

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

THIAGO ANTÔNIO DE OLIVEIRA SÁ

**POR QUE ELES SE VÃO? O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PÓS-
EXPANSÃO DO ACESSO**

São Carlos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

THIAGO ANTÔNIO DE OLIVEIRA SÁ

**POR QUE ELES SE VÃO? O ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PÓS-
EXPANSÃO DO ACESSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia para obtenção do título de Doutor em
Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anete Abramowicz

São Carlos
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Thiago Antônio de Oliveira Sá, realizada em 26/04/2018.

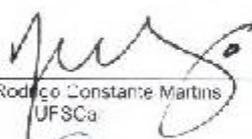


Profa. Dra. Anete Abramowicz
UNESP

Prof. Dr. Claudio Marques Martins Nogueira
UFMG



Profa. Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida
UNICAMP



Prof. Dr. Rodrigo Constante Martins
UFSCar



Profa. Dra. Fabiana Lud de Oliveira
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Claudio Marques Martins Nogueira e, depois das arguições e das replicações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Anete Abramowicz

Ao povo lá de casa...

AGRADECIMENTOS

Anete Abramowicz. Quando nos conhecemos pessoalmente, já éramos orientadora e orientando. A relação burocrática antecedeu a relação real. Anete não quer releituras, comprovações do que já se sabe; Anete quer uma “inflexão no campo”, ela diz. Em nossas reuniões, ela só perguntava o que eu não havia ensaiado. Treinadoras... Sempre apontando o que seus jogadores não veem... Realmente, isso é orientar.

Às Margarita Latiesa e Inmaculada Puertas, da Universidad de Granada, na Espanha. Um livro da capa azul me levou à Andaluzia, perseguindo “la deserción universitaria”.

À Débora Piotto, pelo seu grupo de estudos e por compor minha banca de qualificação.

Aos membros da banca examinadora Rodrigo Martins, Fabiana Luci, Cláudio Nogueira e Ana Maria Almeida, por suas valiosas e generosas participações neste momento.

À Universidade Federal de São Carlos, que foi uma aposta em novos olh/ares. Principalmente aos professorxs do Programa de pós-graduação em Sociologia.

À Universidade Federal de Alfenas. Aos colegas do DCH, que aprovaram meu afastamento por unanimidade. À Vanja, do DRGCA, que prontamente me disponibilizou pleno acesso aos microdados discentes. Às pró-reitorias, pelo interesse neste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Minha gratidão pela bolsa do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), a qual me permitiu realizar estágio na Universidad de Granada, na Espanha, em 2017.

E especialmente a todxs ex-estudantes com os quais pude contar nesta pesquisa.

Alfenas. São Carlos. Granada. Murcia. Ouro Preto. Uberaba.

*Não preciso do fim para chegar
Do lugar onde estou já fui embora*

Manoel de Barros

*Você não quer acreditar
Mas isso é tão normal*

Lô Borges/Márcio Borges/ Fernando Brant



RESUMO

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.

Esta tese foi motivada por um paradoxo de efeitos inclusivos e excludentes. A UNIFAL-MG repercute tendências nacionais de aumento do alunado e de incorporação de segmentos historicamente excluídos do ensino superior, resultantes das políticas públicas implantadas pós-2007. Porém, suas taxas de evasão aumentaram ao longo da expansão e os traços mais associados a ela são daqueles estudantes não tradicionais, recém-chegados à universidade. Procurou-se descrever, explicar e compreender esse “vazamento”, articulando-se métodos quantitativos e qualitativos. Analisaram-se as estatísticas dos 21 cursos em Alfenas e dos 977 ingressantes da coorte 2013 e entrevistou-se 14 desistentes. Com a expansão, a taxa de evasão aumenta porque a inclusão de novos grupos se fez acompanhar de fatores de deserção de diferentes escopos e ordens (mercadológicos, socioeconômicos e subjetivos), enquanto criaram-se e mantiveram-se mecanismos que os convergem. Abriram-se cursos pouco atraentes aos quais as determinações institucionais conduzem majoritariamente os estudantes com perfis associados ao abandono, enquanto as carreiras tradicionais seguem reservadas a estudantes tradicionais, uma aristocracia discente. Tais convergências de fatores de permanência, de um lado, e de deserção, de outro, funcionam, respectivamente, como uma política de cotas reversa e um acesso dispensável, o qual resulta de combinações de fatores que inviabilizam a permanência. Com a expansão, as taxas de evasão aumentam porque se inseriu uma população renunciante num sistema com dispositivos conducentes a zonas pouco atraentes.

Palavras-chave: Ensino Superior. Evasão. Expansão do acesso.

ABSTRACT

This thesis has been motivated by a paradox of including and excluding effects. UNIFAL-MG repeats the same national trends of increase in the number of students and incorporation of social groups that have been historically excluded from higher education, as a result of post-2007 public policies. However, its dropout rates have risen over the expansion, and the most associated features are those of non-traditional students, who have just arrived to the university. The purpose of this investigation has been describing, explaining and comprehending this “leak”, by means of the articulation of quantitative and qualitative methodologies. The statistics of 21 undergraduate programs and of their 977 entrants have been analyzed. Among those, 14 withdrawees have been interviewed. Over expansion, dropout rates raise because the inclusion of new social groups in higher education has been accompanied by dropout factors of different scopes and arrays (labor market, social and economic individual features and subjective makings). At the same time, some converging mechanisms have been made up or preserved. Not very interesting undergraduate programs have been founded, to which institutional settings take mainly students whose profile is associated to attrition, while traditional programs keep saved to traditional students, as a “student aristocracy”. Such factors of persistence, in the one hand, and of attrition, in the other hand, work, respectively, as a reversed affirmative action and as a dispensable access, which comes from a combination of factors that make persistence needless. Over expansion, dropout rates increased because a population willing to give up has been inserted in a system whose devices conduct it to not very interesting spots.

Keywords: Higher education. Dropout. Opening of Access.

RESUMEN

Esta tesis ha sido motivada por una paradoja de efectos inclusivos y excluyentes. La UNIFAL-MG repercute tendencias nacionales de crecimiento del alumnado y de incorporación de segmentos históricamente excluidos de la enseñanza superior, resultantes de las políticas públicas implantadas tras 2007. Sin embargo, sus tasas de deserción aumentaron a lo largo de la expansión, y los rasgos más asociados a ella son de aquellos estudiantes no tradicionales, recién llegados a la universidad. Se buscó describir, explicar y comprender esa salida, articulándose métodos cuantitativos y cualitativos. Fueron analizadas las estadísticas de las 21 carreras en Alfenas y de los 977 ingresantes de la cohorte 2013. Y 14 de los desertores fueron entrevistados. Con la expansión, la tasa de la deserción aumenta porque la inclusión de los nuevos grupos fueron acompañadas de factores de deserción de diferentes alcances y órdenes (mercadológicos, socioeconómicos y subjetivos), mientras se crearon y se mantuvieron mecanismos que los convergen. Fueron abiertas carreras poco atractivas a las cuales las determinaciones institucionales conducen mayoritariamente los estudiantes con perfiles asociados al abandono, mientras las carreras tradicionales siguen reservadas a estudiantes tradicionales, una aristocracia estudiantil. Dichas convergencias de factores de permanencia, de un lado, y de deserción, de otro, funcionan, respectivamente, como una política de acción afirmativa reversa y un acceso dispensable, el cual resulta de combinaciones de factores que inviabilizan la permanencia. Con la expansión, las tasas de abandono aumentan porque una población renunciante fue inserida en un sistema con dispositivos conducentes a zonas poco atrayentes.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Deserción. Expansión del acceso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da IES - Brasil - 1995 a 2014.....	36
Tabela 2- Evolução da EFOA/UNIFAL-MG em números	71
Tabela 3- Variáveis de perfil na coorte 2013	77
Tabela 4- Variáveis de classe na coorte 2013	78
Tabela 5- Variáveis de antecedentes escolares na coorte 2013	79
Tabela 6- Variáveis de trabalho na coorte 2013	81
Tabela 7- Variáveis de responsabilidades familiares na coorte 2013	82
Tabela 8- Variáveis de oferta e procura por ensino superior na coorte 2013	83
Tabela 9- Distribuição de vagas por curso na coorte 2013	84
Tabela 10- Variáveis de desempenho acadêmico na coorte 2013	84
Tabela 11- Distribuição das variáveis de perfil pelos cursos	88
Tabela 12- Distribuição das variáveis familiares pelos cursos.....	89
Tabela 13- Distribuição das variáveis de antecedentes escolares pelos cursos	90
Tabela 14- Distribuição das variáveis de trabalho e renda pelos cursos	91
Tabela 15- Distribuição das variáveis de oferta e procura por ensino superior pelos cursos	92
Tabela 16- Distribuição das variáveis de desempenho pelos cursos.....	93
Tabela 17- Classificação dos cursos por relação candidato-vaga, nota de corte e taxa de evasão.	118
Tabela 18 - Índice de atratividade dos cursos	121
Tabela 19- Variáveis associadas ao abandono e a força de suas associações com ele.....	124
Tabela 20 - Distribuição do abandono em função do sexo, coorte 2013.	124
Tabela 21- Distribuição do abandono em função da faixa etária	125
Tabela 22- Distribuição do abandono em função do local de residência	125
Tabela 23- Distribuição do abandono em função do estado civil.....	126
Tabela 24- Distribuição do abandono em função da cor.....	126
Tabela 25- Distribuição do abandono em função da ocupação da mãe	126
Tabela 26- Distribuição do abandono em função da ocupação do pai.....	127
Tabela 27- Distribuição do abandono em função da escolaridade da mãe.....	127
Tabela 28- Distribuição do abandono em função da escolaridade do pai	128
Tabela 29- Distribuição do abandono em função da renda bruta familiar	128
Tabela 30- Distribuição do abandono em função do FSE.....	129
Tabela 31- Distribuição do abandono em função do tempo desde a conclusão do ens. fundamental	129
Tabela 32- Distribuição do abandono em função do tipo de ensino fundamental.....	130
Tabela 33- Distribuição do abandono em função de onde se cursou o ensino fundamental	130
Tabela 34- Distribuição do abandono em função do tempo desde a conclusão do ensino médio	131
Tabela 35- Distribuição do abandono em função do tipo de ensino médio cursado.....	131
Tabela 36- Distribuição do abandono em função de onde se cursou ou ensino médio.....	132
Tabela 37- Distribuição do abandono em função do turno do ensino médio	132
Tabela 38- Distribuição do abandono em função do nº de reprovações no ensino médio	133
Tabela 39- Distribuição do abandono em função da frequência a cursinho pré-vestibular	133
Tabela 40- Distribuição do abandono em função da nota obtida no ENEM	134
Tabela 41- Distribuição do abandono em função da situação de trabalho	134
Tabela 42- Distribuição do abandono em função da idade desde que se trabalha.....	135

Tabela 43- Distribuição do abandono em função da pretensão de se trabalhar durante os estudos.....	135
Tabela 44- Distribuição do abandono em função do responsável pelo sustento do estudante	136
Tabela 45- Distribuição do abandono em função da participação no sustento familiar.....	136
Tabela 46- Distribuição do abandono em função do nº de pessoas na família.....	137
Tabela 47- Distribuição do abandono em função das tentativas de ingresso	137
Tabela 48- Distribuição do abandono em função de ter iniciado outro curso	138
Tabela 49- Distribuição do abandono em função do tipo de ingresso	138
Tabela 50- Distribuição do abandono em função da cota de ingresso.....	138
Tabela 51- Distribuição do abandono em função do semestre de ingresso.....	139
Tabela 52- Distribuição do abandono em função do curso	139
Tabela 53- Distribuição do abandono em função da modalidade.....	140
Tabela 54- Distribuição do abandono em função do turno	140
Tabela 55- Distribuição do abandono em função da carga horária cursada.....	141
Tabela 56- Distribuição do abandono em função do período cursado.....	141
Tabela 57- Distribuição do abandono em função do CDA	142
Tabela 58- Distribuição do abandono em função da regularidade.....	142
Tabela 59- Taxa de evasão, turno e ano de criação dos cursos.	168
Tabela 60- Distribuição das características estudantis pelos turnos/modalidades/horários	169
Tabela 61- Proporção das características estudantis em cada turno/modalidade/horário	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da IES - Brasil - 1995 a 2014.	36
Gráfico 2- Nº de cursos da rede federal, por ano.	74
Gráfico 3- Nº de cursos da EFOA/UNIFAL-MG, por ano.....	74
Gráfico 4- Ingressantes da rede federal, por ano.	74
Gráfico 5- Ingressantes EFOA/UNIFAL-MG, por ano.	74
Gráfico 6- Nº de matrículas em graduação presencial da rede federal, por ano - 1995 a 2014.....	75
Gráfico 7- Nº de matrículas em graduação EFOA/UNIFAL-MG, por ano - 1995 a 2014.....	75
Gráfico 8- Nº de concluintes de graduação da rede federal, por ano - 1995 a 2014.....	75
Gráfico 9- Nº de concluintes de graduação da EFOA/UNIFAL-MG, por ano - 1995 a 2014.....	75
Gráfico 10- Percentual de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e mulheres, 2011 e 2018.	76
Gráfico 11- Evolução da taxa de evasão na UNIFAL-MG, <i>campi</i> de Alfenas, coortes 2007 a 2013.....	108
Gráfico 12- Evolução das taxas de evasão dos cursos – coortes 2007 a 2013	109
Gráfico 13- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	109
Gráfico 14- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	109
Gráfico 15- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	110
Gráfico 16- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	110
Gráfico 17- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	110
Gráfico 18- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013	111
Gráfico 19- Número de evadidos em cada período - coorte 2013	112
Gráfico 20- Número de evadidos por cada faixa do CDA - coorte 2013.....	113
Gráfico 21- Proporção de evadidos por curso - coorte 2013.....	113

Gráfico 22- Distribuição dos evadidos por categoria de abandono - coorte 2013.....	114
Gráfico 23- Correlação entre relação candidato/vaga e nota de corte	119
Gráfico 24- Correlação entre taxa de abandono e relação candidato/vaga	120
Gráfico 25- Correlação entre taxa de abandono e nota de corte.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Indicadores componentes do Fator Socioeconômico.....	45
Figura 2- cursos de graduação presenciais nos <i>campi</i> da UNIFAL-MG em Alfenas.....	72
Figura 3- cursos de graduação presenciais nos <i>campi</i> de Poços de Caldas e Varginha	72
Figura 4- Cursos de pós-graduação Lato Sensu oferecidos na UNIFAL-MG.....	72
Figura 5- Cursos de pós-graduação Stricto Sensu oferecidos na UNIFAL-MG	72
Figura 6- Cursos de pós-graduação Stricto Sensu oferecidos na UNIFAL-MG	73
Figura 7- Caminhos pós-desistência	115
Figura 8 - Fatores associados e não associados ao abandono.....	143

SUMÁRIO

PREFÁCIO	20
1- INTRODUÇÃO	21
1.1- O PARADOXO DOS EFEITOS INCLUSIVOS E EXCLUDENTES	21
1.2- A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: DILEMAS CONCEITUAIS E MÉTRICOS	22
1.3- DIFICULDADES NA PESQUISA DA PARTIDA ESTUDANTIL	26
1.4- UMA EPISTEMOLOGIA DO ABANDONO	28
1.5- ESTRUTURA DA TESE	31
2- O ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL.....	32
2.1- TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS.....	32
2.2- TENDÊNCIAS NACIONAIS.....	34
3- POR QUE SE VÃO DO ENSINO SUPERIOR	41
3.1- FATORES ASSOCIADOS À PARTIDA ESTUDANTIL	41
Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.	59
3.2- MODELOS EXPLICATIVOS DA DESERÇÃO.....	60
4- UNIFAL-MG: HISTÓRIA, TRANSFORMAÇÕES, TENDÊNCIAS E A COORTE 2013	70
4.1- DE EFOA A UNIFAL-MG: HISTÓRIA, TRANSFORMAÇÃO E TENDÊNCIAS RECENTES	70
4.2- A COORTE 2013: UM PERFIL DISCENTE EM TRANSFORMAÇÃO	77
4.3- A COMPOSIÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DA COORTE 2013: A DIVERSIDADE CONFINADA	88
4.4- OS 14 EX-ESTUDANTES DA COORTE 2013 ENTREVISTADOS.....	96
5- DESCREVENDO, EXPLICANDO E COMPREENDENDO POR QUE SE VÃO DA UNIFAL-MG	108
5.1- PANORAMA GERAL DA DESISTÊNCIA EM 2013	108
5.2- MERCADO DE TRABALHO: OS EFEITOS DA ATRATIVIDADE DESIGUAL DOS CURSOS.....	117
5.3- PERFIL SOCIOECONÔMICO: ESTREANTES PELA PORTA GIRATÓRIA	123
5.4- DISPOSIÇÕES SUBJETIVAS: A DISPENSA DOS ESTUDOS	147
5.5- DETERMINAÇÕES INSTITUCIONAIS: A CONVERGÊNCIA DE MÚLTIPLOS FATORES DE DESERÇÃO	164
6- TESE: A POLÍTICA DE COTAS REVERSA E O ACESSO DISPENSÁVEL.....	172
7- POSFÁCIO: PARA ENFRENTAR O PROBLEMA DAS VAGAS OCIOSAS.....	182
8- REFERÊNCIAS	185
9- ANEXOS	204
ANEXO I: VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO	204
ANEXO II: TESTANDO, MEDINDO E CARACTERIZANDO ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS	216
ANEXO III: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ESTUDANTES	217

PREFÁCIO

O objetivo do exame do abandono do ensino superior público federal pós-políticas de expansão jamais foi desaboná-las ou sugerir sua ineficiência. Mesmo porque seus inegáveis avanços reiteram-se nesta tese. A finalidade deste trabalho foi reavaliar este processo, como convém a qualquer política pública. Repassar resultados, identificar disfunções, sugerir ajustes e, de repente, inspirar rearranjos regimentais. Enfim, um esforço reflexivo para se tornar as universidades federais não só mais acessíveis e inclusivas, mas, sobretudo, democratizadas.

1- INTRODUÇÃO

1.1- O PARADOXO DOS EFEITOS INCLUSIVOS E EXCLUDENTES

A expansão pela qual passou a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), desde sua conversão em universidade e de sua adesão ao REUNI, encerra um paradoxo de efeitos inclusivos e excludentes: por um lado, aumentou e diversificou seu alunado; por outro, aumentou sua taxa de evasão, a qual acomete principalmente segmentos estreadantes, de perfil não tradicional. Se em 2008 ingressaram 645 aprovados em 15 cursos, em 2014 entraram 1743 calouros em 32 carreiras (INEP, s/d). Entre 2011 e 2018, as mulheres aumentaram ainda mais sua participação no corpo discente (de 56% para 61%). No mesmo período, pretos e pardos, que eram 18%, foram para 43%; egressos de escolas públicas passaram a ser maioria (de 43% para 71%) e, pertencentes a famílias cuja renda era de até um salário mínimo, foram de 2% para 10% (ARAÚJO, 2019). Porém, a taxa de evasão, que em 2008 estava em torno de 10%, aumentou e estabilizou-se em torno de 43% até 2013. E os mais propensos à interrupção dos estudos são justamente os segmentos que só muito recentemente passaram a compor o quadro discente das universidades, sobretudo públicas: estudantes fora da idade regular, egressos do ensino médio público, trabalhadores, chefes de família, etc.

Esta pesquisa vem da necessidade de se entender estas contradições. Por que as taxas de abandono aumentam justamente num contexto inclusivo, de ampliação e de diversificação? E por que a taxa de evasão varia em função de cursos e grupos? Como explicar tais disfunções?

Assim, os objetivos gerais desta pesquisa foram descrever, compreender e explicar a evasão nesta universidade. Tomou-se como objeto os ingressantes de graduação presencial da coorte 2013 dos *campi* da cidade de Alfenas-MG.

Dados os objetivos traçados, adotaram-se métodos mistos, indicados quando uma fonte de dados é insuficiente para se atender os objetivos da pesquisa e/ou quando se precisa explicar achados iniciais (CRESWELL e PLANO CLARK, 2013). Examinaram-se estatisticamente dados estudantis (perfil, classe, antecedentes escolares, trabalho, responsabilidades familiares, procura por ensino superior e desempenho acadêmico) e dos cursos (composição, concorrência, seletividade e

abandono). Entrevistou-se 14 ex-estudantes¹, explorando-se temas como procura pela universidade, escolha do curso, objetivos educacionais, expectativas, grau de dedicação, vivência acadêmica, responsabilidades extrauniversitárias, trabalho, desistência e trajetórias pós-desistência. Para a coleta de números e de sentidos, métodos quantitativos e qualitativos.

As pesquisas no Brasil têm avançado na direção dos estudos sobre o acesso e a permanência pós-expansão. Com esta tese, pretendeu-se explorar o revés dessa dinâmica: o acesso sem permanência. Numa investigação sobre a realidade escolar “do portão para fora”, examinaram-se os fatores, de diversos escopos e ordens, que levam os estudantes. Justamente quando o país vivenciava um processo de inclusão de segmentos desprovidos de capital cultural e econômico neste nível educacional (MARTINS e WEBER, 2010), a permanência deles não se dá na mesma proporção (PRATES, 2007; NEVES, 2013). É paradoxal que, num país onde o ensino médio ainda está por universalizar, alunos que ultrapassem as barreiras ao acesso à educação superior pública desistam dela (SANTOS e SILVA, 2011).

Quando se implantam políticas públicas para expandir e diversificar o alunado, o aumento da evasão é um incômodo efeito reverso que precisa ser investigado. Por que eles se vão?

1.2- A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: DILEMAS CONCEITUAIS E MÉTRICOS

A construção de um objeto de estudo envolve dilemas conceituais e métricos. Sobretudo quando o objeto assume feições particulares conforme as diferentes realidades nacionais, categorias administrativas das instituições, a escala com que é medido e os instrumentos utilizados para tal.

Primeiramente, definir a deserção universitária é uma questão de perspectiva: do curso, da instituição ou do sistema nacional de ensino superior (TINTO, 1989). Uma estudante que se transfere de curso dentro da mesma instituição só é evadida para o curso; para a instituição e o sistema geral, não. Um estudante que se transfere de instituição não é evadido do sistema, pois ocupa outra vaga nele. Neste estudo, dadas as limitações operacionais e metodológicas relatadas adiante, assumiu-se a perspectiva do curso. Quem deixou os cursos da sede da UNIFAL-MG?²

¹Não se costuma estabelecer previamente quantos grupos focais ou entrevistas serão realizados na pesquisa qualitativa. Encerram-se quando atingidas a reincidência e a saturação, ou seja, quando as informações convergem e, a cada nova entrevista, menos informações novas são obtidas (FLICK, 2009; LAVILLE e DIONNE, 1999).

²Pode-se chegar a conclusões interessantes comparando-se pesquisas que adotem escopos de análise distintos. Por exemplo: se a partir de um escopo institucional o abandono é significativo, do ponto de vista sistêmico nem tanto, porque se tem mais uma “dança das cadeiras” dentro do sistema de ensino que uma perda de estudantes, efetivamente.

Decidida a perspectiva, é preciso determinar a evasão. Só se contabiliza os evadidos após se definir quais ex-estudantes o são. Parece simples: bastaria somar quem deixou os estudos. Mas quem são os que os deixaram? Os desistentes? Os desligados? Ou também os que se transferiram? E os que trancaram a matrícula? E os que se transferiram sem comunicar à instituição? Os que retornaram posteriormente? Quem nem se apresentou para as provas? Isso inclui quem nem frequentou as aulas? Todos que não se matricularam no semestre seguinte? Afinal, quais casos merecem o rótulo de *abandono de curso*? É um fenômeno difícil de avaliar estatisticamente, pois as medidas variam amplamente, conforme se operacionalize a pesquisa e o alcance das estimativas. Na bibliografia não faltam abordagens para o fenômeno. Os desertores podem ser os que não entregaram o trabalho final de curso (LICDA et al, 2007), os que não se rematricularam no segundo semestre do curso na mesma instituição (LATIESA, 1992), a diferença entre o volume de universitários de um ano para o outro, subtraídos os calouros (LOBO et al, 2007)... Conforme as definições e o desenho do estudo, pode-se chegar a conclusões diferentes (BOADO, CUSTODIO e RAMIREZ, 2011).

Nesta pesquisa, recorreu-se ao mais usual: abordou-se o fenômeno desde uma perspectiva demográfica e de tipo *cross-section*. Isto é, acompanhou-se uma coorte e se verificou, num ponto determinado do tempo, quantas baixas houve. O critério de definição das baixas é o *status* da matrícula no sistema acadêmico da UNIFAL-MG. São considerados evadidos os estudantes *inativos* no sistema acadêmico *que não concluíram* seus estudos³, excetuando-se, obviamente, os falecidos. São, portanto, os que se enquadram nas seguintes categorias: desistência, desligamento, trancamento e transferência (para outro curso ou outra IES).

Trancamentos de curso são considerados casos de evasão porque, primeiramente, os “trancados” constam como inativos não concluintes. Em segundo lugar, a expectativa de que o trancamento seja uma suspensão provisória quase nunca se confirma. Polydoro (2000) observou que, embora 91,15% dos “trancados” da instituição que pesquisou pretendessem concluir a formação, somente 9,65% de fato retornaram. Em terceiro lugar, assim como os que trancaram o curso podem destrancá-lo, nada impede que os demais evadidos também possam retomá-lo; a possibilidade de regresso não é prerrogativa dos “trancados”. Não há, portanto, por que se supor que a mera expectativa de reingresso faça de um “trancado” alguém “menos evadido” do que os outros.

As transferências são casos de abandono, pois, como aqui se adota o escopo dos cursos, interessa o fato que estes estudantes os deixaram. A migração universitária, examinada em estudos de escopo mais amplo, interessa a pesquisas como esta, focadas nos cursos, como explicação para o abandono,

³Convém lembrar que nem todas as matrículas inativas são de evadidos; há também as dos concluintes.

não como exceção a ele. Mesmo que se tratasse de um estudo que levasse a cabo uma perspectiva sistêmica, a categoria “transferência” ainda seria problemática porque ela não traduz a realidade. Verificou-se, na etapa qualitativa, que os que de fato se transferiram estão sub-representados nas bases de dados. Boa parte das desistências e desligamentos são, na realidade, transferências não formalizadas. Muitos transferidos não se interessam em comunicar à UNIFAL-MG a troca de curso porque acharam mais fácil prestar o ENEM novamente e começar o novo curso desde o início, ou porque não precisam aproveitar nenhuma disciplina cursada (pois migraram para outra área) ou porque se foram da UNIFAL-MG tão cedo que sequer tinham alguma disciplina a aproveitar. Assim, não faz sentido contabilizar transferências, pois só seriam consideradas as formalizadas.

Vários evadidos contatados já se encontravam rematriculados em outro curso e/ou instituição (já eram ex-ex-estudantes). No entanto, estes casos de *stopout* (PORTER, 2003, TINTO, 1987), isto é, de evadidos que posteriormente retomaram os estudos são considerados evadidos também, mesmo já havendo regressado ao ensino superior. A eventual reinserção universitária não é contemplada neste estudo, pois, como esta pesquisa tem escopo de curso, interessa o fato que estes estudantes deixaram uma graduação na UNIFAL-MG. Num estudo que levasse a cabo uma perspectiva sistêmica – aí sim – importaria saber, para a identificação do trânsito universitário, se os estudantes se reinseriram no sistema⁴. A retomada dos estudos está além de onde os métodos e dados com os quais se contou permitem chegar.

Portanto, a construção do objeto deste trabalho inspira-se na de Cabrera et al (2006):

O abandono involuntário (por descumprimento administrativo ou violação de regulamentações); deixar o curso para iniciar outro na mesma instituição; deixar a universidade e transferir-se para outra para completar os estudos iniciados; renunciar à formação universitária para iniciar itinerários formativos fora da universidade ou incorporar-se ao mundo do trabalho; interromper a formação com a intenção de retomá-la no futuro e outras possibilidades (CABRERA et al, 2006, p. 173)⁵.

Isto posto, este é o objeto construído para esta investigação:

⁴ Convém lembrar, no entanto, que, para um estudo de abrangência sistêmica, é necessário determinar, por meio de *survey*, os destinos (acadêmicos ou não) dos evadidos. De todos ou, pelos menos, de uma amostra estatisticamente significativa deles, com níveis de confiança e margens de erro aceitáveis.

⁵ Traduzido livremente de “El abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos); dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución; dejar la carrera para iniciar otra en otra institución; dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados; renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral; interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y otras posibilidades (CABRERA et al, 2006, p. 173).

Tabela 1- Distribuição da coorte 2013 da UNIFAL-MG, conforme situação acadêmica.

Evasão	Situação acadêmica	Frequência	%	Σ do %
Não evadiu	Conclusão do curso	46	4,7%	56,7%
	Falecimento	2	0,2%	
	Normal	486	49,7%	
	Outras situações	20	2,0%	
Evadiu	Desistente	351	35,9%	43,3%
	Desligado	45	4,6%	
	Trancamento de curso	1	0,1%	
	Transferência	26	2,7%	
	Total	977	100%	

Fonte: elaboração própria

O objeto desta tese são os 423 estudantes evadidos da coorte 2013 dos 21 cursos de graduação presencial da UNIFAL-MG, dos *campi* de Alfenas (Centro e Santa Clara). São eles os desistentes, os desligados, os “trancados” e os transferidos.

Os evadidos dos *campi* de Varginha e de Poços de Caldas estão excluídos da análise devido à estrutura peculiar de seus cursos. Antes de ingressarem nos cursos “definitivos” como Ciências Econômicas (em Varginha) ou Engenharia Ambiental (em Poços de Caldas), os estudantes cursam bacharelados interdisciplinares, em três anos. Uma vez diplomados nestes bacharelados, dirigem-se, se assim quiserem, aos cursos complementares nos quais, após mais um ano e meio ou dois (conforme o curso), formam-se bacharéis em Engenharia de Minas, Administração Pública, etc.. Medir a evasão nestes *campi* resultou impraticável em função de várias ambiguidades. Os estudantes têm dois números de matrícula e assumem duas posições na planilha: a do primeiro bacharelado e a do curso complementar. E como o ingresso no segundo é opcional, os que não o quiseram são concluintes, evadidos ou semi-evadidos?! Além disso, os estudantes só ingressaram no segundo curso a partir de 2016, o que descaracteriza o estudo de coorte, limitado aos calouros de 2013. O exame destes *campi* requer metodologias próprias, diversas às que se adotou nesta tese.

Obteve-se acesso a duas bases de dados da UNIFAL-MG. A primeira, composta no ato da matrícula, quando os calouros respondem a um questionário, contém dados socioeconômicos. A segunda traz informações sobre o desempenho acadêmico, atualizada semestralmente. Da fusão delas, construiu-se uma planilha unificada.

Optou-se pela coorte 2013 porque em 2016 ela possuía uma distribuição clara de evadidos e persistentes. Apesar dela ainda se “movimentar”, com estudantes retrasados matriculados, estas alterações já não são significativas, conforme detalhado adiante.

O estudo se limita às graduações presenciais porque a dinâmica e os condicionantes da evasão na Educação a Distância (EaD) são outros e, assim, demandam estudos à parte.

Na bibliografia, os termos mais frequentes são “dropout” e “attrition”, em inglês; “abandono” e “deserción”, em espanhol e “evasão” e “abandono” em português brasileiro. Aqui foram empregados indistintamente, até porque os estudantes entrevistados não os diferenciam. Usam predominantemente os termos “saí” e “parei”.

1.3- DIFICULDADES NA PESQUISA DA PARTIDA ESTUDANTIL

Pesquisar evadidos não é tarefa fácil. Além da diversidade métrica e conceitual, são várias as dificuldades operacionais, metodológicas e teóricas.

As dificuldades operacionais estão na indisponibilidade de informações, na composição do banco de dados, no dinamismo dos próprios dados e na busca dos ex-estudantes.

Os dados discentes sobre assistência estudantil ainda inexistem digitalmente, o que vem sendo mudado. Não houve como avaliar o impacto da assistência na permanência dos beneficiários, isto é, saber se ela está associada (ou não) à prevenção do abandono.

Há obstáculos operacionais relativos à coleta e ao registro dos dados secundários dos quais se fez uso: o modo atípico como algumas variáveis estão construídas, perguntas redundantes, dados faltantes, etc. Em relação aos bancos de dados que se “herda”, há pouco que fazer além de agradecer a boa-vontade de quem prontamente os disponibilizou. Suas limitações foram contornadas por meio de recursos estatísticos. Variáveis atipicamente construídas foram recodificadas. Os 61 estudantes que, por alguma razão, não responderam a algumas questões socioeconômicas, familiares e escolares, felizmente, são apenas 6% da coorte. E, nos testes de associação entre variáveis, foram automaticamente excluídos da análise.

Outra dificuldade operacional é o dinamismo da população universitária. A cada novo acesso aos dados da mesma coorte no sistema acadêmico, a distribuição de frequências das categorias estava um pouco diferente: mais alunos haviam desistido, trancado, se transferido, sido desligados, se formado, reingressado, retornado do trancamento, etc. Os indivíduos se movem pelas categorias do sistema. Se a coorte 2013 tem sempre a sua composição alterada, como abordá-la? Adotou-se uma abordagem *cross-section*, isto é, “fotografou-se” a coorte 2013 imediatamente após o encerramento

do segundo semestre do ano letivo de 2016, quando esta coorte esgota o tempo regular de quatro anos de formação para a maioria dos cursos, mesmo se admitindo pequenas alterações posteriores. Os achados dizem respeito, portanto, a um ponto específico no tempo. Analisar coortes anteriores não resolveria o problema, pois mesmo aquelas que já esgotaram sua vigência regulamentar continuam “vivas”, pois ainda contêm matriculados atrasados. Examinar coortes de geração completa⁶ também seria inútil, pois os achados quantitativos refletiriam um contexto anterior às políticas de expansão e, portanto, nada aportariam à compreensão da realidade universitária brasileira atual. E os achados qualitativos nada valeriam, pois, o que aqueles que evadiram há mais de 10 anos saberiam reportar com precisão, hoje, acerca de suas antigas vivências acadêmicas? Quase nada. O dinamismo das planilhas é incontornável e há que se conformar com os estudantes “se mexendo” o tempo todo. Mas esse movimento é residual, pois o ápice do abandono acontece no primeiro período. Após os primeiros semestres, as turmas se estabilizam.

Encontrar evadidos é difícil. Desde que se vão, trocam de telefone e/ou de cidade. E quando se estabelece contato com alguns, as dificuldades não cessam: já vivem longe de Alfenas, não têm interesse ou tempo para participar da pesquisa, recusam-se, desconfiam e questionam exaustivamente o porquê da entrevista. Quando aceitam colaborar, não comparecem no dia agendado ou não atendem ao telefone no horário combinado. Deve-se insistir, detalhar em que consiste a pesquisa, abusar da cortesia, pedir o telefone de um colega evadido, etc..

Dificuldades operacionais acarretam dificuldades metodológicas. Dadas a precariedade dos dados e a dificuldade de se encontrar a população desistente, as técnicas que este tipo de estudo requer raramente podem ser plenamente aplicadas: o efeito de certas variáveis fica desconhecido. Um *survey* com os evadidos é inexecutável, pois coletar uma amostra estatisticamente significativa é inviável com tantas limitações.

Alguns fatores, porém, eram indispensáveis à explicação, apesar de cujos dados inexistirem à escala individual, sob forma de variáveis. Comprometimento com os estudos e com a instituição, razão da escolha do curso e objetivos educacionais seriam imprescindíveis, mas estavam faltantes. Nestes casos, foram explorados qualitativamente. Por meio das entrevistas se os identificou e procurou-se compreender *como* influenciam a partida da universidade.

Dificuldades metodológicas levam a limitações teóricas. Como não se conhece nem a amplitude nem a distribuição dos fatores qualitativamente explorados na população retirante, os achados não permitem generalizações, dada a insuficiência de evidências conclusivas. Identificou-se e

⁶ Nas quais todos os indivíduos ou evadiram ou já se formaram, não restando, portanto, matrículas ativas.

compreendeu cursos de ação, mas não se sabe quão comuns eles são e a quais características de perfil estão mais associados.

Aprofundamentos pré-ingresso e pós-saída seguem abertos para novas pesquisas que disponham de mais recursos. Dois *surveys* aportariam muito ao que se evidenciou neste trabalho. Um, no ato da matrícula, sobre motivações, expectativas e usos do ensino superior. E outro, quando confirmada a evasão, sobre o trânsito estudantil e os destinos pós-abandono.

1.4- UMA EPISTEMOLOGIA DO ABANDONO

O senso comum, os jornais e mesmo publicações científicas que se aventuram no tema sem se familiarizarem antes com a bibliografia costumam atribuir o “problema” da evasão principalmente ao indivíduo. Ele evade por sua incapacidade de acompanhar os estudos superiores em função de deficiências formativas, de seu descompromisso com metas que demandem envolvimento ou da escolha prematura do curso.

De fato, tais causas estão corretas; há evadidos eliminados, descomprometidos e decepcionados. No entanto, chama a atenção o simplismo dessas explicações⁷. Não ultrapassam a individualização do problema, como não houvesse outros fatores intervenientes e inter-relacionados.

É preciso considerar que o abandono é um fenômeno multicausal, no qual estão envolvidos desde fatores microsociais, individuais e subjetivos até fatores macrossociais, estruturais e institucionais (LATIESA, 1989, 1992; TINTO, 1987). Os estudantes são influenciados pelos contextos que os precedem, mas não são determinados totalmente por eles; também os criam, recriam e rompem com eles rotineiramente, embora o façam em escala individual. Afinal, os indivíduos não são meros vetores passivos de determinações exteriores externas. E tampouco tábulas rasas a reinventar a organização social. Se por um lado as estruturas condicionam as ações individuais, por outro, os indivíduos racionalmente se adaptam a elas com estratégias diferentes. Agência e estrutura são noções analiticamente indissociáveis (BOURDIEU, 1996; ELIAS, 1994; GIDDENS, 2009). Com o abandono, não é diferente.

⁷ Algumas abusam do simplismo: “A evasão pode ser explicada pelo fato de o aluno não saber escolher a profissão que quer seguir, porque muitas vezes é transmitida ao jovem uma visão negativa do mercado de trabalho e da profissão” (GOMES et al, 2010, p.7).

O conceito de estrutura social é um conceito importante em sociologia. Ele se refere ao fato de que os contextos sociais de nossas vidas não constem em variedades aleatórias de fatos ou atos; eles são estruturados, ou padronizados, de maneiras distintas. Existem regularidades na maneira como agimos e nas relações que temos uns com os outros. Todavia, a estrutura social não é como uma estrutura física, que existe independentemente das ações humanas. As sociedades humanas estão sempre em processo de estruturação. [...] os seres humanos as reconstróem a cada momento (GIDDENS, 2012, p. 21).

Certamente, por um lado, o abandono tem implicações macrossociológicas, pois é influenciado por forças estruturais que se impõem aos indivíduos, restringindo seus atos. É preciso, portanto, uma postura investigativa objetivista, que reconheça que o social é uma entidade específica, com características próprias e que ultrapassa as consciências individuais, impondo-lhes maneiras de agir, pensar e sentir (DURKHEIM, 1978). Deste modo, a tarefa que se impõe é explicar o fenômeno, por meio da identificação de regularidades, recorrendo-se, sobretudo, à estatística.

Por outro lado, o abandono também tem implicações microssociológicas, pois é influenciado pela atividade e pela criatividade do comportamento social individual. É necessária uma postura investigativa subjetivista, atenta para o fato de que os indivíduos agem e influenciam a dinâmica social e que, portanto, as estruturas sociais não são coisas objetivas, exteriores, mas formadas pela inter-relação de ações sociais individuais. O comportamento individual, racional e autônomo se inscreve no universo coletivo, e não o contrário (WEBER, 1991, 1982, 2004). Assim, a tarefa que se impõe é compreender o sentido imputado à ação, a partir do ponto de vista dos agentes, recorrendo-se, muitas vezes aos métodos qualitativos para que, em seus discursos, se capte emoções, fins objetivos, valores e outras motivações subjetivas.

Portanto, esta pesquisa demanda a superação de binarismos como indivíduo/sociedade, micro/macrossociologia e estrutura/ação. É preciso pensar conjuntamente aspectos da realidade antes tidos como antagônicos, contemplar aspectos objetivos e subjetivos e estabelecer passagens entre as vivências dos indivíduos e as configurações que eles constroem coletivamente (CORCUFF, 2001). Para compreender uma ação individual, transcender a consciência do ator. Para explicar a situação ou estrutura, conhecer o ponto de vista dele. O indivíduo está num contexto, e este resulta das motivações individuais. Este é o desafio da pesquisa: explicar a estrutura em função das ações e compreendê-las baseando-se nas estruturas (LAMO de ESPINOSA, 1990).

O fato social pode e deve ser reduzido a seus elementos constitutivos, as ações, e não se podem explicar unicamente por outros fatos sociais [...] os fatos sociais existem e devem ser

estudados independentemente da compreensão, pois não necessariamente estão incluídos na consciência do ator (LAMO de ESPINOSA, 1990, p. 113) ⁸.

Para isso, o exame abrangente da evasão demanda a articulação destas duas tradições teórico-metodológicas aparentemente antagônicas. Que contemplem o olhar do agente no exame das estruturas e que conceba as intencionalidades particulares inseridas em realidades estabelecidas.

Isso significa a articulação de métodos quantitativos e qualitativos. Compatibilizar explicação e compreensão. Identificar estatisticamente a estrutura da evasão, mas captar qualitativamente as motivações subjacentes a ela. Conhecer categorias estudantis mais probabilisticamente propensas a deixar os estudos, graus de seletividade e concorrência dos cursos, etc.. Mas também captar as intenções dos candidatos, suas metas educacionais, suas estratégias de escolarização, seus fins objetivos com o diploma, os níveis de expectativa e de dedicação, etc. Enfim, explicar macroprocessos e compreender microintencionalidades.

Assim, o estudante que entra para a universidade tem certo poder de decisão que não depende só de sua vontade, nem está condicionado somente por suas características individuais, familiares e escolares. Depende também dos mecanismos de filtragem empregados pela faculdade na qual se matricula, da composição da população inscrita, que conforma uma determinada estrutura, e das alternativas de retorno relacionadas fundamentalmente com o mundo do trabalho, ainda que existam outras. Na realidade, é um processo de decisão no qual há que se considerar o sujeito, as estruturas nas quais se inscreve e as saídas ou alternativas disponíveis. Algumas são características individuais, mas outras são características contextuais, estruturais ou institucionais (LATIESA, 1992, p. 82-83) ⁹.

O modelo concebe o contexto social e intelectual da instituição e seu ambiente interativo formal e informal desempenhando um papel central no processo longitudinal de partida individual. Embora se aceite como dado o fato que indivíduos tenham muito a ver com sua própria partida, argumenta-se que o impacto dos atributos individuais não pode ser entendido sem referência ao contexto social e intelectual dentro do qual os indivíduos se encontrem (TINTO, 1987, p. 113) ¹⁰.

⁸ Traduzido livremente de “el hecho social puede e debe ser reducido a sus elementos constitutivos, las acciones, y no puede explicarse únicamente por otros hechos sociales [...] los hechos sociales existen y deben ser estudiados independentemente de la comprensión, pues no están incluidos necesariamente en la conciencia del actor” (LAMO de ESPINOSA, 1990, p. 113).

⁹ Traduzido livremente de “Así, el estudiante que “penetra” en la Universidad tiene un cierto poder de decisión que no depende sólo de su voluntad, ni está solamente condicionado por sus características individuales, familiares y escolares. Depende también de los mecanismos de filtro empleados por la Facultad en la que se matricula, de la composición de la población inscrita y que conforma una determinada estructura y de las alternativas de salida relacionadas fundamentalmente con el mundo laboral, aunque existen otras. En realidad, es un proceso de decisión en el que hay que considerar al sujeto, las estructuras en las que se inscribe y las salidas o alternativas disponibles. Algunas son características individuales, pero otras son características contextuales, estructurales o institucionales” (LATIESA, 1992, p. 82-83).

¹⁰ Traduzido livremente de “It looks to the social and intellectual context of the institution, its formal and informal interactional environment, as playing a central role in the longitudinal process of individual departure. Though it accepts as a given the fact that individuals have much to do with their own leaving, it argues that the impact of individual attributes cannot be understood without reference to the social and intellectual context within which individuals find themselves (TINTO, 1987, p. 113).”

A complexidade do fenômeno e a insuficiência de um único método são evidentes. Uma pesquisa com a qual se vise a atingir os objetivos de descrever, explicar e compreender o abandono no ensino superior precisa recorrer ao pluralismo metodológico. Conjuguar técnicas que capturem aspectos objetivos e subjetivos. Integrar dimensões macro e microsociológicas do ensino superior. Dar conta das dimensões estruturais e individuais do fenômeno. Superar purezas teórico-metodológicas.

1.5- ESTRUTURA DA TESE

No capítulo dois, “o ensino superior no mundo e no Brasil”, são pontuadas as principais tendências recentes observadas internacional e nacionalmente.

No capítulo três, “por que se vão do ensino superior”, apresentam-se os fatores associados à partida estudantil examinados pela bibliografia, bem como os modelos explicativos da deserção universitária.

O quarto capítulo, “UNIFAL-MG: história, transformações, tendências e a coorte 2013” é dedicado à exposição da história recente da instituição, de suas transformações e de suas tendências recentes. Nele também se examina o perfil dos ingressantes de 2013 e sua distribuição pelos cursos naquele ano, e descreve-se a trajetória dos 14 ex-estudantes participantes da pesquisa.

No capítulo cinco, “descrevendo, explicando e compreendendo por que se vão da UNIFAL-MG”, procura-se descrever, compreender e explicar a evasão de curso pelos investigados. Expõe-se o panorama geral da desistência em 2013, discute-se os efeitos da atratividade desigual dos cursos na decisão de se abandoná-lo, identifica-se os traços socioeconômicos associados à retirada do curso, analisa-se as disposições subjetivas envolvidas na dispensa dos estudos e aponta-se a influência das configurações institucionais na convergência de fatores de permanência e de deserção.

No sexto capítulo, defende-se a tese de que, no caso examinado, o aumento de seu alunado e a incorporação de novas clientelas, seguidas da criação de cursos de baixa procura e mediante a manutenção de determinações institucionais, resultou numa política de cotas reversa e num acesso dispensável, cujo efeito é o aumento das taxas de evasão ao longo do processo de expansão.

No posfácio, propõem-se algumas medidas de enfrentamento do problema das vagas ociosas baseadas nos achados desta pesquisa.

2- O ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL

2.1- TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Boa parte da literatura sobre ensino superior se dedica às realidades de países industrializados, do Norte. Os achados relatados abaixo são parcialmente aproveitáveis para interpretação do Brasil. Por outro lado, a consolidação da expansão do ensino superior como tendência global abre perspectivas investigativas para o Sul.

Em países industrializados, identificam-se três formas de ensino superior: de elite (com valores e caráter da classe dominante e que prepara para posições de elite), de massa (que prepara para uma variedade maior de posições técnicas e econômicas de elite) e universal (que adapta a população em geral para rápidas mudanças sociais e tecnológicas). A transição de uma forma para outra se dá pelo aumento do número de alunos, frequentando instituições menores, menos seletivas, em meio período ou à noite. (TROW, 1974, 2005). Reconhecendo-se o papel da internet nessa transição, que impacta todo o ensino superior: fronteiras nacionais, institucionais e disciplinares, bibliotecas, publicação e circulação de conteúdo científico, direitos autorais, sala de aula, acesso ao conhecimento, etc. (TROW, 2000).

Observa-se o surgimento progressivo do ensino superior de massas a partir da segunda metade do século XX, particularmente na Europa e nos Estados Unidos. O crescimento da demanda de efetivos escolarizados em função do crescimento econômico, as aspirações igualitárias de setores sociais que não tinham acesso, o crescimento demográfico e a elevação do nível de escolaridade média levaram a transformações profundas da universidade, quantitativas (população, custos, abandonos) e qualitativas (mudanças na composição do público). Em diversos países, a satisfação da demanda se deu pela quase gratuidade dos estudos e pela reforma dos critérios de admissão, incorporando-se adultos, trabalhadores, etc. (BURKE e JOHNSTONE, 2004; SCHOFER e MEYER, 2005; LATIESA, 1992; TROW, 1974).

Com a massificação, o ensino superior abriu-se aos “novos estudantes”. Fatores econômicos, políticos, sociais, curriculares e institucionais fizeram com que uma parcela cada vez maior da população universitária se constituísse de estudantes mais velhos, em tempo parcial, mulheres, minorias étnicas, trabalhadores, responsáveis familiares, etc. Os “não tradicionais”, “de primeira geração” distinguem-se pela falta de integração social interna: interagem pouco com colegas e professores (ROSSI, 1966; ROOTMAN, 1972; CHICKERING, 1969, 1974). Estão sujeitos a

pressões do ambiente externo (MURRAY, 1988), razão pela qual seus processos de evasão se distinguem daqueles dos estudantes tradicionais. Além disso, embora cresçam em número, apresentam taxa de evasão maior que a de seus colegas tradicionais (ASTIN, 1975; FETTERS, 1977; BEAN e METZNER, 1985).

Estes novos estudantes são responsáveis pela configuração de clientela heterogênea no ambiente acadêmico, destituindo o predomínio do aluno típico: branco, que não trabalha, que se dedica integralmente às atividades, recém-saído do ensino médio, entre 18 e 24 anos e que não possui responsabilidades familiares. 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 (ÉRLICH, 2004; EZCURRA, 2007).

Com as repetidas crises do capitalismo, como a recessão dos anos 1970, se observou cada vez mais, em países desenvolvidos, a degradação das expectativas profissionais. O descompasso entre a irrefreável expansão educacional e a limitada capacidade econômica de absorção de um número crescente de pessoas cada vez mais instruídas resultou no desprestígio da educação, pois as aspirações proporcionadas pelo ensino superior foram desmentidas pelo mercado de trabalho (LEVY-GARBOUA, 1986).

Tal descenso nas perspectivas profissionais força os estudantes a dedicarem menos tempo a estudar e a esperar cada vez menos do ensino superior, conciliando-o com atividades paralelas ou mesmo abrindo mão dele, de modo a compensar a baixa nos rendimentos previsíveis. Essa é uma contradição inerente ao ensino superior de massa: os estudantes sabem que as expectativas futuras tendem a decrescer e reagem a isso (LEVY-GARBOUA, 1986).

Com a chegada dos estudantes não tradicionais, com a inflação de efetivos, com a deflação das oportunidades e com a queda na dedicação exclusiva aos estudos, em diversos países industrializados se observa o surgimento dos baixos rendimentos. Aumentaram as reprovações, repetições, os desempenhos medíocres, as conclusões de curso com atraso e as taxas de abandono (LEVY-GARBOUA, 1986).

Paralelamente, observam-se, principalmente a partir dos anos 1980, o estabelecimento de regulações institucionais a reger o mercado de titulados e o mercado de trabalho. Faculdades que

capacitam para profissões específicas têm se fechado e regulado a saída de diplomados, impondo exames de admissão e limitação de vagas. Protegem-se da crise e do desemprego limitando a entrada, uma contradição com a abertura precedente (LATIESA, 1989).

E observa-se que tendências à massificação do ensino superior não significam a democratização dele. Os acessos às posições mais privilegiadas do sistema de ensino e às oportunidades socioeconômicas a que elas dão acesso tendem a se concentrar nas mãos dos herdeiros do capital cultural, ao passo que os “excluídos do interior”, escapando da eliminação, tendam a alcançar diplomas desvalorizados, contribuindo para que seu futuro de classe siga a “causalidade do provável” (BOURDIEU e PASSERON, 2013, 2014; BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015). Nem todas as categorias sociais se beneficiam da igualmente, e a estrutura do sistema educacional tende a desenvolver meritocracias acadêmicas que contribuem para a reprodução de hierarquias sociais (DUBET, 2015).

Tal crescimento do contingente universitário precisa ser relativizado, pois o processo mundial da massificação do ensino superior se faz acompanhar do aumento significativo das taxas de evasão (EZCURRA, 2007, 2011). E 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. A porta que se abre para eles é uma “porta giratória” (EZCURRA, 2007, 2011, 2013; TINTO, 1987).

A dinâmica histórica do ensino superior em países industrializados encerra tendências simultâneas contraditórias: ampliação de vagas, mas seleção e restrição cada vez mais severas ao acesso. Abertura a uma nova clientela, mas em campos diferenciados; aumento do efetivo escolarizado, mas rebaixamento dessa escolarização. Delineia-se internamente uma separação entre um setor nobre, que capacita profissionalmente, e um não nobre, que não o faz. Apesar das diferenças entre as realidades nacionais, o ensino superior evolui contraditoriamente: igualdade e desigualdade; acesso aberto e seletividade; aumento do ingresso e da evasão.

2.2- TENDÊNCIAS NACIONAIS

O ensino superior brasileiro é historicamente caracterizado pela restrição. A limitação de vagas o fez seletivo, concorrido, elitizado e com acesso desigual. Ocupado majoritariamente por classes

altas médias nacionais, minoritárias na população geral, embora as vagas mais desvalorizadas tivessem sempre contado com a presença de estudantes oriundos de outros estratos. Traz as marcas da hierarquização, da impermeabilidade e de diferenciações persistentes em várias variáveis (SETTON, 1999; BRAGA e PEIXOTO, 2001).

Contudo, um conjunto de políticas públicas de ampliação do acesso implantado na primeira década deste século pelo governo federal contribuiu para alterar esse quadro de exclusão. Expansão de instituições, cursos e vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) por meio do REUNI¹¹; concessão bolsas integrais e parciais, por meio do PROUNI¹² e aumento do financiamento de estudos, por meio do FIES¹³, em instituições privadas; promulgação, em 2012, da Lei de Cotas, que garante a reserva de metade das vagas nas instituições federais para cotistas, conforme escola de origem, renda familiar e declaração étnico-racial¹⁴ e apoio à assistência estudantil¹⁵.

Estas políticas surtiram efeitos: significativas ampliação e diversificação do acesso.

A evolução do número de ingressantes entre 1995 e 2014 se caracteriza por expressivo crescimento, tanto nas IES públicas (federais, estaduais e municipais) quanto nas privadas. Contudo, a grande maioria dos egressos do ensino médio ingressa nas instituições com fins lucrativos. Elas não só concentram sempre a maioria dos ingressos, com uma média de 76% na série histórica, como aumentaram ainda mais esta proporção ao longo do tempo, detendo, em 2014, 79% dos ingressantes. O restante destes calouros se distribuía pelas públicas da seguinte forma: 13% nas federais, 6% nas estaduais e 2% nas municipais, naquele ano.

¹¹Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Foi instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Luiz Inácio Lula da Silva era então o Presidente da República e Fernando Haddad, Ministro da Educação. Visava à ampliação estrutural das universidades federais por meio da criação de vagas, cursos e *campi* interiorizados e da intensificação do uso do turno noturno.

¹²Programa Universidade Para Todos, que concede bolsas em instituições privadas em troca de isenção fiscal. As bolsas são concedidas conforme os seguintes critérios: pontuação mínima no ENEM, renda familiar *per capita* e ensino médio cursado em escola pública (ou privada, como bolsista). Além disso, há bolsas reservadas pretos, pardos e indígenas, e candidatos a cursos de licenciaturas são dispensados de declarar renda.

¹³Programa de Financiamento Estudantil, ressarcido pelo estudante após período de carência desde sua graduação.

¹⁴Desde 2002, algumas políticas de ação afirmativa já vinham sendo desenvolvidas por algumas universidades, como as pioneiras Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade de Brasília (UnB). Na maioria dos casos, combinavam-se critérios como categoria administrativa da escola onde se cursou o ensino médio, renda familiar e autodeclaração étnico-racial (HERINGER, 2015). Controversas à época, tais medidas sempre foram obstinadamente combatidas por segmentos conservadores. Dispondo de plena voz na grande mídia, insistiam na crítica de que afetariam a qualidade do ensino e que feririam a meritocracia que legitima processos seletivos, pressupondo uma igualdade de condições de competição entre os candidatos. Inclusive foram questionadas judicialmente à época, por alegada inconstitucionalidade. A Lei 12.711, promulgada em 2012, unificou as ações afirmativas para as IFES (BRASIL, 2012). Embora a maioria das instituições já viesse aderindo, como a UNIFAL-MG já em 2013, a partir de 2016 a seguinte distribuição das vagas nas IFES passou a ser obrigatória: 50% para ampla concorrência; 25% para oriundos de escola pública; 12,5% para oriundos de escola pública e com renda familiar *per capita* até 1,5 salário; para oriundos de escola pública e com renda familiar *per capita* até 1,5 salário, distribuídos conforme a proporção de pretos, pardos e indígenas (PPI) na população do estado da federação onde o aluno vive.

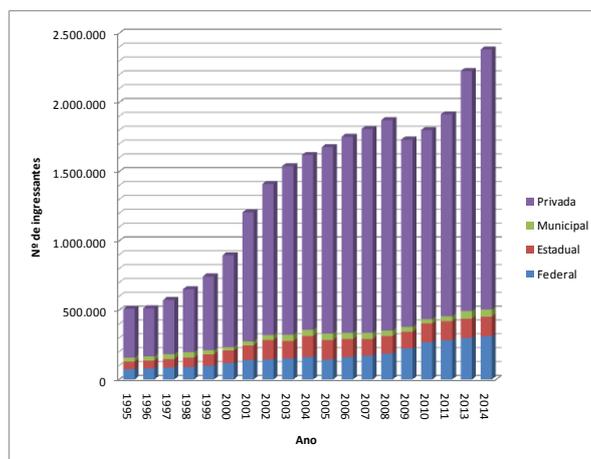
¹⁵O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído para incentivar permanência nas IFES. Visa minimizar efeitos das desigualdades sociais e regionais e reduzir taxas de retenção e evasão. Define ações para moradia, transporte, alimentação, saúde, inclusão digital, etc. (SANTOS, 2015).

Tabela 1- Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da IES - Brasil - 1995 a 2014.

Ano	Categoria administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1995	72.623	56.703	28.686	352.365	510.377
1996	78.077	58.294	30.123	347.348	513.842
1997	86.387	60.537	34.935	392.041	573.900
1998	89.160	67.888	39.317	454.988	651.353
1999	98.916	82.226	29.331	533.551	744.024
2000	117.507	91.727	23.849	664.474	897.557
2001	139.105	106.387	29.324	931.457	1.206.273
2002	142.585	141.559	36.210	1.090.854	1.411.208
2003	150.211	127.789	43.689	1.218.742	1.540.431
2004	160.846	152.203	44.930	1.263.429	1.621.408
2005	143.731	141.527	46.107	1.346.723	1.678.088
2006	161.509	130.551	43.707	1.417.301	1.753.068
2007	172.334	120.095	43.794	1.472.747	1.808.970
2008	186.043	126.820	39.752	1.521.191	1.873.806
2009	223.624	120.351	35.159	1.353.479	1.732.613
2010	269.216	134.932	31.562	1.366.191	1.801.901
2011	282.007	138.990	35.638	1.458.463	1.915.098
2013	299.203	139.624	56.113	1.732.605	2.227.545
2014	311.536	142.096	50.995	1.878.483	2.383.110

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

Gráfico 1- Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da IES - Brasil - 1995 a 2014.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

Em 2003, pretos e pardos representavam, juntos, 34,2% do total de estudantes das universidades federais do Brasil. Em 2014, eram 47,5%.¹⁶ No mesmo período, ingressantes acima de 25 anos eram 22,4%; passaram a 33,08%. Em 2010, os estudantes sem renda familiar ou com renda de até três salários mínimos eram cerca de 40% do total; em 2014, passaram a ser mais de 51% de todos os estudantes¹⁷. Desmistifica-se a ideia de que os alunos de universidades públicas pertençam às camadas sociais com rendas altas (ANDIFES, 2016).

Todo esse ingresso de estudantes improváveis num espaço historicamente reservado aos “herdeiros” no Brasil (até mesmo em cursos concorridos) resultou num corpo discente mais compósito, diversificado. Os novos estudantes – novatos tanto para suas famílias quanto para as universidades, sobretudo federais – são responsáveis pela transformação no perfil dos universitários, principalmente nas federais (ALMEIDA e ERNICA, 2015; MARTINS e WEBER, 2010, PIOTTO, 2014; SOUZA, 2014; LACERDA, 2014; VIANA, 2014; PORTES, 2014; ALMEIDA, 2009, 2014). “Tais estudantes são chamados de ‘novos’ exatamente porque suas famílias até então não tinham acesso ao ensino superior” (HERINGER, 2015, p. 42).

Para os setores privado e público federal, estas políticas tiveram como objetivo expandir e democratizar o sistema, superando o elitismo e a exclusão de grupos sociais historicamente alijados, valorizando o ensino público, tornando a graduação mais acessível, ofertando cursos noturnos, em

¹⁶ Tal mudança pode estar relacionada também a mudanças na autodeclaração pelos estudantes, em função da reinterpretação da própria identidade racial ou dos direitos assegurados pela Lei de Cotas, de 2012.

¹⁷ E aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar mais que triplicaram em números absolutos (de cerca de três mil para quase 10 mil graduandos) (ANDIFES, 2016).

novos estabelecimentos e em um número maior de cidades (NEVES, 2013; RAMOS, 2014; CARDOSO e VARGAS, 2015).

Apesar deste contexto de expansão e diversificação do ensino superior federal no Brasil, subsistem desafios para uma democratização efetiva, pois o acesso, a permanência, o aproveitamento e a conclusão ainda são marcados por várias desigualdades (BARBOSA, 2015; ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2009).

Apesar de massivo, o ingresso de estudantes no ensino superior se concentra no setor privado, o que não beneficia os de baixa renda, o que relativiza o quão democrático têm sido estes processos de abertura. E nenhuma ação ainda foi tomada contra cursos e instituições mal avaliadas pelas avaliações periódicas do MEC. Urgem avaliação e controle para incentivar a melhoria da qualidade, pois, assegurar que um contingente se gradue recebendo uma formação de segunda categoria de forma alguma significa democratização (SANTOS, 2015).

A universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas (INEP, 2004, p. 8-19) [...] Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006, p. 228).

Nas IFES, a gratuidade não garante a permanência de estudantes pobres e muito pobres. As dificuldades financeiras e os gastos com os estudos são um obstáculo à permanência destes estudantes. Os recursos do PNAE ainda são insuficientes para a demanda (SANTOS, 2015).

Enquanto para jovens de quadros médios, a educação universitária é uma expectativa concreta, sem espaço para o acaso, e que envolve estratégias familiares (ensino básico privado, isenção do jovem de outros afazeres e preparação competitiva precoce), nas camadas populares, a decisão pelo ensino superior não é natural, evidente (NOGUEIRA, 2011). Sofrem com a “desigualdade informacional” (sabem pouco sobre vestibular, formação universitária, etc.) (ZAGO, 2006). Quando a escolarização breve e o trabalho são o caminho mais provável, a universidade precisa ser “descoberta”, o que depende de uma combinação particular de fatores. São necessários, além do investimento pessoal, êxitos cumulativos (VIANA, 2014), personagens tutelares (PIOTTO, 2014)... Enfim, uma combinação particular de fatores que expliquem o sucesso improvável (NOGUEIRA, 2014; LAHIRE, 2004).

