

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MAGEANA DE FREITAS SOUZA DE CARVALHO

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA DESISTÊNCIA DE ALUNOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO CAMPUS SEDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE**

RIO BRANCO-AC

2019

MAGEANA DE FREITAS SOUZA DE CARVALHO

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA DESISTÊNCIA DE ALUNOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO CAMPUS SEDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Elizabeth Miranda de Lima.

RIO BRANCO-AC

2019

MAGEANA DE FREITAS SOUZA DE CARVALHO

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA DESISTÊNCIA DE ALUNOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, NO CAMPUS SEDE, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

Rio Branco – Acre, 30 de outubro de 2019

Aprovada em 30 de outubro de 2019.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Elizabeth Miranda de Lima – PPGE/UFAC
(Presidente / Orientadora)

Prof. Dr. Evandro Luís Ghedin – UFAM
(Membro Externo)

Prof^a. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno – PPGE/UFAC
(Membro Interno)

Prof^a. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria – PPGE/UFAC
(Membro Suplente)

Dedico ao único que é digno de toda honra, Jesus Cristo, o autor e consumidor da minha fé!!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por atuar na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todo os estados brasileiros, em especial nos estados da região Norte do Brasil.

À Universidade Federal do Acre, uma instituição pública compromissada com a educação de qualidade e com o ensino superior.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da Ufac (PPGE), em especial aos professores e aos alunos/colegas da turma 2017, pela dedicação, compromisso e árdua luta para que a educação no estado do Acre represente um direito público e emancipatório.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elizabeth Miranda de Lima, pela orientação, pela oportunidade de amadurecimento profissional, intelectual e pessoal. O seu trabalho de orientação marcado pelas palavras firmes, como flechas, centradas e direcionadoras me sugestionava a descobrir, ler, analisar e questionar cada elemento envolvido à pesquisa. Em um momento árduo na minha caminhada pessoal, saindo de um período tão severo (cura de traumas e de uma depressão), jamais teria conseguido concluir esta pesquisa sem a sua orientação, sem o seu zelo com o ensino, com a pesquisa e o seu compromisso profissional. A autonomia que me proporcionou, durante esses dois anos, me transformou em uma pessoa mais forte, mais confiante e me fez voltar a sonhar, acreditando que é possível pesquisar, descobrir, comprovar e se alegrar com a produção de uma pesquisa científica. “Como menina quero gritar ao mundo e dizer: é minha, eu que fiz!”. Beth, gratidão!

Ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da Ufac, em especial ao colega Jeconias Galvão, pelos dados prestados.

À minha família (Freitas, Souza, Leal e Carvalho) em especial ao meu esposo, Wesley leal de Carvalho, por acreditar em mim quando eu duvidei que iria conseguir.

Aos meus filhos, Sophia Freitas de Carvalho e Calebe Freitas de Carvalho, frutos do meu amor!

À minha amada mãe que sempre lutou para que eu tivesse acesso à educação.

Ao meu pai, Cícero Vanderlei de Souza “*in memoriam*”, eu te amo!

Aos meus irmãos, suas esposas e os meus amados sobrinhos.

Gratidão a todos!

“Um dia...

Eu também pensei em desistir”

Mageana Carvalho

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a evasão pela desistência de alunos dos cursos de graduação – presenciais e regulares, no campus sede da Universidade Federal do Acre, assumindo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas pela desistência, entre os anos 2013 e 2017. Para isto, foram realizadas três etapas de pesquisa, a bibliográfica, a coleta de dados junto à instituição pesquisada e a aplicação de questionário de pesquisa aos alunos evadidos pela desistência do período em análise. Como principais resultados têm-se que no ano de 2013 ingressaram 2.120 alunos. Desse universo, 570 (quinhentos e setenta) alunos se evadiram pela desistência de curso entre 2013 e 2017. O perfil dos evadidos, em sua maioria, é jovem, do gênero masculino, pardo, com idade média de 24 anos, insatisfeitos com o curso. O evadido não tem boas condições financeiras, sendo recém ingressante e que não conseguiu conciliar a vida acadêmica com o trabalho. Como motivos relevantes à evasão pela desistência de curso, em primeiro lugar está a escolha de um novo curso, seguido das dificuldades de conciliar o curso com o trabalho e/ou necessidade de trabalhar. A conclusão da pesquisa nos aponta que é necessário rever as ações e propostas implementadas que estão sendo realizadas pela instituição quanto à garantia da permanência do aluno em um curso de graduação, em especial nos dois primeiros anos do seu ingresso.

Palavras-Chave: Ensino superior; Evasão; Desistência; Universidade Federal do Acre.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze dropout of undergraduate students - in-person and regular, at the campus of the Federal University of Acre, taking as a time frame and reference the students entering in 2013 and with enrollment closed by dropout, between 2013 and 2017. For this, three research steps were carried out the bibliographic, the data collection with the researched institution and the application of a research questionnaire to students evaded by the dropout of the period under analysis. The main results are that in 2013 2,120 students entered. Of this universe, 570 (five hundred and seventy) students were evaded by dropping out of the course between 2013 and 2017. Most of the dropouts are young, male, and brown, with an average age of 24 years, dissatisfied with the course. . The fugitive does not have good financial conditions, being a freshman and unable to reconcile academic life with work. Relevant reasons for dropping out of the course are firstly choosing a new course, followed by the difficulties of reconciling the course with work and / or the need to work. The conclusion of the research indicates that it is necessary to review the actions and proposals implemented by the institution regarding the guarantee of the student's permanence in an undergraduate course, especially in the first two years of his / her entrance.

Keywords: Higher Education; Evasion; Withdrawal; Federal University of Acre.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	- Acre
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NURCA	- Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
PROAES	- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	- Programa Universidade para todos
REUNI	- Reestruturação das Universidades Federais
SIE	- Sistema de Informações para o Ensino
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
UFAC	- Universidade Federal do Acre
CEU	- Centro Universitário do Acre
CELA	- Centro de Educação, Letras e Artes
CCBN	- Centro de Ciências Biológicas e da Natureza
CCJSA	- Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas
CCSD	- Centro de Ciências da Saúde e do Desporto
CFCH	- Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CCET	- Centro de Ciências e exatas e tecnológicas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Alunos que adentraram em 2013 nos cursos de graduação do campus sede da UFAC, de acordo com a forma de ingresso.....53
- Tabela 2 – Evasão de alunos pela desistência de curso, de acordo com a forma de ingresso, no período em análise da presente pesquisa54
- Tabela 3 – Distribuição de Alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por centro acadêmico.....56
- Tabela 4 – Evasão por ano referente aos alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 201758
- Tabela 5 – Ano, valores e Decreto sobre o valor do salário mínimo nacional.....70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de graduação, do campus sede da Universidade Federal do Acre evasão pela desistência de alunos, no período em análise.....	24
Quadro 2 – Cursos Distribuídos por Centros Acadêmicos	25
Quadro 3 – Evasão total dos alunos ingressantes em 2013, a partir da desistência de alunos por curso	55
Quadro 4 – Distribuição da evasão pela desistência de curso dos alunos ingressantes em 2013 por gênero nos cursos de graduação do campus sede da universidade Federal do Acre	60
Quadro 5 – Respostas do questionário de pesquisa.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Porcentagem de alunos evadidos com matrícula inicial (ingresso) em 2013 x porcentagem de alunos com matrícula inicial (ingressantes) em 2013.....	54
Gráfico 2 –	Distribuição dos alunos evadidos pela desistência de curso, a partir das modalidades bacharelado e licenciatura	56
Gráfico 3 –	Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por Centro Acadêmico	58
Gráfico 4 –	Evasão por ano de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017	59
Gráfico 5 –	Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por gênero	62
Gráfico 6 –	Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por raça.....	63
Gráfico 7 –	Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por faixa etária.....	64
Gráfico 8 –	Questão do questionário de pesquisa (Que tipo de escola foi cursado o Ensino Médio?	67
Gráfico 09 –	Renda familiar dos participantes do questionário da pesquisa.....	69
Gráfico 10 –	Questão do questionário de pesquisa (Durante o curso, houve recebimento de bolsa ou auxílio financeiro?)	71
Gráfico 11 –	Fatores que ocasionam a desistência de curso, segundo os participantes do questionário de pesquisa	72

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	16
2.1 A unidade de análise.....	17
2.2 População-alvo.....	21
2.3 A coleta de dados.....	21
3. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDOS SOBRE O FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	28
4. A DESISTÊNCIA E O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR	42
4.1 Capital cultural, uma espécie de “regulador”	45
4.2 Relação do aluno universitário com o saber	50
5. POR QUE OS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, DO CAMPUS SEDE, DESISTEM?	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	88
APÊNDICE B - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO).....	90
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	92
APÊNDICE D – MATERIAL CONSTRUÍDO DURANTE A ANÁLISE DOS DADOS.....	95

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa científica, fruto da jornada acadêmica no mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. A escolha do tema de estudo teve sua gênese na minha experiência profissional como técnica em Educação na Universidade Federal do Acre (Ufac¹). Com maior ênfase, no ano de 2017, quando participei de um processo seletivo para cursar o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre e com o percurso das aulas, as leituras e os debates fui impulsionada a olhar para as temáticas que envolvem o ensino superior.

Sendo que o ápice dessa decisão ocorreu quando fui para o primeiro encontro de orientação no curso e das contribuições advindas dos diálogos com a orientadora Prof^a. Dra. Elizabeth Miranda de Lima, uma educadora primordial e visionária que, com seu profissionalismo e dedicação me redirecionou, ainda que os “novos” passos para mim fossem como se eu estivesse descalça pisando em espinhos, haja vista o fato de passar muitos anos sem frequentar uma sala de aula, nos inundando de incertezas e inseguranças. Somando-se a isso, a inexperiência com a pesquisa científica tornou o processo mais difícil, entretanto a formação docente da orientadora, a respeitabilidade empregada no trato com o ensino e o zelo com a formação do aluno, me impulsionaram a caminhar.

Outrossim, os direcionamentos irrefutáveis e o olhar incisivo, sempre precisos me motivaram na caminhada. (Lágrimas nos olhos e agradecimento no coração).

Sobre a temática, nas últimas décadas, têm-se presenciado no Brasil uma democratização do acesso ao ensino superior por meio de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal, com maior ênfase no período do governo de Luís Inácio Lula da Silva; o governo Lula (2003 a 2010). O aumento das vagas oferecidas vem ocasionando o acesso de sujeitos das classes populares, principalmente motivadas pelos programas: Universidade para Todos (PROUNI)², Sistema de Seleção Unificada (SISU)³, Programa de Apoio a Planos de

¹ A partir de agora usarei essa sigla para me referir à Universidade Federal do Acre (Ufac)

² Programa do Governo Federal brasileiro que concede bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior mediante o resultado do Enem (BRASIL, 2008).

³ Sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2015).

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴ e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁵, todos direcionados ao incentivo para o ingresso e permanência no ensino superior (BRASIL, 2005; 2007).

Porém, observa-se que no ensino superior a evasão se apresenta como uma constante, gerando vultuosos prejuízos aos cofres públicos (LOBO, 2012). Isso ocorre porque assim como em outras situações cotidianas, o ambiente universitário é um lugar social que ao ingressar, o aluno necessita de mudanças e adaptações, em especial à nova realidade, com novos compromissos e desafios típicos do contexto acadêmico (ARAÚJO et al., 2015).

Todavia, nem todos os discentes estão propensos à essas mudanças e muitas vezes acabam frustrados por não se adaptarem à realidade universitária, o que resulta no abandono do curso por diferentes motivos, tais como: curso não desejado (GUERRA; RESENDE, 2018); (PEREIRA,1995); (RIFFEL; MALACARNE, 2010); (FIALHO, 2014); (MOROSINI, 2011); (SILVA FILHO, ET AL., 2007); (LOBO, 2011, 2012); (POLYDORO, 2000); (BIAZUS, 2003); (BRASIL, 1997); (ADACHI, 2009); (MARTINS, 2007); (SÁ, 2019), pensamento em uma carreira pós formatura (AMBIEL, et al, 2016), falta de comprometimento (CUNHA, et al., 2014), localidade onde mora diversa daquela onde se situa o campus (GONZALEZ et al., 2016), insatisfação com professores, materiais e recursos didáticos utilizados (BITTENCOUT; MERCADO, 2014); (BAGGI; LOPES, 2010); (PEREIRA JUNIOR, 2012), além de outros fatores, tais como, questões relacionadas à atitude comportamental, motivos institucionais, requisitos didático-pedagógicos não atendidos, vocação pessoal, componentes conjunturais, componente sócio-político-econômico, vivencias e evidências práticas inerentes às intuições públicas de ensino, ou seja, “causas subdivididas em externas e internas à instituição” (BIAZUS, 2004, p. 93).

Este precoce insucesso dos alunos nas instituições de ensino, que resulta na impermanência destes nos cursos é uma problemática para as instituições de ensino superior e para o próprio Estado, visto que o número de alunos matriculados contribui de forma significativa para compor os recursos financeiros destinados às universidades, Além disso, a não permanência aumenta o custo resultante (per capita)

⁴ Criado pelo Decreto nº 6.096/2007 e lançado pelo Ministério da Educação em 2007, tem como objetivo básico prover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2012).

⁵ Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação com a finalidade de financiar o curso superior para alunos de instituições privadas (BRASIL, 2011).

nos cursos, gerando um significativo impacto orçamentário e encarecendo o ensino público (GONZALEZ et al., 2016).

Neste sentido, o problema que norteia a presente pesquisa é: Por que os alunos dos cursos de graduação – presenciais e regulares, no campus sede, da Universidade Federal do Acre desistem do curso e por quais motivos se evadem? Em busca de resposta a essa problemática, o objetivo geral deste trabalho é analisar a evasão pela desistência de alunos dos cursos de graduação – presenciais e regulares, no campus sede da Universidade Federal do Acre, assumindo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas pela desistência entre os anos⁶ 2013 e 2017.

Como objetivos específicos estão: a) Apresentar os dados relativos ao ingresso e evasão dos alunos ingressantes na UFAC no ano de 2013; b) Identificar e quantificar os cursos de graduação com maior índice de desistência de alunos no campus sede da Universidade Federal do Acre; c) Identificar e quantificar os alunos evadidos pela desistência de curso no campus sede da Universidade Federal do Acre; d) Descrever o perfil acadêmico do alunado evadido pela desistência de curso; e) Obter e analisar os principais motivos da desistência por meio de um questionário de pesquisa aplicado em um grupo de alunos evadidos.

A justificativa deste trabalho se apoia principalmente no fato de que a evasão de alunos em instituições de ensino superior públicas significa uma grande perda para a sociedade. Então, entender os motivos desse fenômeno e através dos resultados encontrados, propor formas de evitar e/ou minimizar os índices de abandono é uma justificativa plausível para este trabalho.

Do mesmo modo, os custos financeiros e tecnológicos tais como, o suporte e capacitação dos profissionais da educação especializados para o atendimento ao público-alvo e em demandas que requerem tempo, produção científica, dentre outros elementos de ordem social, econômica e cultural que acentuam a problemática.

Outrossim, pesquisar a evasão em cursos de graduação é importante devido a carência de estudos a respeito da temática, se comparado aos estudos elaborados tendo como objeto a evasão na educação básica. Sendo assim, trabalhos direcionados à pesquisa desse fenômeno no ensino superior são valiosos, E ainda, as perspectivas propedêuticas quanto aos cursos de graduações, as reais

⁶ Em tese, com exceção do curso de Medicina, o prazo de cinco anos (2013-2017) seria o tempo hábil para finalizar o curso ao qual ingressaram na Ufac.

concepções do aluno frente a vivência acadêmica, a integração do aluno com a instituição de ensino e a formação social do aluno, são fatores importantes de análise e reflexão, para compreender, ao certo, a existência e o fenômeno da evasão pela desistência de alunos de cursos de graduação do ensino superior. Assim, a presente pesquisa insere-se nos estudos sobre a evasão no ensino superior.

Sobre a estrutura e o conteúdo, este texto está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta as considerações iniciais da pesquisa; O segundo capítulo apresenta o “percurso teórico metodológico da investigação”, sendo o descortinamento do percurso metodológico da investigação realizada, as referências teóricas aplicadas, a unidade de análise, o universo da pesquisa, a amostra da pesquisa, os sujeitos, os resultados, as análises relativas ao objeto de pesquisa e aos dados coletados. O terceiro capítulo, intitulado “O campo de investigação: estudos sobre o fenômeno da evasão no ensino superior” apresenta concepções de diversos autores sobre o fenômeno da evasão, suas características e contradições, apresentando os aspectos iniciais que auxiliaram o debate teórico dessa investigação. Em seguida, no quarto capítulo, são abordados aspectos sobre “A desistência e o fracasso” à luz dos discursos de Zago (2000) e Patto (1996), a discussão sobre o capital cultural como um instrumento de regulação da desigualdade social na escola, nas concepções de Pies (2011) e Bourdieu; Passeron (1975) e a relação do aluno com o saber, na perspectiva de Charlot (2000).

O quinto capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa, com o título: “Por que os alunos da Universidade Federal do Acre, do campus sede, desistem?”, sendo um capítulo repleto de informações sobre a evasão pela desistência de curso na Universidade Federal do Acre, campus sede. Neste capítulo é revelado que a desistência de curso prenuncia a desigualdade cultural entre os alunos, onde os alunos de classes populares tendem a ter maiores dificuldades de socialização com o saber e com as novas experiências culturais vivenciadas ao entrar no ensino superior. A desistência, nesse caso, é antes de tudo, o resultado de uma “política institucional que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade” (ADACHI, 2009, p. 62). Por fim são apresentadas as conclusões finais, no sexto capítulo, relativas ao processo de pesquisa, à metodologia e aos resultados alcançados em relação a cada um dos objetivos. E, ainda nesse encerramento, pode-se visualizar as referências gerais do trabalho e os apêndices da pesquisa em tela.

2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa e qualitativa, tendo em vista que se propõe a investigar a desistência de alunos dos cursos de graduação, presenciais e regulares, no campus sede da Universidade Federal do Acre, assumindo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas – pela desistência – entre os anos 2013 e 2017. Quanto aos meios de investigação, a presente pesquisa foi dividida em duas etapas, se constituindo em certos momentos em etapas distintas, mas que se relacionam entre si durante todo o percurso, complementando-se.

A primeira etapa composta pelo levantamento, estudo e seleção de material bibliográfico referente ao objeto de estudo proposto na pesquisa constitui o referencial teórico-metodológico e amplia as possibilidades de análise do material teórico e empírico.

Desta forma, essa pesquisa se orienta a partir do seguinte quadro teórico: para discutir acerca do fenômeno da evasão no ensino superior, apoia-se nas contribuições de Pereira (1995); Riffel; Malacarne (2010); Fialho (2014); Morosini, (2011); Silva Filho, et al. (2007); Lobo, (2011, 2012); Polydoro (2000); Biazus (2003); Brasil (1997); Adachi (2009). No que diz respeito à diversidade em termos do público que adentra à universidade brasileira nas últimas décadas produzindo assim novas demandas e desafios em termos de permanência, fundamentam-se os estudos de Martins (2007); Sá (2019); Zago (2000); Corbucci (2004); Silva Jr.; Saguissardi (2001); Santos (2004); Almeida, et al. (2006); Moehlecke (2004); Mancebo (2004); Coulon (2008). Para análise da categoria “desistência” fundamentou-se em Feitosa (2016); Baggi; Lopes (2010); Pereira Junior (2012). Sobre o Fracasso escolar, nosso supedâneo foi em Patto (1996) e Zago (2000). Quanto à análise das categorias Capital cultural como elemento regulador e a relação do aluno com o saber, o nosso esboço foi em Bourdieu (1998, 1989); Bourdieu; Passeron (1975) e Charlot (2000, 2013).

A revisão bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2019, p. 33), “é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. As autoras ainda acrescentam que o predomínio atual entre os pesquisadores é a ênfase à utilização de artigos, haja

vista que são neles que se pode encontrar conhecimento científico e atualizado.

A segunda etapa da pesquisa se constituiu em coleta de dados na própria instituição, realizando levantamento quantitativo no acervo interno da unidade de análise. Associado a isso, foi realizado outro movimento; a elaboração e aplicação de um instrumento para coleta de dados, o questionário de pesquisa⁷.

O questionário foi aplicado em uma amostra não-probalística e, apesar da utilização de uma amostragem não-probalística, a pesquisa não foi comprometida e inválida, pois embasou-se no critério “em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo” (MATTAR, 2001, p. 132). Ademais, as amostragens não-probabilísticas podem ser divididas em quatro tipos principais: intencionais, “bola de neve”, por conveniência/acidentais e por quotas (MALHOTRA, 2001; MATTAR, 2001), sendo assim, a amostragem aplicável na presente pesquisa foi por conveniência/acidentais, onde não se pode ter acesso a todos os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora fez uso de um número “X” de sujeitos para submeter ao instrumento “questionário de pesquisa”.

2.1 A unidade de análise

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior pública, a Universidade Federal do Acre, com sede na cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre. Para melhor compreender o local aonde a pesquisa ocorreu, foi elaborado um recorte histórico sobre a implementação do Ensino Superior no Acre até a criação da Universidade Federal do Acre, a saber: o Ensino Superior no estado do Acre surgiu na década de 1960, com a criação da faculdade de Direito através da “Lei Estadual nº 15, de 12/10/1964”, reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1970, pelo Parecer nº 660 e conseguinte, pelo Decreto Presidencial nº 67.534 (SOUZA, 2006, p. 18).

Em 1968 surge a faculdade de Ciências Econômicas e na década de 1970 outros

⁷ Questionário - É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do Questionário - É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 69).

cursos são criados, a saber: Curso de Pedagogia, Curso de Matemática, curso de Letras e o curso de Estudos Sociais. Com esses cursos, “o governador Jorge Kalume assina a Lei nº318, de 03 de março de 1970, criando o primeiro Centro Universitário do Acre, o CEU”. No primeiro vestibular foram ofertadas 80 (oitenta) vagas e 78 (setenta e oito) candidatos foram aprovados (SOUZA, 2006, p. 22). Em 22 de janeiro de 1971, pela Lei nº421, houve a alteração da denominação de Fundação Centro Universitário do Acre para Fundação Universidade do Acre. Conforme relato de Souza (2006).

Vale ressaltar que, após a assinatura da lei nº 421 pelo governador do Estado, fui empossado como reitor da novel instituição. Missão que enfrentei de peito aberto. Para mim, humilde defensor das causas humanitárias, foi uma glória, mas por isso mesmo, também uma nova responsabilidade diante de Deus e dos homens! (SOUZA, 2006, p .28).

Sendo que, o funcionamento da Universidade do Acre foi autorizado pelo decreto presidencial nº 68.567, de 29/04/1971, e assinado pelo excelentíssimo senhor presidente da república, Emilio Garrastazu Médici e pelo ministro Jarbas Passarinho, da educação.

A criação da Universidade do Acre deu-se em meio a muitas dificuldades, faltavam professores qualificados e haviam poucos recursos financeiros, o que dificultou grandes empreendimentos por parte do governo na construção da sede própria, por essa razão, os primeiros cursos funcionavam em espaços alternativos, como salas alugadas e salas de aulas, quando ociosas, da rede pública de ensino. Com exceção do curso de Direito que tinha instalações próprias, construída pelos fundadores do próprio curso e com parceria da iniciativa privada da época (SOUZA, 2006). Um fato importante para a federalização da Universidade do Acre foi a visita do ministro da educação, Jarbas Passarinho, em 12 de dezembro de 1973. O ministro, em visita ao estado do Acre, observou de perto as precárias condições e a luta dos que residiam no estado para ter acesso à educação superior.

Dessa forma, depois da visita e do relatório entregue ao presidente da república, a favor do projeto de federalização, em “05 de abril de 1974, através da Lei nº 6.025”, foi aprovado o projeto de lei para a federalização da Universidade do Acre (SOUZA, 2006, p. 38). Na primeira década de federalização, a Universidade Federal do Acre forma suas primeiras turmas de alunos concluintes do ensino superior no estado do Acre, ainda de forma tímida, se comparada aos anos posteriores à sua

fundação, mas para a época em questão, a conclusão de curso era um marco primordial para a escolarização dos sujeitos no ensino superior.

