatamos que ela é menor entre aqueles/as que, ao ingressarem na UFFS - *Campus Erechim*, tinham entre 16 e 17 anos, ou seja, estudantes mais jovens e que concluíram precocemente a formação no ensino médio, cuja faixa etária de referência é de 15 a 17 anos. Na sequência aparecem aqueles/as que estavam na faixa etária de 18 a 24 anos, considerada como referência para frequentar a educação superior. Os percentuais de evasão foram de 30% e 42%, respectivamente, ficando ambos abaixo da evasão média geral do *Campus* registrada no período, que foi de 44%.

Nas demais faixas etárias os percentuais ficaram acima de 50% entre os/as estudantes com idades entre 25 e 39 anos, acima de 60% entre aqueles/as que tinham entre 40 e 59 anos, e chegaram a 75% entre aqueles/as que tinham 60 anos ou mais quando ingressaram na UFFS. O estudo realizado na UTFPR também apontou para uma tendência maior de evasão entre os/as universitários/as que ingressaram na Instituição após os 24 anos de idade. Na faixa etária de referência, a UTFPR registrou uma taxa média de evasão de 36%, enquanto que nas faixas etárias sequenciais a média ficou acima de 50% (CGU, 2017).

⁷⁴ Para realizarmos o cálculo da idade, tomamos como base o mês de aniversário dos/as discentes e o mês em que iniciou o semestre letivo em que eles/as ingressaram na UFFS.

Se considerarmos a taxa média de evasão de 39% entre os/as 1.538 estudantes que ingressaram nos cursos da UFFS - *Campus* Erechim com idade igual ou inferior a 24 anos e a taxa média de evasão de 56% entre os/as 657 que ingressaram com idade superior a 24 anos, constatamos que o percentual de evasão de estudantes acima da faixa etária de referência foi 44% maior do que o percentual de evasão de estudantes que ingressaram na faixa etária de referência ou em idade inferior.

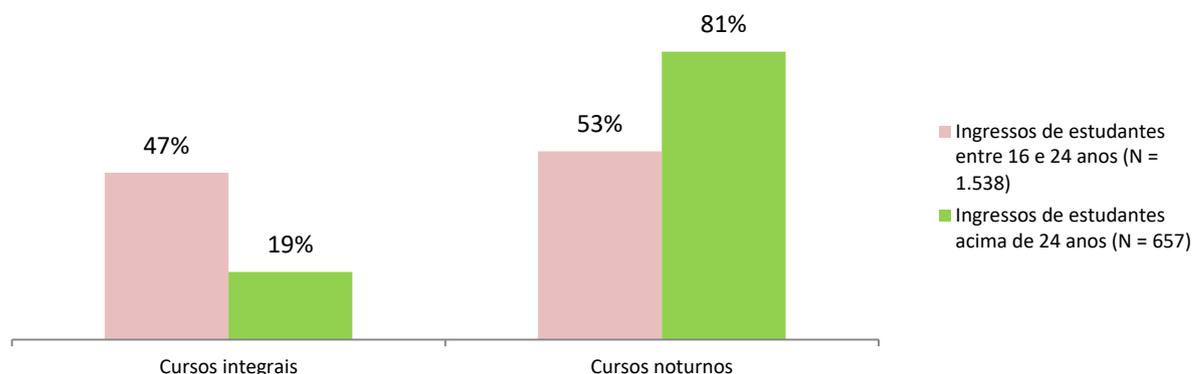
Uma possibilidade de análise em relação à maior evasão entre estudantes acima de 24 anos se baseia em Tinto (1993). Segundo o autor, nas IES que são formadas em grande parte por estudantes recém-formados/as no ensino médio, estudantes mais velhos/as podem sentir dificuldades de se integrar ao clima social e intelectual da vida universitária. Além disso, o autor destaca que, em geral, esses/as estudantes possuem obrigações profissionais e/ou familiares que acabam por limitar o tempo que eles/as conseguem dedicar aos estudos, bem como o tempo que conseguem estar presentes na universidade.

Suas experiências universitárias acabam se restringindo, muitas vezes, à sala de aula e, “if involvement does not occur there, it is unlikely to occur elsewhere” (TINTO, 2006b, p. 4)⁷⁵. Assim, a sala de aula assume papel fundamental enquanto principal, se não o único, local onde esses/as discentes interagem com professores e colegas, construindo vínculos acadêmicos e sociais. Destacamos, deste modo, a importância da Instituição e do corpo docente para a construção de ambientes de aprendizagem que proporcionem a esses/as discentes experiências que possam melhorar o seu aprendizado, e, potencialmente, colaborar para o combate à evasão.

Quando desagregamos os dados considerando a idade dos/as ingressantes e a graduação cursada, verificamos que a idade influenciou tanto a dinâmica de ocupação das vagas quanto a evasão na UFFS - *Campus* Erechim. Em relação à ocupação das vagas, observamos que dos 657 ingressantes com idades acima de 24 anos, 123 (19%) se matricularam nos três cursos de turno integral, enquanto que os cinco cursos noturnos receberam 534 matrículas desse grupo, que equivalem a 81%. Já entre os/as ingressantes com idades entre 16 e 24 anos, 729 (47%) matricularam-se nos cursos de turno integral, enquanto 809 (53%) ingressaram nos cursos noturnos. O Gráfico 4 abaixo ilustra esta distribuição.

⁷⁵ Tradução livre da autora: Se a integração não ocorrer ali, é improvável que ocorra em outro lugar (TINTO, 2006, p. 4)

Gráfico 4 – Percentual de ingresso de acordo com a idade e o turno de oferta dos cursos (UFFS - *Campus Erechim/2013-2017*)



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Esses dados sugerem que, para estudantes mais velhos/as, mais do que para estudantes mais jovens, os compromissos externos à Instituição e típicos dessas faixas etárias, como família e trabalho, acabam tendo um impacto direto naquilo que muitos podem entender como uma “escolha”, mas que na verdade é uma adaptação à realidade vivenciada por esses sujeitos.

Quando abordamos a evasão a partir da idade e do turno de oferta dos cursos, identificamos que a maior taxa foi registrada entre o grupo de ingressantes acima de 24 anos matriculados/as em cursos noturnos e a menor taxa entre ingressantes com idades até 24 anos matriculados em cursos diurnos, como podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 14 – Percentual de evasão de acordo com a idade e o turno de oferta dos cursos (UFFS - *Campus Erechim/2013-2017*)

	CURSOS DIURNOS		CURSOS NOTURNOS		TOTAL
	Até 24 anos	Acima de 24 anos	Até 24 anos	Acima de 24 anos	
Ingressos nº	729	123	809	534	2.195
Evasão nº	218	63	389	305	975
Evasão %	30%	51%	48%	57%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Constatamos que o percentual de evasão de ingressantes mais velhos em cursos noturnos foi 90% maior em relação ao percentual de evasão de ingressantes mais jovens em cursos diurnos. Também identificamos que, enquanto nos cursos noturnos o percentual de evasão de estudantes mais velhos/as foi 18% superior ao percentual de evasão de estudantes mais jovens, nos cursos diurnos essa variação foi de 70%.

A diferença acentuada entre os percentuais de evasão dos dois grupos registrada nos cursos diurnos nos permite inferir que as exigências dos cursos integrais em relação ao tempo que o/a estudante precisa estar no espaço universitário pode tanto desestimular o ingresso, como vimos anteriormente, como estimular a evasão dentre discentes mais velhos/as. Os cursos integrais da UFFS - *Campus* Erechim ofertam componentes curriculares nos turnos da manhã e da tarde, o que obriga os/as estudantes que precisam trabalhar a buscarem formas alternativas de inserção no mundo do trabalho, como em empregos de meio período ou em horário não comercial, trabalho informal ou ainda trabalho autônomo. Quando isso não é possível, a tendência é o/a estudante “optar” pelo trabalho. A maior permanência de discentes mais jovens nos cursos integrais pode estar vinculada justamente a não inserção no mundo do trabalho, uma vez que quanto mais jovens, maiores as chances das famílias estarem dispostas a custear a permanência na formação superior.

Já em relação aos cursos noturnos, a diferença menos acentuada entre os dois grupos pode estar relacionada a uma realidade, que independente da idade, é comum a todos/as aqueles/as que são direcionados para cursos noturnos em função da necessidade de conciliar formação superior e trabalho: o pouco tempo para dedicar aos estudos, a limitação da vivência universitária à sala de aula, o que dificulta uma integração acadêmica e social mais ampla, o esgotamento físico e mental em função da jornada dupla, entre outros. É preciso considerar, ainda, que a oferta de graduação noturna na UFFS - *Campus* Erechim é exclusiva para cursos voltados à formação de professores para a educação básica, uma carreira cada vez menos valorizada em termos econômicos e simbólicos, o que também pode colaborar para desestimular a permanência, tanto entre estudantes mais jovens quanto entre mais velhos/as.

Com base nos dados e na análise apresentada, inferimos que a faixa etária de ingresso na Instituição apresentou efeito significativo em relação à evasão no período pesquisado tanto em termos absolutos como quando desagregamos os dados considerando os turnos dos cursos.

6.2.3 Caracterização étnico-racial

Ao analisarmos os dados referentes à caracterização étnico-racial dos/as ingressantes no período pesquisado, observamos que seis estudantes não declararam. Esse grupo registrou uma taxa média de evasão de 83%. Dentre aqueles/as que declararam, a evasão foi maior entre os/as estudantes indígenas (58%) e menor entre os/as estudantes amarelos/as (25%). O percentual de evasão entre brancos/as e pretos/as foi de 43% cada, seguida por pardos/as com 48%, conforme podemos verificar na Tabela 15.

Tabela 15 – Percentual de evasão de acordo com a caracterização étnico-racial (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

	BRANCA	PARDA	PRETA	INDÍGENA	AMARELA	NÃO DECLAROU	TOTAL
Ingressos	1.767	294	60	60	8	6	2.195
Evasão nº	766	141	26	35	2	5	975
Evasão %	43%	48%	43%	58%	25%	83%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Embora não se observe uma grande disparidade entre os percentuais de evasão de estudantes brancos/as, pardos/as e pretos/as, por exemplo, é preciso considerar a imensa desigualdade identificada em relação ao ingresso. Enquanto estudantes brancos/as ocuparam 80% das vagas no período pesquisado, os/as pardos/as ocuparam 13%, indígenas e pretos/as, 3% cada, e amarelos/as e não declarados não chegaram a 1%.

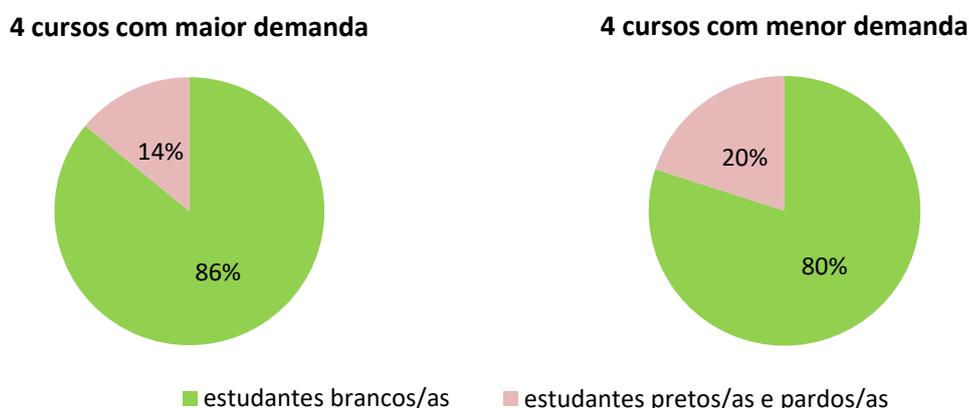
Essa sub-representatividade de estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas pode ser explicada, em parte, pela configuração étnico-racial da população da região onde a UFFS - *Campus* Erechim está instalada. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE entre os anos de 2012 a 2016, no Sul do Brasil, 77% da população se declarou branca, 19% parda e apenas 4% preta. Uma realidade bastante diferente do Norte do país, onde 72% da população se declarou parda, 19% branca e 7% preta⁷⁶. A Lei nº 12.711/2012 define que as IES devem reservar vagas a candidatos/a autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas de forma proporcional à caracterização étnico-racial da unidade da Federação onde elas estão instaladas. Como a UFFS não possui mecanismos e políticas próprias para ampliação da oferta de vagas a esses públicos, como ocorre com a ampliação de oferta de vagas para estudantes de escola pública, o que se observa é a predominância de ingresso de estudantes brancos/as.

Quando voltamos nosso olhar para a forma como esses/as estudantes se distribuem pelos cursos, percebemos que as distorções presentes na sociedade estão também refletidas no *Campus* Erechim. Os dados levantados apontam, assim como os estudos realizados por Ristoff (2014; 2016), que estudantes pretos/as e pardos/as acabam ingressando mais em cursos de menor demanda⁷⁷, conforme podemos conferir no Gráfico 5.

⁷⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁷⁷ Conforme pode ser observado na Tabela 1 (Capítulo 3), os quatro cursos que historicamente registraram menor número de candidatos por vaga na UFFS - *Campus* Erechim foram as licenciaturas em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, enquanto que os bacharelados em Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental e Sanitária e a licenciatura em Pedagogia foram os mais procurados.

Gráfico 5 – Percentual de ingresso de estudantes brancos/as e pretos/as e pardos/as em cursos de maior e menor demanda (UFFS - *Campus Erechim*/2013-2017)



N 4 cursos com maior demanda = 1.149 ingressantes

N 4 cursos com menor demanda = 972 ingressantes

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Enquanto que, nos quatro cursos que historicamente registraram o maior número de candidatos por vaga, a presença de estudantes pretos/as e pardos/as não passou de 14%, nos quatro cursos com menor demanda, esse percentual chegou a 20%. O percentual de ingresso de estudantes pretos/as e pardos/as em cursos de menor demanda foi 43% maior do que o percentual de ingressos desse grupo em cursos de maior demanda.

Em relação à evasão, observamos que em cursos com maior número de candidatos por vaga, a evasão foi maior entre estudantes pretos/as e pardos/as. Já nos cursos com menor número de candidatos por vaga, estudantes brancos/as evadiram mais. A tabela a seguir traz os dados discriminados.

Tabela 16 – Percentual de evasão de estudantes brancos/as, pretos/as e pardos/as ingressantes nos cursos de maior e menor demanda (UFFS - *Campus Erechim*/2013-2017)

	CURSOS COM MAIOR DEMANDA		CURSOS COM MENOR DEMANDA		TOTAL
	Branco/as	Pretos/as e Pardos/as	Branco/as	Pretos/as e Pardos/as	
Ingressos nº	990	159	777	195	2.121
Evasão nº	289	67	477	100	933
Evasão %	29%	42%	61%	51%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Nos cursos de maior demanda o percentual de evasão de discentes pretos/as e pardos/as foi 45% maior do que o percentual de evasão de estudantes brancos/as. Já nos cursos de menor demanda o percentual de evasão de estudantes brancos/as foi 20% maior do que o percentual de evasão de estudantes pretos/as e pardos/as.

Os dois extremos da evasão foram ocupados por estudantes brancos/as. Ou seja, 29% dos/as estudantes brancos/as que ingressaram nos cursos de maior demanda evadiram no período pesquisado enquanto que a evasão foi de 61% dentre aqueles/as que ingressaram em cursos de menor demanda. Podemos observar que a porcentagem de estudantes brancos/as que evadiram dos cursos de maior demanda foi 110% superior à porcentagem de estudantes brancos/as que evadiram de cursos de menor demanda. Já entre os/as discentes pretos/as e pardos/as essa diferença foi menor. O índice de evasão daqueles/as que evadiram de cursos menos procurados foi 20% superior ao índice de evasão desse grupo dos cursos mais procurados.

A desigualdade de oportunidades entre estudantes brancos/as e pretos/as e pardos/as não é algo natural, conforme argumenta Pereira (2015), mas sim o resultado do processo histórico e das decisões políticas que tem origem na correlação de forças presentes na sociedade.

Ninguém é “menos inteligente” por ser negro ou por ser de classe popular, mas as questões racistas e de classe social presentes na nossa sociedade acabam por distribuir os bens materiais e simbólicos de forma a criar constrangimentos que não oportunizam as mesmas chances para todos (PEREIRA, 2015, p. 59).

A herança histórica de mais de três séculos de escravidão ainda tem fortes reflexos sobre a forma como nossa sociedade se organiza e como as desigualdades são mantidas mesmo quando coberta pelo véu da aparente igualdade de oportunidades, conforme nos mostra o relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, publicado em 2017 pela OXFAM Brasil.

Em relação à população brasileira negra (que agrega pretos/as e pardos/as), o documento aponta que: a) pessoas negras recebem salários que equivalem a 57% dos salários recebidos por pessoas brancas; b) cerca de 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos e para cada negro/a com rendimentos acima de 10 salários mínimos, há quatro brancos/as; c) três em cada quatro brasileiros/as que estão na faixa dos 10% mais pobres são negros/as; d) negros/as têm em média 7,4 anos de estudo enquanto que a média chega a 9 entre os/as brancos/as; e) em 2010, negros representavam apenas um quarto dos diplomados no Brasil; f) a chance de estudantes pretos/as completarem um curso universitário de engenharia é a metade da que têm os/as brancos/as, e no caso de odontologia é cinco vezes menor que a de um/a branco/a; g) para a população negra, avançar na escolaridade não significa equalizar a renda com a população branca uma vez que negros/as com diploma de

educação superior ganham, em média, 75% do que ganham brancos/as com a mesma formação (OXFAM/Brasil, 2017).

Os dados do relatório da OXFAM Brasil nos oferecem algumas pistas para a compreensão da forma como se configura a evasão na UFFS - *Campus Erechim* quando consideramos a caracterização étnico-racial dos/as estudantes evadidos/as. Uma possibilidade de análise é que os cursos de maior demanda, onde a evasão é maior entre estudantes pretos/as e pardos/as, são, em sua maioria, cursos integrais, o que dificulta a possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Considerando a população brasileira de pretos/as e pardos/as é reconhecidamente mais pobre que a população branca, pressupomos que possa haver, por parte das famílias, uma maior dificuldade de manter seus filhos em cursos integrais, uma vez que para se dedicarem à formação superior, esses/as estudantes, em sua maioria, não conseguem colaborar com a subsistência da família. Mesmo os cursos sendo gratuitos, existem as despesas com transporte, alimentação, material didático, entre outras. Essa dificuldade talvez seja um pouco menos acentuada nas famílias brancas, mesmo que também pertencentes a classes populares.

Os cursos de menor demanda, por sua vez, são todos noturnos e voltados à formação de professores. A maior permanência de discentes pretos/as e pardos/as nesses cursos pode estar relacionada, em parte, à possibilidade de conciliar formação superior e atividade laboral, e, em parte, às expectativas profissionais, uma vez que, a perspectiva de ganhar um salário de professor pode ser pouco atrativa para quem tem uma renda familiar superior, mas pode ser interessante para quem é mais pobre.

Mesmo no interior dos grupos sociais, como as classes populares que ocupam predominantemente as vagas na UFFS, as clivagens de ordem étnico-racial tem impacto direto na distribuição desigual de bens materiais, culturais e simbólicos. A posse de um diploma, por exemplo, enquanto um tipo de capital cultural que pode ser convertido em outros tipos de capital (econômico, social, simbólico), não é garantia de que ele tenha o mesmo valor para todos os sujeitos que o obtiverem ao fim de um curso superior (BOURDIEU, 2017), mesmo entre aqueles sujeitos que integram uma mesma classe social.

Quando voltamos nosso olhar para os estudantes indígenas, verificamos que 45% deles/as ingressaram nos quatro cursos de maior demanda, enquanto que 55% ingressaram nos quatro cursos de menor demanda. O percentual de ingresso de indígenas em cursos com menos candidatos por vaga foi 22% maior do que o percentual de ingresso desse grupo em cursos com maior demanda. Dos 60 ingressos registrados no período estudado, 52 (ou 87%) se deram por meio de reserva de vagas que consideram o perfil étnico-racial dos/as

candidatos/as. Desses 52 casos, 38 (ou 73%) fizeram uso de modalidades que reservam vagas exclusivamente para indígenas. Isso nos mostra que a entrada desses/as estudantes na UFFS é altamente dependente de políticas e ações afirmativas.

Em relação à evasão, identificamos que a média de 58% no período pesquisado foi a maior dentre os grupos autodeclarados. Quando desagregamos os dados por cursos, observamos que a evasão foi de 61% entre aqueles/as que ingressaram em cursos de menor demanda e de 56% entre aquelas/as que ingressaram em cursos de maior demanda. Identificamos, ainda, que 86% dos/as discentes indígenas evadiram no primeiro ano do curso.

A maior vulnerabilidade desse grupo em relação à evasão pode estar, em parte, relacionada ao seu capital cultural, linguístico e social que é pouco reconhecido e valorizado tanto nos espaços educativos como na sociedade como um todo. A universidade é uma instituição que historicamente se mostrou resistente àqueles saberes que não são os valorizados nos espaços acadêmicos. Bourdieu (2002a) explica que, ao ingressar nela, o/a estudante passa a ser cobrado não apenas pela sua capacidade de apreensão de conteúdos, mas também pelo domínio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas. Quanto menor o domínio dessas habilidades e referências, maior o desafio de se adaptar às exigências da vida universitária.

É preciso considerar, ainda, que a própria formação moderna ocidental dos profissionais docentes e técnico-administrativos estimula um posicionamento refratário à forma como a cultural indígena opera, que é muito diferente da lógica da sociedade ocidental, branca, urbana no que diz respeito às dimensões de espaço, tempo e conhecimento. Talvez esse embate cultural que se estabelece no cotidiano dificulta a integração acadêmica e social desses/as estudantes e, conseqüentemente, resulta no abandono dos cursos.

A forma como nossa sociedade se organiza, permeada por clivagens de classe e étnico-raciais, contribui para a manutenção de desigualdades históricas. Embora tenha havido um inegável avanço nos últimos anos com a criação de políticas e ações no âmbito governamental e institucional para inserção de estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, que historicamente estiveram sub-representados na educação superior, há de ser ter clareza que muito ainda há de ser feito para que haja uma verdadeira representatividade desses sujeitos nos espaços acadêmicos e, principalmente, em cursos de maior demanda e reconhecimento social.

6.2.4 Deficiência

Identificamos que o percentual de estudantes com deficiência que ingressaram na UFFS - *Campus* Erechim, entre 2013 e 2017, foi de 0,3%, ficando abaixo da média nacional registrada nas IES federais que, no período, foi de 0,8%, de acordo com os números divulgados pelas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior entre os anos de 2013 e 2017. Como já mencionado no Capítulo 3, a UFFS passou a reservar vagas para esse grupo somente a partir dos processos seletivos de 2018.

Do grupo pesquisado, sete do total de nove (ou 78%) ingressou na modalidade L1, que reserva vagas para candidatos/as com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenha cursado integralmente o ensino médio na rede pública. Os ingressos ocorreram em cinco cursos: Ciências Sociais (3 entradas), Agronomia (2 entradas), Engenharia Ambiental e Sanitária (2 entradas), Geografia e História (1 entrada cada).

Em relação à evasão, identificamos uma elevada taxa nesse grupo de estudantes, uma vez que dentre os/as nove ingressantes no período estudado, oito haviam evadido até 2017.2, conforme nos mostra a tabela abaixo.

Tabela 17 - Percentual de evasão de estudantes com deficiência (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

	NÃO SE APLICA	DEFICIÊNCIA					TOTAL	
		Baixa Visão	Física	Intelectual	Surdez	Outras Necessidades		
Ingressos n°	2.186	2	2	1	1	3	9	2.195
Evasão n°	967	2	1	1	1	3	8	975
Evasão %	44%	100%	50%	100%	100%	100%	89%	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados obtidos junto à Diretoria de Registro Acadêmico (DRA/UFFS, 2018).

A taxa média de evasão no grupo foi de 89%. De todos os grupos considerados neste estudo, esse foi o que apresentou o mais alto índice médio de evasão no período pesquisado. O percentual de evasão de estudantes com deficiência foi 102% superior ao percentual de evasão de estudantes sem deficiência. Verificamos, também, uma tendência maior para evasão no ano de ingresso no curso. Dos/as oito estudantes evadidos/as, seis romperam o vínculo no primeiro ano do curso, o que corresponde a 75% dos casos. Na maioria dos casos (5 do total de 8), a evasão se deu pelo cancelamento da matrícula. Apenas em dois casos houve a transferência para outra IES.