A autoexclusão também evidencia as desigualdades que marcam o acesso destes novos estudantes. Realistas quanto às reais chances de ingresso, raramente miram universidades públicas. E se o fazem, decidem-se pelos cursos menos prestigiados. A “escolha” do curso merece aspas, pois geralmente recai sobre os cursos de baixa concorrência, nos quais as chances de aprovação são maiores. Não se trata de “vocação”, mas de um ajuste de expectativas socialmente condicionado (HONORATO e HERINGER, 2015; CARDOSO e VARGAS, 2015; HERINGER, 2015). O provável tem sua causalidade: os sujeitos estimam suas chances de acordo com suas condições, tornando-se assim “inconscientemente cúmplices dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2015, p. 91).

Deste modo, os novos estudantes tendem a se relegar a certas carreiras modestas, como as licenciaturas. Nelas, são mais frequentes os estudantes de idade acima da média, que trabalham, que têm menor renda, pais menos escolarizados e maior dependência de bolsas. Nelas, se concentra a heterogeneidade que estes estudantes representam em relação ao corpo discente geral (BARBOSA, 2015; CARDOSO e VARGAS, 2015).

A reputação da instituição pública é frequentemente mobilizada pelos estudantes como justificativa para sua empreitada acadêmica, uma vez que a “escolha” do curso é limitada. Se o curso não é prestigiado, pelo menos a instituição onde se está matriculado é. O culto à instituição precede o culto ao curso (ALMEIDA, 2009; HERINGER, 2015).

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. Objetivos pragmáticos, que têm pouco a ver com a formação, mas com as vantagens associadas a ela (CARDOSO E VARGAS, 2015; ZUCARELLI, 2015; HONORATO e HERINGER, 2015).

Assim, a desigualdade se mantém por meio de uma segmentação interna persistente no acesso às IFES, apesar de todo ímpeto democratizante. 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. As diferenças se expressam na composição do alunado (BARBOSA e SANTOS, 2011; BARBOSA e PRATES, 2015;

HONORATO e HERINGER, 2015; ALMEIDA e ÉRNICA, 2015; PEROSA e COSTA, 2015; ZUCARELLI, 2015; ZAGO, 2006).

Na permanência e no aproveitamento, os desafios e dificuldades não cessam.

A distância entre o conhecimento com que os novos estudantes chegam às universidades públicas e o nível de exigência que elas impõem a eles também é um obstáculo. A inclusão no sistema significa, muitas vezes, exclusão do conhecimento, pois lacunas do passado escolar se fazem sentir no desempenho acadêmico. O êxito na educação básica cursada em escolas públicas não significa necessariamente preparo suficiente para se avançar nos estudos superiores. Democratizar a universidade enquanto persistem desigualdades anteriores a ela é um dilema (ZAGO, 2006).

Para alguns estudantes, é difícil afiliarem-se institucionalmente ao ambiente universitário. Lidar com o ‘trabalho acadêmico’ significa um grande estranhamento, em função de sua socialização primária e de sua formação na educação básica. Além disso, diferentemente da educação básica, as regras são imprecisas, as tarefas e prazos não são claramente determinados e certo uso da linguagem escrita e da oralidade, que não são ensinados, são exigidos. Os estudantes, tão logo ingressam, precisam aprender os etnométodos deste ambiente. As diferenças entre os estudantes se revelam na capacidade de afiliação institucional, pois ela varia conforme a proximidade entre o universo social/cultural do aluno e a vida universitária. A matrícula não garante a incorporação de competências que não são naturais, que precisam ser ensinadas, e não exigidas como talento (SANTOS e SILVA, 2011).

Trabalhadores estudantes acumulam adversidades: falta de tempo, rotina extenuante, dificuldades familiares e financeiras concomitantes às aulas e estudos realizados sob constante imprevisto (estudam e realizam as tarefas acadêmicas em horário de almoço, no ônibus até a universidade, de madrugada, nos finais de semana, etc.) (SANTOS, 2015). Raramente estão em dia com os estudos, recorrem à ajuda de colegas e procuram “se virar” com notas de aula e consultas à internet, quando impossibilitados de fazerem estudos mais aprofundados (ALMEIDA, 2014).

Como a vida universitária de trabalhadores se restringe às horas passadas em sala, eles perdem atividades fora do horário das aulas. Ficam comprometidas a participação em projetos de pesquisa e extensão, a presença em eventos científicos e culturais, a integração em redes de informações de “bastidores” (bolsas, estágios e outras oportunidades), a interação com os colegas, a realização de trabalhos em grupo, a destreza com o fazer acadêmico (leitura, escrita e comunicação) e a construção de uma relação real e não burocrática com professores (HONORATO, 2015). Além

disso, desconhecem oportunidades que a universidade oferece (assistência estudantil, iniciação científica, monitorias e bolsas). E, não sendo vistos pelos professores, não se fazem conhecidos, não projetam uma imagem de dedicação, de curiosidade intelectual e de produtividade. Num campo competitivo como o acadêmico, o capital social é uma moeda valiosa que estes estudantes perdem. Frequentemente, pela pouca afiliação, ficam à margem, em isolamento. Seu tempo é insuficiente para as exigências acadêmicas e dedicação aos estudos. São, sobretudo, estudantes parciais.

Enfim, mesmo com a inclusão, desigualdades prevalecem, traduzidas em diferenças no acesso, na permanência e no desempenho. A igualdade é apenas formal, pois não existe um “estudante médio”. Dizer que estão dentro não significa dizer que se democratizou, pois a inclusão se deu mediante a preservação de desigualdades de acesso; significou a incorporação dos que antes eram sumariamente eliminados. Antes, ficavam de fora; agora, ocupam cursos pouco procurados. Abertura e preservação; ingresso e impermeabilidade; diferenças e estratificação (RISTOFF, 2011; ZAGO, 2006; CARDOSO e VARGAS, 2015).

3- POR QUE SE VÃO DO ENSINO SUPERIOR

3.1- FATORES ASSOCIADOS À PARTIDA ESTUDANTIL.

Os estudos sobre abandono se dividem em modelos teórico-explicativos e estudos exploratório-descritivos. Estes últimos são maioria, e consistem no levantamento de fatores determinantes da suspensão dos estudos, perfis mais acometidos, cursos mais abandonados, etc.. Por isso, os achados são redundantes e convergentes, e a conclusão frequente é que o fenômeno é multicausal.

Tais estudos quase nunca articulam uma explicação para a evasão. Apontam as razões para a desistência, mas não como elas *causam* a evasão.¹⁸ Não se perguntam “por que isso acontece?”, “por que as condições relatadas causam evasão?”. Não desenvolvem uma teoria para o fenômeno, mas apenas listagens de determinantes, individuais e/ou socioeconômicos.

Adotam, às vezes, técnicas metodologicamente discutíveis. Andriola, Andriola e Moura (2006), Almeida e Veloso (2002) e Licda et al (2007) questionaram a professores e coordenadores de curso o que eles imaginavam serem as causas da evasão, assumindo as hipóteses deles como “as” causas, ao invés de consultarem os evadidos e seus registros.

De todo modo, tais abordagens apontam as dimensões para as quais se atentar. Neste tópico, inventariou-se os fatores associados à deserção. Incorporou-se tanto os fatores examinados em estudos exploratório-descritivos quanto os articulados em modelos teórico-explicativos. Esses modelos, aliás, são apresentados detalhadamente no tópico seguinte. Como o levantamento abrangeu modelos teóricos com perspectivas totalmente distintas, a listagem é eclética¹⁹.

¹⁸ Algumas abusam do simplismo: “A evasão pode ser explicada pelo fato de o aluno não saber escolher a profissão que quer seguir, porque muitas vezes é transmitida ao jovem uma visão negativa do mercado de trabalho e da profissão” (GOMES et al, 2010, p.7).

¹⁹ Há inúmeras maneiras de se construir, abordar e agrupar os fatores, que variam em função da perspectiva teórica adotada. No debate norte-americano, fortemente influenciado por Vincent Tinto, a construção das variáveis foca a integração social e intelectual do estudante. Perspectivas inspiradas em Bourdieu e Passeron priorizam medidas de capital cultural e econômico. Estudos etnometodológicos mensuram fatores de afiliação institucional. Aqui, em função das semelhanças entre as realidades pesquisadas, os dados disponíveis e as abordagens adotadas, as variáveis estão minimamente agrupadas de acordo com o trabalho de Margarita Latiesa, mesmo que não apareçam em seu modelo, uma vez que foram retiradas de um levantamento bibliográfico geral.

Perfil

Idade

A idade guarda uma associação positiva com a interrupção dos estudos: quanto mais idade, maior a probabilidade de se deixá-los. (GORDON e JOHNSON,1982; PASCARELLA, DUBY, MILLER e RASHER, 1981; SMITH, 1980; TWEDDALE, 1978; AIKEN, 1968; BRUNNER,PACKWOOD, e WILSON, 1978; GORTER,1978; GREER,1980; HUNTER e SHELDON,1980; JOHNSON, 1980; BOADO, CUSTODIO e RAMIREZ, 2011).

O efeito da idade sobre o abandono, embora forte, é indireto, devendo-se mais aos desafios e atribuições que a acompanham. Estudantes mais velhos evadem mais que os jovens em função das responsabilidades familiares, emprego, tempo indisponível, dificuldades de readaptação aos estudos formais, etc. (BEAN e METZNER, 1985; LENNING et al. 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SEXTON, 1965; SKALING, 1971; SUMMERSKILL, 1962). Há, todavia, relatos de instituições onde não se verificou associação significativa entre idade e evasão (LOUIS, COLTEN e DEMEKE, 1984; PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; DEVECCHIO, 1972; PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; WHITE, 1972).

Neste trabalho, a idade é medida de forma escalar e ordinal (“faixa etária”).

Residência

Variável típica em estudos norte-americanos: instituições residenciais ou não residenciais, isto é, que abrigam ou não os estudantes.

Ser residente ou não tem implicações para a evasão. Embora um grupo heterogêneo, estudantes não residentes lidam com uma série de desvantagens: passam pouco tempo na instituição além das aulas (CHICKERING e KUPER, 1971; FLANAGAN, 1976; LACKEY, 1977; WARD e KURZ, 1969); têm menos amigos na faculdade, menos contato com professores fora de sala e menos participação em atividades extracurriculares (CHICKERING, 1974; EVERETT, 1979; NELSON, 1982; WARD e KURZ, 1969; WELTY, 1976); têm maiores preocupações com o financiamento dos estudos (CHICKERING, 1974; FENSK e ESCOTT, 1972; WARD e KURZ, 1969) e têm emprego e responsabilidades familiares, (DRESSEL e NISULA, 1966; FENSKE e SCOTT, 1972; KUH e ARDAIOLO, 1979; WARD e KURZ, 1969).

Esta variável não faz sentido para a realidade brasileira²⁰, mas inspira a pensar o trabalhador estudante e sua relação parcial com os estudos. Ajuda também a pensar os estudantes do noturno que, com outras responsabilidades ou não, passam menos tempo no campus.

*Etnicidade*²¹

A conclusão mais frequente é de que negros persistem menos que brancos no ensino superior (ASTIN, 1975; BENNETT e BEAN, 1984; DUNSTON, RICHMOND). A influência da etnicidade sobre a evasão é indireta: não é por ela em si, mas pela educação a qual minorias étnicas geralmente têm acesso, que se reflete em seus coeficientes de desempenho. (BEAN e METZNER, 1985).

Porém, há relatos de que negros têm maior taxa de retenção que brancos quando se controla as notas de acesso ao ensino superior (LENNING et al, 1980), as medidas de desempenho acadêmico (ASTIN, 1972) e o status socioeconômico (PENG e FETTERS, 1978). Ou seja, quando se inclui variáveis de controle para fins comparativos, uniformizando os estudantes, há casos em que a permanência de negros é maior.

Há, ainda, artigos que reportam não haver relação entre etnicidade e evasão, tanto em instituições de quatro anos quanto em *community colleges* (MUNRO, 1981; PASCARELLA e TEREZINI, 1980; TEREZINI et al., 1981; GORDON e JOHNSON, 1982; LOUIS et al., 1984; PASCARELLA et al., 1983; SMITH, 1980; BRUNNER et al., 1978; MARTIN, 1974; RICE, 1983; WETZEL, 1977; WHITE, 1972).

Nesta tese, dispôs-se das variáveis “raça” e “cor”. Entretanto, conforme detalhado adiante, apenas os dados da segunda foram explorados, pois seu número de não respondentes é menor.

Gênero

Homens e mulheres costumam evadir em proporções e por razões diferentes. Por isso, alguns estudos estimam modelos separadamente para eles e elas (BEAN, 1980, 1982c; SPADY, 1971). A conclusão geral é que homens e mulheres ainda têm papéis distintos e estereotipados no ambiente externo à universidade, o que pode afetar suas decisões quanto a interromper ou não a matrícula.

Portanto, as diferenças observadas entre homens e mulheres não se referem ao gênero em si (a uma “essência” masculina ou feminina), mas à influência indireta de fatores a ele relacionados²².

²⁰ A existência de alojamento em algumas universidades públicas não faz delas “residenciais”, pois abrigam a minoria dos discentes.

²¹ O uso da palavra *etnicidade* deve-se meramente à livre tradução do termo *ethnicity*, do Inglês. Não há qualquer relação com os estudos culturais, diaspóricos, pós-coloniais, etc. “Raça” poderia ser usado sem problemas, mas preferiu-se a fidelidade à tradução.

Nesta pesquisa, esta variável é medida como *sexo*: masculino e feminino.

Estado civil

Apenas Furtado e Alves (2012) relatam a influência desta variável. Casados ou separados têm maior probabilidade de evadir. Nesta pesquisa, medida pelas categorias *casado*, *divorciado*, *solteiro* e *outros*. Foi recodificada, para fins de teste, em solteiro/outro.

Classe Social

Escolaridade dos pais

Dos vários indicadores do status socioeconômico da família, o nível de escolaridade dos pais pode ser o preditor mais poderoso da persistência de estudantes tradicionais (SKALING, 1971). Alguns estudos apontam relacionamento positivo entre esta variável e a persistência: maior a escolaridade dos pais, maiores as chances de permanência. (COPE e HANNAH, 1975; SKALING, 1971; SPADY, 1970; TINTO, 1975). Achados afins são encontrados a respeito da escolaridade do pai (ASTIN, 1975; JAFFE e ADAMS, 1970; KOWALSKI, 1977; PANOS e ASTIN, 1968), da mãe (ASTIN, 1972, 1975; CHASE, 1970; PANOS e ASTIN, 1968; COHEN, 1969; ALFRED, 1973) e de ambos (ASTIN, 1975; MEYERS, 1981; PANOS e ASTIN, 1968).

Há também estudos que mostram a ausência de associação estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e o abandono. Nestes casos, não há diferenças significativas entre persistentes e evadidos, no que diz respeito ao nível de estudo de seus pais (PANTAGES e CREEDON, 1978; LENNING et al., 1980; PASCARELLA et al., 1981; LOUIS et al., 1984; PASCARELLA et al., 1983, JAFFE e ADAMS, 1970; AIKEN, 1968; DEVECCHIO, 1972; PASCARELLA e TERENCEZINI, 1980).

Estudantes mais velhos, não residentes e trabalhadores – enfim, não tradicionais (BEAN e METZNER, 1985) – têm sido abordados na literatura (inclusive brasileira) como “estudantes de primeira geração”, “novos estudantes”. Um traço frequente deles é o pertencimento a famílias de classes trabalhadoras e com baixo nível de escolaridade. (CHICKERING, 1974; CROSS, 1981; KIMBALL e SEDLACEK, 1971; KUH e ARDAIOLO, 1979; SOLMON e GORDON, 1981; WELTY, 1976). Este perfil não tradicional coloca um dilema para a pesquisa: como interpretar o

²² Há um fato curioso sobre as diferenças de gênero no ensino superior brasileiro: a implantação, em 1954, do curso de Economia Doméstica na Universidade Federal de Viçosa-MG que, com seus cursos agrários, era ainda exclusivamente masculina. Visando à “profissionalização” das mulheres, o curso oferecia disciplinas nas áreas de Nutrição, Vestuário, Decoração, Puericultura, Arte e Recreação e Educação (UFV, 2018). O curso ainda existe.

efeito do nível de escolaridade dos pais na persistência de estudantes que desde muitos anos são independentes de suas famílias?

Nesta pesquisa, a escolaridade dos pais é medida por essas categorias: não alfabetizada(o), lê e escreve, mas nunca esteve na escola, fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo, superior incompleto, superior completo e pós-graduação completo.

Fator socioeconômico

Diversas variáveis são empregadas na mensuração da condição socioeconômica. Cada uma delas destaca um âmbito: renda bruta familiar, situação de trabalho, tempo de trabalho, escolaridade dos pais, tipo de ensino médio, etc. No Brasil, costuma-se adotar o critério ABIPEME²³ de classificação socioeconômica, que consiste em atribuir uma pontuação aos itens de conforto doméstico e ao nível de escolaridade do chefe da família. Pela pontuação, classifica-se o indivíduo em alguma das classes A, B, C, D e E.

Para trabalhos como este, tal classificação é inadequada, pois não contempla informações sobre a trajetória escolar, situação familiar e de trabalho do estudante (BRAGA e PEIXOTO, 2006). Assim, adotou-se a escala Fator Socioeconômico (FSE), empregada em vários estudos sobre os estudantes da UFMG (ARAÚJO *et al*, 2004; BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001, 2003; GAZZOLA, PEIXOTO e BRAGA, 2004; BRAGA e PEIXOTO, 2003, 2006).

A escala do Fator Econômico se constrói assim:

Figura 1- Indicadores componentes do Fator Socioeconômico

Item avaliado	Pontuação atribuída
Ensino médio frequentado pelo estudante	0- escola pública
	1- escola privada
Curso médio frequentado pelo estudante	0- profissionalizante
	1- colegial
Turno no qual concluiu o ensino médio	0- noturno
	1- diurno
Situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular	0- trabalhava
	1- não trabalhava
Renda familiar	0- inferior a 10 SM*
	1- entre 10 e 20 SM
	2- superior a 20 SM
Instrução dos pais	0- Nenhum deles é graduado em curso superior
	1- um deles é graduado em curso superior
	2- ambos são graduados em curso superior
Profissão do responsável**	0- Profissão típica de classe média baixa
	1- Profissão típica de classe média
	2- Profissão típica de classe média alta

*SM: salários mínimos

** Entre os dois genitores, considera-se como responsável aquela(e) cuja profissão tem a pontuação mais elevada

Fonte: BRAGA e PEIXOTO, 2006, p. 20.

²³ Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado.

No Brasil, há relatos de que a condição socioeconômica não influencia na evasão, como se observou nos cursos de Física da UFRGS (LIMA JÚNIOR, 2013) e de Química da UFC (MAZZETTO e CARNEIRO, 2002). Alunos de diferentes classes são igualmente propensos a evadir, e o fazem em razão da repetência, da insatisfação com o curso e do sentimento de escolha inadequada (MAZZETTO e CARNEIRO, 2002).

Mas, embora não influencie diretamente a evasão, a classe social pode influenciar nas *razões* para ela nos *destinos* posteriores a sua consumação. No mesmo curso de Física da UFRGS, aqueles de classe mais alta abandonam mais devido à migração para carreiras mais prestigiadas, enquanto os de classes populares tendem a evadir por fracasso escolar (LIMA JÚNIOR, 2013, BOADO, CUSTODIO e RAMIREZ, 2011).

Antecedentes Escolares

Desempenho em níveis anteriores de ensino

Medido por meio de indicadores como nota média e pontuação em exames seletivos, o desempenho nos níveis anteriores de ensino é um dos mais fortes preditores pré-matrícula da persistência; discrimina facilmente persistentes e evadidos (STAMAN; 1980, PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; PASCARELLA et al., 1983). A persistência no ensino superior tem relação positiva com o desempenho nos níveis anteriores de ensino: mais altos os indicadores de desempenho em níveis anteriores, maior a probabilidade de seguimento nos estudos universitários (SUMMERSKILL, 1962; SEXTON, 1965; BUCKLIN e BUCKLIN, 1970; SKALING, 1971; TINTO, 1975; PANTAGES e CREEDON, 1978; LENNING et al., 1980; ASTIN, 1972,1975; COKER, 1968; DULNIAK, 1982; JOHNSON, 1980; MARKS, 1967; MATTOX, 1984, BLANCHFIELD, 1971; CHASE, 1970; DEMITROFF, 1974; IFFERT, 1957; PENG e FETTERS, 1978; TRENT e MEDSKER, 1968).

Diferenças de desempenho não são aleatórias; refletem diferenças sociais. Universitários não residentes frequentemente possuem coeficientes de desempenho no ensino médio menores que os dos residentes (CHICKERING, 1974; CHICKERING E KUPER, 1971; FENSKE e SCOTT, 1972). Estudantes mais velhos se saem pior que os em idade tradicional (CROSS, 1981; GREER, 1980; KUH e ARDAIOLO, 1979; SOLMON e GORDON, 1981). No caso brasileiro, estudantes da rede privada apresentam resultados melhores que os da rede pública.

No Brasil, enfatiza-se a insuficiência formativa como causa da evasão. As deficiências acumuladas na educação básica levam a baixos resultados, repetidas reprovações em disciplinas, dificuldades em acompanhar o curso, atraso, prejuízo no aprendizado, desmotivação e baixa autoestima (ALMEIDA e VELOSO, 2002; FURTADO e ALVES, 2012; LOBO, 2012; CUNHA e MOROSINI, 2013; NIQUINI, 2015).

Porém, há achados nacionais que desautorizam as interpretações simplistas habituais de que a evasão deve-se basicamente ao despreparo e/ou desinteresse. Ainda que estes fatores sejam responsáveis, há fatores inerentes à universidade, ao mercado de trabalho e ao próprio ensino superior (BRAGA, MIRANDA, PINTO e CARDEAL, 1997).

Nesta pesquisa, examinou-se variáveis relativas ao ensino fundamental e médio (tempo desde sua conclusão, tipo, categoria administrativa e turno) e a nota obtida no ENEM.

Trabalho

A quantidade de horas de trabalho semanais está negativamente associada à persistência em razão da indisponibilidade de tempo e da incompatibilidade de horários. Diversos trabalhos reportam esta relação: Alfred (1973); Anderson (1981); Astin (1972, 1975); Cohen (1969); Everett (1979); Hunter e Sheldon (1980); Krebs e Liberty (1971); Louis et al. (1984); Peng e Fetters (1978); Smith (1980) e Staman (1980).

Este fator influencia a permanência principalmente de estudantes mais velhos, os quais mais provavelmente trabalham e trabalham mais horas semanais que estudantes em idade tradicional (KUH e ARDAIOLO, 1979; LENNING e HANSON, 1977; GREER, 1980; SOLMON e GORDON, 1981).

No Brasil, destaca-se a regularidade com que a evasão relaciona-se com o trabalho e as particularidades dos trabalhadores-estudantes (BIAZUS, 2004; VIEIRA e FRIGO, 1991; KIRA, 1998; ALMEIDA e VELOSO, 2002; SANTOS, 2012; CASTRO, 2013; CUNHA e MOROSINI, 2013). Destaca-se também como, no ensino superior brasileiro, as desigualdades sociais e o acesso seletivo fazem com que a universidade definitivamente não seja para trabalhadores. Entre os que não trabalham, pouco mais de 1/4 não avança para o ensino superior. Entre os que trabalham ou procuram trabalhar, menos de 1/3 prosseguem os estudos (MELLO, 2007).

Nesta tese, examinou, se os estudantes trabalham ou não, a quantidade de horas trabalhadas semanalmente (medidas de forma ordinal, em faixas de tempo) e a idade desde a qual trabalham.

Responsabilidades familiares

Responsabilidades familiares estão entre as razões prevaletentes para o abandono de estudantes mais velhos e em tempo parcial, razão não frequentemente mencionada por estudantes tradicionais e/ou em tempo integral que também partiram (CARTER, 1982; BRAINARD, 1973; MARTIN, 1974; HUNTER e SHELDON, 1980; GORTER, 1978). Por exemplo, Staman (1980) e Reehling (1980) relatam que o número de filhos está negativamente associado com a persistência, mas não tem efeito significativo para estudantes mais jovens.

Nesta pesquisa, dispôs-se de dados relativos ao responsável pelo sustento do estudante, à participação dele no sustento da família e à quantidade de pessoas que a constituem.

Fatores Externos

Fatores externos são aqueles sobre os quais a instituição tem pouco controle, mas que podem retirar-lhe o aluno, como finanças, mercado de trabalho estímulos externos. Outros, já relatados, como trabalho e responsabilidades familiares, podem ser incorporados à análise da influência do ambiente externo na evasão.

Finanças

Alegações de dificuldade financeira estão positivamente associadas ao o abandono, ou são mais frequentemente mencionados pelos estudantes como a razão principal para tal. (LENNING et al.,1980; MARSH,1966; PANTAGES e CREEDON,1978; SKALING, 1971; SUMMERSKILL, 1962; ASTIN, 1972; CURRAN,1981; DEMITROFF,1974; IFFERT,1957; KOWALSKI,1977; KREBS e LIBERTY, 1971; SLOCUM, 1956; DEMOS, 1968; GORDON e JOHNSON,1982; LOUIS et al., 1984; SMITH,1980; STAMAN, 1980; TWEDDALE, 1978; AIKEN,1968; BRAINARD, 1973; BROMLEY, 1973; BRUNNER et al., 1978; DAVIS, 1971; FETTERS,1977; GORTER, 1978; HALL, 1975; HINRICHSEN e SCHAUMBERG, 1976; WEIGEL, 1969; WHITE, 1972; GORTER; 1978).

Esse fator não atua indistinta e generalizadamente. Estudantes mais velhos são os que mais se preocupam com sua condição para financiar seus estudos, certamente porque têm outras responsabilidades (CROSS, 1981; HUGHES, 1983; KIMMEL e MURPHY, 1976; LENNING e HANSON, 1977; PRESTON, 1976; SOLMON e GORDON, 1981).

Summerskill (1962), Spady (1970), Cope e Hannah (1975) e Tinto (1987) questionam a validade da declaração de estudantes de que problemas financeiros foram a (ou uma) razão para evadir. Sobretudo quando se identifica, por exemplo, que a renda familiar não está altamente correlacionada com a menção das finanças como razão para se retirar (COPE e HANNAH, 1975). Estes autores creem que muitos estudantes sentem necessidade de declarar razões mais socialmente aceitáveis para evadir do que falta de compromisso ou desinteresse.

No Brasil, relatam a incidência das finanças sobre a permanência Biazus (2004), Santos (2012), Lobo (2012), Furtado e Alves (2012) e Cunha e Morosini (2013). Estas pesquisas focam ou englobam instituições privadas, onde a influência desse fator é obviamente maior.

Neste trabalho, dispõe-se da renda bruta familiar dos estudantes, da situação de trabalho, da pretensão de trabalhar, do responsável pelo sustento e da participação do estudante nele.

Mercado de trabalho

No Brasil, o debate sobre a influência do mercado de trabalho sobre a evasão concentra-se nas licenciaturas (BRAGA, MIRANDA, PINTO e CARDEAL, 1997; GOMES, 1998; VELOSO e ALMEIDA, 2002; SANTOS, 2012; RAMOS, 2014).

“[...] o esvaziamento dos cursos de licenciatura já, há muito, vem sendo constatado principalmente pela desvalorização profissional, traduzida pela baixa remuneração, produto de uma política nacional que não valoriza a atividade docente, quer seja em nível de primeiro, segundo ou terceiro grau (ALMEIDA e VELOSO, 2002, p. 144).”

É reducionismo conceber a deserção de licenciandos meramente como fracasso, despreparo ou desinteresse. Deve-se considerar suas projeções de emprego e de renda e sua busca por novas opções, ao contrário dos que se formam e vão trabalhar em outras atividades, lamentando-se por não ter mudado os planos anteriormente (BRAGA, MIRANDA PINTO e CARDEAL, 1997; GOMES, 1998).

Nesta tese, estimou-se o valor dos cursos no mercado de trabalho por meio da correlação entre os níveis de procura e seletividade e taxa de evasão.

Estímulo externo

Mede o estímulo que o estudante recebe para seguir na universidade. Vários estudos relatam a óbvia associação positiva entre encorajamento, papel da família, etc. e permanência (BUCKLIN e

BUCKLIN, 1970; PANTAGES e CREEDON, 1978; SEXTON, 1965; SPADY, 1970; TINTO, 1975; ANDERSON, 1981; HACKMAN e DYSINGER, 1970; MARKS, 1967; REED, 1968; SLOCUM, 1956; TRENT e MEDSKER, 1968). Para estudantes não tradicionais, o estímulo externo é ainda mais importante porque suas referências de amigos, familiares e colegas de trabalho são majoritariamente externas à instituição (BEAN e METZNER, 1985).

Nesta pesquisa, o uso dessa variável é impraticável e diverso a seus objetivos.

Oferta e Procura Por Ensino Superior

Nesta tese, teve-se acesso a informações como o número de tentativas de ingresso no ensino superior, se o estudante havia iniciado ou não outro curso, quais foram o tipo, a cota e o semestre de ingresso na UNIFAL-MG e seu curso (com seu turno e modalidade).

Desempenho Acadêmico

O desempenho acadêmico é um preditor consistente da evasão. Seu indicador mais explorado é a nota que os estudantes obtêm. Considera-se também as reprovações.

Nota

Muitos estudos já apontaram a nota como o maior preditor isolado da evasão, dada a forte relação negativa entre elas (LENNING et al., 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SUMMERSKILL, 1962; TINTO, 1975, 1987). Os estudantes veem a nota quase como uma recompensa financeira por um trabalho (TINTO, 1975; BEAN, 1980): maior a recompensa, maior a probabilidade de permanecer. Isso se aplica tanto à média das notas intermediárias (BEAN, 1982c, 1983; BLANCHFIELD, 1971; ENDO e HARPEL, 1979; MARKS, 1967; PASCARELLA et al., 1981; STAMAN, 1980; TATA, 1981; COSTA, 1984; KNOELL, 1976; WEIGEL, 1969; WHITE, 1972) quanto à média final do semestre (AITKEN, 1982; BEAN, 1985; JOHANSSON e ROSSMANN, 1973; PENG e FETTERS, 1978; SPADY, 1971; STAMAN, 1980; ZACCARIA e CREASER, 1971; AIKEN, 1968; PENG e FETTERS, 1978; RICE, 1983). Isto é, a média influencia tanto as deserções pós-primeiras avaliações quanto aquelas do fim do período letivo.

Estudantes mais velhos tendem a ter desempenho na educação média pior que estudantes em idade tradicional. Porém, há casos em que, apesar desta desvantagem, eles têm desempenho acadêmico universitário equivalente ou mesmo superior ao de estudantes mais jovens. No entanto, os mais velhos são mais propensos a partir que os mais jovens, mesmo com notas equivalentes ou

superiores. Embora estes estudos não explorem qualitativamente estas constatações, conjectura-se que se devam, como já se disse, à influência indireta de outros fatores que a idade supõe, e não a ela em si mesma. (KUH e ARDAIOLO, 1979; SOLMON e GORDON, 1981; GREER, 1980; KASWORM, 1980; KIMMEL e MURPHY, 1976; LENNING e HANSON, 1977; PRESTON, 1976; VON DER EMBSE e CHILDS, 1979).

Quantidade de reprovações

No Brasil, aponta-se as reprovações sucessivas como causa da retirada dos estudantes em instituições e cursos específicos (CUNHA, TUNES e SILVA, 2001; MAZZETTO e CARNEIRO, 2002; FURTADO e ALVES, 2012; SANTOS, 2012; CUNHA e MOROSINI, 2013; NIQUINI, 2015). Reitera-se que nos estudos consultados essa relação é identificada, mas não mensurada. Nenhum verificou a força da correlação (que se supõe positiva) entre o número de reprovações e a taxa de evasão.

Nesta pesquisa, dispõe-se dos seguintes indicadores de desempenho: CDA (Coeficiente de Desempenho Acadêmico), carga horária total cursada pelo estudante, semestre letivo até o qual evoluiu, regularidade no curso e sua situação (evadido ou não).

Variáveis Acadêmicas

As variáveis acadêmicas incluem hábitos e habilidades de estudo, orientação, ausência nas aulas, quantidade de créditos matriculados, atuação docente e metodologias de ensino e dificuldades de aprendizagem.

Hábitos e habilidades de estudo

Estudantes que declaram hábitos e habilidades de estudo ruins tendem a se retirar mais da universidade (BUCKLIN e BUCKLIN, 1970; LENNING et al., 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SEXTON, 1965; CHASE, 1970; DEMITROFF, 1974; ASTIN, 1975; KOWALSKI, 1977; SMITH, 1980; TAYLOR, 1982). Muitos estudantes mais velhos, por exemplo, havendo entrado para a universidade após muitos anos sem estudar, relatam falta de confiança em si mesmos e avaliaram como ruins seus hábitos de estudo (APPS, 1981; BURGESS, 1973; HUGHES, 1983; MANGANO e CORRADO, 1981; SOLMON e GORDON, 1981). Não se dispôs aqui deste dado.

Orientação

Refere-se à acessibilidade e satisfação do estudante com sua orientadora. Há evidências de que a orientação está associada à persistência (LENNING et al., 1980; CROCKETT, 1978) e de nenhuma associação significativa entre elas (JOHANSSON e ROSSMANN, 1973; KOWALSKI, 1977; DISQUE, 1983). Indisponível neste estudo.

Ausência

A ausência nas aulas é um indicador da pouca interação do estudante com a instituição e pode estar associada ao abandono, como relata Kowalski (1977), acusando mais ausência entre evadidos que entre persistentes. Porém, Bean (1982b) relata um caso em que ausência e evasão estão positivamente relacionadas apenas para estudantes com médias menores. Para estudantes com melhor desempenho, não. Supõe-se que se deva às maiores segurança e independência intelectual destes últimos.

Neste estudo, dispõe-se do percentual da carga horária cursada pelos estudantes.

Créditos matriculados

A matrícula em disciplinas isoladas e aleatórias, sem necessariamente seguir um currículo, é comum nas universidades e *colleges* norte-americanas. Esta variável mede o número de créditos no qual um estudante está matriculado. É medida de maneira dicotômica (estudantes de tempo parcial/tempo integral) ou escalar (número de créditos cursados no semestre).

Os achados em relação a esta variável são contraditórios. Estudantes de tempo parcial apresentam taxa de evasão maior que os de tempo integral²⁴, o que pode se dever ao baixo envolvimento com a instituição (LENNING et al., 1980; ALFRED, 1973; BEHRENDT, 1974; BRUNNER et al., 1978; EVERETT, 1979; FETTERS, 1977; MARTIN, 1974; KNOELL, 1976; SMITH, 1980; TWEDDALE, 1978). Mas também há casos em que a quantidade de créditos mantém associação negativa com a evasão²⁵ (RICE, 1983; STAMAN, 1980; TATA, 1981). Neste caso, menos créditos é uma estratégia de permanência, pois permite conciliar estudo e trabalho. Muitos estudantes mais velhos se matriculam em regime parcial (GREER, 1980; RAUCH, 1981; SOLMON e GORDON, 1981), provavelmente porque têm outras responsabilidades (BEAN e METZNER, 1985).

²⁴ Status da matrícula medido de forma dicotômica: integral/parcial.

²⁵ Status da matrícula medido de forma escalar, isto é, número de créditos cursados.

Esta variável não se aplica à realidade brasileira, na qual os estudantes necessariamente se matriculam num curso e seguem uma grade curricular. Nesta pesquisa, o que mais se assemelha é o turno do curso que, no caso da UNIFAL-MG, coincide com o volume de créditos semestrais: os bacharelados, diurnos, são em tempo integral e as licenciaturas, noturnas, são em tempo parcial. Estudar em tempo integral ou parcial não é questão de escolha, mas de determinação curricular.

Atuação docente e metodologias de ensino

No debate nacional, encontraram-se referências que relacionam a evasão ao estranhamento e às demais dificuldades de adaptação dos estudantes às exigências, metodologias de ensino, ritmo e dinâmica próprios do ensino superior, que muitas vezes se manifestam através da atuação docente, totalmente distinta daquela do ensino médio (KIRA, 1998; THEÓPHILO e MORAES, 2005; SANTOS, 2012; LOBO, 2012). Não se contou com dados relativos a estes temas neste estudo.

Dificuldades de aprendizagem

No Brasil, relaciona-se a evasão às deficiências acumuladas ao longo da educação básica, que incapacita para o acompanhamento dos estudos. Os resultados no ensino superior são baixo desempenho, reprovações sucessivas, atraso na progressão pelo curso e desmotivação, até culminar no abandono da graduação (ALMEIDA e VELOSO, 2002; SANTOS, 2012; CUNHA e MOROSINI, 2013; NIQUINI, 2015). Usou-se aqui o coeficiente de desempenho acadêmico.

Integração Social

A integração social se refere à intensidade e à qualidade da interação do estudante com os sistemas social e acadêmico da instituição. Modelos teóricos como os de Spady (1970) e Tinto (1975, 1987) apontam que, melhor a qualidade da interação, mais integrados os estudantes à instituição, e maiores as chances de permanência. Mede-se a integração pelo grau de participação em atividades extracurriculares e agremiações estudantis, pelo número de amigos no campus, pela intensidade do relacionamento com professores/as fora de sala, pelo grau de satisfação com os estudos, etc. Como os estudos adotam variáveis, medidas e escalas variadas, é admissível que as diferenças quanto aos resultados não se devam apenas às diferenças de integração nas realidades pesquisadas, mas também às formas distintas como foram abordadas e mensuradas.

O grau de integração social, medido por uma ou mais destas medidas, está positivamente relacionado com a persistência (LENNING et al., 1980; SEXTON, 1965; SKALING, 1971; SPADY, 1970; TINTO, 1975; EVERETT, 1979; NELSON et al., 1984; PANOS e ASTIN, 1968;

PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; PASCARELLA e TEREZINI, 1980; REED, 1968; SLOCUM, 1956; SPADY, 1971; STEELE, 1978). Por exemplo, estudantes não residentes apresentam menos integração social que residentes (CHICKERING, 1974; DRESSEL e NISULA, 1966; EVERETT, 1979; FLANAGAN, 1976; NELSON, 1982; WARD e KURZ, 1969; WELTY, 1976). Estudantes mais velhos geralmente têm pouco interesse ou oportunidade para integração social e envolvem-se menos em atividades sociais no campus (GREER, 1980; KUH e ARDAIOLO, 1979; LENNING e HANSON, 1977; LOUIS et al., 1984; MANGANO e CORRADO, 1981; PRESTON, 1976; SOLMON e GORDON, 1981; WALLACE, 1979; WOLFGANG e DOWLING, 1981).

Há também evidências contrárias, de que o grau de integração social se associa negativamente à persistência. A participação em atividades recreativas, a frequência a eventos esportivos (STAMAN, 1980), o grau de amizade na universidade, o nível de satisfação com estes relacionamentos, o grau de interação com professores fora de sala e avaliação de satisfação com estes relacionamentos (PASCARELLA et al., 1983) parecem surtir efeito inverso.

E, finalmente, casos em que integração e evasão não estão relacionadas (ROESLER, 1971, WHITE 1972, MARTIN 1974; PASCARELLA e CHAPMAN, 1983).

Neste trabalho, não se dispôs de dados secundários relativos à integração. Examinou-se sua incidência apenas qualitativamente, procurando compreender sua influência.

Atitudes e Reações Subjetivas

Há variáveis que mensuram aspectos subjetivos como percepção da utilidade, satisfação, comprometimento com o objetivo e estresse. Seus efeitos na evasão são indiretos, por meio de intenção de partir (BEAN e METZNER, 1985).

Nesta pesquisa, não se dispôs dessas variáveis. Identificou-se os fatores que elas mensuram e observou-se como influenciam na evasão, qualitativamente.

Utilidade

Esta variável mede a percepção da utilidade da educação universitária para empregabilidade e/ou desenvolvimento pessoal. Percepções de que o ensino superior é útil, de que o curso tem valor prático, estão positivamente associadas à permanência (REED, 1968; DAVIS, 1971; WHITE, 1972; TEREZINI e PASCARELLA, 1977; TAYLOR, 1982; BEAN, 1983). O objetivo de conseguir um

emprego que lhes pagasse melhor foi muito mais relatado por persistentes que por evadidos que entraram para uma *community college* (DAVIS, 1971; GELL, 1974; TAYLOR, 1982; DENNIS-ROUNDS, 1983; STAMAN, 1980).

Quando se relaciona essa variável com a idade, os achados são contraditórios: o valor prático tem mais efeito em estudantes em idade típica que em estudantes mais velhos (METZNER, 1984), mas estes também tendem a priorizar a preparação para a carreira, visando aumento de ganhos. (BURGESS, 1973; LENNING e HANSON, 1977; MANGANO e CORRADO, 1981; SOLMON e GORDON, 1981).

Além do retorno financeiro e empregatício, a educação universitária também recompensa o estudante com desenvolvimento pessoal. A percepção de crescimento intelectual é um fator positivamente associado à permanência (TINTO, 1975, 1987; SPADY, 1971; PASCARELLA e TEREZINI, 1980; TEREZINI et al., 1981; TRENT e MEDSKER, 1968).

Contrariamente, há evidências de que, quando se pesquisa calouros de perfil típico, o desenvolvimento pessoal pode não estar significativamente relacionado com o abandono (BEAN, 1980, 1983). Desenvolvimento pessoal é uma motivação frequente entre estudantes mais velhos para frequentar um curso superior (BERKOVE, 1976; FLAHERTY, 1978; PARELIUS, 1979; WOLFGANG e DOWLING, 1981).

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Satisfação

Essa variável é um indicador do quanto o estudante desfruta sê-lo e como se sente com as obrigações universitárias.

A satisfação com o papel de aluno está negativamente associada com a intenção de partir. Igualmente, a falta de interesse pelas disciplinas está negativamente associada com a persistência. (BEAN, 1983; PANOS e ASTIN, 1968; ROOTMAN, 1972; SMITH, 1980; JOHNSTON, 1982; METZNER, 1984; COPE e HANNAH, 1975; LENNING et al., 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SUMMERSKILL, 1962; ASTIN, 1975; BRIGMAN et al., 1982; DEMITROFF, 1974; IFFERT, 1957; KOWALSKI, 1977; KREBS e LIBERTY, 1971; TEREZINI e PASCARELLA, 1977).

Embora óbvios, esses achados mostram que a evasão não resulta apenas de determinantes externos que impeçam a plena integração. A indisposição pessoal, mesmo desacompanhada de fatores de deserção, pode ser suficiente para se evadir.

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Objetivos educacionais

Os estudantes entram para o ensino superior com objetivos educacionais iniciais diversos que podem influenciar a persistência, pois definem o nível de comprometimento com a instituição (TINTO, 1987). Muitos não buscam diploma ou formação profissional, mas apenas formação complementar, desenvolvimento pessoal ou outros objetivos de curso prazo. Por isso, suas altas taxas de evasão: alguns objetivos são rapidamente atingidos ou facilmente deixados (ALFRED, 1973; WALLERI, 1981; BEHRENDT, 1974; BRAINARD, 1973; BRUNNER et al., 1978, COPE e HANNAH, 1975; LENNING et al., 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SKALING, 1971; SPADY, 1970; SUMMERSKILL, 1962; TINTO, 1975; ASTIN, 1972, 1975; COKER, 1968; HACKMAN e DYSINGER, 1970; MATTOX, 1984; NELSON, SCOTT e BRYAN, 1984; PANOS e ASTIN, 1968; PENG e FETTERS, 1978; ROSSMANN e KIRK, 1970; BAUMGART e JOHNSTONE, 1977; STAMAN, 1980; TATA, 1981).

Importantes modelos explicativos da evasão como de Pascarella (1980) e de Tinto (1975, 1987) incorporaram os objetivos educacionais iniciais dos alunos, expectativas e compromissos como fatores básicos, com efeitos indiretos na persistência através da interação dos alunos com o ambiente universitário. Inclusive, alguns estudos que testaram o modelo de Tinto mostram que os objetivos iniciais não afetaram diretamente a persistência, mas indiretamente, por meio da integração social e acadêmica dos estudantes (PASCARELLA e TEREZINI, 1983; PASCARELLA et al., 1983).

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Comprometimento com os objetivos

O comprometimento com os estudos está fortemente relacionado às aspirações educacionais. Muitos alunos frequentam a universidade matriculando-se em poucas disciplinas/créditos, para melhorar seu desempenho no trabalho ou desenvolvimento pessoal, sem pretensões formativas (BEAN e METZNER, 1985). No Brasil, alguns alunos começam algum curso não aspirado apenas para cursarem algumas disciplinas, que aproveitar quando finalmente alcançarem o curso que

queriam. A permanência está associada, portanto, ao nível de aspirações educativas. Quanto mais altas, maior tende a ser o compromisso com elas e, portanto, maior a probabilidade de persistência.

Os comprometimentos com os objetivos traçados pré-matrícula e com os traçados depois mantêm um relacionamento positivo a persistência (LENNING et al., 1980; PANTAGES e CREEDON, 1978; SPADY, 1970; TINTO, 1975; BAUMGART e JOHNSTONE, 1977; HACKMAN e DYSINGER, 1970; MARKS, 1967; TATA, 1981; TRENT e MEDSKER, 1968; CHICKERING e HANNAH, 1969; PASCARELLA e TEREZINI, 1980, 1983; TEREZINI et al., 1981).

Porém, há casos em que não se encontraram diferenças significativas entre persistentes e evadidos, quanto às aspirações educativas (HACKMAN e DYSINGER, 1970; ROSSMANN e KIRK, 1970). E tampouco relação significativa entre aspirações pré ou pós-matrícula dos calouros e a persistência (PASCARELLA et al, 1983).

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Estresse

Mede o quão estressados os estudantes creem estar, em razão de fatores extra-acadêmicos: saúde, problemas familiares, conflitos, divórcio, casamento, nascimento de filhos, pressões no trabalho, “problemas pessoais”, etc. (ALFRED, 1973; CHICKERING e KUPER, 1971; GARNI, 1974; HARRINGTON, 1972; KLOTSCH, 1966; SCHUCHMAN, 1974; WARD E KURZ, 1969).

Estudantes não residentes e mais velhos estão mais sujeitos a vários tipos de estresse do ambiente externo (BEAN e METZNER, 1985). Má-preparação para a universidade, intervalo prolongado entre o ensino médio e o superior, dificuldades com hábitos de estudo e a conciliação com o tempo dificultam a permanência dos estudantes mais velhos. (APPS, 1981; BURGESS, 1973; MANGANO e CORRADO, 1981; SOLMON e GORDON, 1981). Além disso, eles tendem a ter mais compromissos externos extensos, o que limita ainda mais seus estudos (BURGESS, 1973; PRESTON, 1976; LANCE, LOURIE e MAYO, 1979; BUCKLEY, 1980; MALIN et al., 1980). Não surpreende que a falta de tempo para os afazeres acadêmicos, queixa generalizada de universitários mais velhos, não tenha sido identificada por Carter (1982) como fator importante da evasão de estudantes tradicionais.

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Certeza da escolha do curso

O grau de certeza da escolha do curso é um preditor forte e positivamente relacionado com a persistência (BUCKLIN E BUCKLIN, 1970; SEXTON, 1965; SUMMERSKILL, 1962; BRIGMAN et al. 1982; CURRAN, 1981; DEMITROFF, 1974; DEMOS, 1968; DULNIAK, 1982; EVERETT, 1979; KOWALSKI, 1977; KREBS e LIBERTY, 1971; MACMILLAN, 1970; NEWTON e GAITHER, 1980; RICE, 1983; SLOCUM, 1956; SMITH, 1980; STAMAN, 1980; TIMMONS, 1977; WHITE, 1972; DEMOS, 1968; NEWTON E GAITHER, 1980; SMITH, 1980; STAMAN, 1980). Inclusive há apontamentos de que os mais velhos têm mais certeza que os estudantes tradicionais, em idade típica (GREER, 1980; ROELFS, 1975; SOLMON E GORDON, 1981; WALLACE, 1979).

No Brasil, a escolha incerta como fator de deserção é descrita como falta de identificação, insatisfação e frustração com o curso, além de sentimentos de escolha inadequada e de indecisão quanto à carreira (KIRA, 1998; CUNHA, TUNES e SILVA, 2001; MAZZETTO e CARNEIRO, 2002; ALMEIDA e VELOSO, 2002).

Este tipo de explicação é senso comum nos meios de comunicação, sempre que notícias sobre evasão são publicadas. Nelas, frequentemente estão contidas “opiniões de especialistas” que sempre mencionam que os jovens não conhecem os cursos que escolhem, que não têm maturidade para estarem na universidade, que fazem escolhas precoces, etc. Reduccionismo.

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Intenção de partir

A intenção de deixar a faculdade, seja no meio ou no fim do período letivo, é um preditor importante da evasão (BEAN, 1980, 1982c, 1983, 1985; JOHNSON, 1980; NELSON et al., 1984; PASCARELLA et al., 1983). Nestes estudos, a intenção declarada de sair era o preditor isolado mais forte da evasão.

Muitos alunos procuram cursos de baixa demanda e depois tentam pedir transferência interna. Como não conseguem, prestam outro vestibular (ALMEIDA e VELOSO, 2002). Como já entram com a intenção de sair, não se espera que permaneçam.

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

Oportunidade de transferência

A oportunidade de se transferir é uma razão importante e frequente para o abandono da carreira inicial. Uma proporção considerável de estudantes entra para a universidade já com a intenção de se transferir. Boa parte dos abandonos são, de fato, transferências para outra instituição ou curso (LENNING et al., 1980; SPADY, 1970; BEHRENDT, 1974; BRAINARD, 1973; EAGLE, 1979; GREIVE, 1970; HAAS, 1974; HALL, 1975; JOHNSTON, 1982; MACMILLAN, 1970; SELO, 1974; SNYDER e BLOCKER, 1970; STINE, 1976; TAYLOR, 1982; TWEDDALE, 1978; WEIGEL, 1969; DEMITROFF, 1974; EVERETT, 1979; IFFERT, 1957; KOWALSKI, 1977).

A probabilidade de transferência é diferenciada, variando em função do perfil dos evadidos. Estudantes residentes têm mais chances que não residentes (NELSON, 1982); os que estudam em tempo integral, mais que os que de tempo parcial (BEHRENDT, 1974) e, os de idade tradicional, mais que os mais velhos (PRESTON, 1976; WHITE, 1972). Para estudantes mais tradicionais, a probabilidade de transferência é maior (BEAN e METZNER, 1985).

Achados como os de Staman (1980) e de Pascarella et al. (1983), de que a integração social está negativamente associada com a persistência, são apenas aparentemente contraditórios: alguns alunos com altos níveis de integração social podem estar mais passíveis de se transferir para outra instituição (ou curso) mais de acordo com suas aspirações.

Muitos ingressam em cursos de menor demanda não porque estejam realmente interessados neles, mas porque pretendem garantir uma vaga no ensino superior enquanto não conseguem se transferir para aqueles realmente pretendidos, mas de acesso mais difícil. Algo frequente na área da saúde, na qual o sentido da transferência é de todos os cursos para Medicina (CAVALCANTI et al, 2010; GOMES et al, 2010). Um exemplo do curso de Odontologia, na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande-PB, que perde alunos para Medicina:

Como os vestibulares das universidades federal e estadual ocorrem em datas distintas, o estudante faz ambos os exames e, não obtendo aprovação no curso inicialmente desejado, matricula-se no curso de Odontologia da UEPB como forma de garantir o acesso ao ensino superior em um primeiro momento. Posteriormente, ao longo dos próximos meses, irá se preparar para prestar um novo vestibular e, quando aprovado, abandona o curso de Odontologia, ocasionando uma elevada taxa de evasão escolar (CAVALCANTI et al, 2010, p. 98).

Examinou-se este fator apenas qualitativamente, nesta pesquisa.

3.2- MODELOS EXPLICATIVOS DA DESERÇÃO

No tópico anterior, explorou-se os fatores extraídos de pesquisas. Nesta seção, apresentam-se as perspectivas que, mais que identificar fatores influentes, desenvolvem uma explicação, articulam um modelo teórico.

A Reprodução de Desigualdades Pelo Sistema de Ensino

O modelo da reprodução destaca os mecanismos por meio dos quais os sistemas de ensino reproduzem as disparidades sociais que prometem sanar. A evasão é expressão da dinâmica excludente operada pelos processos contínuos de seleção cultural.

A ação pedagógica é violência simbólica: inculca cultura de classes dominantes como legítima, superior. O currículo é hegemônico e seletivo, pois exprime relações de força na instituição do arbitrário cultural, dispondo sobre quais saberes e competências serão omitidos e silenciados (BOURDIEU, 2008; BOURDIEU e PASSERON, 2013).

As variações de desempenho entre os estudantes são função das diferenças de familiaridade prévia com a cultura escolar entre eles. Os que já a possuem têm em mãos um verdadeiro capital cultural. Quanto mais afins os *habitus* familiar e escolar, melhor a assimilação da mensagem pedagógica e maiores as chances de sucesso escolar. Assim, o processo de ensino-aprendizagem para uns é continuidade e reforço; para outros, é contraste e ruptura. As classes médias, particularmente, distinguem-se por sua docilidade cultural, dado que sua ascensão social depende diretamente da escola (BOURDIEU e PASSERON, 2013).

A ideologia do dom obscurece que diferenças de desempenho são diferenças de capital cultural e, logo, diferenças de classe. Como o tratamento dispensado aos estudantes é indiferenciado e dotado de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes (fardamento, livro didático, currículo, etc.), os resultados escolares são imputados aos estudantes, como se fossem função exclusivamente de aptidões individuais, e não determinações de classe. Os que se saem bem são talentosos. Os que fracassam são convencidos de que não são feitos para escola. Sob a aparência da neutralidade, o sistema de ensino dissimula as funções que desempenha e as relações que mantém com a estrutura de classes, desincumbindo-se delas (BOURDIEU, 2008; BOURDIEU e PASSERON, 2013).

Os sistemas de ensino, portanto, legitimam e contribuem para a conservação da ordem estabelecida. Converte diferenças culturais constituídas fora da escola, em diferenças sociais legitimadas como

diferenças de esforço pessoal, reproduzindo a estrutura da distribuição do capital cultural entre classes, colaborando, portanto, para a reprodução da estrutura social. Assim, os sistemas de ensino não são instrumentos de democratização e de promoção da mobilidade social, porque *reproduzem* as desigualdades sociais, transformando privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos, legitimando-os (BOURDIEU e PASSERON, 2013, 2014).

Mesmo a entrada no jogo escolar de categorias sociais até então praticamente excluídas do ensino, com a massificação da oferta ao longo do século XX, a estrutura reprodutora e excludente tende a se manter, em função de sua própria dinâmica. A desproporção na distribuição das oportunidades escolares e dos benefícios escolares e sociais correlativos segundo as classes conservou-se. Instituições, vagas e cursos que conduzem a posições prestigiadas seguiram monopolizados em razão do monopólio do capital cultural (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

Com a massificação do ensino superior, a eliminação, que era sumária, passa a ser ao longo do tempo e dentro da universidade. As instituições passam a ser habitadas por excluídos potenciais, sobreviventes das seleções sucessivas ao longo da escolarização, relegados a cursos que acolhem a maior proporção de estudantes procedentes das classes populares. “Suas motivações” e “vocações” para cursos de segunda classe não é algo insólito, irracional, mas consequência lógica do sistema e expressão das contradições da escolaridade. A estrutura da seleção os obriga a renunciar às aspirações escolares e a rever suas pretensões, levando adiante uma escolaridade que sabem não ter futuro. Responsáveis diretos pela desvalorização econômica e simbólica dos diplomas e suas primeiras vítimas (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: tiveram ‘sua chance’ (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

O ingresso de novas camadas da população confere apenas aparências de democratização. Camadas sociais seguem desigualmente representadas e hierarquicamente sobrepostas. De um lado, redutos reservados aos herdeiros da herança cultural legítima, com suas competências prévias à escola, desempenho diferencial, amparo acadêmico e mapeamento dos bons ramos de ensino e estabelecimentos. De outro, estudantes de famílias desprovidas, entregues a si mesmos, encontrando seu caminho ao acaso, investindo seu reduzido capital cultural em estudos que de superiores só têm

o nome. Concentram o ingresso tardio, as dificuldades escolares, o atraso, a repetência e a evasão. Lógica de castas sob a fachada do mérito. A expansão da oferta significa um grau mais alto da dissimulação da reprodução, ainda mais legitimada pela presença dos excluídos no interior do sistema (BOURDIEU e PASSERON, 2014; BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

Taxas de evasão são um indicador dos mecanismos excludentes dos sistemas educacionais e só são compreendidas se integradas no sistema de relações ensino-classe. Representam o efeito diferencial da posição de classe e do capital cultural na seletividade que o sistema de ensino opera. Estudantes oriundos de classes médias e populares, mais sujeitos à eliminação, precisam dedicar-se mais à aculturação, à sofisticação linguística e à cultura extraescolar. E, se escapam da eliminação, logrando alcançar o ensino superior, tendem a ser conduzidos, pelas mesmas razões, a diplomas e estudos que nada mais são que a acomodação de eliminados dentro do sistema.

Explica-se a evasão como consequência das desigualdades culturais diante da escola, do papel conivente das estruturas e dos atores escolares com a reprodução das disparidades e a impotência da massificação diante da dinâmica excludente da qual a evasão é sua manifestação.

A Inclusão Excludente

Observa-se uma massificação intensa desde quatro décadas, contínua e sem antecedentes da educação superior em nível mundial, tendência estrutural, nuclear e global. A taxa bruta de matrícula, que era de 9% em 1970, passou para 26% em 2007, segundo Compêndio Mundial de Educação, da UNESCO, de 2009 (EZCURRA, 2007). Embora com desigualdades regionais marcadas, a massificação segue um processo global e que certamente se manterá (EZCURRA, 2011, 2013). A maioria dos países se encaminha para uma participação de massas ou universal, inclusive na América Latina, onde se observa um acréscimo significativo e dinâmico na taxa bruta de matrículas, apesar das disparidades na região (EZCURRA, 2013).

A massificação abriu o ingresso para camadas sociais antes excluídas, inclusive em países do capitalismo central. Um processo inclusivo, portanto, que se expressa no ingresso dos “estudantes de primeira geração”, isto é, pioneiros em suas 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 muito 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 (EZCURRA, 2007, 2011, 2013, ÉRLICH, 2004).

Ou seja, se desfigurou o predomínio do aluno tradicional, branco, de tempo completo, que não trabalha, vive no campus e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar. Assim, começou o ingresso de estudantes de mais idade, de menor status socioeconômico e preparação acadêmica, ocupados e com tempo de dedicação parcial aos estudos, que vivem em seus lares, comprometidos com maiores compromissos familiares, que não universitários de primeira geração – nenhum dos pais conseguiu mais que um diploma de ensino médio – e membros de minorias (negros, hispânicos e outros) (EZCURRA, 2007, p. 18)²⁶.

Mas a inclusão de alunos de outros segmentos é socialmente condicionada. Dá-se mediante a manutenção de uma desigualdade sistemática entre os estratos sociais. Persiste uma desproporção entre classes, no que diz respeito à participação relativa de cada uma no nível superior. Além disso, tal inclusão está submetida a uma diferenciação hierárquica que acompanha a expansão dos sistemas de ensino superior: estabelecimentos estratificados por prestígio, recursos e seletividade não incluem, exatamente, mas operam um desvio pelo qual membros de classe trabalhadora são apartados das oportunidades de elite e canalizados para segmentos de menor status.

Assim, tal ciclo extraordinário de massificação, que abre portas para camadas em desvantagem, traz consigo outra tendência estrutural: altas taxas de deserção, em escala global. Aproximadamente 31% dos ingressantes deixam os estudos sem se formar, com variações destacadas entre países²⁷ (EZCURRA, 2011).

A deserção que acompanha a massificação da educação superior contém uma desigualdade aguda e crescente, que afeta especialmente estudantes de camadas sociais desfavorecidas na América Latina e Estados Unidos, sendo, possivelmente, um processo mundial. Populações em desvantagem têm menos probabilidade de continuar até o fim porque existe um conjunto de fatores convergentes próprios a elas, como ser trabalhador de tempo integral, poder dedicar-se aos estudos parcialmente, atrasar o ingresso e pertencer a grupos minoritários. E quanto mais esses fatores, geralmente cumulativos, operam, maior o risco de deserção. Logo, desertam muito mais que seus colegas, proporcionalmente (EZCURRA, 2013).

²⁶ Traduzido livremente de “O sea, se desdibujó el predominio del alumno tradicional, blanco, de tiempo completo, que no trabaja, vive en el campus y posee poca o ninguna responsabilidad familiar. Así, comenzó el ingreso de estudiantes de mayor edad, de menor estatus socioeconómico y preparación académica, ocupados y con tiempo de dedicación parcial al estudio, que viven en sus hogares, obligados por mayores compromisos familiares, que son universitarios de primera generación – ninguno de los padres logró más que un diploma de educación media – y miembros de minorías (negros, hispánicos, otros)” (EZCURRA, 2007, p. 18).

²⁷ Por exemplo, 54% nos Estados Unidos e 25% na Espanha (EZCURRA, 2011).

Deste modo, a expansão da matrícula, embora notável, não resolve desigualdades persistentes. A maior probabilidade de abandono dos estudantes de baixos recursos e de primeira geração ratifica sua vulnerabilidade, uma tendência aguda e perdurável. A deserção, própria da massificação, supõe uma desigualdade substancial, uma barreira socioeconômica que se constitui como tendência. Assim, os avanços beneficiaram uma fração pequena dos jovens de menores recursos. Beneficiaram quase exclusivamente setores altos e médios. Apenas 3,1% dos estudantes de primeira geração se graduam na América Latina. Proporção que sobe para 71,6% no caso de estudantes cujos pais têm estudos superiores completos (EZCURRA, 2011, 2013). “O abandono golpeia, sobretudo, a população em desvantagem, num processo de reprodução da desigualdade, intenso e crescente” (EZCURRA, 2013, p. 23)²⁸.

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. Diferenças nas taxas de diplomação são diferenças de classe, uma problemática que parece também ser de ordem global (EZCURRA, 2007, 2011, 2013).

Custo e Benefício; Investimento e Consumo

Alguns modelos destacam as forças econômicas para explicar a decisão de partir. Compartilham a visão de que decisões individuais sobre persistência não diferem de quaisquer outras decisões econômicas que envolvam cálculo de custos e benefícios ou caminhos alternativos para se investir recursos escassos. Retenção e evasão refletem, portanto, forças econômicas. O que está em jogo são os benefícios econômicos relativos ao ensino superior e os custos envolvidos na frequência ao curso. Os resultados financeiros e sociais de um diploma de graduação podem (ou não) se sobrepor aos de outra atividade, como o trabalho, por exemplo. Essa abordagem se concentra na avaliação, feita pelo aluno, dos custos, investimentos e retorno esperado. Permanecer ou desertar é uma questão de cálculo, em que se incluem anos de estudo, alimentação, bolsa de estudo, transporte, propostas de emprego, outros caminhos formativos, etc. (MANSKI e WISE, 1983; IWAI e CHURCHILL, 1982; JENSEN, 1981; CABRERA et al, 2006; NORA e CASTAÑEDA, 1993).