Portanto, entre os anos de 1970 e 1979 houve 321 alunos formados no curso de Direito; 132 alunos formados no curso de Economia; 197 alunos formados no curso de Pedagogia; 96 alunos formados no curso de Letras; 42 alunos formados no curso de matemática; 169 alunos formados no curso de Estudos Sociais; 29 alunos formados no curso História; 40 alunos formados no curso de Geografia; 9 alunos formados no curso de Ciências; 13 alunos formados no curso de Enfermagem; 16 alunos formados no curso de Heveicultura; 12 alunos formados no curso de Engenharia Civil e 14 alunos formados no curso de Topografia de Estradas, contabilizando 1.000 (um mil) alunos formados na década de 1970 (SOUZA, 2006).

Atualmente, a Universidade Federal do Acre possui diversos cursos, uma infraestrutura padronizada e um aparato técnico-científico importante no contexto amazônico. Além dos cursos de graduação, regulares (presenciais e à distância), a UFAC oferece cursos alternativos para atender às necessidades específicas, como exemplo, os cursos por meio de programas modular de formação, realizados em determinadas datas do ano, para os professores da zona rural nos municípios do Estado do Acre.

A Universidade Federal do Acre desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Através da Portaria 315, de 08 de março de 2017, a UFAC foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo nota 4 em uma escala de 1 a 5, sendo considerada uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia. A instituição é composta por mais de 13.000 mil pessoas, sendo 733 docentes, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 735 servidores técnico-administrativos (UFAC, 2017).

As estruturas de gestão universitária são de responsabilidade das instâncias Colegiadas; Reitoria; Vice-Reitoria; Pró-Reitorias; Centros; Coordenações de Cursos; Órgãos Suplementares; Órgãos Integradores e Unidades Especiais. A Universidade Federal do Acre organicamente é constituída por uma Administração Geral e uma Administração Acadêmica. Na Ufac há dois setores com atividades relacionadas à graduação; o primeiro setor é a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e o segundo setor é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes).

A Prograd é encarregada do planejamento, da coordenação e da supervisão das atividades didático-científicas relacionadas ao ensino de graduação da

universidade, dentre inúmeras funções. Dentre outras atividades.

Compete à Prograd:

III. coordenar e implementar, juntamente com as demais Pró-Reitorias e Unidades Acadêmicas, a política de ensino da UFAC; IV. Coordenar, acompanhar e avaliar, juntamente com as Unidades Acadêmicas, o ensino de graduação (UFAC, 2013, p. 43).

Quanto à distribuição dos cursos de graduação, os mesmos estão distribuídos em centros acadêmicos⁸. O campus sede possui 06 (seis) Centros Acadêmicos, a saber: Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN); Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA); Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências e exatas e tecnológicas (CCET).

Quanto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), a mesma é responsável pela política de permanência do aluno na instituição e oferece, por meio de suas ações, oportunidades de igualdade, com a finalidade de promover ações afirmativas de acesso e inclusão social. Por exemplo, a oferta de diversas bolsas e auxílios aos alunos.

Compete à Proaes:

Planejar, coordenar, supervisionar, acompanhar e controlar todas as atividades inerentes à assistência estudantil;
Programar e fomentar a política institucional de assistência estudantil;
Elaborar e submeter à aprovação do reitor o plano anual de ações de assistência estudantil;
Apresentar ao reitor, nos prazos previstos no Estatuto, os planos orçamentários e a prestação de contas da Proaes;
Cumprir e fazer cumprir as deliberações dos Conselhos Superiores e de suas respectivas câmaras, no que lhe couber;
Acompanhar, monitorar e avaliar as ações administrativas planejadas;
Desempenhar outras atividades correlatas e afins às suas.
Acompanhar, analisar e avaliar as estratégias estabelecidas no desenvolvimento do estágio e práticas investigativas, visando assegurar o cumprimento dos critérios estabelecidos no projeto pedagógico dos cursos; (REGIMENTO DA UFAC, 2013, p 57).
Elaborar propostas de resolução e alterações em matérias inerentes às normas acadêmicas e encaminhá-las aos Órgãos Colegiados Superiores para apreciação e deliberação; (UFAC, 2018. p. 31).

⁸ Os Centros são unidades acadêmico-administrativos que congregam um conjunto de áreas afins, com a finalidade de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Subdividindo-se em coordenações, que representam a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático científica e de distribuição de pessoal, compreendendo disciplinas afins (UFAC, 2013)

As bolsas disponíveis pela PROAES, regidas por editais específicos para os alunos da UFAC, são: Pró-Estudo; Mobilidade; Pró-Docência; Bolsa Tutoria para Apoio ao estudante com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação; Pró-Inclusão; Promaed; Pró-PCD; Protaed; Pró-Acessibilidade; Passe Livre; Auxílio Moradia; Pró-Ciência; Auxílio Creche; Deslocamento Intermunicipal.

Além das bolsas e auxílios via PROAES, a instituição oferece, também por meio de editais, outras bolsas e auxílios financeiros para a comunidade acadêmica, a saber: Auxílio Material Didático, Bolsa Permanência, Bolsa Pró – Acessibilidade, Bolsa-Observatório, Bolsa Idiomas Sem Fronteira, Bolsa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Bolsa Jovens Talentos (UFAC, 2017).

Em 2017, o alunado contabilizava 10.857 (dez mil, oitocentos e cinquenta e sete) alunos matriculados nos cursos de graduação, 1.009 (hum mil e nove) alunos de cursos de pós-graduação, 505 (quinhentos e cinco) alunos do ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação. Dentro deste universo, de acordo com o “Ufac em números, 2017” a instituição oferece 48 (quarenta e oito) cursos, dos quais 10 (dez) cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura) são ofertados no campus Floresta, todos avaliados e reconhecidos pelo MEC, disponibilizando 2.285 vagas por ano nos cursos de graduação. A instituição também possui 35 programas de Pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu* (UFAC, 2017).

2.2 População-alvo

O universo da pesquisa compreende todos os alunos dos cursos de graduação, presenciais e regulares, no campus sede da Universidade Federal do Acre, tendo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas – pela desistência – entre os anos 2013 e 2017, ou seja, os alunos que entraram na instituição no ano de 2013 e desistiram do curso no intervalo/período de 2013 à 2017.

2.3 A coleta de dados

A coleta de dados fundamenta-se, a priori, no aporte teórico, na seleção de autores supracitados (livros, dissertações, artigos científicos) e no material documental existente na unidade de análise; o Regimento interno (2013), os livros

“Ufac em números” (versões: 2013; 2014; 2015; 2016 e 2017) e o plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufac (2011-2014; 2015-2019), disponibilizado para a pesquisadora. Portanto, realizou-se leituras, seleção e apropriação dos conceitos e das categorias abordadas pelos autores selecionados e análise das informações extraída dos documentos oficiais da instituição. Concomitante a esta ação, em março de 2019, foi solicitado abertura de um processo acadêmico no Protocolo Geral da Ufac para obter autorização para realizar a presente pesquisa. Após autorização, via processo nº 23107.005270/2019-32, foram realizadas visitas, no mesmo mês, na PROGRAD, onde foram obtidas informações sobre os cursos, a grade curricular e o funcionamento dos cursos de graduação da Ufac. Também realizou-se visitas à PROAES, nos meses de março a julho de 2019 para obter informações sobre quais as atividades disponíveis para os alunos desprovidos de maiores condições financeiras e também as ações desenvolvidas para a permanência do aluno durante a realização do curso de graduação na instituição.

Em março de 2019, também, foram empreendidas visitas ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da Ufac para realização de mais uma etapa da pesquisa; a coleta de informações sobre a vida acadêmica do alunado. Os dados estavam em formato quantitativos, em feitiço bruto, e correspondiam aos ingressantes na instituição no ano de 2013, cadastrados no Sistema de Informação para o Ensino (SIE) e disponibilizados pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico, os quais foram enviados para o e-mail da pesquisadora. Ao recebê-los, a pesquisadora realizou a tabulação e disponibilizou-os em planilhas, tabelas e gráficos. O instrumento utilizado para a organização dos dados foi o software Microsoft Excel 2019, contribuindo assim para a análise interpretativa das informações.

A coleta foi promissora, possibilitando informações precisas sobre a entrada dos alunos ingressantes na instituição no período em análise, o tempo de permanência dos alunos e a saída dos alunos dos cursos de graduação da instituição (alunos que entraram na instituição no ano de 2013 e desistiram do curso no intervalo/período de 2013 à 2017). Pôde-se mensurar, quantificar e identificar os evadidos pela desistência de curso, a distribuição dos mesmos nos cursos, bem como identificar os cursos e a manifestação do fenômeno da evasão pela desistência de curso. O resultado foi a produção de relatórios dos dados sobre a desistência de curso na Universidade, do período em análise, os anos de 2013 a 2017.

É importante frisar que, para cada aluno cadastrado no SIE há uma informação

referente à situação de vínculo com a instituição, a saber: cancelamento, desistência, desligamento do programa, falecimento, formado, jubramento, reopção de curso, sem evasão, transferência interna e transferido. Então, para elevar o nível da análise dos dados, as informações geradas foram agrupadas em categorias que representassem o tipo de situação do vínculo com a instituição e frise-se que nesta pesquisa foi trabalhado somente a evasão a partir da desistência de curso.

Posto isso, cabe acrescentar que o universo da pesquisa compreende todos os alunos ingressantes nos cursos regulares de graduação da UFAC no ano de 2013, campus Sede, sendo um total de 2.090 indivíduos distribuídos em 34 cursos de bacharelado e licenciatura.

Os demais dados necessários à investigação foram extraídos por meio da aplicação de um instrumento para coleta de dados; o questionário de pesquisa. Os participantes foram selecionados de forma aleatória e extraídos do cadastro dos alunos desistentes dentre todos os cursos de graduação que ingressaram em 2013, contabilizando 40 alunos (respondentes) que estavam na situação de desistente com relação ao vínculo com a instituição. Sendo assim, o questionário foi aplicado em uma amostra não-probalística e o motivo da não seleção de um número maior para a amostra da pesquisa foi a dificuldade de acesso aos e-mails de todos os desistentes, muitos não atualizam essas informações nas redes sociais e na própria instituição, antes de se evadirem.

O questionário foi composto por sete (07) questões fechadas, das quais uma tinham o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa; duas questões estavam direcionadas à obtenção de informações sobre a vida escolar do sujeito antes de entrar no ensino superior, ou seja, onde estudou o ensino médio, se foi em instituição pública ou privada; duas questões abordaram a situação socioeconômica dos sujeitos e as duas últimas questões, distribuídas em respostas de múltiplas escolhas, apresentaram um leque de possíveis fatores que motivaram a desistência desse aluno do curso.

O questionário foi aplicado pela internet e para isso utilizou-se da ferramenta “Formulários” disponível no Google. Foram enviados e-mails para os alunos selecionados e o questionário ficou aberto entre os dias 15 de julho a 15 de agosto de 2019. Todas as respostas foram colhidas de forma anônima, ou seja, não havia nenhum campo para identificação pessoal do respondente. Após realizada a fase “confirmação das respostas”, as mesmas foram organizadas em tabelas utilizando o

software Microsoft Excel 2019 e dispostas em gráficos para também facilitar a análise interpretativa. Em sequência, foi realizada a análise do comportamento dos fenômenos em estudo, com investigação do percentual de aumento ou de diminuição da incidência ao longo do tempo. Concluiu-se com a comparação do índice de desistência com os demais fenômenos apreciados, a fim de verificar e estabelecer proporcionalidade ou outra forma de conexão entre os indicadores.

Ao aferir os dados, foram selecionados para a presente pesquisa os cursos do campus sede, que apresentaram índice de evasão pela forma “desistência de curso”. Assim, os primeiros dados registrados, em tabela, foram referentes aos cursos identificados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos de graduação, do campus sede da Universidade Federal do Acre com evasão pela desistência de alunos, no período em análise (2013-2017)

ORDEM	NOME DO CURSO
1	Bacharelado em Ciências Econômicas
2	Bacharelado em Ciências Sociais (Núcleo Comum)
3	Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo
4	Bacharelado em Direito
5	Bacharelado em Educação Física
6	Bacharelado em Enfermagem
7	Bacharelado em Engenharia Agrônômica
8	Bacharelado em Engenharia Civil
9	Bacharelado em Engenharia Elétrica
10	Bacharelado em Engenharia Florestal
11	Bacharelado em Geografia
12	Bacharelado em História (vespertino)
13	Bacharelado em Medicina
14	Bacharelado em Medicina Veterinária
15	Bacharelado em Nutrição
16	Bacharelado em Psicologia (Núcleo Comum)
17	Bacharelado em Saúde Coletiva
18	Bacharelado em Sistemas de Informação
19	Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro
20	Licenciatura em Ciências Biológicas
21	Licenciatura em Educação Física
22	Licenciatura em Filosofia
23	Licenciatura em Física
24	Licenciatura em Geografia
25	Licenciatura em História (matutino)
26	Licenciatura em História (noturno)
27	Licenciatura em Letras Espanhol
28	Licenciatura em Letras Francês
29	Licenciatura em Letras Inglês

Continua....

30	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa
31	Licenciatura em Matemática
32	Licenciatura em Música
33	Licenciatura em Pedagogia
34	Licenciatura em Química

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pode-se observar que em 2013 haviam 34 (trinta e quatro) cursos de graduação ofertados no campus sede da Universidade Federal do Acre (NURCA, 2019), registre-se que o curso de Licenciatura Indígena⁹ foi implementado na instituição após o ano de 2013 e o curso de Licenciatura em Libras não registrou alunos evadidos pela desistência de curso no ano de 2013. Por isso, não constam no quadro -1. Os cursos estão distribuídos em 06 (seis) centros acadêmicos (NURCA, 2019), conforme Quadro - 2.

Quadro 2 – Cursos Distribuídos por Centros Acadêmicos

Centro de Educação, Letras e Artes - CELA	
Artes cênicas: Teatro	
Letras/Espanhol e respectivas literaturas	
Letras/Francês e respectivas literaturas	
Letras/Inglês e respectivas literaturas	
Letras/Português e respectivas literaturas	
Música	
Pedagogia	
Centro de Ciências da Saúde e do Desporto - CCSD	
Educação Física – Bacharelado	
Educação Física – Licenciatura	
Enfermagem	
Medicina	
Nutrição	
Saúde Coletiva	
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas – CCJSA	
Ciências Econômicas	
Direito	
Centro de Ciências Biológicas e da Natureza - CCBN	
Ciências Biológicas (Licenciatura)	
Engenharia Agrônoma	
Engenharia Florestal	
Física	
Medicina Veterinária	
Química	
Centro de Ciências e exatas e tecnológicas - CCET	
Licenciatura em Matemática	
Bacharelado em Sistema de Informação	
Engenharia Elétrica	
Bacharelado em Sistema de Informação	
Engenharia Civil	
	Continua...

⁹ Curso ofertado apenas no campus Floresta e Reconhecido pela Portaria MEC/SERES nº 652, de 29-06-2017, publicada no D.O.U., de 30-06-2017. (UFAC, 2019)

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
Ciências Sociais (*Núcleo Comum)
Licenciatura em Filosofia
História – Licenciatura
História – Bacharelado
Geografia – Bacharelado
Geografia – Licenciatura
Psicologia
Jornalismo

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A coleta de dados na instituição favoreceu a identificação dos cursos onde se encontravam os evadidos pela desistência de curso. Favoreceu também o levantamento geral sobre o índice de desistência de curso, onde ocorreu a desistência de curso, quem desistiu quanto ao sexo, quanto à idade e em qual ano ocorreu a desistência, assim como nos garantiu a seleção dos sujeitos para a aplicação da segunda técnica, de onde, obteve-se os demais dados para a pesquisa; o questionário de pesquisa.

Para concluir a pesquisa, foi correlacionado os dados obtidos das duas etapas de coleta; a coleta realizada na instituição e a coleta realizada com o questionário aplicado aos evadidos pela desistência de curso. Todas as informações foram quantificadas, analisadas e discutidas.

No próximo capítulo são apresentadas as principais abordagens no campo de investigação quanto aos estudos sobre evasão no Ensino Superior no Brasil, as categorias analíticas da presente pesquisa, bem como as demais discussões teóricas a respeito do tema de estudo.

3. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDOS SOBRE O FENÔMENO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão é um fenômeno bastante complexo. O desafio para os pesquisadores se revela já na compreensão da evasão como categoria analítica. Ao adentrarmos nesse campo de estudo, identificou-se debate de diferentes concepções. Portanto, para buscar compreender o fenômeno, é preciso, antes de qualquer outra ação, compreender a conceitualização empregada nas diversas pesquisas.

A priori, Fialho (2014) destaca que:

A palavra evasão vem do Latim *evasio* e foi utilizada pela primeira vez em meados do século XV significando fuga, saída, fora, abandono, fracasso, insucesso, mas vale ressaltar que as nomenclaturas referentes à evasão variam conforme o estudioso adotado e que todas estas terminologias levam a um único caminho que é a não finalização de um curso, treinamento, qualificação, especialização ou qualquer modalidade educacional que conduza o alunado a um conhecimento especializado (FIALHO, 2014, p. 39).

Para Riffel e Malacarne (2010), a evasão é a saída precoce do aluno de uma determinada série e/ou curso. A mesma pode ser concebida pela transitoriedade do sujeito em uma instituição de ensino, onde o aluno poderá sair de um curso, mas inserir-se em outro, bem como, poderá desistir de um curso em uma instituição e começar outro curso em outra instituição de ensino superior.

Na perspectiva de Pereira (1995), a evasão se configura em categorias, sendo estas: o abandono, o cancelamento a pedido, cancelamento pela universidade e transferência para outra instituição. O autor explica que estas categorias devem ser distinguidas da evasão por flutuação. O mesmo determina como flutuação a transição do aluno de um curso para outro, dentro da mesma instituição. Pereira (1995), observa e descreve a evasão por flutuação apenas como uma manifestação de evasão interna, sem grandes percas para a instituição de ensino.

Quando o aluno deixa o Curso ou a Área, mas permanece na Universidade, surge um quinto tipo de evasão, que é denominada flutuação ou mobilidade. Se essa migração ocorreu dentro de uma mesma Área, trata-se de evasão do curso, mas não da Área. Caso o aluno tenha migrado para um curso de outra Área, estará caracterizada a evasão do Curso e também a evasão da Área (PEREIRA, 1995, p. 23).

Para Fialho (2014), a evasão também é considerada como um fenômeno complexo e comum às instituições universitárias públicas e privadas, além do mais,

se trata de uma questão “perigosa”, pois traz grandes prejuízos econômicos. A autora, ao identificar como se manifesta a evasão escolar na Universidade Federal da Paraíba, no período de 2007 a 2012 e quais os seus impactos na gestão universitária, conclui que a evasão traz prejuízos de ordens econômica, social e cultural para as instituições de ensino superior que, conseqüentemente, perdem financeiramente e deixam de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

No âmbito da instituição de Ensino Superior, a evasão divide-se em três tipos de perdas, a econômica, a social e o descumprimento da função política gerencial da instituição. A sustentabilidade financeira das universidades públicas depende do quantitativo de alunos matriculados, como base nesse montante que se realiza para o cálculo do orçamento anual para a universidade. Considerando que, a cada ano o número de alunos ingressantes é maior, mas que esse montante está correlacionando com as perdas semestrais e anuais com o valor do orçamento também segue paralelamente ao número de alunos efetivamente matriculados e concluintes (FIALHO, 2014, p. 53).

Ao observar o estudo de Fialho (2014), compreendemos que o planejamento econômico e institucional de uma unidade de ensino superior é prejudicado com a impermanência do aluno no curso. A ocorrência da evasão causa danos diversos, pois a estrutura gerada para atendimento a um determinado público-alvo, é muito dispendiosa. São questões que envolvem, além dos gastos orçamentários diretos e indiretos, envolvem também, o tempo, os serviços e as pessoas. Fialho (2014), esclarece que após a evasão do aluno, permanecem os mesmos gastos e serviços na instituição, sem alteração, pois a mesma quantidade de professores, de técnicos administrativos e serviços terceirizados após a saída do aluno continua a existir

Chega-se à conclusão de que a universidade mantém a mesma estrutura para atender a um número reduzido de alunos, provocando prejuízos econômicos para a instituição e refletindo-se na sociedade (FIALHO, 2014, p.53).

Morosini et al. (2011) ao analisar um corpus documental de 7 (sete) trabalhos publicados em periódicos qualificados junto ao sistema Qualis¹⁰ da Coordenação de

¹⁰ O Qualis é o processo de classificação dos periódicos mencionados pelos próprios programas e não do universo de periódicos de cada área. Com definição temos o Sistema Qualis como o processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela CAPES para atender a necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos programas, na Plataforma Sucupira. (CAPES, 2017)

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2000 a 2011 identificou que as causas da evasão é um conjunto de fatores que compreende a insatisfação do aluno com o curso e a instituição; as frustrações com a repetência e reprovação; a falta de integração acadêmica; a falta de bom desempenho nas disciplinas; o currículo do curso ora rígido, ora defasado (MOROSINI et al., 2011, p. 7-8).

Antes da escolha do curso e da instituição, os sujeitos podem ser cooptados por informações advindas de propagandas e noticiários, por informações adquiridas com amigos e familiares, mas ao adentrar no curso e na instituição os alunos são surpreendidos com outra realidade e/ou não se reconhecem no novo espaço social. O estudo de Morosini et al. (2011) conclui que o próprio aluno é responsável pela decisão de evadir ou permanecer no ensino superior (MOROSINI et al., 2011, p. 9). No estudo realizado por pesquisadores e organizado por Silva Filho et al. (2007) a evasão no ensino superior é um fenômeno que interfere nos resultados dos sistemas educacionais. As perdas de alunos que iniciam um curso superior, mas não concluem resulta em:

Desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. [...] a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642).

Em relação ao combate à evasão, Silva e Filho et al. (200) aborda que, a falta de programas de combate à evasão contribui para a ramificação do fenômeno, e a criação de um programa institucional é um recurso importante para o enfrentamento do fenômeno, bem como uma arma poderosa para “estancar” a ação da evasão no Ensino Superior.

Uma questão é notória,

São poucas Instituições de Ensino Superior, no Brasil, que possuem um programa profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642).

Nesse sentido, Lobo (2012), esclarece que a evasão se trata de um fenômeno gradual que tende a se intensificar. Inclusive, Lobo (2012), exemplifica que a evasão é comparável a um tipo de doença silenciosa, pois, muitas vezes não dá sinais de que

vai acontecer ou de que já esteja se manifestando, mas que, se não tratada, poderá incidir em grandes consequências não favoráveis. Por certo, o processo é lento porque dificilmente o aluno planeja sair do curso de um dia para o outro.

Polydoro (2000), ao analisar o “trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição” considerou que os motivos de ordem administrativa e financeira são fatores para a evasão, assim como as fases que compreendem a adaptação, o ajustamento social e emocional do aluno (nessa nova etapa dos estudos), as emoções e sentimentos compartilhados pelos alunos ao iniciar um curso, as questões pessoais, culturais e até mesmo as relações interpessoais são fatores que condicionam e interferem na decisão de continuar estudando ou desistir. “Os estudantes realizam uma análise do custo-benefício durante a tomada de decisão sobre permanência ou evasão” (POLYDORO, 2000, p. 146). Nesse sentido a evasão, no ensino superior, se apresenta com um formato específico para esta modalidade de ensino, exigindo um olhar acentuado às suas especificidades.

Percebe-se que a relação entre os estudos e pesquisas realizadas são bem próximas, a maioria são teorizadas à luz da ciência sociológica e da ciência psicológica. No mais, o status social, as condições socioeconômicas e a relação com o saber são fatores predominantes nas pesquisas sobre a evasão.

Além dos estudos até aqui abordados, os achados na tese de doutorado intitulada “Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis”, tendo como autor Cleber Augusto Biazus (2004), aponta que o fenômeno da evasão se manifesta pela ação de fatores externos e internos, tais como questões relacionadas à Atitude Comportamental; motivos institucionais; requisitos didático-pedagógicos; vocação pessoal; componentes conjunturais; componentes sócio-político-econômicos; vivências e evidências práticas inerentes às intuições públicas de ensino, ou seja, “causas subdivididas em externas e internas à instituição” (BIAZUS, 2004, p. 93).

No relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), criada pelo Ministério da Educação no ano de 1995, pode-se observar a preocupação com o fenômeno, tanto com a definição - a nomenclatura- do termo, como da problemática; a evasão. Para a Comissão, havia a necessidade de determinar algumas características para o objeto

em estudo, sendo assim, a evasão seria caracterizada em três dimensões concretas, distinguindo-as em:

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), trancamento, 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, 1996, p. 16).

A Comissão Especial usou para análise de estudo e pesquisa de resultado o processo de evasão nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), com o propósito de comparar a manifestação do fenômeno entre as IESP e identificar os principais fatores, hipoteticamente, responsáveis pela evasão e o resultado da pesquisa foi divulgado em um detalhado “Relatório Final”. No referido relatório, apresentou-se o diagnóstico quantitativo sobre o desempenho das IESP e as possíveis causas da evasão no ensino superior. Ainda sobre o relatório, quanto aos fatores que ocasionavam a evasão, os que mais foram relevantes estiveram relacionados com as características individuais do estudante, tais como: habilidade, personalidade, profissão, adaptação à vida universitária e às exigências do mundo do trabalho.

Os fatores de ordem interna às instituições também tiveram destaque, como os peculiares às questões acadêmicas; “currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 1996, p. 117), relacionados às questões didático-pedagógicas, por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente.

Dos fatores externos às instituições e pesquisados pela comissão temos: os relativos ao mercado de trabalho; os relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; os relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo. O “caso” das Licenciaturas e os vinculados às dificuldades financeiras do estudante, obtiveram maiores destaques durante a pesquisa da Comissão. Ainda se encontram também os desafios de inserir na universidade e desenvolver os “avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade, relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas e voltadas ao ensino de graduação” (BRASIL, 1996, p. 117).

Retomando os achados na pesquisa de Polydoro (2000), observou-se também que os principais motivos apresentados pelos alunos para trancar a matrícula e/ou evadir-se de um curso são fatores condicionados e associados ao suporte financeiro, às condições de manter-se no trabalho e no curso, às dificuldades de integração dentro da própria instituição e ao baixo grau de compromisso com o curso (POLYDORO, 2000, p. 80).

Os alunos, em sua grande maioria, enfrentam barreiras diversas, como as desigualdades de oportunidades com a disparidade socioeconômica e intelectual frente aos alunos oriundos de classes sociais elevadas em virtude do antagonismo do mérito, além das deficiências advindas da Educação Básica.

A inclusão de alunos de outros segmentos é condicionada socialmente, se configurando em uma manutenção sistemática entre os estratos sociais, persistindo a desigualdade entre as classes sociais, no que diz respeito à interação dos alunos com a vida acadêmica e com a universidade.

Para mais, nos achados de Sá (2019) e Polydoro (2000), tal inclusão está sujeita a uma diferenciação explícita entre as instituições de ensino superior, onde os estabelecimentos se apresentam estratificados por mérito, influência, recursos e concorrência. Não excluem, exatamente, mas operam um desvio pelo qual “membros de classe trabalhadora são apartados das oportunidades de elite e canalizados para segmentos de menor status” (SÁ, 2019, p. 62), instituições privadas onde os cursos não são nem sequer avaliados anualmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nesse sentido, a permanência do aluno no Ensino Superior ainda é extremamente desigual e excludente e estas questões transcendem aos muros escolares e aos muros da universidade. Assim,

O que se tem é uma “inclusão excludente”. Uma massificação extraordinária e persistente da educação superior no mundo, acompanhada de altas taxas de fracasso acadêmico e abandono, em prejuízo de camadas sociais desfavorecidas na distribuição do capital econômico e cultural, é uma inclusão excludente (SÁ, 2019, p. 64).

Desta forma, para se pensar em inclusão sem exclusão, deve-se observar as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Assim como as políticas educacionais tendem a se modificar, os alunos que estão concluindo o ensino médio e buscando o ensino superior também mudaram. Isto se dá com a expansão do

acesso ao Ensino Superior, onde, observa-se que existem “novos” alunos, antes não tão presentes e expressivos em números nessa modalidade de ensino. Tais alunos são uma “nova geração”, que faz parte de uma parcela emergente que se apresenta na sociedade universitária; os “não tradicionais”. São em sua maioria, pais de família, pessoas responsáveis pelo sustento financeiro familiar, negros, indígenas, mulheres e homens acima de 25 anos (BIAZUS, 2004; MARTINS, 2007; SÁ, 2019).

Para Sá (2019), essa “nova geração” compreende os alunos considerados “não tradicionais”, levando em consideração que os “tradicionais” seriam os alunos de faixa etária entre 18 e 24 anos, brancos, com responsabilidades somente voltadas para os estudos, que não trabalham e são concluintes do Ensino Médio, recentemente, em tempo regular. No que se refere idade/série (SÁ, 2019, p. 33).

Os novos estudantes são mais velhos, têm menos status socioeconômico, baixo capital cultural, trajetórias escolares irregulares, trabalhadores, têm compromissos familiares e, portanto, dedicação parcial aos estudos. São “novos” para suas famílias e para a universidade: para sua família porque nelas são da primeira geração a conseguir um diploma universitário; para a universidade pelo seu perfil marcado por pertencimento a minorias (SÁ, 2019, p. 33).

São alunos que, ao chegar na universidade, encontram um “cenário novo” e desafiador, tendo em vista a bagagem que trazem consigo, por serem “das minorias”. As dificuldades vão desde adaptação à instituição, como o relacionamento com outros alunos, com os professores e com a própria formação universitária. São alunos com carências socioculturais, onde muitos não têm afinidade com a informação e a tecnologia, principalmente pela “desigualdade informacional” (SÁ, 2019; ZAGO, 2000).

Apesar da globalização do conhecimento pelos diversos meios de comunicação, os alunos que adentram no ensino superior trazem consigo cargas culturais, sociais e fatores externos à instituição bem particulares. Os mesmos chegam à universidade com características diversificadas. “Essa heterogeneidade refere-se, de maneira geral, ao perfil socioeconômico e cultural” (POLYDORO, 2000, p. 07), traços típicos da escolarização anterior, habilidades básicas e expectativas iniciais diante da graduação.

O artigo científico intitulado “ Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial”, de autoria, a pesquisadora Sabrina Moehlecke (2004), endossa a presente discussão, ao priorizar que se faz necessário levar em

consideração as questões socioculturais predominantes no Brasil. Rever o papel social que a universidade disponha diante do real cenário socioeconômico vivenciado pelo alunado é uma “urgência”. A responsabilidade social da universidade brasileira deve levar em consideração, ainda, o fato do Brasil ser um país miscigenado, um país multiculturalista. O “modo intrincado com que raça e classe se relacionam no Brasil, a extensão da igualdade almejada dependerá, em muito, da capacidade de combinarmos políticas sociais e raciais” (MOEHLECKE, 2004, p. 772).

A autora esclarece que, para equalizar a entrada e permanência do aluno em uma universidade, faz-se necessário, antes, incluir no debate uma “redefinição também inclusiva do que as instituições estão entendendo por mérito” (MOEHLECKE, 2004, p. 774) e acrescenta que

O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido com medida justa do empenho de cada um. Para além de uma mera retórica, essa concepção tem se mostrado não só necessária, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, mas também viável, como indicam os resultados positivos alcançados pelas instituições que utilizaram programas de ação afirmativa (MOEHLECKE, 2004, p. 774).

Além do mais, com a intensificação do capital pelo neoliberalismo, nas últimas décadas, o Ensino Superior e a Universidade têm exercido uma nova função, apresentando a estrutura e a ideologia Neoliberal, incitando a reclassificação dos alunos de diferentes classes sociais, “tendo como critério suas motivações e potencialidades inatas” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 643). Tal função não é explicitada, é camuflada, mas ao apresentar os resultados sobre evasão, as origens socioeconômicas do aluno prevalecem diante das outras categorias. A esta questão, as origens socioeconômicas e a necessidade de trabalhar e estudar são levadas em consideração na hora da escolha de um curso e, ainda mais, a necessidade versus oportunidade de estudar em uma universidade pública.

As instituições públicas oferecem uma boa parte dos cursos de maior status e retorno financeiro em período integral. Inverso a esta questão, os cursos destinados às classes populares, na grande maioria, cursos em licenciaturas, são oferecidos em meio período. De tal modo que a elevada jornada de trabalho e em virtude dos horários, muitas vezes incompatíveis, os sujeitos procuram as “boas” oportunidades

aparentes, oferecidas pelas instituições privadas, para realizar o sonho de ingressar em um curso superior e, associado a isso, buscam uma ampliação da formação por ser uma exigência do mundo do trabalho. Por isso, o trabalho também é um fator determinante na decisão de optar por um curso em uma instituição e até mesmo permanecer nela (BIAZUS, 2004; SANTOS, 2012).

A instituição privada, nesse quesito, oferece diversas formas de permanência, por exemplo, a educação à distância, com núcleos-polos à disposição do aluno, onde o mesmo pode frequentar o núcleo-polo uma vez por semana e/ou realizar as atividades acadêmicas semanais e até bimestrais, dentre outras, no espaço virtual, ou seja, via internet. Esse conjunto de “facilidades” influencia no orçamento familiar, pois geralmente as mensalidades desses cursos são mais acessíveis. Fato esse visto nas propostas oferecidas pelos programas de financiamento, como Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), nos quais os alunos recebem ofertas promissoras e diversas facilidades de acesso, com descontos oferecidos pelas instituições privadas e a facilidade ofertada pelo próprio Governo Federal.

Uma apresentação bem sugestiva pela propaganda oficial, a saber:

Aluno dedicado, tá despreocupado, tem vaga no SISU sistema unificado, a faculdade é bacana, mas você tá sem grana, com as bolsas do PROUNI você garante o diploma. Aluno nota dez, conta com o FIES, financiamento estudantil sem se enrolar com os papeis [...] Uma porta que abre, outra porta que abre, outras portas se abrem, esse futuro já é meu também [...] Com o SISU, PROUNI, FIES, Ciência Sem Fronteiras, SISUTEC e Sistema de Cotas, o Governo Federal democratizou o acesso à educação no Brasil (MEC, 2014).

É aludido ao interessado, o aluno, que o PROUNI e o FIES são programas destinados às camadas sociais desprovidas de maiores recursos financeiros para pagar um curso em instituições privadas de Ensino Superior e principalmente, acessível à necessidade pessoal do aluno da periferia, para conciliar trabalho e estudo. Todavia, o caráter administrativo empresarial e capitalista que as instituições privadas assumem ao oferecer os cursos e as “boas condições” via PROUNI e o FIES, não resulta em um caminho de condições igualitárias aos alunos. Trata-se de mais um trilho da “ferrovia” da desigualdade, ao oferecer a oportunidade de acesso aos desprovidos de condições econômicas e garantir a hegemonia dos alunos de “posses” nas seleções, classificações e admissões na universidade pública.

É notório que os programas citados ofertam bolsas de estudos parciais ou integrais e contribuem para o acesso e permanência dos alunos em uma instituição privada de Ensino Superior, entretanto, “esse caminho” ao Ensino Superior conduz à produção de uma educação barateada, de baixa qualidade e de grande dividendo aos alunos, além de baixo prestígio social, devido ao curso escolhido.

Outrossim, a escolha por programas de acesso ao ensino superior fomenta a saída do aluno de classes inferiores (dos que conseguem o grande êxito de aprovação) de um curso integral ou parcial em uma instituição pública de ensino superior para a realização de outro curso em uma instituição privada com melhores adaptações de tempo e serviço, para melhor correlação dos estudos com o trabalho.

Outro fato para reflexão é o discurso “oculto” propagado pelo neoliberalismo ao incentivar a privatização da educação, financiando cursos superiores para quem não tem condições de pagar em tempo hábil. A criação de programas governamentais, que, a priori, se apresentam como política de acesso para garantir abertura de novas entradas/vagas para o Ensino Superior, nos dias atuais, se configura como manobra neoliberal de transferência para a população, para o aluno, os custos dos investimentos em Educação pública.

A esse respeito, Mancebo (2004) contribuiu com a presente análise, pois afirma que essas oportunidades:

Estão longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelos programas tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior ao que são submetidos aos setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares “cristaliza mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar”, destinando escolas academicamente superiores para os que passam nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004, p. 86).

Para o aluno, essa sugestiva forma de ter “acesso garantido” ao Ensino Superior, para adentrar na Universidade, condiciona facilidades financeiras e um tempo que poderá ser bem mais produtivo para o capital, garantindo uma maior conciliação entre estudo e trabalho, vida acadêmica e vida profissional. Entretanto, o processo atual, instável no que tange às questões econômicas em nosso país, principalmente a partir da posse do novo governo, o de Jair Messias Bolsonaro (2018) poderá transformar a vida do aluno em um caminho árduo após a conclusão do curso, no qual o aluno terá que continuar trabalhando para suprir as diversas necessidades,

quer sejam econômicas ou sociais (de ordem pessoal e coletiva), sendo que o aluno poderá ser responsabilizado como credor ao realizar o financiamento junto aos setores responsáveis pela oferta do pacote “educação acessível” apresentada ao contratar um FIES, por exemplo.

Este caminho de “acesso fácil” está longe de ser um fio condutor para a democratização do ensino e desencadeia outra forma de aprisionamento, a partir da mercantilização do ensino, nos quais os ex-alunos deverão assegurar vaga no mercado de trabalho para arcar com a dívida. Entretanto, se não conseguirem algo na área de formação acadêmica, terão que trabalhar no que lhes for oferecido para garantir condições mínimas financeiras para custear a dívida com o credor, os bancos e outras entidades financeiras.

É notório que, “de onde o aluno veio e para onde ele irá”, perpassa pelo caminho da desigualdade social. A constituição brasileira enfatiza que o direito à Educação é para todos (BRASIL, 1997), mas a forma como os sujeitos acessam e permanecem na escola não é comum a todos. O que vemos e o que temos são inúmeros alunos sendo tratados de forma distinta, deparando-se com dificuldades de serem aceitos em um novo espaço escolar, como por exemplo, o espaço universitário. Os traços da disparidade vão desde a cor da pele, o gênero, os valores morais e intelectuais, além das cargas culturais, como aspectos sobre família, trabalho, ideários políticos e sociais.

Soma-se a estes paradigmas os perfis dos alunos de origem popular que encontram uma maior resistência por causa de suas raízes socioculturais. Esses paradigmas referem-se, insistentemente, às condições de permanência insuficientes, pois “hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela” (COULON, 2008, p.31).

Desse modo, o aluno entra na universidade, mas desiste, porque a inserção e permanência dos alunos de camadas populares e de origem afrodescendentes no ensino superior inicia-se de forma excludente. De um lado, pela luta processual, na seleção, onde tem-se que conseguir uma vaga frente aos outros candidatos dotados de maiores condições sociais, econômicas e até mesmo psicológicas e cognitivas e do outro lado, a ferrenha luta para se (auto) firmar como sujeito pensante e crítico dentro do próprio sistema de ordem social, econômica e política que impera nas instituições de ensino superior no Brasil.

Sendo assim, mesmo levando em consideração as particularidades

(econômicas, sociais, culturais, etc.) em cada região, “o ensino superior evolui contraditoriamente: igualdade e desigualdade; acesso aberto e seletividade; aumento do ingresso e da evasão” (SÁ, 2019, p. 34). Logo, a conquista de uma vaga em uma instituição pública, ao invés de ser uma forma de ascensão social e formativa, poderá tornar-se um grande fracasso à medida que os alunos de classes populares iniciam os estudos em uma universidade, mas conflita-se com infindáveis desafios, de ordem financeira, social, cultural e intelectual. Muitos desses alunos retrocedem ao perfazer o caminho regresso, ou seja, evadir-se do Ensino Superior, sem concluir os estudos, sem a diplomação.

Apesar de o aumento da oferta para a inserção dos alunos no Ensino Superior ser valorizada e acrescida, a entrada dos alunos que não superam a desigualdade intelectual advinda da trajetória de formação escolar e a entrada ao mercado de trabalho ainda é acentuada e desfavorável. Para Almeida et al. (2006), “a massificação deste nível de ensino não é sinônimo de igualdade de acesso para todos os jovens, continuando a registrar-se acentuadas disparidades” (ALMEIDA et al., 2006, p. 508).

Para Sá (2019), a massificação contribuiu para o ingresso das camadas sociais antes excluídas. “Um processo inclusivo”, conseqüentemente, expressando o ingresso dos “estudantes de primeira geração, isto é, alunos de idades acima da média, os “pais de famílias” no ingresso na educação terciária.

Estes estudantes são responsáveis pela mudança na composição do alunado: são trabalhadores, têm idade maior que a modal, têm família própria, são de minorias étnico-raciais, terminaram o ensino médio há muitos anos e geralmente trazem dificuldades acadêmicas e problemas de desempenho. Representam heterogeneidade no corpo discente não só pelo perfil socioeconômico, mas por se afastarem do estudante idealizado pelos estabelecimentos de ensino (SÁ, 2019, p. 62).

Ainda assim, com o ingresso de alunos das camadas populares, Sá (2019), apresenta a massificação como uma ação aparente, que acarreta na desistência de alunos

Os benefícios da massificação do ensino superior às camadas populares são apenas aparentes: a evasão entre estes segmentos é muito maior que nos outros. Grupos sociais historicamente excluídos, tão logo logram acessar a graduação, são os que proporcionalmente mais abandonam (SÁ, 2019, p. 34).

Quanto a isto, a universidade realmente inclui de forma a excluir

posteriormente? Ao certo, a mesma é um produto histórico. Assim como os seus usuários, todos fazem parte de uma construção histórico social, sendo que o primeiro se configura em um espaço construído pelo homem e para o homem, de modo que está intimamente influenciada pelos acontecimentos e seus contextos, participando ativamente e influenciando nas mudanças sociais, econômica e até mesmo política. E na visão de Santos (2004), a universidade é confrontada com exigências para as quais não está preparada, principalmente, ao produzir e reproduzir educação para o mercado econômico e não para a sociedade, se transformando em espécie do próprio mercado. Com isto a mesma entrou em uma crise no sentido social, A mesma é definida de acordo com a concepção do Banco Mundial, “deixando de ser uma instituição consensual em face da contradição entre hierarquia dos saberes especializados” as exigências sociais e a reivindicação das igualdades de oportunidades (SANTOS, 2004, p. 05).

Além do mais, “a autonomia científica e pedagógica da universidade também se assentou na dependência financeira do Estado” (SANTOS, 2004, p. 12), quando vemos a alteração nas relações entre conhecimento e sociedade. O uso do conhecimento deve ser socialmente útil, de modo que esteja a serviço das questões e dos problemas atuais da sociedade. Sendo que, nos últimos anos, o que acomete a universidade é a alteração de uma das suas principais funções, a despriorização das políticas públicas e sociais para priorizar e legitimar o desenvolvimento econômico, um tipo de comprometimento com a ideologia neoliberal, reduzindo assim sua autonomia na produção do conhecimento crítico e a falta da ética na formação humanista.

Nessa contramão, as manifestações sociais, tentando promover o debate e a produção de novos horizontes educacionais no Brasil, é um exemplo exaustivo de luta por uma Educação democratizada e de direitos para todos, não somente para o acesso, mas sim, também, para a permanência. Ao passo que as mudanças começam a acontecer, já há algum tempo, é necessário realizar outras ações para garantir o acesso e a permanência do aluno egresso do Ensino Médio no ingresso ao Ensino Superior porque, com o aumento e expansão das universidades públicas e o crescimento acelerado das instituições privadas, o aumento de diversos cursos de graduação e a oportunidade de uma grande inclusão social ainda não garante a permanência e a conclusão de um curso superior.

Ademais, para Corbicci (2004), a autonomia universitária, a valorização do

desenvolvimento da pesquisa entre universidades e empresas, ampliação dos programas de pós-graduação, capacitação e valorização dos profissionais de educação e principalmente a ampliação de acesso precisam de reformulação para que a luta para a estratificação do ensino democrático não se resvale no direito privando em detrimento do público (CORBICCI, 2004, p. 679).

Nesse viés, o que se observa ao analisar algumas literaturas é o discurso da necessidade de ampliar a oferta (um discurso repetitivo no decorrer da história), mesmo que seja em instituições privadas. Mas quem beneficia-se com tal acesso, com tal procura? Para Corbicci (2004) quem se beneficia com o aumento da procura por vagas são as instituições privadas, “isto é registrado no governo de Fernando Collor e Henrique Cardoso” (CORBICCI, 2004, p. 680 - 681). A esse respeito Silva Jr. e Sguissardi (2001), apresentam que o governo de Fernando Henrique Cardoso Via legislação e políticas educacionais, induz a uma diferenciação institucionalizada, [...] ao mesmo tempo que incentiva a mercantilização desse espaço social” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 235).

Tais ações pela via da legislação e políticas públicas corroboram para uma nova construção identitária das instituições e esta identidade se relaciona com a sociedade e com o mercado financeiro. Essa aproximação com o mercado e com o setor produtivo, aliada ao acirramento da concorrência neste campo, é o responsável pelo “empresariamento das gestões” e a forma de fazer da política educacional uma política comercial, administrativa financeiramente e de cunho empresarial (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 236).

Nesse sentido, a mercantilização no campo educacional é visível e se dá quando o governo “subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 246). O governo de Fernando Henrique, por exemplo, ao invés de valorizar as políticas educacionais e buscar desenvolver, no campo educacional, políticas sociais que favorecesse as classes trabalhadoras, fortaleceu o poder privado ao despolitizar os sindicatos, as próprias classes trabalhadoras e suprimiu as necessidades sociais frente à necessidade do capital.

Somente com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, em 1 de janeiro de 2003, temos um momento importante de valorização da universidade pública. Inicia-se um novo processo de reforma da Educação Superior desencadeando pelo MEC, a “universidade do século XXI” fomentando a interação da

universidade no plano de desenvolvimento nacional, gerando novos concursos e bolsas para a formação do quadro docente e técnico, além de programas para gerar um maior índice de acesso à universidade. Exemplos dessa política inclusiva foram em 2004, a criação do programa Universidade Para Todos (ProUni¹¹), destinado aqueles que não conseguiram obter o acesso ao Ensino Superior, pelas outras vias recorrentes (vestibulares e seleções diversas) e assim ampliando o acesso ao Ensino Superior. Contudo, a impermanência do aluno nos cursos de graduações tem sido uma “incógnita”, “uma caixinha de surpresas”, muitos desistem antes de concluir o curso, o que nos leva a pensar por quais razões e motivos os alunos não estão concluindo o ensino superior. A questão necessita de uma análise específica para se chegar a uma consistente explicação para tal fenômeno.

4. A DESISTÊNCIA E O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com o novo dicionário da língua portuguesa, Aurélio (2018), a expressão “fracasso” pode ser entendida como: ter mau êxito, arruinar-se, falhar. Também se vincula ao termo, a ideia de derrota, fiasco, insucesso, ruína. Mas, o que melhor definiria o termo, pelo “olhar” cultural escolar brasileiro, seria o termo reprovação. Sim, o fracasso se associa a um modo de reprovação. Uma reprovação que ultrapassa, além das fronteiras ideológicas, um processo histórico-social no qual vinculam-se fatores externos e internos.

O fracasso no espaço escolar, no Brasil, aparentemente está associado às questões sociais e de aprendizagem. O mesmo se configura um caminho que conduz à desistência escolar. E, em relação à desistência de aluno, o fracasso se associa ao um momento frustrante de sair de uma determinada fase da escolarização, entre outros percalços, pelo caminho do abandono, da desistência, da evasão, da não conclusão da etapa proposta, sem finalizar os estudos (PEREIRA JUNIOR, 2012).

Feitosa (2016), ao discorrer sobre as percepções e visões de diferentes autores em relação ao fenômeno da evasão, conclui que a saída precoce poderá ocasionar

¹¹ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (MEC, 2005). O ProUni atende exclusivamente alunos que concluem o Ensino Médio, mas que não conseguem uma vaga nas instituições públicas, destinado ao público que não tem graduação em nenhuma área educacional (MEC, 2014).

uma grande insatisfação, uma etapa de estudos inacabada e frustrante, uma “sensação de fracasso para o indivíduo e de perda para a instituição ao acabar com a possibilidade da realização de um projeto de vida, ou impedir o aumento da formação profissional qualificada no país” (FEITOSA, 2016, p. 15). Nesse viés, Feitosa (2016), afirma que os alunos “não abandonariam os cursos superiores por grandes e únicas razões, mas por um acúmulo de vários motivos” (FEITOSA, 2016, p. 16).