Considerando as características desse grupo, podemos inferir que além de estarem submetidos a condições de vulnerabilidade econômica (a maioria é oriunda de famílias de baixa renda), de impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que dificultam a sua plena e efetiva participação em igualdade de condições, também estão submetidos a condições de vulnerabilidade simbólica (barreiras atitudinais, preconceito, desrespeito, exclusão, invisibilidade, etc.). Dentre essas condições de vulnerabilidades simbólicas é preciso considerar o papel da Instituição. Até que ponto a UFFS está preparada para atender as demandas específicas desses/as discentes para que eles possam ter acesso à mesma formação dos/as demais colegas?

Como mencionado no Capítulo 3, apenas a partir de 2016 o *Campus* Erechim passou a contar com um Setor de Acessibilidade, o que significa que os/as estudantes que ingressaram antes de 2016 (5 do total de 9) não puderam contar com serviços e recursos voltados a promover condições de bem-estar e de aquisição de competência necessárias para a obtenção de um diploma superior. Embora a instalação do setor represente um importante passo, é necessário que toda a comunidade acadêmica, em especial técnicos e professores, esteja atenta a práticas sociais e acadêmicas que busquem minimizar a histórica invisibilidade desses sujeitos, motivada pelas especificidades decorrentes das suas deficiências. É fundamental que a Instituição promova formação para docentes e técnicos e debata a questão da inclusão com toda a comunidade acadêmica.

6.3 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM (2013-2017)

Para análise das características socioeconômicas dos/as estudantes evadidos/as consideramos as seguintes variáveis: modalidade de concorrência para ingresso na UFFS e assistência estudantil.

6.3.1 Modalidade de concorrência

Ao analisarmos os dados, constatamos que dos/as 2.195 estudantes que ingressaram no período pesquisado, 1.643 estavam inscritos/as em alguma das modalidades de reserva de

vagas⁷⁸, o que corresponde a 75% do total. Os outros 552 casos ingressaram na modalidade ampla concorrência via processo seletivo regular, vagas remanescentes, transferência interna, transferência externa, retorno de graduado e retorno de aluno abandono.

Em relação à evasão, identificamos que o grupo que ingressou por ampla concorrência teve uma média de evasão superior à média registrada no grupo que ingressou por meio de reserva de vagas, conforme podemos verificar na Tabela 18.

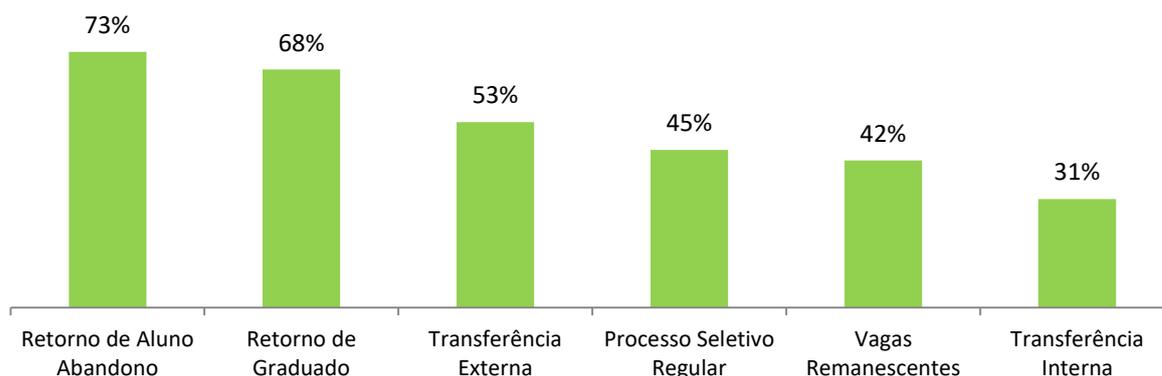
Tabela 18 - Percentual de evasão de acordo com a modalidade de concorrência (UFFS - *Campus* Erechim 2013-2017)

	RESERVA DE VAGAS							AMPLA	TOTAL	
	A1	A2	L1	L2	L5	L6	PIN	CONCORRÊNCIA		
Ingressos	41	2	631	104	706	117	42	1.643	552	2.195
Evasão nº	16	1	235	50	299	56	23	680	295	975
Evasão %	39%	50%	37%	48%	42%	48%	55%	41%	53%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

O percentual de 53% de evasão identificado no grupo que ingressou por ampla concorrência foi 29% superior ao percentual de 41% registrado no grupo que ingressou por reserva de vagas. Considerando apenas os/as discentes que ingressam na modalidade ampla concorrência, identificamos índices de evasão significativamente diferentes, de acordo com a forma de ingresso. O Gráfico 6 ilustra esses índices.

Gráfico 6 – Percentual de evasão na modalidade ampla concorrência de acordo com a forma de ingresso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

⁷⁸ Para conferir a descrição completa de cada modalidade de concorrência, ver Quadro 2 no Capítulo 3, página 61. Não há registro de ingressos nas modalidades L9 e L13 no período pesquisado (2013 a 2017) porque ambas foram incorporadas aos processos seletivos a partir de 2018. Também não há registro de ingresso pelo processo seletivo especial PROHAITI porque os primeiros estudantes haitianos do *Campus* Erechim ingressaram no primeiro semestre de 2018.

Identificamos que o menor índice de evasão entre os/as estudantes que ingressaram por ampla concorrência foi registrado entre os/as 78 discentes que ingressaram via edital de **transferência interna** (24 ou 31%). Esse percentual ficou abaixo, inclusive, da evasão registrada nas modalidades de reserva de vagas, sinalizando que mecanismos de mobilidade que permitem que os/as estudantes transitem em busca do curso que lhes traga maior satisfação pessoal e profissional podem colaborar com a redução da evasão do sistema ou da IES, embora a evasão ocorra no âmbito do curso.

Na sequência, aparecem as duas formas de ingresso que ofertam vagas por ampla concorrência e por reserva de vagas: **processo seletivo regular** e edital de **vagas remanescentes**. O grupo com entradas via edital de vagas remanescentes teve média de evasão de 42% (14 do total de 33) e o grupo ingressante via processo seletivo regular registrou média de evasão de 45% (70 do total de 154). Considerando que a média de evasão nas modalidades de reserva de vagas (A1, A2, L1, L2, L5 e L6) foi de 41%, os índices de 42% e 45% observados na modalidade ampla concorrência dessas duas formas de ingresso mostram que as cotas não tiveram efeito significativo sobre a evasão.

Já no grupo que ingressou por **transferência externa**, a evasão média no período pesquisado foi de 53% (39 do total de 73). Quando desagregamos os dados de acordo com a categoria administrativa das IES (pública e privada), identificamos que dos 16 estudantes que vieram transferidos de outras IES públicas, 9 (ou 60%) evadiram e desses, 8 (89%) no primeiro ou segundo semestre após o ingresso. Apenas 4 (do total de 16) ingressou na mesma graduação cursada na IES de origem.

No grupo de 57 que vieram transferidos de IES privadas a média de evasão foi um pouco menor (53%). Chamou-nos a atenção nesse grupo que 51% (29) veio de IES situadas na região de abrangência da 15ª CRE, 33% (19) de IES instaladas em cidades distantes até 100 quilômetros de Erechim (Passo Fundo/RS e Chapecó/SC, por exemplo) e 16% (9) de IES localizadas em cidades/regiões mais distantes. Ainda em relação ao grupo de 57 estudantes, 40 (ou 70%) ingressaram nas mesmas graduações que cursavam nas IES de onde foram transferidos.

Esses dados sugerem que o ingresso de estudantes transferidos de IES privadas pode estar relacionado à conveniência de poder cursar a graduação escolhida sem ter que arcar com os custos das mensalidades e permanecendo próximo à família. Em relação à evasão, dos/as 57 estudantes transferidos de IES privadas, 30 (ou 53%) evadiram. A média é um pouco inferior à registrada entre estudantes transferidos de IES públicas.

O Gráfico 6 também nos mostra uma evasão de 68% entre os/as estudantes que ingressaram por meio de edital de **retorno de graduado**. Dos 169 ingressantes que já possuía um diploma de graduação ao entrarem na UFFS - *Campus* Erechim, apenas 54 estavam ativos ao final de 2017. Identificamos que, do total de ingressantes via edital de retorno de graduado, 75% (127 do total de 169) estavam vinculados a cursos noturnos (licenciatura) e 25% (42 do total de 169) a cursos diurnos (bacharelado). A maioria (90%) tinha idades acima de 24 anos.

A evasão foi de 71% nos cursos diurnos e 68% nos cursos noturnos, não apresentado diferença significativa. Uma possibilidade de análise desses casos é que, já tendo uma formação superior, esses/as estudantes buscam ampliar o seu capital cultural institucionalizado com a obtenção de um segundo diploma de graduação, mas conciliando isso com suas responsabilidades profissionais e familiares típicas da sua faixa etária. A evasão poderia, assim, estar relacionada justamente à dificuldade de conseguir conciliar estudo, trabalho e família.

Identificamos, ainda, um quadro de reincidência de evasão, uma vez que 73% dos/as estudantes que ingressaram por meio de edital de **aluno abandono**, voltaram a evadir, o que nos sinaliza que, muito provavelmente, as motivações que levaram à primeira evasão não foram superadas.

Dentre aqueles/as que ingressaram por **reserva de vagas**, a Tabela 18 nos mostra que os índices de evasão são menores nas modalidades que não consideram a caracterização étnico-racial dos/as candidatos/as. Na modalidade L1 (ensino público e renda), a evasão foi de 37%, na modalidade A1 (ensino público parcial), foi de 39% e na modalidade L5 (apenas ensino público), foi de 42%.

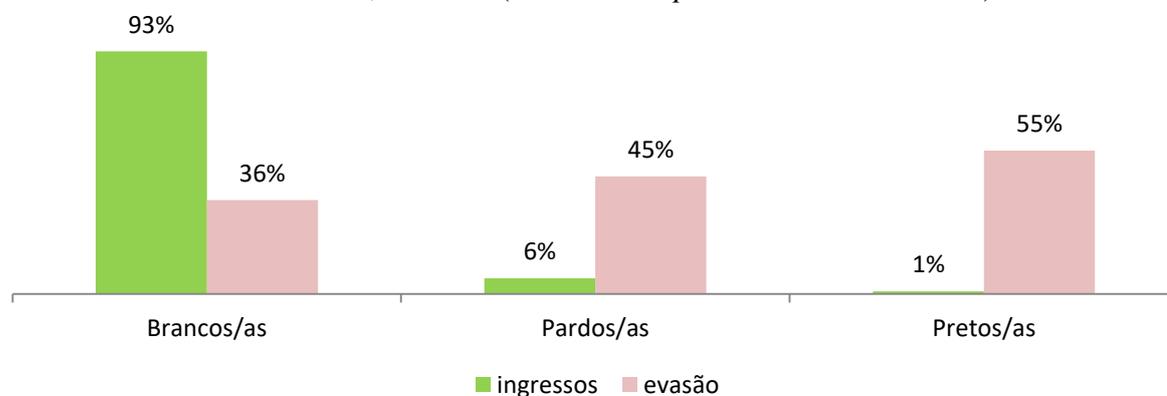
Nos grupos que consideram a caracterização étnico-racial a evasão foi de 48% na modalidade L2 (ensino público, renda e cor), 48% na modalidade L6 (ensino público e cor) e 50% na modalidade A2 (reserva etnia indígena). O grupo que ingressou pelo PIN registrou 55% de evasão, o maior índice de evasão registrado entre todas as modalidades de reservas de vagas, o que reforça os resultados encontrados na Seção 6.2.3 que apontaram uma maior evasão entre estudantes indígenas.

Ao analisarmos mais profundamente esses dados, identificamos que o ingresso de estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas se deu majoritariamente por reserva de vagas, embora eles/as também possam concorrer a uma vaga na Instituição nas modalidades que não

consideram a caracterização étnico-racial (L1, L5 e A1)⁷⁹. Do total de estudantes pretos/as (60), pardos/as (294) e indígenas (60) que ingressaram no período pesquisado, verificamos o ingresso por meio reserva de vagas em percentuais de 73%, 54% e 87%, respectivamente. Isso nos mostra que o acesso de candidatos/as pretos/as, pardos/as e indígenas ainda é muito dependente de ações afirmativas que buscam corrigir as distorções e superar desigualdades historicamente presentes em nossa sociedade.

Quando direcionamos nossa análise para o total de estudantes ingressantes nas modalidades de reserva de vagas que não consideram a caracterização étnico-racial (L1, L5 e A1) verificamos acentuadas desigualdades. Apenas um/a estudante indígena ingressou em uma dessas três modalidades em todo o período pesquisado, e sua matrícula constava como desistente em 2017.2. Em relação aos outros três grupos mais representativos quantitativamente (brancos/as, pretos/as e pardos/as) o Gráfico 7 ilustra como a desigualdade está presente tanto no ingresso como na evasão naquelas modalidades de reserva de vagas que não consideram a caracterização étnico-racial.

Gráfico 7 – Percentual de ingresso e de evasão entre estudantes brancos/as, pretos/as e pardos/as nas modalidades L1, L5 e A1 (UFFS - *Campus* Erechim/2013/2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Enquanto estudantes brancos/a ocupam 93% das vagas ofertadas nessas modalidades, a evasão registrada nesse grupo é de 36%. Já entre estudantes pretos/as e pardos/as, além do índice de ingresso ser muito inferior em relação aos/às brancos/as, o índice de evasão é significativamente superior. O percentual de estudantes pretos/as e pardos/as que ingressaram em uma dessas três modalidades e evadiram foi 53% e 25% superior, respectivamente, em relação ao percentual de evasão registrado entre os/as discentes brancos/as.

⁷⁹ Para conferir a descrição completa de cada modalidade de concorrência, ver Quadro 2 no Capítulo 3, página 61.

Quando voltamos nosso olhar também para a questão de renda, observamos uma diferença bastante significativa entre os grupos ingressantes nas modalidades L1 e L2. O primeiro grupo, que concentra estudantes oriundos/as de escola pública com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e, conforme nosso levantamento, de maioria branca (90%), registrou evasão de 37%. Já o segundo grupo, formado por estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, oriundos/as de escola pública com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, a evasão chegou a 48%. Ou seja, apesar de apresentarem a mesma trajetória escolar e estarem dentro de uma mesma faixa de renda, o percentual de evasão de estudantes pretos/as, pardos/as ou indígenas foi 30% superior ao percentual de evasão de estudantes brancos/as.

Essa diferença aparece de forma um pouco menos acentuada quando comparamos as modalidades L5 e L6. Ambas são voltadas a estudantes oriundos/as de escola pública, independentemente de renda. A diferença é que no primeiro grupo, que concentra 94% de estudantes brancos, a evasão foi de 42%, enquanto que no segundo grupo, formado por estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas, a evasão foi de 48%. Ou seja, O percentual de evasão de estudantes que ingressaram na modalidade L6 foi 14% maior do que o percentual de evasão de discentes que ingressaram pela L5.

A partir da análise da evasão de acordo com as modalidades de ingresso, emerge mais uma vez a caracterização étnico-racial do grupo pesquisado como um importante fator tanto no que se refere às desigualdades de acesso quanto à permanência. Estudantes pretos/as, pardos/as ou indígenas além de serem muito dependentes de reserva de vagas para ingresso na Instituição, também se mostraram como grupos mais vulneráveis à evasão.

6.3.2 Assistência Estudantil

Como já mencionamos no Capítulo 4, a política de assistência estudantil da UFFS se baseia, sobretudo, no suporte financeiro aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de auxílios socioeconômicos pagos pela própria Instituição, a partir dos recursos do PNAES, e de auxílios pagos pelo MEC diretamente aos estudantes via Programa de Bolsa Permanência. Nosso levantamento considera os/as estudantes que receberam ao menos um mês de auxílio financeiro ao longo de sua trajetória universitária. Identificamos, assim, que a incidência de evasão foi maior entre os/as estudantes que não receberam auxílios socioeconômicos. Nesse grupo, a taxa média de evasão no período

estudado foi de 54%. Esse índice cai para 26% entre os/as discentes que receberam algum tipo de auxílio financeiro. A tabela abaixo traz os dados discriminados.

Tabela 19 - Percentual de evasão de acordo com o recebimento de auxílios socioeconômicos (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

AUXÍLIOS SOCIOECONÔMICOS			
	Recebiam	Não recebiam	TOTAL
Ingressos	768	1.427	2.195
Evasão n°	201	774	975
Evasão %	26%	54%	

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS e à PROAE/UFFS.

O percentual de evasão dentre aqueles/as estudantes que não receberam ajuda socioeconômica é 107% maior do que o percentual de evasão dentre aqueles/as que receberam. Esses percentuais alertam para a importância do PNAES e de outras políticas de permanência enquanto instrumentos de auxílio no combate à evasão, principalmente em uma universidade como a UFFS, em que a grande maioria de seus estudantes é oriunda de classes populares. Nesse sentido, Pereira (2015) afirma que, embora a gratuidade na educação superior seja condição fundamental para a presença desses/as estudantes nas universidades, ela precisa vir acompanhada de condições, que envolvem inclusive amparo socioeconômico, para que esses/as estudantes permaneçam até a conclusão de seus cursos.

Os percentuais de evasão em relação à assistência estudantil na UFFS - *Campus* Erechim sinalizam que, para parcela significativa daqueles segmentos que historicamente convivem com carências de ordem material, cultural e simbólica, o direito de acesso à educação superior tem maior chance de se efetivar quando acompanhado do direito à permanência na educação superior, e isso envolve, entre outras questões, a assistência estudantil. Conforme nos alerta Back (2017), a assistência estudantil, enquanto um direito social, não pode ser confundida com práticas assistencialistas, clientelistas, corporativistas ou de ajuda. Não se trata de caridade, mas de um instrumento de combate às desigualdades sociais.

Chamou-nos a atenção, no entanto, que dentro do grupo de estudantes que receberam auxílio financeiro, a evasão foi alta entre os/as estudantes indígenas que receberam Bolsa Permanência. Mesmo recebendo um auxílio financeiro significativamente superior aos recebidos pelos/as estudantes beneficiados com recursos do PNAES⁸⁰, a evasão registrada no

⁸⁰ No ano de 2017, por exemplo, os/as estudantes indígenas beneficiados pelo Programa de Bolsa Permanência receberam mensalmente R\$900,00, enquanto que entre os/as estudantes beneficiados/as com auxílios do PNAES,

grupo foi de 56%. Esse dado corrobora com o que já havíamos afirmado anteriormente quando apontamos que a dificuldade de permanência de estudantes indígenas na Instituição passa por questões culturais, linguísticas e de integração que vão além da questão financeira.

Nesse sentido, inferimos que a assistência estudantil de ordem financeira, embora limitada a valores bastante modestos, conforme descrito na Seção 4.3, se mostrou um importante instrumento de combate à evasão na UFFS - *Campus* Erechim. Não obstante, não podemos esquecer que a evasão não se condiciona de forma exclusiva à carência material dos/as estudantes, mas envolve também a carência cultural e social (BOURDIEU, 2017). Considerando a presença predominante de estudantes oriundos/as de segmentos populares, que, em grande parte, chegam à UFFS com baixos repertórios culturais e sociais, nos questionamos se a evasão não seria menor se a Instituição tivesse condições de ampliar a assistência estudantil no que diz respeito ao apoio psicossocial e pedagógico, criando ações voltadas à formação integral dos sujeitos.

Além disso, também parece importante que a Instituição tenha uma atuação mais ativa na adaptação e integração acadêmica e social (TINTO, 1993) e na atenção à saúde física e mental dos/as acadêmicos/as. Esses são exemplos de ações que talvez pudessem tornar a política institucional de assistência estudantil ainda mais efetiva tanto no combate à evasão quanto na qualidade da formação desses sujeitos, no desenvolvimento de suas capacidades e na ressignificação de suas vivências. Em uma universidade que se caracteriza como popular, a assistência estudantil, tanto no que diz respeito ao repasse financeiro como em relação aos mecanismos de superação de defasagens culturais e educacionais, precisa ser vista como uma prioridade para que se possa articular de forma efetiva políticas de acesso às políticas de permanência, única via pela qual é possível promover verdadeiramente processos de democratização da educação superior.

Ao fazermos esses apontamentos, precisamos ter em mente que para isso é preciso mais do que boa vontade institucional. A ampliação do aporte financeiro e a contratação de mais servidores para criar novas frentes de atendimento aos/às estudantes (psicólogos/as, assistentes sociais, pedagogos/as, técnicos/as em assuntos educacionais, entre outros) passa também por forças políticas e pela intencionalidade governamental. O atual cenário político brasileiro, no entanto, sinaliza para um arrefecimento nas políticas públicas educacionais e sociais, o que para uma instituição como a UFFS, que agrega um grande contingente de

esse valor não passou de R\$590,00 para aqueles/as que comprovaram maior índice de vulnerabilidade socioeconômica (Números obtidos a partir dos dados levantados junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis).

estudantes de segmentos populares, pode significar a redução das ações de assistência estudantil existentes e o aumento da evasão.

6.4 CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS DOS/AS ESTUDANTES QUE EVADIRAM DA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM (2013-2017)

A análise das características educacionais dos/as discentes evadidos/as contemplará as seguintes variáveis: rede de ensino médio, grau acadêmico e bolsas acadêmicas.

6.4.1 Rede de ensino médio

Ao analisarmos a rede de ensino médio cursado pelos/as estudantes ingressantes no período pesquisado, identificamos que os percentuais são condizentes com a política institucional de ingresso que prioriza o acesso a estudantes oriundos/as da escola pública, reservando vagas na proporção de estudantes matriculados/as no ensino médio na rede pública do estado da federação onde está instalada.

Considerando todas as formas de ingresso, verificamos que 86% dos/as discentes ingressantes entre os anos de 2013 e 2017 haviam cursado o ensino médio em escola pública. Esse percentual foi ainda maior no grupo que ingresso por meio do processo seletivo regular, chegando a 92%. Como já mencionado na Seção 3.1, a UFFS é a universidade federal brasileira que possui a política de reserva de vagas mais agressiva em relação à trajetória escolar.

Em relação à evasão, observamos que ela é maior entre estudantes oriundos/as de escolas privadas, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 20 - Percentual de evasão de acordo com a rede de ensino médio (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA	TOTAL
Ingressos	1.944	251	2.195
Evasão n°	839	136	975
Evasão %	43%	54%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

O percentual de evasão de estudantes que vieram da rede privada é 26% maior do que o percentual de evasão de estudantes oriundos/as da rede pública. Chama a atenção esse percentual uma vez que estudantes de escola privada, em geral pertencem a famílias que estão

dispostas a investir recursos e esforços na formação educacional de seus filhos (BOURDIEU, 2017; 2012c). Isso não significa, de acordo com Pereira (2015, p. 138) que as escolas privadas “sejam todas de melhor ‘qualidade’, mas que estas ao operarem na lógica da clientela, vendendo um serviço, desenvolvem preocupações instrumentais com a aprovação de seus alunos em processos seletivos às universidades”. Ou seja, elas atendem às demandas de segmentos sociais que veem a formação em nível superior como algo natural, no caso das elites, ou como algo necessário para a construção de carreiras profissionais que lhes permitam alguma mobilidade social, no caso das classes médias. Nesse sentido, a evasão se apresentaria como um obstáculo para atingir esses anseios.

Pesquisa realizada na UNIFAL (GONÇALVES, 2018), referente ao período de 2013 a 2016, mostra uma realidade diferente. Naquela instituição, 65% dos/as evadidos/as eram oriundos/as de escolas públicas e 35% de escolas privadas. O estudo realizado por Lima (2017) com estudantes evadidos no ano de 2016 de uma universidade comunitária instalada em uma região do Sul do país com características econômicas, culturais e sociais semelhantes à região de instalação da UFFS - *Campus Erechim* mostrou que apenas 16% vinham da rede privada de ensino médio.

Ao desagregarmos os dados, identificamos que estudantes vindos/as de escola privada evadem mais tanto em cursos de bacharelado como de licenciatura. Tabela abaixo traz os dados discriminados.

Tabela 21 - Percentual de evasão de acordo com a rede de ensino médio e o grau acadêmico (UFFS - *Campus Erechim*/2013-2017)

	BACHARELADOS		LICENCIATURAS		TOTAL
	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola privada	
Ingressos n°	763	89	1.181	162	2.195
Evasão n°	244	37	595	99	975
Evasão %	32%	42%	50%	61%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Para analisarmos a realidade identificada na UFFS - *Campus Erechim* é preciso, primeiramente, analisarmos a realidade na qual a Instituição está inserida. Embora seja uma instituição pública que conta com um corpo docente e técnico bastante capacitado e que tem alguns de seus cursos ranqueados entre os melhores do país, ela ainda é vista por grande parte da população regional como uma alternativa mais viável àqueles/as que não têm condições de arcar com os custos das mensalidades nas IES privadas. Ou seja, a UFFS, enquanto uma IES

pública recente ainda não goza do prestígio que gozam outras universidades federais há mais tempo consolidadas.