Outras abordagens identificam dois modelos de escolha do curso de graduação: “consumo” e “investimento”. No modelo de consumo, os estudos são um bem complementar. Os estudos servem a uma inserção profissional aleatória, suas perspectivas profissionais são baixas e escassas e seu

²⁸ Traduzido livremente de “El abandono golpea sobre todo a la población de estatus en desventaja, en un proceso de reproducción de la desigualdad, intenso y creciente.”

retorno financeiro é incerto. Diante disso, os estudantes costumam se preparar em outras áreas, como idiomas ou computação. Os custos com os quais os estudantes estão dispostos a arcar são proporcionais aos retornos que esperam receber, ou seja, baixos. Assim, miram carreiras que creem fáceis de estudar e que lhes demandem pouco investimento (LATIESA, 1992). O modelo consumo se aplica mais aos jovens de estratos mais baixos, cuja experiência escolar é mais deficiente, a estudantes trabalhadores e aos que escolhem a carreira que podem realizar (APARICIO, 1998).

O modelo de investimento, por outro lado, corresponde à busca de carreiras prestigiadas como Direito e Medicina, que demandam maior quantidade de estudo, mas cujos retornos financeiros no mercado de trabalho são mais seguros (LATIESA, 1992). O modelo de investimento se aplica mais àqueles com melhor nível de ingresso, que podem selecionar a carreira que querem cursar, que raramente trabalham e que podem se dedicar aos estudos. O maior risco converge com maiores exigências, expectativas e gratificações deferidas (APARICIO, 1998).

Assim, estabelecem-se tendências diferenciadas na procura pelo ensino superior: há um setor protegido, selecionado, com alunos pertencentes a classes mais elevadas, com maiores e mais prováveis benefícios futuros, e outro, com altas taxas de abandono e com alunos que desenvolvem estratégias diversificadas, coerentes com a leitura que fazem de seu futuro (LATIESA, 1992).

A Integração Social e Acadêmica

Grandes modelos como de Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1987) e Pascarella (1980) enfatizam a importância da integração social no ambiente universitário para a permanência. Mantidas as condições iguais, quanto mais frequentes as interações formais e informais, mais provável é a persistência e, assim, os desenvolvimentos social e intelectual. Por outro lado, a ausência de contatos ou sua limitação à sala de aula estão associadas à retirada dos estudos. Assim, a partida voluntária tem mais a ver com o que ocorre após a entrada para a universidade do que acontece antes do ingresso, e raramente está associada a fracasso acadêmico (PASCARELLA e TARENZINI, 1977, 1979; TINTO, 1987).

Medidas de integração típicas são o grau de participação em atividades extracurriculares, as amizades no campus, o relacionamento com professores fora de sala, avaliação dessas experiências pelos estudantes, grau de satisfação, etc. As variáveis examinadas nos estudos visam à mensuração do engajamento não só no sistema acadêmico (salas de aula, laboratórios, professores e técnicos), mas, também, social (interações gerais fora do domínio acadêmico).

Vincent Tinto (1975, 1982, 1987, 1989) pautou o debate, definiu os termos, a estrutura conceitual e o modelo teórico paradigmático²⁹ na sociologia do abandono do ensino superior de matriz integracionista. Sua tese geral é de que a partida individual do ensino superior surge de seis causas. Duas são as disposições individuais com as quais indivíduos chegam: objetivos educativos e nível de comprometimento com eles. As outras quatro são as experiências integrativas após o ingresso: desajustamento, incongruência, isolamento e dificuldade³⁰. Quanto mais pretensivos os objetivos acadêmicos e quanto o maior o comprometimento com ele e a instituição e quanto mais integrativas as experiências, mais prováveis são os indivíduos de persistir e concluir os estudos. Do contrário, quanto mais modestos os objetivos e o comprometimento com eles, assim como menos integrativas as experiências de convívio acadêmico e social, mais provavelmente os indivíduos partirão voluntariamente.

Diferenças de taxas entre grupos de estudantes indicam diferenças quanto ao caráter de suas experiências integrativas no ensino superior. O impacto de certos atributos individuais como etnicidade, faixa etária, trabalho e gênero só é compreendido dentro do contexto interativo em que os indivíduos se situam (TINTO, 1987). Certos traços dispõem a mais ou a menos integração. Minorias étnico-raciais enfrentam dificuldades para se envolver em atividades e relacionamentos interpessoais que levam a integração social da vida social e intelectual em instituições eminentemente brancas. Logo, mais sujeitos ao isolamento e à incongruência. Estudantes maduros são igualmente marginais no mundo juvenil das universidades. Barreiras reais os separam: família, trabalho, falta de tempo, etc.. Isolamento e incongruência podem importar mais que falta de comprometimento em sua decisão de persistir (CROSS 1981; ASTIN, 1975). O trabalho está associado a taxas menores de persistência porque remove o indivíduo da vida do campus, principalmente se o emprego fizer parte de uma carreira maior (CHICKERING, 1974). E as mulheres ainda enfrentam pressões sociais externas que constroem sua participação acadêmica, relativas a certos papéis desempenhados na sociedade.

Diferenças de taxas de abandono entre instituições refletem atributos e circunstâncias particulares de cada uma delas. Instituições noturnas, com cursos de dois anos e *community colleges* são necessariamente ambientes pouco integrativos. Não há uma experiência integrativa significativa no campus. E atraem uma clientela cuja participação na vida social do campus é compreensivelmente limitada apenas às aulas. Quanto maior uma instituição, maiores as chances de contatos variados,

29 Reconhece-se a inadequação do termo “paradigma” fora das ciências normais, conforme pontuado por Thomas Kuhn (2006). Seu uso aqui não tem rigor epistemológico; retrata apenas a hegemonia do modelo de Tinto, que uniformizou os termos do debate e estabeleceu-se como abordagem teórico-metodológica dominante no debate integracionista.

30 Nem todos ingressantes alcançam os padrões mínimos de exigência. Nesse caso, partem porque as demandas institucionais são muito difíceis. Mas partidas por eliminação são uma pequena proporção do total de baixas (menos de 15%); a maioria é voluntária.

mas menos prováveis os contatos extensos. Quanto menor, mais social e intelectualmente homogêneo o ambiente, proporcionando mais contato. Enquanto a partida de instituições grandes se deve mais provavelmente a isolamento que incongruência, nas pequenas deve mais a incongruência que isolamento (TINTO, 1987).

A Pressão Externa Sobre Estudantes Não Tradicionais

Estudantes mais velhos, em tempo parcial e trabalhadores têm composto uma proporção cada vez maior nos contingentes universitários pelo mundo. Fatores econômicos, políticos, sociais, demográficos, curriculares e institucionais levaram a tal aumento significativo em seus níveis de matrícula. Porém, apesar do crescimento espetacular da matrícula, a probabilidade de estudantes com este perfil concluírem o curso é muito menor que a dos tradicionais (ASTIN, 1975; FETTERS, 1977; BEAN e METZNER, 1985).

Estudantes não tradicionais se distinguem por serem mais afetados pelo ambiente externo que pela integração social interna. São principalmente estudantes a quem falta um ou mais destes atributos: tempo integral no campus, idade típica e sem necessidade de trabalhar. Gênero, classe e raça podem compor este perfil, mas estes atributos não são decisivos porque não interferem diretamente na diferença de influência entre os ambientes externo e interno.

Estudantes não tradicionais identificam-se com valores da maturidade e são, portanto, menos suscetíveis à socialização que seus colegas (STEWART e RUE, 1983). Experimentam contatos menos intensos com outros estudantes e professores, reduzindo a influência socializante da frequência à universidade (ROOTMAN, 1972; PASCARELLA, 1980). São menos prováveis de progredir linearmente (CHICKERING, 1969, 1974). Têm incumbências empregatícias e familiares. Enfim, experimentam uma pressão externa que os tradicionais não. Tal pressão significa menor interação no ambiente universitário, menor engajamento por meio de atividades extracurriculares e de recursos do campus. Significa também muito mais interação com o mundo exterior, não universitário.

Dada a irrelevância da socialização no ambiente acadêmico e a importância do ambiente não universitário, o processo de evasão de não tradicionais difere daquele dos demais. Logo, um modelo explicativo específico é necessário. Além das variáveis geralmente examinadas, é preciso explorar a influência dos fatores do ambiente externo. Porque, enquanto estudantes residentes preocupam-se fundamentalmente com o ambiente interno, institucional, os não tradicionais estão muito mais proximamente em conexão com o ambiente externo, o que pode retirar-lhes do ambiente acadêmico.

Assim, é preciso incluir na análise o exame de variáveis como “finanças”, “horas de trabalho”, “estímulo externo”, “responsabilidades familiares” e “oportunidades de transferência”. Porque sua permanência está associada ao fato de financiarem seus estudos, de trabalharem, de precisarem ser encorajados, uma vez que suas referências familiares e de amizade são majoritariamente extrauniversitárias, de auxiliarem no sustento e na gestão familiares e de eventualmente se transferirem (embora a probabilidade de transferência seja diferenciada, e varia em função do perfil dos evadidos. Quanto mais tradicional, mais provável) (BEAN e METZNER, 1985)

O Ofício de Estudante e a Afiliação Universitária

Em pesquisa realizada com os estudantes da Universidade de Paris VIII, conhecida por acolher trabalhadores, estrangeiros e migrantes e outros grupos subalternizados, Alain Coulon (2008) examinou as dificuldades daqueles estudantes de se adaptarem códigos do ensino superior, de refletirem, de se expressarem oralmente, de argumentarem, de redigirem, de apresentarem referências, enfim, de realizar o “ofício de estudante”.

Quando iniciam seus estudos, no primeiro período (principalmente se nunca haviam estado numa universidade antes), o primeiro aprendizado é justamente sobre como aprender. Diante de novas exigências, da quantidade de informações e de outras maneiras de se processá-las, os inexperientes estudantes precisam de pautas claras de como abordar as matérias, o que estudar, como estudar, como apresentar relatórios, como se preparar para as aulas, etc. (PARRINO, 2014).

Mas, nas universidades, professores não impõem tarefas nem prazos precisos. As exigências não são explicitadas, mas cobradas. Não há *feedback*. As regras são instáveis. Não há tutela, mas liberdade e autonomia relativas. A experiência de leitura é outra, não apenas quanto ao volume, mas à sua natureza e profundidade.

Ser um estudante universitário, portanto, implica aprender a sê-lo, “afiliar-se institucionalmente”. Abrange familiarização intelectual, cultural e simbólica e domínio das regras do jogo. Implica dominar o trabalho acadêmico, que é, basicamente, ler, escrever e pensar. Implica também lidar com regras e rotinas acadêmicas. Competências que só se legitimam pelos pares quando se faz as coisas naturalmente, sem se pensar nelas, por meio de práticas incorporadas. (COULON, 2008). Estudar e aprender implicam um processo de internalização de conceitos, de relações, aplicações e transferências de conhecimentos (PARRINO, 2014).

Como afiliar-se institucionalmente significa incorporar os etnométodos do grupo cotidianamente, quanto menos tempo se passa na universidade, maior a tendência de descontinuidade/evasão. Estudantes que não se afiliam, fracassam. Por isso, a abertura do acesso em função da massificação do ensino superior nada faz em favor da permanência. Pelo contrário, impõe mais um desafio a ela: “Hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela” (COULON, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o antídoto para a evasão é aumentar o tempo de permanência dos estudantes no espaço da universidade.

Quanto mais tempo passar o estudante nesse ambiente, maiores serão suas chances de compreender o funcionamento desse mundo, suas regras, seus limites, suas exigências e possibilidades. Mesmo a participação em eventos não diretamente relacionados às aprendizagens acadêmicas é importante nesse percurso que leva da admissão ao diploma (COULON, 2008, p. 257).

Por isso o acolhimento aos calouros é importante: por meio da afiliação e da aculturação aos códigos da universidade, tentar garantir a passagem da “profissão” de aluno para a de estudante. Mesmo com as críticas de que isso seria uma “secundarização” da educação superior, que protege excessivamente e dificulta a autonomia e definitiva inclusão do estudante na vida acadêmica (SANTOS e SILVA, 2011).

4- UNIFAL-MG: HISTÓRIA, TRANSFORMAÇÕES, TENDÊNCIAS E A COORTE 2013

4.1- DE EFOA A UNIFAL-MG: HISTÓRIA, TRANSFORMAÇÃO E TENDÊNCIAS RECENTES

A Escola de Pharmacia e Odontologia foi instituída como estabelecimento privado de ensino superior em abril de 1914, em Alfenas, no sul de Minas Gerais. A primeira turma do curso de Farmácia ingressou naquele ano, e a de Odontologia, no ano seguinte. Tornou-se reconhecida pelo Estado de Minas Gerais em setembro de 1915 e pelo governo federal em março de 1932 (CORRÊA e AVELINO, 2014).

O processo de federalização da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas – EFOA – começou por volta de 1957. A Lei de federalização da EFOA nº 3.854/1960 foi sancionada e promulgada pelo então presidente da República Juscelino Kubistchek de Oliveira em dezembro de 1960. A mesma lei estabelecia a nomeação de 24 professores catedráticos, 12 para cada curso, a partir de 1961 (CORRÊA e AVELINO, 2014).

Em 2001, a EFOA passou a centro universitário federal – EFOA/CEUFE – o que significava, a partir de então, autonomia para criar cursos e programas e manejar vagas. Significava, também, autonomia para registrar os diplomas dos cursos (até, então, seus diplomas eram registrados pela Universidade Federal de Juiz de Fora). Naquele ano, além de Farmácia e Odontologia, a EFOA/CEUFE já oferecia também graduação em Enfermagem, Nutrição e Ciências Biológicas (CORRÊA e AVELINO, 2014).

Sua transformação em Universidade Federal de Alfenas veio em 2005, quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.154/2005. O mesmo ato previa a criação de 80 cargos efetivos de professores do magistério superior para a instituição (CORRÊA e AVELINO, 2014).

A adesão ao Reuni em 2007 proporcionou a abertura de cursos e vagas, expansão física e contratação de servidores. Em 2006, foram criados os cursos de Ciência da Computação, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Geografia e Biotecnologia. Em seguida, implantaram-se as Licenciaturas em Letras, Ciências Sociais e História (CORRÊA e AVELINO, 2014).

Nesta época foram criados também outros três campi: em Varginha³¹, Poços de Caldas³² e mais um em Alfenas. Seguindo orientação do REUNI de se diversificar as modalidades de graduação e de se evitar formações especializadas, coube a estes *campi* implantarem os bacharelados interdisciplinares, que oferecem uma formação inicial com quatro cursos em cada um. (CORRÊA e AVELINO, 2014).

O ano de 2014 foi marcado por uma série de solenidades para comemoração do centenário da instituição. Houve baile de gala, congresso científico-cultural, encontro de ex-alunas e alunos, exposição temporária, feira de inovação científica e tecnológica e feira de livros. Houve também jogos INTERUNIFAL, Jubileu de Prata e de Ouro, missa e culto evangélico (CORRÊA e AVELINO, 2014).

A tabela abaixo mostra a evolução da instituição nos últimos 20 anos. Adiante, esta evolução da EFOA/UNIFAL-MG é comparada com as tendências nacionais.

Tabela 2- Evolução da EFOA/UNIFAL-MG em números

Ano	Cursos	EFOA/Unifal-MG		
		Ingressos	Matriculas grad. presencial	Concluintes grad. presencial
1995	3	220	963	213
1996	3	180	982	186
1997	3	231	983	229
1998	3	229	952	316
1999	3	254	974	222
2000	5	281	998	215
2001	5	314	1.012	216
2002	6	324	1.061	201
2003	6	359	1.159	283
2004	6	467	1.205	186
2005	6	320	1.320	268
2006	10	520	1.365	285
2007	14	750	1.779	348
2008	15	645	2.151	246
2009	23	1.493	3.367	281
2010	24	1.519	4.151	443
2011	28	1.624	4.843	602
2013	31	1.628	5.730	826
2014	32	1.743	5.952	847

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

Atualmente, a UNIFAL-MG oferece 33 cursos de graduação, dos quais três são ofertados na modalidade à distância – EaD (licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Pedagogia).

³¹ Onde está o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.

³² Onde está o Instituto de Ciência e Tecnologia.

Figura 2- cursos de graduação presenciais nos *campi* da UNIFAL-MG em Alfenas

Cursos de graduação presenciais - campi Alfenas		
Biomedicina	Farmácia	Matemática - Licenciatura
Biotecnologia	Física - Licenciatura	Medicina
Ciência da Computação	Fisioterapia	Nutrição
Ciências Biológicas - Bacharelado	Geografia - Bacharelado	Odontologia
Ciências Biológicas - Licenciatura	Geografia - Licenciatura	Pedagogia - Licenciatura
Ciências Sociais - Bacharelado	História - Licenciatura	Química - Bacharelado
Ciências Sociais - Licenciatura	Letras - Licenciatura	Química - Licenciatura
Enfermagem		

Fonte: elaboração própria a partir de <http://www.UNIFAL-MG.edu.br/graduacao/cursos>

Figura 3- cursos de graduação presenciais nos *campi* de Poços de Caldas e Varginha

Cursos de graduação presenciais - campi avançados	
Poços de Caldas	Varginha
Bach. Interd. em C. & T.	Bach. Interd. em C. e Economia
Engenharia Ambiental	Administração Pública
Engenharia de Minas	Ciências Atuariais
Engenharia Química	Ciências Econômicas

Fonte: elaboração própria a partir de <http://www.UNIFAL-MG.edu.br/graduacao/cursos>

Na pós-graduação, são oferecidas cinco pós-graduações *lato sensu* (das quais duas são EaD) e 19 pós-graduações *stricto sensu*. Estes cursos distribuem-se conforme os quadros abaixo:

Figura 4- Cursos de pós-graduação Lato Sensu oferecidos na UNIFAL-MG

Cursos de pós-graduação Lato Sensu	
Presenciais e semipresenciais	A distância
Ciências da Saúde	Especialização em Teorias e Práticas na Educação
Ciências Humanas	Especialização em Gestão Pública Municipal
Ciências Sociais Aplicadas	

Fonte: elaboração própria a partir de <http://www.UNIFAL-MG.edu.br/prppg/latusensu/cursolatusensu>

Figura 5- Cursos de pós-graduação Stricto Sensu oferecidos na UNIFAL-MG

Cursos de pós-graduação Stricto Sensu - mestrado		
Ciência e Engenharia Ambiental	Estatística Aplicada e Biometria	Administração Pública
Ciência e Engenharia de Materiais	Física	Ensino de Física
Ciências Odontológicas	Gestão Pública e Sociedade	Engenharia Química
Ciências Ambientais	História Ibérica	Ciências Biológicas
Enfermagem	Educação	Ciências da Reabilitação

Fonte: elaboração própria a partir de <http://www.UNIFAL-MG.edu.br/prppg/strictosensu/areaseprogramas>

Figura 6- Cursos de pós-graduação Stricto Sensu oferecidos na UNIFAL-MG

Cursos de pós-graduação Stricto Sensu - mestrado e doutorado	
Biociências Aplicada à Saúde	Programa Multicêntrico em Ciências Fisiológicas
Ciências Farmacêuticas	Química

Fonte: elaboração própria a partir de <http://www.UNIFAL-MG.edu.br/prppg/strictosensu/areaseprogramas>

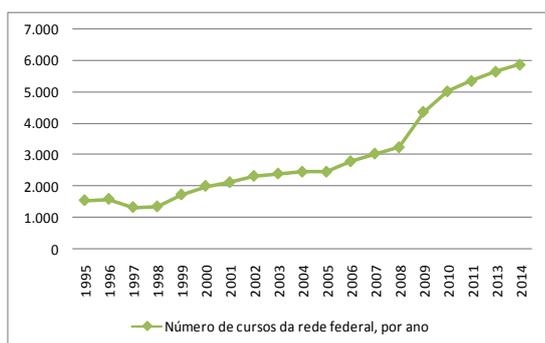
Em torno de 2007 várias IFES mineiras se beneficiaram do REUNI. Instituições estabelecidas há muito como universidades ganharam outros *campi*, como a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e a Universidade Federal de Viçosa – UFV. Outras escolas federais de ensino superior do estado expandiram-se e transformaram-se, enfim, em universidades. A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro foi transformada em Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. A Faculdade de Odontologia de Diamantina tornou-se Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. E a Escola Federal de Engenharia de Itajubá se converteu em Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. A EFOA seguiu esse movimento e, transformada em universidade, experimentou ganho significativo em estrutura, pessoal e, sobretudo, estudantes.

UNIFAL-MG: Tendências Recentes

Duas tendências destacam-se: crescimento e diversificação do corpo discente.

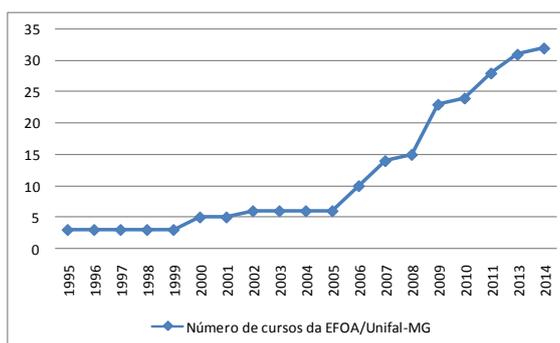
Comparando-se graficamente as tendências de expansão das IFES e da UNIFAL-MG, observa-se que seu crescimento esboça um movimento análogo ao da rede nacional. No aumento do número de cursos esse paralelismo é evidente, como mostram os gráficos abaixo.

Gráfico 2- Nº de cursos da rede federal, por ano.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

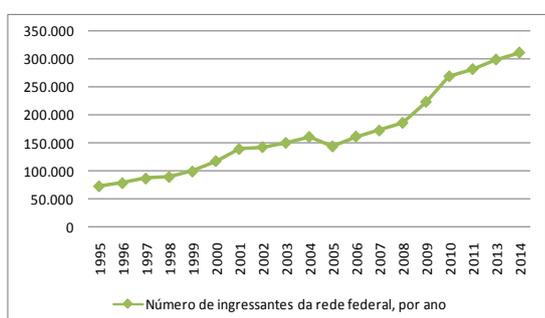
Gráfico 3- Nº de cursos da EFOA/UNIFAL-MG, por ano.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

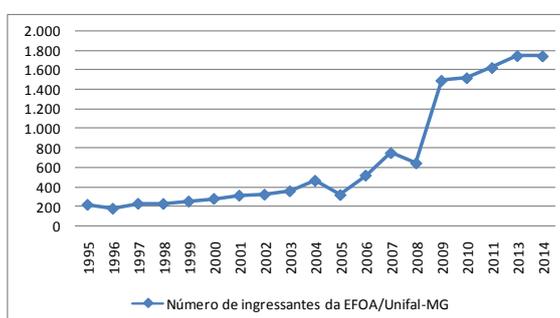
Da mesma forma, o número de ingressantes da EFOA /UNIFAL-MG se expandiu em conformidade com o padrão geral da rede federal. Apesar da variação entre 2005 e 2008, a tendência geral esboçada pelo gráfico sugere uma evolução com proporções semelhantes ao total das IFES, de acréscimo gradual no número de ingressantes, indicando uma ocupação de vagas no ensino superior público federal cada vez maior.

Gráfico 4- Ingressantes da rede federal, por ano.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

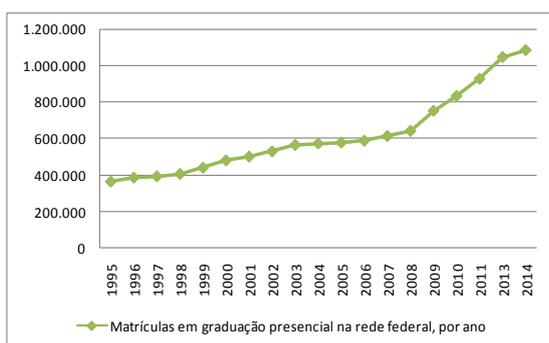
Gráfico 5- Ingressantes EFOA/UNIFAL-MG, por ano.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

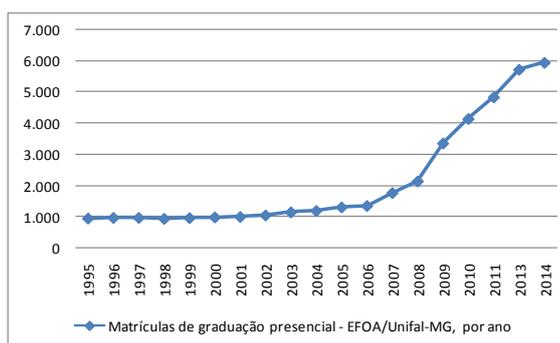
Também no volume das matrículas a tendência observada na EFOA/UNIFAL-MG é análoga àquela observada no sistema geral de ensino superior federal: aumento expressivo e progressivo no número de matrículas presenciais aproximadamente a partir de 2007. Provavelmente isso é um dos primeiros resultados conquistados após a implantação do REUNI, que significou o aumento de cursos, turnos, *campi* e vagas. Enquanto era EFOA, o número de matrículas se manteve estável. Uma vez convertida em UNIFAL-MG e contemplada com as medidas de expansão, o alunado cresce a partir de então.

Gráfico 6- N° de matrículas em graduação presencial da rede federal, por ano - 1995 a 2014.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

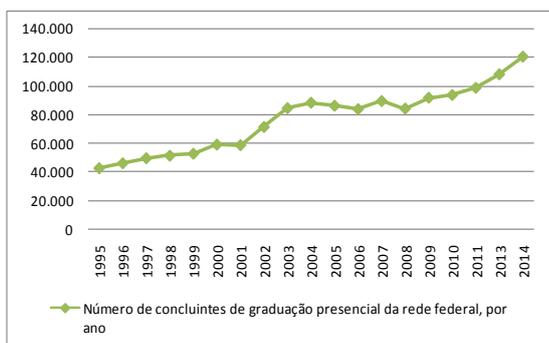
Gráfico 7- N° de matrículas em graduação EFOA/UNIFAL-MG, por ano - 1995 a 2014.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d)

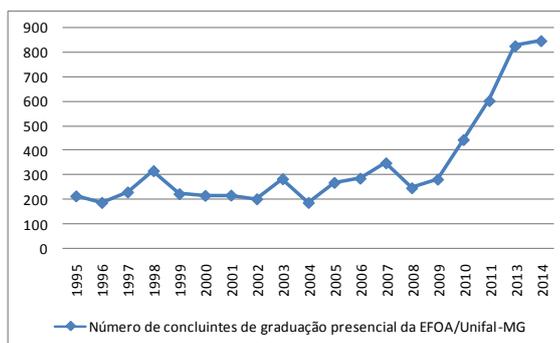
Pelas mesmas razões que o conjunto de matriculados, o contingente de concluintes formados anualmente pela UNIFAL-MG aumenta progressivamente a partir de 2008, como um efeito das políticas de expansão do REUNI, que culminaram na conversão dela em universidade. Transformada em universidade, cresceu em estrutura e em vagas. O resultado não poderia ser outro: elevação gradual e ininterrupta da quantidade de egressos, replicando a tendência nacional das demais IFES.

Gráfico 8- N° de concluintes de graduação da rede federal, por ano - 1995 a 2014.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d).

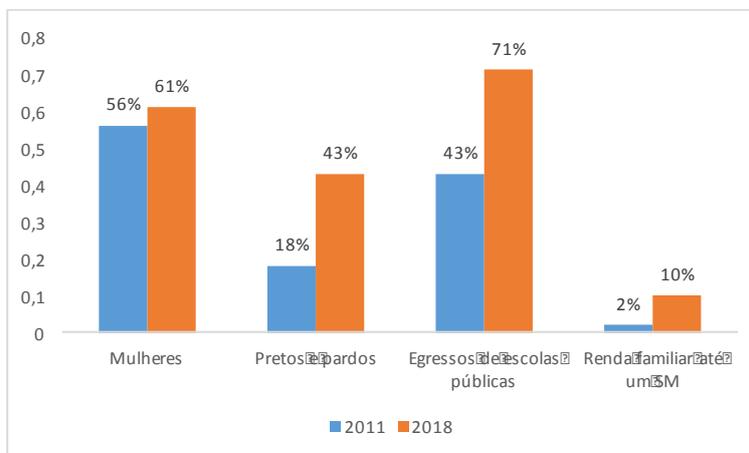
Gráfico 9- N° de concluintes de graduação da EFOA/UNIFAL-MG, por ano - 1995 a 2014.



Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d).

Cabe destacar também a diversificação do corpo discente pela qual tem passado esta instituição. Os relatórios socioeconômicos gerados pela Diretoria de Processos Seletivos (DIPS), baseados em dados do SISU, apontam maior participação de estudantes que vieram de escolas públicas, que são de baixa renda, pretos, pardos e mulheres, entre 2011 e 2018 (ARAÚJO, 2019).

Gráfico 10- Percentual de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e mulheres, 2011 e 2018.



Fonte: Elaboração própria a partir de ARAÚJO, 2019.

Tendências coerentes com o cenário nacional, conforme pesquisa divulgada em 2016 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Dados que desmentem que as universidades federais – e a UNIFAL-MG, particularmente – são elitistas. As evidências sinalizam um cenário de diminuição das desigualdades de acesso. As IFES têm se tornado mais inclusivas e diversificadas. Mais públicas, enfim.

Durante o século XXI, assistiu-se a tendências de expansão e abertura do ensino superior que já estavam em andamento desde a última década do século XX. Mudanças significativas rumo à expansão que começaram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tomaram ímpeto democratizante nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) (CARDOSO e VARGAS, 2015).

A UNIFAL-MG seguiu as tendências nacionais para o ensino superior federal. Tornada universidade, passou a oferecer mais cursos e vagas, construiu outros *campi* e aumentou seu quadro de servidores. Ampliou seu corpo discente e de graduados. E tem conseguido se tornar acessível, recebendo uma população estudantil plural, acolhendo grupos sociais cuja participação universitária ainda é recente. É uma instituição representativa das mudanças recentes ocorridas na rede federal.

4.2- A COORTE 2013: UM PERFIL DISCENTE EM TRANSFORMAÇÃO

Um primeiro olhar sobre os estudantes consiste na exploração dos dados de perfil, classe, antecedentes escolares, trabalho, responsabilidades familiares, oferta e procura por ensino superior e desempenho acadêmico.³³ As tabelas abaixo destacam apenas tendências principais. Os dados completos de cada variável encontram-se no anexo I.

Perfil

O perfil compõe-se das variáveis sexo, idade/faixa etária, município de origem, estado civil e cor.

Tabela 3- Variáveis de perfil na coorte 2013

Perfil	Coorte 2013
Feminino	65,3%
Idade (mediana)	19 anos
Idade média	21 anos
26 anos ou mais	12%
Amplitude da idade	16 a 65 anos
Fora de Alfenas	61,7%
Solteiro(a)	83,1%
Cor branca	69,4%
Pretos e pardos	25,40%

Fonte: Elaboração própria

Chama a atenção o predomínio feminino no corpo discente. As mulheres são 65% dos estudantes, isto é, são um grupo 88% maior que o dos homens.

A assimetria à direita no histograma³⁴ já indica que a coorte 2013 é jovem, em idade típica de ingresso no ensino superior. Basta observar que 18 anos é a idade mais frequente, que a média é de 21 anos e que 75% dos estudantes tinham até 22 anos quando se matricularam. Como se verá adiante, esta tendência geral não se repete nos diversos cursos. No entanto, há um contingente não desprezível (12%) de alunos fora da faixa etária considerada ideal, que decidiram iniciar uma graduação depois dos 26 anos.

A maioria dos estudantes dos *campi* de Alfenas (quase 62%) vem de fora desta cidade. Cabe destacar que a categoria “Fora de Alfenas” contempla tanto estudantes das cidades vizinhas como de outros estados e até outras regiões do Brasil.

³³ Ou seja, conhecer a distribuição de frequências das variáveis categóricas e as tendências central e de dispersão das escalares.

³⁴ Ver página 202.

O estado civil confirma o alunado típico: 83,1% dos ingressantes eram solteiros.

Raça e cor são perguntadas separadamente. Em função da diferença de não respondentes entre uma e outra (67 não respondentes sobre a raça e 23 sobre a cor), observa-se variações insignificantes na proporção de cada categoria étnico-racial de uma variável para outra. Assim, trabalhou-se apenas os dados relativos à cor, mais consistentes. A maioria era branca (69%), e pretos e pardos eram 25,4%.

Classe

As variáveis relativas à posição de classe são as ocupações e escolaridades dos pais, renda bruta familiar e Fator Socioeconômico.

Tabela 4- Variáveis de classe na coorte 2013

Posição de classe	Coorte 2013
Mães donas de casa	31,6%
Mães nos dois estratos mais altos	7,40%
Pais nos grupos de classes trabalhadoras	40,6%
Pais nos dois estratos mais altos	11,40%
Mães sem curso superior	64,0%
Pais sem curso superior	74,6%
Renda bruta familiar até 5 SM	74,3%
FSE médio	4,23

Fonte: elaboração própria

A ocupação da mãe mais frequente é a de dona de casa (31,6%), seguida pelas ocupações do agrupamento três (18,3%), como bancária, professora da educação básica, auxiliar administrativa, auxiliar de escritório, etc., enfim, ocupações que exigem curso fundamental completo. Mães nos estratos superiores eram um grupo pequeno: 7,4%.

Quanto à ocupação dos pais, os agrupamentos que se destacam (quatro e cinco) consistem em ofícios afins. O agrupamento quatro compreende os contínuos, recepcionistas, motoristas, garçons de restaurante, operários qualificados, serralheiros, marceneiros, etc. O agrupamento cinco consiste nos operários não qualificados, serventes, carregadores, pedreiros, garçons de botequim, lavradores, agricultores, etc. Apesar das diferenças de prestígio e de remuneração, ambos os grupos compõem-se de ocupações de classes trabalhadoras, Somados, são 40,6% dos pais. Pais dedicados a ofícios dos dois estratos superiores são apenas 11.4%.

Não se delineiam tendências conclusivas na escolaridade das mães. Mães de baixíssima escolaridade são residuais (somam 2,9%), enquanto o ensino médio completo é a moda. Cabe destacar, enfim, que 64% delas todas não têm curso superior.

O grau de instrução do pai também não apresenta uma tendência nítida. “Ensino médio completo” e “fundamental incompleto”, condições qualitativamente distantes, aparecem como as mais frequentes, seguidas de “superior completo”. Assim como no caso das mães, o percentual de pais sem curso superior também é grande: 74,6%.

Cerca de 3/4 dos estudantes vinham de famílias cuja renda era de até cinco salários mínimos.

O FSE – síntese de atributos socioeconômicos e escolares – tende à distribuição normal, conforme fica evidente no desenho do histograma³⁵, que insinua uma Curva de Gauss e na coincidência entre os valores da média, da moda e da mediana. Na prática, significa que os valores intermediários predominam, enquanto os demais são menos frequentes quanto mais extremos sejam (FSEs altíssimos e baixíssimos são raros; os estudantes tendem a concentrar-se em torno dos valores medianos).

Antecedentes escolares

Os antecedentes escolares abordam o tempo desde a conclusão, o tipo e a categoria administrativa dos ensinos fundamental e médio, o turno e as reprovações neste último, a frequência a curso pré-vestibular e nota obtida no ENEM.

Tabela 5- Variáveis de antecedentes escolares na coorte 2013

Antecedentes escolares	Coorte 2013
Fundamental concluído entre 2 e 5 anos	66,4%
Fundamental concluído há mais de 10 anos	11,20%
Egressos do atual ensino fundamental	86,2%
Ensino fundamental público	59,7%
Ensino fundamental particular	27%
Ensino médio concluído há menos de 5 anos	78,3%
Ensino médio concluído há mais de 5 anos	15,50%
Ensino médio regular	79,6%
Ensino médio público (estadual e municipal)	48,6%
Ensino médio particular	35,5%
Ensino médio noturno	11,0%
Sem reprovações no ensino médio	85,9%
Não frequentaram pré-vestibular	46,4%
Nota média no ENEM	609,47
Desvio-padrão da nota média no ENEM	74,49

Fonte: elaboração própria

³⁵Anexo página 205.

A maioria absoluta, 66,4%, concluiu o ensino fundamental há mais de dois anos e a menos de cinco anos. Como o ensino médio leva três anos, a maioria dos estudantes ingressantes está em idade regular, ingressando na universidade imediatamente (ou quase) após a conclusão do ensino médio. Vale destacar a parcela de 11,2% de estudantes atípicos, que concluíram o fundamental há, no mínimo, 10 anos, indicando a presença de estudantes com lapsos de tempo em suas escolarizações³⁶.

Prevalece o atual ensino fundamental, em detrimento de outros tipos que já não existem.

Prevalecem (59,7%) os egressos do ensino fundamental público. Ingressantes que cursaram o ensino fundamental em escolas particulares são 27%.

O tempo de conclusão do ensino médio reafirma a tendência de um corpo discente jovem e que chega ao ensino superior em idade típica. Quase metade dos estudantes ingressou na UNIFAL-MG imediatamente após concluir o ensino médio, seguidos por aqueles que o concluíram há menos de cinco anos. Significa que quase 80% dos ingressantes encontravam-se em idade regular quando foram aprovados na universidade. Não se desconsidera, todavia, o grupo de estudantes (15,5%) que alcançam o ensino superior após um lapso de cinco anos ou mais, depois do ensino médio.

O ensino prevalecente é o regular, cursado por quase 80% dos estudantes. As demais categorias são residuais. Um pequeno conjunto de estudantes (2,6%) obteve certificação de conclusão do ensino médio por meio da nota no ENEM.

Dois tendências se distinguem quanto à categoria administrativa do ensino médio. De um lado, quase metade (48,6%) estudou em escolas públicas estaduais ou municipais. Do outro, 35,5% são egressos de instituições particulares. Isso indica uma reversão nos parâmetros esperados para uma universidade federal, pois, as instituições de ensino superior públicas brasileiras se caracterizam historicamente por sua elitização, pelo predomínio de estudantes oriundos da rede privada (BRAGA e PEIXOTO, 2006).

Estudantes procedentes do ensino médio noturno são exceção entre os estreados de 2013. Embora predominem os estudantes da rede estadual, são majoritariamente os que estudaram no turno diurno.

³⁶Falta explicar os 1,8% que marcaram a opção “no ano passado ou neste ano”. Se não foi um erro de resposta ao questionário, este “salto” do ensino fundamental para o superior, sem cursar o médio, se deve, provavelmente, ao fato de que, até 2016, era possível usar a nota do ENEM para se conseguir certificação do ensino médio, ainda que não se o tenha cursado.

Também predominam os ingressantes de trajetória regular no ensino médio, sem reprovações. Estudantes que já haviam sido reprovados são residuais.

Parte considerável da coorte (46,4%) ingressou na UNIFAL-MG sem a ajuda de curso pré-universitário. Porém, não se deve deduzir que a entrada sem esse recurso indique alto desempenho, pois os cursos têm a procura e a seletividade diferenciadas.

Em geral, o desempenho dos calouros no ENEM de 2013 se inclinou às notas mais altas. Visualiza-se isso na assimetria à esquerda apresentada pelo histograma³⁷ e pela diferença entre os valores da média e da mediana (metade dos estudantes tirou mais de 617 na prova, quando a média foi de 609,47). Esta leve concentração em torno das notas mais altas é decisiva na distribuição dos estudantes pelas carreiras.

Nem todos os estudantes prestaram ENEM; 47 deles ingressaram por obtenção de novo título, reingresso ou transferência (interna e externa). E não há uma nota mais frequente a se analisar, pois múltiplas modas existem e a tabela mostra apenas a menor delas.

Trabalho

As variáveis sobre trabalho informam sobre exercício de algum trabalho, idade desde a qual se trabalha e a pretensão de fazê-lo durante a realização dos estudos.

Tabela 6- Variáveis de trabalho na coorte 2013

Trabalho	Coorte 2013
Não trabalhavam	73,1%
Nunca haviam trabalhado	46,2%
Trabalhavam desde adolescência	29,60%
Começou a trabalhar após os 18 anos	18,0%
Dedicariam-se apenas aos estudos	57,2%
Pretendiam trabalhar paralelamente aos estudos	36,50%

Fonte: elaboração própria

Somando-se os ingressantes que não trabalhavam à data da matrícula com os que trabalhavam eventualmente, tem-se que 73,1% deles poderiam dedicar-se exclusivamente aos estudos. Assim, aqui também se registra a presença majoritária do estudante universitário típico, que não trabalha ou o faz eventualmente. Isto não significa, contudo, que nunca trabalharam. Pode ser que muitos dos

³⁷ Ver página 208.

que afirmaram não trabalhar estavam, em verdade, desempregados (e quiçá em função do desemprego decidiram começar uma graduação).

Não se pode ignorar, entretanto, que um quinto dos calouros (20,6%), no mínimo³⁸, era composto de trabalhadores e que quase um terço, no mínimo, dos aprovados já trabalhava desde a adolescência.

Aqueles cuja pretensão era de dedicação exclusiva aos estudos, admitindo trabalhar apenas em estágios voltados para sua área de formação prevaleciam: 57,2%. Porém, o grupo que pretendia trabalhar paralelamente aos estudos não era irrisório: 36,5%.

Responsabilidades familiares

As responsabilidades familiares abrangem a responsabilidade pelo sustento do estudante, sua participação econômica no sustento de sua família e o tamanho dela.

Tabela 7- Variáveis de responsabilidades familiares na coorte 2013

Responsabilidades familiares	Coorte 2013
Sustentados pelos pais	80,2%
Sustentam-se	6,60%
Não trabalhavam e eram sustentados	66,8%
Trabalhadores e contribuintes no sustento familiar	17,90%
Quantidade de pessoas na família (moda)	4 pessoas

Fonte: elaboração própria

Prepondera o perfil tradicional: sustentados pelos pais (por algum deles ou ambos) eram 80,2% da coorte; sustentados e que também não trabalhavam eram 66,8%. Estudantes responsáveis pelo próprio sustento eram poucos, menos de 7%. Trabalhadores também contribuintes no sustento familiar eram 17,9%.

A configuração familiar de quatro pessoas é a mais frequente.

³⁸ Diz-se “no mínimo” por duas razões: como não se conhece mais detalhes sobre os “trabalhadores eventuais” (6,2%), eles foram somados aos que não trabalham. Além disso, 6,6% dos dados dessa variável estão faltantes. Assim, os trabalhadores podem ser desde 20,6% até 33,4%, ou seja, entre um quinto e um terço da coorte.

Oferta e procura por ensino superior

A oferta e a procura pelo ensino superior se examinam pelas tentativas de ingresso, pelo início anterior de outro curso, pelo tipo e cota de ingresso e pelo curso em que se foi aprovado, bem como seus turnos e modalidades.

Tabela 8- Variáveis de oferta e procura por ensino superior na coorte 2013

Oferta e procura por ensino superior	Coorte 2013
Já haviam tentado ingressar ao menos uma vez	57,50%
Não haviam iniciado outro curso superior	62,8%
Já haviam abandonado outro curso	22,4%
Ingressaram pelo ENEM/SISU	94,8%
Ingressaram por reserva de vagas	10,8%
Ingressos em bacharelados	63,7%
Turno	61,4%

Fonte: elaboração própria

Os aprovados na UNIFAL-MG na primeira tentativa de ingresso no ensino superior são, isoladamente, o grupo mais populoso. Porém, os ingressantes que já vinham tentando ser admitidos, agrupados, são maioria (57,5%).

Merecem destaque também os 22,4% já haviam iniciado outro curso, mas o abandonaram. Isto é importante para se pensar a evasão não como uma ruptura definitiva com o ensino superior, mas como uma substituição de cursos numa migração pelo sistema.

A quase totalidade dos estudantes entrou na universidade pelo ENEM. Ingressantes por meios condicionados à existência de vagas remanescentes são excepcionais. E praticamente 11% ingressaram por ações afirmativas em 2013, ano em que foram adotadas pela instituição.

Há uma ligeira diferença entre o número de vagas de cada curso e o número de estudantes que de fato ingressaram nas carreiras. Isto se deve àquelas condições de acesso além do ENEM: portadores de diploma de curso superior, transferidos de outro curso e/ou instituição, etc., ocupam vagas disponíveis em função de evasão. Assim, em 2013 a universidade ofertou 935 *novas* vagas no campus de Alfenas, mas de fato ingressaram 977 estudantes.

Tabela 9- Distribuição de vagas por curso na coorte 2013

Curso	Frequência	Percentual	Numero clausus
Biomedicina	46	4,7	40
Biotecnologia	40	4,1	40
Ciência da computação	41	4,2	40
Ciências biológicas-	41	4,2	40
Ciências biológicas-	46	4,7	40
Ciências sociais-bacharelado	22	2,3	20
Ciências sociais-licenciatura	21	2,1	20
Enfermagem	41	4,2	40
Farmácia	103	10,5	100
Física-licenciatura	40	4,1	40
Fisioterapia	54	5,5	50
Geografia-bacharelado	46	4,7	40
Geografia-licenciatura	42	4,3	40
História-licenciatura	42	4,3	40
Letras-licenciatura	42	4,3	40
Matemática-licenciatura	40	4,1	40
Nutrição	52	5,3	45
Odontologia	101	10,3	100
Pedagogia-licenciatura	41	4,2	40
Química-bacharelado	35	3,6	40
Química-licenciatura	41	4,2	40
Total	977	100,0	935

Fonte: elaboração própria

Dos 21 cursos ofertados, 09 são licenciaturas.

Quase 40% dos estudantes estudam no noturno, no qual se oferecem todas as licenciaturas e Ciências Sociais-bacharelado. A diferença de 22 pessoas entre o número de estudantes de licenciatura e de estudantes noturnos se deve a este único bacharelado ofertado à noite.

Desempenho

O desempenho acadêmico se mede pela carga horária total cursada, pelo período em que se situam as matrículas, pelo coeficiente de desempenho acadêmico – CDA –, pela regularidade e pelo que interessa a esta pesquisa: o abandono.

Tabela 10- Variáveis de desempenho acadêmico na coorte 2013

Desempenho acadêmico	Coorte 2013
Carga horária cursada média (persistentes)	2574, 36
Carga horária cursada média (evadidos)	412,05
Períodos onde se concentram as matrículas	1º e último
CDA (apenas dos persistentes)	6,771
Regulares (apenas persistentes)	32%
Abandono	43%

Fonte: elaboração própria

Destacam-se três tendências na carga horária cursada. Primeiramente, o valor mais frequente é o zero, indicando uma quantidade expressiva de matriculados que nunca apareceram. Adiante se verá que este é o clímax do abandono: antes mesmo das aulas iniciarem. A segunda tendência é a distribuição uniforme de estudantes por níveis intermediários de carga horária, indicando perda de matrículas ao longo do tempo. São os que foram “ficando para trás”, certamente acompanhados de matriculados irregulares. Finalmente, uma pequena concentração em torno dos valores mais altos, dos que estavam na iminência de se formar e/ou já se formaram. Enfim: evadidos imediatos, evadidos graduais (quicá na companhia de retrasados persistentes) e concluintes³⁹.

Da mesma forma, as matrículas se concentram nos períodos extremos. No primeiro, evadidos; nos últimos, formandos e formados.

O CDA repete as tendências da carga horária e do período. A primeira é o predomínio do valor nulo do CDA como o mais frequente, muito provavelmente em função do abandono imediato. A segunda é a presença de um grupo significativo de desempenhos individuais medíocres, de até 5,810, certamente de desistentes tardios. E a terceira é a concentração de estudantes em torno de níveis mais altos de desempenho, conforme fica evidente na assimetria à esquerda do histograma⁴⁰. Estes, indubitavelmente, seguem estudando e/ou se formando. Enfim: “zerados”, medíocres e bem colocados.

A maioria dos persistentes (68%) estava irregular na integralização do curso no tempo regulamentar.

Finalmente, a variável que motiva esta pesquisa. Dos alunos que em 2013 começaram seus estudos, 43,3% os deixou.

O estudante típico da coorte 2013 consiste numa combinação inesperada de atributos.

Por um lado, os dados não surpreendem: é do sexo feminino, ingressou na universidade em torno dos 20 anos de idade, vem de fora de Alfenas, é solteira, branca e é de uma família de quatro pessoas. Não exerce atividade remunerada e nem pretende exercê-la a não ser em estágios na área de formação, podendo dedicar-se exclusivamente aos estudos. É sustentada pelos pais, não participando economicamente no sustento familiar. Sua trajetória escolar até a UNIFAL-MG é

³⁹O desvio-padrão acusa uma grande dispersão dos dados porque as baixíssimas cargas horárias de evadidos estão computadas. Separadamente, a carga horária média de persistentes é de 2574,36 horas e de evadidos é de 412,05 horas.

⁴⁰Ver página 214.

linear: ensino médio concluído a menos de cinco anos, não profissionalizante, diurno e sem reprovações. Ingressou num bacharelado na UNIFAL-MG pelo ENEM, obtendo uma nota média neste exame de 609, não havendo ainda iniciado outro curso superior. Até aqui, nenhuma novidade: estudantes jovens, solteiras, brancas, de escolarização contínua, que não trabalham, que não se sustentam e que se dedicam exclusivamente aos estudos.

Por outro lado, porém, chama à atenção a “impureza” do perfil típico. Atributos de classe inesperados, não condizentes com aqueles descritos acima, também estão amplamente compartilhados entre os estudantes. Ao contrário do que se espera para uma universidade pública, esta mesma estudante típica também cursou os ensinos fundamental e médio (total ou majoritariamente) em escolas públicas, pertence a famílias cuja renda bruta não ultrapassa cinco salários mínimos, é filha de pais sem curso superior e tentou, ao menos uma vez, ingressar num curso superior.⁴¹ E o FSE médio e o mais frequente têm valor quatro, numa escala de um a 10, sugerindo um alunado mais popular.

Portanto, neste caso específico da coorte 2013, o ingressante típico não é tão elitizado como geralmente está registrado na literatura sobre as universidades públicas. No caso da UNIFAL-MG, o estudante típico conjuga atributos de classe média e de classes populares, um resultado esperado de políticas de expansão e inclusão. Além do mais, talvez por ser uma instituição menor, situada no interior e próxima a outras IFES (UFSJ, UNIFEI e UFLA), atrai estudantes com aqueles traços inesperados que, de tão frequentes, figuram como componentes do perfil típico.

Cabe destacar que este estudante típico é uma abstração construída a partir da sobreposição de atributos majoritários. E como tal, esconde as diferenças, servindo apenas como uma primeira abordagem. Concentra apenas os traços mais probabilisticamente encontráveis entre os estudantes. Não significa nem que estes traços constem juntos nos estudantes nem que eles se distribuam de maneira uniforme por todos os cursos. Por isso o estudante médio da coorte 2013 não deve ser lido como incoerente, contraditório, dado que contém traços sociais díspares. É apenas um acúmulo de traços frequentes, não necessariamente relacionados.

Contudo, cabe mencionar os traços encontrados entre os estudantes que, embora minoritários, não são exceções estatísticas: idade além da considerada regular, escolaridade descontínua, pretos e

⁴¹ Os indicadores de desempenho (carga horária cursada, período, CDA e regularidade) não são examinados porque seus cálculos consideram conjuntamente estudantes e ex-estudantes, o que leva a números irrealistas. Os baixos (e até zerados) indicadores individuais de desempenho dos evadidos rebaixam a média dos indicadores de desempenho da coorte em geral. Obter-se-ia um desempenho médio geral medíocre, influenciado, que não corresponde à realidade.

partos, oriundos do ensino noturno, que têm que trabalhar, que o fazem desde a adolescência, que têm que se manter e que mantêm suas famílias. Traços incomuns, mas que estão deixando de sê-lo.

Majoritários ou minoritários, traços até então incomuns num espaço tão elitizado têm se estabelecido como parte da realidade universitária da UNIFAL-MG pós-expansão. São os “novos estudantes”, “estudantes não tradicionais”, “estudantes de primeira geração”, cujas chegada, permanência e evasão precisam ser exploradas.

Eu fui a única da casa que realmente sentou e estudou. E estou aqui até hoje, tentando formar. Eu sou a única da minha casa que resolveu estudar, seguir a carreira acadêmica. Porque os outros trabalharam, só... Não queriam formar. Meus primos nunca ligaram, sabe? Eu nunca tive incentivo, pelo menos dos meus tios, de me formar, de ser uma profissional. Ninguém tinha intuito de graduação (estudante 10, evadida de Ciências Sociais e graduanda de Nutrição).

Estes achados relativos à coorte 2013 não são isolados. Pelo contrário, inserem-se numa tendência mais ampla, já relatada, de mudança no perfil do corpo discente da UNIFAL-MG ao longo dos últimos anos, caracterizada pelo aumento da representatividade de pessoas historicamente excluídas do ensino superior público: pretos e pardos, egressos de escolas públicas e de famílias com renda familiar de até um salário mínimo.

A seguir, apresenta-se a distribuição das características dos estudantes pelos cursos, formando combinações particulares de traços, e, portanto, compondo perfis distintos.

Principais achados

- O estudante típico da coorte é uma combinação inesperada de atributos. É jovem, solteira, branca, de escolarização contínua, não trabalha, sustentada e dedicada exclusivamente aos estudos. Mas é também oriunda da rede pública, de famílias com renda até cinco salários e FSE em torno de quatro e de pais sem ensino superior.
- Esta estudante típica é uma abstração construída a partir da sobreposição de atributos majoritários, não necessariamente encontrados juntos; um acúmulo de traços frequentes, não necessariamente relacionados.
- A coorte contém traços minoritários, mas não excepcionais: idade acima da regular, formação descontínua, não brancos, trabalhadores e mantenedores de si e suas famílias.
- A diversificação do alunado é um efeito esperado de políticas de expansão e inclusão.
- Os “novos estudantes”, “estudantes não tradicionais”, “estudantes de primeira geração” têm se estabelecido como parte da realidade universitária local pós-expansão.
- Os achados relativos à coorte 2013 refletem uma tendência mais ampla de mudança no perfil do corpo discente da UNIFAL-MG nos últimos anos, reiterada, inclusive, em nível nacional.

4.3- A COMPOSIÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DA COORTE 2013: A DIVERSIDADE CONFINADA

A universidade não é uma entidade homogênea. Diferenças individuais estudantis dispõem a chances distintas de acesso aos cursos. E diferenças de prestígio entre as carreiras determinam o acesso a elas. Abaixo, visa-se conhecer a composição social dos cursos.

Tabela 11- Distribuição das variáveis de perfil pelos cursos

Curso	Variáveis de perfil						
	Feminino	Idade		Vive fora		Raça branca	Cor branca
		Média	D. padrão	de Afenas	Solteiro		
Biomedicina	82,6%	20,35	4,018	80,4%	100,0%	83,7%	82,6%
Biotecnologia	67,5%	18,10	1,499	82,5%	100,0%	87,2%	83,8%
Ciência da Computação	12,2%	18,98	1,981	65,9%	100,0%	69,2%	63,4%
Ciências Biológicas-bacharelado	73,2%	18,83	1,657	68,3%	100,0%	65,0%	65,8%
Ciências Biológicas-licenciatura	54,3%	20,80	3,284	41,3%	94,3%	77,5%	60,0%
Ciências Sociais-bacharelado	59,1%	22,55	5,440	27,3%	94,1%	75,0%	72,7%
Ciências Sociais-licenciatura	52,4%	28,52	9,437	19,0%	61,1%	40,0%	42,9%
Enfermagem	82,9%	21,05	4,626	46,3%	97,4%	82,1%	73,2%
Farmácia	78,6%	19,61	2,621	79,6%	96,9%	80,0%	78,6%
Física-licenciatura	37,5%	23,55	8,750	40,0%	83,8%	54,1%	56,4%
Fisioterapia	81,5%	18,85	1,352	81,5%	100,0%	71,4%	67,9%
Geografia-bacharelado	39,1%	22,43	5,950	56,5%	89,2%	70,0%	71,1%
Geografia-licenciatura	47,6%	24,52	8,411	50,0%	76,9%	76,9%	78,0%
História-licenciatura	47,6%	24,12	9,034	54,8%	85,4%	75,6%	68,3%
Letras-licenciatura	69,0%	25,95	9,939	47,6%	79,5%	71,1%	71,4%
Matemática-licenciatura	52,5%	21,10	4,372	27,5%	88,9%	70,0%	64,9%
Nutrição	82,7%	18,98	1,863	75,0%	100,0%	78,3%	76,9%
Odontologia	71,3%	19,80	3,102	80,2%	97,9%	69,8%	71,4%
Pedagogia-licenciatura	97,6%	22,51	5,626	34,1%	83,8%	64,9%	67,6%
Química-bacharelado	71,4%	20,37	5,981	80,0%	100,0%	75,0%	71,4%
Química-licenciatura	65,9%	20,78	5,681	61,0%	94,6%	79,5%	77,5%
Total	65,3%	21,07	5,667	61,7%	93,0%	73,3%	71,1%

Fonte: elaboração própria.

As carreiras distinguiam-se por gênero. Cursos de Saúde e de Ciências Naturais, Letras e Pedagogia eram predominantemente femininos. As demais licenciaturas tendiam à distribuição equilibrada. Apenas Ciência da Computação, Física e Geografia-bacharelado eram majoritariamente masculinos. Um dado interessante: nas Ciências Biológicas e nas Ciências Sociais, ofertadas em duas modalidades, o bacharelado era feminino e a licenciatura tinha distribuição equilibrada.

A maioria dos cursos tinha um alunado jovem. Tendência que se atenuava um pouco nas duas modalidades de Geografia, História, Pedagogia e Física, cujas idades médias foram sensivelmente afetadas pelo ingresso de estudantes fora da idade regular. Apenas Letras e Ciências Sociais-licenciatura tinham um alunado maduro, cuja idade média ultrapassava a idade universitária típica.

Quanto à variação em torno da idade média, os cursos de Saúde, Matemática, Ciência da Computação e Ciências Biológicas-bacharelado tinham um alunado mais homogêneo, isto é, os alunos tinham aproximadamente a mesma idade. Nos demais se formaram grupos heterogêneos, compostos de alunos jovens e maduros.

Os cursos atraem pessoas de fora da cidade diferenciadamente. As duas modalidades de Ciências Sociais, Física, Pedagogia, Ciências Biológicas-licenciatura, Matemática e Enfermagem continham predominantemente estudantes de Alfenas. Cursos de Saúde, ambas as modalidades de Química, Ciências Biológicas-bacharelado e Ciência da Computação continham mais pessoas de fora da cidade.

O estado civil não distingue cursos. Solteiros eram totalidade em todos eles. Isto se atenuava suavemente apenas nas licenciaturas que, noturnas, recebem estudantes mais maduros. Mas sem alterar o quadro geral.

Branco são maioria em todos os cursos, exceto em Ciências Sociais-licenciatura.

Tabela 12- Distribuição das variáveis familiares pelos cursos

Curso	Variáveis familiares											Pessoas na família
	Mãe sem superior	Ocupação da mãe					Pai sem superior	Ocupação do pai				
	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5			
Biomedicina	58,1%	2,3%	30,2%	11,6%	9,3%	32,6%	76,7%	14,0%	27,9%	23,3%	14,0%	3,53
Biociologia	59,0%	15,4%	30,8%	20,5%	10,3%	20,5%	79,5%	23,1%	38,5%	15,4%	12,8%	3,67
Ciência da Computação	69,2%	2,6%	28,2%	15,4%	10,3%	30,8%	82,1%	7,7%	15,4%	28,2%	15,4%	3,67
Ciências Biológicas-bacharelado	55,0%	10,0%	17,5%	30,0%	7,5%	25,0%	75,0%	15,0%	15,0%	35,0%	15,0%	3,55
Ciências Biológicas-licenciatura	73,2%	7,3%	17,1%	12,2%	14,6%	34,1%	85,4%	4,9%	4,9%	17,1%	41,5%	3,56
Ciências Sociais-bacharelado	90,0%	0,0%	10,0%	20,0%	20,0%	20,0%	85,0%	15,0%	0,0%	30,0%	30,0%	3,90
Ciências Sociais-licenciatura	90,0%	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	40,0%	90,0%	10,0%	5,0%	5,0%	10,0%	3,90
Enfermagem	75,0%	5,0%	20,0%	15,0%	7,5%	45,0%	80,0%	15,0%	15,0%	17,5%	20,0%	3,58
Farmácia	71,0%	10,0%	24,0%	19,0%	10,0%	27,0%	69,0%	10,0%	32,0%	28,0%	20,0%	3,93
Física-licenciatura	84,2%	2,6%	7,9%	21,1%	13,2%	39,5%	89,5%	2,6%	5,3%	28,9%	21,1%	3,68
Fisioterapia	53,1%	14,3%	34,7%	8,2%	12,2%	24,5%	77,6%	16,3%	22,4%	30,6%	10,2%	4,00
Geografia-bacharelado	70,0%	7,5%	17,5%	20,0%	7,5%	42,5%	77,5%	12,5%	10,0%	25,0%	25,0%	3,78
Geografia-licenciatura	89,7%	7,7%	12,8%	2,6%	30,8%	35,9%	92,3%	5,1%	12,8%	10,3%	35,9%	3,62
História-licenciatura	85,4%	4,9%	12,2%	12,2%	22,0%	34,1%	87,8%	4,9%	4,9%	14,6%	36,6%	3,78
Letras-licenciatura	92,1%	0,0%	13,2%	5,3%	18,4%	47,4%	89,5%	5,3%	10,5%	7,9%	26,3%	3,45
Matemática-licenciatura	87,5%	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	37,5%	90,0%	0,0%	12,5%	17,5%	30,0%	3,63
Nutrição	65,2%	15,2%	26,1%	4,3%	10,9%	37,0%	71,7%	15,2%	28,3%	21,7%	13,0%	3,83
Odontologia	62,9%	12,4%	22,7%	15,5%	5,2%	36,1%	60,8%	21,6%	19,6%	23,7%	12,4%	3,92
Pedagogia-licenciatura	94,7%	0,0%	5,3%	15,8%	13,2%	34,2%	94,7%	2,6%	2,6%	23,7%	23,7%	3,89
Química-bacharelado	72,4%	13,8%	10,3%	20,7%	3,4%	37,9%	82,8%	13,8%	20,7%	31,0%	10,3%	3,97
Química-licenciatura	71,8%	0,0%	20,5%	20,5%	15,4%	33,3%	89,7%	7,7%	12,8%	28,2%	23,1%	3,67
Total	72,7%	7,2%	19,5%	14,8%	12,3%	33,7%	79,6%	11,2%	17,1%	22,7%	20,6%	3,75

Fonte: elaboração própria

Embora alunos com mães e pais sem curso superior sejam maioria em todos os cursos, a proporção deles pelos cursos varia. A proporção de alunos com mães e pais sem curso superior é mais alta nas licenciaturas, na Enfermagem e em Química-bacharelado. Chama a atenção o fato de que nos mesmos cursos em que mães sem superior atingiam as proporções mais altas, os pais também atingiam. Semelhança na escolaridade dos pais é questão de classe.

Status ocupacional e número de pessoas na família não insinuam tendências conclusivas.