Para Pereira Júnior (2012) e Baggi e Lopes (2010), a falta de conhecimento sobre o curso e a estrutura curricular atrelado à escolha precipitada, assim como, à dependência financeira do aluno, são elementos que podem prejudicar esse aluno. Os autores afirmam que, ao escolher o curso, muitos alunos não procuram conhecer suas principais características, como a grade curricular, a atuação do profissional e os riscos de mercado e da profissão. Atrelado a isto, as dificuldades financeiras podem se tornar “pedras” ao longo do caminho. A falta de dinheiro para uma passagem no transporte público, a falta de recursos para a compra de um livro, de um material específico e até mesmo para uma aula prática, finda com insucesso, desânimo e frustração para o aluno.

Se a evasão está ligada à saída precoce do aluno de uma determinada instituição escolar, sem concluir uma etapa de ensino ou um curso, a desistência se configura um processo de fracasso, sendo assim, o fracasso é uma categoria importante para compreender o processo de desistência de alunos de um determinado curso? Registre-se que a incorporação do termo fracasso, seja relevante para compreender um possível percurso à desistência dos alunos de um curso universitário, sem a intenção de pejar os participantes da presente pesquisa. Pois, quando se busca compreender o fracasso escolar, o que muitas teorias, por exemplo, a “Teoria de Déficit e Diferença Cultural” tentam afirmar é que, o fracasso é resultado manifestado pelas próprias ações do sujeito e a ele intrínseco, configurando-se em situações de mal desempenho de comportamento, baixo rendimento intelectual e social e de origem familiar, dentre outras questões. Todavia, "a realidade social nos mostra que em condições socioeconômicas similares, podem-se gerar percursos diferenciados" (ZAGO, 2000, p. 135).

Ao pesquisar alguns autores sobre a produção do fracasso escolar, o que melhor se associa com nossa linha de análise são os estudos de Patto (1996) e Zago (2000), pois essas autoras, ao realizarem seus estudos, nos apresentam fatos esclarecedores, nos proporcionando um leque de oportunidades para compreender

as ideologias que predominam no Brasil sobre o fracasso escolar.

A pesquisadora, Patto (1996), analisa e debate com criticidade as concepções vigentes sobre o fracasso escolar, questionando as teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural. Ao nosso olhar e em consonância com Patto (1996), abordar o fracasso escolar com base nas teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural trata-se de um preconceito velado sobre o insucesso do outro em um determinado momento da vida escolar. Trata-se de um mecanismo ideológico para responsabilizar o outro por algo que somente ele seria o algoz, o “culpado”, sendo que:

[...]quando se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (PATTO, 1996, p. 48).

Zago (2000), ao acompanhar a situação de 56 alunos, de 16 famílias carentes, de Florianópolis, verificou que a população em idade escolar deixava a turma antes de concluir a etapa proposta de escolarização, mas também retornava para a escola e muitos destes concluíam a Educação Básica e adentraram no Ensino Superior, constituindo-se, nesses casos, em histórias de sucesso escolar. Acredita-se que o fracasso existe, mas para compreender a sua causa é necessário conhecer as particularidades e ações que ocasionam o fracasso.

Para Zago (2000), a participação da família na manutenção dos estudos dos alunos, dando apoio, por exemplo, para a realização das tarefas escolares, o apoio aos professores sistematicamente e a própria escola agindo e atuando como mediadora da relação ensino e família são fatores que geram um sucesso escolar, “mesmo que colegas de idade equivalente e da mesma origem social rumem em direção ao fracasso” (ZAGO, 2000, p. 154). Assim como, a inexistência de um capital cultural¹² apropriado e um baixo índice de escolarização da família (dos responsáveis pelos alunos) poderá resultar em uma resistência entre família e escola, aluno e a cultura escolar. O autor acrescenta que

Por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e a cultura da escola, as famílias de camadas populares mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de propiciar melhores resultados escolares para os filhos (ZAGO, 2000, p. 154)

¹² Uma espécie de Teoria defendida por Bourdieu “para a questão das desigualdades escolares a partir dos anos 1960, colocando a escola como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes sociais dominantes” (BEATRICE; GALLINA, 2014, p. 4)

Nesse sentido, realizar uma análise sobre um possível fracasso escolar observando somente as causas intrínseca ao aluno é uma ação que mascara o fenômeno e não o resolve. Sendo assim, o fracasso no âmbito acadêmico precisa ser estudado levando em consideração não somente como uma responsabilidade do aluno, nem tão pouco como uma herança cultural. Sabe-se que o fenômeno (fracasso) existe e tem se configurado em uma realidade nas instituições de Ensino Superior, sendo evidenciado pelas reprovações, repetência, idas e vindas e a evasão definitiva, quando o aluno não volta mais para o Ensino Superior.

A psicóloga e pesquisadora, Maria Helena Souza Patto, por meio de um estudo realizado e registrado no livro “A produção do Fracasso escolar”, esclarece que a “teoria da carência cultural” (PATTO, 1996, p. 48) apresenta o fracasso escolar como resultado da produção cultural advinda da família e das relações internas construídas ao longo da vida do sujeito. A pesquisadora enfatiza que, a “pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas destinados movimentam-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais” (PATTO, 1996, p. 51).

Ainda, a autora adverte para a questão racial, no qual o fracasso escolar estaria ligado ao contexto étnico. Os alunos de “culturas inferiores” seriam os que reprovam e abandonam as escolas, já os alunos que continuam a estudar e concluem as etapas iniciais são os “predestinados” a lograr êxito com a continuação e o acesso dos estudos no ensino superior (PATTO, 1996).

Compreender as causas do fracasso escolar é importante analiticamente ao buscar compreender a problemática da desistência de alunos do Ensino Superior, se, refletindo sobre quais as causas preeminentes para a desistência. Para sugerir o enfrentamento da questão, favorecendo assim, a perquirição de novas ações e ajustes ao combate da desistência e da evasão, seja o fracasso, a desistência e outras formas de evasão manifesta na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Se na Educação Básica os dilemas são muitos complexos para se chegar aos confluências da evasão, tendo como forma de deserção a desistência de alunos, imagina-se que no Ensino Superior este caminho não será diferente, uma vez que se tem inúmeros alunos com diversas peregrinações sociais e culturais.

4.1 Capital cultural, uma espécie de “regulador”

Outra categoria pertinente para nossa análise, necessária e nuclear sobre o tema em questão, está presente na Sociologia da Reprodução, sobre o “Capital Cultural” herdado pelo o aluno e teorizado por Pierre Bourdieu¹³. Para Bourdieu (1998), o aluno é dotado não somente de uma herança genética, mas também, de uma herança cultural, social e econômica. No âmbito cultural e no espaço escolar, o Capital cultural seria um “divisor de águas”, um “regulador” para determinar o sucesso ou o fracasso dos alunos, o bom rendimento ou mal rendimento escolar, pois o “Capital Cultural, trata-se de um conjunto de conhecimentos e acúmulo de relações vivenciadas pelo agente ao longo da sua vida, determinando seu legado cultural e sociolinguístico” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Pies (2011), ao abordar sobre a influência do capital cultural no sistema de ensino, enfatiza que para Bourdieu a escola, enquanto instituição de ensino, não é neutra, mesmo considerando que todos os alunos formalmente possuiriam as mesmas chances, uma vez que teriam acesso às mesmas aulas, ao mesmo corpo de professores e aplicar-se-ia a mesma forma de avaliação. Ainda assim, “Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais”, pois os alunos apresentam condições diferentes, uns com mais condições favoráveis do que outros, para atenderem certas exigências, velada, na escola. “A escola seria um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração a outra. É nela que o legado econômico da família se transformaria em capital cultural” (PIES, 2011, p. 7).

Para Pies (2011), “os alunos tenderiam a serem julgados pela quantidade e qualidade de conhecimento que já trazem de casa”, estando este conhecimento associado ao capital cultural. O autor aponta que a estrutura educacional demonstra a predominância das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Por essa razão, o contato com a educação formal e acesso a ela, não garantiria o êxito do aluno. Ainda, Pies (2011), salienta que somente pela transformação da função e funcionamento do sistema escolar à luz do pensamento crítico seria possível uma

¹³ Pierre Bourdieu nasceu na França em 1930 e faleceu no ano de 2002 no mesmo país, considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX, [...] formulou uma teoria para a questão das desigualdades escolares a partir dos anos 1960, colocando a escola como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes sociais dominantes (BEATRICE; GALLINA, 2014, p. 4).

transformação social.

Indo além da reprodução, mesmo existindo uma sociedade classista, ou em outros termos, seria necessário pensar em como a escola poderia deixar de ser reprodutora da estrutura social, quais as ferramentas ou elementos poderiam fazer parte nessa mudança e contribuir com a transformação social. (PIES, 2011, p. 8).

Para Bourdieu, rever a influência do capital cultural sob a educação é primordial para que as mudanças aconteçam. O capital cultural deve deixar de ser um instrumento de dominação e de reprodução no campo educacional. Na obra “A Reprodução” elaborada por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, tendo como retrato a análise do sistema de ensino francês na década de 1960, os autores nos apresentam elementos pertinentes para a compreensão da ação e manifestação da reprodução cultural dominante no ambiente escolar. Bourdieu e Passeron (1975) nos revelam que a manifestação dessa reprodução se dá pela violência simbólica, a mesma violência existente na escola, ainda que apresentada de forma sutil aos olhos dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Os autores nos afirmam que tal violência se dá na escola pela ação e autoridade pedagógica.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU E PASSERON, 1975, p.19)

Para Bourdieu e Passeron (1975), “toda ação pedagógica é obviamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20). O estudo realizado, com base nas experiências da escola francesa, nos possibilita entender que as experiências e a bagagem de origem social dos alunos se configuram em desigualdades na escola, reproduzindo assim, o sistema de dominação. Se perpetuando, pelo não nivelamento entre classes.

Para Bourdieu (1998), a forma como o aluno apreende o signo, decodifica-o e transmite-o é crucial para a sua boa relação com a estratificação social. O aluno que é criado, cresce, em meio às boas condições sociolinguísticas, com boa relação com o mundo da Arte, da Filosofia, por exemplo, serão mais preparados e habilitados em codificar e decodificar as informações, conceitos e signos no universo social como um

todo e no espaço escolar.

Nessa dimensão, na escola, o aluno que possuir um maior contato com outras línguas, acesso aos complexos códigos da Matemática e da Linguística, por exemplo, se sobressairão frente aos que não possuem tais experiências do mesmo modo ou nível. Outro elemento importante na análise de Bourdieu se dá ao fazer uso da Teoria do Habitus¹⁴ para contextualizar e conceituar como o Capital Cultural age na formação do aluno. A representação do Habitus e, conseqüentemente, a ação do Capital Cultural na vida acadêmica do aluno é possível existir em forma de “três estados”: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado (BOURDIEU,1998).

O primeiro estado, valor ideológico, refere-se à produção que o aluno gasta em sua própria construção sociocultural. Sua produção enquanto ser social dotado de bem intelectual, advindo da sua gênese biológica e também da sua herança familiar, seria um capital “pessoal” de certa forma intransferível, pois está ligado diretamente à pessoa e envolve também um tempo gasto para tal aquisição, onde a família pode lhe assegurar condições temporais e particulares para este fim, para tal investimento pessoal (BOURDIEU,1998).

O segundo estado, o estado objetivado “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com capital cultural e sua forma incorporada” (BOURDIEU, 1998, p. 86). O capital cultural no estado objetivado é um capital ativo e transferível, sendo atuante de forma material e simbólica, principalmente usado como elemento de dominação e luta no campo social, sendo este materializado pelos bens culturais.

O terceiro, o capital cultural na forma de estado institucionalizado é um dos meios mais cruéis de desigualdade social escolar e se configura, dentre tantos artifícios, como uma “nova” forma de exclusão nas instituições escolares frente a democratização escolar contemporânea, uma vez que usa os diplomas, os títulos e os certificados escolares para conferir ao capital cultural “possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar”, que por sua vez, por exemplo, serve de referência para seleção, assim como “valor em dinheiro pelo qual

¹⁴ Surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. [...] devendo ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas do contexto familiar e social o estimulam. (BEATRICE; GALLINA, 2014, p. 6).

pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1998, p. 87).

Desta forma, acentua-se a disparidade social entre os alunos com a divisão das classes sociais, tanto no mundo do trabalho como na escola, na qual os filhos da classe “elitizada” no ensino superior são favorecidos culturalmente, tendo uma relação prévia, estreita e familiarizada com os estudos das Artes, da Filosofia e outras ciências sociais, enquanto que os filhos das classes consideradas inferiores podem, também, até ser diplomados, mas não herdaram ou não trazem consigo a herança sociocultural necessária que os favoreça e contribua para a formação intelectual exigida para atuarem nos altos escalões das esferas sociais, restando-lhes os cursos, as carreiras menos elitizadas e promissoras.

A esse respeito, Sá (2019) apresenta que,

Os novos estudantes frequentemente mantêm uma relação instrumental com o diploma. Diferentemente de estudantes de classe média, que miram uma carreira, uma área do conhecimento ou uma profissionalização específica, eles almejam independência financeira, aumento salarial e empregabilidade, seja qual for a área do conhecimento. A lógica é: melhor algum diploma do que diploma algum (SÁ, 2019, p.38).

Por outro lado, os que forem bem sucedidos, na classificação escolar, serão também bem sucedidos fora da escola. É por esse viés que a transmissão do capital cultural exposta por Bourdieu (1998) nos faz compreender por que os filhos da classe elitizada, se envolvem com a educação de maneira tão natural e desta obtêm um maior êxito social e maior prestígio cultural. Esta relação, os favorecem e dela subtraem os benefícios necessários para manter-se na luta hegemônica entre as classes sociais, pelo poder e por poder. E, na contramão, os filhos das classes populares, os “desprovidos” de uma “riqueza” proveniente do capital cultural tentam subsistir, com certas desigualdades, para permanecer e lograr bom êxito na vida escolar, na luta pela compreensão da dialética do processo de formação que a educação apresenta a “todos” por meio da escolarização. Nessa contribuição, Sá (2019) nos afirma que a entrada e permanência na universidade é complexa, pois

A ocupação das vagas é estratificada de acordo com origem social dos estudantes: algumas carreiras seguem socialmente impermeáveis, ocupadas de forma patrimonialista, como privilégio, enquanto os novos estudantes relegam-se às carreiras de baixo prestígio e fácil ingresso. Antecedentes sociais, econômicos, culturais e escolares agrupam acadêmicos cujos perfis

socioeconômicos se assemelham (SÁ, 2019, p.38).

Ao certo, o capital econômico e social é constituído por redes de relações de poder e domínio que financia/regula as ações e posições dos alunos no campo socioeducativo. Com este enredo, Sá (2019) e Bourdieu (1998), nos instiga a pensar e nos motiva a desnudar como funciona os mecanismos “tácitos da dominação” e da manutenção das hierarquias sociais que produzem tanto as exclusões como as prerrogativas de poder no seio escolar e na universidade.

Diante desse emaranhado de proposições para o “bem” e para o “mal”, como ocorre o ensino aprendizagem na universidade? Apesar da influência do capital cultural, como se dá a produção do conhecimento na universidade? Mesmo com a influência do Capital Cultural, acredita-se ser possível o aluno romper com as desigualdades quando os envolvidos com a educação e a escola atentarem para as diferenças preexistentes, compreendendo, também, a concepção de mobilidade do aluno para a aprendizagem e compreendendo a relação do aluno com o saber e como o saber, enquanto fonte de conhecimento, é perceptível pelo próprio aluno, ou seja, o caminho da construção do saber sistematizado.

4.2 Relação do aluno universitário com o saber

Para compreender a relação do aluno com o saber e como o saber, enquanto fonte de conhecimento, é perceptível pelo próprio aluno, recorreremos às ideias de Bernard Charlot¹⁵ (2000). O sociólogo nos apresenta questões imprescindíveis para alargar nossa percepção sobre o fenômeno educativo dentro do horizonte sociocultural e individual. Sem mais delongas, pontua-se na escrita do autor que o ato de aprender é uma necessidade do ser humano e que a relação com o saber é

o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social "do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos" (CHARLOT, 2000, p. 80).

Charlot (2000), enfatiza que a relação com saber não compreende apenas a

¹⁵ Bernard Charlot nasceu na França em 1944, é pesquisador e escritor da educação e possui um vasto currículo nesta área. A temática da relação com o saber ganhou visibilidade na década de 1980, na França. (BEATRICI; GALLINA, 2014, p. 6)

sistematização de um conteúdo no âmbito escolar ou a produção intelectual dentro da escola, ela é muito mais global, “a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também, relação com esses mundos particulares [...] nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p. 66).

Charlot (2013), pontua que devemos analisar a situação do fracasso escolar do aluno tão somente como um possível resultado da produção do capital cultural, mas também perceber como funciona a relação do aluno com o saber, levando em consideração a realidade social do aluno, sua história coletiva e individual, pois esse histórico “pesa” na produção do conhecimento. “A relação com saber é sempre, também, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2013, p. 21).

No nosso contexto, é preciso explorar as expectativas que o aluno traz/apresenta ao entrar na universidade, quanto ao seu novo processo de escolarizar-se, quais os seus objetivos para com sua formação e com o saber, em ser participante de um grupo escolar, que de certa forma também será um novo grupo social. O aluno vem de um mundo singular para um mundo plural, onde encontrará diversas situações que colocará em dúvida, em desequilíbrio, o que tem como “bagagem de aprendizagem”, experiências, conflitos e questionamentos.

A universidade necessita trabalhar as singularidades do aluno para realmente equalizar as possibilidades de ensino-aprendizagem deste, para que todos tenham o mesmo contato com o saber, mesmo que as experiências sociais na escola sejam diversas e particulares. Para isto “se deve entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular” (CHARLOT, 2013, p. 173)

Ao chegar no Ensino Superior, o aluno poderá se deparar com uma tecnologia de trabalho intelectual com a qual não conhece, principalmente quando o seu histórico familiar lhe priva das condições de ter acesso a tais tecnologias, além de certas privações de ordem sociolinguística. A relação com o “novo” se dará por dois caminhos; o caminho do interesse quando já tem uma certa familiaridade com os desafios impostos e ou outro caminho, é o do desinteresse ou da formalidade escolar, quando o aluno estuda somente para alcançar as “notas” aceitáveis de aprovação, a aprovação no processo de escolarização, mas sem ter um real sentido, um significado válido e promissor com o saber.

Nesse sentido, ao se deparar com os novos desafios, por exemplo, disciplinas

com conteúdo difícil e tirando notas abaixo do esperado, possivelmente esse aluno irá desistir do curso, uma vez que a relação com o saber era de uso e não de internalização, de apropriação definitiva e sim provisória. Dessa forma, CHARLOT (2013) esclarece que se aprende provisoriamente, não se constrói o saber e sim apenas memorizações passageiras dentro da sala de aula. Tornar-se um uso presente, não apreende e não serve para a vida inteira, não se aplica o saber. O autor destaca que, para compreender as relações do aluno com o saber, é necessário se compreender à luz de três dimensões; a epistêmica, a social e a de identidade (CHARLOT, 2013, p 62).

A epistêmica diz respeito a singularidade de aprender e como aprender. Cada aluno tem uma forma particular de apreender o ensino e essa relação com saber deve ser levada em consideração. A dimensão social é complexa, pois o fato do aluno estar na escola e fazer parte de um convívio social não significa que ele esteja se relacionando de forma direta com o saber e nem dele fazendo uso. E, por último, a dimensão identitária do sujeito que é muito determinante, pois envolve a construção de si mesmo, envolve a construção da identidade do sujeito e sua percepção do mundo e de si próprio.

Charlot (1983), nos faz refletir sobre o aluno, sobre a sociologia do sujeito e, assim, nos oportuniza compreender como se dá a relação do aluno universitário com ele mesmo, com a universidade e com o mundo. O aluno somente terá interesse pelo saber se este saber for construído em condições apropriadas, fruto de uma coletividade, pois o saber para Charlot não é uma criação de um indivíduo, mas sim uma construção historicamente humana e social. “O Saber é uma criação social do homem e possui, portanto, enquanto tal, um valor cultural de humanização e de socialização” (CHARLOT, 1983, p.279).

O autor ainda acrescenta que o saber só é cultural na medida em que aparece como criação humana e social. O saber se torna fruto de um ensino quando este ressalta a sua significação humana e social. O aluno precisa ser preparado para essa relação. Ele necessita de alguém que o conduza nessa construção e, nessa estruturação do saber, entra a figura do professor, dos setores universitários responsáveis pelo ensino, pela educação.

Charlot (1983) nos afirma que o saber não pode ser visto como um registro passivo da estrutura universal, ele “é o produto de um pensamento humano que cria instrumentos”, conceituais e técnicos, que lhe permite compreender de forma mais

detalhista o mundo, gerando assim, condições para que o homem melhor se posicione frente ao mundo (CHARLOT, 1983, p. 280).

Nesse sentido, o saber além de produzir uma nova função social, também produz uma identidade, “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si ”(CHARLOT, 2000, p. 72). Contudo, apresentar condições necessárias para o aluno universitário se relacionar com o saber e assim construir seus conhecimentos, transita sobre a via da coletividade, dos interesses e da função social da universidade.

5. POR QUE OS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, DO CAMPUS SEDE, DESISTEM?

Ao recorrer aos estudos de diversos autores, prenunciados e aplicados neste trabalho, pode-se analisar que as abordagens a respeito dos reais fatores que ocasionam a evasão de alunos do Ensino Superior se firmam em teorias. São pouquíssimos trabalhos que procuram consultar os evadidos, questioná-los e principalmente analisar os dados acadêmicos. Muitas instituições de ensino, por exemplo, em relação à desistência de aluno, meramente registram a desistência do mesmo sem identificar as causas atribuídas ao ato de desistir, de evadir-se (GUERRA; RESENDE, 2018). Nesse sentido, apresenta-se nesta seção, os resultados da presente pesquisa.

O primeiro achado na quantificação dos dados coletados junto ao NURCA foi referente à forma de ingresso de alunos nos cursos de graduação – regular e presencial – no ano de 2013, no campus sede, na universidade federal do acre. As formas de ingresso registradas foram: Mobilidade Acadêmica, Portador de Ensino Superior, Processo Seletivo – ENEM, Processo Seletivo – SiSU, Reopção de curso, Transferência Externa e Transferência Ex-Ofício (NURCA, 2019). Com a análise desse registro, pôde-se identificar que o ingresso dos alunos aos cursos foram, em sua maioria, pelo Processo Seletivo SiSU, conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos que adentraram em 2013 nos cursos de graduação do campus sede da Ufac, de acordo com a forma de ingresso

Tipo de Ingresso	Quantidade
Aluno Especial	3
Mandado de Segurança	13
Mobilidade Acadêmica	7
Portador de Diploma Superior	27
Processo Seletivo – ENEM	54
Processo Seletivo – SiSU	1.784
Reopção de Curso	16
Transferência Ex-Ofício	9
Transferência Externa	39
Transferência Interna	11
Vestibular	127
Total de ingressantes em 2013 >>>>	2.090

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pelos dados qualificados constatou-se que, no ano de 2013, ingressaram na instituição de ensino Ufac, 2.120 (Dois mil, cento e vinte) alunos nos cursos de graduação – regular e presencial, no campus sede da Universidade Federal do Acre (NURCA, 2019).