É preciso considerar, ainda, o prestígio social conferido pelos cursos ofertados na Instituição. As licenciaturas, que na UFFS - *Campus* Erechim ofertam 62% das vagas, historicamente registram os mais altos índices de evasão nas IES brasileiras, motivados, em parte, pelo não reconhecimento social do docente como profissional fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Esse desprestígio se reflete nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho, na falta de segurança nas escolas, nos sucessivos ataques a direitos conquistados, entre outras situações tão comuns no cotidiano desses profissionais.

Já no caso dos bacharelados, embora socialmente sejam vistos como cursos que oferecem maiores chances de mobilidade social, é preciso considerar que a vasta oferta dessas graduações em outras IES próximas à UFFS - *Campus* Erechim. Os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Agronomia, por exemplo, também são ofertados na URI - *Campus* Erechim e na IDEAU de Getúlio Vargas. Embora sejam cursos pagos, por serem ofertados no turno da noite, permitem que os/as estudantes possam conciliar trabalho e estudo.

Se considerarmos também as cidades de Passo Fundo/RS, Chapecó/SC e Concórdia/SC, que ficam a cerca de 100 quilômetros de Erechim, o que viabiliza o trânsito diário dos estudantes, verificamos que as três cidades possuem IES privadas que ofertam esses mesmos cursos. O curso de Agronomia também é ofertado de forma gratuita no IFRS - *Campus* Sertão, localizado a menos de 50 quilômetros da cidade de Erechim e em Chapecó/SC, na UFFS - *Campus* Chapecó. Já o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, embora não seja ofertado nas demais IES localizadas na região de abrangência da 15ª CRE, é ofertado em instituições privadas de Passo Fundo/RS, Chapecó/SC e Concórdia/SC, além da UFFS - *Campus* Chapecó gratuitamente.

A maior evasão registrada na UFFS - *Campus* Erechim entre discentes oriundos/as da rede privada de ensino médio talvez tenha relação com as condições econômicas, culturais e simbólicas que permitem a esses sujeitos buscarem alternativas para sua formação superior em instituições mais bem consolidadas, em cursos de maior prestígio social ou que formem profissionais em áreas que tenham maior demanda e maiores oportunidades no mundo do trabalho.

A própria preparação que a escola particular proporciona em relação à continuidade dos estudos na educação superior possibilita que esses grupos tenham mais condições de reconhecer as carreiras mais rentáveis, deslocando, assim, suas estratégias de investimento na formação universitária na direção de estabelecimentos e áreas de ensino mais exclusivas, que

confirmam títulos de maior prestígio. Enquanto que a maior permanência de estudantes vindos/as de escolas públicas possa estar relacionada justamente à falta desse suporte econômico e cultural que lhes permitiria se aventurar na busca por outras opções. Isso se refere, principalmente, àqueles/as que por motivos pessoais, familiares, profissionais ou financeiros não podem deixar a região para estudar em IES localizadas em outras regiões ou mesmo arcar com os custos de cursos superiores pagos ofertados nas IES locais. A UFFS, assim, se apresenta para esses/as discentes como uma oportunidade de formação gratuita e próxima de casa.

6.4.2 Grau acadêmico

Ao analisarmos a evasão de acordo com o tipo de formação superior é preciso considerar, primeiramente, que os/as estudantes que são “obrigados/as” a cursar uma graduação à noite na UFFS - *Campus* Erechim em virtude, principalmente, de suas responsabilidades profissionais veem suas opções serem limitadas a cursos de licenciatura. Já os cursos de bacharelado são ofertados, exclusivamente, em turno integral (manhã e tarde).

Isso nos mostra que, mesmo em uma instituição como a UFFS, que direciona esforços desde sua implantação para criar condições de acesso a classes populares, ainda há lacunas e distorções que precisam ser superadas para que verdadeiramente sejam ofertadas oportunidades mais equânimes a todos/as. Os dados dispostos na tabela abaixo nos mostram que a evasão foi maior entre estudantes dos cursos de licenciatura.

Tabela 22 - Percentual de evasão de acordo com o grau acadêmico (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

	LICENCIATURA	BACHARELADO	TOTAL
Ingressos	1.343	852	2.195
Evasão n°	694	281	975
Evasão %	52%	33%	

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Enquanto a evasão nos cursos de bacharelado foi de 33% no período pesquisado, nos cursos de licenciatura esse percentual chegou a 52%. Ou seja, o percentual de evasão identificado nos cursos de licenciaturas foi 58% maior do que o percentual de evasão identificado nos cursos de bacharelado. Não se trata de uma tendência recente ou local. O estudo realizado na década de 1990 pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão com 53

IES públicas já apontava para uma maior incidência de evasão dentre os cursos voltados à formação de professores (BRASIL, 1997).

A partir dos dados quantitativos levantados por Gonçalves (2018) em sua pesquisa sobre evasão nos cursos de graduação da UNIFAL entre os anos de 2013 e 2016, é possível identificar uma evasão maior entre estudantes de licenciatura. Quando comparamos o número total de ingressos e o número total de evasão por grau acadêmico, identificamos que, naquela instituição, a evasão chegou a 64% entre estudantes de licenciatura e 44% entre estudantes de bacharelado no período pesquisado.

Na UTFPR a situação não é diferente. A taxa de evasão entre 2012 e 2017 foi de 53% nas licenciaturas e 32% nos bacharelados (CGU, 2017). O mesmo se verifica em universidades federais há mais tempo estabelecidas. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por exemplo, uma pesquisa institucional realizada com estudantes evadidos no ano de 2015 mostrou que a evasão foi de 8% nos bacharelados e de 10% nas licenciaturas (UFPE, 2016).

As causas para essa tendência estão geralmente associadas ao baixo prestígio social, econômico e simbólico conferido aos profissionais docentes. De acordo com a Comissão Especial do MEC,

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, 1997, p.139).

Os baixos salários, as precárias condições de trabalho e o desprestígio social da profissão tem sido uma realidade com a qual os/as professores/as brasileiros/as, em especial da rede pública, têm convivido nas últimas décadas. Esse quadro tem piorado nos últimos anos em virtude da crise financeira enfrentada por alguns estados brasileiros, dentre eles o Rio Grande do Sul, onde os professores têm sofrido com o parcelamento de seus salários e com ataques a direitos conquistados ao custo de décadas de luta.

Embora as licenciaturas estejam associadas a perspectivas menos positivas em relação à carreira, principalmente no que diz respeito à remuneração e à valorização social, o esforço exigido de um/a estudante para a conclusão de um curso de licenciatura se assemelha às exigências de cursos mais valorizados socialmente, como os bacharelados.

Nesse sentido, é compreensível que haja um desencantamento maior dos/as graduandos/as de licenciaturas diante da desvalorização de seus diplomas e das limitadas possibilidades de mobilidade social que eles podem promover, fazendo com que reavaliem o investimento de tempo, energia, dedicação, recursos financeiros, para obtenção, ao final de sua jornada universitária, de um diploma desvalorizado.

É importante destacar que, embora a profissão docente goze de menor prestígio social, há campo de trabalho para essa carreira. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013, “estima-se que o déficit de professores na Educação Básica seja de 250 mil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 94).

Há também campo para a formação desses profissionais. O PNE 2014-2024, em sua meta 15, determina que todos/as os/as professores/as da Educação Básica devem possuir, até 2024, formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Segundo o Observatório do PNE⁸¹, no início de 2019, a porcentagem de professores/as da educação básica com curso superior era de 78%. Já a porcentagem registrada de docentes com formação superior na área em que lecionam era de 47% nos anos finais do ensino fundamental e de 56% no ensino médio.

Conforme apontado na Seção 3.1, a UFFS tem como um de seus princípios norteadores assegurar a formação de professores/as para a educação básica. Ao conviver historicamente com índices tão altos de evasão em seus cursos de licenciatura, a UFFS deixa de cumprir com esse compromisso e conseqüentemente, deixa de colaborar com a formação de docentes qualificados e com o combate ao déficit de profissionais.

Ao desagregarmos os dados por curso, identificamos que os índices de evasão no período pesquisado, considerando todas as formas de ingresso, variaram de 22% a 63%, conforme especificado na tabela abaixo.

Tabela 23 – Percentual de evasão por curso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

CURSO	INGRESSOS		EVASÃO	
	n°		n°	%
BACHARELADOS				
Agronomia	301		92	31%
Arquitetura e Urbanismo	263		59	22%
Engenharia Ambiental e Sanitária	288		130	45%

Continua

⁸¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 8 jan. 2019.

Tabela 23 – Percentual de evasão por curso (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

Continuação

LICENCIATURAS			
Ciências Sociais	260	165	63%
Filosofia	199	114	57%
Geografia	265	147	55%
História	291	142	49%
Pedagogia	328	126	38%

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS.

Observamos que entre os bacharelados, Arquitetura e Urbanismo foi o curso que registrou menor evasão no período pesquisado, com taxa de 22%, seguida de Agronomia com 31%. O bacharelado com maior evasão foi Engenharia Ambiental e Sanitária com índice de 45%. Dentre as licenciaturas, Pedagogia aparece como o curso que menos registrou perda de discentes. Com 38% de evasão o curso apresentou um índice menor do que o bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária. Nas demais licenciaturas as taxas foram de: 49% em História, 55% em Geografia, 57% em Filosofia e 63% em Ciências Sociais.

Identificamos que o percentual de evasão em Ciências Sociais, curso que registrou o índice mais alto dentre todos os pesquisados, foi 186% superior ao percentual de evasão no curso de Arquitetura e Urbanismo, curso com menor taxa de evasão. Comparando os percentuais encontrados na UFFS - *Campus* Erechim aos percentuais identificados em outras universidades também criadas durante os Governos Lula e Dilma, verificamos que os níveis de evasão na instituição lócus desta pesquisa são significativamente superiores.

Na UNIFAL, instituição que dentre seus cursos oferece quatro dos oito cursos ofertados na UFFS - *Campus* Erechim, a evasão registrada entre 2013 e 2016 foi a seguinte: 18% em Pedagogia, 33% em História, 35% em Geografia e 36% em Ciências Sociais (GONÇALVES, 2018). Quando comparamos os números da UNIFAL aos da UFFS - *Campus* Erechim, verificamos que a evasão nos cursos de licenciatura é menor naquela universidade, mas a forma como ela se configura reflete o cenário identificado na UFFS, ou seja, uma tendência menor de evasão no curso de Pedagogia quando comparado às demais licenciaturas.

O percentual médio de evasão no curso de Agronomia da UFRSA - *Campus* Mossoró foi de 21% no período de 2010 e 2015 (UFRSA, 2016), já nos *campi* de Diamantina da UFVJM o índice foi de 28% entre os anos de 2010 e 2014 (AMORIM, 2016). Os cursos de Pedagogia, Geografia e História ofertados nessa Instituição registraram evasão de 8%, 16% e 20%, respectivamente, ficando bastante abaixo dos percentuais registrados no *Campus* Erechim.

Na UNILA, assim como na UFFS, o curso de Arquitetura e Urbanismo também obteve a menor média de evasão entre os cursos ofertados, com 9% entre os anos de 2010 e 2015 (MENDOZA, 2016). No entanto, o índice identificado naquela instituição é significativamente inferior ao registrado na UFFS *Campus Erechim*.

Os dados aqui apresentados apontam que a forma como a evasão se configura entre os cursos de licenciatura e bacharelado ofertados no *Campus Erechim* se assemelha à configuração registrada no âmbito de outras instituições contemporâneas à UFFS. Talvez isso aconteça porque fatores externos às instituições tenham influência mais significativa sobre a evasão nos diferentes cursos, fazendo com que esse fenômeno se comporte de maneira semelhante independentemente do local onde os cursos são ofertados.

No entanto, chama a atenção que em nenhuma das outras instituições os índices de evasão superaram aqueles registrados na UFFS - *Campus Erechim*. Isso nos mostra que, para além dos fatores externos e internos à Instituição, fatores internos aos próprios cursos também precisam ser considerados para compreender porque há diferenças tão expressivas de evasão. Isso sinaliza para a necessidade de que sejam realizados diagnósticos aprofundados em cada curso do *Campus Erechim* a fim de identificar as causas no âmbito interno, bem como buscar identificar e compreender as condições e/ou mecanismos que permitem que outras instituições tenham índices de evasão menores do que os nossos, aplicando-os, na medida do possível, à realidade local.

6.4.3 Bolsas acadêmicas

Observamos, primeiramente, que apenas 14% dos/as estudantes que ingressaram na UFFS no período pesquisado tiveram acesso a bolsas acadêmicas⁸² em algum momento de sua trajetória na Instituição. Ao analisarmos a evasão em relação à concessão de bolsas acadêmicas, identificamos que acadêmicos/as que tiveram a oportunidade de atuarem como bolsistas remunerados de programas e projetos de ensino, de iniciação científica e tecnológica, de extensão e de cultura evadiram menos em relação àqueles/as que não tiveram

⁸² Para fins desta pesquisa, contabilizamos como bolsistas os/as estudantes que ingressaram no período de 2013 a 2017 e que haviam recebido algum tipo de bolsa remunerada de ensino, iniciação científica e tecnológica, extensão ou cultura até 2017.2. Em relação às bolsas acadêmicas de apoio ao ensino, restringimos nossa coleta de dados àquelas ofertadas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) - Grupo Práxis/Conexões de Saberes, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Programa de Monitorias na modalidade remunerada. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) não foi considerado porque sua execução iniciou em 2018, bem como o Programa de Tutoria Acadêmica que, além de também ter iniciado em 2018, não oferta bolsas remuneradas.

essas oportunidades. Enquanto o índice de evasão entre estudantes bolsistas foi de 13%, entre estudantes não bolsistas foi de 50%, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 24 - Percentual de evasão de acordo com o recebimento de bolsas acadêmicas (UFFS - *Campus* Erechim/2013-2017)

BOLSAS DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO OU CULTURA			
	Receberam	Não receberam	TOTAL
Ingressos	311	1.884	2.195
Evasão n°	42	933	975
Evasão %	13%	50%	

Fonte: Elaborada pela autora (2019) com base nos dados obtidos junto à DRA/UFFS, à PROAE/UFFS, à PROEC/UFFS e à PROGRAD/UFFS.

Identificamos que o percentual de evasão entre estudantes que não receberam bolsas acadêmicas foi 284% superior ao percentual de evasão daqueles/as que receberam, o que nos mostra que as bolsas acadêmicas, no âmbito do *Campus* Erechim, funcionam como uma ferramenta de combate à evasão mais eficiente do que os auxílios socioeconômicos. De acordo com Tinto (1993), muitas pesquisas que estudam o impacto do auxílio financeiro no combate à evasão na educação superior apontam nesse mesmo sentido.

Além do suporte financeiro concedido pelas bolsas, que gira em torno de R\$400,00 e que é fundamental especialmente para os sujeitos de baixa renda, o/a graduando/a que tem oportunidade de participar de projetos de apoio ao ensino, à pesquisa, extensão e cultura acaba vivenciando experiências acadêmicas diversificadas que potencializam seu desempenho e sua integração acadêmica.

Ademais, as atividades extracurriculares, de acordo com os princípios apresentados por Tinto (1993), ajudam a promover uma maior integração social dos/as estudantes e, conseqüentemente, um maior comprometimento com a IES e com o objetivo de graduar-se, o que colabora com a redução da probabilidade de evasão. Isso porque alunos/as bolsistas acabam convivendo de forma mais próxima com seus pares e com seus professores/tutores, permanecendo mais tempo nos espaços universitários, participando mais de eventos, tendo um contato mais próximo com a realidade da sua área de formação, o que lhes dá oportunidades de vivenciar de forma mais completa a sua experiência universitária. Nesse sentido, inferimos que, no período pesquisado, as bolsas acadêmicas tiveram efeito bastante significativo no combate à evasão na UFFS - *Campus* Erechim.

6.5 SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DA EVASÃO NA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM (2013-2017)

A análise das características gerais da evasão na UFFS - *Campus* Erechim nos mostrou que, no período estudado:

- a) A evasão média foi de 44,4%, ficando acima da média registrada em outras universidades federais criadas nos Governos Lula e Dilma;
- b) A evasão ocorreu majoritariamente (77% dos casos) pelo abandono dos cursos devido a não renovação da matrícula ou do trancamento, o que dificulta o monitoramento, por parte da Instituição, das motivações das evasões;
- c) Os casos de desistência formal (segunda maior modalidade de evasão) se justificam, predominantemente, pelo ingresso em outras IES ou em cursos de outros *campi* da UFFS;
- d) Houve um índice de diplomação abaixo das médias nacional, regional e estadual registradas pelo MEC nas universidades federais no período pesquisado;
- e) Houve uma alta correlação entre trancamento e evasão, uma vez que cerca de 70% dos/as estudantes que fizeram a solicitação acabaram por evadir posteriormente;
- f) As justificativas apontadas pelos/as estudantes para pedidos de desistência formal e trancamento estavam, em sua maioria, relacionadas ao contexto pessoal dos/as solicitantes ou a fatores externos à UFFS;
- g) A maioria das evasões ocorreu no primeiro e segundo semestres após o ingresso na UFFS.

A análise dos dados nos permite fazer os seguintes apontamentos em relação às características pessoais, socioeconômicas e educacionais dos/as estudantes evadidos/as da UFFS - *Campus* Erechim no período estudado, considerando as seguintes variáveis:

- a) Sexo: verificamos que, na média geral do *Campus*, não houve diferença significativa nos percentuais de evasão de estudantes do sexo feminino (43%) e masculino (47%), embora em alguns cursos, onde houve predominância no ingresso de estudantes do sexo feminino, como Pedagogia e Arquitetura e Urbanismo, a evasão de estudantes do sexo masculino tenha sido mais acentuada;

- b) Faixa Etária: estudantes que ingressam na UFFS - *Campus* Erechim com idade acima da faixa etária de referência para a educação superior (18 a 24 anos) evadiram mais que estudantes que ao ingressarem estava nesta faixa de idade ou abaixo dela. Nos cursos noturnos, percentual de evasão de percentual de evasão de estudantes mais velhos/as foi 18% superior ao percentual de evasão de estudantes mais jovens. Nos cursos diurnos essa diferença foi de 70%;
- c) Caracterização Étnico-racial: identificamos que o grupo com maior índice de evasão no período pesquisado foi o de estudantes indígenas, com 58%. Embora não tenha sido registrada uma diferença significativa entre os percentuais médios de evasão de discentes brancos/as, preto/os e pardos/as, ao desagregarmos os dados por cursos de maior e menor demanda, identificamos que estudantes pretos/as e pardos/as evadem mais em cursos de maior demanda, enquanto que em cursos com menor número de candidatos por vaga, a evasão é maior entre estudantes brancos/as;
- d) Deficiência: com taxa média de evasão de 89%, o grupo de discentes com algum tipo de deficiência foi o que registrou o mais alto índice de evasão entre todos os grupos analisados;
- e) Modalidade de Concorrência: verificamos que o percentual médio de evasão de estudantes que ingressaram por ampla concorrência (53%) foi superior ao percentual médio de evasão de discentes que ingressaram por meio de alguma modalidade de reserva de vagas (41%), ou seja, estudantes cotistas evadiram menos no período pesquisado. Identificamos, ainda, que, dentre as modalidades de reserva de vagas, a evasão foi maior entre os grupos que consideram a caracterização étnico-racial dos/as candidatos/as. Já no grupo que ingressou por ampla concorrência, a evasão foi maior entre aqueles/as que ingressaram por meio de editais de retorno de graduado e retorno de aluno abandono;
- f) Assistência Estudantil: teve um impacto positivo bastante significativo, uma vez que o percentual de evasão no grupo que não recebeu auxílio socioeconômico por meio de suporte financeiro (54%) foi 107% maior do que o percentual de evasão do grupo que recebeu (26%);
- g) Rede de Ensino Médio: identificamos que estudantes oriundos/as de escolas privadas evadiram mais do que estudantes vindos/as de escolas públicas, tanto nos cursos diurnos quanto nos noturnos. O percentual médio de evasão no primeiro grupo foi de 54%, e no segundo grupo foi de 43%;

- h) Grau Acadêmico: verificamos que o percentual médio de evasão nos cursos de licenciatura foi de 52%, índice 58% superior ao registrado nos cursos de bacharelado, onde o percentual médio de evasão foi de 33%. As taxas de evasão em cada curso foram de: 22% em Arquitetura e Urbanismo, 31% em Agronomia, 38% em Pedagogia, 31% Engenharia Ambiental e Sanitária, 49% em História, 55% em Geografia, 57% em Filosofia e 63% em Ciências Sociais. Os índices registrados na UFFS - *Campus Erechim* são significativamente superiores aos encontrados em outras universidades criadas durante os Governos Lula e Dilma;
- i) Bolsas Acadêmicas: foi a variável que apresentou maior impacto em relação à permanência, uma vez que o percentual de evasão entre estudantes que não atuaram como bolsistas remunerados em projetos de ensino, iniciação científica, extensão e cultura (50%) foi 284% superior ao percentual de evasão entre aqueles/as que receberam (13%).

Ao finalizarmos esse capítulo, destacamos alguns mecanismos identificados que mostram como aspectos econômicos, culturais, sociais e simbólicos impactam na trajetória universitária do grupo pesquisado. Primeiramente, apesar de a UFFS buscar estabelecer condições equânimes de acesso, e ser bem sucedida naquilo que diz respeito ao ingresso de estudantes oriundos/as de escola pública, podemos observar que as clivagens étnico-raciais que permeiam a nossa sociedade ainda impactam diretamente tanto o ingresso como a permanência de estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas na Instituição. Essa afirmação encontra respaldo nos dados levantados que mostram que o ingresso desses grupos é muito dependente de reserva de vagas, e que se dá em maior percentual em cursos de menor demanda. A evasão, por sua vez, é maior entre as modalidades que reservam vagas para pretos/as, pardos/as e indígenas e em cursos de maior demanda.

Destacamos, ainda, que a evasão superior registrada entre estudantes vindos/as de escolas privadas e ingressantes em modalidades que não reservam vagas para estudantes de baixa renda pode estar relacionada aos mecanismos que sujeitos munidos de maior capital econômico, cultural e social dispõem para reajustar seus percursos acadêmicos, buscando alternativas em instituições mais consolidadas e em cursos que gozem de maior prestígio social.

Por fim, a necessidade de prover sua subsistência e da família pode ser um fator determinante tanto de escolha dos cursos como de evasão para aqueles/as estudantes que não tiveram a oportunidade de ingressar na educação superior na idade considerada a adequada.

As necessidades de ordem material podem ser determinantes para direcioná-los/as para os cursos noturnos, que lhes permitem conciliar atividade laboral e estudos, e para leva-los/as à evasão, em função do pouco tempo que dispõem para dedicar os estudos e para terem uma integração acadêmica e social satisfatória ao ambiente universitário.

Dando sequência à análise de dados e buscando identificar por que os/as estudantes evadem da UFFS - *Campus* Erechim, passamos no capítulo a seguir a tratar dos fatores que motivaram a evasão no período pesquisado.

7 A EVASÃO PELOS/AS EVADIDOS/AS: QUAIS OS FATORES QUE INFLUENCIARAM A EVASÃO DISCENTE NA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM

Neste capítulo, nos debruçamos sobre a identificação e análise das motivações da evasão discente na UFFS - *Campus* Erechim. Para isso, nos apoiamos nas respostas obtidas por meio do questionário eletrônico aplicado aos/as estudantes que ingressaram no período de 2013 a 2017, mas que evadiram no período de 2015 a 2017. Conforme esclarecemos no Capítulo 5, o questionário eletrônico foi enviado para 666 estudantes que evadiram nesse período e 69⁸³ deles/as aceitaram participar da pesquisa.

O número reduzido de retornos (pouco mais de 10%) nos impede de fazer generalizações a partir dos dados obtidos, mas são capazes de nos fornecer importantes pistas sobre quais fatores tiveram maior impacto na evasão no contexto da UFFS - *Campus* Erechim, abrindo um leque de possibilidade para estudos posteriores.

7.1 PERFIL DOS/AS ESTUDANTES EVADIDOS/AS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

Apresentamos, nesta seção, de forma descritiva, o perfil dos/as respondentes do questionário eletrônico. Dos 69 participantes, 14 eram do curso de Ciências Sociais, 10 de Agronomia, nove de Engenharia Ambiental e Sanitária, nove de Filosofia, nove de Geografia, oito de Arquitetura e Urbanismo, sete de História e três de Pedagogia, totalizando 42 estudantes de cursos de licenciatura e 27 de cursos de bacharelado.