Tabela 13- Distribuição das variáveis de antecedentes escolares pelos cursos

Curso	Variáveis escolares							
	Ensino fundamental			Ensino médio				
	Concluiu há mais de 2 e menos de 5	Atual fundamental	Escola pública	EM regular	Escola pública	Turno	Sem reprovações	Sem curso
Biomedicina	86,0%	97,7%	55,8%	95,30%	44,2%	93,00%	100,00%	46,50%
Biotecnologia	97,4%	100,0%	48,7%	89,70%	33,3%	100,00%	100,00%	66,70%
Ciência da Computação	89,7%	94,90%	59,0%	92,30%	41,0%	97,40%	100,00%	53,80%
Ciências Biológicas-bacharelado	95,0%	97,50%	30,0%	85,00%	35,0%	100,00%	82,50%	62,50%
Ciências Biológicas-licenciatura	34,1%	97,60%	78,0%	80,50%	58,5%	80,50%	90,20%	39,00%
Ciências Sociais-bacharelado	60,0%	90,0%	80,0%	65,00%	70,0%	95,00%	90,00%	45,00%
Ciências Sociais-licenciatura	45,0%	65,0%	75,0%	50,00%	55,0%	65,00%	65,00%	75,00%
Enfermagem	75,0%	92,5%	62,5%	92,50%	60,0%	92,50%	95,00%	42,50%
Farmácia	63,0%	94,0%	49,0%	93,00%	38,0%	92,00%	98,00%	36,00%
Física-licenciatura	68,4%	81,6%	76,3%	78,90%	78,9%	84,20%	89,50%	63,20%
Fisioterapia	95,9%	98,0%	59,2%	83,70%	40,8%	98,00%	98,00%	49,00%
Geografia-bacharelado	77,5%	90,0%	67,5%	80,00%	52,5%	80,00%	77,50%	37,50%
Geografia-licenciatura	56,4%	82,1%	79,5%	71,80%	71,8%	66,70%	82,10%	46,20%
História-licenciatura	61,0%	75,6%	80,5%	75,60%	73,2%	73,20%	78,00%	65,90%
Letras-licenciatura	44,7%	84,2%	84,2%	89,50%	84,2%	71,10%	89,50%	65,80%
Matemática-licenciatura	72,5%	87,5%	82,5%	72,50%	67,5%	90,00%	80,00%	75,00%
Nutrição	87,0%	100,0%	54,3%	89,10%	41,3%	95,70%	97,80%	30,40%
Odonologia	63,9%	100,0%	50,5%	95,90%	28,9%	95,90%	97,90%	29,90%
Pedagogia-licenciatura	71,1%	86,8%	86,8%	78,90%	76,3%	76,30%	94,70%	65,80%
Química-bacharelado	48,3%	93,1%	65,5%	89,70%	48,3%	93,10%	86,20%	34,50%
Química-licenciatura	84,6%	89,7%	74,4%	79,50%	61,5%	87,20%	94,90%	69,20%
Total	70,9%	91,9%	63,8%	84,90%	51,9%	88,3%	91,60%	49,50%

Fonte: elaboração própria

Como o alunado é predominantemente jovem, em quase todos os cursos predominam estudantes que haviam concluído o ensino fundamental entre dois e cinco anos. Apenas algumas licenciaturas são exceções.

Egressos do ensino fundamental público prevalecem, exceto em Biotecnologia e Ciências Biológicas-bacharelado.

Egressos do ensino médio regular, diurno e sem reprovações são a norma em todos os cursos.

Os cursos se diferenciam quanto ao volume de egressos do ensino médio público. Nas duas modalidades de Ciências Biológicas, em Química-bacharelado e nos cursos de Saúde, são minoria. Nas demais carreiras, predominam.

Tabela 14- Distribuição das variáveis de trabalho e renda pelos cursos

Curso	Situação de trabalho e renda						FSE médio
	Não trabalha	Nunca trabalhou	Não pretende trabalhar	Renda até 3 SM	É sustentada/o	Não trabalha e é sustentado	
Biomedicina	93,0%	69,80%	86,0%	53,5%	93,0%	90,70%	3,78
Biotecnologia	92,3%	76,90%	92,3%	33,3%	97,4%	89,70%	4,41
Ciência da Computação	89,7%	69,20%	76,9%	43,6%	100,0%	87,20%	3,41
Ciências Biológicas-bacharelado	90,0%	65,00%	82,5%	45,0%	97,5%	80,00%	4,20
Ciências Biológicas-licenciatura	65,9%	31,70%	36,6%	61,0%	87,8%	56,10%	4,91
Ciências Sociais-bacharelado	50,0%	25,00%	20,0%	60,0%	90,0%	45,00%	5,32
Ciências Sociais-licenciatura	55,0%	25,00%	20,0%	85,0%	90,0%	35,00%	4,38
Enfermagem	85,0%	55,00%	80,0%	70,0%	92,5%	80,00%	3,54
Farmácia	95,0%	66,00%	82,0%	32,0%	97,0%	91,00%	4,72
Física-licenciatura	55,3%	18,40%	28,9%	65,8%	86,8%	42,10%	3,38
Fisioterapia	93,9%	55,10%	75,5%	46,9%	100,0%	87,80%	5,12
Geografia-bacharelado	87,5%	40,00%	47,5%	60,0%	95,0%	75,00%	3,95
Geografia-licenciatura	43,6%	10,30%	25,6%	76,9%	82,1%	33,30%	4,11
História-licenciatura	58,5%	24,40%	26,8%	75,6%	87,8%	51,20%	7,21
Letras-licenciatura	42,1%	21,10%	15,8%	76,3%	76,3%	34,20%	3,14
Matemática-licenciatura	55,0%	30,00%	35,0%	70,0%	85,0%	52,50%	4,10
Nutrição	91,3%	60,90%	78,3%	50,0%	97,8%	84,80%	3,50
Odontologia	96,9%	74,20%	91,8%	39,2%	100,0%	93,80%	4,12
Pedagogia-licenciatura	47,4%	26,30%	31,6%	73,7%	86,8%	39,50%	3,04
Química-bacharelado	93,1%	69,00%	75,9%	41,4%	100,0%	86,20%	4,17
Química-licenciatura	74,4%	33,30%	48,7%	71,8%	89,7%	61,50%	3,61
Total	78,1%	49,20%	61,0%	55,0%	93,0%	71,30%	4,23

Fonte: elaboração própria.

As variáveis relativas ao trabalho esboçam tendências semelhantes. Na maioria dos cursos, predominam os estudantes que não trabalham. Principalmente em Biomedicina, Biotecnologia, Ciências Biológicas-bacharelado, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Química-bacharelado, nos quais a totalidade (ou quase) dos estudantes pode dedicar-se exclusivamente à graduação. Geografia-licenciatura, Letras e Pedagogia são exceções: são os únicos nos quais predominam estudantes que se dedicam a algum ofício.

Os cursos se diferenciam quanto à proporção de alunos de baixa renda que acolhem. As licenciaturas são as que mais concentram alunos com renda familiar até três SM. Inversamente, os cursos mais elitizados são Biotecnologia, Farmácia e Odontologia.

Ser sustentado financeiramente por alguém não distingue os cursos. Em todos eles, estudantes mantidos são ampla maioria e, às vezes, quase totalidade do alunado. A pequena diferença é que o percentual majoritário de sustentados decai suavemente nas licenciaturas. Não apenas pela modalidade em si, mas porque, ofertadas à noite, acolhem os trabalhadores.

O FSE, indicador de posição de classe, não delinea tendências conclusivas.

Tabela 15- Distribuição das variáveis de oferta e procura por ensino superior pelos cursos

Curso	Oferta e procura por ensino superior						
	Outras tentativas de ingresso	Não iniciou outro curso	Já abandonou outro curso	Nota no ENEM		Nota de corte	Relação cand/vaga
				Média	D. padrão		
Biomedicina	65,1%	58,10%	16,30%	614,1	85,4	725,63	36,9
Biotecnologia	33,3%	84,60%	10,30%	662,6	50,0	710,20	13,0
Ciência da Computação	41,0%	82,10%	12,80%	656,7	47,9	688,46	9,0
Ciências Biológicas-bacharelado	42,5%	75,00%	20,00%	607,5	65,3	681,17	21,9
Ciências Biológicas-licenciatura	56,1%	56,10%	31,70%	586,4	54,8	649,41	34,7
Ciências Sociais-bacharelado	70,0%	55,00%	40,00%	583,8	80,2	673,73	23,7
Ciências Sociais-licenciatura	65,0%	65,00%	35,00%	531,8	108,0	652,69	19,0
Enfermagem	65,0%	62,50%	30,00%	584,9	59,5	675,80	21,2
Farmácia	68,0%	64,00%	30,00%	645,0	57,2	710,08	36,6
Física-licenciatura	60,5%	73,70%	15,80%	552,2	62,7	640,98	12,7
Fisioterapia	61,2%	73,50%	16,30%	609,2	44,4	670,84	30,5
Geografia-bacharelado	75,0%	52,50%	32,50%	569,7	64,3	631,96	10,0
Geografia-licenciatura	76,9%	71,80%	25,60%	558,8	63,5	626,66	16,2
História-licenciatura	56,1%	78,00%	9,80%	576,6	82,8	675,68	20,8
Letras-licenciatura	55,3%	55,30%	21,10%	608,7	50,9	654,47	7,7
Matemática-licenciatura	52,5%	75,00%	15,00%	556,8	84,2	653,89	16,6
Nutrição	60,9%	71,70%	21,70%	621,7	48,6	676,45	23,5
Odontologia	74,2%	55,70%	34,00%	692,8	34,3	733,48	39,2
Pedagogia-licenciatura	71,1%	71,10%	23,70%	569,5	50,4	636,99	31,8
Química-bacharelado	51,7%	65,50%	27,60%	605,0	58,0	676,89	13,4
Química-licenciatura	61,5%	74,40%	25,60%	575,4	66,1	652,99	11,4
Total	61,4%	67,00%	23,90%	609,5	74,5		

Fonte: elaboração própria

As variáveis *tentativas de ingresso*, *início de outro curso* e o *abandono de outro curso* não delinham tendências conclusivas. E, como não se dispõe de dados relativos aos cursos passados os quais os estudantes tentaram, começaram e abandonaram, não se pode concluir nada sobre o trânsito estudantil desses alunos até 2013.

A nota média no ENEM indica que os alunos que obtiveram os melhores desempenhos no vestibular concentram-se nos cursos de Odontologia, Biotecnologia e Ciência da Computação. No mais, não se observa grandes variações na média no ENEM entre os alunados.

O desvio-padrão da nota média no ENEM diz muito sobre a variação interna entre os alunos de cada curso. Biomedicina, as duas modalidades de Ciências Sociais, História e Matemática têm os corpos discentes com maior variação da nota, comportando desde alunos que obtiveram notas baixas até aqueles que se saíram melhor. Odontologia, pelo contrário, tem o alunado com o desempenho mais homogêneo, conforme atesta seu baixo desvio-padrão.

Nota de corte e relação candidato-vaga é analisada detidamente adiante. Aqui, destaca-se que os mais concorridos foram Odontologia, Biomedicina e Farmácia, seguidos pelas licenciaturas em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Cursos de saúde menos procurados (Fisioterapia, Nutrição e Enfermagem), bacharelados científicos e licenciaturas intercalam posições.

Odontologia, Biomedicina, Biotecnologia e Farmácia foram os mais seletivos. Nas posições intermediárias, bacharelados científicos, cursos de saúde e dois cursos de licenciatura/humanidades. Os menos seletivos daquele ano foram as licenciaturas.

Tabela 16- Distribuição das variáveis de desempenho pelos cursos

Curso	Variáveis de desempenho		
	CDA médio	Irregulares	Abandono
Biomedicina	6,0428	67,40%	32,6%
Biotecnologia	5,9005	77,50%	20,0%
Ciência da Computação	4,2793	90,20%	46,3%
Ciências Biológicas-bacharelado	5,572	80,50%	26,8%
Ciências Biológicas-licenciatura	4,3413	89,10%	58,7%
Ciências Sociais-bacharelado	4,5091	100,00%	63,6%
Ciências Sociais-licenciatura	4,7095	90,50%	61,9%
Enfermagem	5,6161	63,40%	39,0%
Farmácia	5,2692	90,30%	40,8%
Física-licenciatura	3,2697	97,50%	72,5%
Fisioterapia	5,945	55,60%	40,7%
Geografia-bacharelado	4,2496	95,70%	63,0%
Geografia-licenciatura	4,1531	95,20%	52,4%
História-licenciatura	5,0124	95,20%	50,0%
Letras-licenciatura	5,885	81,00%	33,3%
Matemática-licenciatura	3,8153	92,50%	70,0%
Nutrição	5,1202	71,20%	44,2%
Odontologia	6,7522	45,50%	16,8%
Pedagogia-licenciatura	6,6205	65,90%	19,5%
Química-bacharelado	4,9957	91,40%	40,0%
Química-licenciatura	2,8132	100,00%	75,6%
Total	5,149	79,80%	43,3%

Fonte: elaboração própria

A variação do CDA médio pelos cursos é significativa. Há desde CDAs médios altos como Odontologia e Pedagogia até baixos, como das licenciaturas em Exatas.

A maioria do alunado de todos os cursos está irregular em seus estudos, com exceção de Odontologia. Esta tendência se acentua em todos os cursos da área de Exatas e de Humanidades, nos quais a totalidade (ou quase) dos graduandos está irregular, com exceção de Letras e Pedagogia. Na área da Saúde, apenas Farmácia apresenta esta característica.

As licenciaturas e os bacharelados em Humanidades foram os mais abandonados, sendo as licenciaturas em Exatas os cursos com maiores taxas. As licenciaturas em Letras e em Pedagogia são exceção. Letras, cursos de Saúde de menor procura e bacharelados científicos ocupavam posições intermediárias. Biotecnologia, Pedagogia e Odontologia foram as carreiras menos abandonadas do campus.

O que se extrai destes dados?

As características estudantis se distribuem em proporções variadas pelos cursos, fazendo de cada alunado uma combinação particular. Apesar disso, vislumbram-se afinidades gerais.

Os bacharelados diurnos e em tempo integral são mais homogêneos e mais elitizados. Em geral, tiveram um alunado predominantemente feminino, jovem, com baixa variação interna da idade, de fora de Alfenas e com maioria (mas não quase totalidade) de ingressantes com pais sem superior. Também se compuseram majoritariamente de estudantes do ensino médio privado e que não trabalhavam. Estes cursos tinham apenas metade (ou menos) de alunos advindos de famílias cuja renda era de três salários-mínimos. Alunos estes que oscilavam pouco em torno da nota média no ENEM para o curso em que ingressaram, que tinham um desempenho acadêmico entre médio e alto. Enfim, alunados tendentes à homogeneidade.

Enfermagem difere um pouco dos demais: seu corpo discente continha alta variação interna na idade e se compunha majoritariamente de estudantes locais, do ensino público e oriundos de famílias cuja renda era de até três salários-mínimos. E não apenas a maioria, mas quase a totalidade de suas estudantes era filha de pais sem ensino superior.

Adiante, ficará claro que aqueles cursos estão entre os mais concorridos, mais seletivos e menos abandonados porque, entre outros fatores, concentram características individuais associadas à permanência.

Os cursos noturnos e tempo parcial (licenciaturas e bacharelados em Humanidades) apresentavam corpos discentes mais heterogêneos e mais populares. À noite, há alunados mais masculinos, mais femininos e mistos; mais jovens, mais maduros e intermediários; compostos predominantemente por alfenenses ou mistos; dominados por trabalhadores ou mistos. Há bastante variação interna entre as idades dos alunos. Quase a totalidade de seus pais não tem ensino superior. Todos os corpos discentes da noite se constituem sobretudo por egressos do ensino médio público e de

famílias cuja renda era de até três salários-mínimos. E neles predominam os desempenhos acadêmicos médios e baixos. À noite, se encontra de todas as características. E se concentram aquelas pertinentes aos novos estudantes.

Pedagogia é uma exceção: concorrido, pouco abandonado e com alunado de alto desempenho.

Adiante se verá que estes cursos (exceto Pedagogia) estão entre os menos seletivos, menos concorridos e os mais abandonados porque, entre outros fatores, neles se concentram características individuais associadas à desistência dos estudos.

Coerentemente, cursos ofertados em duas modalidades se diferenciam (Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Química). No caso destes últimos, a modalidade bacharelado, sendo ofertada no turno diurno e em tempo integral, tende a apresentar um alunado mais seletivo e indicadores de desempenho mais alto que a modalidade licenciatura.

Os cursos diferem quanto ao grau de homogeneidade de seus alunados. Não é certo dizer que nos altos estão os “herdeiros” e embaixo os “novos estudantes”. Os estudantes não se dividem de forma dicotômica e mutuamente excludente. As diferenças entre os cursos estão no grau de diversidade interna que cada um deles comporta, na proporção de traços tradicionais e não tradicionais em cada curso. Adiante, se verá que, quanto mais seletivo o curso, mais homogêneo e mais atributos típicos. Quanto menos seletivo o curso, mais diversificado e mais frequentes os atributos de grupos estreatantes.

Como está previsto na bibliografia, a chegada de novos perfis, até então ausentes neste espaço, se dá mediante segmentação interna. A diversidade é uma realidade, mas confinada.

Principais achados

- As características estudantis se distribuem em proporções variadas pelos cursos, fazendo de cada alunado uma combinação particular. Apesar disso, vislumbram-se afinidades.
- Os bacharelados diurnos e em tempo integral são mais homogêneos e mais elitizados.
- Os cursos noturnos e tempo parcial (licenciaturas e bacharelados em Humanidades) apresentavam corpos discentes mais heterogêneos e mais populares.
- Cursos ofertados em duas modalidades se diferenciam. O bacharelado tende a apresentar um alunado mais seletivo e indicadores de desempenho mais altos.
- Não é certo dizer que nos altos estão os “herdeiros” e embaixo os “novos estudantes”. Os estudantes não se dividem de forma dicotômica e mutuamente excludente. As diferenças entre os cursos estão no grau de diversidade interna que cada um deles comporta.
- A chegada de novos perfis se dá mediante segmentação interna. A diversidade é uma realidade, mas confinada.

4.4- OS 14 EX-ESTUDANTES DA COORTE 2013 ENTREVISTADOS

Aqui se apresentam os quatorze desistentes entrevistados.

Estudante um: “Aí eu tranquei, casei e a gente montou uma padaria”.

Homem, negro e residente em Alfenas, ingressou em Física aos 27 anos. Casou-se durante os estudos. Seus pais têm fundamental incompleto e estão no agrupamento ocupacional cinco. Declarou renda bruta entre familiar entre um e dois salários mínimos, e seu FSE era dois. cursou ensinos fundamental e médio na rede pública. Já havia concluído o ensino médio, noturno e sem reprovações, havia menos de cinco anos. Obteve pontuação 504,63 no ENEM. Trabalha desde antes dos 14 anos. Trabalhava em tempo integral durante a graduação. Ingressou por ampla concorrência, após tentar três vezes. Acumulou um CDA de 3,26. O primeiro universitário da família.

Queixou-se de sua formação básica no ensino público, a que atribui seu fracasso nas disciplinas de Física. E, ao ingressar na UNIFAL-MG, ele já cursava Técnico em Enfermagem paralelamente.

Queria Medicina, mas, com a nota obtida no ENEM no primeiro quartil, as opções disponíveis eram poucas. “Escolheu” Física pela afinidade com o conteúdo, acreditando ingenuamente que, uma vez matriculado em qualquer curso da UNIFAL-MG, bastaria pedir transferência para Medicina, que seria implantado no ano seguinte.

Um trabalhador estudante em serviços pesados numa madeireira (e, posteriormente, numa padaria, na qual viria a ser sócio, após concluir seu curso técnico). Sua permanência foi seriamente impactada por ser trabalhador braçal, estudante de curso técnico e universitário simultaneamente, além das já ditas deficiências formativas, sobretudo num curso de Exatas. Trabalhar era incontornável, condição com a qual haveria de conciliar os estudos.

Sua passagem pelo curso de Física caracterizou-se por extremas dificuldades escolares e pela falta de tempo. O ex-estudante relatou que não podia estudar nem se preparar para as provas, fazendo-as baseado no que vira nas aulas. Tampouco participava dos trabalhos em grupo (sendo ajudado pelos colegas), nem de eventos científicos, de extensão ou visitas técnicas. Acumulava dependências.

Fora da universidade, algumas mudanças alteraram a viabilidade da graduação: concluiu o curso técnico, mas não procurou exercer a profissão. Passou a trabalhar numa padaria, da qual se tornaria sócio, na qual o expediente começava às três da manhã. E planejava se casar.

Dentro da universidade, acumulava dependências, dadas a escassez de tempo e as dificuldades em acompanhar o curso. O interesse no curso também não era alto, pois não era o pretendido.

Assim, um cerco de circunstâncias resultou no abandono. Fora da universidade, a padaria, embora também sacrificante, acenava com resultados mais concretos, enquanto a data do casamento se aproximava. Dentro da universidade, sua situação era crítica e o cansaço se impôs. Daí trancou, se casou e montou uma padaria.

Parece um caso de abandono definitivo do sistema de ensino superior. Não se vislumbra em sua fala pretensões consistentes de retorno aos estudos. Embora diga vagamente que pretende voltar “um dia”, não é provável: seu filho nasceu e, para voltar a se sacrificar pelos estudos, só se for por Medicina, diz.

Estudante dois: “Sempre coloco minha nota em alguma coisa. Aí, coloquei e consegui ser aprovado, mas não pensava em cursar”.

Homem, negro e alfenense, evadiu da UNIFAL-MG duas vezes: em Física e Fisioterapia. Ingressou pela primeira vez aos 19 anos. O pai tinha ensino superior completo e a mãe, médio. Declarou renda familiar entre três e cinco salários mínimos, e seu FSE era dois. Cursou os ensinos fundamental e médio na rede pública. Havia acabado de concluir o ensino médio, diurno, com uma reprovação e concomitante ao cursinho pré-vestibular. Obteve pontuações 559,52 e 615,12 no ENEM. Sustentado pelos pais, não trabalhava nas duas vezes em que passou pela instituição.

Em 2013 cogitava cursar Engenharia Civil, embora tivesse pouca certeza disso. Na cidade não se oferta esse curso, e dela ele não poderia se mudar por razões financeiras. Prestou o SISU e, entre os cursos para os quais sua nota garantia aprovação, optou por Física crendo que, quando futuramente fosse aprovado em Engenharia, já levaria consigo algumas disciplinas já cursadas. Abandonou Física e o projeto de ser engenheiro após duas semanas de aulas, em função do nível matemático exigido.

Em 2016, seu objetivo era Medicina, pelos ganhos salariais. Prestou o SISU, mas a nota foi insuficiente. Mais uma vez, observou os cursos para os quais sua nota bastaria, e concluiu que Fisioterapia era o que mais se aproximava do seu objetivo real. Permaneceu neste curso apenas por algumas semanas, na expectativa de se entusiasmar e para atender aos anseios de sua mãe, empolgada com o filho aprovado. Desmotivado e descomprometido, partiu.

À época da entrevista, trabalhava na lanchonete de sua mãe enquanto seguia no seu objetivo de Medicina. Reconhecia a dificuldade de aprovação e que não vinha se dedicando o necessário. Dizia

que Odontologia era seu “plano B” e, Ciências Biológicas, o “C”, embora admitisse que nenhum destes o empolgasse muito. Queria um curso “que desse dinheiro” e que tivesse mercado. O ingresso no ensino superior com objetivos profissionalizantes segue sendo um objetivo central.

Suas passagens pela UNIFAL-MG foram breves, descomprometidas, desinteressadas e experimentais, pois os cursos nos quais ingressou não eram os que ele queria. Duas matrículas meramente protocolares, destituídas de objetivos educacionais concretos.

Estudante três: “Passei em Física, mas não quis. Passei em Farmácia e não queria. Queria Odonto”.

Parda e alfenense, tinha 19 anos quando ingressou duas vezes na UNIFAL-MG, em 2013: em Física, no primeiro semestre, e Farmácia, no segundo. Declarou renda familiar entre dois e três salários mínimos. Seus pais têm fundamental incompleto e constam no agrupamento ocupacional cinco. Seu FSE é sete. Kursou a educação básica na rede estadual. Obteve pontuações 664,62 e 680,12 no ENEM. Quando aprovada em Física, trabalhava. No segundo semestre, não. Ingressou por ampla concorrência em Física e por reserva de vagas em Farmácia. Evadiu de ambos.

A estudante três é a primeira universitária de sua família. É egressa da rede estadual de educação básica, de cujo nível de ensino se queixa e ao qual atribui seu desempenho no ENEM, que lhe impede de se aprovar em Odontologia na UNIFAL-MG.

Sequer frequentou o curso de Física. Dispôs-se a experimentar Fisioterapia, dele retirando-se depois de dois meses. Desde sempre convicta de que queria Odontologia, de fato não pretendia levar adiante nenhum destes cursos.

Aprovou-se neste curso na UNIFENAS, universidade privada cujo campus-sede é em Alfenas. Avançou até o terceiro período. Porém, mesmo bolsista PROUNI, precisou trancar a graduação por motivos financeiros: o custo do material ficou insustentável.

Recém-efetivada como servidora da prefeitura de Alfenas, viu-se diante de um impasse: para retomar o custoso curso de Odontologia na UNIFENAS, mesmo bolsista, precisava seguir trabalhando. Mas o curso é em tempo integral, impossível para ela, trabalhadora. Assim, à época da entrevista, ela apostava em dois cenários: aguardava resultado do ENEM para ingresso na UNIFAL-MG, enquanto tentava se transferir para a UNIFENAS de Varginha, onde Odontologia, noturno, é conciliável com o trabalho.

Suas duas evasões na UNIFAL-MG resultam de ingressos sem qualquer intenção de cursar, dado o interesse convicto em Odontologia. E foram seguidas de matrícula neste curso, trancada por motivos financeiros. Aprovada na UNIFAL-MG ou transferida para a UNIFENAS em Varginha, certamente retomará o curso, que provavelmente concluirá, salvo novas contingências financeiras.

Estudante quatro: “Eu parei porque é muito difícil. Não sou capaz de tanto estudo desse jeito. Só parei de vir”.

A estudante quatro começou Química na UNIFAL-MG aos 22 anos. É alfenense, negra, trabalhadora em tempo integral e responsável pelo próprio sustento. É oriunda de uma família cuja renda estava entre três e cinco salários mínimos e cujo FSE era dois. Seus pais têm ensino superior, ambos aposentados. Cursou o ensino fundamental na rede particular, e o ensino médio na rede pública estadual. Fez cursinho por um semestre.

Antes da UNIFAL-MG, a estudante quatro se aventurara em Administração e em Psicologia na UNIFENAS, os quais logo abandonou, pois não se identificava com nenhum deles. Enquanto isso, trabalhava numa loja no centro de Alfenas – emprego que mantinha até a época da entrevista – e frequentava cursos rápidos na área de estética.

Considerando importante ter mais escolaridade e aproveitando-se da facilidade de acesso, ingressou em Química-licenciatura na UNIFAL-MG. Entre os cursos para os quais sua nota garantiria acesso, escolheu este pela afinidade com esta disciplina.

A empolgação inicial durou pouco: ao final do primeiro semestre, diante da reprovação em todas as disciplinas, desistiu. Avalia que não consegue acompanhar o curso, e atribui isso não apenas à má formação no ensino público, mas também a não ser habituada a estudar e à sua pouca disposição a se dedicar aos estudos. Jamais cogitou repetir o primeiro período, pois, segundo ela, seria inútil, pois lhe parece algo quase insuperável, pois demanda um grau de dedicação que ela crer não conseguir e ao qual tampouco está disposta.

Matriculou-se em seguida num curso Tecnólogo em Estética, à distância, numa instituição privada, mas o trancou por motivos financeiros. Pretende retomar este curso, enquanto segue trabalhando. Considera importante ter uma formação, embora não especifique qual nem em que área. Química, definitivamente, está descartada.

Sua procura por Química se deve a um desejo difuso de aumento de escolaridade, que pode ser técnica, tecnóloga ou superior. Neste sentido, Química seria uma formação a mais. Porém, exige um

grau de dedicação não recompensador, pois a estudante sequer se dispôs a insistir no curso, alegando estar além de suas capacidades. Um caso típico de eliminação, mas que, além de dificuldades escolares, se deve também a uma busca difusa e de resultados imediatos.

Estudante cinco – “Ia pra aula, tava na sala, mas tava lá cochilando”.

O estudante cinco ingressou em Física na UNIFAL-MG aos 41 anos. É casado, branco, alfenense e pai de uma filha. Formou-se técnico em Agropecuária em 1993, trabalhando em seguida por 12 anos numa multinacional da área de insumos agrícolas. Posteriormente, tornou-se sócio numa oficina mecânica e numa loja de autopeças, da qual acabou se desfazendo. Filho de pais com ensino fundamental incompleto e havendo estudado apenas na rede pública de educação básica, acumulou um CDA de 3,56, permanecendo por cinco períodos na instituição.

Sua decisão de cursar uma graduação partiu da vontade de ocupar seu tempo livre. Considerando a proximidade da UNIFAL-MG de sua casa, a gratuidade do ensino e o fato de sua filha e sua esposa estarem estudando, ele resolveu ingressar em Física. Escolheu este curso pela afinidade com a área.

O estudante, que era sócio em duas empresas, procurou o curso como algo mais simbólico que pragmático. Interessado na área, buscava mais o diploma em si e o reconhecimento como físico que formação profissional, pois jamais cogitou atuar como professor, por razões financeiras, disciplinares e vocacionais.

O contato com o curso foi um choque. Pelo nível de exigência e pela dificuldade de acompanhar os estudos. Ele acreditou que encontraria a Física superficial que tivera no ensino médio, e começou a acumular notas baixas e reprovações. Ele afirma que já esperava pelo baixo desempenho, pois reprovações Ciências Exatas são naturais, segundo ele.

O estudante declara que, em função do trabalho, nunca pôde dedicar-se minimamente ao curso, o que só piorava seu desempenho. Sua vida acadêmica seguia sob constante improviso: chegava atrasado às aulas (quando não as perdia), cochilava nelas, fazia avaliações sem se preparar, recorria a ajudas ocasionais de colegas, etc.

Três fatores extrauniversitários confluíram para lhe retirar do curso: os prejuízos acumulados na sua loja de autopeças, a demanda crescente de trabalho em sua oficina mecânica e a compra (e montagem) de uma clínica em São Paulo, para sua filha, que estava se formando em Odontologia.

À época da entrevista, alegava cogitar retomar os estudos, pois já havia se livrado daqueles fatores impeditivos. Mas esse retorno não se concretizou.

Estudante seis - “Quando eu vislumbrava a possibilidade de ser professora, me angustiava”.

Solteira, branca e natural de Lavras, também no sul de Minas Gerais, a estudante seis ingressou em Ciências Sociais-licenciatura na UNIFAL-MG aos 21 anos. Não trabalhava, cogitando fazê-lo apenas em estágios e atividades formativas, e sustentada pelos pais. Declarava renda bruta familiar entre dois e três salários mínimos. Pai com ensino superior e mãe com ensino médio, respectivamente nos grupos ocupacionais três e quatro. Coursou toda a educação básica na rede estadual, fazendo, após, um semestre de cursinho. Já havia tentado ingressar no ensino superior três vezes, já havendo abandonado um curso. Avançou até o sexto período da licenciatura em Ciências Sociais, antes de se transferir para o bacharelado.

Ela se identificava com a área de Ciências Sociais. Seu problema era a modalidade. A imersão na licenciatura por meio da bolsa PIBID, das disciplinas pedagógicas e do contato com a realidade escolar, lhe demoveu da possibilidade de ser professora. A licenciatura passou a ser uma angústia.

Em princípio, cogitou concluir a licenciatura e depois cursar o bacharelado. Mas, como isso significaria manter-se mais tempo na cidade, ela preferiu prestar logo novo processo seletivo a tramitar a transferência de modalidade.

A estudante concluiu o bacharelado em Ciências Sociais.

Estudante sete: “Não foi nada com o curso, não”.

Branco e natural de Mococa-SP, o estudante sete não chegou a concluir o primeiro semestre de Ciência da Computação, no qual ingressou aos 20 anos. Não trabalhava, sendo sustentado pela mãe. Declarou renda bruta familiar entre um e dois salários mínimos, embora seu FSE seja cinco. Seus pais tinham ensino médio completo e estavam nos agrupamentos ocupacionais quatro e cinco. Concluiu o ensino médio na rede particular, sem reprovações. O estudante buscava este curso, e optou pela UNIFAL-MG pela proximidade com sua cidade e porque foi onde conseguir se aprovar.

Abandonou o curso por motivos pessoais, os quais não revelou. Segundo ele, sua saída se deveu a circunstâncias repentinas, não tendo nada a ver com a universidade nem com o curso.

De volta à sua cidade, cursava Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, numa instituição local, à época da entrevista.

Estudante oito- “Larguei porque era integral. Tinha que trabalhar até o almoço, parar e vir”.

O estudante oito, solteiro e pardo, também é um universitário de primeira geração. Trabalha desde a adolescência e assim continuou durante os estudos. Vinha de uma família cuja renda declarada estava entre dois e três salários mínimos e com FSE três. Seus pais têm ensino fundamental completo. Seu pai estava no agrupamento sócio-ocupacional cinco. Sua mãe, dona de casa. Coursou os ensinos fundamental e médio na rede pública, fazendo um ano de cursinho em seguida. Aprovou-se em Ciência da Computação aos 20 anos na UNIFAL-MG, na primeira vez que tentou.

O estudante é produtor rural e feirante. Cultiva verduras em sua propriedade rural nos arredores de Alfenas e as comercializa nas feiras de quarta-feira e de domingo.

Ingressou em Ciência da Computação na UNIFAL-MG em função do gosto por cálculos e por informática. Porém, este curso, além de ser em período integral, é ministrado nos turnos da tarde e da noite, o que dificulta muito a permanência de trabalhadores-estudantes.

Para comparecer às aulas, o estudante oito tinha que abrir mão da jornada de trabalho da tarde. Para ele, que é sitiante, este turno é decisivo para a produtividade. Deixar de trabalhar meio período para frequentar o curso impactava significativamente suas finanças. Diante deste impasse, evadiu.

Seu abandono era “sentença anunciada”, pois resulta da total incompatibilidade entre regulamentações institucionais e perfis individuais: de um lado, um curso em período integral. Do outro, um trabalhador estudante.

Estudante nove: “Todos os cursos foram segundas opções. Ai, pra não ficar parado, pra ter um conhecimento a mais, eu embarcava”.

O estudante nove é alfenense, pardo, e ingressou pela primeira vez na UNIFAL-MG aos 29 anos. Declarou renda familiar entre dois e três salários mínimos. Seus pais têm fundamental incompleto. O pai, aposentado. A mãe, dona de casa. Começou a trabalhar em torno dos 16 anos, e alegava precisar ajudar no sustento familiar. Coursou os ensinos fundamental e médio na rede pública. Após quatro reprovações no ensino médio, deixou-o sem concluí-lo, obtendo sua certificação por meio da nota no ENEM. Sua trajetória universitária também é irregular: estava em sua quarta graduação, sem concluir nenhuma. Todas elas eram segundas opções de escolha depois de Medicina.

Seu primeiro ingresso no ensino superior foi em 2011, em Psicologia, na UNIFENAS, onde inclusive era bolsista PROUNI. O estudante alega ter entrado para o curso motivado por curiosidades intelectuais, que não eram suficientemente estimulantes para mantê-lo no curso.

Assim, logo se desencantou com a área e com as perspectivas profissionais dela, abandonando o curso ao final do segundo semestre.

No ano seguinte, foi aprovado em Fisioterapia, na UNIFAL-MG, que cursou por um período. O envolvimento com a política local lhe renderia um emprego na prefeitura, pois o candidato para o qual ele trabalhara se elegeu. Como o curso de Fisioterapia era em tempo integral e o cargo comissionado lhe remuneraria bem, evadiu.

Em 2013, ingressou em Ciências Sociais-licenciatura, enquanto seguia trabalhando na prefeitura. Sua passagem por este curso se caracterizou pela ausência de compromisso acadêmico: não fazia provas e nem trabalhos, não lia os textos e nem vinha às aulas. E, quando vinha, limitava-se a participar de discussões em sala (para as quais não havia se preparado) e a envolver-se com a política estudantil. Mesmo deixando o trabalho na prefeitura, a aderência ao curso não aumentou: o estudante evadiu para se dedicar à edição de vídeos, fotos, etc..

Em 2015, começou Pedagogia nesta mesma instituição. Afirmou que é o curso no qual ele “se encontrou”, ao qual mais se dedicou e no qual pretende se formar⁴².

Suas passagens pelos cursos abandonados se deram entre constantes mudanças de planos, indecisões, incertezas vocacionais, predileções disciplinares e profissionais ecléticas, busca de trabalho e de outras formações fora da universidade. E, conseqüentemente, pouca dedicação e envolvimento com os cursos. Que eram segundas opções, sendo a primeira sempre Medicina.

Estudante 10: “Eu queria muito Odonto, só que não deu certo até hoje”.

A estudante 10 é universitária de primeira geração. Filha de pai com ensino fundamental e mãe analfabeta. Alfenense, negra e oriunda de família com renda declarada entre um e dois salários mínimos. Sustentada pelo pai, nunca trabalhou. Cursou toda a educação básica na rede pública, ingressando na UNIFAL-MG em Ciências Sociais-licenciatura (2013) e em Nutrição (2016).

As aprovações naqueles dois cursos decorrem, na realidade, do aproveitamento das notas no ENEM insuficientes para Odontologia, curso que realmente era seu foco e no qual não conseguiu se aprovar após várias tentativas. Ciências Sociais e Nutrição eram, portanto, segundas opções diante da não admissão no curso pretendido.

O ingresso em Ciências Sociais foi pragmático. A nota não deu para Odontologia, mas ela estava determinada a entrar na UNIFAL-MG. Entre os cursos em poderia ser admitida, “escolheu”

⁴² No final de 2018, ele ainda estava no quarto período, já havendo inclusive trancado este curso uma vez.

Ciências Sociais sem ter ideia do que fosse este curso. Prosseguiu até o quinto período, insatisfeita, por considerar melhor ter um diploma do que não ter nenhum. Paralelamente, cursava pré-vestibular para prestar seleção para Odontologia.

Numa das tentativas frustradas de ingresso em Odontologia, a nota obtida garantiu a aprovação em Nutrição. Segundo ela, um alívio, uma libertação, porque lhe permitiu se desvincular de Ciências Sociais, curso com o qual não se identificava, e se “aproximar” do curso desejado, uma vez que Nutrição é afim à Odontologia.

Após várias tentativas de aprovação em Odontologia sem sucesso, a estudante estava resignada a se formar em Nutrição. Segundo ela, já estava na segunda graduação sem se formar e, portanto, era melhor focar que migrar de um curso para outro, insistindo na aprovação que não vinha.

Sua passagem por Ciências Sociais caracterizou-se pela angústia de estar num curso totalmente diverso de sua vocação, simplesmente porque foi admitida nele, enquanto era anualmente recusada no curso pretendido. O abandono em função da aprovação em Nutrição foi uma libertação, ainda que este curso não fosse, ainda, sua primeira opção⁴³.

Estudante 11- “Em nenhum momento pensei que ficaria na Nutrição”!

Mulher, alfenense, branca e solteira, ingressou em Nutrição na UNIFAL-MG aos 19 anos. Sua renda bruta familiar estava entre sete e dez salários mínimos. Tem pai com ensino superior completo e ocupante de posto de trabalho no agrupamento três e mãe com ensino médio, dona de casa. Seu FSE é três. Oriunda da rede privada de ensino, havia concluído o ensino médio a menos de cinco anos, diurno e sem reprovações. Fez cursinho pré-vestibular pago por dois anos e meio, tentando se aprovar em Medicina. Obteve 582,87 pontos no ENEM. Sustentada pelo pai, nunca trabalhou e nem pretendia, durante os estudos. No terceiro ano de tentativa de aprovação em Medicina, ingressou em Nutrição, acumulando um CDA de 6,75.

Sua família investiu em sua aprovação em Medicina. Ela morou na cidade de São Paulo um ano exclusivamente para fazer cursinho pré-vestibular, mas não se aprovou. De volta a Alfenas, fez ainda mais um ano e meio de cursinho especializado em Medicina.

Na seleção de 2013, já ciente de que sua nota não garantiria aprovação em Medicina em alguma UF, colocou sua nota na UNIFAL-MG em dois cursos: Odontologia e Nutrição. Sua nota garantiu aprovação apenas no segundo.

⁴³ No final de 2018, a estudante seguia matriculada em Nutrição, concluindo o sexto período e com um CDA de 6,7.

Como Nutrição era sua terceira opção, ela jamais cogitou permanecer nele. Persistiu por um ano sem envolver-se, cursando apenas as disciplinas que planejava aproveitar futuramente, quando eventualmente se aprovasse em Odontologia ou Medicina. Porém, avaliou que perdia tempo com esta estratégia e deixou a UNIFAL-MG.

Com aquela mesma nota que lhe assegurara a aprovação em Nutrição, matriculou-se em Odontologia na UNIFENAS. Quando entrevistada, já estava no sexto período e determinada a se formar. Inclusive participava da comissão de formatura.

Ela ainda planejava fazer Medicina, após concluir Odontologia. Sua escalada rumo àquele curso envolveu, portanto, um ano de Nutrição, uma graduação em Odontologia e uma incerta aprovação futura. Até porque ela enxerga várias conexões entre Odontologia e Medicina.

Sua partida da UNIFAL-MG se dá em razão de um ingresso destituído de propósito, pois Nutrição não era sequer sua segunda opção de curso. Desmotivada, certa de que não permaneceria porque não tinha qualquer interesse na área, evadiu exatamente para seguir seus reais objetivos acadêmicos.

Estudante 12: “O curso era legal, mas ficou completamente inviável por causa do serviço”.

Branco, solteiro e morador de Alfenas, o estudante 12 ingressou em Letras aos 24 anos, após concluir uma graduação em Administração, evadindo cerca de um mês após o início das aulas. Trabalhador em tempo integral, mantinha-se e contribuía no sustento familiar. Sua renda bruta familiar estava entre dois e três salários mínimos. Seu pai não tinha sequer ensino fundamental completo, e sua mãe não concluiu o ensino superior. Cursou o ensino fundamental na rede particular, e o ensino médio na rede pública estadual, sem reprovações. Graduou-se em Administração na UNIFENAS.

O estudante buscou Letras na UNIFAL-MG com o fim de adquirir competências complementares à sua atuação na área de Administração. Como tinha metas autorais, considerava que o curso lhe poderia ser útil como escritor. Isto é, o estudante não tinha quaisquer pretensões profissionalizantes diretas com o curso, dado seu envolvimento profissional e intelectual com a área de Administração.

As aulas começaram logo após ele conseguir um emprego como diretor de RH, que lhe exigia ficar até mais tarde no trabalho, perdendo aulas ou chegando atrasado. Além disso, não conseguia acompanhar as leituras propostas pelos professores. Ciente da incompatibilidade entre trabalho e estudo, desistiu logo no primeiro mês de curso.

Em seguida, o estudante cursou dois MBAs, cujas conclusões ele atribui ao fato das aulas serem ministradas apenas nos fins de semana e quinzenalmente. À época da entrevista, considerava fazer mestrado, também na área de Administração.

Sua passagem por Letras foi breve e motivada por interesses indiretos. Diante da impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, este foi prontamente deixado logo após o começo das aulas.

Estudante 13- “Parei com o coração na mão. Eu não consegui conciliar, infelizmente”.

Mulher, 29 anos, solteira, parda e ex-residente em Alfenas. Tinha renda bruta entre três e cinco salários, FSE dois, pai com ensino médio e no grupo ocupacional três e mãe com fundamental incompleto e no grupo cinco. Fez toda a educação básica na rede pública. Havia concluído o ensino médio, noturno, a menos de dez anos e já era graduada em Publicidade. Responsável pelo próprio sustento, começou a trabalhar entre 16 e 18 anos. Trabalhava por mais de 40 horas semanais durante os estudos na UNIFAL-MG. Cursou um período de Letras.

A estudante 13 vivia em Alfenas porque trabalhava na sua área de formação. Aproveitou para cursar Letras, com fins complementares ao trabalho que desempenhava como publicitária: melhorar a escrita, aprender uma língua estrangeira, etc.. Não queria ser professora.

Ainda no primeiro semestre de curso, foi promovida na empresa, o que significou novas incumbências, um grau de dedicação mais alto e uma carga de trabalho extenuante, que tornaram a graduação em Letras incompatível e, assim, logo abandonada.

Ela não cogitava retomar o curso. Conforme ficou evidente em sua passagem pelo curso de Letras, seus afazeres e ritmo de trabalho tornavam outra graduação impraticável. Além do mais, no ano seguinte, a empresa na qual trabalhava fechou. Assim, ela já não tinha motivos para permanecer em Alfenas. Logo conseguiu um emprego no departamento de marketing da faculdade onde ela havia se formado, em Varginha.

Sua passagem pela UNIFAL-MG esteve associada ao tempo em que passou na cidade e foi motivada pelo trabalho que já desempenhava. Sua relação com o curso de Letras era instrumental. Isto é, uma oportunidade ocasional de fruição, de aquisição de habilidades suplementares, sem tomar a graduação como um projeto central, com expectativas futuras. Estava interessada em escrever melhor, não em ser professora. Tampouco passou a viver em Alfenas em função deste curso. Pelo contrário, aproveitou que já vivia ali e do acesso fácil para cursá-lo. Com uma vinculação interna tão baixa e uma pressão externa tão alta, o abandono foi inevitável.

Estudante 14: “Depois que fui para as matérias relacionadas, comecei a desgostar completamente. Eu só queria arrumar um jeito de sair desse trem”!

A estudante quatorze aprovou-se na UNIFAL-MG aos 22 anos. Branca, solteira e oriunda de uma grande cidade do interior de SP, não trabalhava, sendo sustentada pelos pais, que estavam nos agrupamentos três e quatro. Coursou toda sua trajetória escolar na rede privada, sem reprovações e fazendo cursinho por dois anos. Havendo já tentado ingressar outras três vezes no ensino superior, aprovou-se se em Nutrição.

A estudante alega que procurou este curso por interesse na área. Avançou até o quinto período. Porém, com a imersão na área por meio das disciplinas específicas do curso, da iniciação científica e dos estágios, ela sentiu que estava na carreira errada. O fato de haver avançado significativamente no curso tornava difícil a decisão de abandoná-lo, dado o gasto de tempo e de recursos. Contudo, a decepção com a área foi maior e, assim, a partida foi inevitável (porém, convicta e amadurecida).

De volta à sua cidade natal, conseguiu um emprego no setor de vendas *online* de uma rede revendedora de veículos usados, enquanto se preparava para prestar Direito em 2017. Segundo ela, seu objetivo central é estudar, concluir o ensino superior e profissionalizar-se por meio dele.

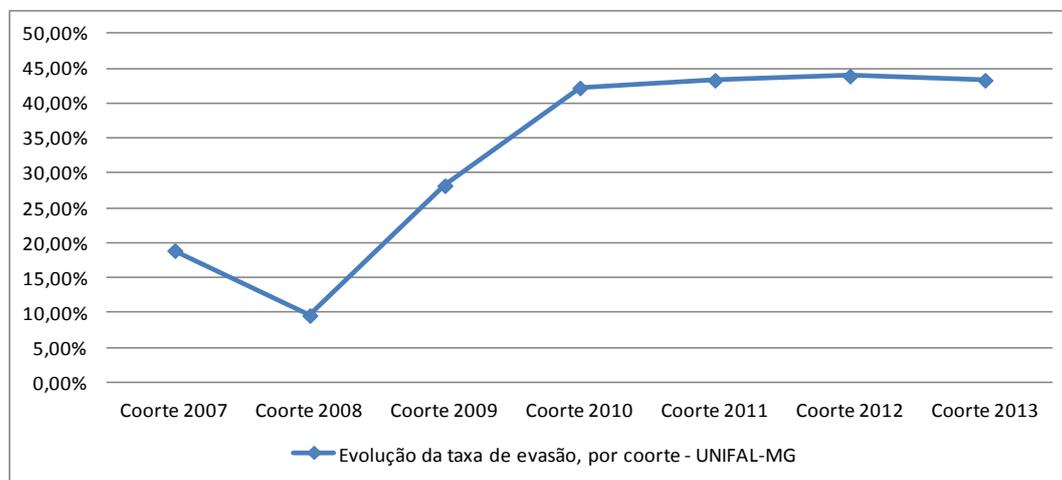
5- DESCREVENDO, EXPLICANDO E COMPREENDENDO POR QUE SE VÃO DA UNIFAL-MG

5.1- PANORAMA GERAL DA DESISTÊNCIA EM 2013

O primeiro passo no entendimento do abandono é sua descrição. Antes de compreendê-lo e explicá-lo, descrevê-lo. Expor como evolui, quando se intensifica, como varia em função dos cursos, em que áreas e modalidade se acentua e que trajetórias se delineiam a partir dele.

Os *campi* de Alfenas apresentam acréscimo significativo na taxa de evasão ao longo da expansão por que passou esta instituição. No período observado, a proporção de estudantes retirantes sobe significativamente, estabilizando-se em torno dos 43% a partir de 2010. O gráfico abaixo retrata tal evolução da evasão nos *campi* de Alfenas ao longo da expansão por que passou a UNIFAL-MG.

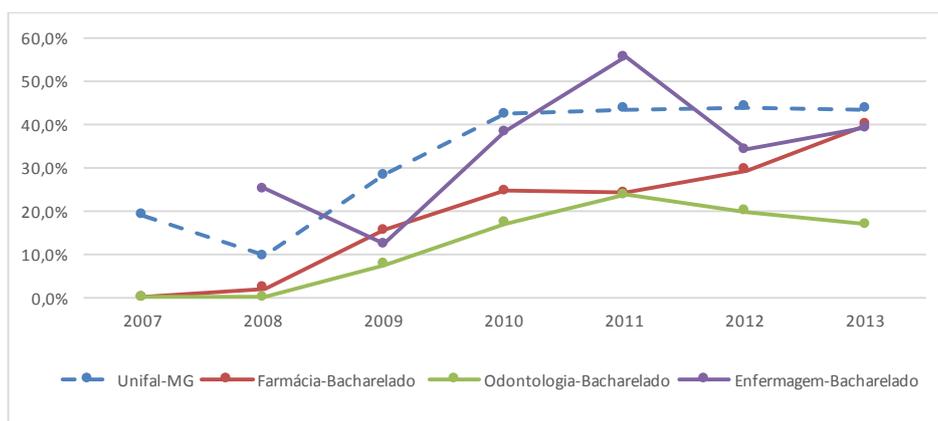
Gráfico 11- Evolução da taxa de evasão na UNIFAL-MG, *campi* de Alfenas, coortes 2007 a 2013.



Fonte: elaboração própria.

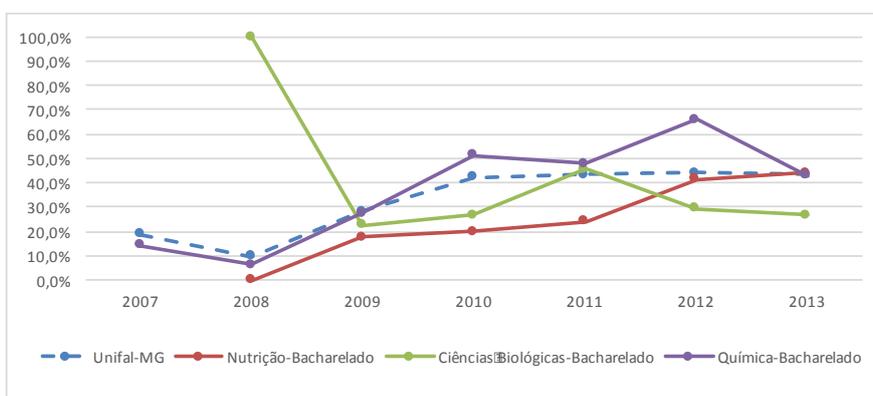
Mas a evolução da taxa agregada de evasão ao longo do tempo é uma medida geral. Cabe compará-la com a evolução da taxa de cada curso. Nos gráficos que seguem, é possível comparar a evolução da taxa de cada curso com a geral dos *campi* de Alfenas.

Gráfico 12- Evolução das taxas de evasão dos cursos – coortes 2007 a 2013



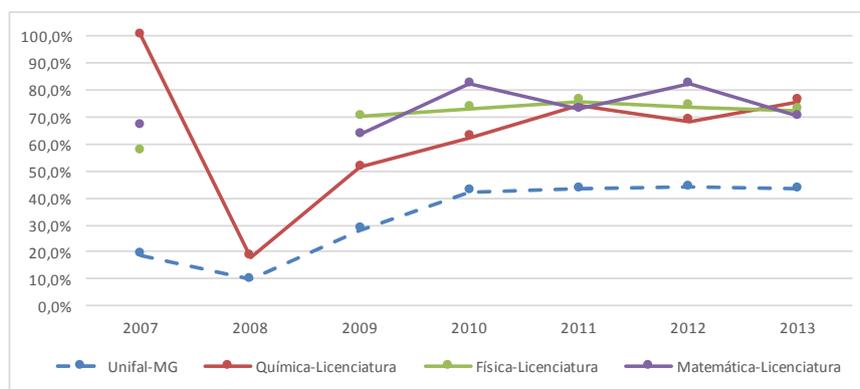
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 13- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



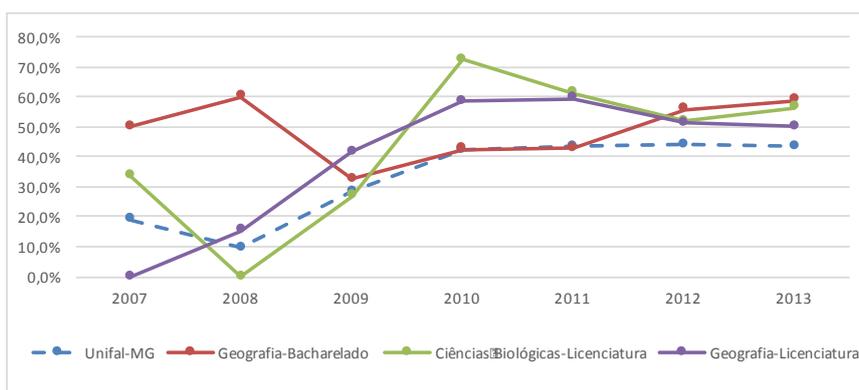
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 14- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



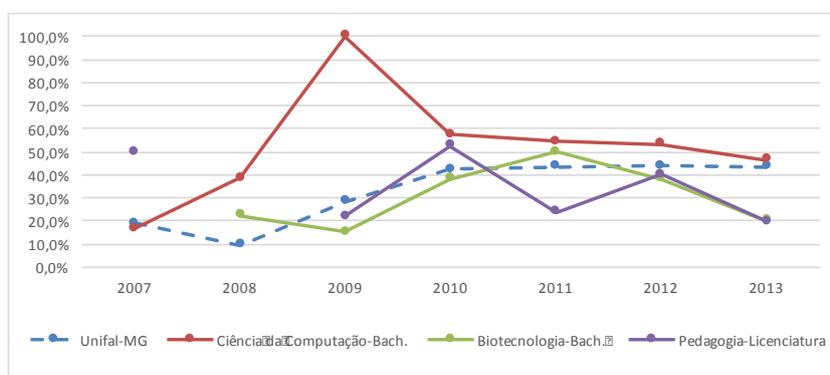
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 15- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



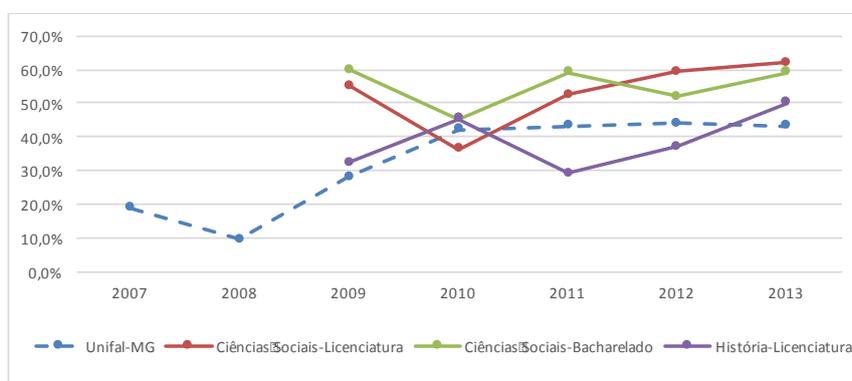
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 16- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



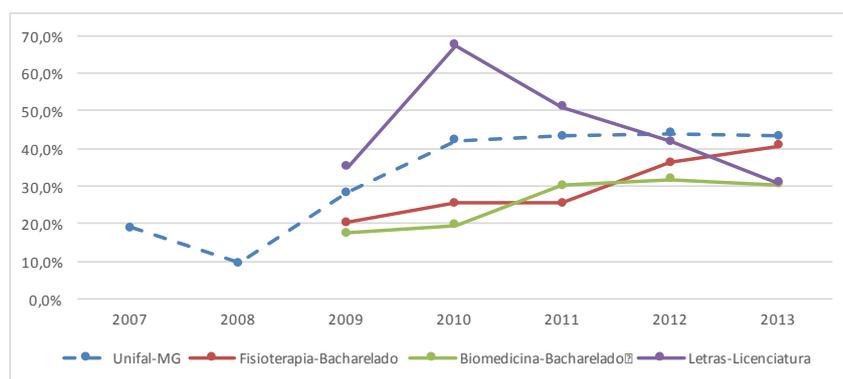
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 17- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 18- Evolução das taxas de evasão dos cursos - coortes 2007 a 2013



Fonte: elaboração própria.

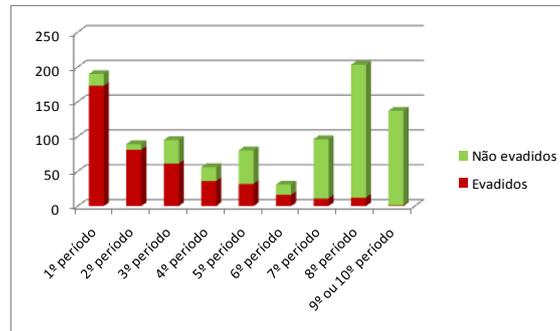
A evolução das taxas de evasão dos cursos não necessariamente acompanha a tendência institucional. Alguns cursos têm apresentado taxas de evasão por coorte acima da taxa geral da UNIFAL-MG, sempre ou quase sempre. Significa que, proporcionalmente, estes cursos perdem mais estudantes que a UNIFAL-MG, como um todo. São eles as duas modalidades de Química, de Geografia e de Ciências Sociais, Letras, História, Ciências biológicas-licenciatura, Física, Matemática e Ciência da computação.

Por outro lado, outros cursos vêm apresentando taxas de evasão por coorte abaixo das taxas da UNIFAL-MG sempre ou quase sempre. Significa que a proporção de estudantes perdida é menor que a da UNIFAL-MG em geral. São eles Biotecnologia, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Biológicas – bacharelado, Odontologia, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia.

Pedagogia e Letras apresentam evoluções particulares. No período observado, Pedagogia é a única licenciatura que vem apresentando mais taxas inferiores que superiores às da UNIFAL-MG. Letras é o único que vem demonstrando uma capacidade crescente de retenção. Após perder quase 70% de discentes na coorte 2010, vem, nas coortes seguintes, apresentando queda na taxa de deserção.

Uma constatação básica, consensual na bibliografia, é de que o abandono se concentra no primeiro ano. Nos *campi* de Alfenas não é diferente: 60% dos que deixariam a universidade o fizeram logo naquele momento. O restante se foi em proporções cada vez menores. Nos últimos períodos, quase a totalidade dos evadidos já havia partido. Apenas 3% deles largaram o curso “na última hora”. O gráfico abaixo representa a concentração do abandono no início dos estudos. Apesar da diferença entre suas respectivas taxas, todos os cursos apresentam este padrão de êxodo precoce, no primeiro ou no segundo período. Exceto Biotecnologia, cujo auge do abandono é no terceiro.

Gráfico 19- Número de evadidos em cada período - coorte 2013



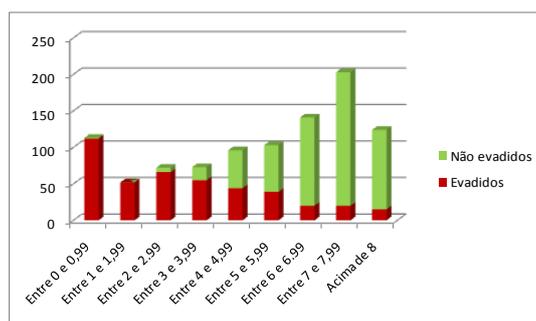
Fonte: elaboração própria.

Um terço dos evadidos (32,8%) nunca compareceu às aulas, conforme indica sua carga horária zero. São “desertores puros” (BOADO, CUSTODIO e RAMIREZ, 2011). Candidatos aprovados no SISU e matriculados, mas que jamais frequentaram o curso. “Estudantes-fantasmas” inscritos apenas formalmente, desistentes do que sequer iniciaram. Apenas Biotecnologia e Ciências Biológicas-bacharelado não apresentam um grupo destacado de desertores puros, perdendo estudantes de forma estável ao longo das primeiras horas de curso.

E, caso se considere também os estudantes que permaneceram apenas por algumas semanas, significa então que 43% dos evadidos partiu antes de um mês de curso, o que só confirma o quão precoce tende a ser a partida estudantil. Nunca compareceram ou só o fizeram por uns dias. Enfim: quase a metade se foi sem sequer começar o curso ou frequentou-o apenas por uns dias. Os dados qualitativos sugerem uma relação reversa da esperada: os estudantes não evadiram porque perderam aula; perderam aula porque já haviam evadido.

Assim, tantos evadidos com CDAs pífios – zerados em sua maioria – não implicam apenas que foram sumariamente eliminados nas avaliações, mas também que ou desertaram antes delas, ou prestaram apenas um ou outro exame antes de partirem ou de fato nunca apareceram. Isso fica ainda mais evidente quando se observa que, de 112 (26,5%) discentes com CDA até 0,99 e carga horária até 500 horas, apenas um não evadiu. Ao contrário do que pressupõem perspectivas que atribuem a evasão somente ao despreparo estudantil e que a concebem apenas como fracasso, os dados apontam outras motivações e razões a se conhecer.

Gráfico 20- Número de evadidos por cada faixa do CDA - coorte 2013.

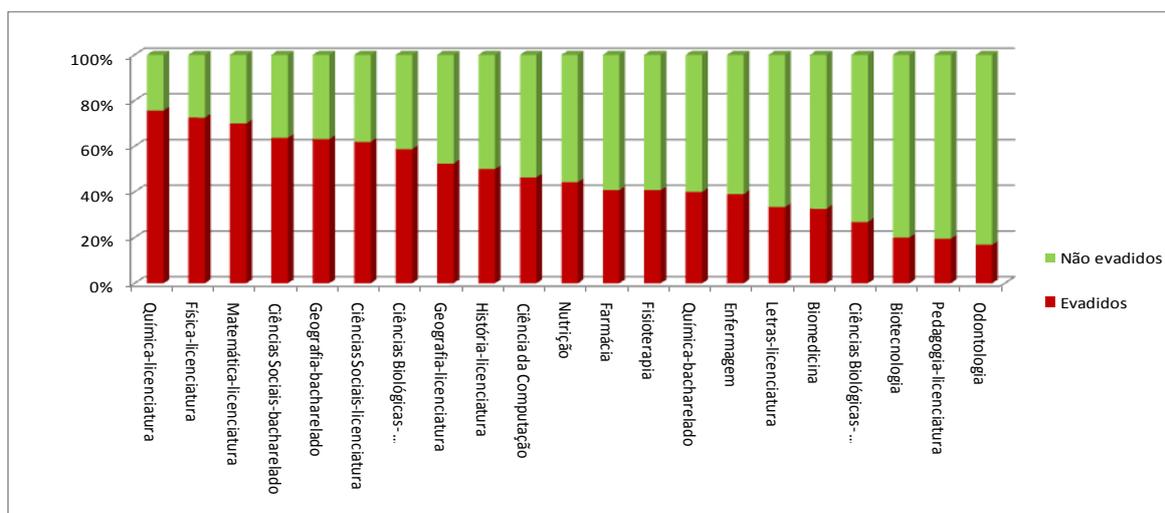


Fonte: elaboração própria

Após o ápice inicial, o abandono seguiu gradual ao longo do tempo, em taxas negativas. Apesar do clímax logo no ingresso, alguns desertores chegaram a evoluir no curso, avançando por alguns períodos e até apresentando algum desempenho. Há, inclusive, casos residuais de estudantes que saíram no final do curso e/ou com alto CDA. Como se verá adiante, os abandonos precoce e tardio têm motivações distintas. Enquanto o primeiro está associado a uma recusa do curso antes mesmo do ingresso nele, o segundo se associa à desilusão com o curso, à desistência de insistir num curso desde sempre indesejado, transferência para outro, acúmulo de reprovações, reavaliação do sentido e da utilidade de uma graduação, incompatibilidade com o trabalho, projetos extrauniversitários mais interessantes e razões pessoais. O exame das motivações da partida está no tópico “disposições subjetivas: a dispensa dos estudos”.