Após a identificação da quantidade de alunos ingressantes no ano de 2013, pode-se verificar quantos alunos se evadiram da instituição Ufac, no período em análise, referenciado na presente pesquisa, conforme Tabela 2:

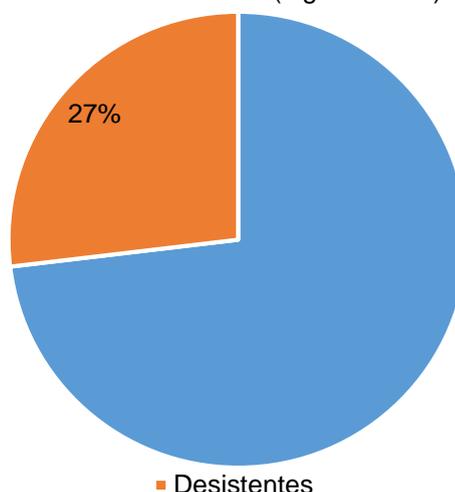
Tabela 2 – Evasão de alunos pela desistência de curso, de acordo com a forma de ingresso, no período em análise (2013-2017) da presente pesquisa

FORMA DE INGRESSO	EVADIDOS
Mobilidade Acadêmica	1
Portador de Diploma Superior	3
Processo Seletivo – ENEM	12
Processo Seletivo – SiSU	514
Reopção de Curso	2
Transferência Ex-Ofício	1
Transferência Externa	1
Vestibular	36
Total de evadidos por desistência >>>	570

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao comparar os dados da Tabela 1 e os dados da Tabela 2, as informações revelam que o total de ingressos em 2013 foram de 2.120 (dois mil e cento e vinte) alunos e o total de alunos evadidos pela desistência de curso com matrícula inicial em 2013 é de 570 (Quinhentos e setenta) alunos, como demonstra, em porcentagem, o gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos evadidos com matrícula inicial (ingresso) em 2013 x porcentagem de alunos com matrícula inicial (ingressantes) em 2013



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O que se observa ao analisar o gráfico é que a evasão pela desistência de curso, tendo como ano base o ano de 2013, corresponde a 27% dos alunos ingressantes.

Quanto aos cursos, ao analisar os dados por curso ofertado no Campus sede da Universidade Federal do Acre, com relação à distribuição de evadidos pela desistência de curso, foi identificado em quais cursos se concentram os desistentes e quais os cursos com maior índice de evasão por desistência, no período em análise. No Quadro 3 é possível visualizar essa distribuição.

Quadro 3 – Evasão total dos alunos ingressantes em 2013, a partir da desistência de alunos por curso¹⁶

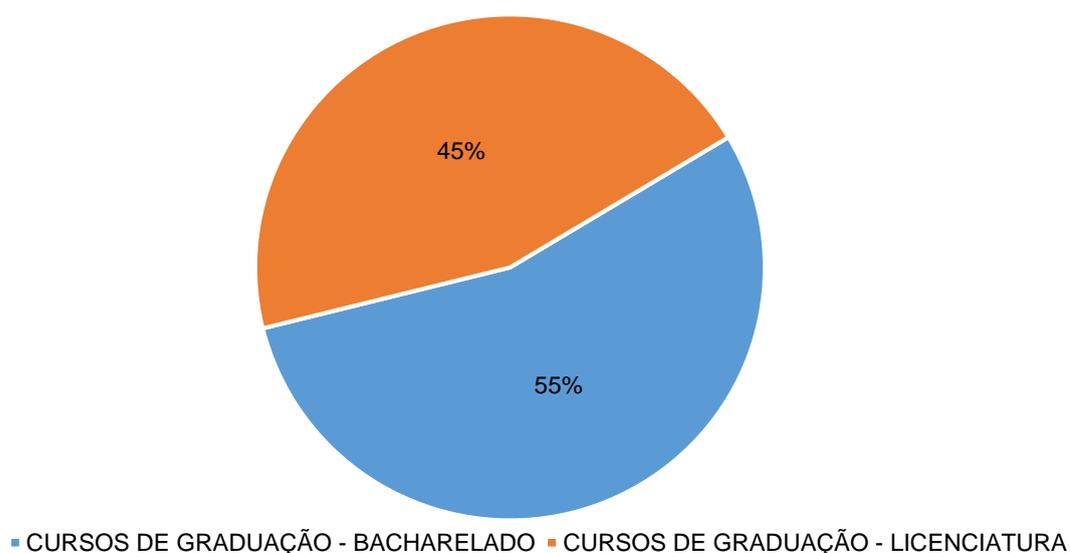
NOME DO CURSO	QTD
Bacharelado em Ciências Econômicas	21
Bacharelado em Ciências Sociais (Núcleo Comum)	11
Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	27
Bacharelado em Direito	5
Bacharelado em Educação Física	7
Bacharelado em Enfermagem	14
Bacharelado em Engenharia Agrônoma	20
Bacharelado em Engenharia Civil	9
Bacharelado em Engenharia Elétrica	22
Bacharelado em Engenharia Florestal	36
Bacharelado em Geografia	11
Bacharelado em História (vespertino)	15
Bacharelado em Medicina	25
Bacharelado em Medicina Veterinária	6
Bacharelado em Nutrição	19
Bacharelado em Psicologia (Núcleo Comum)	18
Bacharelado em Saúde Coletiva	24
Bacharelado em Sistemas de Informação	22
Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro	2
Licenciatura em Ciências Biológicas	19
Licenciatura em Educação Física	10
Licenciatura em Filosofia	25
Licenciatura em Física	13
Licenciatura em Geografia	20
Licenciatura em História (matutino)	13
Licenciatura em História (noturno)	17
Licenciatura em Letras Espanhol	35
Licenciatura em Letras Francês	9
Licenciatura em Letras Inglês	12
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	17
Licenciatura em Matemática	14
Licenciatura em Música	9
Licenciatura em Pedagogia	20
Licenciatura em Química	23
Total de desistentes >>>>	570

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

¹⁶O curso de Licenciatura em Libras não faz parte do escopo da pesquisa porque não apresentou índice de evasão pela desistência de curso no período em análise

Ao analisar os dados expostos no quadro 3, pode-se observar que nos cursos de bacharelado concentram o maior índice de alunos desistentes, sendo um total de 312 (trezentos e doze) alunos desistentes, para 258 (duzentos e cinquenta e oito) alunos desistentes nos cursos de licenciatura. Seguem duas representações gráficas das informações aqui mencionadas.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos evadidos pela desistência de curso, a partir das modalidades bacharelado e licenciatura.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados explícitos no gráfico 2 apontam que os alunos ingressantes em 2013 tendem a se evadirem dos cursos de bacharelado com maior frequência do que os alunos ingressantes em 2013 dos cursos de licenciatura. Outro achado interessante na quantificação dos dados da presente pesquisa foi a quantidade de alunos evadidos por centro acadêmico, identificados e apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição de Alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por centro acadêmico

Centro de Educação, Letras e Artes – CELA	
Artes cênicas: Teatro	02 (Dois) alunos desistentes
Letras/Espanhol e respectivas literaturas	35 (Trinta e cinco) alunos desistentes
Letras/Francês e respectivas literaturas	09 (Nove) alunos desistentes
Letras/Inglês e respectivas literaturas	12 (Doze) alunos desistentes
Letras/Português e respectivas literaturas	17 (Dezessete) alunos desistentes
Música	09 (Nove) alunos desistentes
Pedagogia	20 (Vinte) alunos desistentes

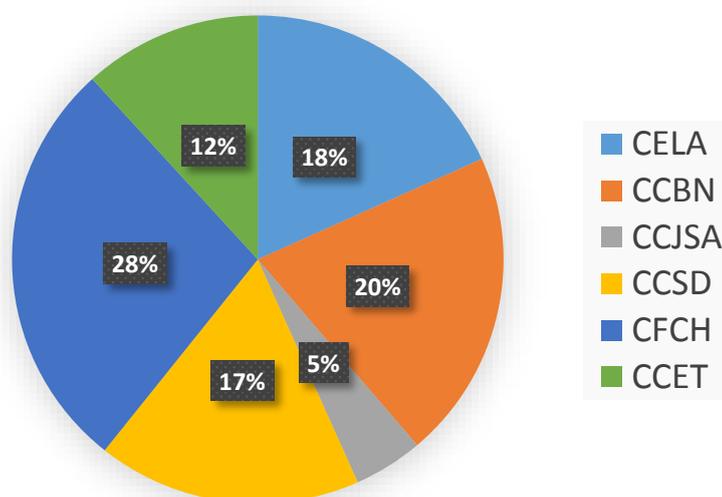
Continua...

Centro de Ciências Biológicas e da Natureza – CCBN	
Ciências Biológicas (Licenciatura)	19 (Dezenove) alunos desistentes
Engenharia Agrônômica	20 (Vinte) alunos desistentes
Engenharia Florestal	37 (Trinta e sete) alunos desistentes
Física	14 (Quatorze) alunos desistentes
Medicina Veterinária	06 (Seis) alunos desistentes
Química	23 (Vinte e três) alunos desistentes
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas – CCJSA	
Ciências Econômicas	21 (Vinte e um) alunos desistentes
Direito	05 (cinco) alunos desistentes
Centro de Ciências da Saúde e do Desporto – CCSD	
Educação Física – Bacharelado	07 (Sete) alunos desistentes
Educação Física – Licenciatura	10 (Dez) alunos desistentes
Enfermagem	14 (Quatorze) alunos desistentes
Medicina	25 (Vinte e cinco) alunos desistentes
Nutrição	19 (Dezenove) alunos desistentes
Saúde Coletiva	24 (Vinte e quatro) alunos desistentes
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH	
Ciências Sociais (*Núcleo Comum)	11 (Onze) alunos desistentes
Licenciatura em Filosofia	25 (Vinte e cinco) alunos desistentes
Geografia – Bacharelado	11 (Onze) alunos desistentes
Geografia – Licenciatura	20 (Vinte) alunos desistentes
História – Bacharelado (Vespertino)	15 (Quinze) alunos desistentes
História – Licenciatura (Noturno)	18 (Dezoito) alunos desistentes
História – Licenciatura (Matutino)	13 (Treze) alunos desistentes
Jornalismo	27 (Vinte e sete) alunos desistentes
Psicologia (*Núcleo Comum)	18 (Dezoito) alunos desistentes
Centro de Ciências e exatas e tecnológicas – CCET	
Licenciatura em Matemática	14 (Quatorze) alunos desistentes
Bacharelado em Sistema de Informação	22 (Vinte e dois) alunos desistentes
Engenharia Civil	09 (nove) alunos desistentes
Engenharia Elétrica	22 (Vinte e dois) alunos desistentes
TOTAL GERAL	570 alunos desistentes

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Dos centros pesquisados e dispostos na Tabela 3, observou-se que o centro acadêmico com maior índice de alunos evadidos pela desistência de Curso, no período em análise (2013-2017), foi o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH. Abaixo uma representação dos dados:

Gráfico 3 – Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por Centro Acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao observar a evasão por ano, constatou-se que o ano em que ocorreu um maior índice de alunos evadidos pela desistência de curso foi no ano de ingresso, ou seja, o ano de 2013. Esse dado está registrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Evasão por ano referente aos alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017

NOME DO CURSO	EVASÃO POR ANO				
	2013	2014	2015	2016	2017
Bacharelado em Ciências Econômicas	12	5	3	1	0
Bacharelado em Ciências Sociais (Núcleo Comum)	8	0	2	0	1
Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	24	0	2	1	0
Bacharelado em Direito	2	2	1	0	0
Bacharelado em Educação Física	4	1	2	0	0
Bacharelado em Enfermagem	10	0	2	2	0
Bacharelado em Engenharia Agrônoma	14	4	2	0	0
Bacharelado em Engenharia Civil	5	2	1	0	1
Bacharelado em Engenharia Elétrica	14	2	2	2	2
Bacharelado em Engenharia Florestal	25	4	3	3	1
Bacharelado em Geografia	9	2	0	0	0
Bacharelado em História (vespertino)	9	3	2	0	1
Bacharelado em Medicina	23	0	2	0	0
Bacharelado em Medicina Veterinária	4	1	1	0	0
Bacharelado em Nutrição	16	2	1	0	0
Bacharelado em Psicologia (Núcleo Comum)	7	4	2	3	2

Continua...

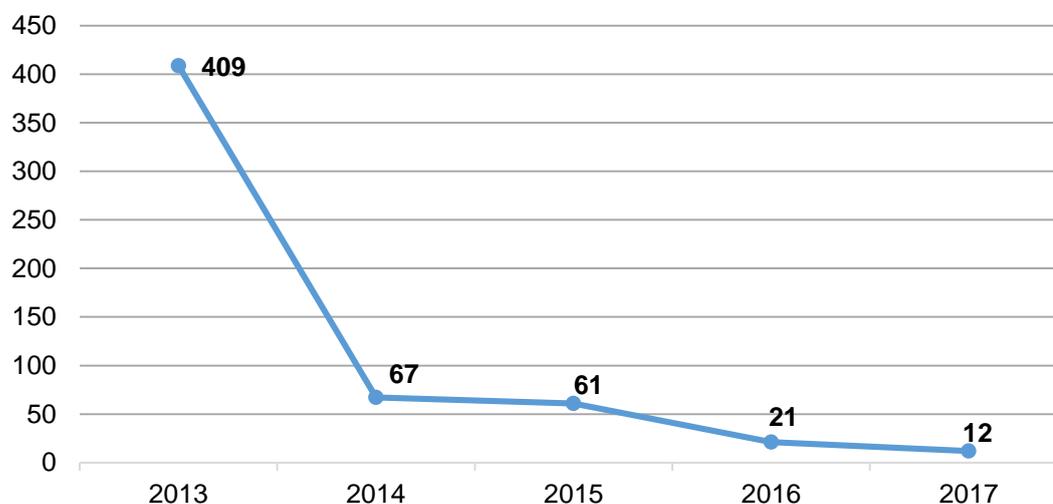
NOME DO CURSO	EVASÃO POR ANO				
	2013	2014	2015	2016	2017
Bacharelado em Saúde Coletiva	18	3	2	0	1
Bacharelado em Sistemas de Informação	16	1	2	2	1
Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro	1	1	0	0	0
Licenciatura em Ciências Biológicas	13	2	4	0	0
Licenciatura em Educação Física	7	2	1	0	0
Licenciatura em Filosofia	23	1	1	0	0
Licenciatura em Física	8	3	2	0	0
Licenciatura em Geografia	13	3	2	2	0
Licenciatura em História (matutino)	11	2	0	0	0
Licenciatura em História (noturno)	12	1	2	1	1
Licenciatura em Letras Espanhol	30	2	0	2	1
Licenciatura em Letras Francês	6	2	1	0	0
Licenciatura em Letras Inglês	9	0	2	1	0
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	12	2	3	0	0
Licenciatura em Matemática	10	2	2	0	0
Licenciatura em Música	6	2	1	0	0
Licenciatura em Pedagogia	19	1	0	0	0
Licenciatura em Química	9	5	8	1	0

Totais >>>>	409	67	61	21	12
Porcentagem >>>>	71,8%	11,8%	10,7%	3,7%	2,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Outra forma de se analisar a presente questão encontra-se no gráfico 5, gráfico de linha, onde é visível a variação entre os anos de maior deserção de alunos por desistência, entre os anos em estudo na presente pesquisa.

Gráfico 4 - Evasão por ano de alunos ingressantes em 2013 (no campus sede) e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O achado da qualificação dos dados exposto na Tabela 5 apresenta um dado

importante da pesquisa sobre a evasão de alunos ingressantes, no campus sede, em 2013 e evadidos pela desistência de curso, entre os anos de 2013 e 2017.

No ano de 2013, ano de ingresso dos alunos, registrou-se o maior índice de alunos desistentes, chegando a 71,8%. Em 2014, o índice registrado foi de 11,8%, em 2015 o índice registrado foi de 10,7%, no ano de 2016 o índice tem uma queda acentuada, indo para 3,7%. A percentagem de alunos evadidos pela desistência de curso no último ano do período em análise está representada em 2,1% do total geral de evadidos no escopo da pesquisa.

Dessa forma, o ano de ingresso no curso é o ano em que possui o risco potencial do aluno evadir-se pela desistência de curso, corroborando com o estudo de Silva (2013) e Fialho (2014). No início do curso é mais propenso à desistência, e à medida que o aluno permanece no curso, essa probabilidade de evadir-se diminui. A desmotivação com o curso pode ser vista já no primeiro ano. Para Silva Filho et. Al. (2007), “verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”. Sendo um problema internacional e que influi na relação entre evasão anual e índice de titulação (SILVA FILHO et al., 2007, p. 643). Quanto ao Gênero, pôde-se identificar a distribuição de homens e mulheres entre os cursos pesquisados, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição da evasão pela desistência de curso dos alunos ingressantes em 2013 por gênero nos cursos de graduação do campus sede da universidade Federal do Acre

NOME DO CURSO	EVASÃO POR GÊNERO	
	FEMININO	MASCULINO
Bacharelado em Ciências Econômicas	4	17
Bacharelado em Ciências Sociais (Núcleo Comum)	4	7
Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo	14	13
Bacharelado em Direito	2	3
Bacharelado em Educação Física	4	3
Bacharelado em Enfermagem	7	7
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	7	13
Bacharelado em Engenharia Civil	3	6
Bacharelado em Engenharia Elétrica	8	14
Bacharelado em Engenharia Florestal	14	22
Bacharelado em Geografia	4	7
Bacharelado em História (vespertino)	10	5

Continua...

NOME DO CURSO	EVASÃO POR GÊNERO	
	FEMININO	MASCULINO
Bacharelado em Medicina	13	12
Bacharelado em Medicina Veterinária	4	2
Bacharelado em Nutrição	13	6
Bacharelado em Psicologia (Núcleo Comum)	5	13
Bacharelado em Saúde Coletiva	17	7
Bacharelado em Sistemas de Informação	5	17
Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro	1	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	15	4
Licenciatura em Educação Física	5	5
Licenciatura em Filosofia	10	15
Licenciatura em Física	1	12
Licenciatura em Geografia	11	9
Licenciatura em História (matutino)	8	5
Licenciatura em História (noturno)	7	10
Licenciatura em Letras Espanhol	21	14
Licenciatura em Letras Francês	4	5
Licenciatura em Letras Inglês	4	8
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	13	4
Licenciatura em Matemática	2	12
Licenciatura em Música	2	7
Licenciatura em Pedagogia	14	6
Licenciatura em Química	6	17
Totais >>>>	262	308
Percentuais >>>>	46,0%	54,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

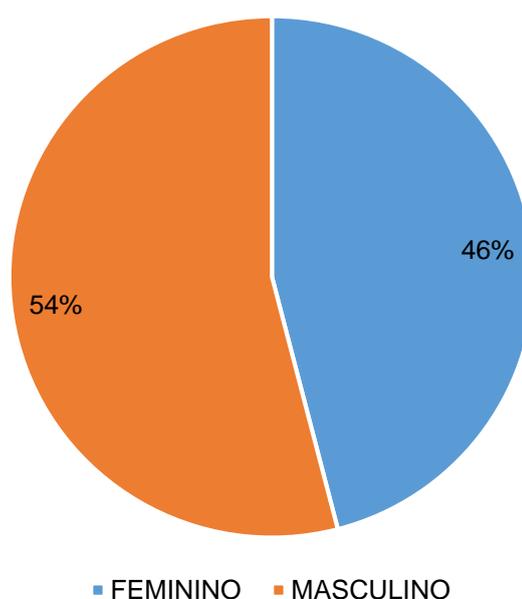
Neste estudo, a variável “gênero” é definida como sexo: masculino/homem e feminino/mulher. As mulheres e os homens evadem-se por questões distintas. (MOROSINI, 2011). Na presente pesquisa, constatou-se que os alunos do sexo masculino se evadem mais do que os alunos do sexo feminino, o que se comprova também nos estudos de Morosini (2011) e Sá (2019).

Sá (2019), enfatiza que os alunos do sexo masculino são mais propensos a desistir por causa das condições socioeconômicas (SÁ, 2019, p.172). Ainda, de acordo com os resultados obtidos ao aplicar o questionário da presente pesquisa, pode-se observar que os alunos desistem de curso por causa da dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho. Tendem a ter dificuldades de se manter no curso por causa das condições financeiras, o que também foi constado na pesquisa de Sá (2019).

Os atributos socioeconômicos de estudantes não tradicionais estão associados ao aumento da evasão porque limitam suas escolhas de curso, dificultam o acompanhamento e a dedicação a ele e os conduzem a vagas pouco vinculantes. Sexo masculino, idade acima da regular (26 a 30), escolarização descontínua, ensino médio acidental, público e com reprovações, baixo desempenho no ENEM, trabalho, idade desde a qual trabalha, jornada semanal, sustento, tentativas de ingresso repetidas e alocação em cursos de baixo retorno ou não aspirados são traços que diminuem as chances de permanência (SÁ, 2019, p.172-173).

Dos 570 (Quinhentos e setenta) alunos (ingressantes no ano de 2013) com matrículas encerradas – pela desistência – entre os anos 2013 e 2017, 46% (Quarenta e seis por cento) são do sexo masculino e 54% (Cinquenta e quatro por cento) são do sexo feminino. Dados expostos no Gráfico 6.

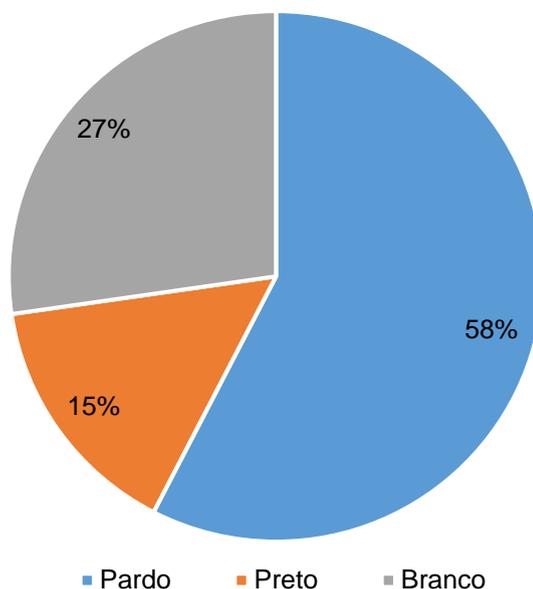
Gráfico 5 – Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao tabular a qualificação dos dados sobre a identidade étnico-racial observou-se que, 58% (Cinquenta e oito por cento) dos alunos desistentes são autodeclarados de cor Parda, 15% (Quinze por cento) são autodeclarados de cor preto e 27% (Vinte e sete por cento) são autodeclarados de cor branco, como apresenta-se no Gráfico 7.

Gráfico 6 – Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por identidade étnico-racial



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

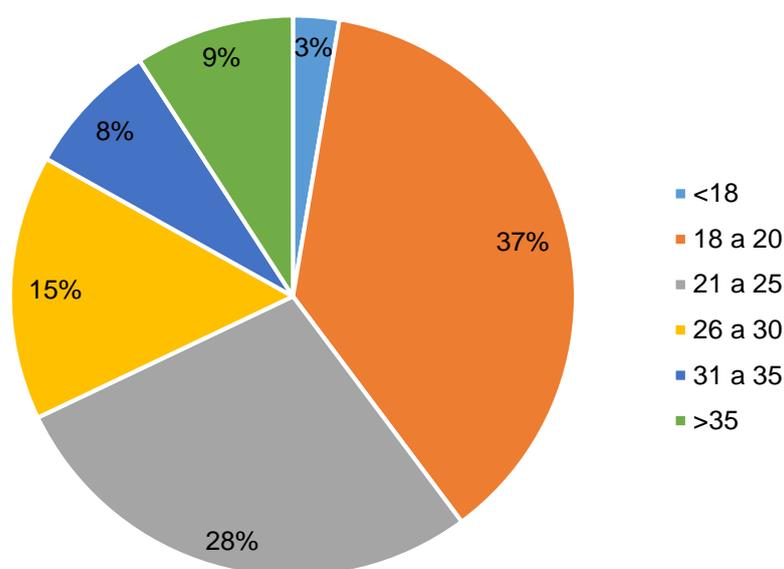
Estudos comprovam que existem menos alunos autodeclarados de cor preto e pardo no Ensino Superior (IBGE, 2015). Associado a este dado, a permanência do aluno de cor pardo e preto na universidade é uma problemática. Isto porque no Brasil, apesar de ser multiculturalista, o que impera é a desigualdade racial, mesmo não sendo um tema recente. Ainda não se encontrou soluções que respondam às desigualdades raciais que sobrepujam nas instituições de ensino superior no Brasil.

A pesquisa de Moehlecke (2004) aponta que, “se o ensino superior brasileiro continua aberto a poucos, isso se acentua drasticamente no caso dos alunos negros” (MOEHLECKE, 2004, p. 758). Isso se registra nos dados de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde somente 12,8% dos negros (pretos e pardos), entre os 18 e 24 anos, estão nas instituições de ensino superior brasileiras. A permanência do aluno negro e/ou pardo é mais vulnerável do que do aluno branco, tendo em vista as desigualdades sociais presentes dentro e fora da universidade.