Em relação às **características de ordem pessoal**, a maioria dos/as respondentes declarou-se branco/a (51 do total de 69), solteiro/a (55 de 69) e sem filhos (57 de 69). Eram, ainda, em sua maioria do sexo masculino (39 de 69) e com idades entre 18 e 24 anos (37 de 69). Apenas três (de 69) informaram ter algum tipo de deficiência.

No que concerne aos **locais e condições de moradia e deslocamento** até o *Campus* Erechim, a maioria (57) residia em Erechim enquanto foi estudante da UFFS, sendo que 33 deles/as eram oriundos/as de outras regiões do Estado ou do país. Identificamos que no grupo de estudantes que passou a residir em Erechim, a maior parte (26 do total de 33) instalou-se

83 Em algumas situações o somatório de respostas ultrapassa o número total de respondentes (69). Isso se justifica porque em algumas perguntas, o/a participante podia escolher mais de uma opção, como, por exemplo, na questão referente às motivações para evasão. Já em outras situações, o número pode ser menor, pois alguns estudantes não responderam todas as perguntas do questionário.

na região central da cidade, onde embora os aluguéis sejam significativamente mais caros, há uma maior oferta de transporte, comércio, serviços, assistência médica, lazer, etc.

Residir com colegas e amigos apresentou-se como a principal alternativa para aqueles/as estudantes que vieram de outras regiões. Dos 25 que apontaram essa opção de resposta, 24 haviam se mudado para Erechim após ingressarem na UFFS. Já entre os/as 25 respondentes que informaram viver com os pais/parentes ou com cônjuge/filhos, 24 eram oriundos/as de Erechim ou das demais cidades da 15ª CRE.

Chamou-nos a atenção que, no grupo dos 17 participantes que declararam morar sozinhos, aparecem dois subgrupos com características bem distintas: *a*) dentre aqueles/as com renda mensal familiar de até três salários mínimos (7 casos), a maioria (5 respondentes) trabalhava e sua subsistência dependia da sua atividade laboral; *b*) já dentre aqueles/as cujos rendimentos familiares mensais ultrapassavam os três salários mínimos (10 casos), a maior parte (8 respondentes) tinha como principal fonte de sustento, o auxílio dos pais.

O transporte coletivo urbano foi apontado como a principal forma de deslocamento até o *Campus* pela maioria dos/as participantes que residiam em Erechim (44 do total de 57), enquanto que van/ônibus fretado e ônibus intermunicipal apareceram como principal alternativa para quem residia em outras cidades (7 do total de 11).

Ao levantarmos as **características socioeconômicas**, identificamos que os participantes se encaixavam no perfil de sujeitos oriundos de estratos populares. O rendimento mensal familiar de 44 respondentes (do total de 69) era de até três salários mínimos, o que corresponde a 64% do grupo pesquisado. Apenas oito pessoas informaram ter rendimento familiar acima de seis salários mínimos.

O ensino fundamental é o nível de escolarização da maior parte dos pais e mães dos entrevistados (45% das mães e 54% dos pais). O grau de instrução formal dos pais confirma um processo de mobilidade escolar geracional já identificado em outras pesquisas realizadas no âmbito da UFFS (ZAGO; PEREIRA; PAIXÃO, 2016; ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012), que mostram que os/as estudantes da UFFS, em sua maioria, fazem parte da primeira geração da família a acessar a educação superior. A ocupação dos pais e das mães é bastante diversificada, aparecendo em maior número atividades ligadas à agricultura e à prestação de serviços. Identificamos um número expressivo de aposentados/as e pensionistas (10 mães e 9 pais).

Parte bastante significativa dos/as respondentes (29 do total de 69) apontaram que conciliavam atividade laboral e estudos enquanto foram estudantes da UFFS, trabalhando de 20 a 44 horas semanais, sendo em sua maioria (22 do total de 29) estudantes de cursos

noturnos. As ocupações são bastante diversificadas, aparecendo de forma mais recorrente a atuação no ramo de ensino, do serviço público e como estagiário/a. Do grupo de 31 participantes que declarou não trabalhar, a grande maioria informou que sua subsistência dependia do auxílio financeiro dos pais (20 casos) ou de bolsas e/ou auxílios socioeconômicos ofertados pela UFFS (8 casos). Dos 31, 18 (ou 58%) eram estudantes de cursos integrais.

Em relação à **trajetória escolar**, 60 respondentes (do total de 69) apontaram que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, o que equivale a 87% do grupo participante, estando em consonância com o percentual de estudantes vindos/as de escola pública que ingressaram na UFFS - *Campus* Erechim no período de 2013 a 2017, conforme demonstramos na Seção 6.4.1. A maioria (51 do total de 69) frequentou o ensino médio regular e apenas 15 (do total de 69) frequentaram cursinho pré-vestibular.

No que concerne à **trajetória e vivência acadêmica**, 57 (do total de 69) afirmaram que o fator ou um dos fatores condicionantes para escolha do curso foi “gostar/se identificar com o curso”. A gratuidade foi apontada por 21 participantes. Enquanto as oportunidades no mercado de trabalho foram apontadas em sua maioria por estudantes de cursos de bacharelado (11 do total de 14), o turno de oferta do curso foi apontado exclusivamente por estudantes de cursos de licenciatura (11 casos), sendo que oito deles/as exerciam algum tipo de atividade laboral enquanto foram estudantes da UFFS.

O processo seletivo regular foi a forma de ingresso da maioria dos/as participantes (57 do total de 69), sendo que 31 (do total de 57) ingressaram por reserva de vagas. Quanto ao recebimento de auxílios socioeconômicos, 46 (do total de 69) declaram que não recebiam suporte financeiro da Instituição, sendo que parte significativa desses/as estudantes (24 do total de 46) tinha renda familiar mensal de até três salários mínimos. Dentre os/as 22 (do total de 69) que declaram receber algum tipo de auxílios socioeconômico, a grande maioria (19) tinham rendimentos familiares abaixo de três salários mínimos.

Identificamos que para grande parte dos/as respondentes, a vivência acadêmica estava limitada às experiências em sala de aula, uma vez que, do total de 69, apenas seis haviam recebido algum tipo de bolsa acadêmica e 12 haviam atuado como voluntários/as em algum programa/projeto de ensino, iniciação científica e tecnológica, extensão ou cultura. Além disso, somente 16 informaram que assistiam e/ou participavam com frequências das atividades culturais ofertadas no *Campus* e 35 informaram que não dedicavam mais do que três horas semanais para os estudos, sendo em sua maioria trabalhadores.

A evasão ocorreu, na maioria dos casos (54 do total de 69) no mesmo ano de ingresso ou no ano seguinte, ou seja, nas primeiras fases do curso, e 62 respondentes não solicitaram

nenhum trancamento no período que foram estudantes da UFFS. Boa parte (34 do total de 69) apontou que havia sido reprovada em ao menos uma disciplina.

As formas mais comuns de evasão foram por não renovação da matrícula (29 casos) e por desistência formal (24 casos). Identificamos uma tendência de evasão por mobilidade (RISTOFF, 1995 apud BRASIL, 1997) ou em caráter provisório, uma vez que 37 respondentes (do total de 69) declararam que estavam ingressando em outra IES quando saíram da UFFS (23 em IES públicas e 14 em IES privadas) e 18 estavam evadindo provisoriamente, mas pretendiam voltar a fazer um curso de graduação.

Dos 24 casos de desistência formal, 18 haviam ingressado em outra IES ao evadir da UFFS, o que ratifica o estudo realizado por Zago, Paixão e Pereira (2016), que apontou a prevalência dos casos de evasão por mobilidade entre os/as estudantes da UFFS - *Campus Erechim* que formalizaram o pedido de desistência entre os anos de 2010 e 2014.

Dentre os/as 28 (do total de 69) que declararam estar ingressando em outra IES fora da cidade de Erechim, 24 eram oriundos/as de cidades de fora da região de abrangência da 15ª CRE. Já dentre os/as nove respondentes que informaram que estavam ingressando em outra IES na cidade de Erechim, a maioria (6) era oriunda da região da 15ª CRE. A maioria dos respondentes (44 do total de 69) informou que conversou/se aconselhou com familiares e amigos antes de evadir. Apenas nove respondentes conversaram com professores/as ou coordenadores/as do curso.

Ao analisarmos o que levou à evasão do grupo pesquisado, identificamos que cada participante indicou, em média, quatro motivações. Dos/as 68 evadidos/as que responderam a essa pergunta, 24 apontaram uma única causa. Entre os/as 49 que indicaram mais de uma motivação, 44 apontaram causas vinculadas a diferentes dimensões (pessoal, interna e externa às IES) o que corrobora os apontamentos da Comissão Especial para o Estudo da Evasão, ligada ao Ministério da Educação, que afirma que os fatores de diferentes ordens se inter-relacionam estreitamente:

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

Embora seja importante estarmos atentos à inter-relação dos diferentes fatores, optamos, para melhor visualização e apreensão dos resultados, por organizar as motivações

apontadas em três categorias analíticas: fatores de ordem pessoal, fatores externos à UFFS e fatores internos à UFFS.

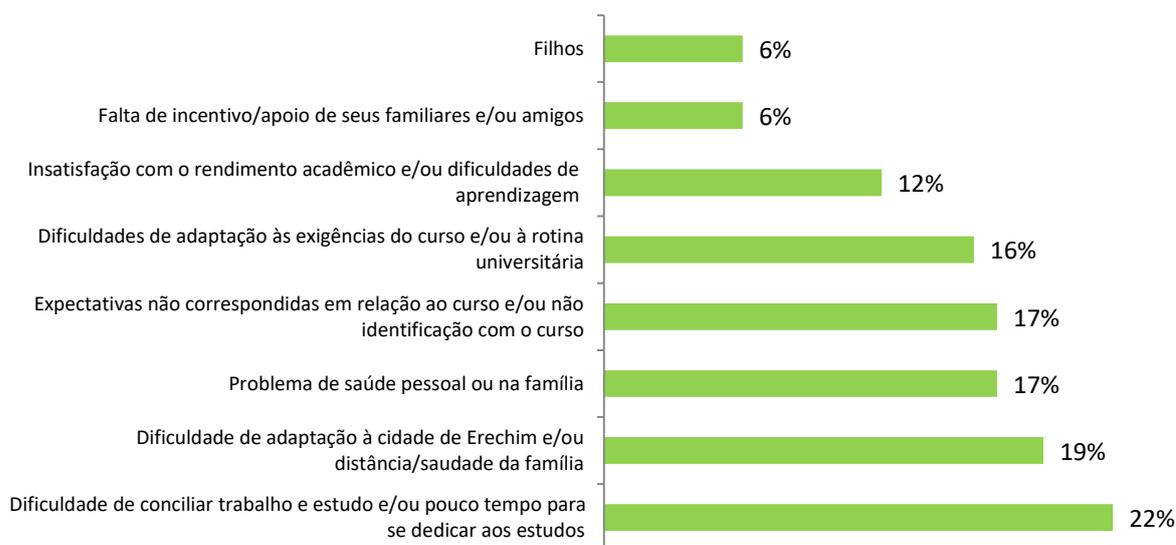
7.2 FATORES DE ORDEM PESSOAL

Os fatores relacionados à dimensão pessoal que colaboram para a evasão abrangem as características individuais do/a estudante, referentes às suas habilidades, à sua personalidade e às suas expectativas, além de aspectos relacionados à família, ao trabalho e à sua trajetória escolar progressa. A Comissão Especial para o Estudo da Evasão aponta como exemplos de aspectos ligados à dimensão pessoal aqueles

[...] relativos a habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; da desinformação a respeito da natureza dos cursos; da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL, 1997, p. 137).

O gráfico abaixo apresenta o percentual de indicação de cada uma das opções ofertadas no questionário em relação aos fatores ligados à dimensão pessoal.

Gráfico 8 – Percentual de indicação de fatores de ordem pessoal (UFFS - *Campus Erechim/2015-2017*)



N = 69

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No âmbito dos **aspectos familiares**, a falta de incentivo da família ou dos amigos foi apontada por 6% dos/as participantes (4 do total de 69), sendo que três deles/as cursavam licenciaturas. Ao associarmos essa motivação à renda familiar mensal, identificamos que as condições de ordem material influenciaram a evasão de formas distintas. Os três respondentes (do total de 4) que tinham renda familiar de até três salários mínimos, relacionaram essa motivação a outras de ordem econômica, como dificuldades financeiras e valores insuficientes dos auxílios socioeconômicos. Já o/a respondente com renda superior a seis salários mínimos, diferentemente dos demais, indicou que a sua evasão estava associada às perspectivas de mercado de trabalho, baixa remuneração e reconhecimento social dos profissionais da área escolhida, no caso um curso de licenciatura.

Quatro respondentes (do total de 69, ou 6%), todas do sexo feminino, indicaram os filhos como a motivação ou uma das motivações para evadir. Duas (do total de 4) especificaram que engravidaram durante o curso. Quando associamos essa motivação para evasão a outras motivações apontadas pelas respondentes, bem como às suas características relacionadas ao estado civil, à caracterização étnico-racial, à renda familiar e à participação no sustento da família, identificamos dois perfis bastante distintos:

a) uma respondente era branca, solteira, tinha renda familiar de seis a 10 salários mínimos, não trabalhava e tinha como fonte de sustento o auxílio dos pais. A gravidez foi a única motivação para a evasão, tendo retornado à sua cidade natal e ingressado no mesmo curso em uma instituição pública mais próxima de casa;

b) três respondentes eram pretas ou pardas, casadas ou separadas, tinham renda familiar de até 1,5 salário mínimo, trabalhavam e contribuía ou eram as principais responsáveis pelo sustento da família. Todas também indicaram dificuldades financeiras como motivação para evasão e duas voltaram a estudar, mas optaram por fazer o mesmo curso na modalidade EAD em instituições privadas, que, em geral, oferece uma maior autonomia na escolha de espaços e tempos para o estudo.

Em relação às estudantes que engravidaram durante o curso, o Regulamento da Graduação da UFFS, em atenção à Lei nº 6.202/75, respeita o direito a tratamento especial às estudantes em estado de gestação, a partir do oitavo mês de gravidez e durante três meses. No entanto, além da questão de readequação do orçamento familiar com a chegada de um novo membro, há de se considerar que os cuidados e a atenção demandados por uma criança se estendem muito além desse período garantido pela legislação, e que nem todas as mães contam com uma rede de apoio que possa lhes auxiliar enquanto elas estão cumprindo com as demandas do curso (aulas, trabalhos acadêmicos, etc.).

No caso das três estudantes de baixa renda, por exemplo, todas frequentavam cursos noturnos, turno em que não há oferta de atendimento em creches e pré-escolas. E embora tenhamos testemunhado nos últimos tempos um aumento na participação dos pais nos cuidados e na educação dos filhos, ainda persiste em nossa sociedade uma cobrança maior em relação às mães. Dos quatro respondentes do sexo masculino que informaram ter filhos, nenhum os apontou como motivação para a evasão.

Ainda em relação aos aspectos relacionados à família, 17% dos/as respondentes (12 do total de 69) apontaram problemas de saúde pessoal ou na família como a causa ou uma das causas para a evasão. Eram, em sua maioria, estudantes oriundos de outras regiões do estado do Rio Grande do Sul e do país (9 do total de 12), com renda mensal familiar de até três salários mínimos (9 do total de 12), que residiam sozinhos ou com colegas/amigos (9 do total de 12) e que tinham como principal fonte de sustento o auxílio dos pais ou os auxílios socioeconômicos ofertados pela UFFS (8 do total de 12). Todos/as eram solteiros.

No caso de problema de saúde com o/a próprio/a estudante, o Regulamento da Graduação da UFFS, amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044/69, também prevê realização de atividades compensatórias em regime domiciliar para alguns casos específicos de ocorrência isolada ou esporádica. No entanto, é preciso considerar que, de uma forma geral, problemas de saúde físicos ou psicológicos, sejam relacionados aos/às próprios/as estudantes, sejam relacionados a familiares, exigem, além de dedicação de tempo, o que muitas vezes impossibilita o acompanhamento das atividades do curso, readequação da renda familiar. Recursos que antes eram destinados para a formação superior dos/as filhos/as, passam a ser destinados para os cuidados necessários para o tratamento do ente familiar adoentado.

Considerando o perfil dos/as estudantes que apontaram essa motivação (baixa renda, vivendo longe da família, dependentes de auxílio dos pais ou auxílios socioeconômicos), é compreensível que um problema de saúde fragilize uma condição que já é de vulnerabilidade socioeconômica e emocional.

No que concerne a **aspectos relacionados ao desempenho e adaptação acadêmica**, 12% (8 do total de 69) apontaram a insatisfação com o rendimento acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem devido à deficiência na formação escolar anterior como uma das causas para evasão. Embora essa motivação não seja tão significativa em relação ao total do grupo pesquisado, é possível identificar entre os/as respondentes algumas características que demonstram como a qualidade da educação básica, em especial a pública, tem repercussão no percurso universitário. Dos/as oito participantes que apontaram essa motivação, sete haviam estudado o ensino médio integralmente em escola pública e um,

parcialmente. A maioria (7 do total de 8) reprovou em alguma disciplina durante a graduação, sendo que quatro informaram que reprovaram entre quatro e oito disciplinas.

A estrutura do sistema de ensino brasileiro, segmentado em público e privado, faz com que a dimensão econômica da origem social do/a estudante tenha, na grande maioria das vezes, uma forte determinação em relação aos conhecimentos e conteúdos a que ele/a estará exposto/a ao longo de sua trajetória escolar. Estudantes de educação básica pública convivem, em geral, com fatores desfavoráveis à escolarização, como a falta de professores, estrutura física deficitária, professores sem formação específica na área de atuação, baixa remuneração dos profissionais do magistério e desmotivação profissional, aligeiramento dos conteúdos escolares, etc. Esses fatores, dentre outros, acabam não garantindo, muitas vezes, a apropriação dos conhecimentos fundamentais por esses sujeitos. O Anuário da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) mostra, por exemplo, que ao final do ensino médio, apenas 7,3% dos/as concluintes têm aprendizagem adequada em matemática e 27,5% em língua portuguesa.

Estudos, como os realizados por Zago (2006; 2014), mostram que a qualidade do ensino na educação básica pública repercute nas etapas posteriores de escolarização: na escolha do curso, na forma de ingresso, nas condições de permanência, na concorrência desigual no mercado de trabalho de acordo com o valor social do diploma, entre outras. Em relação especificamente à maneira como as lacunas na formação precedente impactam no desempenho acadêmico dos/as universitários/as, Zago (2014, p. 453) descreve, metaforicamente, da seguinte forma: “é a mesma coisa que pegar um filme pela metade, não tem como entender inteiro”.

A ausência ou não domínio de certos conhecimentos, que deveriam ter sido construídos na formação inicial, colaboram tanto para a permanência de algumas desigualdades sociais e educacionais como para a criação de outras. Ao falar das precárias condições de escolarização dos segmentos sociais mais populares e o impacto na trajetória universitária, Dias Sobrinho (2010) alerta para a naturalização dos processos de exclusão educacional:

Não é só o fato de levarem desvantagens em suas formações anteriores, aí incluídas as debilidades de ensino-aprendizagem e as precárias informações a respeito do que seria uma vida universitária rica e potencialmente importante para os seus futuros de cidadãos e profissionais. É toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são “naturais”, da mesma forma que as desigualdades formam parte “naturalmente” da sociedade. É importante assumir esse tipo de exclusão que não se mostra nas estatísticas mais simples: a exclusão por

dentro do sistema, cujas faces são a oferta de ensino de baixa qualidade e a autoexclusão (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230)

Para o autor, assim como para Zago (2006; 2014), qualquer tentativa de democratização da educação superior passa pela superação das desigualdades existentes nos níveis escolares precedentes, através do investimento público para melhoria quantitativa e qualitativa do sistema de educação.

Ainda em relação a aspectos ligados ao desempenho acadêmico, para 16% dos/as respondentes (11 de 69), dificuldades de adaptação às exigências do curso e à rotina universitária pesaram na decisão por evadir. De acordo com a Comissão Especial para o Estudo da Evasão (BRASIL, 1997), alguns/as estudantes apresentam grandes dificuldades para se adaptar à dinâmica acadêmica, que é muito diferente da dinâmica da educação básica, necessitando incorporar à sua nova rotina um sistema de periodização semestral, de regime de créditos, de matrículas por disciplinas, entre outros. Lima (2017) defende que:

Ao adentrar o ambiente universitário, entendemos que o estudante pode ficar realmente confuso com tamanha liberdade que lhe é outorgada, e esta pode ser compreendida como uma falta de atenção por parte da IES e de seus professores, pois não existe mais o “sinal sonoro” entre as aulas, nem há interrupções frequentes para avisos nas salas de aula, diminui a cobrança dos professores sobre o resultado de seus alunos, e a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois agora não são mais eles que buscam o boletim ao final do período letivo. Toda esta autonomia acaba chocando alguns estudantes, advindos de escolas onde havia rigor nas rotinas e hierarquias escolares, que demoram em se adaptar ao ambiente, ao curso e às novas regras do jogo (LIMA, 2017, p. 167).

Para Tinto (2014) as dificuldades de adaptação às demandas acadêmicas e sociais do estudo universitário podem ter um peso maior para aqueles/as estudantes que são os primeiros das suas famílias a frequentar um curso superior. Segundo o autor, os/as estudantes cujos pais ou irmãos/ãs não experienciaram a dinâmica da educação superior, “will likely need some support to be able to successfully navigate the often stormy waters of university life”⁸⁴ (TINTO, 2014, p. 13). No entanto, chamou-nos a atenção que dos/as 11 respondentes que apontaram essa motivação, cinco tinham ao menos um dos pais com formação superior, o que sinaliza que essa dificuldade pode estar relacionada a outras dimensões da vida desses/as estudantes, como a formação pregressa e atividade laboral.

⁸⁴ Tradução livre da autora: [...] provavelmente precisarão de algum apoio para poder navegar com sucesso pelas águas muitas vezes tempestuosas da vida universitária (TINTO, 2014, p. 13).

Nesse sentido, identificamos que dos/as 11 respondentes que apontaram problemas para se adaptar às exigências e rotinas acadêmicas, 10 haviam cursado o ensino médio integralmente em escola pública que, além das questões de limitação da apropriação de conhecimentos, em geral, não costuma orientar seu corpo discente a respeito da vida e da dinâmica universitária (DIAS SOBRINHO, 2010). Além disso, sete respondentes (do total de 11) trabalhavam enquanto foram estudantes da UFFS. Estudantes que trabalham e, conseqüentemente, estão impossibilitados de se dedicarem exclusivamente aos estudos têm, muitas vezes, sua vivência universitária limitada à experiência de sala de aula, dispondo de um tempo muito limitado para buscar informações nos setores, para se inteirar dos procedimentos acadêmicos, dos fluxos, dos prazos, etc.

Em relação a **aspectos ligados às idiossincrasias dos/as respondentes**, expectativas não correspondidas em relação ao curso ou não identificação com a graduação escolhida foram apontadas como motivações para evasão por 17% dos/as participantes (12 do total de 69). Para a Comissão Especial para o Estudo da Evasão (BRASIL, 1997, p. 137), a escolha profissional muitas vezes acontece de forma muito precoce, numa faixa de idade entre 16 e 18 anos, o que provavelmente leva esses/as jovens “a abandonar seu curso, trocando-o, após um ou dois anos como universitário, por outro mais adequado a suas habilidades, formação ou vocação”. Os resultados que encontramos em nossa pesquisa corroboram essa afirmação. No grupo pesquisado, oito (do total de 12) tinham entre 16 e 18 anos quando ingressaram na UFFS e dos/as seis (do total de 12) que informaram que ingressaram em outra IES ao saírem da UFFS, todas/as mudaram de curso.

Consideramos também pertinente refletir sobre a questão da “escolha” sob outro ponto de vista. Zago (2006, p. 232) afirma que “[...] falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato”. Para a autora, os/as estudantes tendem a acessar os cursos que julgam serem mais adequados às suas condições sociais, tomando como base seu capital econômico, social e cultural. Ao analisarmos as características dos/as 12 respondentes (do total de 69) que apontaram que evadiram em função das expectativas não correspondidas ou não identificação com o curso, identificamos dois perfis distintos:

a) dentre os/as sete que haviam ingressado em cursos noturno, todos/as tinham renda familiar de até três salários mínimos, seis trabalhavam e seis associaram a escolha do curso à gratuidade, à facilidade de ingresso, ao turno de oferta. Apenas três também indicaram que escolheram o curso por se identificarem com ele;

b) Já entre os/as cinco respondentes que haviam ingressado em cursos diurnos, três tinham renda familiar entre 4,5 e 10 salários mínimos, nenhum/a trabalhava, e a justificativa mais citada para escolha (3 casos) foi por gostar/se identificar com o curso, o que sugere que ao apontar essa justificativa, os/as respondentes se referiam mais a expectativas não correspondidas em relação ao curso.