Os cursos esboçam uma ordem em função da taxa de abandono, classificando-se assim:

Gráfico 21- Proporção de evadidos por curso - coorte 2013



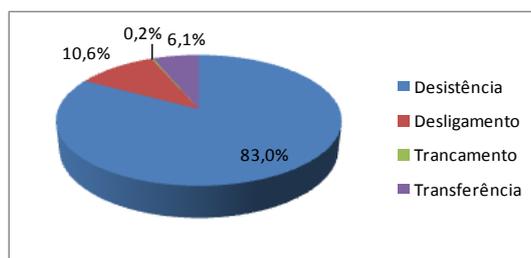
Fonte: elaboração própria.

As taxas de evasão evoluem de forma gradual de um curso para o outro, caracterizando mais um *continuum* que uma suposta divisão brusca entre cursos “muito evadidos” e “pouco evadidos”. Entre Química-licenciatura e Odontologia – respectivamente, o mais e o menos abandonado – os cursos ocupam posições intermediárias se interpondo gradativamente, sem diferenças abruptas quanto às taxas.

Mas esta ordenação não é aleatória; é influenciada pela modalidade e pela área do conhecimento. As licenciaturas e os bacharelados em humanidades são os cursos mais abandonados. E, entre eles, as licenciaturas em Ciências Exatas ocupam o topo da classificação, o que pode ter causas específicas. Letras e Pedagogia são exceções: embora licenciaturas, figuram entre os cursos de maior retenção, o que também deve possuir causalidade própria (talvez, por habilitarem uma atuação profissional mais ampla). Bacharelados de saúde e de formação científica intercalam posições. Odontologia, além de ser o mais seletivo e o mais concorrido, é também o com menor vazamento. Medicina, implantado em 2014, certamente ocuparia essa posição.

No grupo desertor, praticamente inexistem trancamentos (apenas um entre os 423 que partiram na coorte – 0,2%). A população retirante compõe-se fundamentalmente de desistentes (83%), tendência que se repete em todos os cursos, com poucas variações aleatórias.⁴⁴ Os dados qualitativos sugerem que a inexistência de trancamentos se dá pela falta de disposição das pessoas que se foram a retomar os estudos deixados.

Gráfico 22- Distribuição dos evadidos por categoria de abandono - coorte 2013



Fonte: elaboração própria.

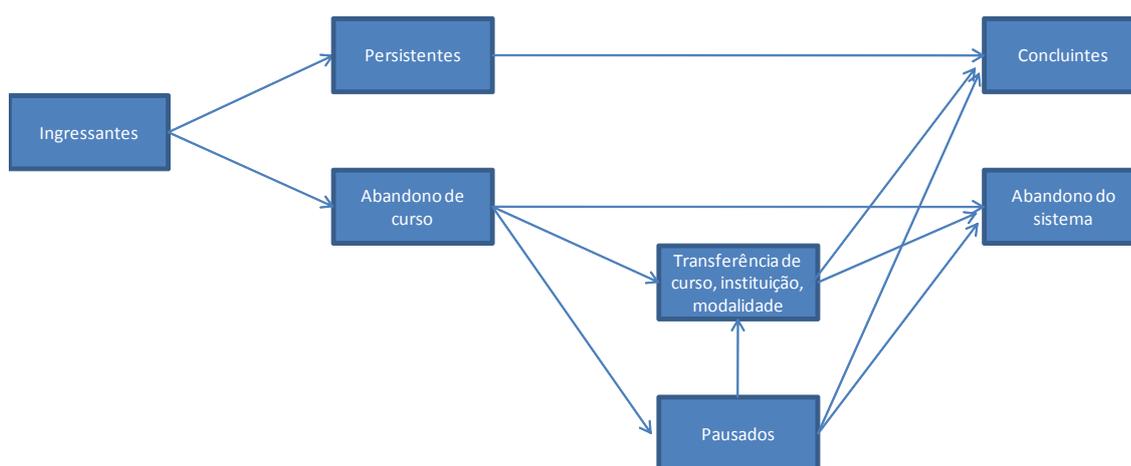
⁴⁴ Cabe lembrar que os transferidos não são apenas 6,1% dos evadidos. Este número está sub-representado porque há discentes que não comunicam a transferência à UNIFAL-MG e porque muitos dos casos de desistências são “transferências informais”, isto é, os discentes já estavam matriculados em outro curso.

Finalmente, o trânsito da evasão. A desistência não significa o encerramento da participação no sistema de ensino superior. Vários caminhos se oferecem, que podem envolver troca de curso e de instituição, pausas nos estudos e até novos abandonos.

Nem todas as partidas de instituições de ensino superior significam retirada do sistema geral de ensino superior. Muitas partidas institucionais resultam na migração de pessoas para outras instituições de ensino superior (transferência institucional). Outras resultam apenas numa retirada temporária da educação universitária (*stopouts*). Em ambos os casos, muitos eventualmente recebem seus diplomas de outras instituições de ensino superior, embora apenas poucos requeiram mais que quatro anos para tal (TINTO, 1987, p.8-9)⁴⁵.

O fluxograma abaixo mapeia os caminhos pós-desistência:

Figura 7- Caminhos pós-desistência



Fonte: elaboração própria.

Após abandonar o curso na UNIFAL-MG, o estudante pode:

- transferir-se para outro curso na própria UNIFAL-MG e concluí-lo;
- transferir-se para outro curso na própria UNIFAL-MG e também abandoná-lo;
- transferir-se para o mesmo curso em outra instituição e concluí-lo;

⁴⁵ Traduzido livremente de “not all student departures from institutions of higher education lead do withdrawal from the broader system of higher education. Many institutional departures result in the migration of persons to other institutions of higher education (institutional transfer). Others result in only a temporary withdrawal from higher education (stopouts). In both cases, many institutional departures eventually earn their college degrees from others institutions of higher education, though quite a few require more than four years to do so”.

- transferir-se para o mesmo curso em outra instituição e também abandoná-lo;
- transferir-se para outro curso em outra instituição e concluí-lo;
- transferir-se para outro curso em outra instituição e também abandoná-lo;
- ausentar-se um tempo, retomar o curso na UNIFAL-MG e concluí-lo;
- ausentar-se um tempo, retomar o curso na UNIFAL-MG e novamente abandoná-lo;
- ausentar-se um tempo, começar outro curso na UNIFAL-MG e concluí-lo;
- ausentar-se um tempo, começar outro curso na UNIFAL-MG e abandoná-lo;
- ausentar-se um tempo, retomar o curso em outra instituição e concluí-lo;
- ausentar-se um tempo, retomar o curso em outra instituição e novamente abandoná-lo;
- ausentar-se um tempo, começar outro curso em outra instituição e concluí-lo;
- ausentar-se um tempo, começar outro curso em outra instituição e novamente abandoná-lo;
- abandonar de vez o sistema, encerrando sua participação no ensino superior.

Deixar o curso não significa deixar a UNIFAL-MG e menos ainda o sistema geral de ensino. Pode se tratar de migração (interna ou não), de uma pausa seguida de retorno (no mesmo curso ou não, na UNIFAL-MG ou não). Até mesmo novos abandonos são previstos.

Principais achados

- A taxa de evasão nos *campi* aumenta significativamente ao largo da expansão por que passou esta instituição, estabilizando-se em torno dos 43% a partir de 2010.
- A evolução das taxas de evasão dos cursos não necessariamente acompanha a tendência institucional. As licenciaturas e os bacharelados em Química, Geografia e Ciências Sociais têm apresentado taxas de evasão por coorte acima da taxa geral da UNIFAL-MG. Cursos da área da saúde, Ciências biológicas-bacharelado, Biotecnologia e Pedagogia vêm apresentando taxas de evasão por coorte abaixo das taxas gerais da instituição.
- O abandono é majoritariamente precoce, concentrado no primeiro período, algo que se repete praticamente em todos os cursos, apesar das diferenças de taxas entre eles.
- Um terço dos evadidos são desertores puros, isto é, sequer frequentaram as aulas. Apenas dois cursos não apresentam esse grupo destacado.
- Caso se considere os que chegaram a frequentar as aulas por uns dias, esse percentual sobe para 43%.
- Muitos CDAs baixíssimos e zerados não se devem apenas à eliminação, mas à partida precoce, que pode anteceder até mesmo às primeiras avaliações.
- Há uma evasão residual, distribuída ao longo dos períodos, cada vez mais rara à medida que estes avançam. Algumas vezes, com o CDA satisfatório.
- Os cursos não se dividem entre os muito e os pouco deixados. As taxas de evasão aumentam gradativamente desde o curso menos até o mais abandonado.

- As licenciaturas e os bacharelados em humanidades são os mais abandonados, ocupando as Ciências Exatas o topo da classificação. Letras e Pedagogia são exceções. Bacharelados de saúde e de formação científica intercalam posições.
- Praticamente inexistem trancamentos, o que pode indicar pouca disposição a se retomar os estudos deixados.
- Desistir não implica necessariamente encerrar a vivência acadêmica. Pode-se trocar de curso e/ou de instituição, pausar temporariamente e até evadir novamente.

5.2- MERCADO DE TRABALHO: OS EFEITOS DA ATRATIVIDADE DESIGUAL DOS CURSOS

As análises microssociológicas implicam as macrossociológicas, pois a ação social individual é influenciada por extensões amplas no espaço-tempo (GIDDENS, 2009). O mesmo vale para a decisão de evadir: a influência de fatores macrossociais na decisão individual de desistir é evidente e se mostra na força que exerce o mercado de trabalho (LATIESA, 1992). Os cursos que proporcionam melhores destinos financeiros e profissionais são os menos abandonados.

Algumas análises procuram as razões das diferenças de taxas de abandono apenas nos atributos individuais estudantis. Desconsideram os cursos e como eles influenciam a composição de seus próprios corpos discentes e as atitudes estudantis em relação a eles.

Os cursos gozam de reconhecimento distinto, e a razão disso é o valor diferencial que cada um tenha momentaneamente no mercado de trabalho. A dispensa legal do diploma de jornalismo para o exercício da profissão, a obrigatoriedade do ensino de Espanhol, Sociologia e Filosofia no ensino médio pós-2008, a desobrigação delas pela contrarreforma do ensino médio pós-golpe de 2016, a popularização da cultura *fitness*, as descobertas e projeções relativas ao Pré-Sal⁴⁶, etc. Implicações remotas espacial e temporalmente, mas influentes na decisão individual de se abortar os estudos pela oscilação que promovem no valor momentâneo de uma graduação.

Para avaliar o valor de cada curso no mercado, recorreu-se aos níveis de concorrência e de seletividade das graduações, cujos indicadores são a relação candidato/vaga e a nota de corte. E, claro, à taxa de evasão de cada um.

⁴⁶ Antes de ser “doado” ao capital estrangeiro, ponto fundamental da agenda da restauração neoliberal pós-golpe de 2016.

Tabela 17- Classificação dos cursos por relação candidato-vaga, nota de corte e taxa de evasão.

Classificação dos cursos segundo a relação candidato-vaga	Relação candidato-vaga	Classificação dos cursos segundo a nota de corte	Nota de corte	Classificação dos cursos segundo a taxa de evasão	Taxa de abandono (%)
Odontologia	39,2	Odontologia	733,48	Odontologia - Bacharelado	16,8
Biomedicina	36,9	Biomedicina	725,63	Pedagogia - Licenciatura	19,5
Farmácia	36,6	Biotecnologia	710,2	Biotecnologia - Bacharelado	20,0
Ciências Biológicas-licenciatura	34,7	Farmácia	710,08	Ciências Biológicas - Bacharelado	26,8
Pedagogia-licenciatura	31,8	Ciência da Computação	688,46	Biomedicina - Bacharelado	30,4
Fisioterapia	30,5	Ciências Biológicas-bacharelado	681,17	Letras - Licenciatura	31,0
Ciências Sociais-bacharelado	23,7	Química-bacharelado	676,89	Enfermagem - Bacharelado	39,0
Nutrição	23,5	Nutrição	676,45	Farmácia - Bacharelado	39,8
Ciências Biológicas-bacharelado	21,9	Enfermagem	675,8	Fisioterapia - Bacharelado	40,7
Enfermagem	21,2	História-licenciatura	675,68	Química - Bacharelado	42,9
História-licenciatura	20,8	Ciências Sociais-bacharelado	673,73	Nutrição - Bacharelado	44,2
Ciências Sociais-licenciatura	19	Fisioterapia	670,84	Ciência da Computação	46,3
Matemática-licenciatura	16,6	Letras-licenciatura	654,47	Geografia - Licenciatura	50,0
Geografia-licenciatura	16,2	Matemática-licenciatura	653,89	História - Licenciatura	50,0
Química-bacharelado	13,4	Química-licenciatura	652,99	Ciências Biológicas - Licenciatura	56,5
Biotecnologia	13	Ciências Sociais-licenciatura	652,69	Geografia - Bacharelado	58,7
Física-licenciatura	12,7	Ciências Biológicas-licenciatura	649,41	Ciências Sociais - Bacharelado	59,1
Química-licenciatura	11,4	Física-licenciatura	640,98	Ciências Sociais - Licenciatura	61,9
Geografia-bacharelado	10	Pedagogia-licenciatura	636,99	Matemática - Licenciatura	70,0
Ciência da Computação	9	Geografia-bacharelado	631,96	Física - Licenciatura	72,5
Letras-licenciatura	7,7	Geografia-licenciatura	626,66	Química - Licenciatura	75,6

Fonte: elaboração própria.

Os cursos mais concorridos foram Odontologia, Biomedicina e Farmácia, seguidos, curiosamente, pelas licenciaturas em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Cursos de saúde de menor procura, bacharelados científicos e licenciaturas intercalam posições.

A relação candidato/vaga informa o nível de concorrência por um curso, diz pouco sobre o quão seletivo ele é. Alguns cursos são concorridos, mas não seletivos. A nota de corte é um indicador do grau de seletividade. Odontologia, Biomedicina, Biotecnologia e Farmácia são os mais seletivos. Nas posições intermediárias, os cursos de saúde menos seletivos e dois cursos de licenciatura/humanidades cuja seletividade supera a de seus pares. Os menos seletivos daquele ano foram as licenciaturas.

Odontologia, Pedagogia e Biotecnologia são os menos abandonados. Bacharelados científicos e cursos de saúde intercalam posições. As licenciaturas são as mais abandonadas. Entre elas, aquelas em Ciências Exatas têm as maiores taxas.

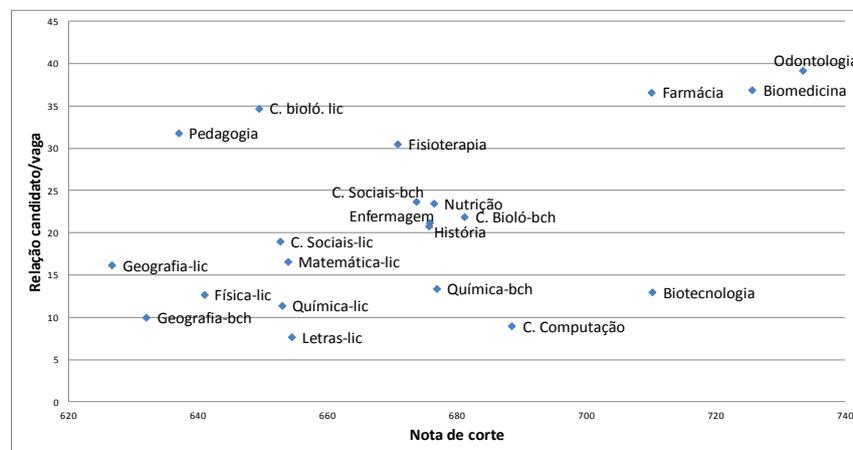
Alguns comportamentos curiosos: Ciência da computação, Biotecnologia e Química-bacharelado são pouco concorridos, mas seletivos. Há menos candidatos interessados nestes cursos, mas o nível da disputa pelas vagas é mais alto. E Ciências Biológicas-licenciatura e Pedagogia são concorridos, mas muito pouco seletivos. Embora mais candidatos tenham procurado estas carreiras, elas atraem

alunos de nível escolar mais baixo. Portanto, é mais fácil ingressar nelas, apesar da maior concorrência. Odontologia, Biomedicina e Farmácia são bastante concorridos e também bastante seletivos. Nutrição, Enfermagem e Fisioterapia são relativamente concorridos e também relativamente seletivos. História-licenciatura e Ciências Sociais-bacharelado detêm atípicas posições intermediárias quanto à concorrência e à seletividade. Física-licenciatura, Geografia-bacharelado, Geografia-licenciatura, Química-licenciatura, Letras-licenciatura, Ciências Sociais-licenciatura e Matemática-licenciatura são pouco concorridos e pouco seletivos.

Nota de corte, relação candidato-vaga e taxa de evasão apresentam altíssimas correlações entre si. Significa que dizem muito conjuntamente sobre a atratividade diferencial dos cursos, em função da qual eles podem ser classificados.

Primeiramente, observa-se uma forte correlação linear positiva entre a relação candidato-vaga e a nota de corte, cujo coeficiente “r de Pearson” é alto: 0,471. Significa que é forte a tendência de que, quanto mais concorridos os cursos, mais seletivos. O diagrama de dispersão representa essa relação.

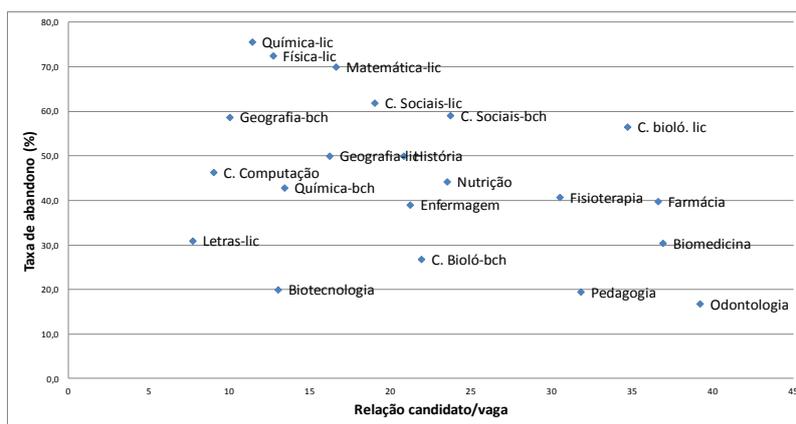
Gráfico 23- Correlação entre relação candidato/vaga e nota de corte



Fonte: elaboração própria.

Em segundo lugar, verifica-se uma forte correlação linear negativa entre a relação candidato/vaga e a taxa de evasão, cujo coeficiente “r de Pearson” é alto: -0,408. Significa que é forte a tendência de que, quanto mais concorridos os cursos, menos abandonados. O diagrama de dispersão abaixo representa essa relação.

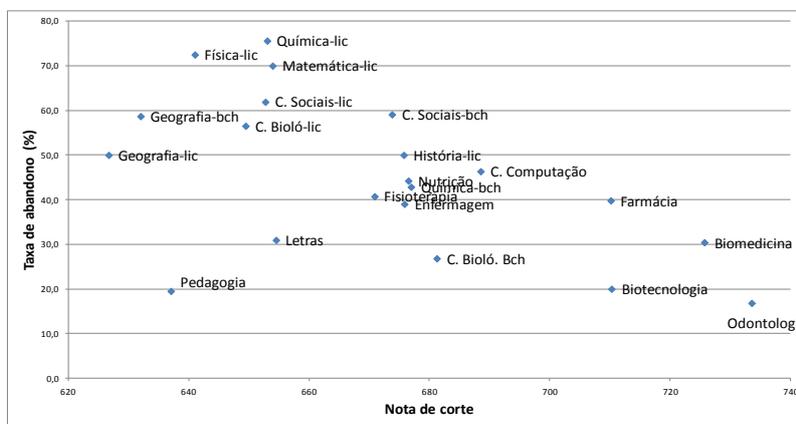
Gráfico 24- Correlação entre taxa de abandono e relação candidato/vaga



Fonte: elaboração própria.

Da mesma forma, constata-se uma forte correlação linear negativa entre a nota de corte e a taxa de evasão, cujo coeficiente “r de Pearson” é alto: -570. Significa que é forte a tendência de que, quanto mais seletivos os cursos, menos abandonados. O diagrama de dispersão abaixo representa a relação.

Gráfico 25- Correlação entre taxa de abandono e nota de corte



Fonte: elaboração própria.

Quanto mais procurados e mais seletivos os cursos, menos eles tendem a ser abandonados. Procura, seletividade e abandono são evidências coerentes do interesse pelas carreiras. Por isso, permitem mapear a hierarquia dos cursos, segundo o valor que têm no mercado (SÁ e CAÑAVERAL, 2017).

Logo, pode-se instituir um índice de atratividade que classifique os cursos por meio destes três indicadores⁴⁷:

Tabela 18 - Índice de atratividade dos cursos

Curso	Escore nota de corte	Escore candidato/vaga	Escore evasão	Índice de atratividade
Odontologia - Bacharelado	1,00	1,00	-1,00	4,32
Pedagogia - Licenciatura	0,87	0,81	-1,16	3,84
Biomedicina - Bacharelado	0,99	0,94	-1,81	3,44
Biotecnologia - Bacharelado	0,97	0,33	-1,19	3,43
Ciências Biológicas - Bacharelado	0,93	0,56	-1,60	3,21
Farmácia - Bacharelado	0,97	0,93	-2,37	2,85
Fisioterapia - Bacharelado	0,91	0,78	-2,42	2,59
Letras - Licenciatura	0,89	0,20	-1,85	2,56
Enfermagem - Bacharelado	0,92	0,54	-2,32	2,46
Nutrição - Bacharelado	0,92	0,60	-2,63	2,21
Química - Bacharelado	0,92	0,34	-2,55	2,03
História - Licenciatura	0,92	0,53	-2,98	1,80
Ciência da Computação - Bacharelado	0,94	0,23	-2,76	1,73
Ciências Biológicas - Licenciatura	0,89	0,89	-3,36	1,73
Geografia - Licenciatura	0,85	0,41	-2,98	1,61
Ciências Sociais - Bacharelado	0,92	0,60	-3,52	1,33
Ciências Sociais - Licenciatura	0,89	0,48	-3,68	1,01
Geografia - Bacharelado	0,86	0,26	-3,49	0,94
Matemática - Licenciatura	0,89	0,42	-4,17	0,47
Física - Licenciatura	0,87	0,32	-4,32	0,20
Química - Licenciatura	0,89	0,29	-4,50	0,00

Fonte: elaboração própria.

Tem-se, enfim, uma hierarquia dos cursos, na qual Odontologia foi o mais atraente e, Química-licenciatura, o menos. Em linhas gerais, os bacharelados de saúde e de especialização científica são os mais atraentes, com Pedagogia e Letras figurando entre eles. Licenciaturas e bacharelados em Humanidades despertam menor interesse.

A atratividade diferencial dos cursos têm implicações para a distribuição do alunado. As determinações institucionais que regem o acesso contribuem para que os cursos mais atraentes tendam a ser monopolizados por estudantes com melhores antecedentes escolares e isentos de pressões externas como trabalho e incumbências familiares, provocando uma segmentação interna. Um dos pontos fundamentais da tese defendida adiante é que as políticas de expansão acabaram por conservar uma aristocracia acadêmica visando justamente à democratização universitária.

Conseqüentemente, as diferenças de status entre as carreiras também determinam a atitude em relação ao curso. Adiante, se verá que os estudantes de perfis distintos tendem a encarar o ensino

⁴⁷ Basta atribuir escores à concorrência, à seletividade e à evasão, somá-los, padronizá-los e dispor os cursos segundo o total obtido. Os escores são atribuídos em função do curso com melhor nota em cada quesito. Por exemplo, Odontologia é o mais concorrido e, por isso, tem escore 1. Os escores dos demais cursos são calculados em função dele, proporcionalmente. Com a taxa de evasão, multiplicam-se os escores obtidos pelos cursos por -1 para que se obtenham números negativos. Obtida a soma dos escores, padroniza-se a classificação, adicionando-se à soma do curso classificado em último lugar um valor que o faça ter soma zero. Este mesmo valor é adicionado às somas dos demais cursos.

superior de variadas maneiras. Outro ponto da tese explicitado adiante: a expansão, visando incluir, pode ter estimulado um acesso dispensável.

As diferenças de atratividade dos cursos, traduzidas nas diferenças covariantes de concorrência, seletividade e abandono e decisivas para a permanência, não se devem ao gosto pessoal ou predileção disciplinar. Todas as carreiras são intelectualmente interessantes e os indivíduos consideram sua simpatia pela área quando têm que optar entre os cursos possíveis. Mas o gosto pessoal não explica diferenças de atratividade. Há pessoas que gostam de História e pessoas que gostam de Odontologia, mas isso nada diz nem sobre suas diferenças de indicadores nem sobre a correlação entre eles. As graduações se hierarquizam conforme assegurem profissionalização especializada, empregabilidade, bons salários, ocupações cômodas e prestígio social. Essa valorização diferencial no mercado de trabalho é decisiva na disposição de não persistir. A decisão individual de se largar a faculdade está sujeita à influência de fatores macrossociológicos.

Essa classificação conforme o grau de atratividade elucida um aspecto subestimado em alguns estudos: os cursos não têm o mesmo valor, aos olhos estudantis. Costuma-se comparar o desempenho dos estudantes de cursos distintos, como se o alunado, a atitude, a satisfação e dedicação a ele fossem os mesmos. Não se pode examinar o abandono simplesmente pela mera comparação do desempenho acadêmico individual, independentemente do curso, como se o abandono fosse uma fatalidade mais provável entre os que “estudam menos” do que entre os “que estudam mais”. Abordagens assim ignoram as diferenças nas taxas de abandono entre os cursos e pressupõem que o acesso dos estudantes tenha se dado em condições de igualdade e, portanto, todos estariam nos cursos que gostariam, embora possam apresentar graus de dedicação variados – daí as razões do eventual infortúnio pessoal do abandono. A relação dos estudantes com os diferentes cursos é diversa porque o valor dos cursos também o é. Se as taxas de evasão, a quantidade de candidatos por vagas e a altura da nota de corte variam – e variam de maneira correlata – é porque os cursos não se equivalem. Para o corpo docente, a coordenação e a gestão, é duro reconhecer que alguns cursos simplesmente são menos cobiçados, e que neles o ingresso pode se dar também por um público frustrado e/ou pouco disposto (ou mesmo impedido) a se dedicar aos estudos, conforme apurado qualitativamente e examinado adiante. É preciso reconhecer a economia dos cursos, suas oferta e procura, pois seu impacto na evasão é evidente.

Principais achados

- A ação social individual é influenciada por fatores macrossociológicos. Com a evasão não é diferente; basta observar, por exemplo, a influência do mercado de trabalho.
- Uma das razões do reconhecimento distinto de cada curso é seu valor no mercado de trabalho.
- Pode-se mensurar o valor do curso através da relação candidato/vaga e nota de corte, indicadores de concorrência e seletividade, e da taxa de evasão.
- Odontologia, Biomedicina e Farmácia, e as licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas são os mais concorridos. Outros cursos de saúde, bacharelados científicos e licenciaturas intercalam posições.
- Odontologia, Biomedicina, Biotecnologia e Farmácia são os mais seletivos. Outros cursos de saúde e duas licenciaturas/humanidades são intermediários. As licenciaturas são as menos seletivas.
- Odontologia, Pedagogia e Biotecnologia são os menos abandonados. Bacharelados científicos e cursos de saúde intercalam posições. As licenciaturas são as mais abandonadas. Entre elas, aquelas em Ciências Exatas têm as maiores taxas.
- Nota de corte, relação candidato-vaga e taxa de evasão são indicadores confiáveis do valor dos cursos pelas altíssimas correlações que guardam entre si.
- A tendência de que quanto mais concorridos os cursos, mais seletivos, é forte.
- A tendência de que, quanto mais concorridos os cursos, menos abandonados, é forte.
- A tendência de que, quanto mais seletivos os cursos, menos abandonados, é forte.
- Concorrência, seletividade e abandono são evidências coerentes do interesse pelos cursos. Pode-se, com elas, instituir um índice de atratividade que os classifique.
- Uma hierarquia dos cursos: bacharelados de saúde e de especialização biológica e Pedagogia são mais atraentes. Licenciaturas e bacharelados em Humanidades, menos.
- Diferenças de atratividade impactam a distribuição do alunado. Cursos mais atraentes tendem ao monopólio por estudantes tradicionais, provocando segmentação interna.
- Diferenças de status entre as carreiras determinam a atitude em relação a elas.
- As graduações se hierarquizam conforme assegurem profissionalização especializada, empregabilidade, bons salários, ocupações cômodas e prestígio social. Essa valorização diferencial das carreiras no mercado é decisiva na disposição de não persistir.
- Não se pode examinar o abandono apenas pela comparação do desempenho individual dos estudantes, independentemente do curso, das diferenças nas taxas de abandono e das condições de acesso. A relação dos estudantes com os diferentes cursos é diversa porque o valor dos cursos também o é. É preciso reconhecer a economia dos cursos.

5.3- PERFIL SOCIOECONÔMICO: ESTREANTES PELA PORTA GIRATÓRIA

Que fatores individuais estão associados ao abandono na sede da UNIFAL-MG? O exame da relação entre duas variáveis consiste em 1- confirmar se há associação entre elas, 2- medir a força da associação e 3- caracterizar a natureza desta associação. A descrição, a mensuração e as opções de resposta das variáveis encontram-se no Anexo I. As técnicas por meio das quais se testa a associação entre as variáveis, se mede sua força e se a caracteriza estão detalhadas no Anexo II.

Na tabela abaixo, as variáveis associadas ao abandono e a força de suas associações com ele.

Tabela 19- Variáveis associadas ao abandono e a força de suas associações com ele

Variáveis associadas ao abandono	Valor-p no Teste Qui-Quadrado	Medidas de associação	
		Lambda	V de Cramer
Sexo	,000	,040	,136
Faixa etária	,005	0,038	0,131
Tempo desde a conclusão do E. fundamental	,005	0,046	,127
Tempo desde a conclusão do E. médio	,033	0,028	0,098
Tipo de ensino médio	,015	0,038	0,116
Onde cursou ensino médio	,008	0,023	0,122
Reprovações no ensino médio	,001	0,053	0,127
Trabalho	,000	0,074	0,173
Idade desde a qual trabalha	,000	0,043	0,157
Pretensão de trabalhar	,000	0,074	0,182
Responsável pelo sustento	,000	0,061	0,140
Participação no sustento familiar	,003	0,038	0,124
Quantidade de tentativas de ingresso	,016	0,038	0,106
Curso	,000	0,208	0,351
Modalidade	,000	0,073	0,169
Turno	,000	0,087	0,186
Nota no ENEM	,000	0,030	0,151
Coefficiente de Desempenho Acadêmico	,000	0,615	0,717
Período	,000	0,645	0,746
Regularidade	,000	0,061	0,336
Carga horária cursada	,000	0,787	0,855

Fonte: elaboração própria.

Perfil

Sexo e abandono estão associados. Enquanto mais da metade dos homens deixou seus estudos, a minoria das mulheres o fez. Lembrando que, além de evadir muito mais que as mulheres, os homens ainda são minoria entre os estudantes.

Tabela 20 - Distribuição do abandono em função do sexo, coorte 2013.

Sexo	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Feminino	38,4%	61,6%	100,0%	638
Masculino	52,5%	47,5%	100,0%	339
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

A faixa etária também está associada ao abandono, conforme já apontavam vários aportes teóricos. Não pela idade em si, mas o que ela implica no ciclo da vida social. Quanto mais próximas de um período da vida social caracterizado pela imersão no mundo do trabalho, maiores as chances de

abandono. Estudantes entre 21 a 25, isto é, já um pouco afastados da idade caracteristicamente estudantil, evadem mais que aqueles em idade típica. E os discentes entre 26 a 30 anos, idade na qual o mercado de trabalho (e não os estudos) é a realidade mais comum, têm a taxa de abandono mais alta (63%). Ou seja, o abandono está associado à divisão social do uso do tempo.

Tabela 21- Distribuição do abandono em função da faixa etária

Faixa etária	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
16 a 20	39,8%	60,2%	100,0%	654
21 a 25	49,5%	50,5%	100,0%	204
26 a 30	62,9%	37,1%	100,0%	62
31 a 35	36,0%	64,0%	100,0%	25
36 a 40	46,2%	53,8%	100,0%	13
41 ou mais	42,1%	57,9%	100,0%	19
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

O município de residência parece não influir no abandono. Não há evidências suficientes para se supor dependência entre as variáveis. A pequena variação observada pode dever-se apenas ao acaso.

Tabela 22- Distribuição do abandono em função do local de residência

Residência	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Fora de Alfenas	41,0%	59,0%	100,0%	603
Em Alfenas	47,1%	52,9%	100,0%	374
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

O estado civil não se associada ao abandono. A taxa de evasão é a mesma, solteiros ou não.

Tabela 23- Distribuição do abandono em função do estado civil

Estado civil	Abandonou		Total	<i>n</i>
	Abandonou	Não abandonou		
Solteiro(a)	42,4%	57,6%	100,0%	812
Outros(as)	42,6%	57,4%	100,0%	61
Total	42,4%	57,6%	100,0%	873

Fonte: elaboração própria.

A cor não está associada ao abandono. Há 11,5% de chance de que as variações observadas entre as taxas de abandono de brancos e não brancos (6,5 pontos percentuais) tenham se dado apenas ao acaso. Aqui também não se refuta a hipótese de que cor e abandono sejam independentes.

Tabela 24-Distribuição do abandono em função da cor

Cor	Abandonou		Total	<i>n</i>
	Abandonou	Não abandonou		
Branco	41,9%	58,1%	100,0%	678
Não branco	47,5%	52,5%	100,0%	276
Total	43,5%	56,5%	100,0%	954

Fonte: elaboração própria.

Classe

A ocupação da mãe não está associada ao abandono. Há uma grande probabilidade (54,4%) de que as variações encontradas entre as taxas de abandono dos diferentes grupos ocupacionais sejam casuais. Basta ver que elas não esboçam qualquer tendência. Não se rejeita a independência entre as variáveis; não há razões para se admitir associação.

Tabela 25-Distribuição do abandono em função da ocupação da mãe

Ocupação da mãe	Abandonou		Total	<i>n</i>
	Abandonou	Não abandonou		
Agrupamentos 1 e 2	44,4%	55,6%	100,0%	72
Agrupamento 3	43,0%	57,0%	100,0%	179
Agrupamento 4	37,5%	62,5%	100,0%	136
Agrupamento 5	43,4%	56,6%	100,0%	113
Dona de casa	42,1%	57,9%	100,0%	309
Aposentada	52,5%	47,5%	100,0%	61
Não se aplica	50,0%	50,0%	100,0%	46
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Da mesma forma, a ocupação do pai também não influi na evasão. Há quase 9,1% de probabilidade de que as variações encontradas entre as taxas de evasão de cada agrupamento profissional tenham se dado ao acaso. Assim, não há elementos suficientes para se refutar a hipótese de que a ocupação do pai e o abandono sejam independentes. Isso fica evidente pela confusa variação nas taxas de abandono de um grupo para outro.

Tabela 26-Distribuição do abandono em função da ocupação do pai

Ocupação do pai	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Agrupamentos 1 e 2	41,1%	58,9%	100,0%	112
Agrupamento 3	38,9%	61,1%	100,0%	157
Agrupamento 4	37,5%	62,5%	100,0%	208
Agrupamento 5	43,9%	56,1%	100,0%	189
Aposentado/dono de casa	50,4%	49,6%	100,0%	121
Não se aplica	50,4%	49,6%	100,0%	129
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Não há qualquer indício de que a escolaridade da mãe guarde alguma associação com a evasão. Há 80% de probabilidade das variações observadas encontradas se deverem ao acaso. Não se descarta que estas variáveis sejam independentes entre si.

Tabela 27-Distribuição do abandono em função da escolaridade da mãe

Grau de escolaridade da mãe	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não alfabetizada	35,3%	64,7%	100,0%	17
Lê e escreve, mas nunca esteve na escola	50,0%	50,0%	100,0%	12
Fundamental incompleto	47,5%	52,5%	100,0%	181
Fundamental completo	40,4%	59,6%	100,0%	94
Médio incompleto	41,4%	58,6%	100,0%	58
Médio completo	43,3%	56,7%	100,0%	261
Superior incompleto	32,6%	67,4%	100,0%	43
Superior completo	43,5%	56,5%	100,0%	177
Pós-graduação completo	41,1%	58,9%	100,0%	73
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Para a escolaridade do pai, o resultado é o mesmo: é bastante provável (36%) que as variações do percentual de abandono por faixa de escolarização sejam casuais. Portanto, não se pode rechaçar a hipótese de independência entre essas variáveis.

Tabela 28-Distribuição do abandono em função da escolaridade do pai

Grau de escolaridade do pai	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não alfabetizado	43,5%	56,5%	100,0%	23
Lê e escreve, mas nunca esteve na escola	38,9%	61,1%	100,0%	18
Fundamental incompleto	42,9%	57,1%	100,0%	212
Fundamental completo	41,4%	58,6%	100,0%	99
Médio incompleto	48,7%	51,3%	100,0%	76
Médio completo	46,5%	53,5%	100,0%	243
Superior incompleto	36,2%	63,8%	100,0%	58
Superior completo	44,4%	55,6%	100,0%	133
Pós-graduação completo	27,8%	72,2%	100,0%	54
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Inesperadamente, mas coerente com os achados acima, não se descarta a independência entre renda bruta familiar e evasão. Isso fica evidente também na variação aleatória das taxas de abandono pelas faixas de renda.

Tabela 29-Distribuição do abandono em função da renda bruta familiar

Renda bruta familiar	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Até 1 salário mínimo	38,5%	61,5%	100,0%	65
Entre 1 e 2 salários mínimos	45,7%	54,3%	100,0%	221
Entre 2 e 3 salários mínimos	49,1%	50,9%	100,0%	218
Entre 3 e 5 salários mínimos	41,0%	59,0%	100,0%	222
Entre 5 e 7 salários mínimos	34,7%	65,3%	100,0%	95
Entre 7 e 10 salários mínimos	30,0%	70,0%	100,0%	50
Acima de 10 salários mínimos	48,9%	51,1%	100,0%	45
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Da mesma forma, o FSE, um indicador da posição de classe, tampouco está associado à partida dos estudantes. Há 64% de chance de que as variações observadas na taxa de abandono em função do FSE – aliás, pequenas – tenham se dado ao acaso.

Tabela 30-Distribuição do abandono em função do FSE

FSE	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
FSE 0 a 2	43,9%	56,1%	100,0%	189
FSE 3 a 6	42,8%	57,2%	100,0%	587
FSE 7 a 9	47,1%	52,9%	100,0%	140
Total	43,7%	56,3%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Antecedentes Escolares

O tempo de conclusão do ensino fundamental está associado ao abandono, embora não haja muita força nessa associação.

É curioso o comportamento da variável *abandono* em função do tempo de conclusão do ensino fundamental. Esperava-se que os estudantes de perfil típico, que fizeram o fundamental, logo o médio e ingressaram na UNIFAL-MG abandonassem pouco, que os de perfil levemente irregular abandonassem um pouco mais e que os de perfil atípico abandonassem muito. Nada disso aconteceu. Estudantes de trajetória contínua abandonam na mesma proporção geral da universidade. Os estudantes de perfil atípico, isto é (que saltaram o ensino médio e/ou concluíram o fundamental há mais de 20 anos) são os que apresentam os menores percentuais de evasão! Quem está realmente mais propenso a deixar os estudos é o grupo intermediário, dos alunos levemente irregulares, que terminaram o fundamental entre 10 e 20 anos. Coerentemente com a variável *faixa etária*, os mais sujeitos são aqueles cujo ciclo da vida social é perpassado pela imersão efetiva no trabalho.

Tabela 31-Distribuição do abandono em função do tempo desde a conclusão do ens. fundamental

Quando concluiu o ensino fundamental	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
No ano passado ou neste ano	27,8%	72,2%	100,0%	18
Há mais de 2 anos e menos de 5 anos	41,6%	58,4%	100,0%	649
Há mais de 5 anos e menos de 10 anos	43,6%	56,4%	100,0%	140
Há mais de 10 anos e menos de 20 anos	61,3%	38,8%	100,0%	80
Há mais de 20 anos	31,0%	69,0%	100,0%	29
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Não se pode inferir associação entre o tipo de ensino fundamental e o abandono. Não se descarta que sejam variáveis independentes.

Tabela 32-Distribuição do abandono em função do tipo de ensino fundamental

Tipo de ensino fundamental cursado	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Antigo ginásio secundário	49,2%	50,8%	100,0%	59
Atual ensino fundamental	42,4%	57,6%	100,0%	842
Supletivo ou madureza	53,3%	46,7%	100,0%	15
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Tampouco há evidências conclusivas sobre a relação entre a categoria administrativa da instituição onde se cursou (integral ou majoritariamente) o ensino fundamental e o abandono do ensino superior. Com quase 18% de probabilidade de que as variações encontradas nas taxas de abandono das diversas categorias administrativas tenham se dado ao acaso, não se descarta que estas variáveis sejam independentes.

Além do mais, com exceção dos estudantes oriundos da rede pública federal – grupo inexpressivo entre os ingressantes da UNIFAL-MG de 2013 – todas as categorias administrativas apresentam percentuais de abandono muito próximos, indicando, mais uma vez, que o local onde se cursou o fundamental não influi no êxodo universitário.

Tabela 33- Distribuição do abandono em função de onde se cursou o ensino fundamental

Onde cursou o ensino fundamental	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Todo ou maior parte em escola particular	40,2%	59,8%	100,0%	264
Todo ou maior parte em escola pública estadual	43,9%	56,1%	100,0%	394
Todo ou maior parte em escola pública federal	54,4%	45,6%	100,0%	68
Todo ou maior parte em escola pública municipal	41,1%	58,9%	100,0%	190
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Refuta-se a hipótese de que o tempo desde a conclusão do ensino médio e o abandono sejam independentes. É muito pouco provável (3%) que as variações sejam casuais.

A influência desta variável no abandono esboça exatamente a mesma insólita tendência já observada quanto ao ensino fundamental: os estudantes que mais permanecem são os mais atípicos, egressos há mais de 10 anos, e *não* os de perfil regular, egressos até cinco anos do ensino médio. E o segmento mais propenso a largar os estudos é o intermediário, dos alunos levemente irregulares, egressos do ensino médio entre cinco e 10 anos que, pela idade com que entraram na UNIFAL-MG, certamente já estavam envolvidos no mundo do trabalho.

Tabela 34- Distribuição do abandono em função do tempo desde a conclusão do ensino médio

Quando concluiu o ensino médio	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
No ano passado ou neste ano	40,3%	59,7%	100,0%	459
Há mais de 2 anos e menos de 5 anos	43,1%	56,9%	100,0%	306
Há mais de 5 anos e menos de 10 anos	54,4%	45,6%	100,0%	125
Há mais de 10 anos	34,6%	65,4%	100,0%	26
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Com apenas 1,5% de probabilidade de acaso, refuta-se a hipótese de independência entre o tipo de ensino médio cursado e o abandono. A associação fica evidente pelas diferenças observadas entre as categorias. Formas “acidentais” (supletivo, certificação pelo ENEM e outras) aumentam expressivamente as chances de abandono, seguidas pelo ensino profissionalizante. Conforme esperado, o ensino regular é o mais associado à permanência.

Tabela 35- Distribuição do abandono em função do tipo de ensino médio cursado

Tipo de ensino médio cursado	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Certificação de conclusão por meio da nota do ENEM	68,0%	32,0%	100,0%	25
Ensino médio profissionalizante	49,1%	50,9%	100,0%	55
Ensino médio regular	40,9%	59,1%	100,0%	778
Supletivo ou equivalente	52,9%	47,1%	100,0%	34
Outros	58,3%	41,7%	100,0%	24
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Estudantes oriundos da rede particular de ensino médio estão menos propensos a suspender os estudos, ao passo que os da rede pública o fazem na proporção geral da universidade. O ensino

médio “acidental” (supletivo ou equivalente) dispõe a uma alta chance de interrupção. Diferenças de probabilidade de evasão significativas.

Tabela 36- Distribuição do abandono em função de onde se cursou ou ensino médio

Onde cursou o ensino médio	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Supletivo ou equivalente	76,5%	23,5%	100,0%	17
Todo ou maior parte em escola particular	37,5%	62,5%	100,0%	347
Todo ou maior parte em escola pública estadual	45,5%	54,5%	100,0%	446
Todo ou maior parte em escola pública federal	46,8%	53,2%	100,0%	77
Todo ou maior parte em escola pública municipal	41,4%	58,6%	100,0%	29
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Embora haja uma pequena diferença entre as taxas de abandono de alunos oriundos do ensino médio noturno e do diurno, elas não são suficientes para se afirmar que o turno esteja associado à evasão (quase 54% de probabilidade de que elas tenham se dado ao acaso). Não se refuta a independência.

Tabela 37- Distribuição do abandono em função do turno do ensino médio

Turno do ensino médio	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Diurno	42,6%	57,4%	100,0%	809
Noturno	45,8%	54,2%	100,0%	107
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Refuta-se que o número de reprovações no ensino médio e o abandono sejam independentes. A associação entre elas segue o seguinte padrão: quanto mais reprovações no ensino médio, maiores as chances de abandono. Isto é, uma trajetória de sucesso ou de fracasso no ensino médio tende a se repetir no ensino superior.

Tabela 38- Distribuição do abandono em função do nº de reprovações no ensino médio

Reprovações no ensino médio	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não	41,1%	58,9%	100,0%	839
Sim, uma vez	62,1%	37,9%	100,0%	58
Sim, duas vezes	68,4%	31,6%	100,0%	19
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Não se descarta a independência entre abandono e frequência a cursinho pré-vestibular, evidente também pela confusa variação das taxas de abandono pelas opções de resposta.

Tabela 39-Distribuição do abandono em função da frequência a cursinho pré-vestibular

Frequência a cursinho pré-vestibular	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não	43,5%	56,5%	100,0%	453
Sim, por menos de um semestre	36,2%	63,8%	100,0%	105
Sim, por um semestre	54,7%	45,3%	100,0%	95
Sim, por um ano	43,0%	57,0%	100,0%	158
Sim, por mais de um ano	37,1%	62,9%	100,0%	105
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

A nota obtida no ENEM, por outro lado, está plenamente associada ao abandono. E o padrão da associação é claro: quanto mais baixas as notas, maior a probabilidade de evasão. O grupo das notas mais altas, por exemplo, apresenta 24,5% de perda de alunos, bem abaixo do parâmetro geral da universidade, de 43,3%.

A nota obtida no ENEM está associada ao abandono, mas não significa que o explique. Ela é um indicador da capacidade de acompanhamento dos estudos. Mas está associada ao abandono também em função dos cursos aos quais ela dá acesso. Neste caso, a nota obtida no ENEM não é apenas causa do abandono, mas também “a causa da causa”.

Tabela 40-Distribuição do abandono em função da nota obtida no ENEM

Nota obtida no ENEM	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
De 305,94 a 500	58,3%	41,7%	100,0%	72
De 500,01 a 600	44,2%	55,8%	100,0%	321
De 600,01 a 700	44,4%	55,6%	100,0%	439
De 700,01 a 776,13	24,5%	75,5%	100,0%	98
Total	43,3%	56,7%	100,0%	930

Fonte: elaboração própria.

Trabalho

Conforme a bibliografia prevê, o trabalho está associado à interrupção dos estudos. Os que trabalham em período integral são mais predispostos a partir que aqueles que trabalham menos ou não trabalham.

Tabela 41-Distribuição do abandono em função da situação de trabalho

Exercício de atividade remunerada	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não	39,6%	60,4%	100,0%	654
Sim, mas é trabalho eventual	50,8%	49,2%	100,0%	61
Sim, até 20 horas semanais	40,0%	60,0%	100,0%	15
Sim, em tempo parcial (de 21h até 30h semanais)	26,3%	73,7%	100,0%	38
Sim, em tempo integral (de 31h até 40h semanais)	53,4%	46,6%	100,0%	73
Sim, mais de 40 horas semanais	65,3%	34,7%	100,0%	75
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Também se refuta a hipótese de que a idade com que se começou a trabalhar e a deserção sejam independentes. As variações observadas evidenciam que não só o exercício de atividade remunerada, mas seu início precoce está associado à interrupção dos estudos. Este é o padrão da associação: quanto mais cedo se começa a trabalhar, maior a probabilidade de êxodo.

Tabela 42- Distribuição do abandono em função da idade desde que se trabalha

Início da atividade remunerada	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Nunca trabalhou	35,7%	64,3%	100,0%	451
Antes dos 14 anos	57,1%	42,9%	100,0%	35
Entre 14 e 16 anos	53,9%	46,1%	100,0%	102
Entre 16 e 18 anos	44,7%	55,3%	100,0%	152
Após 18 anos	51,1%	48,9%	100,0%	176
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Refuta-se a hipótese de que a pretensão de trabalhar durante os estudos não se relacione com a evasão. Não há qualquer probabilidade de que as variações tenham se dado ao acaso. O padrão da relação entre as variáveis é claro: os alunos que não pretendiam trabalhar ou que admitiam fazê-lo apenas em estágios para treinamento abandonaram em proporções menores do que aqueles que pretendiam trabalhar (e que, no ato da matrícula, certamente já trabalhavam e assim pretendiam seguir). Quem pode se dedicar mais, tende a ficar.

Tabela 43- Distribuição do abandono em função da pretensão de se trabalhar durante os estudos

Pretensão de trabalhar durante os estudos	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não	35,2%	64,8%	100,0%	165
Sim, apenas em estágios para treinamento	37,1%	62,9%	100,0%	394
Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	61,2%	38,8%	100,0%	129
Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	48,7%	51,3%	100,0%	228
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Responsabilidades Familiares

Da mesma forma, refuta-se a que a responsabilidade pelo sustento do estudante e a suspensão dos estudos sejam independentes. Alunos sustentados por alguém evadem menos do que aqueles que são responsáveis pelo próprio sustento. Isto é, discentes que têm que garantir seus meios de vida estão mais propensos a deixar a universidade porque também precisam trabalhar, se sustentar...

Tabela 44- Distribuição do abandono em função do responsável pelo sustento do estudante

Responsável pelo sustento	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Você própria/o	64,1%	35,9%	100,0%	64
Pais ou parentes	41,2%	58,8%	100,0%	804
Cônjuge	32,1%	67,9%	100,0%	28
Outra/o	65,0%	35,0%	100,0%	20
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Participação Econômica do Estudante no Sustento Familiar

Na mesma direção, refuta-se a hipótese de independência entre abandono e participação econômica do estudante no sustento familiar. Quanto mais o estudante estiver envolvido no sustento familiar, maiores suas chances de abandono. Estudantes que não trabalham e são sustentados – e por isso, dedicados exclusivamente aos estudos – apresentam os menores percentuais de abandono. Os que trabalham, mas recebem ajuda, abandonam um pouco mais. Logo após, estão os que trabalham, que se sustentam e que contribuem parcialmente para o estudo da família. Finalmente, os que trabalham e são os principais responsáveis pelo sustento familiar, com as maiores taxas de abandono. Enfim: quanto mais envolvido financeiramente com o sustento familiar, maior a propensão à interrupção do vínculo com a UNIFAL-MG.

Tabela 45- Distribuição do abandono em função da participação no sustento familiar

Participação econômica do estudante no sustento familiar	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não trabalho e sou sustentado pela família ou por outras pessoas	39,8%	60,2%	100,0%	653
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	65,7%	34,3%	100,0%	35
Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo, parcialmente, para o sustento da família	51,4%	48,6%	100,0%	140
Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas	44,3%	55,7%	100,0%	88
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

A quantidade de pessoas na família não influencia a suspensão dos estudos. Não há evidências conclusivas sobre a associação entre essas variáveis.

Tabela 46- Distribuição do abandono em função do nº de pessoas na família

Quantidade de pessoas na família	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
1 pessoa	53,8%	46,2%	100,0%	26
2 pessoas	51,8%	48,2%	100,0%	85
3 pessoas	43,6%	56,4%	100,0%	236
4 pessoas	41,7%	58,3%	100,0%	357
5 pessoas	41,2%	58,8%	100,0%	165
6 pessoas ou mais	34,0%	66,0%	100,0%	47
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Oferta e Procura por Ensino Superior

Estudantes que entraram para a universidade na primeira, na segunda ou na terceira tentativas não se diferenciam quanto às chances de sair. Justamente os que entraram na quarta tentativa (ou mais), que supostamente teriam todos os motivos para não evadir, são os que mais o fazem. Talvez porque sigam insistindo na busca do curso aspirado. Apesar de associadas, o padrão da associação entre as variáveis é contraditório.

Tabela 47- Distribuição do abandono em função das tentativas de ingresso

Tentativas de ingresso em um curso superior	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Este é o primeiro ano	40,7%	59,3%	100,0%	354
Um ano	40,5%	59,5%	100,0%	210
Dois anos	41,2%	58,8%	100,0%	211
Três anos ou mais	55,3%	44,7%	100,0%	141
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

O fato de haver iniciado ou não outro curso superior parece não influir na decisão de se deixar os estudos. Há bastante probabilidade (29%) de que as variações observadas tenham se dado ao acaso. Logo, não se refuta a hipótese de independência.

Tabela 48- Distribuição do abandono em função de ter iniciado outro curso

Iniciou outro curso superior	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Não	41,2%	58,8%	100,0%	614
Sim, estou cursando	39,0%	61,0%	100,0%	41
Sim, mas já o concluí	45,2%	54,8%	100,0%	42
Sim, mas o abandonei	48,4%	51,6%	100,0%	219
Total	43,0%	57,0%	100,0%	916

Fonte: elaboração própria.

Não há evidências de que o tipo de ingresso influa na evasão.

Tabela 49- Distribuição do abandono em função do tipo de ingresso

Tipo de ingresso	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
ENEM / SISU	43,6%	56,4%	100,0%	926
Outras formas	37,3%	62,7%	100,0%	51
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

As variáveis *cota de ingresso* e *abandono* não estão associadas. Ingressantes por ampla concorrência e por reserva de vagas se vão praticamente na mesma proporção. Argumentos anti-ações afirmativas, que vislumbravam que cotistas abandonariam mais, não se aplicam à coorte 2013 dos *campi* de Alfenas da UNIFAL-MG.

Tabela 50-Distribuição do abandono em função da cota de ingresso

Cota de ingresso	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Ação afirmativa	42,5%	57,5%	100,0%	106
Ampla concorrência	43,4%	56,6%	100,0%	871
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

Tampouco influi o semestre de ingresso.

Tabela 51- Distribuição do abandono em função do semestre de ingresso

Semestre de ingresso	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
1º	43,7%	56,3%	100,0%	794
2º	41,5%	58,5%	100,0%	183
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

Não há qualquer probabilidade de que as variações verificadas nas taxas de evasão de cada carreira sejam casuais. Refuta-se a hipótese de independência entre as variáveis *curso* e *abandono*. E as medidas de associação assinalam uma associação forte entre elas. Lambda aponta que o conhecimento aportado pela variável “curso” reduz em 0,208 a proporção de erro na previsão das chances de alguém abandonar. A V de Cramer também indica associação forte: 0,351 (lembrando: uma associação absoluta teria valor um).

Os cursos ofertados em Alfenas estão classificados abaixo conforme suas taxas de abandono. Há grande disparidade entre elas. Em Odontologia, o percentual dos que o deixaram não chega a 17%. Em Química-licenciatura $\frac{3}{4}$ da turma já se havia ido. Destaca-se que as licenciaturas são os mais abandonados da instituição e, entre elas, aquelas em Ciências Exatas encabeçam a lista. Pedagogia e Letras são exceção.

Tabela 52- Distribuição do abandono em função do curso

Curso	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Odontologia	16,8%	83,2%	100,0%	101
Pedagogia-licenciatura	19,5%	80,5%	100,0%	41
Biotecnologia	20,0%	80,0%	100,0%	40
Ciências Biológicas-bacharelado	26,8%	73,2%	100,0%	41
Biomedicina	32,6%	67,4%	100,0%	46
Letras-licenciatura	33,3%	66,7%	100,0%	42
Enfermagem	39,0%	61,0%	100,0%	41
Química-bacharelado	40,0%	60,0%	100,0%	35
Fisioterapia	40,7%	59,3%	100,0%	54
Farmácia	40,8%	59,2%	100,0%	103
Nutrição	44,2%	55,8%	100,0%	52
Ciência da Computação	46,3%	53,7%	100,0%	41
História-licenciatura	50,0%	50,0%	100,0%	42
Geografia-licenciatura	52,4%	47,6%	100,0%	42
Ciências Biológicas-licenciatura	58,7%	41,3%	100,0%	46
Ciências Sociais-licenciatura	61,9%	38,1%	100,0%	21
Geografia-bacharelado	63,0%	37,0%	100,0%	46
Ciências Sociais-bacharelado	63,6%	36,4%	100,0%	22
Matemática-licenciatura	70,0%	30,0%	100,0%	40
Física-licenciatura	72,5%	27,5%	100,0%	40
Química-licenciatura	75,6%	24,4%	100,0%	41
Total da Unifal-MG	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

A modalidade ajuda a explicar diferenças de taxas tão grandes entre os cursos, pois também está associada à evasão. Basta comparar as taxas da licenciatura e do bacharelado. A primeira é muito mais deixada que a segunda.

Tabela 53- Distribuição do abandono em função da modalidade

Modalidade	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Bacharelado	37,0%	63,0%	100,0%	622
Licenciatura	54,4%	45,6%	100,0%	355
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

O turno também está associado ao abandono. Não pelo turno em si, mas pelo que é ofertado em cada um deles. As licenciaturas e Humanidades (exceto Geografia-bacharelado) são oferecidas no noturno e, os bacharelados (exceto Ciências Sociais-bacharelado), no diurno (em tempo integral). Por isso a grande semelhança entre as taxas de evasão nas modalidades e turnos. Duas variáveis dizendo quase a mesma coisa.

Tabela 54- Distribuição do abandono em função do turno

Turno	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Integral	36,0%	64,0%	100,0%	600
Noturno	54,9%	45,1%	100,0%	377
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

Desempenho

Todas as variáveis que medem o desempenho acadêmico estão fortemente associadas à saída dos alunos, por razões óbvias. Evadidos têm carga horária cursada menor (as aulas a que não compareceram), têm CDA menor (as avaliações que não fizeram), estão no primeiro período (pois não avançaram) e estão todos irregulares, evidentemente.

A associação entre a carga horária e o abandono é fortíssima, conforme atestam as medidas de associação (Lambda 0,787 e V de Cramer 0,855). E o padrão do relacionamento entre ambas

variáveis é nítido: o abandono se concentra logo no começo dos estudos. E tem um ápice claro: logo nas primeiras horas curriculares. É curioso haver estudantes persistentes cursando ainda as primeiras horas, mesmo havendo passado tantos anos desde seu ingresso.

Tabela 55- Distribuição do abandono em função da carga horária cursada

Carga horária total	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Entre 0 e 500	98,6%	1,4%	100,0%	296
Entre 500,01 e 1000	70,3%	29,7%	100,0%	111
Entre 1000,01 e 1500	39,7%	60,3%	100,0%	73
Entre 1500,01 e 2000	23,2%	76,8%	100,0%	69
Entre 2000,01 e 2500	7,1%	92,9%	100,0%	84
Entre 2500,01 e 3000	0,0%	100,0%	100,0%	117
Entre 3000,01 e 3500	1,2%	98,8%	100,0%	167
Entre 3500,01 e 4280	0,0%	100,0%	100,0%	60
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos períodos, se passa o mesmo: evasão intensa nos primeiros e queda progressiva.

Tabela 56- Distribuição do abandono em função do período cursado

Período cursado	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
1º período	91,1%	8,9%	100,0%	190
2º período	91,0%	9,0%	100,0%	89
3º período	64,2%	35,8%	100,0%	95
4º período	64,3%	35,7%	100,0%	56
5º período	40,0%	60,0%	100,0%	80
6º período	51,6%	48,4%	100,0%	31
7º período	11,5%	88,5%	100,0%	96
8º período	5,9%	94,1%	100,0%	203
9º ou 10º período	,7%	99,3%	100,0%	137
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

O CDA também guarda dependência com a evasão e mantém associação muito forte com ela. São os níveis mais baixos os que mais se relacionam com a suspensão.

Mas é preciso cuidado na leitura do CDA porque não se trata simplesmente de fracasso dos estudantes nas avaliações. Como o abandono é alto nas primeiras horas curriculares e nos primeiros períodos, muitos dos que abriram mão de estudar o fizeram sem ter sequer se apresentado para os

exames, evadindo logo nas primeiras semanas de aula, conforme foi relatado por alguns ex-estudantes consultados. Então, embora o abandono mantenha uma relação forte com os CDAs baixos, isto não significa apenas eliminação nas provas. Pode ser que o estudante tenha eliminado a universidade, antes.

Tabela 57- Distribuição do abandono em função do CDA

Coeficiente de desempenho acadêmico	Abandono		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Entre 0 e 0,99	99,1%	,9%	100,0%	113
Entre 1 e 1,99	100,0%	0,0%	100,0%	52
Entre 2 e 2,99	91,7%	8,3%	100,0%	72
Entre 3 e 3,99	75,3%	24,7%	100,0%	73
Entre 4 e 4,99	45,8%	54,2%	100,0%	96
Entre 5 e 5,99	37,9%	62,1%	100,0%	103
Entre 6 e 6,99	14,2%	85,8%	100,0%	141
Entre 7 e 7,99	9,9%	90,1%	100,0%	203
Acima de 8	12,1%	87,9%	100,0%	124
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

A regularidade nos estudos também se associa ao êxodo universitário. Evadidos necessariamente estão irregulares. Destaca-se que, embora a associação entre estas variáveis se confirme, a relação entre elas não é tão forte, como mostram Lambda e V de Cramer. Isto porque a maioria dos persistentes também está irregular na integralização do curso.

Tabela 58- Distribuição do abandono em função da regularidade

Regularidade nos estudos	Abandonou		Total	n
	Abandonou	Não abandonou		
Irregular	51,7%	48,3%	100,0%	780
Regular	10,2%	89,8%	100,0%	197
Total	43,3%	56,7%	100,0%	977

Fonte: elaboração própria.