Se o ensino superior brasileiro continua aberto a poucos, isso se acentua drasticamente no caso dos alunos negros. Apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população preta e parda (de acordo com a classificação do IBGE) que conclui o ensino superior representa apenas 2% e 12% daquele total, respectivamente, comparado com 83% da população branca. (MOEHLECKE, 2004, 758)

Sobre a idade, os dados da presente pesquisa revelam que, majoritariamente, os sujeitos estão inseridos na faixa etária de 18 a 26 anos. O Gráfico 8 apresenta esse interstício.

Gráfico 7 – Porcentagem de alunos ingressantes em 2013 e evadidos pela desistência de curso entre os anos de 2013 e 2017, por faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Ao relacionar a desistência dos alunos à faixa etária, pode-se perceber que os dados da presente pesquisa partilha com os achados do relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), criada pelo Ministério da Educação no ano de 1995 sobre a precoce entrada dos jovens no ensino superior e a transitoriedade entre os cursos, saindo de um de curso sem concluí-lo e entrando em outro curso, saindo de uma instituição de ensino e entrando em outra instituição. A idade influencia na permanência de alunos no ensino superior. Se relacionado às responsabilidades que a idade apresenta, os alunos mais jovens, geralmente tem menos atributos e responsabilidades do que os alunos mais velhos. Os alunos mais jovens estão propensos a desistir em virtude da imaturidade ao escolher o curso, “realizam sua escolha numa faixa-etária muito precoce” (GEMAQUE E SOUZA, 2016, p.91)

Nesse sentido, o presente estudo concluiu que os alunos evadidos pela

“desistência de curso” dos cursos de graduação da Ufac, em relação ao período analisado, pertencem há uma geração jovem e faltam-lhe a maturidade na hora de escolher um curso universitário, assim como lhes faltam conhecimentos necessários sobre o curso e a instituição. O relatório (Brasil, 1997) revela que os jovens estão entrando na universidade mais cedo, em uma idade jovem, com a responsabilidade de escolher uma carreira profissional e sente-se responsáveis de estar na universidade.

A maioria dos estudantes que ingressa nos cursos superiores realiza sua escolha profissional muito precocemente, numa faixa de idade que se situa quase que sistematicamente entre os 16 e os 18 anos de idade. Levantamentos sobre candidatos ao Concurso Vestibular das diferentes IESP indicam que a maior parte deles se insere nessa faixa, ou seja, em torno dos 17 anos (BRASIL/MEC/SESu/ABRUEM/ANDIFES, 1996, p 27).

Da mesma forma, nos estudos de Bagi e Lopes (2010), Pereira Filho (2012) e Silva Filho et al. (2007) a falta de conhecimento sobre o curso e a decisão precipitada de escolher um curso sem ter a intenção de concluí-lo cooperam para a evasão.

5.1 O que os resultados do instrumento “questionário de pesquisa” evidenciam?

Quanto a coleta de dados extraída da aplicação do questionário de pesquisa, tendo por base às informações amealhadas junto aos sujeitos, os participantes do questionário da pesquisa, os resultados após qualificados e quantificados evidenciaram os possíveis fatores que ocasionaram a desistência destes de um curso de graduação, no campus sede, da Universidade Federal do Acre.

A título de reminiscência, participaram dessa etapa da pesquisa, como respondentes do questionário, 40 (quarenta) alunos dos mais variados cursos e, pertencentes ao banco de dados geral da pesquisa, ou seja, dos 34 (Trinta e quatro) cursos que apresentaram índice de evasão pela forma “desistência de curso”, do campus sede, da Universidade Federal do Acre, tendo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas - pela desistência – entre os anos 2013 e 2017.

As questões¹⁷ que compunham o questionário e aqui analisadas foram: “1 -

¹⁷ O questionário foi composto por 07 (sete) questões, entretanto, nesse momento, 04 (quatro) questões não serão discutidas, pois foram inferidas à parte analítica e correlacionadas aos dados extraídos do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da Ufac, sendo qualificadas e identificadas como

Onde você cursou o Ensino Médio?; 2 - Durante o curso, você recebeu alguma bolsa de estudo ou outro auxílio financeiro?; 3 - Quais os fatores, abaixo descrito, lhe fez sair do curso sem concluí-lo?”, está última foi de múltiplas escolhas, a saber:

Quadro 5 - Respostas do questionário de pesquisa

Tive dificuldades de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula
Escolhi um novo curso
As disciplinas do Curso não atenderam as minhas expectativas
Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho frente ao curso
Notas baixas
Não me identifiquei com o curso, descobri que não era o que eu desejava cursar
Precisei ajudar nas tarefas domésticas e não tinha tempo para estudar
Não tinha dinheiro para custear os meus estudos (pagar o transporte, comprar livros e materiais diversos)
Não gostava das aulas, os professores não explicavam os conteúdos e as aulas eram monótonas
Necessidade de trabalhar para o meu próprio sustento
Precisei arrumar um emprego para ajudar a minha família financeiramente (na renda familiar)
Não consegui conciliar o meu trabalho (emprego) e o curso
Não me identifiquei com a instituição de ensino aonde estudava Continua...
Não consegui concluir a minha monografia (A única “coisa” que faltava)
Não consegui concluir a minha monografia porque não recebi uma boa orientação
Fui morar em outra cidade
Não consegui me adaptar à turma
Tive dificuldades com a aprendizagem por causa de algumas deficiências oriundas do Ensino Médio
A coordenação do curso não tinha uma boa comunicação com os alunos
Tive dificuldades de relacionamento interpessoal com professores do curso
Tive dificuldades porque fui acometido por uma enfermidade
Tive dificuldades por causa de problemas familiares (separação conjugal)
Tive dificuldades por causa de problemas familiares (perda de um ente querido)
Ganhei uma bolsa/financiamento de estudo em uma instituição de ensino superior particular
Não consegui auxílio financeiro para continuar estudando
Falta de professor na sala de aula e/ou não cumprimento do horário
Os espaços dentro da universidade não favoreceriam os alunos (Nos aspectos físicos e de ensino, como, por exemplo: a Biblioteca Central era insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas; Os Laboratórios eram insuficientes com relação aos equipamentos de informática, conexão com internet e as salas de aulas eram inadequadas).
Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho
A organização das disciplinas tendo pré-requisitos era muito rígida (comprometendo o andamento e conclusão do curso)
As avaliações das disciplinas eram inadequadas. Continua...

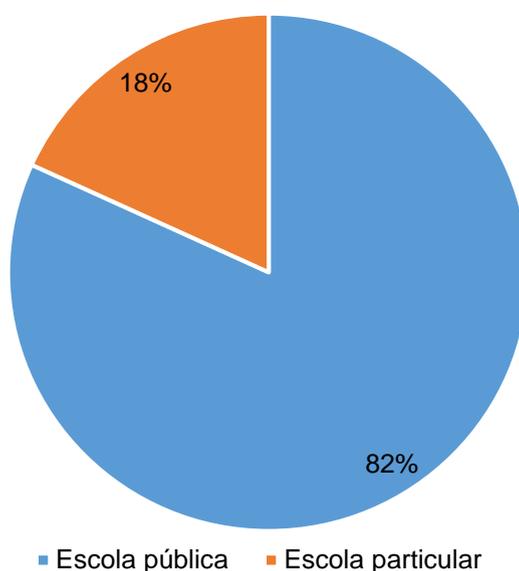
pertencentes aos dados referentes a idade, gênero, raça, e ano de ingresso. Por essa razão não se fazem necessárias descrevê-las e nem as debater, agora e, novamente.

Poucas aulas práticas e muitas teóricas.
Não existia integração entre o curso e empresas (estágios para fortalecer a profissionalização do aluno)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os dados do Questionário da pesquisa (2019)

Ao serem questionados sobre “onde cursaram o Ensino Médio”, 82% (Oitenta e dois por cento) dos respondentes disseram que cursaram o Ensino Médio na rede pública de Ensino e 18% (Dezoito por cento) responderam que cursaram o Ensino Médio na rede particular de Ensino. O Gráfico 9 apresenta esse dado.

Gráfico 8 – Questão do questionário de pesquisa (Que tipo de escola foi cursado o Ensino Médio?)



Fonte: Resultados da pesquisa (2019)

Ao analisar e constatar um índice, no presente trabalho, altíssimo de alunos que desistiram dos cursos provenientes da educação básica pública, o entendimento que se tem é que o Ensino público está deficiente. A trajetória do aluno antes de entrar no ensino superior influencia a relação deste com o saber na universidade. O estudo de Braga e Peixoto, (2006) salienta que “as instituições de ensino superior públicas historicamente são caracterizadas pelo predomínio dos estudantes oriundos da rede privada” (BRAGA E PEIXOTO, 2006, p. 23), o que se comprova nos achados da presente pesquisa, a tendência dos alunos da rede pública em se evadir mais do que os alunos da rede privada (SÁ, 2019).

A relação da escolaridade egressa do aluno com a atual vivência no ensino

universitário revela que o *Habitus* e o Capital Cultural favorecem uns e desfavorecem outros, regulando a permanência dos alunos na universidade. Em acordo com Bourdieu (1998), o Capital Cultural, pelo *Habitus* favorece as desigualdades sociais na educação e principalmente determina as ações do aluno e suas atitudes, as relações comportamentais, a sua interação dentro das estruturas sociais e como condiciona-se socialmente.

Em conformidade com os estudos de Bourdieu (1996), a disparidade aparente entre os alunos que conseguem permanecer na universidade daqueles que desistiram está extremamente relacionada com o desempenho escolar, com a herança cultural herdada das relações com a família, com a escola (aonde estudou) e com a relação com o mundo, constituintes pelas relações interpessoais.

No estudo de Sá (2019) essa também foi O aluno projeta suas expectativas e desenvolve suas habilidades de acordo com sua bagagem sociocultural. Quanto maior a sua bagagem, maior será o seu êxito, “quanto mais afins os *habitus* familiar e escolar, melhor a assimilação da mensagem pedagógica e maiores as chances de sucesso escolar” (SÁ, 2019).

Dessa forma, a aprendizagem do aluno também se manifesta pela ação da herança e da reprodução social, os alunos que trazem diversas experiências socioculturais se familiarizam com os novos conceitos e categorias impostas pelas grades curriculares universitárias, entretanto os alunos com déficit de herança cultural têm maiores dificuldades para se compreender a nova dinâmica de estudos, de saberes apresentados a eles no ensino superior.

Tornou-se natural a escola classificar as pessoas e esta classificação no interior da escola ajusta os alunos para o futuro caminho a seguir, seja profissional, social ou cultural. O desenvolvimento da vida do aluno no ensino superior está relacionado com a escolarização que recebeu antes da entrada na universidade, está intimamente ligado e condicionado às suas experiências, saberes, culturas e oportunidades, isto é comum a todos? Não, cada aluno tem suas próprias características, seja de ordem social, cultural, econômica, dentre outras.

Para afiliarem-se, os estudantes de origem popular precisam constantemente recorrer a outros alunos, ou eventualmente a funcionários e professores. A entrada na educação superior convoca esse jovem a fazer parte de novos grupos e a estabelecer novas interações. Sendo assim, é possível presumir que sua permanência dependerá da natureza das relações que eles

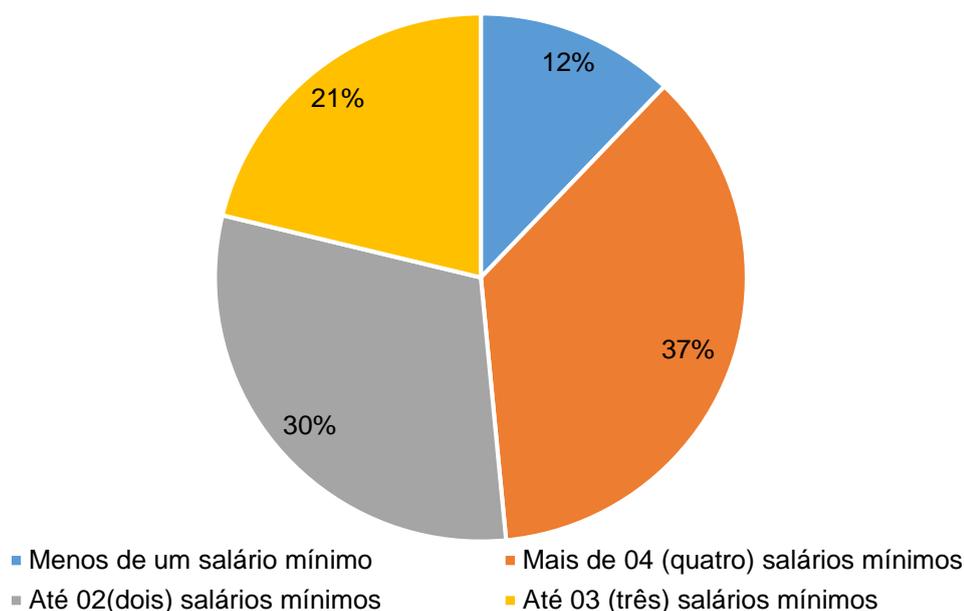
estabelecem no interior da universidade. A afiliação institucional é apenas um dos pilares que constituem a vida universitária e que possibilitam a permanência no ensino superior (SAMPAIO et al., 2011, p. 62).

O aluno necessita de um tempo específico e de condições sociais e intelectuais para descobrir o “novo”, descobrir a universidade. É nesse contexto que a influência do capital cultural se manifesta, pois, os alunos com maior compreensão de “mundo” se sobressaem frente aos desprovidos de maiores compreensões de saberes, de informações e conhecimentos diversos.

O alunado da classe popular, geralmente advindo do ensino médio público, diante disso, escolhe inconscientemente o caminho mais fácil, o curso mais “fácil”, as disciplinas mais fáceis, o turno mais acessível, a profissão. Trata-se de improváveis em meio aos prováveis, sendo “inconscientemente cúmplices dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2015, p. 91). Que tende a excluí-los antes do fim, depois de se evadir.

Dois questões no questionário de pesquisa estão extremamente ligadas e por essa razão serão discutidas abrangendo suas relações. Mas ainda assim, são apresentadas em gráficos distintos, a primeira refere-se à situação socioeconômico familiar durante o processo de evasão pela desistência de curso, a saber: “3- Qual era a faixa de renda da sua família na época que você desistiu do curso?”. As respostas estão representadas no Gráfico 10.

Gráfico 09 – Renda familiar dos participantes do questionário da pesquisa



Fonte: Resultados da pesquisa (2019)

Pelos dados da pesquisa, a renda familiar no período da evasão dos 37% (Trinta e sete) dos participantes do questionário era de mais de 04 (quatro) salários mínimos. 30% (Trinta por cento) dos participantes do questionário da pesquisa tinham renda familiar de até dois salários mínimos. 21% (Vinte e um por cento) dos participantes do questionário da pesquisa tinham renda familiar de até três salários mínimos e 12% (doze por cento) dos participantes do questionário da pesquisa tinham renda familiar menos de um salário mínimo.

De acordo com a tabela trabalhista (2019), o salário mínimo entre 2013 e 2017 se apresentou de acordo com os valores expressos na Tabela 6.

Tabela 6 – Ano, valores e Decreto sobre o valor do salário mínimo nacional.

Ano	R\$	Decreto
01.01.2017	R\$ 937,00	<u>Decreto 8.948/2016</u>
01.01.2016	R\$ 880,00	<u>Decreto 8.618/2015</u>
01.01.2015	R\$ 788,00	<u>Decreto 8.381/2014</u>
01.01.2014	R\$ 724,00	<u>Decreto 8.166/2013</u>
01.01.2013	R\$ 678,00	<u>Decreto 7.872/2012</u>

Fonte: <http://www.guiatrabalhista.com.br/>

Comparando a distribuição de renda dos alunos com os valores do salário mínimo entre 2013 e 2017, as famílias dos alunos durante o processo de evasão pela desistência de curso tinham uma renda geral familiar entre R\$ 678,00 (Seiscentos e setenta e oito) reais e R\$ 3.748,00 (Três mil, setecentos e quarenta e oito) reais. Associando esta questão sobre o aspecto financeiro familiar à pesquisa de Biazus (2004), por exemplo, o aluno desiste do curso por causa da necessidade de trabalhar e estudar e da necessidade de custear os estudos e suas próprias despesas financeiras (BIAZUS, 2004).

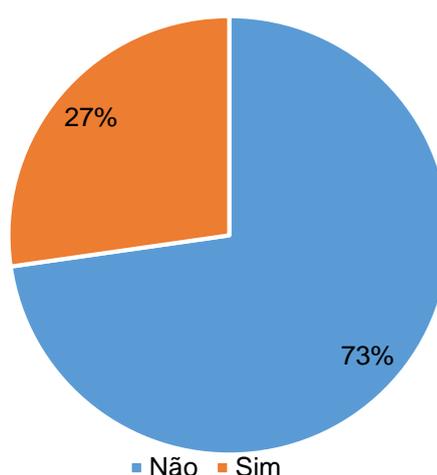
O fato de não poder conciliar os estudos e o trabalho resulta em uma certa frustração, um fracasso! Mas esse fracasso recebe uma ação familiar, um direcionamento de quem poderia ajudar financeiramente e não ajuda, pelo simples fato de não ter condições para isto ou não querer participar dessa fase da vida do aluno. O erro de conceber o fracasso escolar como resultado da baixa produção cognitiva e intelectual é fatídico, seria o sujeito “anormal” ou sujeito “problema”? Na pesquisa de Patto (1996), os motivos dos problemas escolares estariam ligados a

produção familiar, o modo como a família assiste a produção e a vida escolar do aluno, da forma como se desenvolve a assistência educativa da família com os interesses da escola frente à educação dos filhos, não sendo a culpabilidade expressa somente ao aluno, mas sim a sua conjuntura familiar, associada às questões de ordem social, cultural ou econômica.

No estudo de Biazus (2004), ao pesquisar a situação econômica dos alunos de uma rede privada de ensino a questão financeira também se apresenta. No estudo de Polydoro (2000), ao analisar o “trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição”, aonde se constatou que a questão financeira também é um fator que condiciona e interfere na decisão de continuar a estudar ou desistir, pois os alunos consideram o “custo-benefício” no processo de decisão, se permanece ou se desiste de um curso (POLYDORO, 2000, p. 146).

Quando questionado sobre o recebimento de alguma bolsa de estudo ou outro auxílio financeiro, dos participantes do questionário da pesquisa, apenas 27% (Vinte e sete por cento) responderam que sim e 73% (Setenta e três por cento) responderam que não, isso se revela ao quantificar os dados no Gráfico 11.

Gráfico 10 – Questão do questionário de pesquisa (Durante o curso, houve recebimento de bolsa ou auxílio financeiro?)



Fonte: Resultados da pesquisa (2019)

Os dados revelam que os alunos, em sua maioria, iniciaram a vida acadêmica e permaneceram nela até a desistência de curso, sem participar de estágios remunerados, sem participar de alguma forma de rendimento financeiro ofertado pela

instituição. Apesar da universidade Federal do Acre ofertar diversos auxílios financeiros para auxiliar na permanência do aluno na instituição (UFAC em números, 2017), esses auxílios não têm atendido à demanda apresentada. Diante desse dado, nos inquietamos e indagamos se existem políticas internas para favorecer a conclusão do curso superior na Ufac para todos os alunos, e, principalmente, os alunos de cursos menos prestigiados pela comprovação de vulnerabilidade financeira. Um vez que, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa sobre “se recebeu algum auxílio financeiro durante o curso” nos foi revelado que a maioria dos sujeitos não foram beneficiados com nenhuma ação, política financeira.

Ainda, a pesquisa de Adachi (2009) aponta que os auxílios ofertados aos alunos de cursos com baixo prestígio social não garantem a permanência do aluno na instituição, tendo em vista que muitos dos alunos, mesmo tendo o perfil exigido, estão fora da seleção, não recebem nenhum auxílio financeiro da universidade e estão mais propensos a evadir-se, “porque a instituição não os acolhe” (ADACHI, 2009, p. 172).

De forma geral, sobre os fatores que ocasionam a desistência de curso, os resultados estão representados pelo Gráfico 12.

Gráfico 11 – Fatores que ocasionam a desistência de curso, segundo os participantes/respondentes do questionário de pesquisa



Fonte: Resultados da pesquisa (2019)

Uma das finalidades do questionário foi, através das questões, investigar por que os alunos desistem de um curso de graduação da Ufac. Para isto os participantes do questionário de pesquisa foram indagados sobre quais os fatores que lhe fizeram sair do curso sem concluí-lo e as respostas nos leva a questionar se os cursos e a própria universidade estão preparados para receber o aluno e desenvolver nos mesmos a consciência e importância da formação universitária, apesar de toda estrutura física que a instituição apresenta.

Isto se evidencia ao constatar que 48,8% Escolhem um novo curso, 39,39% não conseguem conciliar o trabalho com o curso, 30,30% necessitavam trabalhar para o próprio sustento, 27,27 % não se identificam com o curso, pois ao entrar perceberam que não era o curso que desejavam cursar, 18,18% relatam que as disciplinas do curso não atenderam às expectativas pessoais, 15,15% relatam dificuldades de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula, 15,15% precisaram arrumar um emprego para ajudar a nas despesas familiares, 15,15% estavam insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho frente ao curso, 12,12% tiveram dificuldades de relacionamento interpessoal com professores do curso, 12,12% relataram que a organização das disciplinas em pré-requisitos eram muito rígidas e 9,09% relataram a dificuldade de participar de estágios fora da instituição porque não existia parceria do curso com empresas.

Considerando as respostas dos participantes do questionário da pesquisa e à luz do estudo de Bourdieu (1998), a desistência de curso revela a desigualdade cultural entre os alunos, aonde os alunos de classes populares tende a ter maiores dificuldades de socialização com o saber e com as novas experiências culturais vivenciadas ao entrar no ensino superior. A desistência, nesse caso, é antes de tudo o resultado de uma “política institucional que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade” (ADACHI, 2009, p. 62).

Outrossim, percebe-se que a desistência foi motivada por um tripé: questão pedagógicas, questões sociais e questões econômicas. Sobre as questões socioeconômicas, diversas variáveis são empregadas na “mensuração da condição socioeconômica” (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 20). Entretanto foram priorizados a renda bruta familiar, o tipo de Ensino Médio, as condições financeiras do aluno, se recebia auxílio financeiro, como bolsa de estudos (FREITAS 2007; 2009; ADACHI, 2009; SILVA FILHO et al., 2007). Para Baggi e Lopes (2010), a falta de conhecimento sobre o curso e a estrutura curricular atrelado a escolha precipitada, assim como, a

dependência financeira do aluno são fatores que ocasionam a evasão. As dificuldades financeiras é uma realidade na universidade, os alunos alegam dificuldades para obter recursos e aplicar nos estudos, para compra de livros, transporte pessoal, alimentação e se queixam da dependência financeira familiar (BIAZUS (2004); LOBO (2012); PEREIRA (2003)).

Ao tabular os dados gerais do questionário, concluiu-se, ainda, que o trabalho está presente quase em todos os estudos como fator que ocasiona a evasão. A relação entre trabalho e estudo é complexa e árdua. De um lado, o aluno precisa estudar para se qualificar, por outro lado, o mundo do trabalho exige do trabalhador, nesse caso o aluno, um maior tempo para produzir, para exercer as atividades laborais. Quando o aluno não consegue conciliar o curso com o trabalho, a escolha que predomina é a necessidade socioeconômica, ou seja, a necessidade de trabalhar para gerar renda para si e para a família. Diversos trabalhos reportam esta relação, a saber: Biazus (2004) e Santos (2012).

A decisão: posso escolher outro curso, para o aluno, tem que ter um valor prático, envolvida a uma questão de relação com a vida e o estado presente do aluno. Se caso ele perceba que o curso não lhe trará boas condições, seja financeira, seja ascensão social, seja desenvolvimento pessoal e coletivo. O aluno decide desistir de um curso e concorrer a outro, quer seja na mesma instituição ou em outra, particular ou pública. Os alunos estão emergidos em uma sociedade do “agora”, do “imediatismo”, por essa razão, priorizam a carreira profissional, priorizam a tendência de mercado, priorizam o consumo.