Esses dados reforçam os apontamentos de Zago (2006) de que as “escolhas” são fortemente influenciadas pelas condições socioeconômicas, culturais e educacionais dos indivíduos. Há ainda outra questão que precisa ser considerada em relação às expectativas frustradas dos/as estudantes: a parcela de responsabilidade institucional. Lobo (2012, p. 37) alerta que muitas IES divulgam seus cursos, sua missão, sua estrutura, criando “expectativas que, se não são atendidas, geram decepção e quebra do vínculo de confiança do aluno, ou seja, destroem as razões que fizeram o aluno optar por aquela IES, ou curso”.

Segundo a autora, é comum as instituições buscarem vender uma imagem de modernidade, tecnologia, produção, oportunidades, sem incorporarem esses aspectos aos seus projetos pedagógicos, aos currículos, às práticas docentes, o que acaba por frustrar as expectativas dos/as estudantes. Nesse sentido, é importante que a UFFS, ao divulgar seus cursos (grade curricular, perfil do egresso, perfil do curso, etc.), sua política de assistência estudantil, a forma como desenvolve ensino, pesquisa e extensão, entre outros, o faça de maneira clara e detalhada para que os/as candidatos/as possam estar munidos de informações suficientes no momento da escolha da graduação que pretendem ingressar e até mesmo para que possam decidir se a Instituição é a melhor opção para fazer o curso superior que deseja.

Ainda no que concerne às idiossincrasias dos/as estudantes, dificuldades de adaptação à cidade de Erechim e distância da família foram apontadas por 19% dos/as respondentes (13 do total de 69). Dos/as 17 estudantes (do total de 69) que informaram residir em outras regiões do Brasil antes de ingressar na UFFS, oito apontaram essa motivação, sendo que seis eram oriundos/as de cidades muito mais populosas e culturalmente bastante diferentes de Erechim, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. A dificuldade de adaptação à cidade e a saudade da família teve um peso menor dentre aqueles/as oriundos/as da região Sul. Dos/as 20 respondentes (do total de 69) que se encaixavam nesse grupo, apenas quatro apontaram essa como a causa ou uma das causas da evasão.

Para aqueles/as que necessitam se distanciar de seus familiares e de seu círculo de relações sociais para poder cursar uma graduação, há, além da necessidade de se adaptar e se integrar à dinâmica universitária, a necessidade de se adaptar e se integrar a um novo espaço urbano, a novas relações pessoais, a características culturais regionais, a diferentes formas e

ritmos de vida, e isso, para alguns/as estudantes, em especial os mais jovens, pode representar uma responsabilidade muito grande para suportar longe da família.

Por fim, o questionário abordou a dificuldade para conciliar trabalho e estudo e/ou o pouco tempo para dedicar aos estudos fora da sala de aula como o **aspecto profissional** relacionado aos fatores de ordem pessoal. Para 22% dos/as respondentes (15 do total de 69), essa motivação teve impacto na decisão pela evasão. Desses/as 15, 12 (80%) trabalhavam enquanto foram estudantes da UFFS, nove (60%) eram o/a principal responsável pelo sustento da família ou contribuía parcialmente, e oito (53%) também apontaram dificuldades financeiras, o que, em parte, justificaria priorizar a atividade laboral em relação aos estudos.

No entanto, apenas dois respondentes apontaram essa como a única motivação para a evasão, tendo a maioria (11 do total de 15) a associando a fatores institucionais como metodologias de ensino, matriz curricular do curso, dificuldade de diálogo com a coordenação do curso e/ou gestão do *Campus*, horário das aulas, apoio pedagógico e psicológico insuficientes, entre outros.

Como já mencionamos anteriormente, para aqueles/as que trabalham, a vivência universitária limita-se, muitas vezes, às atividades acadêmicas realizadas em sala de aula, uma vez que a participação em atividades extraclasse (viagens de estudo, participação em eventos, participação em grupos de estudo, atuação como bolsista em programas de ensino, pesquisa, extensão e cultura, entre outros) está condicionada às limitações objetivas relacionadas à atividade laboral. De acordo com Zago (2006):

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) (ZAGO, 2006, p. 235).

No Brasil, o ingresso tardio no mundo do trabalho, por opção, é um privilégio de uma pequena parcela da população. A maioria dos/as jovens, principalmente aqueles/as oriundos/as de famílias com restrições econômicas, se vê obrigada a começar trabalhar muito cedo para poder colaborar para a subsistência da família ou até mesmo garantir o seu próprio sustento. Essa é uma realidade em nossa sociedade que não pode ser negada pelas instituições, especialmente aquelas que se disponibilizam a receber em número maior esses grupos sociais.

Embora, em última instância, a decisão de evadir seja de responsabilidade do/a universitário/a, isso não exime as IES de buscarem alternativas para melhorar as experiências dos/as estudantes que trabalham, que são diferentes das experiências daqueles/as que conseguem se dedicar exclusivamente aos estudos (TINTO, 1993).

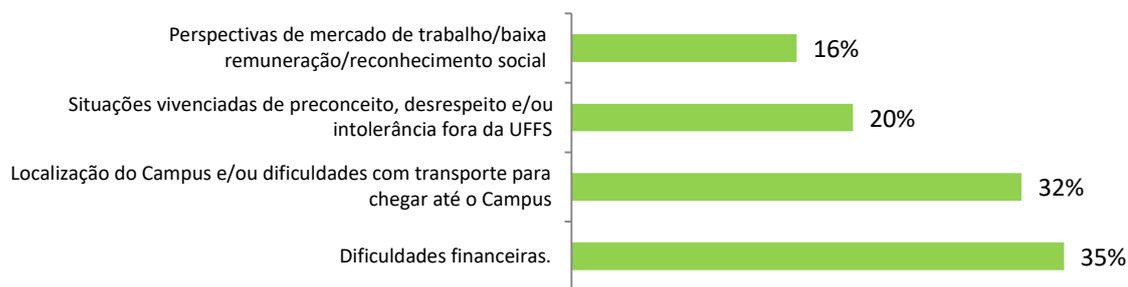
Identificamos, ainda, que 46 respondentes (do total de 69) apontaram ao menos um fator de ordem pessoal, e desses, nove apontaram apenas fatores de ordem pessoal para a evasão. Apenas cinco acrescentaram alguma informação adicional às motivações apresentadas no questionário. Em três casos, os comentários complementavam as informações prestadas em respostas anteriores e em dois casos os/as participantes indicaram outra motivação: uma respondente informou que a sua evasão tinha ocorrido em função da oportunidade de participar do programa do governo federal Ciências sem Fronteiras por meio de outra IES na qual ela cursava uma graduação de forma concomitante à cursada na UFFS, enquanto outro apontou que a evasão foi motivada por “estar desiludido com o viés do curso”, no caso o curso de História.

7.3 FATORES EXTERNOS À UFFS

A Comissão Especial para o Estudo da Evasão, ao se referir aos fatores relacionados à dimensão externa da IES que influenciam a evasão discente, aponta aspectos ligados a conjunturas econômicas, ao mercado de trabalho, à valorização e desvalorização das profissões, às dificuldades financeiras dos/as estudantes, entre outros (BRASIL, 1997).

Ao analisarmos as respostas do questionário, observamos que dos 69 respondentes, 44 apontaram ao menos um fator externos à UFFS como motivador para evasão, sendo que cinco apontaram apenas fatores externo. O gráfico a seguir ilustra o percentual de indicação de cada opção ofertada no questionário.

Gráfico 9 – Percentual de indicação de fatores externos à UFFS (UFFS - *Campus* Erechim/2015-2017)



N = 69

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em um país com tantas desigualdades sociais como o Brasil, constantemente assolado por crises econômicas e políticas, as perspectivas em relação ao mercado de trabalho, à remuneração e ao reconhecimento social da carreira escolhida são fatores que têm um impacto significativo na evasão, principalmente entre aqueles/as que, munidos de um volume maior de capital econômico, cultural e social, dispõem de melhores condições de avaliar e reavaliar cenários e criar estratégias mais seguras e rentáveis em relação aos investimentos na educação superior.

No caso da UFFS - *Campus* Erechim, onde a maioria dos estudantes é oriunda de classes populares, aspectos referentes às perspectivas futuras em relação à profissão escolhida apareceram com menos força nos questionários em comparação a outros fatores externos. Dos 69 respondentes, 11 (ou 16%) apontaram que esse foi um ponto que teve impacto na decisão por evadir. Em nenhum dos casos essas motivações aparecem de forma isolada, estando sempre vinculadas a outras causas.

Os dados levantados pelo questionário, no entanto, evidenciam a desvalorização da profissão docente em nossa sociedade, uma vez que dos 11 que relacionaram a evasão às perspectivas profissionais, 10 eram graduandos/as de cursos de licenciatura, e dos/as sete (do total de 11) que informaram ter dado continuidade aos estudos em outra IES quando saíram da UFFS, seis mudaram de curso, sendo todos/as oriundos/as, originalmente, de cursos de licenciatura.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), professores da educação básica ganham, em média, menos de 70% do que ganham profissionais com curso superior de outras áreas. Quando comparado apenas aos profissionais com formação superior na área de saúde, por exemplo, esse percentual cai para cerca de 50%. Parte das distorções das condições de remuneração do magistério frente às demais profissões pode ser explicada pelo descumprimento, por boa parte dos estados e

municípios, da Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica. Soma-se à questão salarial a carência de planos de carreira docente atraentes que deem condições aos profissionais de planejarem seu futuro com segurança, de buscarem aperfeiçoamento contínuo e de valorizarem suas melhores competências. Esse quadro de desvalorização social da profissão docente acaba refletindo nas escolhas dos/as estudantes, fazendo com que busquem alternativas que lhes deem melhores perspectivas em relação ao horizonte profissional.

Identificamos que do total de 11 participantes que apontaram essa motivação, em apenas dois casos a formação escolar dos pais não ultrapassava o ensino fundamental. Nos demais, ao menos um dos pais tinha formação superior (5 casos) ou ensino médio completo (4 casos), o que reforça o argumento de que famílias com repertórios escolares e culturais mais elevados possam estar mais bem preparados para orientar seus/suas filhos/as em relação a escolhas e a rearranjos na formação superior.

Para 20% dos/as respondentes (ou 14 do total 69) situações de preconceito, desrespeito e intolerância vivenciadas fora dos espaços universitários, junto à comunidade local, contribuíram para a evasão. Não há especificação do tipo de preconceito sofrido (de caráter racial, sexual, socioeconômico, religioso, de gênero, etc.) porque o questionário não ofertou essa opção, mas identificamos que do total de 14 respondentes que apontaram essa justificativa, sete eram oriundos de outras regiões do país e três de outras cidades do Rio Grande do Sul. Todos/as tinham renda mensal familiar de até três salários mínimos.

Chama a atenção que dos/as 17 respondentes pretos/as e pardos/as (do total de 69), oito (ou 47%) apontaram que sofreram algum tipo de preconceito na cidade e que isso influenciou a sua decisão por evadir. Já entre os/as 51 respondentes brancos/as (do total de 69), nove (ou 18%) apontaram essa como uma de suas motivações. Essa diferença reflete uma realidade muito presente em nossa sociedade. Ainda que nos últimos anos tenhamos presenciado indicativos mais favoráveis a esse grupo social, como a Lei das Cotas, por exemplo, não podemos negar que a população afrodescendente brasileira ainda sofre perversos tipos de exclusão.

Outro fator externo à UFFS diz respeito ao deslocamento até a Instituição. Para 32% dos/as respondentes (22 do total de 69), a dificuldade de acesso ao *Campus* em função da sua localização⁸⁵ aparece como um dos fatores que influenciaram a evasão. A maior parte (16 do total de 22) residia em Erechim e dependia do transporte coletivo urbano para deslocamento

85 Como já mencionado na Seção 4.2, o *Campus* Erechim da UFFS está localizado às margens da ERS 135, a cerca de 10 quilômetros da cidade, em uma área pouco urbanizada, onde não há oferta de comércio e serviços.

até a UFFS. Seis participantes (do total de 22) residiam em cidades próximas e dependiam de ônibus intermunicipal ou transporte fretado para chegar à UFFS. A maioria (14 do total de 22) tinha renda familiar mensal de até três salários mínimos, o que sinaliza para o impacto que o custo com mobilidade urbana pode ter nas finanças desses grupos familiares.

É preciso considerar, em um primeiro momento, que, muito provavelmente, a questão do transporte afetou de forma menos expressiva os índices de evasão registrados nos primeiros anos da UFFS - *Campus* Erechim. Isso porque nos primeiros cinco anos após a sua instalação, a Instituição desenvolveu suas atividades acadêmicas e administrativas em espaços alugados na região central da cidade, com significativa oferta e variedade de transporte. Além de estar localizado muito próximo das rodoviárias intermunicipal e interestadual, o *Campus* era vizinho da URI - *Campus* Erechim, maior e mais antiga universidade da região, se beneficiando da rede de transporte coletivo e fretado que já atendia aquela IES. A localização da UFFS, em uma das principais avenidas de Erechim, também facilitava o acesso às linhas de transporte coletivo municipal para os bairros da cidade. É preciso considerar, ainda, que muitos/as estudantes residentes na região central da cidade ou em áreas próximas a ela se deslocavam a pé até a Instituição, não tendo gastos com transporte.

Com a mudança para sua sede própria, em 2015, em uma região bastante diversa daquela ocupada nos primeiros anos, a dinâmica de deslocamento sofreu uma grande mudança. Houve uma brusca redução na oferta de transporte coletivo urbano, limitada a duas linhas que atendem, prioritariamente, a estudantes que residem na região central da cidade e em alguns dos bairros próximos ao Centro ou às rodovias que levam ao *Campus* (BR 153 e ERS 135). Isso faz com que estudantes residentes na grande maioria dos bairros de Erechim precisem pegar um ônibus até o terminal central e depois outro até o *Campus*, o que dobra o valor despendido com transporte.

No ano de 2013, a tarifa de ônibus em Erechim era de R\$ 1,90, passando para R\$ 2,25 em 2014, R\$ 2,60 em 2015 e chegando a R\$ 3,40 em 2018, o que corresponde a um aumento de 79% quando comparamos os valores de 2013 e 2018. Estudantes pagam meia tarifa, mas com limite de 50 passagens mensais. Isso significa que estudantes que precisam pegar mais de um ônibus para chegar ao *Campus* têm direito à meia tarifa para apenas metade das passagens necessárias. As demais precisam ser pagas integralmente. Em cidades onde estão instalados outros *campi* da UFFS, a política de passe estudantil é mais flexível. Em Passo Fundo/RS e Chapecó, por exemplo, estudantes de cursos superiores têm direito a adquirir 80 passagens semanais, e se o curso for integral, o número passa para 110 passagens.

Em função da logística do transporte coletivo urbano até a UFFS, os/as estudantes, principalmente aqueles/as que se mudam para Erechim, acabam tendo que optar entre pagar aluguéis mais caros na região central da cidade para terem um maior acesso à rede de transporte ou pagar aluguéis mais baratos nos bairros, mas tendo que investir mais tempo e dinheiro em mobilidade urbana.

As dificuldades com transporte também se estendem àqueles/as que permanecem residindo em suas cidades de origem após ingressarem na UFFS. Esses/as estudantes dependem, principalmente, de transporte fretado, pago de forma particular, ou, em alguns poucos casos, subsidiado pelas prefeituras. Em função da distância em relação às demais IES da cidade, as empresas que não passam pela UFFS em seus itinerários usuais, acabam cobrando um valor muito maior dos/as estudantes para trazê-los/as até o *Campus*.

A associação entre situação econômica de parte significativa do corpo discente, condições de oferta de transporte e custo de deslocamento podem explicar, em parte, o porquê das dificuldades relacionadas ao transporte terem aparecido como a segunda motivação para a evasão mais apontada pelos/as respondentes dentre todas as opções apresentadas no questionário.

Em primeiro lugar, aparecem as dificuldades financeiras. Para 35% dos/as participantes da pesquisa (24 do total de 69), as restrições econômicas tiveram impacto na evasão, em especial entre aqueles/as de baixa renda, uma vez que para 20 respondentes (do total de 24) a renda mensal familiar não ultrapassava os três salários mínimos, enquanto que o argumento financeiro não foi apontado por nenhum dos/as participantes com rendimentos superiores a seis salários mínimos.

Identificamos, ainda, que as questões de ordem financeira afetam mais pretos/as e pardos/as do que brancos/as. Dos/as 51 respondentes (do total de 69) que se declararam brancos/as, 15 (ou 29%) apontaram razões financeiras como a motivação ou uma das motivações para a evasão. Já entre os/as participantes pretos/as e pardos/as, nove do total de 17 (ou 53%) apontaram essa mesma causa, corroborando com os dados publicados pela OXFAM BRASIL (2017) que apontam que a população negra brasileira é significativamente mais pobre que a população branca.

Também chamou-nos a atenção que para boa parte dos/as respondentes que indicaram a motivação financeira (10 do total de 24) continuou seus estudos ao sair da UFFS, ingressando em outra IES, sendo que em quatro casos (do total de 10), o ingresso se deu em instituições privadas.

Em relação ao impacto das questões financeiras na evasão discente, Tinto (1993) argumenta que embora os/as estudantes frequentemente apontem dificuldades econômicas como causa da evasão, estas, na verdade, estão mais relacionadas ao resultado final do que à origem da decisão de evadir, envolta em uma rede mais complexa do que se supõe geralmente. Segundo o autor,

Though there undoubtedly are many students, primarily the disadvantaged, for whom the question of finances is absolutely central to decisions regarding continuance, for most students the question of finances occurs within the broader context of costs generally and of the character of their educational experiences within a specific institution (TINTO, 1993, p. 66)⁸⁶.

É isso que observamos ao analisarmos os questionários, uma vez que dos/as 24 respondentes que indicaram dificuldades financeiras, em 21 casos havia mais de uma motivação para a evasão, sendo que em 19 deles havia indicação de fatores ligados à dimensão interna da Instituição. Isso reforça o entendimento de que, embora seja significativa, principalmente em realidades como a da UFFS, que envolvem grande contingente de estudantes oriundos/as de classes populares, a situação financeira dos/as evadidos/as não pode ser tomada e analisada de forma isolada de outras variáveis ou ser usada para eximir as instituições de suas responsabilidades em relação ao combate a esse fenômeno.

Em relação a isso, Lobo (2012, p. 34) alerta que o maior e mais comum problema encontrado no combate à evasão nas instituições está relacionado “à prática recorrente de imputar às questões de ordem financeira do aluno como sendo a grande (e quase única) causa de evasão da IES”. De acordo com a autora, é comum gestores simplesmente aceitarem o argumento financeiro que, com frequência e com razão, é apresentado pelos/as estudantes para justificar a evasão, como “expressão da pura verdade”, subestimando problemas acadêmicos, administrativos, de assistência e de atendimento ao público, e deixando de tratar a evasão como um problema de gestão institucional.

Lobo (2012, p. 34-35) argumenta, ainda, que “diversas pesquisas indicam que o aluno, muitas vezes, prefere afirmar que o problema dele é financeiro a ter que enfrentar a reação de sua crítica a setores da IES, ou ao desempenho de docentes, gestores ou funcionários”. Entendemos que conhecer os aspectos relacionados à dimensão interna da IES que afetam a evasão é premissa para que as gestões possam construir políticas e ações institucionais que

⁸⁶ Tradução livre da autora: Embora haja, sem dúvida, muitos estudantes, principalmente os menos favorecidos, para quem a questão das finanças é absolutamente fundamental para as decisões relativas à continuidade dos estudos, para a maioria dos estudantes a questão das finanças ocorre no contexto mais amplo dos custos em geral e do caráter de suas experiências educacionais dentro de uma instituição específica (TINTO, 1997, p. 66).

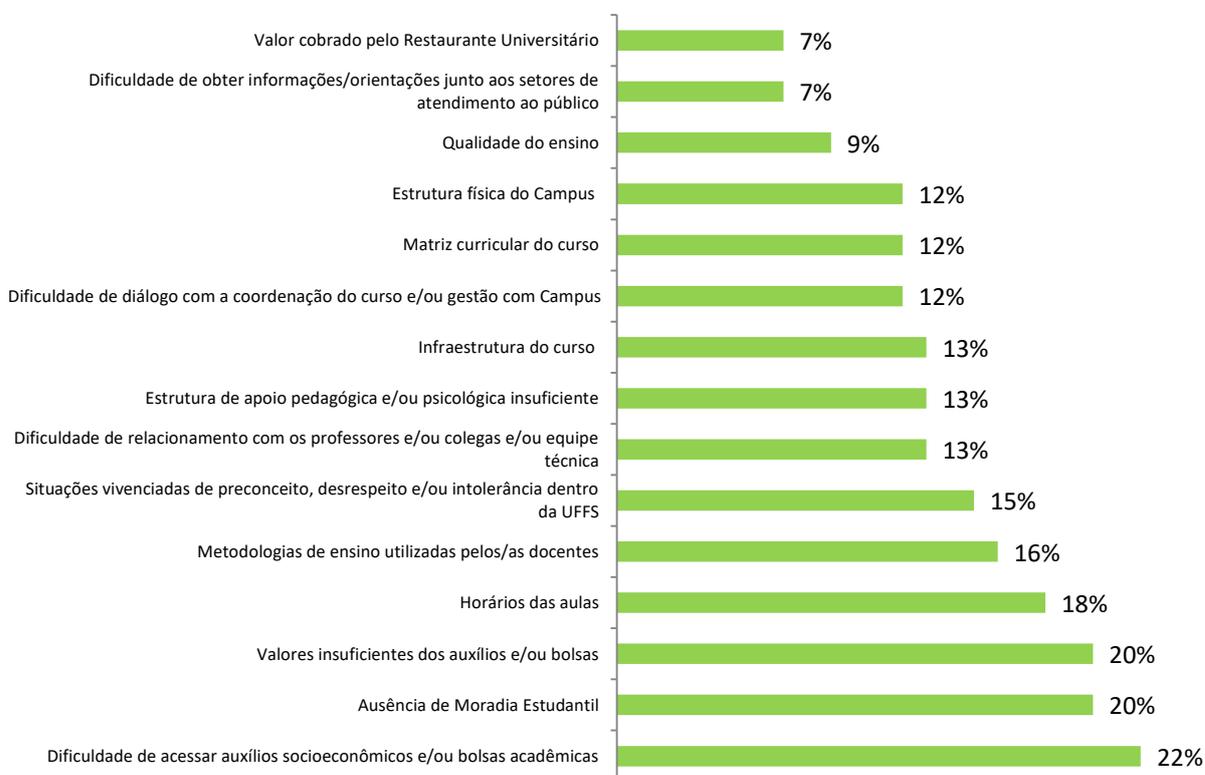
busquem combater esse fenômeno. Assim, na sequência passamos a discutir quais os impactos que fatores institucionais tiveram sobre a evasão do grupo pesquisado.

7.4 FATORES INTERNOS À UFFS

Os fatores de ordem institucional que colaboram para a evasão estão, geralmente, relacionados a questões acadêmicas (currículos alongados e obsoletos, rigidez de pré-requisitos, etc.), questões didático-pedagógicas (baixa qualidade do ensino, metodologias ultrapassadas, critérios de avaliação impróprios, etc.), falta de formação pedagógica dos/as docentes, estrutura física insuficiente, política de assistência estudantil insatisfatória, baixa oferta de bolsas acadêmicas, etc. (BRASIL, 1997).

Identificamos que 44 estudantes (do total de 69) apontaram ao menos um fator relacionado à dimensão interna à UFFS, sendo que apenas quatro indicaram apenas fatores internos. As motivações podem ser contempladas no gráfico abaixo juntamente com seus respectivos percentuais de indicação.

Gráfico 10 – Percentual de indicação de fatores internos à UFFS (UFFS - *Campus Erechim*/2015-2017)



N = 69

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação aos **aspectos físicos e estruturais**, identificamos que 12% dos/as respondentes (8 do total de 69) apontaram que a estrutura física do *Campus* influenciou a decisão de evadir e que 13% (9 do total de 69) apontaram a infraestrutura do curso frequentado. A maioria dos que indicaram a estrutura física do *Campus* (7 do total de 8) e que indicaram a infraestrutura do curso (7 do total de 9) estava ingressando em outra IES ao sair da UFFS. Em nenhum dos casos essas motivações apareceram de forma isolada, estando sempre ligadas a outros fatores, em sua maioria de ordem interna à UFFS.