O quadro abaixo resume, finalmente, os fatores associados e não associados ao abandono:

Figura 8 - Fatores associados e não associados ao abandono

Conjunto de variáveis	Fatores influentes	Fatores não influentes
Perfil	Sexo	Município
	Idade	Estado civil
Classe		Cor
		Ocupações dos pais
		Escolaridades dos pais
		Renda bruta familiar
Antecedentes escolares	Tempos de conclusão dos EF e EM	Tipo de EF
	Tipo de EM	Categoria administrativa do EF
	Categoria administrativa do EM	Turno do EM
	Reprovações no EM	Cursinho pré-vestibular
	Nota obtida no ENEM	
Trabalho	Trabalho	
	Idade desde que se trabalha	
	Pretensão de trabalhar e estudar	
Responsabilidades familiares	Sustento de si mesmo	Nº de pessoas na família
	Participação no sustento familiar	
Oferta e procura por ensino superior	Tentativas de ingresso	Início de outro curso superior
	Curso	Tipo de ingresso na Unifal-MG
	Turno	Cota de ingresso
	Modalidade	Semestre
Desempenho	Carga horária	
	Período	
	CDA	
	Regularidade	

Fonte: elaboração própria.

O que significam estes dados?

Na coorte 2013, ao menos, os *campi* de Alfenas não eram para os homens: eram minoria entre os ingressantes e mais propensos a desistir que as mulheres ⁴⁸.

As pressões externas a que alguns estudantes estão sujeitos inviabilizam a dedicação aos estudos: maior o envolvimento com o mundo externo à universidade, menores as chances de permanência. Os achados relativos ao trabalho, ao sustento, à faixa etária, e ao tempo desde a conclusão de níveis anteriores de ensino são convergentes.

Maior o envolvimento com o trabalho, menores as chances de permanência: quem trabalha evade mais que quem não trabalha; quem trabalha em jornada completa evade mais que quem trabalha menos. Quanto mais jovem se começou, mais evade. Mais que ser trabalhador, *ter que ser um* é condição crítica. Enfim, quanto mais se é trabalhador estudante e não estudante trabalhador, maior a predisposição à partida.

⁴⁸ Em função dos objetivos traçados e dos dados disponíveis, não se consegue saber, por exemplo, se esta associação entre sexo e abandono está relacionada às mudanças nos papéis de gênero ou à atualização deles.

Ter que se sustentar e/ou participar no sustento familiar são agravantes à permanência, pois os estudos ficam relegados a um segundo plano. É curioso, mas não contraditório, que a renda bruta familiar não guarde relação direta com a ruptura dos estudos. Parar de estudar não depende tanto do nível de renda, mas da necessidade de buscá-la. Mais importante que quanto se ganhe é ter que se incumbir do ganho e do sustento, inclusive alheio, o que implica uma cisão às vezes inconciliável com a graduação.

Assim, não surpreende que os mais propensos a partir sejam aqueles cuja idade já começa a se distanciar do perfil etário universitário típico e a se aproximar daquela da imersão efetiva no mundo do trabalho, isto é, dos 26 a 30 anos (premissa reiterada pelos tempos desde a conclusão dos ensinos fundamental e médio mais inclinados à evasão⁴⁹).

Antecedentes escolares são importantes preditores. Escolarização descontínua (lapsos de tempo entre os níveis de ensino) e menor aproveitamento no ensino médio (formas acidentais, público, com reprovações e baixo desempenho no ENEM) aumentam as chances de retirada.

Escolarização descontínua influencia no abandono porque implica dificuldades de aprendizagem e de readaptação ao regime escolar, algo relatado sobretudo por discentes das licenciaturas em Matemática, Química e Física (mas não apenas delas). Os lapsos de tempo também são indícios de estudantes já mais próximos da faixa etária caracterizada pela imersão no mundo do trabalho que da idade universitária típica.

O baixo aproveitamento no ensino médio é decisivo para a desistência por razões formativas e competitivas. “Improvisos” formativos (certificação pelo ENEM e supletivo), formação em escolas públicas (estaduais e municipais), reprovações e baixa colocação no ENEM são circunstâncias que convidam a sair não apenas pelas dificuldades escolares que acarretam. No SISU, baixas colocações dão acesso a uma gama limitada de cursos, desinteressantes financeiramente (e exigentes, academicamente), o que desencoraja a persistência.

A influência do próprio curso na desistência está na sua atratividade particular, na sua clientela, na exigência de domínio matemático e na maneira como se teve acesso a ele⁵⁰.

Os cursos têm atratividade diferenciada, em função das suas perspectivas profissionais e salariais. Isto se manifesta nas diferenças entre suas relações candidato/vaga, suas notas de corte e suas taxas de evasão. E nas relações que se estabelecem entre elas: quanto mais seletivos e concorridos, menos

⁴⁹ As faixas que mais deixam a universidade têm, respectivamente, idades médias de 27,71 anos (fundamental) e 26,60 anos (médio).

⁵⁰ Estes três pontos são apresentados aqui, mas explicados adiante, em capítulos destinados a explorá-los.

abandonados (SÁ e CAÑAVERAL, 2017). Quanto mais fáceis de entrar, mais fáceis de largar. Licenciaturas são as mais abandonadas, menos concorridas e seletivas porque são menos interessantes, financeiramente. E as licenciaturas em Ciências Exatas (Química, Física e Matemática) encabeçam a lista por um agravante a mais: a dificuldade destes cursos, que demandam um domínio matemático que os estudantes raramente têm. Talvez por isso o número de tentativas de ingresso associe-se à evasão, pois retrata a busca pelo curso aspirado.

Os cursos têm clientelas distintas, em função de uma série de fatores econômicos e institucionais analisados adiante. Alguns cursos (justamente os menos atraentes) concentram indivíduos com traços associados ao abandono, principalmente relacionados à vivência extrauniversitária e ao aproveitamento escolar.

As licenciaturas em Química, Física e Matemática têm um fator de deserção a mais: exigem um domínio matemático prévio raramente apresentado pelos alunos. As dificuldades de acompanhamento e as reprovações sucessivas são um sério desestímulo, apurado qualitativamente. Aliado a isso, se verá adiante que determinações institucionais tendem a conduzir a estes cursos estudantes pouco interessados na docência e nestas áreas, com dificuldades matemáticas e limitações de tempo e de dedicação, circunstâncias que diminuem ainda mais as chances de permanência neles.

A maneira como se teve acesso aos cursos auxilia a explicar por que eles são deixados. Alguns estudantes conquistaram uma alocação insatisfatória, inconciliável ou frustrante, porque foram recusados no curso aspirado em primeira opção, porque estavam cindidos entre trabalho e estudo ou porque se decepcionaram com a escolha feita.

Variáveis que medem fatores étnico-raciais (cor) e de classe (renda bruta familiar, a ocupação e a escolaridade dos pais e FSE) não se mostraram associados ao abandono. Realmente, indivíduos não brancos e de estratos mais baixos não estão probabilisticamente mais predispostos a desertar. Porém, não se desconsidera que estes atributos influenciam indiretamente o abandono, pois se concentram justamente nos cursos menos valorizados. Embora probabilisticamente as chances de evasão de brancos e não brancos, assim como estudantes de estratos distintos sejam as mesmas, as motivações, não. Quantitativamente, os abandonos se equivalem. Qualitativamente, se distinguem.

Indicadores de desempenho mais descrevem que explicam a evasão. É óbvio que os evadidos predominam entre os que estavam irregulares, no primeiro período, com CDAs baixos e nulos e

com cargas horárias mínimas. Notas e presenças zeradas não se devem apenas ao fracasso nas provas e à falta às aulas; há os que se foram antes.

A ampliação e a abertura do acesso incorporaram novos grupos. Sua permanência, porém, ainda é um desafio, pois seus traços atípicos os predispõem mais ao êxodo. Os que acabaram de chegar são os mais predispostos a sair. Minorias pela porta giratória.

Determinou-se aqui os fatores socioeconômicos associados ⁵¹ à retirada da UNIFAL-MG. Mas um contingente expressivo de universitários típicos, cujos atributos associam-se à permanência, também se vai. Desconsiderá-los, abordando-se apenas aqueles que já se esperava que se fossem, seria repetir os achados bibliográficos e recair na velha percepção unidimensional e preconceituosa do fenômeno. A seguir, explora-se qualitativamente a decisão geral de partir.

Principais achados

Fatores associados

- Além de minoria na coorte, os homens evadiam mais que as mulheres.
- O grupo etário que mais evade é o de 26 a 30 anos, seguido do de 21 a 25 anos.
- Estudantes que haviam terminado o fundamental entre 10 e 20 anos evadiam mais.
- Egressos do ensino médio entre cinco e 10 anos eram mais propensos a abandonar.
- Formas “acidentais” de ensino médio (supletivo, certificação pelo ENEM, profissionalizante e outras) aumentam as chances de abandono.
- Ensino médio público predispõe mais à partida que o privado.
- Quanto mais reprovações no ensino médio, maiores as chances de evadir.
- Quanto mais baixa a nota no ENEM, maior a probabilidade de se deixar a graduação.
- Quem pretendia trabalhar ou seguir trabalhando estava mais sujeito a partir.
- Maior a jornada de trabalho semanal, maior a inclinação a partir.
- Quanto mais jovem se havia começado a trabalhar, maior a probabilidade de êxodo.
- Discentes que se sustentavam estavam mais propensos a evadir do que os sustentados.
- Quanto mais se participasse no sustento familiar, maiores as chances de abdicação.
- Os que entraram na quarta tentativa (ou mais) eram os mais tendentes a parar de estudar.
- Licenciaturas e humanidades são os mais abandonados da instituição.
- Licenciaturas em Ciências Exatas ocupam o topo da lista.
- Pedagogia e Letras são curiosas exceções.

⁵¹ Diferentemente do capítulo sobre os ingressantes da coorte, aqui não estabeleceu um perfil geral do evadido. Não se pode construir um “evadido médio” a partir dos percentuais das variáveis na população desertora porque, sendo esta uma subpopulação extraída da coorte 2013, sofreria seus efeitos de composição, o que levaria a conclusões enganosas. Por exemplo, afirmar-se o que desertor típico é mulher, já que, entre os evadidos, elas são maioria, estaria errado. Elas predominam entre os que abandonaram simplesmente porque predominam na coorte 2013, onde são um grupo 88% maior que o dos homens. Porém, a taxa de evasão deles é muito maior que a delas. Ou seja, as mulheres predominam entre a população desertora por puro efeito de composição. O abandono, na verdade, está associado aos homens.

Fatores não associados

- Cor associa-se ao acesso, mas não ao abandono.
- Fatores de classe (escolaridade e status sócio-ocupacional dos pais, a renda bruta familiar e FSE) associam-se ao acesso, mas não ao abandono.
- Ingressantes por ampla concorrência e por reserva de vagas evadem igualmente.
- Tipo e categoria administrativa do ensino fundamental e a evasão são independentes.
- Município de residência, estado civil, quantidade de pessoas na família e o fato de haver iniciado outra graduação não têm qualquer associação com o abandono.

O que significam estes dados

- Em 2013, os *campi* de Alfenas não eram para os homens: minoria entre os ingressantes e mais propensos a desistir que as mulheres.
- Pressões externas dificultam a dedicação aos estudos: maiores o envolvimento com o trabalho e com o sustento, menores as chances de permanência. Por isso, os com idade de imersão efetiva nestes universos “adultos” são mais propensos a partir.
- Antecedentes escolares como escolarização descontínua e menor aproveitamento no ensino médio influenciam na evasão porque significam dificuldades escolares, sujeição a pressões externas e direcionamento a vagas pouco atraentes.
- A influência dos próprios cursos na desistência está nas suas atratividades diferenciais, nas clientela que a eles são dirigidas e na maneira como se teve acesso a eles.
- Probabilisticamente, as chances de evasão independem de fatores étnico-raciais e de classe, mas as motivações, não, porque não brancos e indivíduos de estratos mais baixos concentram-se em cursos menos valorizados, mais abandonáveis.
- Indicadores de desempenho mais descrevem que explicam a evasão. É óbvio que evadidos predominam entre as matrículas com indicadores mínimos.
- A ampliação e a abertura do acesso incorporaram novos grupos, cujos traços os predis põem mais ao êxodo. Estreantes pela porta giratória.

5.4- DISPOSIÇÕES SUBJETIVAS: A DISPENSA DOS ESTUDOS

Focados no que estudantes desistentes deixam para trás, profissionais de educação às vezes ignoram o que eles e elas enxergam diante de si. Por isso, compreender o abandono a partir do ponto de vista do evadido é fundamental. Esta etapa, qualitativa, limita-se aos aspectos subjetivos de ex-estudantes, como seus objetivos educacionais, grau de dedicação, expectativas, perspectivas, etc. O roteiro utilizado se encontra no anexo III.

Alguns discentes têm o ensino superior como um projeto central de profissionalização. Seus objetivos educacionais são claros: se formar *neste* ou *naquele* curso especificamente, e não *num* curso superior. Seguem uma “vocação” ou uma estimativa de ganhos, a ser atingida com dedicação exclusiva (ou pelo menos prioritária), visando à formação e ao exercício do ofício.

Com estas pretensões, estes estudantes deixam logo a UNIFAL-MG quando a aprovação nela não corresponde totalmente aos seus anseios. Foram identificados dois grupos de evadidos com essas inclinações: os que lá entram, mas não no curso que queriam, e os que lá entram apenas porque não se aprovaram na instituição que realmente miraram.

Primeiramente, os que entram na UNIFAL-MG, mas não no curso que queriam. Não admitidos no curso eleito em primeira opção, colocam sua nota em outros, nos quais consigam entrar. Esta segunda opção de curso geralmente é afim àquela não alcançada (como Fisioterapia, em relação à Medicina). Mas, às vezes, resulta disparatada, como aconteceu com a estudante três, que prestou Odontologia e caiu na Física, com a estudante 10, que também queria aquele curso e frequentou Ciências Sociais (e Nutrição, posteriormente) e com o estudante nove, que queria Medicina, mas passou por Psicologia, Fisioterapia, Ciências Sociais e Pedagogia.

Minha nota não foi boa pra entrar no curso de Medicina. Nem entrei pela cota de negro, porque 600 pontos na Física é bem acessível. Pra Medicina, infelizmente, não deu. Não tinha tempo de estudar. Pensei: "ah, vou lá". Daí, pra quem não estudou... Se eu estudasse, dava [para passar em Medicina]. Se eu tivesse tempo vago para estudar, dava ... Aí lancei a nota, deu certo. Caí na Física. Vamo pra Física! (Estudante um, evadido de Física).

Aí chega aquela hora de colocar nota... Aí, você vê que sua nota dá pra uma série de cursos, dá vontade de entrar na faculdade, né? Eu já tava bem realista que não ia dar pra Medicina. Só que aí, quando abriu as inscrições lá, eu falei: "vou entrar pra dar uma olhada na minha nota". Aí, já tá lá, já abri a inscrição do SISU, vi lá os cursos como é que tava, coloquei lá: Fisioterapia e Farmácia. Nem coloquei Medicina porque vi que minha nota não dava, mesmo (estudante dois, evadido de Física e de Fisioterapia).

Eu queria entrar muito. E não queria mais ficar fazendo cursinho. Na verdade, eu queria Odonto, né? Só que aí eu jogava minha nota e não ia. Aí, no desespero, falei: "ah, vou jogar qualquer curso. Qualquer curso que eu entrar, eu vou". Aí, coloquei Sociais e calhou de eu entrar. Inclusive, eu nem pesquisei sobre. Eu vim sem saber de nada da área (estudante 10, evadida de Ciências Sociais).

Admissões em cursos escolhidos como segunda opção são vãs, meramente rituais. Os estudantes ingressam já querendo sair, pois lhes falta um objetivo educacional concreto com que se comprometerem. Por isso, tantos desertores puros e estudantes "por duas semanas". Entradas destituídas de sentido são um convite à evasão. A estudante três, buscando Odontologia, apenas se matriculou em Física e experimentou Farmácia. O estudante dois começou Física querendo Engenharia; começou Fisioterapia querendo Medicina, largando ambos em poucas semanas. A estudante 11 jamais cogitou persistir na Nutrição, pois queria Medicina e admitia Odontologia. A estudante 10, querendo Odontologia, entrou nas Ciências Sociais e migrou para Nutrição.

Falei: “vou tentar uma que não tenha tanta concorrência, pra ver se eu consigo”. Aí joguei em Física e deu. Só que não é minha área! Nem frequentei! Passei, seis meses depois, em Farmácia, e não queria. Achei interessante, mas não cheguei a terminar nem um período porque queria Odonto. Aí, depois disso, eu fiquei um tempo trabalhando e passei de novo no PROUNI na UNIFENAS. Foi aí que eu entrei. Entrei e tô lá! (Estudante três, evadida de Física e Farmácia).

Nem coloquei Medicina porque vi que minha nota não dava, mesmo. Então coloquei Fisioterapia e entrei. Coloquei minha nota lá sem muito... “ah, acho que eu não vou fazer não, só pra ver se é aprovado, mesmo, me sentir melhor.” Aí, quando eu fui aprovado, começou: “será que eu faço? Será que eu não faço?” Achei realmente bem legal, mesmo, mas não é pra mim. Foi assim que eu acabei entrando no curso. Eu tava com um pouco de má vontade com o curso, entendeu? (Estudante dois, evadido de Física e de Fisioterapia).

Em nenhum momento pensei que ficaria na Nutrição! Porque eu sempre quis *apenas* Medicina. Quando eu vi que eu não tava conseguindo passar, aí eu falei: “pode ser que eu tente Odonto também”, porque tem umas áreas do que eu quero mexer, que é cirurgia. E aí, eu falei assim: “não, Nutrição não tem nada a ver comigo”. Eu tinha certeza que eu nunca quis. Se eu gostasse da Nutrição, eu teria continuado (estudante 11, evadida de Nutrição).

Eu sabia que não era isso que eu queria, só que eu falava: “ah, será que eu formo?” Porque muita gente da minha família falava pra mim: “forma, você já tá nesse curso, mesmo”. Mas vale a pena? Eu sabia que eu queria Odonto, só que aí eu ficava muito desfocada. Não centrava na Sociais [sic], não centrava no cursinho... Na verdade, é porque eu não tinha opção de fazer o que eu realmente queria fazer. Aí foi uma segunda opção (estudante 10, evadida de Ciências Sociais).

Mesmo desapontados, alguns até persistem no curso para o qual se dirigiram, tentando aproveitar algo. Mas logo também se retiram porque se apoiam em motivações frágeis, sem resultados e pouco vinculantes: frequentam-no para tentarem se entusiasmar, para aproveitar disciplinas numa incerta aprovação futura, para dar satisfação à família ou para tentar transferência. Convencidos de que estes esforços são infrutíferos, e podendo apostar numa aprovação futura no curso pretendido, caso seu perfil permita, se vão.

Tava fazendo cursinho porque eu queria Medicina. E aí eu não passava. Aí joguei minha nota na Nutrição e Odonto, só que eu não consegui Odonto. Aí eu passei em Nutrição e resolvi fazer um ano, pra eliminar algumas matérias, se eu entrasse em Medicina ou Odonto. Eu não tava fazendo todas as matérias. As que tinham a ver com Nutrição, eu não tava fazendo. Eu tava fazendo só Embrio [logia], essas matérias que dava pra eu eliminar, mesmo. Foi quando eu achei que eu tava perdendo muito tempo fazendo uma coisa que eu não queria. Aí, no caso, hoje, eu faço Odonto, só que na UNIFENAS (estudante 11, evadida de Nutrição).

Não sabia direito o que queria. Pensei: “vou fazer Engenharia”. Daí, fiz ENEM. E como eu precisava estudar aqui em Alfenas – e não tem Engenharia aqui – então eu pensei “vou fazer Física, que vai me ajudar, eu vou entender mais sobre a Matemática e tal”. Foi por conta de Engenharia. Na época, eu pensei que era sério, mas hoje eu vejo que não [a Engenharia]. Ah, tem mais! Também tem a questão da nota, né, foi muito que a minha nota deu pra entrar, consegui entrar em Física (Estudante dois, evadido de Física e de Fisioterapia).

O que eu ouvi na época é que, se você tá na faculdade, transferir de um curso pro outro era mais fácil. Bom, então pensei “vou tentar isso”. Tinha rumores que ia abrir Medicina na UNIFAL. Chegando aqui, descobri que não tinha como transferir, porque meu curso não

dava razão pra eu transferir pra Medicina. Se eu fizesse Enfermagem, talvez desse. Mas de Exatas não tinha. Tinha como transferir para Matemática, Ciência da Computação. Já que não tem jeito, eu faço Física. Eu me frustrei foi nisso (estudante um, evadido de Física).

Aí, vem minha mãe e começa: “faz... vai lá só pra você ver se você vai gostar. Faz uma semana, só pra você conhecer a faculdade”. Ai começa um monte de coisa. “Conhece a faculdade... vai te ajudar depois alguma matéria pra você fazer Medicina. Depois, você elimina matéria, monte de coisa.” Ai conversava com amigo, sabe... “faz, é legal, vai te ajudar, você vê como é que é, tal, é um curso bem legal, não sei o quê” (estudante dois, evadido de Física e de Fisioterapia).

No primeiro e segundo período eu dediquei demais! Fazia todos os trabalhos, passava nas provas, fazia os seminários. A partir do terceiro, eu já não fazia as coisas. Já comecei a trancar muita matéria porque eu falei “nossa, eu vou trancar e vou começar a estudar pro vestibular, porque eu não quero isso daqui, não”. Acho que fui até o quinto. Era licenciatura, né? Eu ia começar o estágio. Eu tava desesperada, porque realmente não queria. Falei: “gente, eu não quero ir pra sala de aula”. Ai que caiu a ficha, né? No primeiro dia do quinto período, a professora queria que eu falasse o porquê que eu tava ali. E eu, tipo, “não, não quero estar aqui, não quero falar”. Ai, uma semana depois, eu fui chamada pra Nutrição. Ai, eu falei: “nossa, não acredito que vou sair!” Porque ou eu ia trancar e tentar Odonto, ou não ia continuar, não. Ai, consegui mudar. Nossa, foi muito libertador! Saí feliz demais (estudante 10, evadida de Ciências Sociais).

Para candidatos que querem se profissionalizar num curso específico, geralmente é tudo ou nada: ou a aprovação desejada ou evasão. Como têm objetivos educacionais claros e, muitas vezes, tempo livre para se preparar, logo partem da universidade para recomençar o processo seletivo. Procuram retirar-se do curso indesejado, mas não do ensino superior.

Por isso, à evasão de candidatos recusados na primeira opção segue o que nesta tese se denominará *escalada*, uma “subida” rumo aos cursos mais rentáveis. A escalada consiste na insistência na aprovação nestes cursos, mais concorridos e seletivos. Nesta ascensão, largar o curso indesejado é só o início da tentativa de galgar vagas mais valorizadas.

Durante a escalada, passos intermediários podem ser necessários: cursinho pré-vestibular paralelo à universidade, afastamento provisório dela (*stopout*), admissão numa instituição privada (se o curso pretendido for inacessível nas públicas) e ingresso em cursos “paliativos” que, ainda não sendo exatamente o aspirado, já se assemelham a ele. Nestes cursos afins tampouco há garantia de permanência. Isto é, durante a escalada, novos abandonos estão previstos. A estudante três matriculou-se em Física, escalou até Farmácia e alcançou Odontologia na UNIFENAS⁵².

A escalada é um esforço cuja recompensa é incerta. E, quanto mais ambiciosa, mais improvável. Por isso é sofrida: causa ansiedade, angústia e frustração.

⁵² Trancado em seguida por motivos financeiros. Embora bolsista PROUNI, os custos paralelos do curso são altos.

E pode ser que nunca se chegue ao cume. Daí, segue a resignação a se formar num curso afim. A estudante 11 cursou Nutrição na UNIFAL-MG e ainda falava em retomar as seleções para Medicina, mesmo já concluinte de Odontologia na UNIFENAS. A estudante 10 escalou de Ciências Sociais para Nutrição, no qual já estava resignada a se formar, pois a longa insistência em Odontologia não dava resultados.

Bastante satisfeita [com a Odontologia]! Mas ainda tenho vontade de fazer Medicina. Mas, agora, eu quero só depois que eu formar. Mas eu ainda quero. Muito! Antes, eu vou fazer minha especialização. E, talvez, entrar na Medicina. Mas aí é onde eu tiver morando, também, né? Se eu tiver morando aqui, aí eu tento UNIFAL. Ou UNIFENAS também, não sei (estudante 11, evadida de Nutrição).

Eu bolei um plano, sabendo a dificuldade de cada curso. Porque, mesmo se não der [Medicina], minha nota vai dar pra alguma coisa. O plano B seria Odonto, mas é um curso que não me anima em nada. O plano C é um curso que eu gosto bastante, que é Biologia, mas penso depois na área de trabalho como seria... Biólogo, não sei, exatamente. É uma coisa que me preocupa muito. Então seria Medicina, Odonto e Biologia. (Estudante dois, evadido de Física e de Fisioterapia).

Eu entrei em 2013, na Sociais. Durante o dia, eu fazia cursinho e à noite vinha pra cá. Mas eu já sabia que queria mudar de curso. Sempre fazia o ENEM. Todo ano tentava Odonto, mas tava muito concorrido. Eu falei: "realmente, eu não quero Ciências Sociais. Eu vou colocar um curso que dê". Falei: "ah, vou colocar Nutrição" e aí foi o que eu consegui. Nem pensava na Nutrição. Foi de momento, assim. Depois que eu consegui mudar de Sociais pra Nutrição, eu tentei uma vez só o vestibular. Depois, não. Eu ainda não tenho muito conhecimento de Nutrição pra falar "nossa, é minha paixão", igual muita gente da minha sala, que foi primeira opção. Minha paixão sempre será Odonto. Mas Nutrição pode ser legal. E é uma área que você tem bastante oportunidade (estudante 10, evadida de Ciências Sociais).

Aí, quando eu consegui mudar pra Nutrição, eu tentei mais uma vez o vestibular pra Odonto. Só que não deu. Ano passado, já nem fiz. Aí não quis fazer e falei "ah, não vou fazer mais não, vou continuar na Nutrição, mesmo". Só se eu passar em Odonto que eu largar a Nutrição. Mas como eu não tô fazendo vestibular... Eu meio que foquei, sabe? Porque ficar dançando não dá certo. Se eu for estudar pra Odonto, não dá pra continuar a faculdade, eu vou ter que parar, pagar um dinheirão, fazer vestibular e agora não dá pra mim. Acho que eu vou formar na Nutrição, tentar trabalhar na área e, depois de um tempo, eu tento fazer Odonto. É melhor focar, firmar, e depois eu faço o que eu quero (estudante 10, evadida de Ciências Sociais).

E há o segundo grupo, dos que entraram na UNIFAL-MG apenas porque não se aprovaram na instituição que queriam. Mesmo havendo alcançado o curso certo nela, querem cursá-lo em outro lugar. Alguns calouros começam a frequentar o curso na UNIFAL-MG porque ficaram excedentes nas instituições maiores, eleitas como primeira opção. Porém, nelas, pode haver segunda chamada. Assim, alguns calouros mais bem colocados na UNIFAL-MG podem ser convocados onde de fato queriam. Para eles, a seleção continua mesmo após o início das aulas em Alfenas. Aulas que não frequentam seriamente, na esperança de um telefonema da UFMG, UFU, UFJF, UFSCar... A

“dança das cadeiras” do SISU causa um fluxo interinstitucional cujo ônus da evasão recai sobre as universidades menores.

Enfim, tanto os que não são admitidos na UNIFAL-MG no curso aspirado quanto os que são, mas seguem para uma instituição maior evadem justamente para buscar a melhor alocação possível no ensino superior. Para os primeiros, o caminho é longo: rompem logo com o curso no qual ritualmente se matricularam para começar uma escalada incerta rumo à carreira desejada. Para os segundos, é mais simples: caso surja uma vaga na instituição que tenham elegido em primeira opção, basta migrar para ela, uma vez que o curso aspirado já foi alcançado, na UNIFAL-MG. Em ambos os casos, a evasão é, curiosamente, o primeiro passo a caminho da inserção efetiva nos estudos, que são o fim prioritário em suas vidas.

Porém, nem todos os candidatos procuram a universidade com objetivos educativos claros de formação profissional dedicada e de longo prazo, numa área específica de atuação e direcionada ao exercício do ofício. Há também estudantes que buscam outra relação com o ensino superior: casual, paralela, complementar e cindida. Uma formação sob improviso, repleta de lacunas, de baixas dedicação e expectativas, da permanência condicionada ao equilíbrio entre exigências internas e externas e com constante estimativa de custos e benefícios da persistência. O resultado é a partida definitiva do sistema.

A universidade é procurada de maneira casual, e não como a consumação de um projeto educativo. Os candidatos inspiram-se por facilidades ocasionais, como já residir na cidade em função do trabalho, a proximidade de casa, a gratuidade do ensino, o tempo disponível à noite, pessoas próximas estudando, acessibilidade e compatibilidade com a rotina “principal”. Acabam se autosseleccionando, pois precisam eleger cursos pouco concorridos e, sobretudo, noturnos. No caso da UNIFAL-MG, as licenciaturas são a única opção.

Um dia, pensei: “minha esposa estudando [Letras na UNIFAL-MG], minha filha estudando [Odontologia, na UNIFENAS] e só eu em casa. Vou estudar. Tá perto daqui de casa, mesmo, é federal, não precisa pagar nada...” Aí veio minha esposa: “vai estudar, você tem que fazer alguma coisa”. No meu serviço, usava muita Física, muito cálculo, muita coisa. Mexia com equipamento agrícola... Humanas, não gosto. Queria Exatas. Aí, veio a Física (estudante cinco, evadido de Física).

Quando eu saí do ensino médio, eu via possibilidade de fazer Química por ser fácil também de ingressar. Porque era bem mais fácil do que os outros cursos. Minhas duas matérias que eu tinha posto era Química e Fisioterapia. Fisioterapia eu não entrei, passei em Química (estudante quatro, evadida de Química).

Todos os cursos foram segundas opções. E é engraçado, né? De tantos cursos, primeira opção Medicina, segunda Psicologia. Primeira opção Medicina, segunda Fisioterapia. Depois, primeira opção Medicina, segunda Ciências Sociais. Depois, primeira opção Medicina, segunda opção Pedagogia. Como assim, né, velho? Se tivesse grana, já estaria lá na UNIFENAS há muito tempo, já formado. Talvez até como professor de Medicina (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

O curso é frequentado paralelamente a outras atividades, formativas ou profissionais. Estes alunos distribuem-se em diversos âmbitos extrauniversitários, têm outras incumbências além dos estudos e estão envolvidos em outros projetos externos (um curso técnico em Enfermagem, uma loja de autopeças, agricultura familiar, uma padaria a se abrir, um departamento a gerenciar, etc.). Por isso, o curso precisa ser conciliável.

Seus objetivos educacionais com o ensino superior são complementares. Buscam *formação*, num sentido genérico de instrução. Importa-lhes diplomar-se *num* curso, e não *naquele* no qual se vislumbra uma carreira. Daí a curiosa figura de licenciandos que não cogitam a docência. Identificou-se estes objetivos complementares: desenvolvimento intelectual, diversificação das qualificações, aquisição de habilidades subsidiárias e certificação.

Atrás de desenvolvimento intelectual, alguns fazem do curso um *hobby*, passatempo ou distinção. Sem grandes pretensões e sem se desvincularem de seus ofícios. Como o estudante cinco, que apreciava a Física, e o estudante nove, que passou por quatro cursos movido, muitas vezes, por interesses diletantes e curiosidades intelectuais.

Outros buscam diversificar suas qualificações para maior empregabilidade. Tais capacitações, universitárias ou não, costumam ser mais cumulativas que associadas, isto é, não necessariamente articuláveis e em âmbitos aleatórios, sem uma coerência formativa. Como o estudante um, de Física, que paralelamente cursava Técnico em Enfermagem e abriu uma padaria. Ou a estudante quatro, que tinha cursos de drenagem linfática, passou por Química e por um curso à distância em Estética. E o estudante nove, que alegava atuar em campos aleatórios como música, edição de vídeo, informática e política partidária, passando por cursos como Ciências Sociais e Fisioterapia.

Também há quem procure uma graduação para adquirir habilidades subsidiárias a um ofício que já realiza. Como os estudantes 12 e 13 que, já graduados e atuantes no meio empresarial, procuraram Letras a fim de aprimorar a escrita e de aprender uma língua estrangeira, e não de se tornarem professores e assim mudarem de área.

E há quem esteja no ensino superior pela sua própria certificação. Busca-se o diploma em si pela garantia de aumento salarial. Estratégia comum entre docentes da educação infantil e básica matriculadas em Pedagogia. O fim dos estudos não é apenas ou exatamente a formação, mas suas credenciais. A nota fiscal vale tanto quanto o produto.

É mais pra ter um diploma também, né? Um diploma de universidade. “Ah, o que você faz?” “Sou Físico”. Entrei foi pra ocupar aquele tempo que eu tinha. A gente fala “tempo de ócio”, né? Falei: “vou lá fazer um curso, pra mim (sic) ter”. É um curso que eu gosto. Mas, trabalhar, é na oficina, porque dá mais dinheiro. Quero um diploma, mas, dar aulas, não. Deixar a oficina pra dar aula? De jeito nenhum! Porque não é rentável! Nem sei quanto um professor ganha hoje, em torno de R\$1.600, R\$1.400. Pra mim, não dá. Tem professor que ganha bem, mas tem professor que ganha mal. E essa política que tá aí? Você entra numa sala de aula e, no terceiro ano, eles mal sabem somar, dividir, entendeu? Como você vai ensinar uma boa Física? E, pra mim, entrar num ensino público hoje é complicado, entendeu? Conversei com os professores da rede pública aí e eles mesmos falam: muito mal remunerado! E os alunos hoje não respeitam professores. Foi isso. Professor, não dá (estudante cinco, evadido de Física).

Eu sempre trabalhei e estudei. Puxa muito. De 2008 a 2013, uma parte eu fiz cursos técnicos de Enfermagem, terminei. Não exerci porque meu intuito era a faculdade e eu já trabalhava numa madeireira tinha um tempo, já. Serviço pesado. Na metade do Técnico [em Enfermagem], eu passei em Física aqui na UNIFAL. Aí eu fiquei na metade do curso, de Técnico [cursando] e trabalhando [na madeireira] no período da tarde, e fazendo Física à noite. Formei no curso de Enfermagem, certinho, mas a questão do trabalho era onde tava apertando. Falei: “se eu conseguir uma bolsa dessas que tinha aqui, dá pra mim [sic] controlar”. Eu teria como sair do trabalho, mas, se eu saísse do trabalho, mesmo com a bolsa, não dava pra eu me manter, entendeu? E manter dentro do que o curso pede. Tem Xerox, um monte de coisas que a bolsa não daria. Falei: “eu aguento”. Até onde eu aguentei (estudante um, evadido de Física).

Eu mexo com informática, eu tiro foto, eu filme, eu canto, eu componho, eu toco, eu faço massagem. E assim vai indo... Eu vou tentando achar meu lugar, me adequando de acordo com os conhecimentos que eu tenho, não com os diplomas. Que nem quando surgiu a campanha política e eu entrei. Todos os cursos foram segundas opções. E aí, pra não ficar parado, pra ter um conhecimento a mais, eu embarcava (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

Eu trabalhava. Entrava num curso, saía. Entrava em outro, saía. Fiz administração, não gostei. Psicologia, fiz uma semana! Depois, fiquei parada sem fazer curso algum. Aí eu me interessei pela parte de estética. Aí fiz curso de drenagem linfática, alguns cursinhos separados. Só que aí eu falei: “tem que fazer uma faculdade, né?”. Falei: “ah! Vou tentar Química”. E entrei na Química. Porque a gente tem que ter um estudo, né? Porque ficar só trabalhando, trabalhando, não sei... A gente tem que ter uma formação, pelo menos saber fazer alguma coisa. Eu nunca gostei de estudar, [risos] pra te falar a verdade... (Estudante quatro, evadida de Química).

Formei em Administração na UNIFENAS e já fiz duas MBA no ramo de Administração. Comecei a trabalhar e falei “ah, vou tentar alguma outra graduação para não parar de estudar”. Na época da minha graduação eu escrevia muito artigo científico, pra jornal, sobre Administração. Tinha muito interesse em escrever artigo, queria escrever livro. Então eu queria uma coisa que eu podia dedicar, estudar uma coisa específica e complementar alguma coisa na minha área... Então falei “ah, vou uma tentar Letras, eu aprendo um idioma diferente, consigo auxiliar alguma coisa aqui nos meus textos, então, vou tentar Letras”. Achava que Letras podia complementar pra mim nessa área que eu tava de Administração, de

escrever e tal, essas coisas assim. Foi por isso que eu optei por Letras. Complementar, assim... Um *hobby*, digamos assim (estudante doze, evadido de Letras).

Consegui o PROUNI pra estudar Psicologia na UNIFENAS. Aí foi onde eu embarquei, em 2011, na universidade. Chegou num ponto que eu já não tava mais gostando da Psicologia. Eu sabia que aquilo era só uma curiosidade. Não era paixão. E eu não me via como psicólogo, sentado, escutando alguém me falar só as neurais e eu não poder falar nada. Até que ponto a psicologia era um sonho pra mim? Era uma curiosidade! E eu não me enxergava como profissional da Psicologia. Então, foi muito simples: eu simplesmente cheguei lá e cancelei a matrícula. Aí, saí (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

Como eu tava numa empresa em Alfenas que trabalhava com educação, a necessidade de escrever bem Espanhol foi muito grande. E aí eu achei que eu poderia fazer Letras porque ia agregar no meu trabalho, porque eu trabalhava na época como redatora, fazendo trabalho com redação publicitária. E eu achei ia ser muito interessante porque eu ia aprender a outra língua e aperfeiçoar a linguagem, a escrita, essas coisas (estudante 13, evadida de Letras).

A persistência é delicada porque são estudantes cindidos. Têm um pé dentro e outro fora da instituição. São trabalhadores estudantes, e não o contrário, o que interfere no aproveitamento do curso, nas expectativas e na dedicação a ele.

A formação se dá sob constante improviso e repleta de lacunas. O curso é levado de maneira débil, com baixos desempenho e frequência. Os estudos são realizados – quando o são –, superficial, fragmentada e apressadamente. E são eventuais, dependentes da ajuda de colegas e motivados por cobranças imediatas, como provas, seminários, etc.

A dedicação e as expectativas em relação ao curso são igualmente baixas. Por um lado, responsabilidades e incumbências paralelas impedem a imersão acadêmica. Por outro, os objetivos com o curso são secundários, de baixo comprometimento. Esperam do curso o quanto entregam a ele: pouco, o mínimo.

Assim, a permanência está condicionada ao precário equilíbrio entre as pressões interna (exigências acadêmicas) e externa (incumbências profissionais e familiares). A evasão não é convicta, resultante de uma matrícula sem sentido, mas latente, sujeita a indeterminações e incertezas. Haverá matrícula enquanto ela for conciliável.

Estudava pelas atividades em sala, essas coisas. Tinha trabalho em grupo, mas eu quase nunca ia, porque era muito à tarde, então eu não tinha tempo. Nem eventos, nem extensão, nada. Porque eu não tinha tempo. Trabalhando, fica puxado. Então eu também nem procurava saber, né? Um pouco de falta de interesse, totalmente (estudante quatro, evadida de Química).

No final do período, eu vi que eu tinha perdido o período inteiro. Sabia que ia ficar de DP em todas as matérias. Eu falei “não, não vou fazer mais, não”. Aí, parei. Não pretendo retomar

porque é muito difícil. A matemática, essas contas de muita coisa, sabe? Duas, três páginas de conta. Queria me formar, acho muito interessante. Mas fora as contas! O professor explicava, tinha a parte interessante e tinha a parte chata. A parte interessante, eu deslumbrava. E a parte chata eram as contas. Nossa! As contas acabaram comigo. Eu não dava conta (estudante quatro, evadida de Química).

Tem coisa que a gente vê se bate com a gente ou não. Eu gostava, mas não bateu. Se eu gostasse mesmo, fundo, eu tinha [proseguido]... Pra mim, não dá, porque tem que estudar muito dali e eu não sou assim, entendeu? Sou muito dispersa, sabe? Era muito difícil, e como eu não era acostumada a ficar estudando muito, eu pensei: “não é pra mim”. Parei porque é muito difícil. Não sou capaz de tanto estudo desse jeito. Aí, só parei de vir (estudante quatro, evadida de Química).

Pra estudar pra prova, era só no período da tarde, quando dava, quando não atrasava ou quando o sono não me pegava. “Ah, o que eu aprendi na aula acho que vai dar pra segurar as pontas.” Porque como você vai abrir o livro de Física pra estudar pra prova, levantar 3h [da manhã] pra trabalhar às 3:30 da manhã? É osso, cara! (Estudante um, evadido de Física).

Eu não tinha cabeça pra sentar e estudar, entendeu? Não tinha tempo. Não era como meus amigos de vinte anos... Se eu falar pra você que sentei um dia para estudar, não sentei. Estudava assim: tava aqui, sentava com os amigos, debatia... mas não era estudo organizado, não. Faculdade precisa mais de... Às vezes, parava um pouquinho mais cedo, chegava 6:30h, sentava aqui, pegava a matéria, dava uma olhadinha e... vamos fazer prova! Eu arrependo de não ter feito Física lá atrás, quando tive oportunidade. Casei muito cedo também, né? Com dezoito anos, já era pai. Minha esposa tinha quinze. Começamos cedo. Aí eu tinha que fazer o quê? Filho pra criar, família pra sustentar, entendeu? Deixei, fiquei com meu curso [técnico], mesmo. Entrei num serviço bom e aí fiquei (estudante cinco, evadido de Física).

Fiz o ENEM de novo, em 2014 e entrei em Pedagogia. Foi onde eu me encontrei! Depois de passar por três cursos. Esse eu vou concluir. Esse eu quero mestrado, doutorado. A área me chamou a atenção mais do que qualquer outra que eu tinha passado. Eu só tranquei o semestre passado porque eu tinha pego muita coisa. Mas eu vou formar! Em 2015, ano passado, eu fazia PIBID e tinha bolsa da PRACE. Pouquíssimo dinheiro, mas dava pra ficar estudando, somente. Esse curso eu tô fazendo da forma mais magnífica que eu posso! Porque eu me apaixonei pelo curso. Nos outros, eu tinha possibilidade de fazer isso e não fiz (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

Assim, a evasão decorre da ruptura do delicado equilíbrio entre os ambientes interno e externo à universidade. Internamente, os estudos podem se tornar demasiadamente exigentes para o baixo retorno que se espera deles. Não por acaso, as licenciaturas em Exatas são os cursos mais abandonados. Externamente, uma promoção na empresa, uma proposta de emprego, uma intensificação na jornada de trabalho ou a abertura de um negócio podem ser atraentes (um cargo na prefeitura, uma lavoura subaproveitada, a coordenação de uma equipe de criação, o comando de um departamento de RH ou a abertura de uma clínica, oficina ou padaria).

A ruptura com a instituição provém, afinal, de uma estimativa de custos e benefícios. A persistência pode se tornar inviável (porque inconciliável com o trabalho) ou inútil (porque improdutiva). Cabe frisar: o abandono não se deve simplesmente à escassez de tempo, mas à busca pelo melhor aproveitamento possível dele. Pode ser que seguir no curso até seja factível, mas não interessante.

Em comparação com as contingências externas, os estudos podem representar um empecilho, perda de tempo e prejuízo. Enfim, um contratempo que precisa ser dispensado. Como a graduação não têm centralidade na vida destes estudantes, e foi buscada com motivações coadjuvantes, esta dispensa lhes parece natural. Alguns evadidos poderiam seguir cursando menos disciplinas por semestre, ou repetir aquelas nas quais foram reprovados. No entanto, não o fizeram, ponderando que outros caminhos lhes seriam mais convenientes. Afinal, a docência na educação básica jamais remunerará como uma oficina mecânica, uma padaria ou uma empresa de publicidade. Um curso de Estética EaD não exige intelectualmente como uma licenciatura em Química. O tempo que as leituras em Ciências Sociais demandam é mais bem empregado em atividades práticas e lucrativas. As aulas na parte da tarde não pagam o prejuízo da produção agrícola parada.

Aí foi quando entrei em Ciências Sociais, aqui na UNIFAL. Eu não voltei pra Fisioterapia. Já mudei pra um curso noturno. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Só que, ao mesmo tempo, como meu trabalho na prefeitura era um cargo de chefia, não tinha tempo de ler todos os textos. Fiquei como ouvinte, praticamente, na sala. Não decidi sair, mas não fiz provas, não fiz trabalhos, não fiz nada. Gostava só de fazer discussão, mesmo, em sala de aula. Eu acabei nem trancando, mas parando de vir na aula. Depois, no ano seguinte, 2014, eu refiz minha matrícula. Acabei misturando com uma chapa do DCE e acabei deixando a faculdade de lado. E, quando a gente perdeu a eleição, eu já saí da universidade e falei "não quero mais". Eu já tinha saído da prefeitura e já tava trabalhando com coisas próprias, que era questão de edição de vídeo. Aí, desisti mesmo. E falei assim "não vou estudar mais agora por enquanto, não. Vou ficar quieto, vou tentar arrumar meu financeiro, tal". As Ciências Sociais não me deu paixão! Quando, pela segunda tentativa em fazer Ciências Sociais, eu não tava lendo mais os textos e não tava tendo mais vontade de ir nas aulas. Eu não tinha feito trabalhos, tinha perdido prazos... Então, pra recuperar tudo aquilo, eu teria que voltar e refazer tudo. Desanimei. Eu não fiz nenhuma prova e nenhum trabalho no primeiro período, nem no segundo período. Eu fui empurrando com a barriga, em vinha um dia, faltava quatro. Aí, na outra semana, eu não vinha. Na outra, vinha dois dias... E tinha perdido o tesão. Mas é mais por causa minha mesmo, não é por causa do curso (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

Na primeira semana... Nossa! Era tudo mágico, né? Nossa, eu tô fazendo Química! Aquele impulso todo. Vou formar, vou pra fora, vou estudar. Depois, veio (sic) as provas, veio as notas, aí começou a dificuldade. Aí, desisti. Fiz um período. Era muito difícil e, como eu não era uma pessoa acostumada a ficar estudando muito, eu pensei: "não é pra mim". Era muito difícil. Aí eu falei: "vou pro curso de estética, na UNOPAR". Estética e Imagem Pessoal, que levava dois anos e meio. Parei Química, esperei um semestre e comecei estética no outro (estudante quatro, evadida de Química).

Quando vi que no trabalho não dava pra continuar porque ficava muito puxado, saí do trabalho. Tinha um cara que pegava lenha na marcenaria que é dono de uma padaria que eu trabalho atualmente. Falou que tava precisando de uma pessoa pra trabalhar lá. Os professores são excelentes, não tenho o que falar deles. Muito bons, mesmo. Tinha vez que chegava na aula e ficava com vergonha. É foda, o cara tá lá na frente te passando algo bom e eu dava aquelas pescada, dormindo... (estudante um, evadido de Física).

Eu não consegui conciliar, infelizmente. Nesse período que eu passei, eu fui promovida e eu assumi a coordenação de uma equipe. Tinha que fechar arquivo pra gráfica, material impresso. Ou eu mandava pra gráfica ou ia fazer prova. Não tem como você falar pro cliente "olha, não vou te entregar sua campanha hoje porque eu tenho prova". Comecei a perder

prova. Internet, marketing digital, esgota a gente muito, mentalmente. Aí cheguei no limite. Não tava assimilando mais! Tive que optar: ou trabalhava ou continuava com a faculdade. Eu não tava rendendo bem nem no meu trabalho nem na faculdade. Melhor parar, porque não adianta nada. Acabou que eu priorizei o trabalho. Eu achei a turma excelente, professores ótimos. Parei com o coração na mão. Eu sempre trabalhei e estudei, achei que seria tranquilo. Na UNIFAL, achei mais complicado (estudante 13, evadida de Letras).

Comecei a trabalhar 3:30h da manhã na padaria. Foi onde eu caí do cavalo. Até as 11:30h [trabalhava na padaria]. Saía do trabalho e, ou estudava pra técnico de enfermagem, ou matéria de Física. Até o 1º período deu pra ir tranquilo. Só que, aí, você chega e dá de cara [com conteúdos de Física]. Que negócio que é esse? Aí foi, né... Primeiro período, arrastei dependência. Segundo período, arrastei dependência. Aí, no terceiro, pensei em como que fazia pra começar a pagar dependência, né? Aí, eu tranquei, casei e a gente montou uma padaria (estudante um, evadido de Física).

Embora você tenha vontade, embora você tenha toda capacidade pra isso, você não tem a questão financeira que te supre pra você só estudar. Ficar quatro anos e meio estudando, passando perrengue do jeito que eu tava passando... Eu tive que optar: eu teria um emprego bom na prefeitura ou ficar estudando que nem um condenado, sem grana e, às vezes, até sem grana pra Xerox. Saí e continuei trabalhando lá na prefeitura (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

O que pegou foi o serviço e a faculdade. Porque eu tinha acabado de entrar no serviço. Tinha pegado a direção de RH. Então, às vezes, eu tinha que ficar até oito horas da noite. Comecei a faltar às aulas. Aí falei “se em um mês já tá assim, mais pra frente eu não vou conseguir levar o curso”. Eu chegava aqui muito atrasado, já perdia muita aula, aí eu comecei “pô, desse jeito, se continuar, não vai dar”. Na outra semana, falei “ah, não vou mais, vou desistir”. Porque era muita leitura pra fazer e não tinha tempo. Saía de lá muito tarde. Tinha que ler os livros em casa e eu não tinha tempo, porque o dia inteiro passava trabalhando. Final de semana, tinha outros compromissos, então ficava difícil conciliar. Tinha que priorizar um ou outro. Não tinha como ficar com os dois. Fiquei um mês. Se não fosse por esta questão, eu tinha continuado. O curso era legal, mas ficou completamente inviável por causa do serviço. Aí eu optei pelo que era mais viável pra mim, no momento (estudante 12, evadido de Letras).

Minha filha tava formando em Odonto. Falei: “vou comprar uma clínica pra ela, né?”. Aí a gente comprou uma clínica pra ela em São Paulo, eu e minha esposa. Tinha que estar lá, montando, entendeu? Aí eu falei: “vou trancar”. Aí deu uma fracassada na loja. Começamos a ter prejuízo, ruim de venda. Tinha uma aula que era só na sexta-feira, e eu com oito mecânicos dentro da oficina. Saía de lá oito, nove horas. Fui reprovado por falta. Às vezes, perdia prova no primeiro horário porque tinha que entregar carro de cliente. Se ia ter uma prova, por exemplo... Chegava em casa cansado, ia pra aula, tava na sala, mas tava lá cochilando. Daquele jeito, como você vai fazer um cálculo? Não tinha cabeça pra entrar numa sala de aula. Aí fui só caíndo. Falei: “não, vou dar uma parada porque, seu eu continuar, vou bombar em todas as matérias”. O problema maior foi tempo pra poder dedicar. Eu peguei uma peleja complicada, turbulenta. Mas arrependi de ter parado, sabe? Podia estar lá estudando... Tanta gente que batalha e consegue... Eu parei, assim, foi cinquenta por cento dificuldade de dinheiro, ir atrás de dinheiro, bancar filha formando... A outra foi preguiça, mesmo. Aí, quando mudou pro outro campus, eu aproveitei pra parar. Foi falta de tempo pra estudar e dedicar, né? O maior foi isso, que me levou a trancar⁵³ (estudante cinco, evadido de Física).

Eu desisti porque eu tava com muita conta. Aí eu tive que desistir pra mim trabalhar. Foi uns três meses só que eu fiz. Só que eu não dei conta de conciliar trabalho com estudo. Larguei porque era período integral, né? À tarde e à noite. Aí não dava pra mim trabalhar o dia e estudar a noite, né? Tinha que trabalhar até o almoço, parar e vir [às aulas] (estudante oito, evadido de Ciência da Computação).

Novamente fiz o ENEM e passei em Fisioterapia aqui na UNIFAL. Beleza! Fisioterapia, curso integral. Eu já havia feito um curso técnico de Massoterapia que eu gostei pra caramba!

53 Embora diga que trancou, ele consta como desistente. Seu trancamento foi indeferido porque protocolado incorretamente.

Eu sou apaixonado, também, com anatomia. E aí comecei a estudar, legal... Veio a greve. No que veio a greve, uma outra parte minha me chamou também. Porque eu também sou muito ligado à política de Alfenas. E aí começou a campanha política, que eu entrei, e fomos vencedores. E aí quando voltou (sic) as aulas, eu já sabia que eu teria um emprego na prefeitura. E aí eu desisti da Fisioterapia, também (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

E aí eu desisti da Fisioterapia, também, por causa de trabalho. E por eu ter uma família que depende da minha ajuda. Cinquenta por cento da minha ajuda, eu pago as contas em casa, tem que dar uma grana pro meu pai, pra ele se virar, também. Toda a vida eu tive que trabalhar pra ajudar em casa. E, quando eu fiz Fisioterapia, eu fiquei seis meses sem trabalhar. Sem fazer bico, sem fazer nada. Eu só tava por conta de estudar. A questão de tentar bolsa e não ter conseguido por ter perdido o prazo, aquela coisa toda, só no outro ano. Então tudo acumula pra que você não consiga fazer um curso integral (estudante nove, evadido de Psicologia [UNIFENAS], de Fisioterapia e de Ciências Sociais-licenciatura).

Logo, a partida destes estudantes costuma ser não só do curso ou da instituição, mas do sistema geral. A retirada da *graduação presencial*, pelo menos, parece definitiva e sem perspectiva de retorno, pois a experiência na UNIFAL-MG lhes mostrou que ela é dispensável. Convencem-se de que, nas condições em que vivem, é impossível.

Entretanto, outros caminhos formativos pós-evasão não estão descartados, desde que não demandem dedicação nem presença diárias e que atendam àqueles propósitos acessórios com o ensino superior (desenvolvimento intelectual, qualificações diversificadas, habilitações subsidiárias e certificação). Como Estética EaD ou MBA em Finanças (estudantes quatro e 12, respectivamente).

Falei “ah, vou ficar no serviço e faço um MBA”. Aí eu abandonei Letras e continuei no serviço. No meio do ano comecei o MBA, que daí era aula só final de semana e de quinze em quinze dias. Deu pra conciliar melhor com o trabalho. Eu terminei outro, depois, também, em Finanças. Não pretendo [retomar o curso de Letras]. Eu quero fazer um mestrado agora na minha área, de Administração. Eu queria mais na área de marketing, alguma coisa assim. E na UFLA tem um que é um curso muito bom (estudante 12, evadido de Letras).

Eu trabalho em departamento de marketing. É muito corrido e muito pesado. Eu não consigo conciliar com uma nova graduação. Inclusive, lá onde eu trabalho, eu tenho noventa por cento de desconto, mas eu não consigo conciliar (estudante 13, evadida de Letras).

Do jeito que eu tava indo, eu ia chegar uma bola de neve, formar e ter depois ter que fazer tudo o que ficou pra trás. Foi onde ajudou no trancamento. Tem bastante matéria pra mim refazer, aí eu tranquei. Na realidade, sair, sair, eu não tinha ideia. Eu simplesmente tranquei porque naquele ano eu ia casar e “ah, vou casar, vou trancar” e aí eu já tava bem cansado, também. A jornada que eu tava fazendo... Me senti derrotado, porque meu foco era entrar na faculdade. Eu tive capacidade. Só que não tive capacidade de manter, de ficar. Em parte, porque não tinha como me manter pra manter a faculdade. Eu tinha que manter um ou outro. Ou manter minha casa ou eu me manter na faculdade. Focar só no curso, entendeu? Essa opção eu não tive. Eu quis abraçar o mundo sem ter condições. Acho que foi isso. Foi onde que eu me frustrei (estudante um, evadido de Física).

Eu falei: “é melhor trancar. Não vai dar pra ficar. A hora que der uma estabilizada, eu volto novamente”. Na época, foi muito conturbado: entrei na Física, achando que era uma coisa e era outra. Mas pretendo voltar. Agora tô mais tranquilo. Não tem aquela loja que tava dando prejuízo, a oficina tá indo bem, minha filha tá formada... é só eu, minha mulher, dois cachorros e a casa pra nós, né? Vou ter mais um tempo pra estudar, porque agora tem só a oficina. Na época, eu trabalhava sábado. Não trabalho mais... Agora, eu posso fazer, vou ter um tempo melhor pra dedicar mais. Física aqui na UNIFAL é complicado. Os professor (sic) que tão aí são tudo cobra criada, né? Só de alto gabarito. Só tenho que levar uma carta lá e esperar eles aprovarem eu entrar de novo⁵⁴ (estudante cinco, evadido de Física).

Não há lamentação na dispensa. Um curso frequentado dessa forma não é uma perda irreparável. Sobretudo quando se tem a ganhar lá fora. O abandono é um risco assumido.

Evadem – e evadem quando o equilíbrio se rompe – porque mantêm uma ligação frágil com a universidade: fazem um uso complementar do curso, e apenas à medida que for conciliável com outras incumbências externas, prioritárias. Rompem quando a graduação deixa de compensar ou se transforma num empecilho em relação a outros interesses difusos. O ensino superior é um meio, um instrumento entre outros com os quais compete.

Algo perpassa as diversas vivências da dispensa: a chance de engano na escolha do curso e o caráter voluntário da evasão.

Indiferentemente do perfil socioeconômico, dos objetivos educacionais, da dedicação a eles, do uso que se faz do ensino superior e da vivência acadêmica, alguns estudantes eventualmente se frustram com o curso, apesar da prévia afinidade com a área. Mesmo que não sejam dirigidos a cursos que não queriam nem vencidos (ou convencidos) por eventuais pressões externas, a permanência não está garantida. Com o passar do tempo, podem reconhecer que o curso não é o que esperavam.

O abandono decorrente de decepção com o curso pode ser um ajuste em sua trajetória universitária, e não a deserção do sistema. Este ajuste pode envolver desde uma simples troca de modalidade (de licenciatura para bacharelado, como a estudante seis), até a mudança de área (de Nutrição para Direito, como a estudante 14).

A reopção de curso nestes casos de desapontamento não caracteriza escalada porque o ingresso no curso abandonado foi convicto, por meio de uma escolha autêntica, e não uma alocação protocolar num curso indesejado após a reprovação na primeira opção. Aquele curso realmente parecia a escolha certa e a aprovação nele foi comemorada.

⁵⁴ O estudante jamais retomou os estudos.

O abandono nestes casos tampouco tem a ver com pressões ou oportunidades que acenavam desde o ambiente externo. O desapontamento está no curso em si: suas disciplinas, sua prática profissional, métodos, teorias e demais particularidades de área.

Certamente, são os evadidos tardios, que se matricularam convictamente, mas desiludiram-se ao longo da experiência acadêmica. Cada vez mais raros à medida que suas coortes avançam pelos semestres, os evadidos tardios vão somando evidências até concluir que, definitivamente, estão no lugar errado. São casos difíceis de prever, e quanto aos quais há pouco que se fazer, institucionalmente. Não há como identificar as raízes sociais do desencantamento disciplinar; é da vivência intelectual individual.

Depois que eu fui para as matérias mais relacionadas com a Nutrição, eu comecei a desgostar completamente. Fazia iniciação na Santa Casa, na área oncológica. E aquilo acabou comigo, foi uma coisa que não tava dando. Tava mais chorando do que indo. Lidar com o ser humano dessa forma não é pra mim. Fiz dois anos e meio. Cheguei a terminar o quinto período. Não volto nunca mais! Peguei um asco de Nutrição que você não tem noção! Até pra voltar a chegar em cozinha demorou um pouco, sabe? (estudante 14, evadida de Nutrição).

Faltou empatia com a licenciatura, com a sala de aula. Porque eu tive contato direto, através do PIBID, e acho que simplesmente não me adaptei à sala de aula e não vi muito futuro. Eu era bastante pessimista em relação à licenciatura e à sala de aula e à realidade escolar. Até porque a escola pública, de periferia, é um ambiente bastante pesado. A gente conhece histórias de alunos que são difíceis. E isso também foi algo que mexeu bastante comigo e foi o que me fez não querer mais o convívio com a escola, principalmente a pública. Quando eu vislumbrava a possibilidade de ser professora, me angustiava (estudante seis, evadida de Ciências Sociais-licenciatura).

Discentes desencantados manifestam uma angústia, um sentimento de culpa na iminência da renúncia. Não exatamente por deixarem o curso – que lhes é um alívio – mas pelo que esta partida acarreta (mudanças, gastos e deslocamentos) e significa (tempo perdido, atraso e retrocesso). O sofrimento está no processo, não nas consequências da sua retirada.

Foi difícil porque eu fiquei muito mal, inclusive psicologicamente, sabe? Largar, deixar tudo pra trás, chegar pra minha família e falar, foi difícil a decisão. Mas chegou uma hora em que eu falei: ou eu saio ou eu saio! Já não tava mais nem indo às aulas. Eu vi que eu não tava levando nenhum jeito pra aquilo. Nada me motivava no curso. Mesmo que fosse em outro lugar, com o curso, não daria. Aqui em [cidade dela] tem Nutrição, mas eu não penso em voltar. Eu só queria arrumar um jeito de sair! Foi o que eu falei para os meus pais: meu diploma vai ficar na gaveta, porque eu não vou exercer a profissão. Não quero. Foi aí que eu tomei a decisão de sair (estudante 14, evadida de Nutrição).

Mas há algo positivo: na decepção com o curso e na partida dele, se descobre o que não se quer e se delinea o que se quer. Como que por tentativa e erro, estes evadidos descobrem seus interesses profissionais e intelectuais, suas potencialidades e vocações. Assim, a evasão é um processo de descoberta e de amadurecimento, e talvez um passo rumo a novos planos, universitários ou não.

No quinto e sexto período, minha intenção era cursar os dois [bacharelado e licenciatura]. Mas acabei desistindo de fazer os dois. Não valeria a pena, até pela dificuldade de me manter mais tempo em Alfenas. Concomitantemente à participação do PIBID, eu fiz iniciação científica e agradei mais. Me senti mais à vontade. E aí o bacharel se tornou uma possibilidade. Então, eu optei pelo bacharel, mesmo. Apesar de ter entrado na licenciatura e ter participado por quase um ano do PIBID, eu percebi que não era exatamente o que eu desejava seguir. E aí, a minha opção foi entrar no curso novamente, mas no bacharelado (estudante seis, evadida de Ciências Sociais-licenciatura).

Aí eu vim pra cá [cidade] e agora eu estou trabalhando [risos], voltei pro balé e no ano que vem eu começo Direito, que é uma coisa que eu sempre gostei, e que ficou meio oculta. Acho muito interessante. É a melhor opção, hoje. Até mesmo pra mercado de trabalho, fazer o que eu gosto. Vou começar do zero! Trabalhar e estudar. Voltar a estudar é uma coisa de que eu não abro mão. De ter minha profissão, de me realizar profissionalmente. Eu não me arrependo de ter buscado isso, de estar buscando isso (estudante 14, evadida de Nutrição).

Me trouxe um amadurecimento. Acho que eu fiz uma boa escolha. Depois de ter pensado bastante, valeu a pena. Ter saído de lá [de Alfenas], voltado pra cá, trabalhar... tudo isso me amadureceu bastante. Eu não era madura o suficiente, eu fui naquela coisa de “poxa, fiz cursinho dois anos, parei, trabalhei, passei no ENEM” e vou fazer uma coisa que eu sempre achei que eu fosse gostar, que seria Nutrição, enfim, relacionado à área de saúde. E eu vi que eu não levo jeito nenhum pra isso! Acho que isso colaborou pra eu estar feliz hoje, entendeu? O “uai” não saiu de mim, ainda! [risos] O “uai” e o “trem”! (Estudante 14, evadida de Nutrição).