Além do mais, diversos alunos entram no curso somente com uma visão geral do mesmo, muitas vezes apresentada por um amigo, vizinho, propaganda ou exemplos de alguém que obteve sucesso na carreira profissional ao cursar o mesmo curso. Porém, no primeiro contato com a grade curricular, com os professores, outros alunos e com a própria instituição percebem que fizeram uma escolha “errada”, se decepcionam e procuram consertar o “erro” ao escolher outro curso, saindo do curso de origem sem concluí-lo, desistindo. (MEC, 1997; PEREIRA, 2003; BIAZUS, 2003; Silva et al, 2012)

Sobre o ensino e a aprendizagem, ao adentar na universidade o aluno se depara com um mundo à parte do dele, as metodologias de ensino são diferenciadas do habitual visto no Ensino Médio, a atuação do professor em sala de aula e a dinâmica das aulas também gera um certo estranhamento. As dificuldades de

compreender a dinâmica das aulas, a forma de como o professor exerce a docência podem contribuir para o avanço ou retrocesso da produção da aprendizagem, o aluno, por sua vez, poderá não se adaptar a essa nova realidade. Além do mais, as reprovações, as notas baixas, são elementos que ocasionam a desmotivação, culminando na desistência de um curso de graduação. (SANTOS, 2012; LOBO, 2012; SANTOS, 2012).

A universidade necessita trabalhar as singularidades do aluno para realmente equalizar as possibilidades de ensino-aprendizagem dos alunos, mesmo que as experiências sociais na escola sejam diversas e particulares, como aponta (CHARLOT, 2013), para isto “se deve entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular” (CHARLOT, 2013, p. 173)

Ainda, nos achados dos trabalhos de Bourdieu sobre a Educação, encontramos a máxima sobre a função do professor dentro do sistema escolar, de raízes tradicionais, que se fundamentam, ainda, na desigualdade social, mesmo que nos últimos anos essa desigualdade apresente-se como ultrapassada, a escola de hoje não mais exclui, ela está incluindo todos.

Entretanto, é o próprio sistema de relações que se encarrega da seleção “natural”, de encaminhar os dotados de herança cultural para os postos privilegiados socialmente e de também encaminhar os improváveis ao rumo do provável. A escola de hoje, oportuniza faz com que todos sigam em uma única “foz”, como se todos estivessem em um único rio, mas ao longo da jornada acadêmica muitos se perdem nos meandros abandonados, enquanto os herdeiros alcançam o “mar”.

A presente metáfora é o grito dos excluídos, é necessário reformular os postulados de ensino nas universidades, para que sejam favorecidos os improváveis na mesma proporção que já são favorecidos os herdeiros culturais, é necessário que a escola reconheça a sua parcela de culpa quando ignora por meio das ações pedagógicas, técnicas e administrativas as desigualdades culturais pré-existentes entre os alunos de um mesmo curso, de uma mesma sala de aula.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é elevado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998. p. 54).

De acordo com Bourdieu (1998), compreende-se que a relação do professor com

o aluno, na transmissão do saber, está extremamente vinculada à comunicação pedagógica. Assim como na comunicação verbal a língua é dotada de códigos e os códigos são necessários para a compreensão da fala, da escrita, assim a comunicação pedagógica é o interceptor, fruto da relação entre o receptor e o emissor. O aluno precisa decodificar o código que é transmitido. Se ele, por sua vez, não (re) conhece o código não terá condições para decifrar a mensagem. Sem decifrar a mensagem não há comunicação, no caso da universidade, sem a transmissão do ensino de forma acessível ao aluno não há produção do saber.

Nesse sentido, ao verificar os fatores escolhidos pelos alunos para justificar a desistência, os mesmos recorrem às questões pedagógicas como a não assimilação de conteúdo, a dificuldade com as disciplinas e o currículo rígido, isto nos confirma que a “linguagem universitária é muito desigualmente distante da linguagem [...] falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária” (BOURDIEU, 1998, p. 62). Além do mais, a forma como o aluno lida com o saber não é homogênea, não é comum a todos. No estudo de Charlot (1983), encontramos o cerne desse debate, o aluno somente terá interesse pelo saber se este saber for construído em condições apropriadas, fruto de uma coletividade, pois o saber para Charlot (1983). Cada aluno apreende, transmite e transforma o que recebe mediante estímulos, mediante práticas e certezas do que já tem, do que já é concebido como saber. Mesmo se tratando de alunos do ensino superior a questão do saber, do ensino e da aprendizagem não se destoa tanto, a forma como se aprende e se aplica o conhecimento passa pela experiência, pela ação do aluno frente ao que lhe é apresentado. O saber no ensino superior é uma criação social do homem da mesma forma como é na educação básica, para o aluno o saber tem um valor cultural de humanização e de socialização que será a ele revelado pelas experiências com outros alunos, com professores e todos que fazem parte da universidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da pesquisa foi analisar a evasão pela desistência de alunos dos cursos de graduação – presenciais e regulares no campus sede da Universidade Federal do Acre, assumindo como marco temporal e referência, os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas – pela desistência – entre os anos 2013 e 2017. Pois, em tese, esse prazo de cinco anos (2013-2017) seria o tempo hábil para finalizar o curso ao qual ingressaram, com exceção do curso de medicina que compreende cinco anos.

Para o alcance desse objetivo foi necessário situar o objeto de estudo no contexto mais amplo de discussão acadêmica sobre o tema. Fez-se necessário também localizar a problemática a ser investigada em seu contexto específico.

Na primeira parte do estudo, nas considerações iniciais, foi apresentada de forma panorâmica a presente pesquisa, na segunda seção foi abordado o percurso metodológico da pesquisa para que se alcançasse o proposto, a partir do projeto de pesquisa, o qual foi satisfatório e atendeu os objetivos esperados. No (Capítulo 2), observou-se que a evasão é um fenômeno bastante complexo. O desafio para os pesquisadores se revela já na compreensão da evasão como categoria analítica. Ao adentrarmos nesse campo de estudo, identificou-se contraposições quanto ao conceito e manifestação do fenômeno.

Na presente pesquisa compreende-se que a evasão é um fenômeno gradual que tende a se intensificar. Por certo, o processo é lento, dificilmente o aluno planeja sair do curso de um dia para o outro.

Um outro ponto discutido no segundo capítulo foi a caracterização da evasão em três dimensões concretas, extraído do relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), criada pelo Ministério da Educação no ano de 1995, no qual apresentou o fenômeno pela “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), trancamento, exclusão por norma institucional; pela “evasão da instituição” – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e pela “evasão do sistema” – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

A partir das discussões à luz dos autores Guerra; Resende (2018); Pereira

(1995); Riffel; Malacarne (2010); Fialho (2014); Morosini (2011); Silva Filho, et al. (2007); Lobo (2011, 2012); Polydoro (2000); Biazus (2003); Brasil (1997); Adachi, (2009); Martins (2007); Sá (2019), Ambiel, et al. (2016), que produziram trabalhos sobre a evasão, pode-se compreender o fenômeno e sua manifestação. Chegou-se ao entendimento que a evasão é uma problemática que tem um grande e acentuado crescimento, nos últimos anos, no ensino superior. A manifestação da evasão tem origens diversas e somente por uma ótica analítica, se pode combater e minimizar sua ação. Quanto às causas da evasão, os autores trabalhados nesta pesquisa apontam fatores externos e internos como responsáveis para a saída precoce do aluno de um curso superior.

Com os estudos de Zago (2000) e Patto (1996), foi possível abordar como fracasso escolar se manifesta no ensino superior, chegando ao consenso que o fracasso seria o resultado de ações coletivas e não somente do próprio aluno, onde a família, amigos e a própria instituição de ensino tem sua parcela de culpa na produção do fracasso do aluno. O capítulo dar sequência com a discussão sobre o capital cultural e a sua manifestação como um “regulador” da desigualdade social na escola, como pano de fundo temos as ideias de Pies (2011) e Bourdieu e Passeron (1975). Outro momento importante se deu ao dialogar com as ideias de Charlot sobre a construção do saber, chegando à análise de que a relação com o saber é fruto de uma construção coletiva. A mesma produz uma identidade e ações dentro e fora do aluno.

O estudo exigiu também a imersão em uma literatura, que fundamentasse a discussão sobre a função social da universidade. Foi possível dialogar sobre a manifestação da inclusão excludente, o perfil do aluno universitário e a demanda da universidade nos dias atuais frente a solicitude do sistema capitalista.

Mediante as reflexões realizadas, neste estudo, a problemática do trabalho seria compreender o coeficiente de desistência de alunos dos cursos de graduação – presenciais e regulares, no campus sede, da Universidade Federal do Acre e por quais motivos se evadem. Com a realização da pesquisa pode-se identificar o coeficiente de desistência de alunos dos cursos de graduação e por quais motivos se evadem, ainda que a amostragem tenha sido apenas uma parte de todo o universo, a mesma apresenta fortes indicações para afirmar que a desistência de alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre está motivada por um tripé: questão pedagógicas, questões sociais e questões econômicas.

Sendo assim, após análise dos dados coletados e os resultados constados, a

presente pesquisa atendeu aos objetivos específicos. Portanto, uma das primeiras ações foi identificar e apresentar os dados relativos ao ingresso e evasão dos alunos ingressantes na UFAC no ano de 2013, concluindo que ingressaram na instituição de ensino Ufac, 2.120 (Dois mil, cento e vinte) alunos nos cursos de graduação – regular e presencial, no campus sede, da Universidade Federal do Acre.

Pôde-se também atender o objetivo que tratava da identificação e quantificação dos cursos de graduação com maior índice de desistência de alunos, no campus sede da Universidade Federal do Acre, pelo ingresso de 2013, sendo observado que em 2013 haviam 34 (trinta e quatro) cursos de graduação – regulares e presenciais – ofertados no campus sede da Universidade Federal do Acre, distribuídos em 06 (seis) centros acadêmicos. O curso de Licenciatura Indígena¹⁸ foi implementado na instituição após o ano de 2013 e o curso de Licenciatura em Libras não registrou-se alunos evadidos pela desistência de curso no ano de 2013 por isso, ambos não constam no escopo da pesquisa.

Um dos objetivos mais importantes da pesquisa foi identificar e quantificar os alunos evadidos pela desistência de curso, no campus sede da Universidade Federal do Acre; Logo, a análise dos dados coletados possibilitou esclarecer esta questão, dos 2.120 (Dois mil, cento e vinte) alunos nos cursos de graduação – regular e presencial, no campus sede, da Universidade Federal do Acre que adentram na instituição em 2013, 570 (Quinhentos e setenta) alunos se evadiram pela desistência entre 2013 e 2017. Outro ponto crucial foi o objetivo proposto de escrever o perfil acadêmico do alunado e apresentar uma avaliação dos principais motivos da desistência através de uma pesquisa com um grupo de alunos evadidos. Concluindo que o perfil dos evadidos no campus, em sua maioria, é jovem, do gênero masculino, pardo, com média de 24 anos, insatisfeito com o curso, apesar da família ter uma renda em média de três salários mínimos, o evadido não tem boas condições financeiras, sendo recém-ingressante e que não conseguiu conciliar a vida acadêmica com o trabalho. Os cursos de Licenciatura em Filosofia, Engenharia Florestal e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH apresentaram as maiores taxas de evasão pela desistência de curso, no período analisado.

Sobre os motivos mais relevantes da evasão, segundo o resultado da pesquisa de percepção dos evadidos pela desistência de curso, em primeiro lugar está a

¹⁸ Reconhecido pela Portaria MEC/SERES nº 652, de 29-06-2017, publicada no D.O.U., de 30-06-2017. (UFAC, 2019)

mudança de curso, seguido de não gostarem do curso, dificuldades de conciliar o curso com o trabalho e necessidade de trabalhar. A idade também foi observada, os alunos mais jovens estão propensos a desistir pois “realizam sua escolha numa faixa-etária muito precoce” (GEMAQUE; SOUZA, 2016, p. 91), quanto a Raça/cor conclui-se que a permanência do aluno negro e/ou pardo é mais vulnerável do que do aluno branco, tendo em vista as desigualdades sociais presentes dentro e fora da universidade (MOEHLECKE, 2004, p. 758).

Sobre o Gênero, as mulheres e os homens evadem-se por questões distintas (MOROSINI, 2013) e os fatores socioeconômicos as dificuldades financeiras também são uma realidade na Universidade Federal do Acre, pois os alunos alegam dificuldades para obter recursos e aplicar nos estudos, para compra de livros, transporte pessoal, alimentação e se queixam da dependência financeira familiar (BIAZUS, 2004; LOBO, 2012).

Sobre o trabalho, os alunos foram unânimes em citá-lo como fator que ocasiona a evasão. Por isso, quando o aluno não consegue conciliar o curso com o trabalho a escolha que predomina é a satisfação das necessidades econômicas (BIAZUS, 2004). O ensino, a aprendizagem, as reprovações, e notas baixas também foram citadas como elementos que ocasionam a desmotivação, culminando na desistência de curso (LOBO, 2012).

A opção por um outro curso também foi apresentada como motivo, sendo que nos primeiros anos esse ato é maior manifesto pelos alunos. A pesquisa nos aponta que é necessário rever as ações e propostas implementadas que estão sendo realizadas pela instituição quanto à garantia da permanência do aluno em um curso superior. Pesquisas mais aprofundadas e que procurem uma solução para esse fenômeno são necessárias pois os índices de evasão estão preocupantes, fazendo com que o custo por aluno na instituição se eleve bastante. As mudanças devem ocorrer motivadas pela questão, por que os alunos desistem dos cursos? A primeiro momento, cabe a divulgação dessa percepção dos alunos evadidos pela desistência de curso e da discussão das estratégias propostas, baseadas na literatura sobre o tema e na ação empírica. Posto isto, é necessário rever os currículos rígidos dos cursos, acompanhar as atividades acadêmicas, principalmente no primeiro ano de ingresso do aluno na instituição.

A partir dessa mobilidade, sugere-se criar um programa de combate à evasão, um projeto bem encaminhado seria o Observatório da Vida Estudantil (SAMPAIO et

al., 2011), uma espécie de programa que compreende técnicos, pedagogos, psicólogos e outros profissionais que tem a função de acompanhar os alunos, pesquisá-los, lhes dar suporte para permanecer no curso e lograr êxito com a formação universitária. Algo do tipo já está sendo idealizado pela Ufac, entretanto, ainda se está no campo das reformulações das propostas, das ideias, sem a prática do projeto.

Portanto, é preciso agilizar as ações para o funcionamento e êxito desse projeto, pois os alunos não esperam, são sujeito do “agora” e levam em consideração as atividades e conflitos vivenciados no “presente”. A vida estudantil é um elemento propulsor da dinâmica social, política e simbólica da universidade dadas as práticas cotidianas. “O campus é um campo. O campus universitário constitui um campo de pesquisa”. (SAMPAIO et al., 2011, p. 11)

Somente observando o campo universitário da Ufac como constituintes de diversas facetas e sujeitos singulares e principalmente, analisando as inquietações do aluno frente ao curso e a universidade será possível rever os índices que estão para mais, quanto à evasão de alunos nos cursos de graduação do campus sede da Universidade Federal do Acre.

Quanto a pesquisa em tela, a mesma se configura como um estopim para motivar o debate da temática na instituição pesquisada, as evidências podem caracterizar, a primeiro momento, o comportamento dos alunos do campus sede, porém, apesar da relevância dos resultados, estes precisam ser melhores qualificados para se avançar ainda mais no conhecimento do fenômeno. Os resultados que decisivamente aumentam ou reduzem as chances de evasão na presente pesquisa têm um caráter sintomático, por isso deve-se desvendar o fenômeno e retirar as arestas que estão camuflando as reais causas da evasão na Universidade Federal do Acre.

Sugere-se então, para pesquisas futuras, acompanhar e entrevistar alunos evadidos levando em consideração as outras formas de evasão existentes na instituição, como: evasão pelo jubramento, evasão pelo abandono, evasão pela transferência externa, dentre outras formas que a instituição registra. Somente com um estudo mais amplo e ao mesmo tempo direcionado será possível obter maior profundidade na compreensão da evasão pelos fatores específicos eminentes ao pesquisar o evadido. Uma análise mais minuciosa está ainda por ser feita e sua relevância é incontestável.

A investigação neste sentido, contribuirá para a compreensão do fenômeno e para a elaboração de políticas de retenção de alunos na Universidade Federal do Acre e como servidora da Ufac e estando pesquisadora, o meu papel é participar desse movimento uma vez que a universidade se faz por pessoas, responsabilidades, técnicas e saberes.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. **Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários**. Psico, Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 288-297, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712016000400005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 20 Set. 2019.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; COSTA, A. R.; ALFONSO, S.; CONDE, Á.; DEA-O, M. **Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza**. Revista Portuguesa de Educação, 28(1), 201-220, 2015.
- AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online** 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/fracasso>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- ALMEIDA et al. **Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sociocultural e percurso acadêmico dos alunos**. Psicologia: reflexão e crítica, v. 19, n. 3, p. 507-514, 2006.
- BRASIL. **LEI Nº 6.025, DE 5 ABRIL DE 1974**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6025.htm. Acesso em: 19 mai. 2018.
- _____. LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- _____. Ministério da educação. **PROUNI –Programa Universidade para Todos (tire suas dúvidas)** Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- _____. Ministério da educação. **Prouni- Programa Universidade para todos – o programa**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- _____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Portal Brasil. **FIES: Programa de financiamento estudantil**. 2011. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BASILEIRAS. Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** 1996. Disponível em: <http://goo.gl/tN4WzE>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma Discussão Bibliográfica.** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP. v. 16, n.2, p. 355-374, jul. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/OYhcQn>. Acesso em: 18 jun, 2018.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.

BEATRICI, Alexandra Ferronato; GALLINA, Franciele Silvestre. **Um olhar sobre a evasão escolar - do capital cultural à relação com o saber.** Anais -X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/> . Acesso em: 10 dez. 2018.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:** um estudo no curso de Ciências Contábeis. Orientador: Nelson Colossi. 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Departamento de Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br> . Acesso em: 18 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Org.). Escritos de Educação. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P. 71-80.

_____. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 1.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil:** da deserção do Estado ao projeto de reforma. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88, Especial, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 jun. 2018

FEITOSA, Jamille Muniz. **Análise de evasão no ensino superior:** uma proposta de diagnóstico para o campus de Laranjeiras. São Cristóvão, 2016 .82f (Dissertação – Mestrado em Administração pública) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

FIALHO, M. G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** 2014. 107 f. (Dissertação - Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FREITAS, Kátia Siqueira. **Alguns Estudos sobre Evasão e Persistência de Estudantes.** Eccos – Revista Científica. São Paulo, v. II, nº I, p. 247-264, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097014> Acesso em: 18 jun, 2018

GEMAQUE, L. S. B.; SOUZA, L. G. **Diplomação, Retenção e Evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010.** Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 2, n. 1, p. 84-105, jan./jun. 2016.

GONZALEZ, R.A.; NASCIMENTO, J.G.; LEITE, L.B. **Evasão em cursos a distância: um estudo aplicado na Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia.** Revista do Serviço Público, v.67, n.4, p.627, 2016. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1231> . Acesso em 14 jul. 2019.

GUERRA, Lucas Souza; RESENDE, Susi Anny Veloso. **Evasão no curso de licenciatura em matemática da UEPB campus VII: análise dos resultados preliminares do campo.** V congresso Nacional de Educação– CONEDU, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_S A1_ID3127_15092018140743.pdf . Acesso em 15 ago. 2019.

LIMA, E. M. **Consenso, Dissenso e Trama: a LDB e o novo ordenamento da educação nacional.** Rio Branco: EDUFAC, 2004. 175p. (Série Dissertações e Teses – 4)

LOBO, Maria Beatriz de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro.** In: SEMINÁRIO ABMES "Evasão e retenção: problemas e soluções", 04 de outubro de 2011, São Paulo, SP. Anais... São Paulo, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 2011. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf . Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. Maria Beatriz de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** ABMES Cadernos. Brasília, set./dez. 2012. Disponível em: <http://abmes.org.br/panorama-da-evacao-no-ensino-superior-brasileiro-aspectos-gerais-das-causas-e-solucoes> . Acesso em: 25 mai. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** (Reimpressão). São Paulo: EPU, 2012.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

MANCIBO, D. **“Universidade para todos”:** a privatização em questão. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643795/11288>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MARTINS, Filho J. **Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)**. Papirus, Campinas, 1987

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001

MOROSINI, Marília Costa et al. **A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000-2011**. Porto Alegre/RS – Brasil. Faculdade de Educação – FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. 10 f. p.1-10, 2011.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial**. Educação & Sociedade, Campinas, SP; vol.25, n.88, p.757-776, Especial - out. 2004

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o Graduar-se, com a Instituição e com o Curso: Estrutura Fatorial e Relação com a Evasão**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2018

PEREIRA, J. T. V. **Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso**: Unicamp. Campinas, SP: Pró-reitoria de graduação da Unicamp, 1995. p.23-32. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br> . Acesso em 12 nov. 2018.

POLYDORO. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RANIERI, N. B. **Educação Superior, Direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> . Acesso em 12 nov. 2018.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. **Por que eles se vão? O abandono no ensino superior público pós- expansão do acesso**. 2019. 218 f.. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 9, 2009, Florianópolis. Anais do... Florianópolis: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, 2011. p.1-17. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br> . Acesso em: 02 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO; Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23º ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06> . Acesso em: 28 mai. 2018.

SILVA JR., J. dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez/CDAPH- IFAN, 2001.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 37 nº. 132, p.641-659 set./dez. 2007.

SOUZA, Áulio Gélío Alves de. **História da criação do ensino superior no Acre**. Brasília: Thesaurus, 2006

UFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2017. Disponível em: <http://www.ufac.br/> . Acesso em: 01 mai. De 2018.

_____. **Ufac em números, 2017**. Disponível em: <http://www.ufac.br/> . Acesso em: 01 mai. De 2018.

_____. **Carta de serviço ao cidadão**, 2018. Disponível em: <http://www.ufac.br/> . Acesso em: 01 mai. De 2018.

_____. **Regimento Geral da Ufac**, 2013. Disponível em: <http://www.ufac.br/> . Acesso em: 01 mai. De 2018.

ZAGO, N. (2000) **Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar**. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Universidade Federal do Acre
Pró- Reitoria de Pesquisa e Graduação
Núcleo de Registro e Controle Acadêmico

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, [informar nome completo], [informar nome do cargo que ocupa na instituição], RG Nº, CPF Nº, AUTORIZO Mageana de Freitas Souza de Carvalho, natural de Cruzeiro do Sul - AC, nascida em 27/01/1977, portadora do RG nº 264273 expedida pela SSP/AC e CPF: 598.756.312-72, registrada sob o número de matrícula institucional 20172110017, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE desta Ifes, a realizar coleta de dados junto ao Núcleo de Registro e Controle Acadêmico - NURCA com a finalidade de obter informações precisas sobre a quantidade de cursos de graduação (presencial) disponibilizados no Campus Sede (cidade de Rio Branco-AC) e qual a quantidade de alunos jubilados, por curso, no período de 2015 a 2017. Ademais, autorizo realizar consulta ao Sistema de Informação para o Ensino – SIE, com, somente, o objetivo de obter o endereço, o telefone e o e- mail dos alunos evadidos (jubilados) da Universidade Federal do Acre (Campus Sede – na cidade de Rio Branco-AC), entre os anos de 2015 a 2017. A pesquisadora acima qualificada se compromete a: Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco, ____ de _____ de 2019

E-mail enviado ao NURCA:**Termo de autorização para realização de pesquisa**

Mageana

sex, 1 de mar 01:46

Carvalho <mageanacarvalho@gmail.com>

para eliana.campelo, nurca

Prezada diretora Eliana Campelo,

Venho por meio deste encaminhar, em anexo, o meu projeto de pesquisa e o documento (modelo) para sua apreciação e colaboração em prol da realização do projeto de pesquisa. Sem mais pelo momento, estamos à disposição para maiores esclarecimentos e pedimos brevidade, por favor, em nos responder. Haja vista, o cronograma e o pouco tempo que nos é dado para a realização dos prazos no curso de Mestrado.

-- Por favor, acusar recebimento deste e agradecemos a sua atenção e colaboração!