Observamos que esses aspectos tiveram maior influência sobre estudantes de cursos de licenciatura, uma vez que apenas um estudante do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária indicou a estrutura física do *Campus* e um estudante de Agronomia, a infraestrutura do curso. Todos/as os/as demais eram estudantes de cursos de licenciatura.

Observamos, também, que de todos/as que apontaram essas motivações, apenas uma participante da pesquisa havia ingressado antes de 2015. Como já mencionamos anteriormente, o *Campus* Erechim passou a desenvolver suas atividades acadêmicas e administrativas de forma concentrada em sua sede própria a partir de 2015, quando foi entregue parte das obras previstas no projeto arquitetônico inicial. Isso exigiu que fossem realizadas adaptações para possibilitar o atendimento das demandas acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e cultura), como: concentração de laboratórios de diferentes finalidades em um único espaço; falta de locais próprios para encontro de grupos de estudo e desenvolvimento de atividades de programas e projetos de ensino, como PET, PIBID, etc., de pesquisa e extensão; limitação de áreas de convivência; poucos espaços para realização de estudos individuais ou em grupo; falta de salas para todos os/as professores/as, o que dificultava o atendimento individualizado dos/as estudantes; falta de espaços apropriados para atendimento psicológico, pedagógico, para necessidades especiais, entre outros.

Embora, com as mudanças para a sede própria, as condições de estrutura tenham melhorado significativamente em relação aos espaços alugados, as instalações não foram suficientes para atender de forma satisfatória todas as demandas que se apresentavam naquele momento. Com a entrega de mais um prédio, no final de 2017, a despeito dos sucessivos cortes com despesas de capital promovidos pelo governo federal, algumas questões conseguiram avançar, como, por exemplo, ampliação de espaços de estudo e de convivência, destinação de locais para atender demandas específicas de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, ajustes na disposição dos laboratórios, instalação de salas para todos/as os/as docentes, ampliação de locais para atendimento individualizado, etc.

No entanto, é preciso ponderar que os sujeitos desta pesquisa não puderam usufruir, em sua grande maioria, desses avanços, tendo suas estadas na UFFS - *Campus* Erechim sido marcadas pelas deficiências registradas nos primeiros anos de instalação da sede própria. Além disso, os cortes orçamentários nas despesas de custeio também tiveram impacto direto na infraestrutura dos cursos, uma vez que limita o investimento na aquisição de equipamentos e bibliografia, bem como na realização de viagens de estudo e trabalhos de campo, etc.

Embora aspectos físicos e estruturais não apareçam como fatores muito relevantes para a evasão no *Campus* Erechim nesse momento, há de se ponderar que esses são aspectos que precisam ser constantemente avaliados e reorganizados em função das novas demandas que surgem devido a novos cursos, novos programas, novos públicos, etc. Com os cortes nas despesas de capital e de custeio, fica mais difícil para a Instituição investir na criação de novos espaços, bem como na manutenção/preservação daqueles já existentes, o que em médio e longo prazo pode levar a quadros de sucateamento, que, conseqüentemente, pode tornar esses fatores mais relevantes em relação à evasão.

No que concerne a **aspectos de relação interpessoal**, 7% dos/as respondentes (5 do total de 69) apontaram como uma das causas a dificuldade em obter informações e orientações junto aos setores de atendimento ao público, 12% (8 do total de 69) indicaram dificuldade de diálogo com a coordenação do curso e/ou gestão com *Campus*, 13% (9 do total de 69), dificuldade de relacionamento com os professores e/ou colegas e/ou equipe técnica e 14% (10 de 69), situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância dentro da UFFS.

Apesar da dificuldade de obtenção de informações junto a setores de atendimento se mostrar um fator pouco relevante para a evasão do grupo pesquisado, é preciso considerar que todos/as respondentes que apontaram essa como uma das motivações evadiram no primeiro ano do curso, sendo quatro no semestre de ingresso. Nesse sentido, recorremos mais uma vez a Tinto (1993; 2006a) que alerta sobre a necessidade das IES terem um olhar atento aos/às ingressantes visando criar condições para que eles/as consigam superar as dificuldades características do período de transição da vida escolar para a vida universitária.

Embora problemas de relacionamento possam ser vinculados às características pessoais dos sujeitos envolvidos, consideramos como aspectos ligados ao âmbito interno da Instituição porque entendemos que a cultura organizacional interna pode afetar a qualidade dessas relações. Problemas de relacionamento interpessoal, sejam eles com gestores, professores ou técnicos sejam com os próprios colegas, podem dificultar tanto a integração acadêmica, influenciando negativamente o aprendizado, no interesse e no rendimento

acadêmico, como a integração social, salientando sentimentos de isolamento e frustração das expectativas e fragilizando os laços de compromisso do/a discente com a Instituição.

Apesar das dificuldades de relacionamento/diálogo com coordenações, professores, equipe técnica, gestão não aparecerem como fatores muito citados em relação à evasão, e não aparecerem de forma isolada, estando sempre associadas a outras motivações, o baixo percentual de respondentes (13%) que informou ter conversado com algum/a servidor/a do *Campus* (docente, técnico/a ou coordenador/a) antes de decidir por evadir sinaliza para uma falha no processo de comunicação da Instituição com o seu corpo discente. Nos mostra que esses/as estudantes não buscaram na Instituição um apoio, um aconselhamento ou uma orientação quando estiveram na iminência da evasão.

As dificuldades de integração podem se aprofundar quando extrapolam as questões relacionadas à qualidade das relações e chegam a questões de discriminação e preconceito, como no caso dos/as 10 respondentes que apontaram como uma das causas da evasão situações de desrespeito ou preconceito vivenciadas dentro do espaço universitário. Não foi possível identificar os tipos de preconceitos sofridos (sexual, racial, de gênero, religioso, socioeconômico, de faixa etária, etc.) porque o questionário não contemplou essa opção de resposta. No entanto, foi possível identificar que nesse grupo, o perfil dos/as estudantes é diferente daquele que indicou como uma das motivações o preconceito sofrido junto à sociedade erechinense, onde predominam estudantes pretos/as e pardos/as, vindos/as de outras regiões do país e do Estado do Rio Grande do Sul. No grupo que indicou ter sofrido preconceito no âmbito do *Campus*, há proporcionalidade entre estudantes brancos/as e estudantes pretos/as e pardos/as, mas há uma maior incidência dessa indicação entre estudantes oriundos/as originalmente da cidade de Erechim.

Essas informações, embora bastante inconclusivas, despertam para a necessidade de reunir esforços institucionais para promover o bem-estar de todos/as (TINTO, 1993), identificando as situações vivenciadas pelos/as estudantes e criando estratégias de ação. Enquanto uma instituição pública de educação superior que recebe significativos contingentes de estudantes vindos/as de grupos sociais submetidos a processos de dominação e de negação de identidades, é importante que a UFFS não se limite a pautar essas ações na lógica da tolerância e convivência pacífica, mas, sim, em perspectivas mais críticas, que entendam que questões de discriminação, de preconceito, de negação de identidades não podem ser compreendidas separadamente das relações de poder.

Identificamos, por fim, que os aspectos de relação interpessoal como um todo tiveram impacto tanto para estudantes da região (10 do total de 31, ou 32%) como para estudantes

vindos/as de outras regiões (11 do total de 37, ou 30%). Enquanto situações de preconceito e intolerância foram mais apontadas por estudantes de cursos de licenciatura, os demais aspectos relacionados à dimensão relacional foram mais apontados por estudantes de cursos de bacharelado.

No que se refere a **aspectos pedagógicos**, 9% dos/as respondentes (6 do total de 69) apontaram a qualidade do ensino como uma das motivações para a evasão, 12% (8 do total de 69) a matriz curricular do curso, 16% (11 do total de 69) as metodologias utilizadas pelos professores e 18% (12 do total de 69) os horários das aulas.

A questão da qualidade do ensino é algo complexo, pois seu conceito abarca muitos significados que carregam consigo uma série de conflitos e oposições de diferentes grupos de interesse:

Cada grupo e, no limite, cada indivíduo prioriza em cada momento uma ou algumas características da qualidade educativa e não considera a sua complexidade semântica. De acordo com interesses relativos dos implicados em determinadas circunstâncias e admitindo sempre variações de ênfases, a qualidade estaria: na adequada capacitação para o trabalho e expansão de possibilidades de emprego; ou no aumento da competitividade por meio dos conhecimentos úteis, da inovação e do avanço da tecnologia; ou na elevação da formação cultural e política da população; ou no aprofundamento dos valores da democracia e no desenvolvimento da cidadania etc. Tudo isso e mais constitui a pluralidade conceitual da qualidade educativa, mas dificilmente esses elementos se articulam de forma harmoniosa em um todo compreensivo, visto que a educação é um fenômeno social e, então, o que se vai entender por qualidade educativa pertence a um campo complexo e permeado de contradições (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227-1228).

Zago (2014) explica que a qualidade do ensino envolve condições intrainstitucionais, como ação pedagógica, gestão e organização do trabalho escolar, formação, oferta de ensino, desempenho escolar, entre outros, e condições extrainstitucionais, como aquelas ligadas às condições de ordem social, econômica e cultural dos/as estudantes, comprometimento do Estado com a educação, etc. Para a autora, ao se referirem à noção de qualidade, os jovens a relacionam, geralmente, a seus percursos acadêmicos e aos conhecimentos que não tiveram acesso ou que não foram suficientemente apropriados em funções de condições desfavoráveis.

Os resultados que encontramos corroboram os apontamentos de Zago (2014), uma vez que dos/as seis respondentes que indicaram a qualidade do ensino como uma das motivações para a evasão, todos/as também apontaram a grade curricular do curso e/ou as metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as.

Em relação à matriz curricular, uma das possibilidades de análise⁸⁷ se baseia na forma como ela é estruturada na UFFS. O Projeto Político Institucional da Instituição diz que os currículos dos cursos devem ser constituídos de um corpo de conhecimentos organizados em três domínios - Específico, Conexo e Comum - expressos na matriz em componentes curriculares (CCR) e outras modalidades de organização do conhecimento. O Domínio Específico contempla o conjunto de CCR identificados como próprios de um determinado curso e que têm por objetivo prioritário promover a formação profissional.

O Domínio Conexo, por sua vez, é composto por CCR que se situam em espaço de interface interdisciplinar entre áreas do conhecimento e/ou conjunto de cursos de graduação da UFFS. Os CCR do Domínio Conexo são obrigatórios para cursos de uma mesma grande área do conhecimento.

Já o Domínio Comum engloba um conjunto de CCR voltados à contextualização acadêmica e ao desenvolvimento de habilidades e competências instrumentais e à formação crítico social. Os cursos de graduação devem adotar o mínimo de 420 horas e o máximo de 660 horas de CCR do Domínio Comum. Segundo Romão e Loss (2014), foram os movimentos sociais, nos quais a UFFS tem origem, que propuseram o Domínio Comum, com base no entendimento de que a classe popular necessita não apenas de saberes técnicos, mas também de saberes políticos e humanos.

A partir do processo de discussão desencadeado na implantação da universidade, o Domínio Comum foi se tornando o *locus* da formação mais geral do cidadão ativo multicultural que deverá estar presente em cada egresso da instituição. Isto significa que todos(as) os(as) estudantes deverão estudar as disciplinas do Domínio Comum, independentemente da área em que estejam matriculados(as). A finalidade do Domínio Comum é desenvolver, em todos os estudantes da UFFS, os conhecimentos, as habilidades, as competências instrumentais e as posturas consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer cidadão ativo, desperto para a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedades democráticas, voltadas para o desenvolvimento com justiça social e sustentabilidade, respeitando a diversidade cultural, em suma, buscando a unidade (humana) na diversidade (econômica, política, social, étnica, de gênero e cultural) (ROMÃO; LOSS, 2014, p. 158-159).

Ou seja, a proposta curricular da UFFS concebida a partir desses três domínios objetiva, teoricamente, promover uma formação cidadã, interdisciplinar e profissional simultânea, que vai além dos limites do saber fazer e da lógica instalada na universidade

⁸⁷ Entendemos que a análise mais precisa da forma como a grade curricular impacta na evasão em cada curso só é possível a partir da realização de diagnósticos aprofundados que considerem as suas especificidades. Como o apontamento dessa motivação foi proporcional entre respondentes evadidos/as de cursos de bacharelado e de licenciatura, optamos por limitar nossa análise a uma dimensão que afeta todos os cursos ofertados no *Campus*, que é a forma como a UFFS organiza a matriz curricular por domínios.

moderna de atendimento às demandas do mercado de trabalho. Esta proposta, embora pensada a partir dos compromissos da Instituição com as classes populares, está envolta em tensões que podem ser mais bem aprofundadas em textos produzidos por autores como Dambros (2015) e Romão e Loss (2014).

Dentre essas tensões estão as expectativas de jovens que, movidos pela lógica da sobrevivência e do necessário (BOURDIEU, 2017), comum às classes populares, e pela ânsia de “ganhar a vida”, buscam por uma formação profissional rápida e competitiva que lhes prepare para atender às demandas do mercado de trabalho, que cada vez mais valoriza os chamados “conhecimentos úteis”, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro.

Ao ingressarem nos cursos da UFFS, muitas vezes os/as estudantes acabam tendo, em um primeiro momento, um contato reduzido com os CCR do Domínio Específico. No primeiro semestre de 2017, por exemplo, foram ofertadas oito CCR para os/as estudantes da primeira fase do curso de Agronomia, sendo quatro deles do Domínio Comum. No curso de Geografia, dos cinco CCR ofertados para os/as ingressantes, três eram do Domínio Comum. Se não estiverem suficientemente conscientes da importância de um currículo que lhes possibilite, além da instrumentalidade técnica, competências crítico-reflexivas, e se não o reconhecerem como um direito, esses/as estudantes podem ver suas expectativas frustradas em relação àquilo que esperam enquanto formação profissional, o que pode, muitas vezes, levar à evasão.

Outro aspecto pedagógico diz respeito às metodologias de ensino utilizadas pelos/as docentes. Essa motivação foi indicada tanto por estudantes evadidos/as dos cursos de licenciatura quanto dos cursos de bacharelado. Os problemas relacionados a questões didático-pedagógicas na educação superior é um ponto de preocupação tanto no âmbito nacional como nos estudos internacionais. Lobo (2012) alerta para a quantidade, que segundo ela é enorme, de docentes despreparados/as para o ensino superior e para lidar com o aluno real,

[...] o que ocorre, entre muitas razões, pela falta de formação didático-pedagógica de vários deles e pela acomodação oriunda da estabilidade precoce de muitos (por força legal nas IES públicas e de fato nas IES privadas), tudo isso somado à dificuldade de cobrança de desempenho e à pequena valorização do ensino nos planos e promoções de carreira docente, com valorização quase exclusiva da produção científica (LOBO, 2012, p. 41).

Considerando a realidade estadunidense, mas que também pode ser aplicada à realidade brasileira, Tinto (2006b) critica a falta de exigência por parte das IES de uma formação didático-pedagógica dos professores da educação superior quando diz que os professores das universidades são os únicos, desde os níveis mais elementares da educação formal, que não são treinados para ensinar. O autor usa sua própria experiência para ilustrar essa questão:

I have a PhD from The University of Chicago. What did I learn about teaching methods? Little. What about curriculum development? Nothing. Student development theory and student learning styles? Again nothing. Assessment of student learning? Again nothing. What qualifies me to teach? I have a PhD that has trained me to carry out research and write research articles. Let me be clear. I do not blame the academics. Instead I fault the system from which we spring that prepares us for our work in the universities. Clearly this must change (TINTO, 2014, p. 10)⁸⁸.

Em estudo realizado sobre evasão nas primeiras turmas dos cursos ofertados na UFFS - *Campus Erechim*, Ronsoni (2014) aponta que, no contexto dos primeiros anos da Instituição, muitos/as docentes, ao ingressarem, estavam iniciando suas carreiras e não tinham experiência de ensino na educação superior, o que, segundo o autor, poderia ter algum impacto sobre o fenômeno. Além disso, muitos/as tiveram um percurso formativo marcado pela continuidade ininterrupta desde a formação inicial até o doutoramento e dentro de instituições “tradicionais”, que historicamente concentraram um público discente bastante distinto do encontrado na UFFS.

Para tentar reduzir os impactos dessa realidade na formação dos/as estudantes, foi criado, em 2011, em cada *campus* da UFFS, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), espaço institucional de apoio didático, pedagógico e de articulação para a formação docente. De acordo com a Resolução nº 13/CONSUNI/CGRAD/UFFS/2013⁸⁹, que instituiu o Núcleo, sua criação se deu em virtude da necessidade de: dar apoio pedagógico a professores/as que encontram dificuldades de desenvolver suas atividades; de ofertar formação continuada; de construir diagnósticos acerca do perfil do ensino da UFFS; de promover o conhecimento da natureza e da especificidade da UFFS; de socializar a organização curricular e o perfil de

⁸⁸ Tradução livre da autora: Eu tenho um doutorado pela Universidade de Chicago. O que aprendi sobre métodos de ensino? Pouco. E quanto ao desenvolvimento curricular? Nada. Teoria do desenvolvimento estudantil e estilos de aprendizagem dos alunos? Mais uma vez nada. Avaliação da aprendizagem do aluno? Mais uma vez nada. O que me qualifica para ensinar? Eu tenho um doutorado que me treinou para realizar pesquisas e escrever artigos científicos. Deixe-me ser claro. Eu não culpo os professores universitários. Em vez disso, culpo o sistema de onde viemos que nos prepara para o nosso trabalho nas universidades. Claramente isso deve mudar (TINTO, 2014, p. 10).

⁸⁹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2013-0013>. Acesso em: 10 mar. 2019.

formação da UFFS; de inserir os/as docentes na vida funcional; e de promover a apropriação dos projetos dos cursos e de planejamento das atividades de ensino.

No *Campus* Erechim, o NAP tem encontrado, desde a sua instalação, uma série de dificuldades para implantação de ações devido à resistência por grande parte do corpo docente em participar de atividades de formação e de debates acerca de questões político-pedagógicas, e até mesmo de buscar apoio pedagógico. Há mais de três anos não é realizada nenhuma atividade pelo Núcleo no *Campus* Erechim. Como já mencionado anteriormente, não se trata de imputar ao/à docente a responsabilidade sobre o combate à evasão, mas sim, aliar as práticas pedagógicas a um conjunto de outras ações, no âmbito institucional, comprometidas com a criação de ambientes de aprendizagem capazes de proporcionar uma educação para todos/as.

Por fim, o horário das aulas foi a motivação mais apontada no âmbito dos aspectos pedagógicos. Do total de 12 respondentes que apontaram esse fator, oito (ou 67%) também apontaram dificuldades de conciliar estudo e trabalho e/ou dificuldades financeiras, cinco (42%) tinham renda familiar de até 1,5 salário mínimo e para outros seis (50%) a renda familiar não ultrapassava os três salários mínimos, o que sinaliza para um perfil de estudante de baixa renda e que precisa trabalhar para sua subsistência ou para colaborar com a subsistência da família.

Identificamos, ainda, que essa motivação foi mais apontada por estudantes de bacharelados, que são ofertados exclusivamente em turno integral. Dos/as 27 discentes evadidos/as dos cursos de bacharelado que responderam ao questionário, 10 (ou 37%) apontaram essa como a motivação ou uma das motivações. Esse percentual cai para 5% entre estudantes evadidos/as de cursos de licenciatura (2 do total 42), ofertados exclusivamente no turno da noite. Os/as graduandos/as de cursos de bacharelado não têm opção de oferta do curso à noite, ou mesmo, uma outra opção de bacharelado no turno noturno.

Concordamos com Zago, Paixão e Pereira (2016), para quem a oferta exclusiva de cursos de licenciatura da área das humanidades no período noturno na UFFS - *Campus* Erechim provoca o que chamam de “escolha tutelada”, uma vez que os/as estudantes que trabalham, em especial em horários convencionais, veem suas opções de curso limitadas, e nem todos/as têm a intenção de seguir carreira docente.

Ao observarmos os grupos de evadidos/as que apontaram aspectos pedagógicos como motivadores da evasão, identificamos uma tendência à permanência no sistema, com migração para outras IES (81% dos casos) com exceção daqueles/as que indicaram os

horários das aulas, onde há uma proporcionalidade entre abandono provisório (50%) e migração para outra IES (50%).

Identificamos, ainda, que fatores relacionados à dimensão pedagógica foram mais apontados por estudantes oriundos/as da região de abrangência da UFFS - *Campus* Erechim. Dos/as 31 respondentes que eram oriundos/as de Erechim e demais municípios da 15ª CRE, 15 (ou 48%) apontaram alguma motivação ligada a aspectos pedagógicos. Já dentre os/as 37 respondentes que vieram de outras regiões, esses aspectos foram apontados por 11 (ou 30%).

Quando analisamos os **aspectos ligados à assistência socioeconômica e psicopedagógica e a bolsas acadêmicas**, identificamos que o Restaurante Universitário (RU), enquanto política institucional de assistência estudantil mais ampla, que atende todos/as os/as estudantes da UFFS, aparece como um fator pouco relevante para a evasão. Cinco respondentes (total de 69, ou 7%) apontaram que o valor cobrado no RU (R\$ 2,50) foi uma das motivações que influenciou a evasão, sendo que quatro eram oriundos/as de outras regiões. Em nenhum caso, essa motivação aparece de forma isolada, estando sempre associada a outras motivações de mesmo âmbito, como apoio psicopedagógico, moradia estudantil e auxílios e bolsas.

Para 13% dos/as participantes (9 do total de 69) a estrutura insuficiente de apoio psicopedagógico influenciou a evasão, sendo essa motivação mais apontada por estudantes de cursos de bacharelado (5 do total de 27, ou 19%) do que por estudantes de licenciatura (4 do total de 42, ou 10%). Do ponto de vista pedagógico, nos chamou a atenção que todos/as os/as nove respondentes haviam estudado o ensino médio integralmente em escola pública, sete evadiram no primeiro ano do curso e seis haviam reprovado em alguma disciplina, o que corrobora o entendimento de Tinto (1993) de que é preciso criar redes de apoio aos/às estudantes desde o ingresso na IES.

Na perspectiva psicológica, observamos que dos/as nove participantes que apontaram essa motivação, seis vinham de outras regiões, tinham menos de 21 anos quando ingressaram na UFFS e moravam sozinhos/as ou com amigos/colegas, e cinco também indicaram dificuldade de se adaptar à cidade de Erechim ou saudade da família.

Embora o apoio psicopedagógico não apareça como um fator muito relevante para a evasão, o perfil dos/as respondentes que apontaram essa motivação fornecem pistas para a Instituição acerca da importância da assistência pedagógica desde o ingresso dos/as estudantes e de apoio psicológico em especial para aqueles/as vindos/as de outras regiões que, distantes de sua família e de sua rede de apoio, tornam-se mais vulneráveis emocionalmente.

A ausência de moradia estudantil no *Campus* foi apontada por 20% dos/as respondentes (14 do total de 69), sendo 12 deles/as oriundos/as de outras regiões e 12 com renda familiar inferior a três salários mínimos. Apenas cinco afirmaram receber auxílio moradia da UFFS. Considerando os valores dos aluguéis praticados em Erechim e a renda familiar dos/as respondentes, é possível inferir o impacto que os gastos com moradia tiveram no orçamento dessas famílias. Mesmo para aqueles/as que receberam auxílio moradia, os valores não são condizentes com a realidade imobiliária local.

Identificamos, ainda, no grupo de 14 respondentes vindos de outras regiões, uma tendência à permanência na educação superior uma vez que nove ingressaram em IES públicas ou privadas após evadir da UFFS, sendo oito em instituições fora da cidade de Erechim. Talvez para esses/as estudantes, ingressar/transferir-se para instituições mais próximas de suas famílias ou instituições que tenham uma política de assistência estudantil mais bem estruturada seja uma alternativa mais viável quando comparada aos gastos que têm com moradia, transporte, alimentação, etc. para manterem-se em Erechim.

Para 20% dos/as respondentes (14 do total de 69) os valores insuficientes dos auxílios socioeconômicos e das bolsas acadêmicas impactaram na decisão de evadir. Dos/as 14, nove receberam algum tipo de auxílio financeiro (moradia, auxílio transporte) e três também receberam algum tipo de bolsa acadêmica. São em sua maioria estudantes vindos/as de outras regiões (11 do total de 14), com renda que não ultrapassa três salários mínimos (12 do total de 14), que não trabalhavam (10 do total de 14) e que tinham como principal fonte de sustento os auxílios socioeconômicos (8 do total de 14).