Não há lamentação na dispensa porque a persistência num curso com o qual se frustrou representa uma angústia. Quando se descobre que se está no caminho errado, não faz sentido seguir adiante, mas sim recalculando a rota. O abandono é o início de novas trajetórias que podem ou não envolver retorno à universidade. Nos casos consultados, o ensino superior não era uma questão, mas sim o curso no qual estavam.

Evadem – e evadem tardiamente – porque se desencantaram com o curso à medida que compreendem de que trata a área na qual um dia quiseram se formar. A decepção com o curso é primeiramente um dilema, e depois uma angústia. Decididos que não querem, tratam logo de sair, reavaliando sua trajetória e próximos caminhos. O ensino superior pode ainda ser um interesse, porém amadurecido.

A maneira voluntária com que a evasão se concretiza perpassa as diversas vivências que se tem dela. A saída resulta da percepção da falta de sentido na permanência e da avaliação racional diante de alternativas. Persistir é perder foco, oportunidades e tempo. Seja porque a instituição ou o curso

já não atendia aos anseios antes mesmo da matrícula, porque se tornou inviável em seguida a ela ou porque se tornou motivo de frustração e angústia bem depois dela. O abandono além do fracasso escolar.

À retirada costumam suceder outros projetos, planos, ideias e empreendimentos, que podem consistir tanto no retorno efetivo ao ensino superior, na instituição ou no curso “certos” quanto na partida definitiva do sistema geral de ensino. Por isso, no discurso de ex-estudantes, a partida é justificada e coerente com seus interesses. E sem remorsos ou lamentações.

Por tudo isso, adotou-se o termo *dispensa*: para destacar o modo deliberado, ponderado, racional, reflexivo, enfim, voluntário com que estudantes renunciam à universidade, algo que lhe desmistifica, sobretudo se pública.

Com estas vivências que se conseguiu identificar nesta pesquisa não se pretende contemplar todas as possibilidades de vivência da deserção universitária, esgotando sua compreensão. Não se pode ceder ao pecado metodológico da generalização de conclusões obtidas pela apreciação qualitativa de casos particulares. Não se ignora casos de reprovações repetidas que, por normas regimentais, resultam em evasão involuntária. Não se identificou casos como estes entre os poucos entrevistados com os quais se contou. Certamente existem, embora não se saiba quantos⁵⁵ e autores como Tinto (1987) apontem que quase sempre sejam minoria.

Principais achados qualitativos

- Há estudantes que buscam profissionalizar-se numa carreira específica por meio da instrução universitária, objetivo central em suas vidas. Seguem uma vocação e/ou uma meta financeira. Estes estudantes deixam a UNIFAL-MG quando a aprovação nela não corresponde totalmente aos seus anseios: não alcançaram o curso ou a instituição a que aspiravam.
- Os que não alcançaram o curso pretendido, ingressam em outros, desapontados. São admissões vãs, rituais, sem qualquer objetivo concreto. Por isso, logo partem ou nem aparecem. Mesmo tentativas de permanência para aproveitar algo também resultam na saída, pois se apoiam em motivações frágeis, distantes de seus objetivos acadêmicos reais. É tudo ou nada: ou o curso certo ou a retirada precoce para se dedicar justamente a retornar para o ensino superior, mas no curso pretendido. Empreendem uma escalada rumo ao curso aspirado, da qual a evasão é só o início. Passos intermediários, recompensas incertas, sofrimento e resignação. Não há garantia de aprovação.
- Os que estavam matriculados na UNIFAL-MG porque não alcançaram a instituição a que aspiravam, evadem caso esta última os convoque em segunda chamada.

⁵⁵ Como o CDA baixo ou zerado pode indicar tanto reprovações sistemáticas quanto abandono antes dos exames, não é um bom indicador da evasão involuntária, em que a matrícula é cancelada pela instituição em função do desempenho insuficiente.

- Em ambos os casos, os estudantes evadem justamente para buscar a melhor alocação possível no ensino superior. A evasão é o primeiro passo a caminho da inserção efetiva nos estudos, fim prioritário em suas vidas.
- Mas há também estudantes que buscam outra relação com o ensino superior, motivada por facilidades casuais, paralela a outras atividades (formativas ou profissionais) e motivada por objetivos educacionais complementares, como desenvolvimento intelectual, diversificação de qualificações, aquisição de habilidades subsidiárias e certificação de ensino superior. São estudantes cindidos, cuja formação é improvisada e com lacunas, que levam o curso de maneira débil, com dedicação e expectativas baixas. A permanência está condicionada ao equilíbrio interno/externo. A evasão é a ruptura desse equilíbrio, decidida numa estimativa de custos e benefícios. Não é simplesmente a falta de tempo, mas o melhor emprego dele. A partida da graduação é definitiva, o que não descarta outros itinerários formativos. Com um vínculo tão frágil com o ensino superior e levado apenas enquanto for conciliável, não sentem que é uma perda irreparável, sobretudo quando têm a ganhar lá fora.
- Algo perpassa as diversas vivências da dispensa: a chance de engano na escolha do curso e o caráter voluntário da evasão.
- Indiferentemente do perfil socioeconômico, dos objetivos educacionais, da dedicação a eles, do uso que se faz do ensino superior e da vivência acadêmica, alguns estudantes eventualmente se frustram com o curso. O ajuste na trajetória acadêmica envolve desde apenas trocar de modalidade até mudar de área ou mesmo deixar de vez o ensino superior.
- Não se trata de “escalada” ou de pressões contraditórias. O desapontamento está no curso em si: disciplinas, práticas, métodos, teorias e outras particularidades. Com o avanço do curso, descobrem o desacerto com ele. Angustiadados pelo que o abandono, após larga permanência, acarreta e significa. Descobrem novos interesses, potencialidades e vocações. Traçam novas trajetórias, que não necessariamente envolvem a universidade.
- As diferentes experiências da evasão identificadas têm em comum o fato de serem saídas voluntárias, resultantes da falta de sentido na permanência e da avaliação racional diante de alternativas. O abandono além do fracasso escolar. À retirada costumam suceder outros projetos, planos, ideias e empreendimentos, que podem consistir tanto no retorno efetivo ao ensino superior, na instituição ou no curso “certos” quanto na partida definitiva do sistema geral de ensino. O abandono é “dispensa”: deliberado, ponderado, racional e reflexivo.
- Não se pretende contemplar todas as possibilidades de vivência do abandono. Limitações metodológicas impedem o esgotamento de sua compreensão.

5.5- DETERMINAÇÕES INSTITUCIONAIS: A CONVERGÊNCIA DE MÚLTIPLOS FATORES DE DESERÇÃO

Além das macrocircunstâncias de mercado e das microconstituições socioeconômicas e subjetivas estudantis, deve-se considerar, no exame da evasão, o efeito convergente das determinações institucionais. Examinou-se o sistema de alocação de notas, a superposição modalidade/turno/horário, os mecanismos de acesso e os cursos criados com a expansão.

O Sistema de Alocação de Notas do SISU

No SISU, permite-se aos candidatos inscreverem-se em dois cursos em quaisquer instituições da rede federal e os trocarem até o fechamento do sistema. Alguns estudantes matriculam-se na UNIFAL-MG porque foram recusados pela primeira opção. Mas, caso sejam convocados por ela, se vão, mesmo que as aulas na UNIFAL-MG já tenham se iniciado.

O sistema de alocação de notas do SISU influencia na evasão porque determina uma transferência de alunos mais bem colocados no ENEM das instituições menores para as maiores. Instituições de menor porte, como a UNIFAL-MG, são mais afetadas por essa migração. Os coordenadores de curso se queixam deste sistema porque, mesmo após o início das aulas, alguns alunos ainda “estão no processo seletivo”. E, quando se vão, nem sempre há tempo hábil para se convocar excedentes da lista de espera.

As instituições menores arcam com toda a evasão do sistema. Para ele, esta transferência intrarrede não representa prejuízo, pois os discentes circulam por ele. No entanto, para as instituições de segunda opção, esta migração significa evasão de curso. Alguns alunos passam uns dias na UNIFAL-MG a caminho da UFMG.

Por isso, mesmo cursos concorridos, seletivos e pouco abandonados da UNIFAL-MG também têm evasão considerável. Seus alunos migram para o mesmo curso, porém numa instituição maior, ou para um curso ainda mais promissor, independente do tamanho da instituição de destino. Em ambos os casos, trata-se de escalada. Odontologia, por exemplo: embora seja o menos abandonado, tem uma taxa de evasão de quase 17%. Todas as suas desistências em 2013 foram, na verdade, transferências para Medicina e Odontologia. Algumas, por convocação imediata em outras universidades; outras, por meio de novos processos seletivos.

A Superposição Modalidade/Turno/Horário

Na UNIFAL-MG, modalidade, turno e horário são superpostos. Os bacharelados são diurnos e em tempo integral; as licenciaturas, noturnas e em meio período⁵⁶.

Candidatos adultos, trabalhadores, arrimos de família e fora da idade regular só podem estudar à noite. Assim, eximem-se da disputa pelas vagas diurnas de tempo integral. Na UNIFAL-MG, esta

⁵⁶ A única exceção é Ciências Sociais-bacharelado, noturno, cujas características do alunado o aproximam mais das licenciaturas que dos bacharelados.

autosseleção significa retirar-se da disputa pelos bacharelados e concorrer apenas às licenciaturas, independentemente da nota obtida no ENEM.

Além disso, este perfil costuma fazer um uso instrumental do ensino superior, sem interesses profissionalizantes, paralelamente a outras atividades, com objetivos complementares, de forma cindida, com baixas frequência, dedicação e desempenho, reavaliando constantemente custos e benefícios da permanência. Não obstante a baixa integração acadêmica e a forte pressão externa, só podem se matricular nos cursos com os menores potenciais de retenção.

Portanto, a superposição modalidade/turno/horário conduz estudantes socioeconômica e subjetivamente mais inclinados à desistência aos cursos com menor potencial retentor. As licenciaturas, desvalorizadas, são o que se oferta no noturno. Único turno no qual podem se matricular estudantes não tradicionais, sujeitos a pressões externas e mantenedores de uma frágil relação com o curso, de vivência cindida, de aproveitamento débil e permanência incerta. A superposição aloca os que já têm suficientes motivos para sair em posições onde têm poucos motivos para ficar.

Inversamente, aos bacharelados, diurnos e em tempo integral, se dirigem principalmente estudantes típicos: jovens, solteiros, sustentados, que não trabalham e que se dedicam exclusiva ou prioritariamente aos estudos, podendo, assim, investir no ensino superior. E que, se evadem, não é para deixar o sistema, mas para escalá-lo.

A superposição modalidade/turno/horário é uma configuração institucional influente no abandono. Afasta estudantes com atributos socioeconômicos e subjetivos que dificultam a integração universitária dos cursos com maior potencial de retenção, enquanto os reserva para estudantes cujo perfil favoreça a integração acadêmica.

Mecanismos De Acesso

Tal como a superposição, que conduz perfis com potencial desertor às vagas menos atraentes, os mecanismos de acesso (limitação de vagas, nota de corte e segunda opção de curso) também são uma determinação institucional influente no abandono. Filtram em função dos antecedentes escolares, e não da sujeição externa.

Tais mecanismos operam como condicionantes do público. Favorecem o monopólio das carreiras mais concorridas e seletivas (e menos abandonadas) por discentes com melhores antecedentes escolares (escolarização contínua e melhor aproveitamento no ensino médio). Significa que

candidatos em idade regular, recém-egressos do ensino médio, egressos da rede privada, sem reprovações e com maior desempenho no ENEM estão em vantagem na disputa.

Estes mecanismos também permitem que os recusados nos cursos para o quais aplicaram em primeira opção sejam admitidos em outros, para os quais a pontuação obtida baste, o que, como se viu, não significa permanência. Lembrando: quanto mais atraente a carreira, mais concorrida e seletiva. Maior a exigência de bons antecedentes escolares.

Os mecanismos de acesso conduzem candidatos com melhores antecedentes escolares para os cursos mais prestigiados, enquanto direcionam para os de menor status ingressantes previamente autoselecionados, recusados e com pior aproveitamento.

Os Cursos Criados Com a Expansão

A taxa agregada de evasão dos *campi* de Alfenas, que foi em torno de 10% em 2008, subiu progressivamente até estabilizar-se em torno de 43% em 2013. Ao longo desse período, efetivou-se a expansão da instituição, com novos campi, vagas, turno e cursos.

Os cursos mais abandonados foram criados neste período, enquanto os mais antigos concentram-se entre os com as menores taxas. Isto é: os cursos mais recentemente criados foram justamente os que elevaram a taxa agregada ao longo do período.

Os cursos mais recentemente criados elevaram a taxa agregada de evasão porque eles são de áreas de pouco reconhecimento mercadológico – e por isso de pouco interesse – e porque acomodam os estudantes com perfis associados à desistência, preteridos pela superposição e pelos mecanismos de acesso (trabalhadores, adultos, oriundos da rede pública, afastados há tempos da escola, etc.).

Tabela 59-Taxa de evasão, turno e ano de criação dos cursos.

Cursos	Taxa de evasão	Turno	Ano de criação
Química-Licenciatura	75,61%	Noturno	2006
Física-Licenciatura	72,50%	Noturno	2006
Matemática-Licenciatura	70,00%	Noturno	2006
Ciências Sociais-Licenciatura	61,90%	Noturno	2008
Ciências Sociais-Bacharelado	59,09%	Noturno	2008
Geografia-Bacharelado	58,70%	Diurno	2006
Ciências Biológicas-Licenciatura	56,52%	Noturno	2006
Geografia-Licenciatura	50,00%	Noturno	2006
História-Licenciatura	50,00%	Noturno	2008
Ciência da Computação-Bacharelado	46,34%	Diurno	2006
Nutrição-Bacharelado	44,23%	Diurno	2000
Química-Bacharelado	42,86%	Diurno	2003
Fisioterapia-Bacharelado	40,74%	Diurno	2008
Farmácia-Bacharelado	39,81%	Diurno	1914
Enfermagem-Bacharelado	39,02%	Diurno	1977
Letras-Licenciatura	30,95%	Noturno	2009
Biomedicina-Bacharelado	30,43%	Diurno	2008
Ciências Biológicas-Bacharelado	26,83%	Diurno	2000
Biotecnologia-Bacharelado	20,00%	Diurno	2006
Pedagogia-Licenciatura	19,51%	Noturno	2006
Odontologia-Bacharelado	16,83%	Diurno	1915

Fonte: elaboração própria

Mesmo com propósito francamente inclusivo, a expansão por meio da criação de cursos de baixo interesse, para os quais as determinações institucionais direcionam indivíduos com dificuldades de permanecer, causou um incômodo efeito reverso: criou vagas facilmente abandonáveis para serem ocupadas por candidatos mais sujeitos a partirem. Na prática, adicionou números negativos aos indicadores da eficiência universitária. O objetivo era diversificar a oferta, que parece não atendido plenamente à procura. Vagas abandonáveis.

Segmentação Interna

Conjuntamente, as três determinações institucionais particulares dos *campi* investigados contribuem para uma segmentação interna, dirigindo para setores desigualmente valorizados características socioeconômicas e subjetivas particulares. A superposição afasta das vagas mais valiosas aqueles que sofrem pressões externas e que buscam uma relação complementar e paralela com a graduação; os mecanismos de acesso afastam os piores antecedentes e desempenho escolares; e os cursos recém-criados, pouco atrativos, os acomodam todos. A tabela abaixo ilustra a segmentação:

Tabela 60- Distribuição das características estudantis pelos turnos/modalidades/horários

Características da coorte 2013	Turno/modalidade/periodo		Total	Características da coorte 2013	Turno/modalidade/periodo		Total
	Diu/bac/inte	Not/lic/parc			Diu/bac/inte	Not/lic/parc	
16 a 20 anos	71,6%	28,4%	100,0%	Pais nos 3 estratos profissionais mais altos	82,5%	17,5%	100,0%
Mulheres	65,4%	34,6%	100,0%	Mães nos 3 estratos profissionais mais altos	78,8%	21,2%	100,0%
Fora de Alfenas	73,6%	26,4%	100,0%	Ens. primário concluído há mais de 10 anos	30,3%	69,7%	100,0%
Casada(o)	14,3%	85,7%	100,0%	Ens. primário antigo ou supletivo	27,1%	72,9%	100,0%
Cor branca	64,0%	36,0%	100,0%	Ens. primário na rede privada	85,6%	14,4%	100,0%
Cor negra	40,0%	60,0%	100,0%	Ens. médio concluído há até 5 anos	66,0%	34,0%	100,0%
Não trabalham	75,2%	24,8%	100,0%	Edu. médio concluído há mais de 5 anos	37,80%	62,2%	100,0%
Trabalham	26,7%	73,3%	100,0%	Certificação por ENEM ou supletivo	25,5%	74,5%	100,0%
Não pretendem trabalhar, salvo em estágios	81,2%	18,8%	100,0%	Ens. médio na rede privada	85,0%	15,0%	100,0%
Pretendem trabalhar durante os estudos	7,0%	93,0%	100,0%	Ens médio noturno	29,9%	70,1%	100,0%
Renda familiar bruta superior a 5 SM	84,7%	15,3%	100,0%	Já iniciaram outro curso	85,4%	14,6%	100,0%
Pai com ensino superior	80,2%	19,8%	100,0%	De 305,94 a 500 pontos no ENEM	26,4%	73,6%	100,0%
Mãe com ensino superior	79,2%	20,8%	100,0%	De 700,01 a 776,13 pontos no ENEM	93%	7%	100,0%
Sustentam a si próprios	21,9%	78,1%	100,0%	Persistentes	69,3%	30,7%	100,0%
Trabalham e mantêm ou contribuem com a família	21,2%	78,8%	100,0%	N	[600]	[377]	[977]

Fonte: elaboração própria.

A segmentação institui, portanto, um *continuum* de posições hierarquizadas em função do status do curso, do perfil de seu alunado e das disposições subjetivas em relação a ele⁵⁷. Nos extremos de posições intermediárias vão se formando uma “aristocracia acadêmica”, onde carreiras disputadas são monopolizadas por perfis elitizados, e uma zona de convergência de fatores de deserção, onde perfis vulneráveis relegam-se às carreiras de pouca procura (SÁ e CAÑAVERAL, 2017).

A aristocracia acadêmica vai se delineando à medida que se sobe na hierarquia dos cursos, com a concentração progressiva de fatores individuais (socioeconômicos e subjetivos) e estruturais (mercadológicos e institucionais) que só favorecem a permanência. Quanto mais atraente o curso, mais elitizado o público e maior a proporção dos que buscam profissionalização. Para os bacharelados (diurnos e em tempo integral), tendem a se dirigir os traços típicos, elitizados. E de onde se afastam traços outrora atípicos, mas que têm se tornado frequentes e até majoritários, como ensinos fundamental e médio na rede pública, renda familiar abaixo de cinco salários mínimos e pais sem curso superior. Neles, concentram-se a idade regular, cor branca e procedência de fora da cidade. A dedicação exclusiva aos estudos, os pais com escolaridade superior e nos estratos ocupacionais mais altos e renda familiar superior a cinco salários mínimos. E escolaridade regular, na rede privada e as maiores notas no ENEM. Perfis individuais e circunstâncias econômicas que encorajam seguir no ensino superior, mesmo que isso implique evasões temporárias e escaladas até a alocação ideal. Mais típico, homogêneo e livre para se dedicar o alunado, maiores as expectativas de formação e exercício profissional. E menor vai ficando a probabilidade de evasão (e maiores as chances dela tratar apenas de uma escalada).

⁵⁷A segmentação não provoca binarismos impermeáveis, homogêneos e distintos, como se vê pela distribuição dos percentuais na tabela.

A zona de convergência de fatores de deserção vai se constituindo à medida que se desce pela hierarquia dos cursos, com a acumulação crescente de fatores macro e microssociológicos, estruturais e individuais (subjetivos e socioeconômicos), que só favorecem o abandono. Quanto menos atraente o curso, mais vulnerável o alunado, maior a proporção de estudantes buscando usos acessórios e com apostas extrauniversitárias. Para as licenciaturas (noturnas e em tempo parcial), tendem a se dirigir os traços minoritários e aqueles frequentes, mas não elitizados, resultado das políticas de inclusão. Uma zona heterogênea, para onde se dirigem os negros, casados, fora da idade regular, trabalhadores, incumbidos do sustento, egressos há mais tempo do ensino médio, com escolaridade descontínua e os menores desempenhos no ENEM. É onde se encontram baixas expectativas e dedicação e dificuldades escolares. Vivência cindida e objetivos acessórios com o curso. Maiores a probabilidade de evasão e as chances delas serem do sistema, não apenas do curso.

As determinações institucionais influem na evasão porque, enfim, estimulam, por meio da segmentação, a convergência, de grau variável, de fatores de deserção de diversas ordens e escopos: subjetivos e objetivos, macro e microssociológicos, individuais e estruturais. A convergência de fatores de deserção inviabiliza a permanência pelas combinações críticas que fomenta. O acúmulo de razões para partir se visualiza abaixo:

Tabela 61- Proporção das características estudantis em cada turno/modalidade/horário

Características da coorte 2013	Turno/modalidade/período		UNIFAL-MG	Características da coorte 2013	Turno/modalidade/período		UNIFAL-MG
	Diu/bac/inte	Not/lic/parc			Diu/bac/inte	Not/lic/parc	
Idade média	19,74	23,20	21,07	Ens. méd. que não o regular	9,4%	24,0%	15,1%
Desv. pad. da idade	3,505	7,511	5,667	Ens. méd. privado	52,5%	14,7%	37,9%
Mulheres	69,5%	58,6%	65,3%	Turno do ens. méd	5,7%	21,2%	11,7%
De fora de Alfenas	74,0%	42,2%	61,7%	Média de reprovações no ens. méd	,06	,18	,10
Casada(o)	1,1%	10,7%	4,8%	Desv. pad. das reprovações	,251	,491	,368
Branca(s)	75,5%	69,8%	73,3%	Não fizeram cursinho	42,2%	61,0%	49,5%
Mães nos três estratos profissionais mais altos	35,2%	15,0%	27,4%	Nota média no ENEM	633,6	571,4	609,5
Pais nos três estratos profissionais mais altos	39,5%	13,3%	29,4%	Desv. pad. da nota no ENEM	66,0	71,2	74,5
Mães com curso superior	35,2%	14,7%	27,3%	Trabalham	12,5%	54,2%	28,6%
Pais com curso superior	26,7%	10,5%	20,4%	Trabalham desde os 14 anos	33,3%	68,6%	46,9%
Renda bruta familiar acima de 5 SM	28,6%	8,2%	20,7%	Não pretendem trabalhar durante os estudos	80,6%	29,9%	61,0%
FSE médio	4,16	4,36	4,23	Sustentam-se a si mesmos	2,5%	14,1%	7,0%
Desv. pad. FSE	1,848	2,232	2,002	Sustentam ou contribuem no sustento familiar	6,6%	39,0%	19,1%
Concluíram o ens.fund. há mais de 10 anos	5,9%	21,5%	11,9%	CDA médio	6,75	6,82	6,77
Ens. fund. antigo ginásio ou supletivo	3,6%	15,3%	8,1%	Desv. pad do CDA	1,33	1,57	1,41
Ens. fund. privado	40,2%	10,7%	28,8%	Irregulares	62,5%	80,6%	68,1%
Concluíram o ens. méd. há mais de 5 anos	10,1%	26,6%	16,5%	Evadidos	36,0%	54,9%	43,3%
N	[600]	[377]	[977]	N	[600]	[377]	[977]

Fonte: elaboração própria.

A convergência de fatores evidencia a multicausalidade que rege a evasão e as tensões entre agência individual e estrutura social, objetividade e subjetividade e macro e microssocial.

Compreende-se, enfim, por que a expansão encerra um paradoxo de efeitos inclusivos e excludentes, de ampliação e diversificação do alunado, mas de aumento da evasão, sobretudo de grupos recém-incluídos. A expansão efetivou-se mediante determinações institucionais que facilitaram o acesso, mas condicionaram-no, provocando uma segmentação interna, cujo efeito foi a confluência de inúmeras razões para se desistir.

Tais articulações estimularam uma passagem provisória, insatisfatória e renunciável para vários estudantes e improdutiva para a instituição. A seguir, a tese da política de cotas reversa e seu acesso dispensável.

Principais achados

- O sistema de alocação de notas do SISU influencia na evasão porque determina uma transferência de alguns dos alunos das instituições menores para as maiores.
- A superposição modalidade/turno/horário conduz estudantes socioeconômica e subjetivamente pouco inclinados à integração aos cursos menos aderentes. E reserva os mais atraentes para estudantes cujo perfil favoreça a integração acadêmica.
- Os mecanismos de acesso conduzem candidatos com melhores antecedentes escolares para as carreiras mais prestigiadas, enquanto direcionam para as demais ingressantes previamente autosselecionados, recusados e com pior aproveitamento.
- Os cursos mais recentemente criados elevaram a taxa agregada de evasão porque eles são de áreas de pouco reconhecimento mercadológico, de grande dificuldade de acompanhamento e porque acomodam os estudantes com perfis associados à desistência.
- As determinações institucionais particulares dos *campi* investigados contribuem para uma segmentação interna, dirigindo para setores desigualmente valorizados características socioeconômicas e subjetivas particulares.
- A segmentação institui um *continuum* em cujas extremidades se formam uma “aristocracia acadêmica” e uma zona de convergência de fatores de deserção.
- As determinações institucionais influem na evasão porque estimulam a convergência de fatores de deserção de diversas ordens e escopos, inviabilizando a permanência pelas combinações críticas que fomenta.
- A evasão é multicausal, resultante da tensão entre agência individual e estrutura social, objetividade e subjetividade e influências macro e microsociais.
- O paradoxo dos efeitos inclusivos excludentes se explica: A expansão facilitou o acesso, mas o condicionou, provocando a confluência de inúmeras razões para se desistir.

6- TESE: A POLÍTICA DE COTAS REVERSA E O ACESSO DISPENSÁVEL

Esta tese foi motivada pelo paradoxo de efeitos inclusivos e excludentes. A UNIFAL-MG repercute localmente tendências nacionais de aumento e diversificação do alunado, resultantes das políticas públicas implantadas pós-2007. Porém, suas taxas de evasão aumentaram ao longo da expansão e os traços mais associados a ela são dos estudantes não tradicionais, recém-chegados à universidade.

Procurou-se descrever, explicar e compreender esse “vazamento”, articulando-se métodos quantitativos e qualitativos. Analisaram-se as estatísticas dos 21 cursos em Alfenas e dos 977 ingressantes da coorte 2013 e entrevistou-se 14 desistentes.

Fatores de várias ordens e escopos associados ao abandono

Posto que o abandono seja multicausal, resultante da articulação entre agências individuais e condicionantes estruturais, examinou-se fatores macro e microsociológicos, objetivos e subjetivos, regulamentares e institucionais. De acordo, logicamente, com os dados disponíveis, com as perspectivas teóricas adotadas e com os objetivos traçados. Observou-se especificamente a atratividade diferencial dos cursos, as características socioeconômicas dos estudantes, as vivências subjetivas e as determinações institucionais (locais e nacionais).

A atratividade diferencial dos cursos em função de seu reconhecimento no mercado de trabalho é um importante fator incidente na evasão. Quanto menos promissores profissionalmente, menos atraentes. Isto é, menos concorridos, menos seletivos e mais abandonados tendem a ser, e vice-versa. Cursos com horizontes modestos são menos disputados e mais facilmente abdicáveis. Odontologia foi o mais atraente, e Química-licenciatura, o menos. Os bacharelados de saúde e de especialização científica são os mais atraentes, com Pedagogia e Letras figurando entre eles. Licenciaturas e bacharelados em Humanidades tendem a despertar menor interesse.

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. Não apenas pelas dificuldades de atender às exigências acadêmicas, mas pelos cursos a que essas características permitem chegar.

Subjetivamente, a evasão é influenciada pela busca da realização de objetivos pessoais (não necessariamente educacionais) e pelo grau de comprometimento com eles. Evade-se tanto para galgar a melhor alocação possível no ensino superior quanto para deixá-lo de vez: porque se ingressou num curso de segunda opção sem qualquer objetivo concreto (ou na ilusão de se aproveitar algo dele), porque se quer escalar até a carreira realmente aspirada ou porque se foi admitido em uma instituição maior. Porque os estudos, com os quais se mantinha uma relação casual, paralela, cindida, improvisada, e com lacunas, se tornaram demasiadamente exigentes para as pretensões acessórias que se tinha com eles, porque a graduação ficou incompatível com o trabalho, porque oportunidades externas mais convenientes surgiram ou porque se decepcionou com a carreira escolhida. É uma dispensa racional, resultante da falta de sentido na permanência. Uma saída voluntária.

Os efeitos convergentes das determinações institucionais: persistência e dispensa

A análise destes fatores ajuda a explicar por que os alunos se vão. Mas, para se entender por que as taxas aumentam justamente com a expansão da universidade, é preciso considerar os efeitos convergentes que as determinações institucionais proporcionam, particularmente o sistema de alocação de notas do SISU, a superposição modalidade/turno/horário, os mecanismos de acesso e os cursos criados.

O sistema de alocação de notas do SISU permite que alunos mais bem colocados no ENEM se transfiram das instituições menores para as maiores. A superposição modalidade/turno/horário conduz os recém-chegados trabalhadores estudantes e alunos com propósitos educacionais complementares e paralelos às licenciaturas, menos aderentes, reservando os bacharelados em tempo integral, diurnos, mais atraentes, para estudantes de dedicação exclusiva e com propósitos educacionais formativos. Os mecanismos de acesso conduzem candidatos com melhor escolarização, tempo de dedicação e objetivos profissionalizantes para as carreiras mais prestigiadas, enquanto direcionam para as demais os ingressantes autoselecionados, recusados na primeira opção de curso e com pior aproveitamento, promovendo matrículas sem objetivo, prontamente renunciadas. A segunda opção de curso, particularmente, permite a matrícula de candidatos recusados de outros cursos que, desinteressados, nunca aparecem ou o fazem apenas por uns dias. Os cursos mais recentemente criados, além de pouco atraentes, acomodam estudantes com

traços objetivos e subjetivos associados à desistência. E em alguns casos, são extremamente difíceis (como os de Exatas). Enquanto as carreiras tradicionais, mais antigas, tendem a monopolizadas conforme quanto mais promissoras sejam.

As determinações institucionais convergem, de um lado, fatores de permanência e, de outro, fatores de deserção, de múltiplos escopos e ordens. Inadvertidamente, contribuíram para a instituição de uma “política de cotas reversa” e de um acesso dispensável. Mecanismos legais e regulamentares tendem a dirigir estudantes cujos perfis facilitem a permanência a carreiras atraentes, e a conduzir perfis que concentrem atributos comprometedores da persistência a carreiras profissionalmente pouco interessantes⁵⁸.

As determinações institucionais promovem uma política de cotas reversa

A convergência de fatores de permanência resulta uma política de cotas reversa porque, quanto mais atraentes os cursos, mais se reservam para estudantes cujo perfil favoreça a persistência. Logo, menores são as taxas de abandono.

Estudantes que não trabalham e dedicam-se exclusivamente aos estudos encontram reservados os bacharelados, ofertados em tempo integral. E, entre estes, os mais prestigiados se reservam àqueles com melhores antecedentes escolares. As aspirações profissionalizantes e o ensino médio privado encontram os cursos promissores. A dedicação exclusiva leva aos melhores rendimentos acadêmicos. O tempo passado no campus leva a integrações social e acadêmica. Menores taxas de evasão, que se devem a escaladas.

Quanto mais se concentram circunstâncias favoráveis de várias ordens, mais se pode falar numa política de cotas reversa. Quanto mais promissor o curso, mais seletivo o alunado. Quanto melhores perspectivas de mercado, mais inclinados a persistirem os estudantes. A cada degrau abaixo na aristocracia discente, os indicadores de atratividade do curso vão baixando, os alunados vão ficando mais heterogêneos, com a presença cada vez mais frequente estudantes com traços socioeconômicos atípicos.

⁵⁸ A aristocracia discente e a zona de convergência de fatores de deserção não são zonas nitidamente delimitadas e mutuamente excludentes; compõem um *continuum*. A passagem de uma à outra é gradual e imprecisa. Há cursos que borram esta fronteira, como Enfermagem, que tem o alunado mais heterogêneo entre os cursos diurnos, e Letras, que tem a segunda menor taxa de evasão entre as licenciaturas. Os cursos se classificam conforme quão aristocráticos e dispensáveis cada um deles seja. Biotecnologia é o segundo mais aristocrático da coorte, mas, já contendo fatores de deserção que Odontologia não tem, é mais dispensável que ele. Apenas os extremos da classificação são indubitavelmente reconhecíveis: Odontologia, onde se acumulam todos os fatores de permanência, e as licenciaturas em Ciências Exatas, onde se acumulam todos os fatores de deserção.

Basta observar o turno diurno: é onde estão os cursos mais atraentes e menos abandonados. Praticamente todos os alunados são predominantemente femininos, jovens, com baixa variação interna da idade, vindas de fora da cidade, brancas, que não trabalham e oriundas do ensino médio privado. É onde se encontram mais estudantes filhos de pais com curso superior e de famílias cuja renda ultrapassa os três salários.

Nesta coorte, Odontologia é o topo da aristocracia discente, sua realização plena, o acúmulo máximo de condições adequadas: é o mais atraente e com o alunado mais distinto. Isto é, o mais seletivo, o mais concorrido e frequentado majoritariamente por mulheres, jovens, com baixa variação da idade entre elas, não trabalhadoras, oriundas do ensino médio privado, com alto aproveitamento no ENEM e pertencentes a famílias cujas rendas ultrapassam os três salários mínimos. Por isso menor a taxa de evasão entre os cursos (16,8%), a qual deve totalmente a pequenas escaladas para Odontologia numa instituição maior ou para Medicina. No micro e no macro, tudo favorável.

Um “degrau abaixo” da aristocracia discente está Biotecnologia que, acumulando quase todas as características macro e microsociais de Odontologia, exceto o fato de ser pouco concorrido, apresenta a segunda menor taxa de abandono (20%).

Em seguida, cursos de Saúde de menor interesse (Biomedicina, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição) e bacharelados de formação científica (Ciências Biológicas, Química e Ciência da Computação) têm taxas de evasão maiores (entre 32,6% e 46,3%). Em geral, seus alunados são femininos, jovens, dedicados apenas aos estudos e egressos do ensino médio particular. Mas seus desempenhos no ENEM e CDA médio são mais baixos e estes cursos são menos atraentes (menos concorridos e menos seletivos), uma vez que dão acesso a carreiras mais modestas. E comportam estudantes recusados de Medicina e de Odontologia, que se matriculam provisória e ilusoriamente nestes cursos, prontos a iniciar sua escalada.

Abaixo, está Enfermagem. Seu alunado, embora feminino, jovem e não trabalhador, compõe-se majoritariamente de estudantes do ensino médio público, de famílias com renda até três salários. E quase todas sem pais com ensino superior. Tem o corpo discente mais heterogêneo entre os bacharelados, o que significa que concentra alunos com mais traços que os predispõem à desistência. Tem perspectivas profissionais baixas e recusadas de cursos de saúde mais promissores. Por isso atrai majoritariamente alunas locais.

As estruturas institucionais funcionam como uma política de cotas reversa porque mantêm o ingresso restrito, acessível principalmente para os que se aproximem do universitário típico. Daí os níveis de diplomação mais altos e os níveis de deserção mais baixos. Algo da antiga Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas se conserva: seletiva, branca, diurna, em tempo integral, em idade regular, oriunda da rede particular, que nunca trabalhou, que tem aspirações profissionalizantes claras e que, se evade, é para escalar até outra instituição ou curso. Embora com a transformação da EFOA em UNIFAL-MG, tenha vindo a diversidade, esta veio confinada, limitada a certos cursos.

Determinações institucionais promovem um acesso dispensável

Mas as configurações institucionais também fizeram convergir fatores de deserção, estimulando um acesso dispensável. Por isso as taxas de evasão foram aumentando.

A convergência de fatores de deserção favorece um acesso dispensável porque, quanto menos valorizados os cursos, mais se concentram os traços individuais associados à desistência. Quanto mais modestos os horizontes do curso, menos seletivo o alunado. Piores as perspectivas de mercado, mais frequentes os alunos com inclinações de diversas ordens ao abandono. A UNIFAL-MG acentua esta relação porque os cursos menos prestigiados são ofertados à noite, turno ao qual se dirigem estudantes maduros, trabalhadores, às vezes já com uma graduação, com interesses paralelos, não profissionalizantes, dispostos aos estudos apenas enquanto compatíveis com o trabalho. Portanto, maiores as taxas de evasão.

Quanto mais críticas as combinações de fatores de deserção, mais dispensável o acesso. Piores os antecedentes escolares, menos prestigiada a vaga que se pode conquistar. Deficiências escolares e baixa nota no ENEM encontram poucos cursos disponíveis. A falta de tempo encontra a disciplina de Cálculo e a carga de leitura. As aspirações paralelas e acessórias dirigem-se a cursos com perspectivas modestas. À retirada, sucede a saída definitiva do ambiente universitário. A vida acadêmica, permeada por imprevistos, dificuldades e falta de tempo leva a maus resultados. O pouco tempo no campus dificulta a integração. As pretensões paralelas com a graduação se tornam impraticáveis. As dificuldades matemáticas encontram as Ciências Exatas. Vagas de pouco interesse se preenchem também com alunos com pouco tempo, pretensões, dedicação, habilidades de estudo e domínio da escrita.

Observe-se as licenciaturas e os bacharelados em Humanidades: são os cursos menos atraentes e mais abandonados. Seus alunados são heterogêneos, quanto ao sexo e à faixa etária. Compõem-se

predominantemente de estudantes locais, oriundos do ensino médio público e de famílias com renda inferior a três salários. É onde se concentram os trabalhadores da coorte. Filhos de pais com ensino superior são raríssimos.

Nesta coorte, as licenciaturas em Ciências Exatas são acúmulo máximo de circunstâncias adversas. Por isso, as maiores taxas de abandono. Como licenciaturas, atraem pouco. E seus alunados contêm os mesmos traços relatados no parágrafo acima. Mas, além de terem, aos olhos discentes, horizontes financeiros modestos e, em função disso, um alunado que concentra características de várias ordens que dificultam a permanência, esses cursos têm um agravante a mais e, por isso, são a zona de acesso mais dispensável: são extremamente difíceis. Exigem um domínio matemático que os alunos raramente têm e que julgam não compensar tentar tê-lo. Combinações críticas convidam a se retirar aqueles que estão prontos para sair. Daí as altas taxas de deserção e as chances dessa partida ser definitiva.

Menos dispensáveis, com aquelas mesmas perspectivas de mercado e o mesmo perfil de alunado, estão as licenciaturas em Ciências Sociais, Ciências biológicas, Geografia, História, Química e os bacharelados em Geografia e Ciências Sociais.

Em seguida, Letras que, mesmo compartilhando os traços socioeconômicos gerais das licenciaturas e dos bacharelados em Humanidades, tem a segunda menor taxa de evasão entre eles. Acredita-se que seja por ser um curso com perspectivas profissionais mais amplas – o que estimula objetivos de formação profissional – e por ser factível, conciliável.

A convergência de fatores de deserção aumentou as taxas de evasão

As taxas de evasão aumentaram ao longo da expansão porque as determinações institucionais (nacionais e locais) convergiram fatores de deserção de múltiplos escopos e ordens, estimulando um acesso dispensável. As determinações que permitiram a expansão e regulamentam o acesso proporcionaram a incorporação de novas clientelas, com traços subjetivos e socioeconômicos que aquele antigo alunado seletivo, “herdeiro”, diurno e não trabalhador da EFOA não tinha. Mas também criaram cursos pouco atraentes e a eles direcionou essas clientelas. Por isso, a expansão na UNIFAL-MG contribuiu para o aumento gradativo de sua própria taxa de desistência: abriram-se vagas dispensáveis às quais dispositivos regimentais dirigem principalmente estudantes já inclinados a dispensá-las. Quando fatores de deserção convergem, muito da persistência perde sentido. Criaram-se vagas para serem abandonadas. Criou-se, enfim, condições para que as taxas aumentassem.

O acesso nestas condições é dispensável porque leva a uma alocação irreal, destituída de sentido. Inclui, mas não mantém. Está disponível, mas não atrai. É possível, mas não interessante. É factível, mas não conveniente. É um projeto, mas não é viável. Exige muito e recompensa pouco. Incorpora sem reter. Elas e eles se vão.

Diante da falta de sentido na permanência, a dispensa é positiva; implica reorientação, busca. Seja de uma alocação melhor no ensino superior (numa instituição maior ou no curso aspirado) ou de uma oportunidade definitivamente fora dele (formativa, empregatícia ou empreendedora). Por isso, noções como fracasso escolar, eliminação, reprodução social e exclusão são necessárias, mas não suficientes para compreender totalmente o fenômeno, dado que se baseiam apenas numa apreciação estrutural e, portanto, externa. Há que se compreender a evasão como recusa de algo que não contempla, que não satisfaz, enfim, que não atende os objetivos pessoais discentes.

É o estudante quem elimina a universidade, e não o contrário. É simplismo concluir que os evadidos fracassaram academicamente e, por isso, foram eliminados pela universidade. Coeficientes de Desempenho Acadêmico e frequências às aulas zerados ou muito baixos, analisados apenas quantitativamente, levam a esta interpretação. Mas, à luz dos dados qualitativos, apontam para uma relação inversa: indicadores tão baixos são evidências de que os alunos eliminaram a universidade. Foram-se antes mesmo das avaliações. E mesmo quando começaram a ir mal nas provas e trabalhos, sendo formalmente eliminados, intimamente, já haviam largado o curso. Era a dispensa em andamento. O abandono, nesses casos, não resulta de eliminação, mas da renúncia a se prosseguir num curso apenas porque nele se foi admitido, o que caracteriza uma inclusão não inclusiva e, logo, temporária (SÁ e CAÑAVERAL, 2017).

A apreciação exterior do fenômeno, quantitativa, agregada e gráfica angustia quem se incumbe da análise. Entretanto, sua apreciação subjetiva, qualitativa e discursiva revela outras perspectivas. A cautela nas primeiras entrevistas era desnecessária. De fato, se estava abordando um fato corriqueiro e justificado, e que cedeu lugar a outras trajetórias.

Estes renunciantes são um obstáculo à eficiência das políticas de expansão e inclusão. Sua recusa é a pequena rebelião da agência individual, silenciosa, mas numericamente expressiva, operante dentro da estrutura do processo de expansão condicionada. O aumento do abandono como reação coletiva é um recado: o acesso é dispensável. Significa uma entrada postiça, insuficiente e, obviamente, passageira.

O acesso dispensável desmistifica as universidades federais, o ensino superior, a educação formal em geral e a própria evasão. As universidades federais se tornaram um lugar alcançável. Mas o ingresso nelas pode ser insuficiente, incompatível e até inconveniente. Por isso a migração para uma instituição maior, as escaladas rumo ao curso aspirado ou a retirada definitiva em prol de oportunidades externas, mais rentáveis e que não “demandam estudo”. Deixar estas universidades não é perda irreparável, e pode até ser um passo em direções mais interessantes, não necessariamente educativas.

Zona intermediária

E há uma zona intermediária, pouco elitizada, mas pouco abandonada: o curso de Pedagogia. Como licenciatura, é pouco seletiva, compõe-se fundamentalmente por estudantes locais e egressas do ensino médio público e acolhe as trabalhadoras estudantes maduras. Mas, é concorrida e tem um alunado feminino e com alto desempenho acadêmico médio. Um curso bastante viável: tem muitas candidatas interessadas e baixa nota de corte; é compatível tanto com propósitos acessórios/paralelos como profissionalizantes; tem um campo de atuação amplo e é conciliável com o trabalho. Enfim: fácil de ingressar e pouco provável de largar. Uma combinação de fatores cujo resultado é a segunda menor taxa de evasão da coorte 2013.

Objetivos traçados e resultados alcançados

É preciso recusar a sedução explicativa funcionalista, pronta a imputar a um sistema com vida própria e mal-intencionado, que deliberadamente conspira contra a abertura e arquiteta mecanismos que operem uma reserva de vagas às avessas. Tampouco as disfunções do sistema universitário se explicam apenas e simplesmente como um complô de uma classe colonizadora das universidades públicas contra a democratização delas⁵⁹. Mesmo insensível às demandas estudantis, às diferenças sociais e às desigualdades escolares, a expansão foi pensada com fins inclusivos, pautada pelo melhor aproveitamento do uso do espaço, do tempo e da estrutura disponível e comprometida com a democratização do ensino superior. Mas o que inadvertidamente aconteceu como “função latente” (diria Robert Merton) foi o aumento das taxas de abandono, pois fez convergir fatores de deserção mercadológicos, subjetivos, socioeconômicos e regulamentares, aumentando, para alguns, a probabilidade de partida, pois lhes proporcionou um acesso dispensável.

O paradoxo dos efeitos inclusivos e excludentes se explica: em 2008, a taxa agregada estava em torno de 10% porque se ofertavam cursos tradicionais para estudantes tradicionais. Com a

⁵⁹ Embora a mobilização anticotas desde 2012 seja uma ação coletiva de classe com este objetivo.

expansão, essa taxa sobe para 43%, porque se permitiu o acesso de universitários com limitações à permanência. Mas o condicionou, criando cursos pouco atraentes para onde as determinações institucionais canalizaram estes discentes, provocando a confluência de inúmeras razões para se desistir. A inclusão condicionada inseriu uma subpopulação provisória no sistema.

Tese

Assim, no caso específico da coorte 2013 dos *campi* de Alfenas da UNIFAL-MG, defende-se que, *com a expansão, a taxa de evasão aumenta porque a inclusão de novos grupos se fez acompanhar de fatores de deserção de diferentes escopos e ordens (mercadológicos, socioeconômicos e subjetivos), enquanto criaram-se e mantiveram-se mecanismos que os convergem. Abriram-se cursos pouco atraentes aos quais as determinações institucionais conduzem majoritariamente os estudantes com perfis associados ao abandono, enquanto as carreiras tradicionais seguem reservadas a estudantes tradicionais, uma aristocracia discente. Tais convergências de fatores de permanência, de um lado, e de deserção, de outro, funcionam, respectivamente, como uma política de cotas reversa e um acesso dispensável, o qual resulta de combinações de fatores que inviabilizam a permanência. Com a expansão, as taxas de evasão aumentam porque se inseriu uma população renunciante num sistema com dispositivos conducentes a zonas pouco atraentes.*

Considerações finais: expansão, massificação, democratização e evasão.

Expansão e inclusão são necessárias, mas não suficientes. Mantidas conformações organizacionais e regimentares, a expansão não cumpre com seu objetivo porque a universidade aumenta, mas não se transforma. Preserva um modelo de ensino elitista, seletivo, com estrutura curricular e organizacional diurna e em tempo integral. Segue pressupondo o alunado tradicional, apesar da chegada de outros perfis e com necessidades outras.

Criando vagas e as condições para sua própria dispensa, a massificação perde justamente o que cria. Os ganhos inclusivos de hoje serão as perdas excludentes de amanhã. A manutenção de certos mecanismos institucionais resulta em evasão porque não diminui a interferência de fatores individuais, atuando limitadamente na reversão do quadro de desigualdade de acesso.

É preciso considerar as metas, limitações, dificuldades, expectativas e origens socioeconômicas estudantis. O crescimento desconexo destas particularidades leva ao acesso dispensável, cujo incômodo efeito reverso é o aumento das taxas de evasão.

A defesa da gratuidade desacompanhada da equidade não é defesa de um direito, mas de um privilégio, em favor de uma aristocracia discente imune a vários fatores de deserção que, mesmo quando evade, o faz para ocupar outra vaga ainda mais prestigiada. Uma política de cotas reversa informal é patrimonialismo e injustiça institucionalizada; corrói o caráter público da educação, principalmente em universidades federais.

Nestas condições, massificação não é democratização. Taxas de evasão sobem paralelamente às de ingressantes. Nem todas as categorias sociais se beneficiam da mesma maneira. Grupos estreados que logrem acessar o sistema têm experiências fortemente condicionadas. Sua probabilidade de êxodo é maior. Diferenças individuais implicam chances, fruição e integração distintas.

Enfim, certos traços socioeconômicos e subjetivos são agora parte da realidade universitária. Mas não encontram o devido acolhimento, posto que as estruturas que encontram estão previstas para um alunado ainda tradicional: jovem, bem escolarizado, diurno e de dedicação exclusiva. Enquanto persistirem tantos condicionamentos ao acesso, enquanto se mantiverem estruturas organizacionais insensíveis aos novos públicos, o ensino superior logrará, no máximo, uma inclusão excludente. Engendrará novas hierarquizações e meritocracias internas que impedem o acesso com equidade por todos os grupos sociais que a ele aplicarem, e reproduzirá as disparidades com as quais caberia romper. Como democratizar, se regulamentações internas funcionam como verdadeiros filtros aristocráticos e como canais de confluência de agravantes? A incorporação seguida de rejeição aumenta o contingente de evadidos. Pode-se agregar novos grupos sociais historicamente excluídos e até se torná-los maioria. Mas serão os primeiros e os mais probabilisticamente propensos a partir sem se formarem. A inclusão desacompanhada de uma transformação estrutural intrainstitucional e regimentar é uma usina de oportunidades descartáveis.

7- POSFÁCIO: PARA ENFRENTAR O PROBLEMA DAS VAGAS OCIOSAS

Muitas alternativas para a democratização do acesso já foram debatidas, implantadas e obtiveram efeitos inclusivos. Agora, cabe traçar estratégias para aumentar a permanência, articulando a expansão às necessidades do público discente, diminuindo, assim, a interferência de fatores socioeconômicos, subjetivos e institucionais. Os achados desta tese permitem elencar medidas de enfrentamento das vagas tornadas ociosas em função do acesso dispensável.

Repensar a unificação do sistema de acesso: unificado, o sistema de acesso gera evasão, pois produz uma “dança das cadeiras” na qual o preenchimento das vagas fica à mercê da “bolsa de valores” dos cursos. Muitos aprovados se matriculam na UNIFAL-MG enquanto aguardam como excedentes em outras instituições. Caso convocados, evadem, deixando uma vaga ociosa que nem sempre pode ser reocupada em tempo, impedindo inclusive que estudantes realmente interessados na instituição, mas não tão bem classificados localmente, ingressem. As universidades menores são as mais afetadas pela rotatividade que a unificação permite.

Um sistema que seguisse adotando o ENEM, mas com calendários locais próprios e sem possibilidade de investir simultaneamente a nota em várias instituições e nem de trocá-las até o fechamento do sistema, diminuiria a evasão porque proporcionaria uma alocação de estudantes mais estável, pois favoreceria a candidatura de estudantes interessados na instituição, e não de quem a deixará caso outra lhe convoque.

Repensar a segunda opção de curso: a segunda opção de curso, no SISU, precisa ser repensada. Ela tem servido apenas como protocolo pelo qual estudantes recusados no curso aspirado vislumbram em quais cursos entrariam, ocupando fantasiosamente uma vaga.

São ingressantes fictícios, que nunca apareceram ou frequentaram apenas por poucas semanas e que somaram 43% da população desertora de 2013. Um matriculado num curso escolhido em segunda opção é um estudante apenas para o sistema acadêmico (e, algumas vezes, para sua mãe). E causa dois problemas para a instituição: de evasão e de exclusão. Uma recusada de Medicina matriculada em Nutrição, por exemplo: além de abandonar, impede que uma aspirante à Nutrição ingresse.

Quantitativamente, não houve como estimar quantos dos evadidos eram recusados e nem como conhecer a força da associação entre essa condição e a permanência. Qualitativamente, contudo, seu efeito é inegável. Como esperar que alguém num curso indesejado siga nele? Cursos “de

consolação” não funcionam porque os calouros carecem de motivação para se integrarem intelectual e socialmente. E, se seu perfil o permitir, logo o deixam para escalar até aquele pretendido.

Estimular a docência ao invés das licenciaturas: investir na educação básica é uma política de Estado fundamental para o desenvolvimento nacional. Mas, por contraditório que possa parecer, esta pesquisa sugere que a criação de cursos de licenciatura não basta, pois são abandonados. Como se viu, um dos fatores macrossociais decisivos da aderência estudantil (muita procura, muita seletividade e pouca evasão) é a valorização do curso no mercado de trabalho. Cursos que ofereçam boas perspectivas profissionais são os menos evadidos, os mais procurados e os mais seletivos. Para isso, a docência deve, primeiramente, se estabelecer como uma carreira interessante, uma aspiração profissional real e mais atraente que apostas extrauniversitárias.

Dobrar o turno de cursos de maior aderência pré-existent: para que realmente se tenha “universidade”, o ideal seria a diversificação dos cursos à disposição da população aspirante ao ensino superior. Uma alternativa realista é duplicar o turno de cursos de alta aderência, como se tem feito na UFMG (Direito, Administração, etc.) (BRAGA e PEIXOTO, 1997) e na UFRGS (Odontologia). O turno noturno tem potencial inclusivo porque o corpo discente noturno é mais diverso que o do diurno, quanto a egressos de escolas públicas e trabalhadores.

Mas é preciso que sejam cursos pouco evadidos e muito procurados, mas não necessariamente muito seletivos. Farmácia na UNIFAL-MG, por exemplo, é muito procurado e seletivo, mas muito abandonado. Dobrar seu turno seria dobrar sua evasão. Por outro lado, Pedagogia, é muito procurado, pouco seletivo e pouco evadido. Portanto, viável, não importando o fato de que não seja seletivo. E permite aos trabalhadores cursar o que querem e não o que está disponível, os encorajando, desta forma, a seriamente cogitar a carreira.

Não apenas os cursos aderentes diurnos devem ter seus turnos dobrados. O contrário também é válido: pode-se dobrar, no diurno, cursos noturnos que têm se mostrado atraentes, como Pedagogia, que tem um alunado jovem, que não trabalha e que poderia estudar durante o dia, desafogando o noturno em favor das trabalhadoras-estudantes.

Aumentar vagas nos cursos concorridos: a abertura de novos turnos para cursos pré-existent pode não soar realista nos tempos atuais, de desmanche da educação pública por meio da sua progressiva precarização, de modo a justificar sua privatização. Neste caso, a simples abertura de vagas nos cursos concorridos (não necessariamente seletivos) e pouco evadidos parece uma solução. Já se sabe que há uma demanda reprimida, seguida de boas persistência e diplomação. Um aumento de

vagas de, por exemplo, 30% nestes cursos não oneraria a instituição, pois não implicaria aumento de gastos e nem contratação de pessoal. E incluiria imediatamente uma população desejosa de ingressar e permanecer, mas que não logra entrar em razão da limitação de vagas.

Flexibilizar cursos de tempo integral: trabalhadores estudantes são uma realidade pós-expansão. É preciso considerar sua realidade de cisão entre incumbências intra e extrauniversitárias. Deve-se pensar alternativas (aulas aos sábados, flexibilização da carga horária, EaD, atividades extracurriculares, etc.) que lhes permitam conciliar estudo e trabalho.

Promover a UNIFAL-MG junto ao ensino médio público local: secundaristas da rede pública ainda estão começando a compreender que a universidade pública também é para eles. Embora fossem o maior grupo na coorte 2013 (48,6%), ainda estão sub-representados, em relação à proporção que ocupam entre os egressos gerais anuais. Além disso, concentram-se em cursos de menor procura.

Para aumentar a participação na UNIFAL-MG, é preciso combater a concepção de que as universidades não são para eles, e difundir a existência da reserva de vagas para estudantes da rede pública. Isso seria feito por meio de ações extensionistas como visitas periódicas das escolas aos *campi* e de visitas às escolas por estudantes da UNIFAL-MG que estudaram nelas, a exemplo do programa Embaixadores da USP.

Identificar e substituir desertores puros: quase metade dos evadidos compunha-se de indivíduos que nunca apareceram ou compareceram apenas por alguns dias. Desistem, mas não formalizam a decisão, seguindo no sistema como matriculados e com 100% (ou quase) de faltas. Detectá-los logo e substituí-los prontamente compensaria a evasão.

Caso se desenvolvesse um sistema de preenchimento *online* de frequência, que gerasse um relatório automático, seria possível identificar imediatamente os desertores puros e os estudantes de duas semanas e contatá-los a fim de confirmar se viriam mesmo às aulas ou se já se poderia prosseguir com a formalização de sua desistência. Deste modo, a universidade poderia convocar os excedentes da lista de espera, que não perderiam aula.

A diferença entre essa proposta e o que já vem sendo feito está no reconhecimento precoce de evasões não comunicadas pelos alunos, impedindo que eles sigam matriculados no sistema, sendo prontamente substituídos por outros da lista de espera. Estes convocados não chegariam deslocados e com tanto conteúdo já perdido, e a carteira não ficaria vazia ao longo do semestre. Seriam menos vagas desperdiçadas com estudantes-fantasmas que efetuam a matrícula, não comparecem, mas não a cancelam.

8- REFERÊNCIAS

- ABBAD, G., CARVALHO, R. S., ZERBINI, T.. A evasão em cursos via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE – Eletrônica*, 5 (2), Art. 17, 2006.
- AIKEN, J.. A comparison of junior college withdrawees. ERIC Document Reproduction Service No. ED 023 389. Palatka, FL: St. Johns River Junior College, 1968.
- AITKEN, N. D.. College student performance, satisfaction, and retention. *Journal of Higher Education* 53, 32-50, 1982.
- AGRESTI, A; FINLAY, B. Métodos estatísticos para as ciências sociais. PoA: Penso 2012.
- ALFRED, R. L. (Ed.). Student attrition: strategies for action. Kansas City, MO: Metropolitan Junior College District. ERIC Document Reproduction Service No. ED 085 064,1973.
- ALMEIDA, W.M. USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e a fruição da universidade pública. São Paulo: Musa, 2009.
- _____. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública In: PIOTTO, D. C. (org). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014.
- _____. ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo. São Paulo: Musa, 2014b.
- ALMEIDA, A.M. F; ÉRNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de SP (1990-2012). In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015.
- ALMEIDA, E. P.; VELOSO, T. C. M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. Cuiabá: UFMT. 2002.
- ANDERSEN, C. J., & ATELSEK, F.J. An assessment of college student housing and physical plant. Higher Education Panel Report, No. 55. Washington, DC: American Council on Education, 1982.
- ANDERSON, K. L.. Post-high school experiences and college attrition. *Sociology of Education*, 54, 1-15, 1981.
- ANDIFES. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras – 2014. Uberlândia: UFU, 2016.
- ANDRIOLA, W. B., ANDRIOLA, C. G. e MOURA, C. P.. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará 10 (UFC). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14 (52), p. 365- 382, 2006.
- APARICIO, M. Causas de la deserción en universidades nacionales. Mendoza: UNCU, 1998.
- APPS, J. W.. The adult learner on campus. Chicago: Follett, 1981.
- ARAÚJO, A.C. Perfil de estudantes da UNIFAL-MG reflete a inclusão de mais negros e pobres nos últimos anos. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/2019/01/17/perfil-de-estudantes-da-unifal-mg-reflete-a-inclusao-de-mais-negros-e-pobres-nos-ultimos-anos/>>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.
- ARAÚJO, A. E.E. *et al.* Cursos noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: PEIXOTO, M.C.L. Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso na universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

ASTIN, A. W.. College dropouts: a national profile. Washington, DC: American Council on Education, 1972.

_____. Preventing students from dropping out. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

BAGGI, C. A. S. Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2010.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARBETTA, P.A. Estatística aplicada às Ciências Sociais. Florianópolis: Ed da UFSC, 2001.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. Psicologia Revista, v. 14 (2), p. 279-301, nov. 2005.

BARBOSA, M.L.O. Expansão, diversificação e democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. In: Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74, p. 247-253, Maio/Ago, 2015a.

_____. Origem social e vocação profissional. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015b.

BARBOSA, M.L.O. e PRATES, A.A.P. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago, 2015.

BARBOSA, M.L.O.; SANTOS C.T. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. In: Caderno CRH. Salvador: v. 24, n. 63, p. 535-554, Set/Dez, 2011.

BAUMGART, N. L., & JOHNSTONE, J. N.. Attrition at an Australian university. Journal of Higher Education, 48, 553-570, 1977.

BEAL, P. E., & NOEL, L.. What works in student retention. Iowa City, IA: American College Testing Program, 1980.

BEAN, J. P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education, 12, 155-187, 1980.

_____. Student attrition, intentions, and confidence: interaction effects in a path model, Part I. The 23 variable model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, 1981.

_____. Conceptual models of student attrition: how theory can help the institutional researcher In: E. T. PASCARELLA (Ed.). Studying student attrition. San Francisco: Jossey-Bass, 1982a.

_____. The interaction effects of GPA on other determinants of student attrition in a homogeneous population. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York, 1982b.

_____. Student attrition, intentions, and confidence: interaction effects in a path model. Research in Higher Education, 17, 291-320, 1982c.

_____. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. Review of Higher Education, 6, 129-148, 1983.

_____. Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. American Educational Research Journal, 22, p. 35-64, 1985.

- BEAN, J.P.; METZNER, B.S..A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, Vol. 55, No. 4, pp. 485-540, 1985.
- BEHRENDT, R.L.. Attrition/retention patterns at HJC. Hagerstown MD: Hagerstown Junior College. ERIC Document Reproduction Service No. ED 088 539, 1974.
- BENNETT, C., & BEAN, J. P.. A conceptual model of black student attrition at a Predominantly white university. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 4, 173- 188, 1984.
- BENTLER, P. M., & SPECKART, G.. Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*,86, 452-464, 1979.
- BERKOVE, G.. Returning women students: A study of stress and success. Paper presented at the annual convention of the Western Social Science Association. Tempe, AZ: ERIC Document Reproduction Service No. ED 156971, 1976.
- BIAZUS, C. A. 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. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BLANCHFIELD, W. C.. College dropout identification: A case study. *Journal of Experimental Education*, 40, p. 1-4, 1971.
- BOADO, M.; CUSTODIO, L.; RAMÍREZ, R. La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006 Montevideo: Universidad de la República, 2011.
- BOURDIEU, P. A distinção. Zouk: Porto Alegre, 2008.
- _____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: CATANI, A. e NOGUEIRA. M. A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001,
- _____. O camponês e seu corpo. *Revista de Sociologia e Política*, n.26, junho de 2006.
- _____.O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.
- BRAGA, M. M.; MIRANDA-PINTO, C. O. B.; CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Química Nova*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.
- BRAGA, M.M. e PEIXOTO, M.C.L. Acesso ao ensino superior e exclusão social: estudo de caso do vestibular da UFMG. In: XXI Simpósio brasileiro/III congresso luso-brasileiro de política e administração da educação. Recife: ANPAE, 2003, p. 29.
- _____. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRAGA, M.M.; PEIXOTO, M.C.L.; BOGUTCHI, T.F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 129-152, jul 2001.

_____. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. Avaliação, v. 8, n.3, p. 161-189, 2003.

BRAINARDS, R.. Student attrition: The student personnel climate. In: ALFRED, R. L. (Ed.). Student attrition: Strategies for action. Kansas City, MO: Metropolitan Junior College District. ERIC Document Reproduction Service No. ED 085 064, p.72-79, 1973.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 25.04.2007.

BRIGMAN, S. L., KUH, G. D. & STAGER, S. F.. Those who choose to leave: Why students voluntarily withdraw from college. Journal of the National Association for Women Deans, Administrators and Counselors, 45, p. 3-8, 1982.