Respeitosamente,

Mageana de Freitas Souza de Carvalho

Telefone: (68) 9-9986-3969

mageanacarvalho@gmail.commageana.carvalho@ufac.br

APÊNDICE B - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
PARA PESQUISA CIENTÍFICA**

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DO PARTICIPANTE	
1.1 Data de nascimento:	1.2 Sexo: () Masculino () Feminino
1.3 Cor: Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena ()	
2. CARACTERIZAÇÃO ECONÔMICA	
2.1. Qual era a faixa de renda da sua família (ou do grupo que residia) no momento da evasão (época da desistência):	
<input type="checkbox"/> Menos de um salário mínimo	
<input type="checkbox"/> Até 02(dois) salários mínimos	
<input type="checkbox"/> Até 03 (três) salários mínimos	
<input type="checkbox"/> Mais de 04 (quatro) salários mínimos	
3. SITUAÇÃO FINANCEIRA E PROFISSIONAL NO MOMENTO DA EVASÃO	
3.1. Você recebia alguma bolsa universitária ou participa de algum programa ou qualquer outro auxílio financeiro?	
<input type="checkbox"/> Sim, qual? _____ <input type="checkbox"/> Não	
4. HISTÓRICO ESCOLAR	
4.1. Onde você cursou o Ensino Médio?	
<input type="checkbox"/> Somente em escola pública	
<input type="checkbox"/> Maior parte em escola pública	
<input type="checkbox"/> Somente em escola particular	
<input type="checkbox"/> Maior parte em escola particular	
<input type="checkbox"/> Somente em escola técnica	
<input type="checkbox"/> Maior parte em escola técnica	
4.2. Quantos anos você tinha quando ingressou no curso de graduação da Ufac?	
<input type="checkbox"/> Menor de 18 anos	
<input type="checkbox"/> 18 à 21 anos	
<input type="checkbox"/> 22 à 25 anos	
<input type="checkbox"/> 26 à 29 anos	
<input type="checkbox"/> Maior de 29 anos	
5. SOBRE A EVASÃO	
Prezado (a) participante, por favor, responder a esta pergunta considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, escolhendo as afirmativas de acordo corresponda a sua concordância:	

5.1. Quais os fatores, abaixo descrito, lhe fez sair do curso sem concluí-lo?

				Tive dificuldade em acompanhar a metodologia de ensino usada pelo professor na sala de aula
				As disciplinas do Curso não atenderam as minhas expectativas
				Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho frente ao curso
				Notas baixas
				Não me identifiquei com o curso
				Precisei ajudar nas tarefas domésticas e não tinha tempo para estudar
				Não tinha dinheiro para custear os meus estudos (pagar o transporte, comprar livros etc.)
				Maternidade ou paternidade
				Não gostava das aulas
				Necessidade de trabalhar para o meu próprio sustento
				Ajudar a minha família financeiramente (na renda familiar)
				Não consegui conciliar o meu trabalho (emprego) e o curso
				Não me identifiquei com a instituição de ensino (UFAC)
				Não consegui concluir a minha monografia (A única "coisa" que faltava)
				Não consegui concluir a minha monografia porque não recebi uma boa orientação
				Fui morar em outra cidade
				Não consegui me adaptar à turma
				Tive dificuldades com a aprendizagem por causa de algumas deficiências oriunda do meu Ensino Médio
				Tive dificuldades de relacionamento acadêmico com a coordenação do curso
				Tive dificuldades de relacionamento interpessoal com professores do curso
				Tive dificuldades porque fui acometido por uma enfermidade
				Tive dificuldades por causa de problemas familiares (separação conjugal)
				Tive dificuldades por causa de problemas familiares (perda de um ente querido)
				Ganhei uma bolsa de estudo em uma instituição de ensino superior particular
				Ganhei um financiamento (FIES) do governo federal em uma instituição de ensino superior particular
				Porque, mesmo precisando, nunca consegui um auxílio financeiro para continuar estudando
				Ganhei uma bolsa de estudo (PROUNI) do governo federal em uma instituição de ensino superior particular
				Porque alguns horários de aulas não eram cumpridos pelos professores (me desmotivou)
				Porque não me senti acolhido(a) pela instituição (UFAC)
				Deficiência didático pedagógica dos professores
				Orientação insuficiente da coordenação do Curso, quando solicitadas informações
				Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)
				Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.
				Laboratórios: insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet
				Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho
				A grade de pré-requisitos para as disciplinas era muito rígida (se reprovar em uma disciplina já perdia um ano de curso)
				As avaliações das disciplinas eram inadequadas, ultrapassadas ou injustas
				Poucas aulas nas disciplinas práticas e muita teoria (algo contraditório)
				Não existe integração entre o curso e empresas (estágios)

Prezado participante, agradecemos a sua colaboração e participação!

Rio Branco, _____ de maio de 2019

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****PROJETO DE PESQUISA**

“POR QUE ELES DESISTEM? DESISTÊNCIA DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO, NO CAMPUS SEDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE”

O (A) Sr (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa **“POR QUE ELES DESISTEM? DESISTÊNCIA DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO, NO CAMPUS SEDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE”**

Neste estudo pretendemos investigar os fatores que ocasionam a desistência de alunos dos cursos de graduação, no campus sede, da Universidade Federal do Acre. Tendo como marco temporal e referência os alunos ingressantes no ano de 2013 e com matrículas encerradas - pela desistência – entre os anos 2013 e 2017.

Compartilhamos com o (a) Sr. (a) que, pesquisar a evasão em cursos de graduação é importante devido à carência de estudos a respeito desse tema voltado para o ensino superior. As perspectivas propedêuticas quanto aos cursos de graduações, as reais concepções do aluno frente a vivência acadêmica, a integração do aluno com a instituição de ensino e a formação social do sujeito aluno são fatores virtuosos de uma análise e reflexão para, ao certo, compreender a existência da evasão de alunos no ensino superior.

Para este estudo adotamos 3 (três) fontes de coletas de dados, a saber: 1) levantamento bibliográfico; 2) levantamento interno na unidade de análise; e 3) questionário semiestruturado. Os possíveis riscos ao participar da presente pesquisa são: Invasão de privacidade, Tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista, Tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista. Os possíveis benefícios ao participar da presente pesquisa são: Os participantes da pesquisa estarão contribuindo com a Ciência, com a Educação e com as possíveis melhorias que a instituição, objeto do estudo, poderá realizar com os resultados dos dados coletados via questionário e pesquisa.

Os participantes terão a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões sobre o ensino superior e participar com sugestões para a melhoria do ensino superior na cidade aonde residem, além do que, poderão apresentar sugestões para melhorar o acesso e a permanência do aluno em um curso superior. Os participantes estarão contribuindo com a comunidade local pois poderão esclarecer dúvidas e anseios de outras pessoas, por meio das suas experiências como aluno evadido do ensino superior.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (a) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, no Centro LOCAL DO ESTUDO e a outra será fornecida ao Sr (a). Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “POR QUE ELES DESISTEM? DESISTÊNCIA DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO, NO CAMPUS SEDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

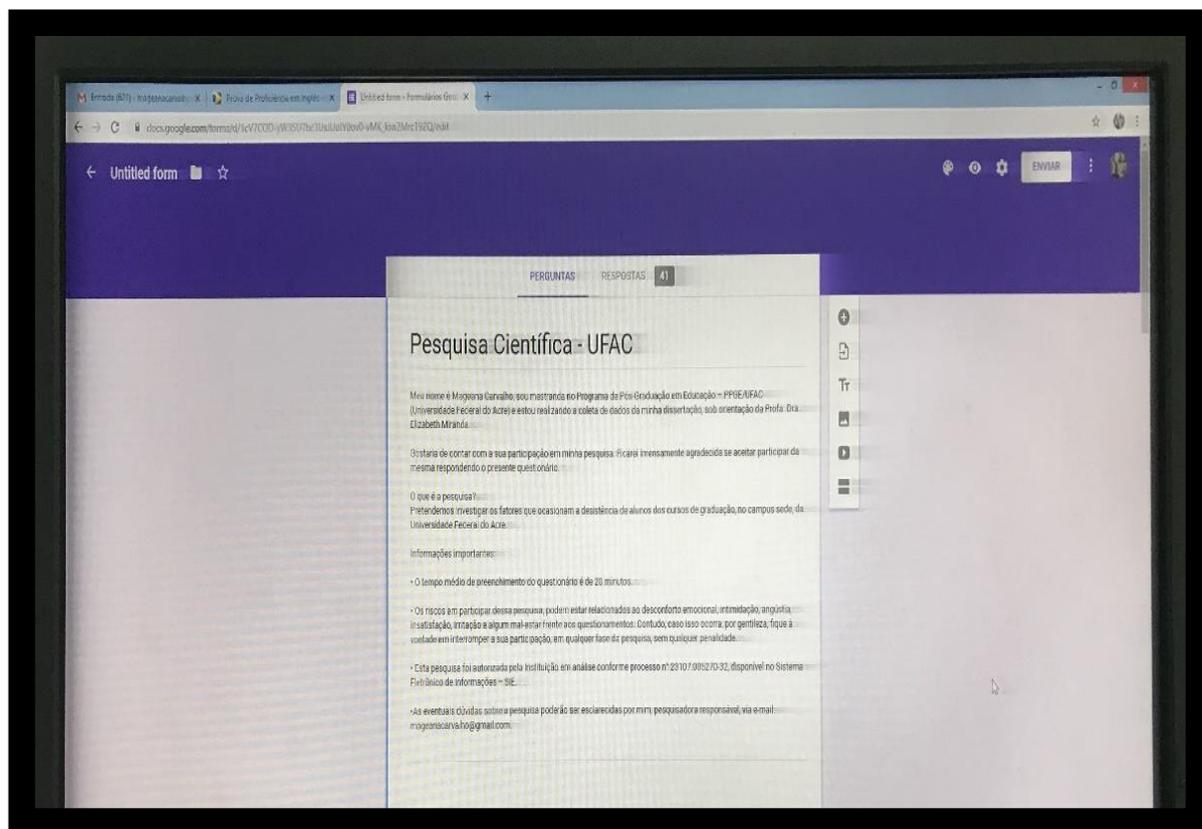
Rio Branco, _____ de _____ de 2019.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura da pesquisadora Data

Nome Assinatura da Orientadora Data

Figura 2 – Descrição do formulário de pesquisa enviado aos participantes



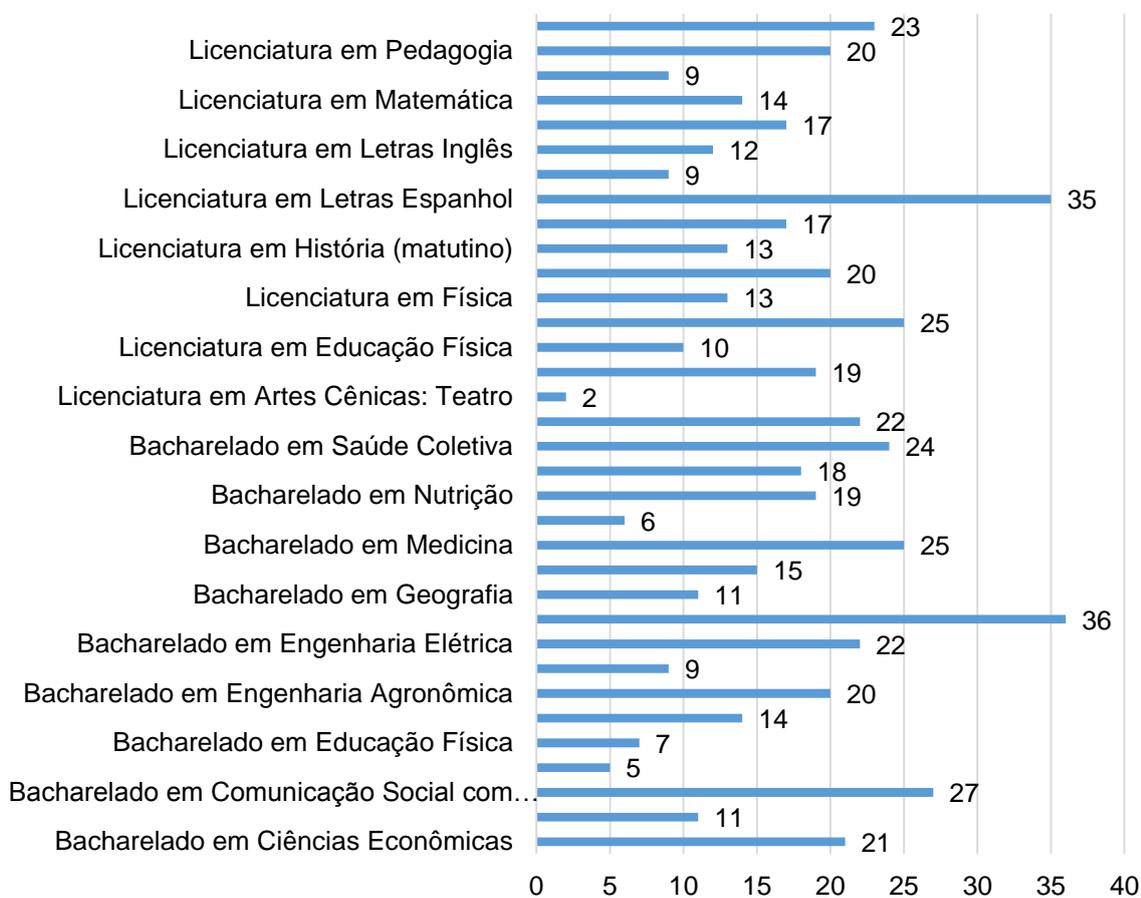
Texto enviado aos participantes da pesquisa:

APÊNDICE D – MATERIAL CONSTRUÍDO DURANTE A ANÁLISE DOS DADOS**Pesquisa Científica - UFAC**

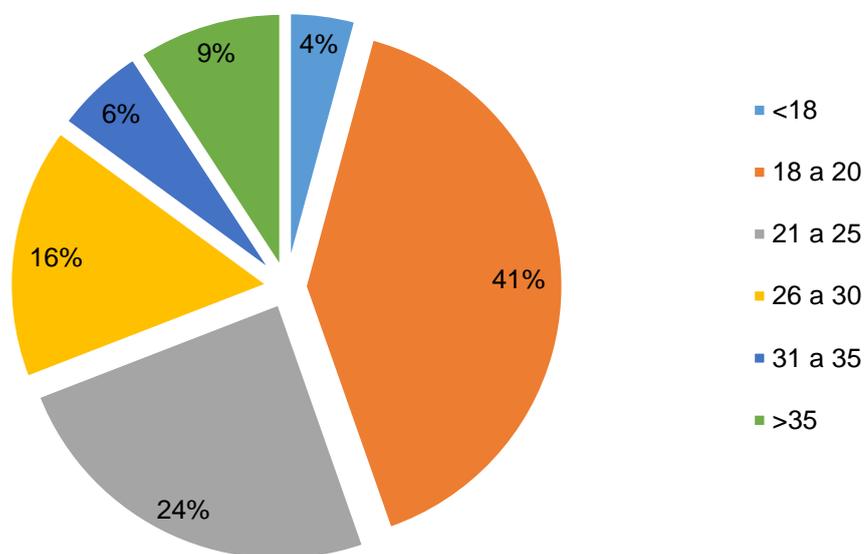
Meu nome é Mageana Carvalho, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAC (Universidade Federal do Acre) e estou realizando a coleta de dados da minha dissertação, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Miranda. Gostaria de contar com a sua participação em minha pesquisa. Ficarei imensamente agradecida se aceitar participar da mesma respondendo o presente questionário. O que é a pesquisa? Pretendemos investigar os fatores que ocasionam a desistência de alunos dos cursos de graduação, no campus sede, da Universidade Federal do Acre. Informações importantes: • O tempo médio de preenchimento do questionário é de 20 minutos. • Os riscos em participar dessa pesquisa, podem estar relacionados ao desconforto emocional, intimidação, angústia, insatisfação, irritação e algum mal-estar frente aos questionamentos. Contudo, caso isso ocorra, por gentileza, fique à vontade em interromper a sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. • Esta pesquisa foi autorizada pela Instituição em análise conforme processo nº 23107.005270-32, disponível no Sistema Eletrônico de Informações – SIE. •As eventuais dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pesquisadora responsável, via e-mail: mageanacarvalho@gmail.com.



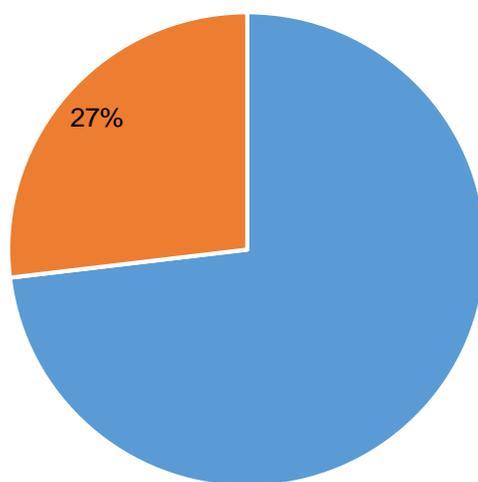
Desistência de alunos ingressantes em 2013 (por curso, período de desistência 2013-2017)



EVASÃO GÊNERO FEMININO POR FAIXA ETÁRIA

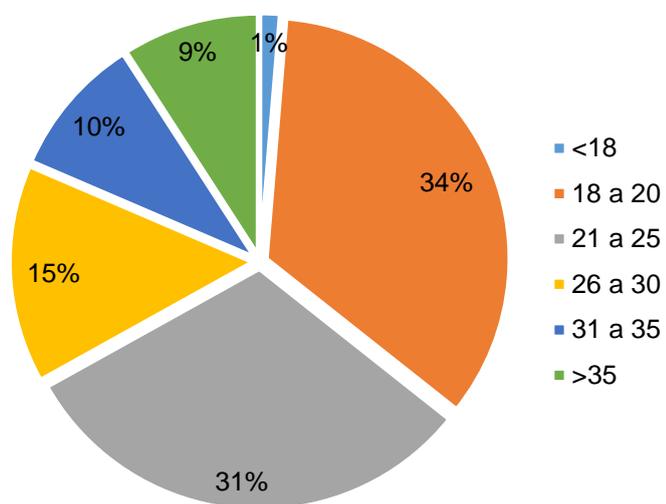


Alunos ingressantes em 2013

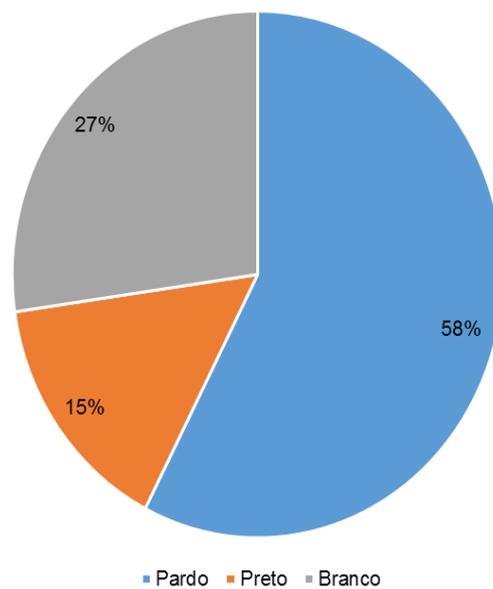


Desistentes

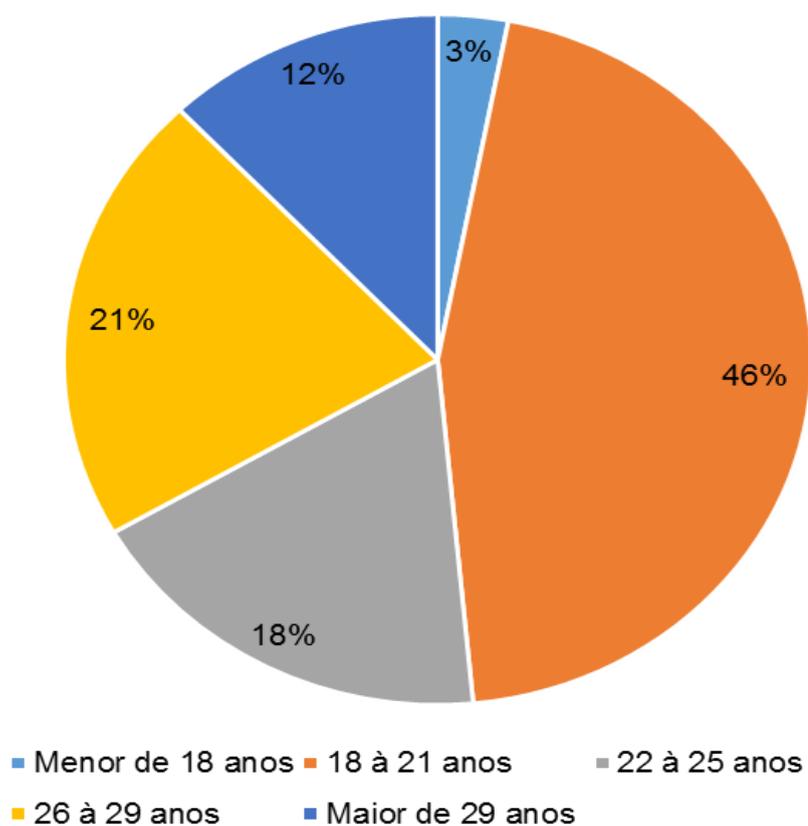
EVASÃO GÊNERO MASCULINO POR FAIXA ETÁRIA



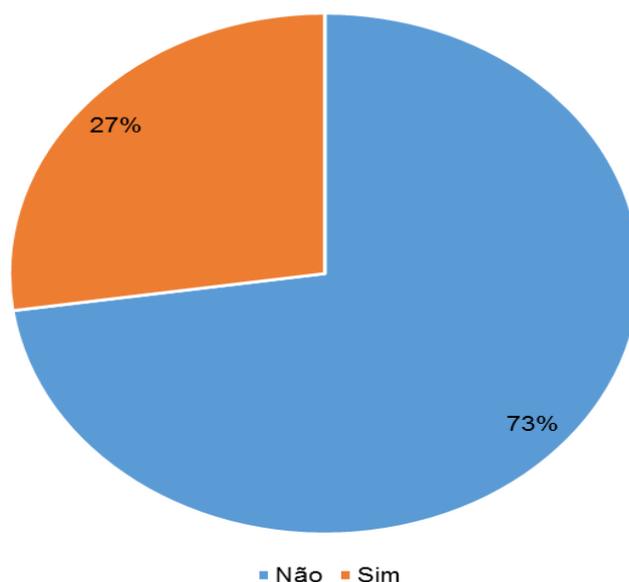
Cor do desistentes



Qual sua faixa etária?



Houve recebimento de bolsa, auxílio financeiro pela instituição?



Motivos atribuídos pelos participantes da pesquisa para a desistência de curso	Nº	%
Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho	1	3,03%
Não consegui me adaptar à turma	1	3,03%
Não tinha dinheiro para custear os meus estudos	1	3,03%
Tive dificuldades com a aprendizagem por causa de algumas deficiências oriundas do Ensino Médio	1	3,03%
As avaliações das disciplinas eram inadequadas	2	6,06%
Falta de professor na sala de aula e/ou não cumprimento do horário	2	6,06%
Não gostava das aulas, os professores não explicavam os conteúdos e as aulas eram monótonas	2	6,06%
Notas baixas	2	6,06%
Os espaços dentro da universidade não favoreceriam os alunos	2	6,06%
Poucas aulas práticas e muitas teóricas	2	6,06%
Não existia integração entre o curso e empresas	3	9,09%
A organização das disciplinas tendo pré-requisitos era muito rígida	4	12,12%

Tive dificuldades de relacionamento interpessoal com professores do curso	4	12,12%
Insatisfação com as perspectivas do mercado de trabalho frente ao curso	5	15,15%
Precisei arrumar um emprego para ajudar a minha família financeiramente	5	15,15%
Tive dificuldades de acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula	5	15,15%
As disciplinas do Curso não atenderam as minhas expectativas	6	18,18%
Não me identifiquei com o curso, descobri que não era o que eu desejava cursar	9	27,27%
Necessidade de trabalhar para o meu próprio sustento	10	30,30%
Não consegui conciliar o meu trabalho (emprego) e o curso	13	39,39%
Escolhi um novo curso	16	48,48%

Fonte: Dados da pesquisa (2019)