Em relação ao valor das bolsas acadêmicas, ele é equivalente ao da Tabela de Valores de Bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), correspondendo a R\$ 400,00 mensais. Já os valores dos auxílios socioeconômicos, conforme já abordado na Seção 4.3, variou no ano de 2017 entre R\$ 15,00 e R\$ 220,00. De acordo com os dados repassados pela PROAE, naquele ano, o máximo de suporte financeiro recebido por um/a estudante no *Campus* Erechim foi de R\$ 590,00. Esse valor foi pago a 10 estudantes. O valor mínimo foi de R\$ 50,00. Os beneficiários/as receberam, em média, R\$ 300,00 mensais no ano de 2017. Considerando o perfil do/a evadido/a que apontou essa motivação, é compreensível que esses valores não sejam suficientes para cobrir despesas com alimentação, moradia, transporte, material didático, ainda mais para aqueles/as que não podem contar com o apoio financeiro da família.

Dentre os/as 15 participantes (do total de 69, ou 22%) que apontaram a dificuldade de acessar auxílios socioeconômicos e/ou bolsas acadêmicas como uma das motivações para a

evasão, identificamos um perfil bastante parecido com o grupo anterior em relação à origem geográfica, à renda familiar e à atividade laboral. No entanto, a maioria (9 do total de 15) tinha como principal fonte de subsistência o auxílio dos pais ou a remuneração obtida por meio de trabalho formal ou informal.

Diferentemente dos aspectos relacionados à dimensão pedagógica, que foram mais apontados por estudantes oriundos/as da região de abrangência da UFFS - *Campus* Erechim, os aspectos ligados à assistência socioeconômica e psicopedagógica e a bolsas acadêmicas foram mais apontados por estudantes vindos/as de outras regiões do Estado e do país. Dos/as 37 respondentes que migraram para Erechim ao ingressar na UFFS, 18 (ou 49%) apontaram um ou mais aspectos dessa dimensão como motivadores da evasão. Já entre os/as estudantes locais, apenas quatro (do total de 31, ou 13%) indicaram algum desses aspectos. Em relação ao tipo de curso, esses aspectos ligados à assistência socioeconômica e psicopedagógica e a bolsas acadêmicas afetaram mais estudantes de bacharelado do que de licenciatura.

7.5 SÍNTESE DOS FATORES QUE MOTIVARAM A EVASÃO NA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM (2015-2017)

No quadro abaixo, são compilados os dados quantitativos referentes aos fatores de diferentes dimensões que impactaram a evasão discente do grupo pesquisado.

Quadro 4 – Frequência quantitativa e percentual com que cada fator foi apontado pelos/as participantes

FATORES DE ORDEM PESSOAL			
ASPECTOS		FREQ. (Nº)	FREQ. (%)
Profissionais	Dificuldade de conciliar trabalho e estudo e/ou pouco tempo para se dedicar aos estudos fora da sala de aula	15	22%
Relacionados às idiossincrasias dos/as respondentes	Dificuldade de adaptação à cidade de Erechim e/ou distância/saudade da família	13	19%
	Expectativas não correspondidas em relação ao curso e/ou não identificação com o curso escolhido	12	17%
Relacionados ao desempenho e à adaptação acadêmica	Dificuldades de adaptação às exigências do curso e/ou à rotina universitária	11	16%
	Insatisfação com o rendimento acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem devido à deficiência na formação escolar anterior	8	12%
Familiares	Problema de saúde pessoal ou na família	12	17%
	Falta de incentivo/apoio de seus familiares e/ou amigos	4	6%
	Filhos	4	6%

Continua

Quadro 4 – Frequência quantitativa e percentual com que cada fator foi apontado pelos/as participantes

Continuação

FATORES EXTERNOS À UFFS			
Diversos	Dificuldades financeiras	24	35%
	Localização do <i>Campus</i> e/ou dificuldades com transporte para chegar até o <i>Campus</i>	22	32%
	Situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância fora da UFFS (junto à comunidade de Erechim)	14	20%
	Perspectivas de mercado de trabalho e/ou baixa remuneração e/ou reconhecimento social para formados no curso escolhido	11	16%
FATORES INTERNOS À UFFS			
Relacionados à assistência socioeconômica e psicopedagógica e a bolsas acadêmicas	Dificuldade de acessar auxílios socioeconômicos e/ou bolsas de assistência estudantil e/ou bolsas de iniciação científica, extensão, cultura, etc	15	22%
	Valores insuficientes dos auxílios e/ou bolsas	14	20%
	Ausência de Moradia Estudantil	14	20%
	Estrutura de apoio pedagógica e/ou psicológica insuficiente	9	13%
	Valor cobrado pelo Restaurante Universitário	5	7%
Pedagógicos	Horários das aulas	12	18%
	Metodologias de ensino utilizadas pelos/as docentes	11	16%
	Matriz curricular do curso	8	12%
	Qualidade do ensino	6	9%
Físicos e estruturais	Infraestrutura do curso (bibliografia especializada, equipamentos dos laboratórios, trabalhos de campo, viagens de estudo, etc.)	9	13%
	Estrutura física do <i>Campus</i> (laboratórios, salas de aula, RU, biblioteca, vias internas, áreas de convivência, etc.)	8	12%
Relação interpessoal	Situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância dentro da UFFS	10	15%
	Dificuldade de relacionamento com os professores e/ou colegas e/ou equipe técnica	9	13%
	Dificuldade de diálogo com a coordenação do curso e/ou gestão com <i>Campus</i>	8	12%
	Dificuldade de obter informações/orientações junto aos setores de atendimento ao público	5	7%

Nota: FREQ. (nº) = número de vezes em que o fator foi indicado pelo total de respondentes (69); FREQ. (%) = percentual de frequência de indicação do fator em relação ao total de respondentes (69).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tendo como referência o percentual de 20%, observamos que os fatores mais indicados foram: *a*) no âmbito externo à UFFS, dificuldades financeiras (35% dos/as respondentes), localização do *Campus* e/ou dificuldades com transporte para chegar ao *Campus* (32%) e situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância junto à comunidade de Erechim (21%); *b*) no âmbito de ordem pessoal, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e/ou pouco tempo para se dedicar aos estudos fora da sala de aula (22%); e *c*) no âmbito interno à UFFS, dificuldade de acessar auxílios socioeconômicos e/ou bolsas acadêmicas (22%), valores insuficientes dos auxílios e bolsas (20%) e ausência de moradia estudantil (20%).

Percebe-se que desses sete fatores, seis deles estão diretamente ou indiretamente relacionado a questões de ordem financeira. As dificuldades de arcar com custos de moradia e transporte, as contrariedades em relação ao acesso e valores de bolsas e auxílios, priorizar a fonte de renda obtida por meio de atividade laboral em detrimento à formação superior são diferentes dimensões daquilo que chamamos de dificuldades financeiras.

Embora nosso estudo tenha mostrado que outros aspectos, além dos econômicos, impactaram a evasão do grupo pesquisado, não há como negar que a questão financeira tem um peso significativo em um contexto como o da UFFS – *Campus* Erechim que envolve uma comunidade discente oriunda, majoritariamente, de segmentos sociais que sofrem mais com a distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Considerando, ainda, os percentuais citados no Quadro 4, verificamos que os aspectos externos à UFFS foram aqueles que mais influenciaram a evasão no *Campus* Erechim. Em relação especificamente aos fatores internos à Instituição, é importante destacar que os que foram mais indicados estão entre aqueles que apresentam uma margem de manobra mais restrita para atuação institucional, pois dependem de dotação orçamentária que vai além da boa vontade dos/as gestores/as.

Assim, considerando os cortes e bloqueios registrados sucessivamente nos últimos anos no orçamento da Instituição (que acabam afetando a oferta de bolsas de pesquisa, extensão, monitoria, por exemplo); considerando que o PNAES, principal fonte de recursos de assistência estudantil na UFFS, não é uma política de estado, mas sim uma política de governo, estabelecida por decreto; e, considerando o cenário político e econômico que o Brasil se encontra, com contenção de gastos e redução de direitos, não é de surpreender que o atual governo, comprometido com políticas de austeridade fiscal, venha a diminuir, ainda mais, os investimentos em permanência estudantil nas IFES, fazendo com que esses fatores tenham um impacto ainda maior na evasão na UFFS.

Observamos, por fim, que a evasão na UFFS - *Campus* Erechim se configura como um fenômeno bastante complexo, principalmente em relação à multifatorialidade, impossível de ser esgotado ou explorado com a devida profundidade em um único estudo. Pelo contrário, a partir desta pesquisa muitas questões foram levantadas, indicando a necessidade de novos estudos e de outras perspectivas e abordagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo está inserido no contexto emergente, registrado nos últimos anos no Brasil, de ampliação da oferta de educação superior e de criação de condições para ingresso de públicos que historicamente estiveram sub-representados nos espaços acadêmicos. Esse contexto não está deslocado de uma conjuntura mais ampla de lutas sociais pelo reconhecimento da educação como um direito de todos/as, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX nos países centrais (SANTOS, 1999; 2010; CHAUI, 2003).

No contexto nacional, verificamos um inquestionável processo de expansão da oferta de vagas e uma mudança no perfil do estudante universitário (RISTOFF, 2013a; 2013c, SGUISSARDI, 2015). No entanto, esse processo não está imune a tensões e contradições que se estabelecem, principalmente, quando as condições de acesso não vêm suficientemente acompanhadas de condições de permanência, o que inviabiliza a instalação de um verdadeiro processo de democratização da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010; ZAGO, 2006; ZAGO; PEREIRA; PAIXÃO, 2015). A face mais facilmente mensurável dessas tensões está relacionada aos altos índices de evasão registrados tanto em instituições públicas como em privadas.

A UFFS, enquanto IFES nova e inserida nesse contexto, também sofre com os impactos da evasão discente, registrando altos índices em seus cursos desde a sua instalação em 2010. Assim, nos propomos nesta pesquisa a identificar e analisar como se configura o fenômeno da evasão discente nessa nova universidade pública, que, em função de sua política institucional de acesso, recebe grande contingente de estudantes de classes populares.

Os dados levantados a partir de uma abordagem quantitativa foram analisados à luz de um referencial teórico inscrito no campo da Sociologia da Educação, que, por um lado, aborda como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades nos espaços universitários (BOURDIEU, 2017; 2012a; 2012b; 2012c; 1986; BOURDIEU; PASSERON, 2015; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012; ZAGO, 2006; 2014; DIAS SOBRINHO, 2010), o que leva muitas vezes à evasão, e, por outro, qual o papel das instituições para tentar minimizar as tensões que se estabelecem a partir do ingresso dos/as estudantes (TINTO, 2014; 2006a; 2006b; 1993; 1975).

Considerando os dados institucionais referentes ao período de 2013 a 2017, nossa pesquisa identificou um percentual médio de evasão de 44,4% em oito cursos de graduação ofertados na UFFS – *Campus* Erechim, com tendência maior de evasão por abandono dos cursos e nos primeiros semestres cursados. Além disso, a partir da organização dos dados em

características pessoais, socioeconômicas e educacionais, foi possível observar que aspectos econômicos, culturais, sociais e simbólicos dos sujeitos pesquisados impactam tanto o ingresso como a evasão, em especial entre estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, entre aqueles/as com idades acima da faixa etária de referência para a educação superior e entre estudantes com deficiência.

Observamos, também, que estudantes oriundos/as de escola pública e ingressantes em modalidades de reserva de vagas evadem menos que estudantes vindos/as de escola privada e que ingressam por ampla concorrência. Em um contexto que envolve contingente significativo de estudantes oriundos/as de camadas populares, os auxílios socioeconômicos e as bolsas acadêmicas se mostraram os principais mecanismos de combate à evasão, com destaque para o segundo por proporcionar, além de suporte financeiro, condições de maior integração acadêmica e social.

Nossa pesquisa também identificou que os fatores mais indicados como motivadores para a evasão discente no período pesquisado foram dificuldades financeiras (35%) e dificuldades com transporte (32%), ambos relacionados ao âmbito externo da UFFS. No âmbito interno à UFFS, os fatores que apareceram de forma mais recorrente foram aqueles relacionados a valores e dificuldades de acesso a auxílios socioeconômicos e bolsas acadêmicas (20% e 22% respectivamente), bem como ausência de moradia estudantil (20%), o que reflete as demandas características de grupos sociais mais vulneráveis, tão presentes na instituição estudada.

À nossa pesquisa, também interessa apresentar sugestões de ações voltadas ao combate à evasão, tomando como base aspectos sobre os quais a Instituição tem autonomia para atuar. Nesse sentido, consideramos o rol de dados levantado e analisados em consonância com o referencial teórico previamente construído, compreendemos que são ações possíveis e pertinentes:

- a) Estabelecer o acompanhamento da evasão como atribuição específica de um setor do *Campus* (a ser definido), remanejando servidores para atuarem especificamente no monitoramento contínuo da evasão e no contato com os/as estudantes evadidos/as, realizando estudos institucionais locais sobre o fenômeno;
- b) Promover um programa abrangente, contínuo e integrado de acolhimento e de integração à vida universitária, orientação profissional, aconselhamento e esclarecimentos sobre as características e dinâmicas da educação superior;
- c) Monitorar os casos de trancamento. Buscar manter o vínculo com o/a graduando/a que se afasta temporariamente da Instituição. Nesse sentido, ações de acolhimento, como

aconselhamento psicológico, podem ser praticadas no momento da solicitação de trancamento, uma vez que representa uma forma de fortalecer o vínculo tanto com os/as estudantes que optam por solicitar o trancamento como com aqueles/as que se veem obrigados, por algum motivo maior, a fazer o requerimento, mostrando o interesse e a responsabilidade da Instituição para com aquele/a discente/a. Durante o período de trancamento o contato pode se dar como uma forma de manutenção do vínculo simbólico do/a estudante com a UFFS, uma vez que o vínculo acadêmico está garantido por normas regimentais e só será rompido se o estudante não renovar o pedido de trancamento ou exceder o limite máximo de quatro semestres consecutivos ou não. Apresentar-lhe outras possibilidades para continuação dos estudos na Instituição caso decida por não continuar no curso de origem, fazer divulgação de atividades, eventos e iniciativas do *Campus*, oferecer apoio psicológico são exemplos de ações que favorecem a manutenção desse vínculo;

- d) Mapear programas eficazes de combate à evasão promovidos em outras IES;
- e) Compartilhar informações e coordenar esforços para assegurar uma abordagem abrangente e sistemática dos mecanismos que concorrem para a evasão e para a permanência;
- f) Criar um sistema integrado que contenha informações das diferentes dimensões da vida universitária dos/as estudantes;
- g) Aplicar um questionário socioeconômico no momento da matrícula para que a Instituição possa conhecer o perfil do/a ingressante e organizar-se em termos de suporte financeiro e psicopedagógico;
- h) Fortalecer o SAE, com ampliação das equipes de trabalho através do remanejamento de servidores lotados em setores com menor demanda. A formação de uma equipe multidisciplinar no setor que é referência em assistência estudantil nos *campi* é imprescindível para que seja instalada uma política ampla de atendimento ao estudante que vai além daquela necessária para atender às demandas financeiras de discentes em situação de vulnerabilidade econômica, como, por exemplo: ampliação do apoio pedagógico e psicológico; acompanhamento sistemático, em parceria com os/as docentes e coordenadores/as de curso, para identificação precoce de casos em que os/as estudantes estão tendo dificuldades de atender as demandas dos CCR cursados; monitoramento dos tipos de vulnerabilidade a que os/as estudantes estão expostos/as; auxílio na criação e atuação em programas de acolhimento, integração e aconselhamento; prestação de informações, etc.;

- i) Sensibilizar os/as servidores/as docentes e técnico-administrativos/as para que haja um maior envolvimento desses/as com as questões relacionadas à evasão, a partir da compreensão de que se trata de um problema de todos/as e não apenas dos/as estudantes. Isso envolve, inclusive, buscar qualificar o corpo docente, técnico e de gestores para a promoção de relações interpessoais mais construtivas e satisfatórias;
- j) Fortalecer o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) como referência para apoio pedagógico aos/às professores/as e para oferta de formação continuada para o corpo docente e técnico-administrativo. O NAP pode ser uma importante ferramenta para fomentar a criação daquilo que Tinto (1993) chama de “ambientes de aprendizagem”, que vão além do ato de ensinar o corpo discente, buscando criar ambientes que proporcionem aos/às graduandos/as experiências que possam melhorar o seu aprendizado e potencializem o seu desempenho acadêmico, oportunizando, assim, educação para todos/as. Para isso, se faz necessário o permanente monitoramento e avaliação das estratégias adotadas pelas equipes envolvidas na formação do corpo discente;
- k) Investir em esporte e cultura como forma de integração social ao espaço universitário, ampliando e/ou qualificando os espaços de convivência;
- l) Em tempos de congelamento de gastos e escassez de concursos públicos, buscar otimizar os códigos de vagas, assegurando profissionais que possam atuar na assistência estudantil;
- m) Apesar dos sucessivos cortes de despesas de capital, buscar direcionar esforços e recursos para a construção da Casa do Estudante tão necessária àqueles/as que migram de outras regiões para estudar na UFFS. Enquanto pautar a assistência à moradia ao repasse financeiro mensal com recursos provenientes do PNAES, a Instituição não tem como garantir a seguridade de uma política institucional de moradia estudantil;
- n) Ampliar o leque de informações específicas de cada curso disponível no site institucional através do detalhamento das emendas dos CCR e da importância de cada um deles para a formação integral do profissional, da descrição da estrutura física e dos recursos disponíveis para atender aos cursos, da divulgação do ranking de classificação do curso de acordo com o INEP, dos prêmios conquistados por estudantes e professores, dos grupos de estudo, dos projetos de monitoria e tutoria acadêmica, etc. Além disso, disponibilizar links para acesso às matérias jornalísticas feitas sobre o curso e disponíveis no site institucional. Trata-se de uma ação preventiva, uma vez que busca munir os/as candidatos/as que buscam por uma

formação superior com informações que possam lhes dar uma maior segurança no momento da escolha da graduação que pretendem cursar, e até mesmo para decidir se a UFFS é a melhor instituição para atender às suas expectativas e às suas necessidades, buscando evitar, assim, frustrações futuras que venham a resultar na evasão;

- o) Tentar negociar junto ao poder público municipal, em parceria com outras IES da cidade de Erechim, a flexibilização do número máximo de passes estudantis que podem ser adquiridos mensalmente pelos/as estudantes;
- p) Identificar as situações de preconceitos vivenciadas pelos/as estudantes da UFFS tanto no âmbito interno quanto externo e criar estratégias de ação voltadas ao debate e enfrentamento dessas tensões, visando criar condições de bem-estar para todos/as;
- q) Ampliar o alcance do trabalho desenvolvido pelos projetos de monitoria através da produção de vídeos voltados ao apoio pedagógico a estudantes que, em função de compromissos profissionais, por exemplo, não conseguem participar das ações de apoio promovidas presencialmente no *Campus*;
- r) Promover formação continuada voltada a capacitar o corpo docente e técnico para atendimento às demandas e necessidades dos/as estudantes com deficiência.

As proposições de ação aqui apresentadas emergiram ao longo do processo de construção deste trabalho e se limitam ao seu escopo. Não invalidam, portanto, ações já implantadas ou que venham a ser implantadas, e nem são capazes de dar conta de todas as demandas materiais e simbólicas características de segmentos mais populares e nem são capazes de esgotar o tema, visto a sua complexidade.

Dentre os desafios que se apresentaram ao longo da construção deste estudo alguns se destacaram de forma mais significativa. O primeiro deles foi a dificuldade de coletar os dados institucionais referentes aos sujeitos da pesquisa em função da UFFS não dispor de um sistema que integre todas as dimensões da vida acadêmica de seus estudantes. Foi preciso recorrer a diferentes Pró-Reitorias, a diversas diretorias, para conseguir compilar os dados necessários para este estudo, muitas vezes de forma manual devido à diferença na forma de registro do nome dos/as estudantes (por erro de digitação, por exemplo, ou por não constar o nome completo, em alguns casos).

Além disso, o baixo volume de retorno dos questionários eletrônicos enviados aos/às universitários/as evadidos/as para identificar os fatores motivadores da evasão não nos permitiu aprofundar algumas questões ou fazer generalizações, embora tenha sido suficiente para fornecer algumas pistas importantes, em especial, para a construção de sugestões de estratégias de combate ao fenômeno no âmbito institucional.

Outro desafio que se apresentou foi a realização de entrevistas com estudantes já evadidos/as da Instituição e residentes em regiões tão distintas do país para aprofundar algumas questões relacionadas, principalmente, à integração acadêmica e social. O instrumento e a forma de coleta escolhidos (questionário com questões abertas enviado por e-mail) mostraram-se frágeis e ineficientes para atingir os propósitos almejados, uma vez que parte significativa das respostas foi bastante sucinta e/ou não contemplou o que havia sido questionado, o que nos levou a optar por não utilizar neste estudo o material coletado.

O volume de informações também se apresentou como um desafio. A dificuldade de selecionar apenas dados mais relevantes reflete a nossa compreensão de que cada dado é importante porque por trás dele existe uma vida que foi afetada/modificada/ajustada em função da evasão da Instituição. O volume de dados também comprometeu o aprofundamento de algumas questões.

No que concerne aos limites desta pesquisa e às possibilidades que se apresentam a partir desses limites, salientamos a necessidade de estudos específicos em cada um dos cursos do *Campus* Erechim, inclusive naqueles ofertados em regime de alternância, que não foram contemplados neste estudo. Consideramos também essencial a realização de estudos nos demais *campi* da UFFS para que se possa ter uma visão geral do problema, considerando as especificidades, as regionalidades, as idiosincrasias próprias de cada *campus*.

Também se mostram pertinentes estudos aprofundados sobre questões que foram abordadas nesta pesquisa: *a)* correlação entre evasão e trancamento, retenção e reprovação; *b)* fatores relacionados à evasão no primeiro ano do curso; *c)* correlação entre evasão e atividade laboral; *d)* dificuldades relacionadas à permanência de estudantes acima da faixa etária de referência para a educação superior; *e)* identificação das situações de preconceito vivenciadas pelos/as estudantes tanto no âmbito do *Campus* como fora dele; *f)* como a região de origem dos/as discentes impacta na evasão; *g)* correlação entre evasão e valores recebidos de auxílios socioeconômicos; *h)* impactos do recebimento de bolsas acadêmicas na permanência dos/as estudantes beneficiados/as; *i)* evasão sob a perspectiva de outros atores (coordenadores, professores, técnicos-administrativos, gestores); *j)* evasão entre estudantes bolsistas remunerados e não remunerados; *k)* identificação das dificuldades de permanência de estudantes com deficiência; *l)* motivações para permanência dos/as discentes; *m)* como a integração acadêmica e social impacta a evasão, entre tantas outras possibilidades.

Por fim, entendemos que ainda não podemos falar que vivemos um processo de democratização da educação superior no Brasil. Isso porque, no âmbito mais amplo das políticas públicas, não houve e ainda não há uma consonância entre políticas de acesso e

políticas de permanência na educação superior. Reflexos disso são os altos índices de evasão e desperdício de dinheiro público. A UFFS, enquanto instituição pública que procura promover políticas de acesso mais equânimes e que agrega grandes volumes de estudantes de segmentos populares, acaba pagando um preço muito elevado em função das formas limitadas com que a permanência estudantil tem sido tratada pelos governos ao longo dos anos. E, diante do cenário político e econômico que se estabelece atualmente, não é temerário afirmar que a tendência é de agravamento do quadro.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído com reflexões e discussões acerca dos problemas que envolvem a permanência estudantil na UFFS - *Campus* Erechim, mas que, principalmente, tenha colaborado para tensionar algumas questões sobre esse tema, estimulando a realização de novos estudos e o aprofundamento das múltiplas dimensões que caracterizam esse fenômeno tão complexo que é a evasão discente na educação superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

ALMEIDA, Leandro, *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

AMORIM, Evandro das Mercês. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Gestão de Instituição Educacional) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Expansão do ensino superior e desenvolvimentismo: limites e contradições sob a hegemonia do capital. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.6, n.16, p. 93-105, jan./abr. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/teste/Downloads/5713-17167-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/teste/Downloads/5713-17167-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 25 nov. 2017.

ASCARI, Viviane Marmentini. **Os povos indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim - afirmações e conflitos**: o diagnóstico do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

BAJADARES, Içara Moreira. **Análise da evasão no curso superior em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Pampa**: estudo de caso utilizando uma ferramenta da teoria das restrições. 2016. 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção - Bacharelado) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

BACK, Larissa Brand. **Política de Assistência Estudantil**: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BARROSO, Maria Helena; FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Uma Nota Técnica sobre a Criação de Universidades, por Categoria Administrativa e Gestão Política**: Documento de Trabalho nº 62. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2006. 47p. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_62.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 17-36.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

_____. Classificação, desclassificação e reclassificação. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 145-184.

_____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 71-79.

_____. O futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012c. p. 81-126.

_____. The forms of capital. *In*: Richardson, John. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986, p. 241-258. Disponível em: <https://canvas.harvard.edu/files/4148520/download?...frd=1...> Acesso em: 15 ago. 2018.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 217-227.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **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. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **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. Brasília: Casa Civil, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003/2014.** Brasília: MEC, 2015. 106p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa de expansão do sistema público federal de educação superior - 2004/2006.** Brasília: MEC, 2005b. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/expifes_acs.pdf. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas:** relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: MEC, 1997. 152p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CAMPOS, Cácia Aparecida. **Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFVJM - Campus Diamantina.** 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CGU - CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Controladoria Regional da União no Estado do Paraná. **Relatório de Avaliação dos Resultados da Gestão - UTFPR.** Curitiba, 2017. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/transparencia/auditoria/cgu/2017-evasao-no-ensino-superior-ra201701759/view>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **Universidade pública:** política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papirus, 1991. p. 31-55.

_____. **A universidade crítica:** o ensino superior na República populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DAMBROS, Marlei. **Dilemas na constituição do sentido atribuído ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

DETONI, Dirceu João. **Um estudo sobre a evasão no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim**. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). *In*: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233.

EVANGELISTA, Richard Wanderley. **Estudo da evasão do Bacharelado em Humanidades da UFVJM: causas e consequências**. 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FEITOZA BRASIL, Rosemary. **Avaliação da evasão em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Norte**. 2015. 42f. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2015.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: relatório executivo**. Uberlândia: Fonaprace, 2019. 275p. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia: Fonaprace, 2016. 275p. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

FRITSCH, Rosângela. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3986.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

GONÇAVES, Ira de Lizandra. **Taxa de evasão e impacto financeiro na realidade da UNIFAL-MG**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Censo de Educação Superior 2010**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2011.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Evolução do Ensino Superior - Graduação 1980/1998**. Brasília: INEP, 2000b.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**.

Brasília: INEP, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JOSÉ, Adriano Rodrigues; ANDREOLI, Giovani Souza. **A evasão na Unipampa**: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação. 2011. 126f. Relatório Final de Projeto de Pesquisa – Universidade Federal do Pampa, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHAES, João Paulo de Almeida *et al* (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LIMA, Franciele Santos de. **Evasão no ensino superior e sua configuração em uma universidade comunitária da região oeste de Santa Catarina**: o caso da Unochapecó. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

LIMA JUNIOR, Paulo Roberto Menezes. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, Brasília, n. 25, p. 9-58, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. *In*: MELO NETO, José Francisco de (Org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002, p. 7-22.

MENDOZA, Franciele Mussio. **Estudo de evasão e retenção na UNILA: fomento à criação de políticas institucionais de permanência discente e de formação docente**. 2016. 102f. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na Universidade) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *In*: **ICLABES: Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en laEducación Superior**. Porto Alegre. E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8762/2/A_evasao_na_Educacao_Superior_no_Brasil_uma_analise_da_producao_de_conhecimento_nos_periodicos_Qualis_entre_2000_2011.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares**. 1999. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Edna de. **Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, p. 31-42.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil: Oxfam Brasil, 2017. 98p. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_a_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, vol.14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIACENTINI, Claudia Cristina. **Reprovação, abandono e evasão**: um estudo de caso no curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RADÜNZ, Karine. **A evasão na licenciatura em Química da UNIPAMPA**: causas indicadas por evadidos do curso. 2015. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química - Licenciatura) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

RECKTENVALD, Marcelo. **Política de permanência em uma universidade pública popular**: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. 2017. 454f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Fernando Bessa (Coord.). **Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**: estudo exploratório. Vila Real: UTAD, 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade Brasileira Pós-Moderna**: democratização x competência. Manaus, EDUA, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 9-14, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065/1060>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Democratização do *Campus*: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-62, jan./jun. 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Os Desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004-2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 5-33, jul./dez. 2013b. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9-56, jan./jun. 2013c. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salette. A Universidade Popular no Brasil. **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, p. 141-168, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/306/247>. Acesso em: 10 fev. 2018.

RONSONI, Marcelo Luis. Permanência e evasão de estudantes da UFFS/*campus* Erechim. *In*: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Universidade Pública em Tempos de Expansão: entre o vivido e o pensado**. Erechim: Evangraf, 2014. p. 17-31.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROTTA, Edeimar; VITCEL, Marlise Sozio; ANDRIOLI, Antônio Inácio. A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua experiência de inclusão por meio da instituição das cotas sociais. *In*: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza M.; CASAES, Juliana Borba. (Orgs.). **Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos**. Vol. 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 55-65.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Da ideia de universidade a Universidade de ideias. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 163-196.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNB, 2012.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00385.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 15 out. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 275-290.

SCHMITT, Rafael Eduardo. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. p. 1-21. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf. Acesso em: 29 out. 2017.

SILVA, Loreine Hermida da Silva e. **Evasão: uma situação instada e difícil de atacar**. 2012. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/7298693/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, abr. 2012. Disponível

em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA JR, João dos Reis. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e a um novo pacto social. *In: DOURADO, Luiz; CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.* São Paulo: Xamã, 2003. p. 53-80.

SOUZA, Olga Suely Soares de. A extensão universitária e as universidades populares. **Revista da Faced**, Salvador, n. 9, p. 253-264, 2005. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2696/1906>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 7-13, 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a02.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Research and practice of student retention: what next?. **Journal College Student Retention: Research, Theory & Practice**, Thousand Oaks, v. 8, p. 1-19, 2006b. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition.** 2. ed., Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

_____. Tinto's South Africa lectures. **Journal of Student Affairs in Africa**. South Africa, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.journals.ac.za/index.php/jsaa/issue/view/118>. Acesso em 11 jul. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018.** São Paulo: Ed. Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 30 mar. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013.** São Paulo: Ed. Moderna, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/anuario_educacao_2013.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 5-15, jan./abr. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_03_HELGIO_TRINDADE.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UFERSA - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Relatório de Dados dos Cursos de Graduação: índices de evasão, retenção e sucesso - totais de cancelamentos e integralizações**. [Mossoró: UFERSA], 2016. Disponível em: <https://prograd.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2016/07/RELATORIO-DADOS-GRADUACAO-20-07-2016.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018

UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relato Integrado 2018**. [Chapecó: UFFS], 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2018-0001>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. **Indicadores das políticas e processos de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na UFFS (2010-2016)**. [Chapecó: UFFS], 2016. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/coepe/educacao_ii/documentos-1/documento-referencia. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Grupo de Pesquisa em Educação Popular (GRUPEPU). **Relatório Evasão nos cursos de graduação da UFFS**. Chapecó, 2014. 70p.

_____. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). **Relatório PROGRAD Graduação - UFFS**. Chapecó, 2018. 69p.

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE**. [Recife: UFPE], 2016. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/371376/r_evaso_16.pdf/53642e52-41fb-4b43-b098-98db6a470176. Acesso em: 22 ago. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. **A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-15. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares###>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. **Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes**. 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

WANDERLEI, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 452-471, maio/ago. 2014.

_____; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1334/953>. Acesso em: 20 ago. 2017.

APÊNDICE A - HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Período político	Instituição universitária	Ano do ato de criação	Presidente responsável
Primeira República	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1920	Epitácio Pessoa
Estado Novo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1943	Getúlio Vargas
República Populista	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1949	Gaspar Dutra
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1950	Gaspar Dutra
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1950	Gaspar Dutra
	Universidade Federal da Paraná (UFPR)	1950	Gaspar Dutra
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1954	Café Filho
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	1955	Coimbra da Luz
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1960	Kubitschek
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	1961	Kubitschek
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1961	Kubitschek
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1962	Goulart
	Universidade Brasília (UnB)	1962	Goulart
	Ditadura Militar	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1965
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)		1966	Castelo Branco
Universidade Federal de Sergipe (UFS)		1967	Costa e Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)		1968	Costa e Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)		1968	Costa e Silva
Universidade Federal de Viçosa (UFV)		1969	Costa e Silva
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)		1969	Costa e Silva
Universidade Federal de Rio Grande (FURG)		1969	Costa e Silva
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)		1969	Costa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)		1969	Costa e Silva
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)		1970	Médici
Universidade Federal do Acre (UFAC)		1974	Médici
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)		1979	Geisel
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)		1979	Geisel
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	1982	Figueiredo	
Pós-redemocratização	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	1985	Sarney
	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	1986	Sarney
	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	1994	Itamar
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	1994	Itamar
	Universidade Federal: do Tocantins (UFT)	2000	FHC
	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	2002	FHC
	Universidade Federal Rural do Amazonas (UFRA)	2002	FHC
	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	2002	FHC
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2002	FHC
	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	2002	FHC
	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	2005	Lula
	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	2005	Lula
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	2005	Lula
	Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)	2005	Lula
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2005	Lula
	Universidade Federal do ABC (UFABC)	2005	Lula
	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2005	Lula
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2005	Lula
	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA)	2006	Lula
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	2006	Lula
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2009	Lula
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	2009	Lula
	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2010	Lula
	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	2010	Lula
	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	2013	Dilma
	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA)	2013	Dilma
	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	2013	Dilma
	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	2013	Dilma
	Universidade Federal de Catalão (UFCat)	2018	Temer
	Universidade Federal de Jataí (UFJ)	2018	Temer
	Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDP)	2018	Temer
	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)	2018	Temer
	Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	2018	Temer

TOTAL: 68 UNIVERSIDADES FEDERAIS

Elaborado pela autora com base em Brasil (2006) e Brasil (2015).

APÊNDICE B – TCLE E QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Questionário sobre evasão na UFFS Campus Erechim

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Evasão na educação superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da UFFS Campus Erechim", que está sendo desenvolvida por Kelly Cristina dos Reis, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim, sob orientação do Professor Doutor Thiago Ingrassia Pereira.

A pesquisa tem por objetivo verificar qual o perfil dos(as) estudantes que evadem dos cursos de graduação da UFFS – Campus Erechim e quais as principais motivações que os(as) levam a tomar essa decisão, visando reunir um conjunto significativo de informações que possam vir a ser úteis à gestão da Instituição e colaborar para a construção e aprimoramento de estratégias institucionais de combate ao fenômeno de evasão discente.

O estudo se justifica em virtude dos altos índices de evasão registrados nos cursos ofertados no Campus Erechim que acabam por provocar prejuízos de ordem acadêmica, econômica, social e cultural tanto para a Instituição e a sociedade como para os próprios estudantes.

A sua participação consistirá em responder ao questionário eletrônico anexo a esse termo, o que levará alguns minutos.

O convite a sua participação se deve ao fato de que você não concluiu o curso no qual ingressou na UFFS e poderá fornecer informações que venham a colaborar para a compreensão de como a evasão discente ocorre no Campus Erechim.

Sua participação não é obrigatória. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração deste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ressaltamos, que ela é muito importante para a execução deste estudo.

Como a sua participação é voluntária, não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa por colaborar com esta pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O questionário não é identificado. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos questionários respondidos. Ao final da pesquisa, os questionários serão mantidos em arquivo digital por um período de cinco anos e, depois disso, serão eliminados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para a produção do conhecimento científico e para a construção de um diagnóstico de como a evasão discente se configura no âmbito da UFFS Campus Erechim. A partir desse diagnóstico, será possível fornecer à Instituição subsídios que possam colaborar para a criação e/ou aprimoramento de estratégias institucionais capazes de minimizar os impactos sociais, acadêmicos, culturais e econômicos desse fenômeno.

Ao combater o problema da evasão, a Instituição cria condições para a permanência de seus estudantes. Assim, beneficiam-se tanto os(as) estudantes com matrícula ativa, ao encontrarem condições mais favoráveis para permanecer na Instituição até a conclusão de seus cursos, quanto os(as) estudantes que estão com matrícula inativa (aqueles que desistiram ou abandonaram seus cursos) para que se sintam motivados(as) a retornar à Instituição e concluir seus estudos.

Ao preencher o questionário, você estará exposto(a) ao risco de sentir-se desconfortável ou constrangido(a) ao responder alguma(s) questão(ões). Além disso, você poderá se sentir sensibilizado(a) ou frustrado ao ser submetido a responder questões que lhe remetam a emoções que envolvem um sonho não concretizado, um objetivo não alcançado. Caso isto ocorra, você possui total liberdade para não responder a alguma questão específica (sendo que nenhuma das perguntas deste questionário é de resposta obrigatória), ou até mesmo desistir de responder o questionário a qualquer tempo.

As informações fornecidas por meio deste questionário serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, seja para o estudo atual ou para estudos futuros. Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da publicação da dissertação (que será disponibilizada no Repositório Digital da UFFS, no endereço eletrônico rd.uffs.edu.br) bem como em eventos e/ou publicações científicas. É garantido o total sigilo dos seus dados pessoais.

Erechim, 03 de dezembro de 2018.

Pesquisadora Responsável: Kelly Cristina dos Reis
Contato profissional com a pesquisadora responsável:
Telefone: [REDACTED]

E-mail: kelly.cristina@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200, Erechim/ RS – CEP 99700-970 – Caixa Postal 764.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone e Fax: (49) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D, Centro, Chapecó/SC - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181.

*Obrigatório

Questionário - Parte 1 - informações socioeconômicas

Preencha o questionário abaixo com os seus dados.

2. Idade:

3. Nacionalidade:

Marcar apenas uma oval.

- Brasileira
 Brasileira naturalizada
 Estrangeira

4. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

5. Estado civil:

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
 Casado/a ou união estável
 Separado/a, Divorciado/a
 Viúvo/a
 Outro

6. Cor ou raça:

Marcar apenas uma oval.

- Branca
 Preta
 Parda
 Indígena
 Amarela
 Não quero declarar

7. Possui filhos menores de 18 anos?*Marcar apenas uma oval.*

- Não
 Sim

8. Possui alguma deficiência?*Marcar apenas uma oval.*

- Não
 Sim

9. Cidade e estado em que você residia antes de ingressar na UFFS:

10. Cidade que você residia enquanto foi aluno/a da UFFS:

11. Se a resposta à pergunta anterior for Erechim, você residia:*Marcar apenas uma oval.*

- Região central da cidade
 Bairro
 Zona rural
 Não se aplica

12. Qual o meio de transporte que você utilizava para chegar à UFFS? (escolha mais de uma opção se for necessário):*Marque todas que se aplicam.*

- Ônibus urbano
 Van/ônibus fretado
 Ônibus intermunicipal
 Veículo particular
 Carona
 Outro: _____

13. Com quem você residia enquanto foi aluno/a da UFFS?*Marcar apenas uma oval.*

- Pais e/ou parentes
 Cônjuge e/ou filhos
 Amigos/colegas
 Sozinho
 Outro: _____

14. Renda mensal familiar:*Marcar apenas uma oval.*

- Até 1,5 salário mínimo
- De 1,5 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4,5 salários mínimos
- De 4,5 a 6 salários mínimos
- De 6 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

15. Quantas pessoas dependem dessa renda?

16. Que alternativa abaixo melhor descreve sua situação de trabalho enquanto foi aluno/a da UFFS*Marcar apenas uma oval.*

- Não trabalhava
- Trabalhava eventualmente
- Trabalhava até 20 horas semanais
- Trabalhava até 40 horas semanais
- Outro: _____

17. No caso de ter trabalhado enquanto estudou na UFFS, qual foi sua ocupação profissional

18. Qual a sua principal fonte de renda enquanto foi aluno/a da UFFS?*Marcar apenas uma oval.*

- Bolsa e/ou auxílio socioeconômico ofertado pela UFFS
- Trabalho formal
- Trabalho informal
- Estágio remunerado
- Auxílio dos pais
- Aposentadoria/Pensão
- Outro: _____

19. Qual era a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar enquanto foi aluno/a da UFFS?*Marcar apenas uma oval.*

- Não contribuía porque não tinha renda
- Trabalhava, mas não contribuía para o sustento da família
- Trabalhava e contribuía em parte para o sustento da família
- Trabalhava e era o/a principal responsável pelo sustento da família
- Outro: _____

20. Qual a etapa de escolarização que seu pai concluiu?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Educação superior: graduação
- Educação superior: pós-graduação

21. Qual a ocupação profissional do seu pai?

22. Qual a etapa de escolarização que sua mãe concluiu?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- Ensino Médio
- Educação superior: graduação
- Educação superior: pós-graduação

23. Qual a ocupação profissional da sua mãe?

Questionário - Parte 2 - informações escolares e acadêmicas**24. Onde você cursou o Ensino Médio?**

Marcar apenas uma oval.

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola privada
- Parte em escola pública e parte em escola privada
- Outro: _____

25. Qual foi a modalidade do Ensino Médio que você cursou?

Marcar apenas uma oval.

- Tradicional/Regular
- Profissionalizante técnico
- Profissionalizante magistério
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo
- Outro: _____

26. Você frequentou algum curso pré-vestibular antes de ingressar na UFFS Campus Erechim?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

27. Qual curso da UFFS Campus Erechim você ingressou, mas não concluiu?

Marcar apenas uma oval.

- Agronomia
- Arquitetura e Urbanismo
- Ciências Sociais
- Engenharia Ambiental e Sanitária
- Filosofia
- Geografia
- História
- Interdisciplinar em Educação do Campo
- Pedagogia

28. Em que ano você ingressou nesse curso?

29. Por que você escolheu esse curso? (marque mais de uma opção se for necessário)

Marque todas que se aplicam.

- Por gostar/se identificar com a área do curso
- Pelas oportunidades no mercado de trabalho
- Por influência dos pais, amigos, professores
- Pela facilidade de ingresso
- Pelo turno em que o curso é ofertado
- Por ser um curso gratuito
- Outro: _____

30. Qual foi a sua forma de ingresso nesse curso?

Marcar apenas uma oval.

- Processo seletivo regular (Enem/Sisu)
- Processo seletivo especial (editais PIN, PRONERA, PROHAITI)
- Transferência interna
- Transferência externa
- Retorno de graduado
- Retorno de Aluno Abandono

31. Se a resposta à questão anterior foi "Processo seletivo regular (Enem /Sisu)", responda qual foi a sua categoria de ingresso:

Marcar apenas uma oval.

- Ampla concorrência
- Ações afirmativas (vagas reservadas a candidatos considerando: a trajetória escolar, o perfil econômico das famílias, a caracterização étnica da população e deficiência)

32. Em que ano você deixou o curso?

33. **Você recebeu algum tipo de auxílio socioeconômico ou bolsa de assistência estudantil enquanto foi aluno/a da UFFS Campus Erechim? (marque mais de uma opção se for necessário)**

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim. Auxílio Transporte
- Sim. Auxílio Alimentação
- Sim. Auxílio Moradia
- Sim. Auxílio Estudantil
- Sim. Auxílio Emergencial
- Sim. Auxílio Ingresso
- Sim. Bolsa Permanência
- Outro: _____

34. **Você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica enquanto foi aluno/a da UFFS? (marque mais de uma opção se for necessário):**

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim. Bolsa de Iniciação Científica
- Sim. Bolsa de Extensão
- Sim. Bolsa Cultura
- Sim. Bolsa do PIBID
- Sim. Bolsa do PET
- Sim. Bolsa de Monitoria
- Outro: _____

35. **Você participou como voluntário de algum grupo de estudos ou projeto de ensino, pesquisa, extensão ou cultura enquanto foi aluno/a da UFFS?**

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

36. **Você participava/assistia as atividades culturais promovidas pela UFFS enquanto foi aluno/a?**

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Eventualmente
- Com frequência

37. **Além das horas em sala de aula, quantas horas por semana você conseguia dedicar aos estudos?**

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Entre 1 e 3 horas
- Entre 4 e 8 horas
- Mais de 8 horas

38. Ao longo do curso você fez algum pedido de trancamento?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim. Por 1 semestre
- Sim. Por 2 semestres
- Sim. Por 3 semestres
- Sim. Por 4 semestres

39. Você reprovou em alguma disciplina?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

40. Em quantas disciplinas você reprovou?

Marcar apenas uma oval.

- Entre 1 e 3
- Entre 4 e 8
- Entre 9 e 12
- Mais de 12

**41. Quantos semestres você cursou integralmente?
(Não considerar os semestres trancados).**

42. Como você desistiu do curso que frequentou na UFFS Campus Erechim?

Marcar apenas uma oval.

- Solicitou a desistência formal junto à Secretaria Acadêmica
- Não renovou a matrícula
- Não renovou o pedido de trancamento
- Não efetuou a rematrícula depois do quarto semestre de trancamento
- Solicitou transferência para um curso em outro Campi da UFFS
- Solicitou transferência para outra Instituição de Educação Superior
- Por jubramento
- Outro: _____

43. Qual alternativa melhor descreve a sua situação ao sair da UFFS Campus Erechim?

Marcar apenas uma oval.

- Estava abandonando a Educação Superior e não pretendia voltar a fazer um curso de graduação;
- Estava abandonando provisoriamente a Educação Superior, mas pretendia voltar a fazer um curso de graduação;
- Estava ingressando em outra instituição na cidade de Erechim
- Estava ingressando em outra instituição fora da cidade de Erechim
- Outro: _____

44. Se você estava ingressando em outra instituição, assinale uma das alternativas abaixo para especificar o tipo de instituição e a modalidade do curso:

Marcar apenas uma oval.

- Curso na modalidade presencial em uma instituição pública
- Curso na modalidade presencial em uma instituição privada
- Curso na modalidade a distância (EAD) em uma instituição pública
- Curso na modalidade a distância (EAD) em uma instituição privada

45. Caso você tenha cursado ou esteja cursando outra graduação, esse curso:

Marcar apenas uma oval.

- Não é o mesmo cursado na UFFS
- É o mesmo cursado na UFFS
- É na mesma área daquele cursado na UFFS

46. Antes de tomar a decisão de desistir do curso, você chegou a conversar com alguém?

Marque todas que se aplicam.

- Não
- Sim. Conversei com familiares e/ou amigos
- Sim. Conversei com colegas do curso
- Sim. Conversei com o coordenador e/ ou professores do curso
- Sim. Conversei com servidores técnico-administrativos
- Outro: _____

Questionário - Parte 3 - motivações para a evasão

47. Considerando as opções de motivações/causas listadas abaixo, marque todas aquelas que, de alguma forma, influenciaram na sua decisão de abandonar o curso:

Marque todas que se aplicam.

- Estrutura física do Campus (laboratórios, salas de aula, RU, biblioteca, vias internas, áreas de convivência, etc)
- Infraestrutura do curso (bibliografia especializada, equipamentos dos laboratórios, trabalhos de campo, viagens de estudo, etc)
- Horários das aulas
- Metodologias de ensino utilizadas pelos professores
- Qualidade do ensino
- Matriz curricular do curso
- Dificuldade de diálogo com a coordenação do curso e/ou gestão com Campus
- Estrutura de apoio pedagógica e/ou psicológica insuficiente
- Dificuldade de acessar auxílios socioeconômicos e/ou bolsas de assistência estudantil e/ou bolsas de iniciação científica, extensão, cultura, etc
- Valores insuficientes dos auxílios e/ou bolsas
- Ausência de Moradia Estudantil
- Valor cobrado pelo Restaurante Universitário
- Dificuldade de relacionamento com os professores e/ou colegas e/ou equipe técnica
- Dificuldade de obter informações/orientações junto aos setores de atendimento ao público (SAE, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, etc)
- Situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância dentro da UFFS
- Situações vivenciadas de preconceito, desrespeito e/ou intolerância fora da UFFS (junto à comunidade de Erechim)

- Insatisfação com o rendimento acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem devido à deficiência na formação escolar anterior (ensino fundamental e médio)
- Dificuldades de adaptação às exigências do curso e/ou à rotina universitária
- Expectativas não correspondidas em relação ao curso e/ou não identificação com o cursos escolhido
- Falta de incentivo/apoio de seus familiares e/ou amigos
- Filhos
- Dificuldades financeiras
- Localização do Campus e/ou dificuldades com transporte para chegar até o Campus
- Problema de saúde pessoal ou na família
- Dificuldade de conciliar trabalho e estudo e/ou pouco tempo para se dedicar aos estudos fora da sala de aula
- Dificuldade de adaptação à cidade de Erechim e/ou distância/saudade da família
- Perspectivas de mercado de trabalho e/ou baixa remuneração e/ou reconhecimento social para formados no curso escolhido
- Outro: _____

48. Você tem interesse em participar de uma segunda fase dessa pesquisa onde serão realizadas entrevistas pessoalmente ou por telefone?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

49. Se concorda em participar da uma segunda fase da pesquisa, informe abaixo o seu número de telefone com DDD e/ou seu e-mail.