BROMLEY, A. Two attrition studies at Santa Fe Community College. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: ERIC Document Reproduction Service No. ED 075 022, 1973.

BRUNNER, W. D., PACKWOOD, G., & WILSON, B..Retention and attrition: does it relate to students' goals? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Toronto: ERIC Document Reproduction Service No. ED 153682, 1978.

BUCKLEY,P. G.. The adults returning to higher education in an urban community college. Dissertation Abstracts International 40, 2497A, 1980.

BUCKLIN, R. W., & BUCKLIN, M. L.. The psychological characteristics of the college persister and leaver: a review. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. ERIC Document Reproduction Service No. ED 049 709, 1970.

BUCKS COUNTY COMMUNITY COLLEGE. Follow-up study: Nonacademic attrition. Newtown, PA: ERIC Document Reproduction Service No. ED082 751, 1973.

BURGESS, T.C..The older student at Portland State University. Portland, OR: Portland State University, Counseling Center, 1973.

BURKE, B.J. and JOHNSTONE, M. Access to higher education: the hope for democratic schooling in America. Higher education in Europe. Vol 29, issue 1, 2004.

Bruce J. Burke & Michelle Johnstone

CABRERA, A. ¿Qué factores inciden en la retención y el egreso universitario? Universidad de Winconsin, 2004.

CABRERA, L.; BETHENCOURT, P; ÁLVAREZ y GONZÁLEZ, M. El problema del abandono de los estudios universitarios. Revista Relieve, 12, 2, pp. 171-203, 2006.

CALIFORNIA STATE COORDINATING COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION. Through the open door. A study of persistence and performance in California's community colleges (Report No. 3). Sacramento: CA: ERIC Document Reproduction Service No. ED 121 393, 1974.

CAPOOR, M., & EAGLE, N.. Dropouts in two-year colleges: Better prediction with the use of moderator subgroups. Community/Junior College Research Quarterly 1, p. 171-177, 1977.

- CARDOSO, C. B.. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 123 p., 2008
- CARDOSO, A. C.; VARGAS, H. M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- CARNEGIE COUNCIL ON POLICY STUDIES IN HIGHER EDUCATION. Three thousand futures. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- CARTER, B. L.. Exit interview summary, fall, 1981. Indianapolis, IN: Indiana University Purdue University, Office of Student Services, 1982.
- CASTRO, L. P. V. Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- CATANI, A. M.& HEY, A. P. A Educação Superior no Brasil e as tendências de ampliação do acesso. In: Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/ME FURB, v.2, nº3, p. 414-429, set./dez. 2007.
- CAVALCANTI, A.L. et al. Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de Odontologia de uma instituição pública. Rev. Odontologia UNESP, Araraquara:mar./abr; 39 (2), p. 95-99, 2010.
- CHASE, C. I. The college dropout: his high school prologue. Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 54, 67-71, 1970.
- CHICKERING, A., W.. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass. 1969.
- _____. Commuting versus resident students. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- CHICKERING, A.,W., & HANNAH, W.. The process of withdrawal Liberal Education, 55, p. 551-558, 1969.
- CHICKERING, A.,W., & KUPER, E.. Educational outcomes for commuters and residents. EducationalRecord,52, 255-261, 1971.
- CLARK, B. R.. The "cooling-out" function in higher education. American Journal of Sociology, 65, p. 569-576, 1960.
- COHEN, A. M.. The relationship among student characteristics, changed institutional practices and student attrition in junior college. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. ERIC Document Reproduction Service No. ED 032 074, 1969.
- COKER, D. L.. Diversity of intellectual and non-intellectual characteristics between persisting and non-persisting students among campuses. Stevens Point: Wisconsin State University, ERIC Document Reproduction Service No. ED 033 645, 1968.
- COPE, R. G., & HANNAH, W.. Revolving college doors. New York: John Wiley & Sons, 1975.
- CORCUFF, P. As Novas Sociologias. Bauru: EDUSC, 2001.
- CORRÊA, D.A.; AVELINO, C. C. (orgs.) De EFOA a UNIFAL-MG: memórias de 100 anos de história. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2014.
- COSTA, A. E.. Selected correlates of achievement and persistence of adult community college students. Dissertation Abstracts International, 44, 2989A. University Microfilms No. 84-01,974, 1984.

COULON, A.A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.

CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V.L. Pesquisa de métodos mistos. Porto Alegre: Penso, 2013.

CROCKETT, D. S. (1978). Academic advising: a cornerstone of student retention. In: L. NOEL, L. (Ed.): Reducing the dropout rate (p.29-35). San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

CROSS, K. P.. Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass. 1981

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. Revista Cocar, Belém, v. 7, n. 14, p.82-89, ago./dez.2013.

CUNHA, A. M., TUNES, E. e SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. Quim. Nova, 24 (2), p. 262-280, 2001.

CURRAN, J.. Why do students leave the university? Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association. Los Angeles: ERIC Document Reproduction Service No. ED 210 974, 1981.

DANAE DE LOS RIOS, A. C. Factores explicativos de la deserción universitaria. In: Calidad en la educación, Nº. 26, 2007, págs. 173-201, 2007.

DAVIS, B. H.. The community junior college experience as perceived by students who have withdrawn. Dissertation Abstracts International, 31, 5659A. University Microfilms No. 71-12,743, 1971.

DEMITROFF, J.F.. Student persistence. College and University, 49, p. 553-565, 1974.

DEMOS, G.D.. An analysis of college dropouts. Some manifest and covert reasons. Personnel and Guidance Journal, 46, p. 681-684, 1968.

DENNIS-ROUNDS, J.. Study of students leaving Cerritos College, spring 1983. Norwalk, CA: Cerritos Community College. ERIC Document Reproduction Service No. ED 233762, 1983.

DEVECCHIO, R. C.. Characteristics of non-returning community college freshmen. Journal of College Student Personnel, 13, p. 429-432, 1972.

DISQUE, C. S.. The relationship of student characteristics and academic integration to college freshman attrition. Dissertation Abstracts International 43, 1983.

DRESSEL, P.L., & NISULA, E.S.. A comparison of the commuting and non-commuting student. East Lansing: Michigan State University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 011 967, 1966.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? In: Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago, 2015.

DULNIAK, D. J.. Predicting freshmen dropouts at Montana State University using selected institutional data. Dissertation Abstracts International 42, 3455A-3456A, University Microfilms No. 82-01,177, 1982.

DUNSTON, F. M., RICHMOND, P. A., & HOUSE, L. A., Jr.. Annotated bibliography: black student retention in higher education institutions. Chapel Hill, NC: Research and Evaluation Associates. ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 911, 1983a.

_____. Review of the literature: black student retention in higher education institutions. Chapel Hill, NC: Research and Evaluation Associates. ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 912, 1983b.

DURKHEIM. As regras do método sociológico. Rio de Janeiro: Ed. Abril, 1978.

EAGLE, N.. Attrition and student progress at Bronx Community College for entering classes: Fall 1972 to fall 1976 (progress to fall 1978). Bronx, NY: Bronx Community College. ERIC Document Reproduction Service No. ED 192856, 1979.

ELIAS, N.. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENDO, J. J., & HARPEL, R. L.. A longitudinal study of attrition. Boulder: University of Colorado. ERIC Document Reproduction Service No. ED 174095, 1979.

ENOS, P. B.. Student satisfaction with faculty academic advising and persistence beyond the freshman year in college. Dissertation Abstracts International 42,1985A, University Microfilms No. 81-23,315, 1981.

ÉRLICH, V. The “new” students and the studies and social life of French University Students in a context of mass education. European Journal of Education, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 485-495, 2004.

EUGÊNIO, A. (org). História de uma instituição centenária e de sua primeira década de transformação em universidade 2005-2015. Alfenas: UNIFAL-MG, 2015.

EVERETT, C. L.. An analysis of student attrition at Penn State. University Park: Pennsylvania State University, Office of Planning and Budget, 1979.

EZCURRA, A. M. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo: Cadernos de pedagogia universitária 2. Pró-reitoria de graduação da USP, 2007.

_____. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F. (orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Idéias & Letras, 2011.

_____. Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU, 2013.

FANELLI, A.M. Asistencia financiera a los estudiantes: la experiencia internacional en los sistemas de educación superior. Buenos Aires: CEDES, 1995.

_____. Indicadores y estrategias en relación con el abandono universitario. La agenda universitaria. Colección Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2002.

FENSKE, R. H., & SCOTT, C. S.. A comparison of freshmen who attend college in their home community and freshmen who migrate to college. Iowa City, IA: American College Testing Program. ERIC Document Reproduction Service No. ED 067 567, 1972.

FERREIRA, L.; BARROS, R.M.O. Uma análise do discurso do aluno trabalhador acerca de sua evasão: caso específico do curso de Matemática da UEM. Educação em Revista: Belo Horizonte, nº 34, 2018.

FETTERS, W. B.. National Longitudinal Study: Withdrawal from institutions of higher education. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. National Center for Education Statistics, ERIC Document Reproduction Service No. ED 150913, 1977.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975

FLAHERTY, E. G.. Higher education responds to the needs of the adult part-time student. College Student Journal, 12, p. 375-378, 1978.

FLANAGAN, D.. The commuter student in higher education. National Association of Student Personnel Administrators Journal, 13, p. 35-41, 1976.

FRANCO, M. A. C.. O vestibular e o acesso à universidade pública: um problema de seleção ou de autonomia? In: VELOSO, J. (org.). Universidade pública: política, desempenho, perspectivas. Campinas: Papirus, 1991.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T.W.. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão. Vol. 10 - Nº 2 - jul/dez 2012.

GARCÍA FERRANDO, M..Socioestadística. Introducción a la Estadística en Sociología. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

GARCIA, A.; ADROGUÉ, C. Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. Revista Fuentes, 16, Junio, pp. 85-106, 2015.

GARNI, K. F.. Urban commuter students: Counseling for survival. Journal of College Student Personnel,15, p. 465-469, 1974.

GATHERS, E. G.. A retention study of horizontal transfer, vertical transfer, and native students at a selected university. Dissertation Abstracts International 43,3232A, University Microfilms No. 83-04,858, 1982.

GAZZOLA, A.L.; PEIXOTO, M.C.L.; BRAGA, M.M. Perfil socioeconômico e racial dos estudantes admitidos na UFMG, Brasil, em 2003. Congresso Internacional de Educación Superior. La Habana: 2004.

GELL, R. L.. A follow-up study of freshmen who left Montgomery College after just one semester of attendance. Rockville, MD: Montgomery College, ERIC Document Reproduction Service No. ED 097 054, 1974.

GETZLAF, S. B., SEDLACEK, G. M., KEARNEY, K. A., &BLACKWELL, J. M.. Two types of voluntary undergraduate attrition: Application of Tinto's model. Research in Higher Education, 20, p. 257-268, 1984.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____. "A vida em uma sociedade pós-tradicional". In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

_____. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. Sociologia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GILDER, J.. Lifelong education: The critical policy questions. In: HEERMANN, B., ENDERS, C. C., & WINE, E. (Eds.). Serving lifelong learners. New Direction for Community Colleges. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

GOMES, A. A. Evasão e Evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

GOMES, M.J. et al. Evasão acadêmica no ensino superior: estudo na área da saúde. Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, nº 12(1),p. 6-13, 2010.

GORDON, S. A., & JOHNSON, D. H.. Characteristics of withdrawing students. In: JOHNSON, D. H. (Ed.): Report of the Withdrawal Office: The who, when, why, and how of withdrawal at University of Maryland, Baltimore County, spring semester, 1981 (p.4-21). Catonsville: University of Maryland (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 282),1982.

GORTER, S.. Non-returning students, spring 1978. Trenton, NJ: Mercer County Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 161473), 1978.

- GREER, L.R.. Persistence and academic success among non-traditional students at a junior college. Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research, Atlanta, GA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189942), 1980.
- GREIVE, D. E.. A study of student attrition at Cuyahoga Community College, part 1. Cleveland, OH: Cuyahoga Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 038 976), 1970.
- GUSFIELD, J., KRONUS, S., & MARK, H.. The urban context and higher education: A delineation of issues. *Journal of Higher Education*, 41, p. 29-43, 1970.
- HAAS, P.. Follow-up study of discontinuing students at Indiana University at South Bend. South Bend: Indiana University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 104 261), 1974.
- HACKMAN, J. R., & DYSINGER, W. S.. Research notes: Commitment to college as a factor in student attrition. *Sociology of Education*, 43, p. 311-324, 1970.
- HALL, T. L.. El Paso Community College attrition studies, fall 1971-fall 1974. ElPaso, TX: El Paso Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 110 114), 1975.
- HARDWICK, M.W., & KAZLO, M. P.. Designing and implementing a commuter services program. A model for change. College Park: University of Maryland (ERIC Document Reproduction Service No. ED 087 368), 1973.
- HARRINGTON, T. F.. The literature on the commuter student. *Journal of College Student Personnel*, 12, p. 546-550, 1972.
- HENRY, D. D.. Challenges past, challenges present: An analysis of American higher education since 1930. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- HERINGER, R.. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- HINRICHSEN, K. A., & SCHAUMBERG, G. F.. The dropout: A look into the historical evaluation of long-standing implied policy at Cerritos College, California. Norwalk, CA: Cerritos Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 129361), 1976.
- HONORATO, G. Investigando 'permanência' no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- HONORATO, G.; HERINGER, R. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R.(orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- HUGHES, R.. The non-traditional student in higher education: A synthesis of the literature. *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, 20, p. 51-64, 1983.
- HUNTER, R., & SHELDON, M. S.. Statewide longitudinal study, part3. Sacramento: California Community Colleges, Office of the Chancellor (ERIC Document Reproduction Service No. ED 188714), 1980.
- IESALC-Instituto Internacional para la Educación Superior en América y el Caribe. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfoses en la educación superior. Caracas: Unesco, 2006.
- IFFERT, R. E.. Retention and withdrawal of college students. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1957.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 13/04/2016.

_____. Microdados para download- Censo da Educação Superior. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em 13/04/2016.

IWAI, S. and CHURCHILL, W.D. College attrition and the financial support systems of students. *Research in Higher Education* 49, p. 548-574, 1978.

JAFFE, A. J., & ADAMS, W.. Academic and socioeconomic factors related to entrance and retention at two- and four-year colleges in the late 1960's. New York: Columbia University, Bureau of Applied Social Research (ERIC Document Reproduction Service No. ED 049 679), 1970.

JENSEN, E.L. Student financial aid and persistence in college. *Journal of Higher Education* 52, p. 280-294, 1981.

JOHANSSON, C. B., & ROSSMANN, J. E.. Persistence at a liberal arts college: A replicated, five-year longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 20, p. 1-9, 1973.

JOHNSON, E. F.. Characteristics and needs of Indiana University freshman commuter students. *Dissertation Abstracts International* 4,2,102A (University Microfilms No.81-14,958), 1981.

JOHNSON, R. H.. The relationship of academic and social integration to student attrition - A study across institutions and institutional types. *Dissertation Abstracts International*,41, 1868A (University Microfilms No. 80-25,700), 1980.

JOHNSTON, A. B.. Tallahassee Community College retention study, final report. Tallahassee, FL: Tallahassee Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 224 524), 1982.

KASWORM, C. E.. The older student as an undergraduate. *Adult Education*, 31, p. 30-47, 1980.

KIMBALL, R. L., & SEDLACEK, W. E.. Characteristics of older undergraduates at the University of Maryland. College Park: University of Maryland, Counseling Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 165523), 1971.

KIMMEL, E.W., & MURPHY, M. E.. Back to school: The older than average student. *College and University*, 51, p. 679-692, 1976.

KIRA, L. F. A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

KLOTSCHE, J. M.. The urban university and the future of our cities. New York: Harper & Row, 1966.

KNOELL, D. M.. A critical review of research on the college dropout. In: PERVIN, L. A., REIK L. E., & DALRYMPLE, W. (Eds.). *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1966.

KNOELL, D. M.. Through the open door: A study of patterns of enrollment and Performance in California's community colleges. Sacramento: California State Postsecondary Education Commission, ERIC Document Reproduction Service No. ED 119752, 1976.

KOWALSKI, C.. The impact of college on persisting and nonpersisting students. New York: Philosophical Library, 1977.

KREBS, R. E., & LIBERTY, P. G.. A comparative study of three groups of withdrawal students on ten factor variables derived from a 36-problem self-report inventory. Austin: University of Texas, ERIC Document Reproduction Service No. ED 052 690, 1971.

- KUH, G. D.. The personality functioning of traditional-age students and adult learners during the first year of college. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Boston, 1980.
- KUH, G. D., & ARDAIOLO, F. P.. Adult learners and traditional age freshmen: Comparing the "new" pool with the "old" pool of students. *Research in Higher Education*, 10, p. 207- 219, 1979.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LACERDA, W. M. G. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA): “a fabricação de exceções”. In: PIOTTO, D. C. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- LACKEY, P. M.. Commuter students: Interaction in two types of college situations. *College Student Journal*, 11, p. 153-155, 1977.
- LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LAMO DE ESPINOSA, E. La sociedad reflexiva. Madrid: Siglo XXI/CIS, 1990.
- LANCE, L., LOURIE, J., & MAYO, C.. Difficulties of re-entry students by sex and length of school interruption. *Journal of the National Association for Women Deans, Administrators, and Counselors*, 42, p. 39-42, 1979.
- LATIESA, M. Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de la carrera. In: Reis - revista española de investigaciones sociológicas, Nº 46, 1989.
- _____. Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento. In: LATIESA, M. et al (org.) La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas organizadas por el CIDE y el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990a.
- _____. El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios. In: LATIESA, M. et al (org.) La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas organizadas por el CIDE y el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b.
- _____. Análisis multivariable de tablas de contingencia: sistemas de ecuaciones y grafos. In: Papers: revista de sociología, Nº 37 (Ejemplar dedicado a El análisis multivariable de datos), págs. 77-96, 1991a.
- _____. Introducción a los modelos logarítmicos lineales. In: Papers: revista de sociología, Nº 37 (Ejemplar dedicado a El análisis multivariable de datos), págs. 97-112, 1991b.
- _____. (org.) El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos. Granada: Ed. Universidad de Granada, 1998.
- _____. La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos e fracasos. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- LATIESA, M. et al. Bibliografía sobre análisis multivariant. In: Papers: revista de sociología, Nº 37 (Ejemplar dedicado a El análisis multivariable de datos), págs. 135-139, 1991
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- LENNING, O. T., BEAL, P. E., & SAUER, K.. Retention and attrition: Evidence for action and research. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems, 1980.

- LENNING, O. T., & HANSON, G. R.. Adult students at two-year colleges: A longitudinal study. *Community/Junior College Research Quarterly*, I, p. 271-294, 1977.
- LEVY-GARBOUA, L. Selección e ineficacia em la Enseñanza Superior. En LATIESA, M (comp.). *Demanda de educación superior y rendimiento academic en la Universidad*. Secretaría del Consejo de Universidades y CIDE, 1986.
- LEWIN, K.. *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- LICDA, A.L.C.G., MATI. A.U.V., SOLANO, M. A. Z. Algunas razones asociadas a la deserción universitaria en el nivel de licenciatura: el caso de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información, Universidad Nacional de Costa Rica. *Bibliotecas*. Vol. XXV, No.2. Julio-Diciembre, 2007 pp. 41-70
- LIMA JUNIOR, P. R. M. Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Ensino de Física)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (Org.). *Evasão no ensino superior brasileiro*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. 82 p. (Cadernos ABMES, 25).
- LOBO, R. L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O. e LOBO, M.B. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, V-37,N-132, set/dez 2007.
- LOCKE, E. A.. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETT M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976.
- LOUIS, K. S., COLTEN, M. E., & DEMEKE, G.. Freshman experiences at the University of Massachusetts at Boston. Boston: University of Massachusetts (ERIC Document Reproduction Service No. ED 242 251), 1984.
- MACMILLAN, T. F.. NORCAL project, phase1,final report. Los Angeles: University of California, Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service No. ED031240), 1969.
- _____. NORCAL project, phase 2, final report. Los Angeles: University of California, Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service No. ED039 879), 1970.
- MALIN, J. T., BRAY, J. H., DOUGHERTY, T. W., & SKINNER, W. K.. Factors affecting the performance and satisfaction of adult men and women attending college. *Research in Higher Education*, 13, p. 115-130, 1980.
- MANGANO, J.A., & CORRADO, T. J. Easing academic re-entry. In: DISILVESTRO, F.R. (Ed.): *Advising and counseling adult learners* (p.33-41). San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- MANLY, B. Métodos estatísticos multivariados: uma introdução. P.Alegre: Bookman, 2008.
- MANSKI, C. and WISE, D. *College choice in America*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- MARKS, E.. Student perceptions of college persistence and their intellectual, personality, and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, 58, p. 210-221, 1967.
- MARSH, L. M.. College dropouts: A review. *Personnel and Guidance Journal*, 44, p. 475- 481, 1966.
- MARTIN, F. H.. Student follow-up 1: Attrition study. Harriman, TN: Roane State Community College, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 099 087), 1974.

- MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201
- MATTOX, V. R.. A study of a means for the early identification of potential college dropouts. Dissertation Abstracts International 44, 2688A (University Microfilms No. 84-00,254), 1984.
- MAZZETTO, S. E., CARNEIRO, C. C. B.. Licenciatura em Química da UFC: perfil socioeconômico, evasão e desempenho dos alunos. Quim. Nova, 25, (6B), p. 1204-1210, 2002.
- MELLO, J. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007.
- METZNER, B. S. (1984). An application and evaluation of a model of student attrition using freshmen at a public urban commuter university. Dissertation Abstracts International, 44, 2378A (University Microfilms No. 83-28,8080), 1984.
- MEYERS, E. M., III. A comparative analysis of persisters, permanent dropouts, dropouts who transfer, and stopouts at St. Cloud State University. Dissertation Abstracts International ,42, 105A. (University Microfilms No. 81-13,988), 1981.
- MINGOTI, S.A. Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- MOROSINI, M.C.; SANTOS, B. S.; SANTOS, P.K. Um estudo sobre o abandono estudantil numa universidade comunitária brasileira. In: III CLABES: Anais, 2013.
- MUNRO, B. H.. Dropouts from higher education: Path analysis of a national sample. American Educational Research Journal,18, p. 133-141, 1981.
- MURRAY, H. A.. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938.
- MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre2000-2011. In: I CLABES: Anais, 2011.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education. Report of the Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1984.
- NAYLOR, P. D., & SANFORD, T. R.. Intrainstitutional analysis of student retention across student levels. College and University, 57, p. 143-159, 1984.
- NELSON, J. E.. Institutional assessment of a private university by commuter and residentstudents. Dissertation Abstracts International 43, 90A-91A (University Microfilms No. 82-13,169), 1982.
- NELSON, R. B., SCOTT, T. B., & BRYAN, W. A.. Precollege characteristics and early college experiences as predictors of freshman year persistence. Journal of College Student Personnel, 25, p. 50-54, 1984.
- NEVES, C.E.B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). Família & Escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NEWTON, L. L., & GAITHER, G. H.. Factors contributing to attrition: An analysis of program impact on persistence patterns. College and University, 55, p. 237-251, 1980.
- NIQUINI, Roberta Pereira et al. “Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico.” Educação em Revista, v. 31, n. 1, p. 359-382, 2015.

NOEL, L. College student retention: A campus-wide responsibility. *National Association of College Admissions Counselors Journal*, 21, p. 33-36, 1976.

NOGUEIRA, M.A. Prefácio. In: PIOTTO, D. C. (org). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

_____. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NORA, A. and CASTAÑEDA, M. College persistence: structural equations modelling. Test of Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64, 2, p. 123-320.

O' DONNELL, K. M. Older learners: A viable clientele. In: GREENBERG, E., O' DONNELL, K. M., & BERGQUIS, W. (Eds.): *Educating learners of all ages*. *New Directions for Higher Education*, 8 (1). San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

ORTIZ, R. À procura de uma sociologia da prática. In: _____ (org). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PANOS, R. J., & ASTIN, A. W.. Attrition among college students. *American Educational Research Journal*, 5, p. 57-72, 1968.

PANTAGES, T. J., & CREEDON, C. F.. Studies of college attrition:1950-1975. *Review of Educational Research*, 48, p. 49-101, 1978.

PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. (Documento de Trabalho 06/94).

PARELIUS, A.P.. Age inequality in educational opportunity: The needs of adult students in higher education. *Adult Education*, 29, p. 180-193, 1979.

PARRINO, M. ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. Buenos Aires: Biblos, 2014.

PARSONS, T., & PLATT, G: M.. *The American university*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

PASCARELLA, E. T.. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, p. 545-595, 1980.

PASCARELLA, E.T., & CHAPMAN, D. W.. A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, p. 87- 102, 1983.

PASCARELLA, E, T., DUBY, P.B., & IVERSON, B. K.. A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56, p. 88-100, 1983.

PASCARELLA, E., T., DUBY, P. B., MILLER, V.A., & RASHER, S.P.. Preenrollment variables and academic performance as predictors of freshman year persistence, early withdrawal, and stopout behavior in an urban, nonresidential university. *Research in Higher Education*, 15, p. 329-349, 1981.

PASCARELLA, E. T., & TEREZINI, P.T.. Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48, p. 540-552, 1977.

PASCARELLA, E. T., & TEREZINI, P.T.. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, p. 60-75, 1980.

- PASCARELLA, E. T., & TERENCEZINI, P. T.. Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75, p. 215-226, 1983.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Apresentação. In: _____ (org). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- PENG, S. S., & FETTERS, W. B.. Variables involved in withdrawal during the first two years of college: Preliminary findings from the National Longitudinal Study of the High School Class of 1972. *American Educational Research Journal*, 15, p. 361-372, 1978.
- PEROSA, G.S.; COSTA, T.L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 117-138, jan.-mar., 2015.
- PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*, nº 33. São João Del Rey: UFSJ, 2009.
- _____. Estudantes das camadas populares da USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, D. C. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- POLYDORO, S. A. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 145 p. 2000.
- PORTER, S.R. Understanding retention outcomes: using multiple data sources to distinguish between dropouts, stopouts, and transfer-outs. *Journal of College Student Retention*, vol. 5(1) 53-70, 2003.
- PORTES, E. A. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, D. C. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- PRATES, A. A. P.. Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jul. 2007. p. 102-123.
- PRESTON, W. G. Adults as regular community college students: A comparative analysis of some of their characteristics and perceptions and those of college-age students. Pleasant Hill, CA: Diablo Valley College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 121368), 1976.
- RAMMINGER, S. Do encontro ao desencontro: fatores relacionados à procura de cursos de EAD em psicologia e à posterior evasão. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RAMOS, M. G. Programa Reuni: uma abordagem sobre permanência e evasão na UFPel. *Revista Eventos Pedagógicos* v.5, n.3, p. 83 - 101 ago./out. 2014.
- RAUCH, D. B.. Education for the growing majority: Adults. *Life-long Learning*, 5, p. 10-13, 1981.
- REED, H. B.. College students' motivations related to voluntary dropout and under-overachievement. *Journal of Educational Research*, 9, p. 412-416, 1968.
- REEHLING, J. E.. They are returning: But are they staying? *Journal of College Student Personnel*, 21, p. 491-497, 1980.
- RIESMAN, D.. *On higher education: The academic enterprise in an era of rising student consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

- RICE, R. L.. USC-Lancaster: A retention study for a two-year commuter campus. Lancaster: University of South Carolina (ERIC Document Reproduction Service No. ED231 440), 1983.
- RISTOFF, D.. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PAULA, M. F.C. (Orgs.). La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011.
- ROACH, R. M.. Honey, won't you please stay home. *Personnel and Guidance Journal*, 55, p. 86-89, 1976.
- ROELFS, P. J.. Teaching and counseling older college students. Findings (Vol. 2). Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1975.
- ROESLER, E.V.. Community college and technical institute follow-up study of students enrolled during one or more quarters: Fall, 1970 to fall, 1971. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare (ERIC Document Reproduction Service No. ED 072 770, 1971.
- ROOTMAN, I.. Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. *Sociology of Education*, 45, p. 258-270, 1972.
- ROSSI, P.. Research strategies in measuring peer group influence. In: NEWCOMB, T. & WILSON, E. (Eds.): *College peer groups* (p. 190-214). Chicago: Aldine, 1966.
- ROSSMANN, J. E., & KIRK, B. A.. Factors related to persistence and withdrawal among university students. *Journal of Counseling Psychology*, 17, p. 56-62, 1970.
- ROUECHE, J. E.. Research studies of the junior college dropout. Washington, DC: American Association of Junior Colleges (ERIC Document Reproduction Service No. ED 013 659), 1967.
- SÁ, T.A.O e CAÑAVERAL, I.C.P.. REUNI: Expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 44, p. 93-115, set./dez. 2017.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. *Análisis de tablas de contingência*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- SANTOS, C. T. Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- SANTOS, F. A. Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.
- SANTOS, G. G.; SILVA, L. L. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S.M.R.(org.) *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011.
- SCALI, D. F. Evasão nos cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SCHOFER, E. & MEYER, J. W.. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70: 898-920, 2005.
- SCHUCHMAN, H.. Special tasks of commuter students. *Personnel and Guidance Journal*, 52, p. 465-470, 1974.
- SCOTT, S. H.. Impact of residence hall living on college student development. *Journal of College Student Personnel*, 16, p. 214-219, 1975.
- SELO, P. A.. The non-returning students. Who are they? Why have they not returned? Oakland, CA: Laney College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 100468), 1974.

- SETTON, M. da G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.80, n.196, p.451-471, set/dez 1999.
- SEWALL, T. J.. A study of adult undergraduates: What causes them to seek a degree? *Journal of College Student Personnel*, 25, p. 309-314, 1984.
- SEXTON, V. S.. Factors contributing to attrition in college populations: Twenty-five years of research. *Journal of General Psychology*, 72, p. 301-326, 1965.
- SKALING, M. M.. Review of the research literature. In: COPE, R.G. (Ed.). *An investigation of entrance characteristics related to types of college dropouts, final report* (pp. 17-68). Seattle: University of Washington, 1971.
- SLOCUM, W. L.. Social factors involved in academic mortality. *College and University*, 32, p. 53-64, 1956.
- SMITH, A. D.. A study of selected variables among student persisters and nonpersisters enrolled in the general and the community and technical colleges. *Dissertation Abstracts International* 4,1,963A. University Microfilms No. 80-19,117, 1980.
- SNYDER, F. A., & BLOCKER, C. E.. A profile of nonpersisting students: A description of educational goals and achievements, activities, and perceptions of non-graduates, spring, 1969. Harrisburg, PA: Harrisburg Area Community Colleges. ERIC Document Reproduction Service No. ED 037 218, 1970.
- SOLMON, L.C. & GORDON, J. J.. *The characteristics and needs of adults in postsecondary education*. Lexington, MA: D. C. Heath. 1981
- SOUZA, M. S.N. M. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC. In: PIOTTO, D. C. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- SPADY, W. G.. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, p. 64-85, 1970.
- _____. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, p. 38-62, 1971.
- STAMAN, E. M.. Predicting student attrition at an urban college. *Dissertation Abstracts International* 40,4440A, University Microfilms No.80-02,565, 1980.
- STEELE, M. W.. Correlates of undergraduate retention at the University of Miami. *Journal of College Student Personnel*, 19, p. 349-352, 1978.
- STEWART, S. S., & RUE, P.. Commuter students: Definition and distribution. In: STEWART, S. S. (Ed.). *Commuter students: Enhancing their educational experiences* (p. 3-8). San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- STINE, V.. Some characteristics of students who withdrew from LACC spring, 1975, spring, 1974, and spring, 1973. Los Angeles: Los Angeles City College (ERIC Document Reproduction Service No. ED 118200), 1976.
- SUMMERSKILL, J.. Dropouts from college. In: SANFORD, N. (Ed.). *The American college* (p. 627-657). New York: John Wiley & Sons, 1962.
- TATA, C., Jr.. The effect of an intrusive advisement program on first-term freshman attrition. Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research. Minneapolis, ERIC Document Reproduction Service No. ED 205 096, 1981.
- TAYLOR, W. D.. A five-year attrition study of an undergraduate class at the University of Tennessee at Chattanooga. *Dissertation Abstracts International* 4,3,695A, University Microfilms No. 82-17,304, 1982.

TERENZINI, P.T., LORANG, W.G., & PASCARELLA, E.T.. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15, p.109-127, 1981.

TERENZINI, P. T., & PASCARELLA, E. T.. Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. *Research in Higher Education*, 6, p. 25-43, 1977.

THEÓPHILO, C. R; MORAES, J. O. Evasão no Ensino Superior: Estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Montes Claros: UNIMONTES, 2005.

TIMMONS, F. R.. Freshman withdrawal from college: An empirical examination of the usefulness of "autopsy studies". *Psychological Reports*, 41, p. 672-674, 1977.

TINTO, V.. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, p. 89-125, 1975.

_____. Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, p. 687-700, 1982.

_____. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la educación superior*. Num. 71, vol 18, julio-septiembre. México: ANUIES, 1989.

TRENT, J. W., & MEDSKER, L. L.. *Beyond high school*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

TRENT, J.W., & RUYLE, J.. Variations, flow, and patterns of college attendance. *College and University* 41, p. 61-76, 1965.

TRIVETT, D. A.. Goals for higher education. Definitions and directions. ERIC/Higher Education Research Report No. 6. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1973.

_____. The commuting student. *College and University Bulletin*, 26, p. 3-6, 1974.

TROW, M.. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: *Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education* (Paris: OECD, 1974), pp. 55-101.

_____. *From Mass Higher Education To Universal Access: The American Advantage*. Research and Occasional Paper Series. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY, Spring 2000

_____. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII Forthcoming in Philip Altbach, ed., *International Handbook of Higher Education*, Kluwer. 2005.

TWEDDALE, R. B. The non-returning student: Why do they leave and will they return? Allendale, MI: Grand Valley State Colleges. ERIC Document Reproduction Service No.ED 156023, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Resolução nº 15, de 15 de junho de 2016. Estabelece o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Alfenas e dá outras providências. Disponível em https://www.UNIFAL-MG.edu.br/drgca/files/file/resolucao_15-2016.pdf. Acesso em 07/05/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Histórico do Departamento de Economia Doméstica. Disponível em http://www.ded.ufv.br/?page_id=626. Acesso em 29/05/2018.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA. Retention and transfer: University of California undergraduate enrollment study. Berkeley: University of California, Office of the Academic Vice-President. ERIC Document Reproduction Service No. ED 215 597, 1980.

VARGAS, H.M; PAULA M.F.C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

VIANA, M. J. B. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, D. C. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

VIEIRA, E. R; FRIGO, L. P. Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987. 1. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

VON DER EMBSE, T. J., & CHILDS, J. M.. Adults in transition: A profile of the older college student. Journal of College Student Personnel, 20, p. 475-479, 1979.

WALLACE, D.. A comparative analysis of the needs of undergraduate adults. National Association of Student Personnel Administrators Journal, 16, p. 15-23, 1979.

WALLERI, R. D.. Student retention and attrition in the community college: A review and research design. Gresham, OR: Mount Hood Community College. ERIC Document Reproduction Service No. ED 210 064, 1981.

WARD, F. R., & KURZ, T. E.. The commuting student: A study of facilities at Wayne State University. Final report of the Commuter Center Project. New York: Educational Facilities Laboratories, 1969.

WEBER, M. "Rejeições religiosas do mundo e suas direções". In: GERTH, G. G e WRIGHT MILLS, C. Max Weber: Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília:Ed. UnB, 1991, v.1.

_____. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEIGEL, M.. A comparison of persisters and non-persisters in a junior college. Coon Rapids, MN: Anoka-Ramsey State Junior College. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 044 115, 1969.

WELTY, J. D. (1976). Resident and commuter students: is it only the living situation? Journal of College Student Personnel, 17, p. 465-468, 1976.

WETZEL, S.. Non-returning student *survey*, winter,1976-fall,1976. Media, PA: Delaware County Community College. ERIC Document Reproduction Service No. ED 145906, 1977.

WHITE, J. H.. Individual and environmental factors associated with freshman attrition at a multi-campus community college. Dissertation Abstracts International 32,3709A. University Microfilms No. 72-3745, 1972.

WOLFGANG, M.E., & DOWLING, W. D.. Differences in motivation of adult and younger undergraduates. Journal of Higher Education, 52, p. 640-648, 1981.

ZACCARIA, L., & CREASER, J.. Factors related to persistence in an urban commuter university. Journal of College Student Personnel, 12, p. 286-291, 1971.

ZAGO, N.. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: Revista Bras. de Educ., v. 11, nº 32, maio/ago. 2006.

ZUCCARELLI, C. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

ZUÑIGA VAZQUEZ, M.G.Z. Deserción estudiantil en el nivel superior: causas y solución. México: Trillas, 2006.

9- ANEXOS

ANEXO I: VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO

Perfil

Sexo

Variável categórica nominal. “Masculino” e “Feminino” como opções de resposta.

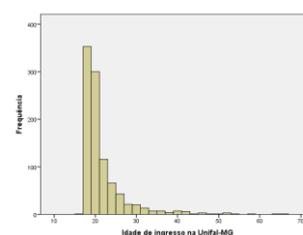
Sexo	Frequência	Percentual
Feminino	638	65,3
Masculino	339	34,7
Total	977	100,0

Idade/faixa etária

Medida de forma escalar, trata da idade dos estudantes em 31/12/2012. Convertida, para fins de análise, em “faixa etária”, variável categórica ordinal.

Idade de ingresso	
N	977
Média	21,07
Mediana	19,00
Moda	18
Desvio-padrão	5,667
Valor mínimo	16
Valor máximo	65
Percentil 25	18,00
Percentil 50	19,00
Percentil 75	22,00

Faixa etária	Frequência	Percentual
16 a 20	654	66,9
21 a 25	204	20,9
26 a 30	62	6,3
31 a 35	25	2,6
36 a 40	13	1,3
41 ou mais	19	1,9
Total	977	100,0



Município de origem

A variável “município” tratava de onde os estudantes viviam. Dada a diversidade das respostas, recodificou-se essa variável categórica nominal, tornando-a binária.

Onde vive	Frequência	Percentual
Fora de Alfenas	603	61,7
Alfenas	374	38,3
Total	977	100,0

Estado civil

Variável categórica nominal.

Estado civil	Frequência	Percentual
Casado(a)	42	4,3
Divorciado(a)	5	,5
Solteiro(a)	812	83,1
Outro	14	1,4
Não respondeu	104	10,6
Total	977	100,0

Raça e cor

Variáveis categóricas nominais. Em ambas, perguntava-se ao respondente “você se considera...”. Como a variação das mesmas categorias em cada tabela é mínima, foram examinados apenas os dados relativos à cor, pois sua quantidade de não declarantes é menor.

Raça	Frequência	Percentual
Negro	44	4,5
Pardo	192	19,7
Branco	667	68,3
Oriental	7	,7
Não declarada	67	6,9
Total	977	100,0

Cor	Frequência	Percentual
Preto	50	5,1
Pardo	198	20,3
Branco	678	69,4
Amarelo	28	2,9
Não declarada	23	2,4
Total	977	100,0

Classe

Ocupação da mãe

Variável categórica nominal. Classifica-se a ocupação da mãe por meio dos seguintes agrupamentos:

- Agrupamento um: Banqueira; deputada; senadora; diplomata; capitalista; alto posto militar (general); alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações; alto posto administrativo no serviço público; grande industrial (empresas com mais de 100 empregados); grande proprietária rural (com mais de 2.000 hectares); outras ocupações com características semelhantes.
- Agrupamento dois: Profissional liberal de nível universitário (médica), engenheira, arquiteta, advogada, dentista etc.; cargo técnico científico (pesquisadora, química industrial, professora de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior); cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dona de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares; outras ocupações com características semelhantes.
- Agrupamento três: Bancária; oficial de justiça; professora primária e secundária; despachante; representante comercial; auxiliar administrativa; auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso fundamental (antigo 1º grau ou ginásial) completo, incluindo funcionária pública com esse nível de instrução e que exerça atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até nove empregados); comerciante média; proprietária rural (de 20 a 199 hectares); outras ocupações com características semelhantes.
- Agrupamento quatro: Datilógrafa; telefonista; mecanógrafa; contínua; recepcionista; motorista (empregada); cozinheira ou garçomete de restaurante; costureira; operária qualificada (que tenha

um mínimo de aprendizado profissional, mecânica, gráfica, metalúrgica, ferramenteiro); porteira; chefe de turma; mestre de produção fabril; serralheira; marceneira; comerciária, como balconista, empregada de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, imobiliárias); funcionária público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequena comerciante; sitiante; pequeno proprietária rural (até 19 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

- Agrupamento cinco: Operária (não qualificada); servente; carregadora; empregada doméstica, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeira; biscateira; faxineira; lavadora; garrafeira; pedreira; garçõnete de botequim; lavradora ou agricultora (assalariada); meeira; caixeira de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens); outras ocupações com características semelhantes.
- Agrupamento seis: Dona de casa.
- Agrupamento sete: Aposentada.
- Não se aplica.

Ocupação da mãe	Frequência	Percentual
Agrupamento 1	6	,6
Agrupamento 2	66	6,8
Agrupamento 3	179	18,3
Agrupamento 4	136	13,9
Agrupamento 5	113	11,6
Agrupamento 6	309	31,6
Agrupamento 7	61	6,2
Não se aplica	46	4,7
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Ocupação do pai

Variável categórica nominal. Classifica-se a ocupação do pai como a da mãe.

Ocupação do pai	Frequência	Percentual
Agrupamento 1	9	,9
Agrupamento 2	103	10,5
Agrupamento 3	157	16,1
Agrupamento 4	208	21,3
Agrupamento 5	189	19,3
Agrupamento 6	6	,6
Agrupamento 7	115	11,8
Não se aplica	129	13,2
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Escolaridade da mãe

Variável categórica ordinal.

Grau de escolaridade da mãe	Frequência	Percentual
Não alfabetizado	17	1,7
Lê e escreve, mas nunca esteve na escola	12	1,2
Fundamental incompleto	181	18,5
Fundamental completo	94	9,6
Médio incompleto	58	5,9
Médio completo	261	26,7
Superior incompleto	43	4,4
Superior completo	177	18,1
Pós-graduação completo	73	7,5
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Escolaridade pai

Variável categórica ordinal.

Grau de escolaridade do pai	Frequência	Percentual
Não alfabetizado	23	2,4
Lê e escreve, mas nunca esteve na escola	18	1,8
Fundamental incompleto	212	21,7
Fundamental completo	99	10,1
Médio incompleto	76	7,8
Médio completo	243	24,9
Superior incompleto	58	5,9
Superior completo	133	13,6
Pós-graduação completo	54	5,5
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Renda bruta familiar

Variável categórica ordinal. Pergunta pela faixa em que melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) do grupo familiar do estudante, somando-se seus rendimentos, de seus pais, irmãos, cônjuge, filhos, etc. A questão foi feita tendo como base o salário-mínimo da época, de R\$ 678,00.

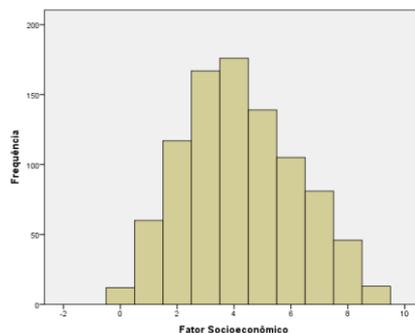
Renda bruta familiar	Frequência	Percentual
Até 1 salário mínimo	65	6,7
Entre 1 e 2 salários mínimos	221	22,6
Entre 2 e 3 salários mínimos	218	22,3
Entre 3 e 5 salários mínimos	222	22,7
Entre 5 e 7 salários mínimos	95	9,7
Entre 7 e 10 salários mínimos	50	5,1
Acima de 10 salários mínimos	45	4,6
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Fator socioeconômico

Há limitações à aplicação desta escala nesta pesquisa. O banco de dados tem problemas, como alguns dados faltantes de 61 estudantes. E o quadro acima tampouco informa como pontuar a profissão do responsável quando ela consta como “aposentado” ou “não se aplica”⁶⁰. Deste modo, reconhece-se que o uso da escala é problemático, servindo apenas para aportar alguma informação sobre a posição social dos universitários.

⁶⁰Para que se viabilizasse a aplicação da escala, atribuiu-se escore zero aos casos de pais aposentados e aos “não se aplica”.

FSE	
N	916
Casos faltantes	61
Média	4,23
Mediana	4,00
Moda	4
Desvio-padrão	2,00
Valor mínimo	0
Valor máximo	9
Percentil 25	3,00
Percentil 50	4,00
Percentil 75	6,00



Escolares

Tempo desde a conclusão do ensino fundamental

Variável categórica ordinal. Media, no ato da matrícula em 2013, quanto tempo fazia desde a conclusão do ensino fundamental.

Tempo de conclusão do ensino fundamental	Frequência	Percentual
No ano passado ou neste ano	18	1,8
Há mais de 2 anos e menos de 5 anos	649	66,4
Há mais de 5 anos e menos de 10 anos	140	14,3
Há mais de 10 anos e menos de 20 anos	80	8,2
Há mais de 20 anos	29	3,0
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Tipo de ensino fundamental

Variável categórica nominal. Trata do tipo de ensino fundamental cursado.

Tipo de ensino fundamental	Frequência	Percentual
Antigo ginásio secundário	59	6,0
Atual ensino fundamental	842	86,2
Supletivo ou madureza	15	1,5
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Categoria administrativa do ensino fundamental

Variável categórica nominal. Informa a categoria administrativa da(s) instituição (ções) onde o estudante cursou majoritariamente o ensino fundamental.

Categoria administrativa do ensino fundamental	Frequência	Percentual
Todo ou maior parte em escola particular	264	27,0
Todo ou maior parte em escola pública estadual	394	40,3
Todo ou maior parte em escola pública federal	68	7,0
Todo ou maior parte em escola pública municipal	190	19,4
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Tempo desde a conclusão do ensino médio

Variável categórica ordinal. Perguntava-se, no ato da matrícula em 2013, quanto tempo havia desde a conclusão do ensino médio.

Tempo de conclusão do ensino médio	Frequência	Percentual
No ano passado ou neste ano	459	47,0
A mais de 2 anos e menos de 5 anos	306	31,3
A mais de 5 anos e menos de 10 anos	125	12,8
A mais de 10 anos	26	2,7
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Tipo de ensino médio

Variável categórica nominal. Informa que tipo de ensino médio o estudante concluiu.

Tipo de ensino médio	Frequência	Percentual
Certificação de conclusão do ensino médio por meio da nota do ENEM	25	2,6
Ensino médio profissionalizante	55	5,6
Ensino médio regular	778	79,6
Supletivo ou equivalente	34	3,5
Outros	24	2,5
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Categoria administrativa do ensino médio

Variável categórica nominal. Pergunta pela categoria administrativa da(s) instituição (ções) onde o estudante cursou majoritariamente o ensino médio.

Categoria administrativa do ensino médio	Frequência	Percentual
Supletivo ou equivalente	17	1,7
Todo ou maior parte em escola particular	347	35,5
Todo ou maior parte em escola pública estadual	446	45,6
Todo ou maior parte em escola pública federal	77	7,9
Todo ou maior parte em escola pública municipal	29	3,0
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Turno do ensino médio

Variável categórica nominal. Turno no qual se cursou, majoritariamente ou integralmente, o ensino médio.

Turno do ensino médio	Frequência	Percentual
Diurno	809	82,8
Noturno	107	11,0
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Reprovações no ensino médio

Variável escalar discreta. Quantidade de reprovações no ensino médio. As respostas acima de três reprovações são agrupadas como “três vezes ou mais”.

Reprovações no ensino médio	Frequência	Percentual
Não	839	85,9
Sim, uma vez	58	5,9
Sim, duas vezes	19	1,9
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Frequência a curso pré-vestibular

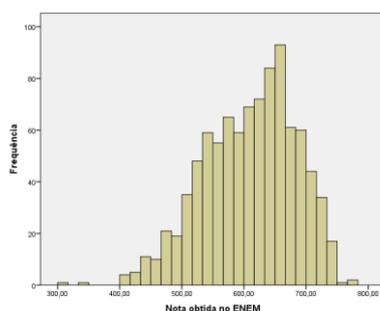
Variável categórica ordinal. Trata da frequência a algum cursinho pré-vestibular.

Frequência a curso pré-vestibular	Frequência	Percentual
Não	453	46,4
Sim, por menos de um semestre	105	10,7
Sim, por um semestre	95	9,7
Sim, por um ano	158	16,2
Sim, por mais de um ano	105	10,7
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Nota obtida no ENEM

Variável medida às maneiras escalar e categórica ordinal. Como variável categórica ordinal, conta com as seguintes faixas ordenadas: de 305,94 a 500; de 500,01 a 600; de 600,01 a 700 e de 700,01 a 776,13.

Nota obtida no ENEM	
N	930
Média	609,4702
Mediana	617,6600
Moda	505,31
Desvio-padrão	74,48839
Valor mínimo	305,94
Valor máximo	776,13
Percentil 25	555,8100
Percentil 50	617,6600
Percentil 75	665,0000



Nota obtida no ENEM	Frequência	Percentual
De 305,94 a 500	72	7,4
De 500,01 a 600	321	32,9
De 600,01 a 700	439	44,9
De 700,01 a 776,13	98	10,0
Não ingressou por ENEM	47	4,8
Total	977	100,0

Trabalho

Trabalho

Variável categórica ordinal. Informa se o estudante trabalhava e com que frequência.

Exercício de atividade remunerada	Frequência	Percentual
Não	654	66,9
Sim, mas é trabalho eventual	61	6,2
Sim, até 20 horas semanais	15	1,5
Sim, em tempo parcial (de 21h até 30h semanais)	38	3,9
Sim, em tempo integral (de 31h até 40h semanais)	73	7,5
Sim, mais de 40 horas semanais	75	7,7
Não respondeu	61	6,2
Total	977	100,0

Idade desde que trabalha

Variável categórica ordinal. Mede a idade com que o estudante começou a trabalhar, caso já o tenha feito.

Início da atividade remunerada	Frequência	Percentual
Nunca trabalhou	451	46,2
Antes dos 14 anos	35	3,6
Entre 14 e 16 anos	102	10,4
Entre 16 e 18 anos	152	15,6
Após 18 anos	176	18,0
Não respondeu	61	6,2
Total	977	100,0

Pretensão de trabalhar durante a realização dos estudos

Variável categórica nominal. Aborda a pretensão do estudante de trabalhar durante a realização dos estudos superiores.

Pretensão de trabalhar durante os estudos	Frequência	Percentual
Não	165	16,9
Sim, apenas em estágios para treinamento	394	40,3
Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral	129	13,2
Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial	228	23,3
Não respondeu	61	6,2
Total	977	100,0

Responsabilidades familiares

Responsável pelo sustento do estudante

Variável categórica nominal. Indica o principal responsável pelo sustento familiar.

Responsável pelo sustento do estudante	Frequência	Percentual
Mãe	218	22,3
Pai	367	37,6
Pai e mãe	199	20,4
Cônjuge	28	2,9
Parente	20	2,0
Você próprio	64	6,6
Outro(s)	20	2,0
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Participação econômica do estudante no sustento familiar

Variável categórica nominal. Indica a participação estudantil no sustento familiar.

Participação econômica do estudante no sustento familiar	Frequência	Percentual
Não trabalho e sou sustentado pela família ou por outras pessoas	653	66,8
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	35	3,6
Trabalho e sou responsável pelo meu sustento e contribuo, parcialmente, para o sustento da família	140	14,3
Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas	88	9,0
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Quantidade de pessoas na família

Variável escalar discreta. A questão perguntava: “incluindo apenas os que moram em sua casa, inclusive você, quantas pessoas compõem sua família?”.

Quantidade de pessoas na família	Frequência	Percentual
1 pessoa	26	2,7
2 pessoas	85	8,7
3 pessoas	236	24,2
4 pessoas	357	36,5
5 pessoas	165	16,9
6 pessoas ou mais	47	4,8
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Oferta e procura por ensino superior

Tentativas de ingresso no ensino superior

Variável escalar discreta. Questionava ao estudante quantos anos havia que ele/ela estava tentando ingressar em um curso superior.

Tentativas de ingresso no ensino superior	Frequência	Percentual
Este é o primeiro ano	354	36,2
Um ano	210	21,5
Dois anos	211	21,6
Três anos ou mais	141	14,4
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Início de algum curso superior

Variável categórica nominal. Questionava ao estudante se já havia iniciado algum outro curso superior antes de se matricular na UNIFAL-MG em 2013.

Início de algum curso superior	Frequência	Percentual
Não	614	62,8
Sim, estou cursando	41	4,2
Sim, mas já o conclui	42	4,3
Sim, mas o abandonei	219	22,4
Dados faltantes	61	6,2
Total	977	100,0

Tipo de ingresso

Variável categórica nominal. Aponta a que tipo de ingresso o estudante recorreu para ter acesso ao curso. Em 2009, a UNIFAL-MG aderiu ao SISU – Sistema de Seleção Unificado. O SISU é o sistema do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. A nota obtida no ENEM é empregada pelos estudantes na disputa de vagas das diversas carreiras oferecidas pelas universidades federais. Porém, admite-se outras formas de ingresso na UNIFAL-MG, condicionadas à existência de vagas remanescentes e dirigidas a quem já está no ensino superior (e deseja trocar de curso ou retomá-lo) e a quem já o concluiu e quer iniciar outro curso.

Tipo de ingresso	Frequência	Percentual
ENEM / SiSU	926	94,8
Portador de diploma de nível superior	4	0,4
Reingresso	14	1,4
Transferência externa	22	2,3
Transferência interna	11	1,1
Total	977	100,0

Cota de ingresso

Até 2012, a UNIFAL-MG não adotava qualquer política de ação afirmativa em seu processo seletivo. Porém, a Lei Federal nº 12.711, aprovada naquele ano, previa uma reserva mínima de 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos da rede pública de ensino, de baixa renda e/ou pretos, pardos e indígenas (PPI), de acordo com cotas específicas para cada segmento. A lei previa também que as instituições federais de ensino superior teriam até 2016 para se adaptarem às novas regras. Já em 2013 a UNIFAL-MG reservou um mínimo de 12,5% de suas vagas para cotistas. Ficou assim a distribuição dos ingressantes conforme as cotas de ingresso:

AÇÃO AFIRMATIVA		
Ação afirmativa	Frequência	Percentual
Ampla concorrência	871	89,2
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	31	3,2
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	45	4,6
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	22	2,3
Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	8	,8
Total	977	100,0

Originalmente, essa variável categórica nominal discriminava as três modalidades de ingresso por ações afirmativas. Para clarear a análise, foram agrupadas em uma categoria unificada “ações afirmativas”. Resultou, portanto, uma variável dicotômica:

Cota de ingresso	Frequência	Percentual
Ações afirmativas	106	10,8
Ampla concorrência	871	89,2
Total	977	100,0

Semestre de ingresso

Variável categórica nominal. Trata de qual semestre de 2013 os estudantes iniciaram seus estudos. A maioria dos cursos começa no primeiro semestre. Ciências Biológicas-licenciatura e Química-bacharelado, no segundo. Farmácia e Odontologia admitem estudantes em ambos semestres.

Semestre de ingresso	Frequência	Percentual
Primeiro	794	81,3
Segundo	183	18,7
Total	977	100,0

Curso

Variável categórica nominal. Informa em qual curso de graduação presencial o estudante se matriculou nos *campi* de Alfenas (Centro e Santa Clara) da UNIFAL-MG.

Curso	Frequência	Percentual	Numerus clausus
Biomedicina	46	4,7	40
Biotecnologia	40	4,1	40
Ciência da computação	41	4,2	40
Ciências biológicas-	41	4,2	40
Ciências biológicas-	46	4,7	40
Ciências sociais-bacharelado	22	2,3	20
Ciências sociais-licenciatura	21	2,1	20
Enfermagem	41	4,2	40
Farmácia	103	10,5	100
Física-licenciatura	40	4,1	40
Fisioterapia	54	5,5	50
Geografia-bacharelado	46	4,7	40
Geografia-licenciatura	42	4,3	40
História-licenciatura	42	4,3	40
Letras-licenciatura	42	4,3	40
Matemática-licenciatura	40	4,1	40
Nutrição	52	5,3	45
Odontologia	101	10,3	100
Pedagogia-licenciatura	41	4,2	40
Química-bacharelado	35	3,6	40
Química-licenciatura	41	4,2	40
Total	977	100,0	935

Modalidade

Variável categórica nominal. As modalidades são licenciatura e bacharelado. Ofertam-se licenciaturas em Física, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Os bacharelados são Biomedicina, Biotecnologia, Ciência da Computação, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Odontologia. Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia e Química são oferecidos nas duas modalidades.

Modalidade	Frequência	Percentual
Bacharelado	622	63,7
Licenciatura	355	36,3
Total	977	100,0

Turno

Variável categórica nominal. Informa o turno no qual o curso é oferecido: em tempo integral ou noturno. No noturno se oferecem o bacharelado em Ciências Sociais e todas as licenciaturas. Os demais bacharelados são oferecidos no diurno, em tempo integral.

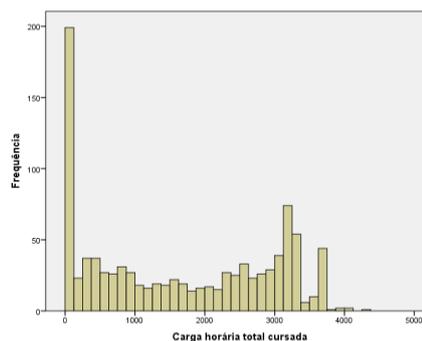
Turno	Frequência	Percentual
Integral	600	61,4
Noturno	377	38,6
Total	977	100,0

Desempenho

Carga horária total cursada

Variável escalar discreta. Informa quantas horas do curso os estudantes cumpriram.

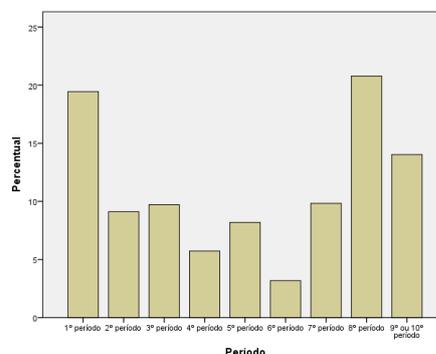
Carga horária total cursada	
N	977
Média	1638,17
Mediana	1560,00
Moda	0
Desvio-padrão	1294,08
Valor mínimo	0
Valor máximo	4280
Percentil 25	330,00
Percentil 50	1560,00
Percentil 75	2940,00



Período

Variável categórica ordinal. Trata do período do curso até o qual o estudante avançou. A maioria dos cursos se integraliza em oito períodos. Biomedicina, Ciências Biológicas-licenciatura, Enfermagem, Letras, Nutrição, Odontologia e Química-bacharelado, em nove. Farmácia e Fisioterapia, em dez.

Período	Frequência	Percentual
1º período	190	19,4
2º período	89	9,1
3º período	95	9,7
4º período	56	5,7
5º período	80	8,2
6º período	31	3,2
7º período	96	9,8
8º período	203	20,8
9º ou 10º período	137	14
Total	977	100,0



Coefficiente de desempenho acadêmico

Variável escalar contínua. O coeficiente de desempenho acadêmico (CDA) é uma medida do desempenho dos estudantes, e resulta da seguinte fórmula:

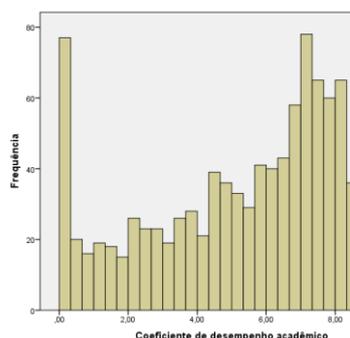
$$CDA = \frac{\sum N_i \cdot Ch_i}{\sum Ch_i}$$

Em que “CDA” é o Coeficiente de Desempenho Acadêmico, “Ni” é a nota da disciplina/unidade curricular/módulo cursada e “Chi” é a carga horária da disciplina/unidade curricular/módulo cursada (UNIFAL-MG, 2016).

Para análise, foi convertida em categórica ordinal.

Coefficiente de
desempenho acadêmico -
CDA (escalar e ordinal)

Coefficiente de desempenho acadêmico	
N	977
Média	5,149
Mediana	5,810
Moda	0,000
Desvio-padrão	2,666
Valor mínimo	0,000
Valor máximo	9,220
Percentil 25	3,105
Percentil 50	5,810
Percentil 75	7,355



Coefficiente de desempenho acadêmico	Frequência	Percentual
Entre 0 e 0,99	113	11,6
Entre 1 e 1,99	52	5,3
Entre 2 e 2,99	72	7,4
Entre 3 e 3,99	73	7,5
Entre 4 e 4,99	96	9,8
Entre 5 e 5,99	103	10,5
Entre 6 e 6,99	141	14,4
Entre 7 e 7,99	203	20,8
Acima de 8	124	12,7
Total	977	100,0

Regularidade

Variável categórica nominal. Aponta se o estudante estava regular ou não no curso, isto é, se o concluiria dentro do tempo regulamentar.

Regularidade no curso	Frequência	Percentual
Não	780	79,8
Sim	197	20,2
Total	977	100,0

Abandono

Variável categórica nominal. A variável “abandono” reagrupa as várias situações em que os estudantes se encontram no sistema acadêmico. São casos de abandono as desistências, os trancamentos, os desligamentos e as transferências (externas e internas). Os vínculos ativos no sistema, os graduados e os falecidos são “não abandono”.

Abandono	Frequência	Percentual
Abandonou	423	43,3
Não abandonou	554	56,7
Total	977	100,0

ANEXO II: TESTANDO, MEDINDO E CARACTERIZANDO ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

Há associação se “a distribuição da variável resposta muda de alguma forma à medida que a variável explicativa muda. Na comparação de dois grupos, existe uma associação se as médias da população ou proporções da população diferirem entre os grupos” (AGRESTI e FINLAY, 2012, p. 252). O teste qui-quadrado de independência é uma prova da significância estatística da relação entre duas variáveis categóricas. Basicamente, o teste compara os valores de fato observados nas células da tabela com os valores esperados, caso houvesse independência entre as variáveis, com o intuito de se testar se há independência entre elas ou não. O objetivo é verificar se os dados mostram evidência suficiente para se afirmar que há associação entre as

variáveis. (AGRESTI e FINLAY, 2012; BARBETTA, 2001; GARCÍA FERRANDO, 1992; SÁNCHEZ CARRIÓN, 1992).

Mas o teste indica apenas quanta evidência existe de que as variáveis sejam dependentes, não quão forte é a dependência (AGRESTI e FINLAY, 2012; SÁNCHEZ CARRIÓN, 1992; GARCÍA FERRANDO, 1992). Checada a existência de relação, é necessário medir-se a força da associação entre as duas variáveis. Para isso, adotam-se medidas de associação, isto é, estatísticas ou parâmetros que resumam a força da dependência entre duas variáveis.⁶¹ Assumem um intervalo de valores de um extremo a outro conforme os dados variem de uma associação mais fraca a uma mais forte⁶² (GARCÍA FERRANDO, 1992; AGRESTI e FINLAY, 2012). A primeira adotada é a V de Cramer, que assume valor 0,0 quando não existe associação alguma (independência) e 1,0 quando existe associação máxima (determinação). Logo, quanto mais o coeficiente se aproxima de 1, maior o grau de associação. Seu uso independe do tamanho da tabela, o que a torna adequada para estudos que examinem tabelas de tamanhos variados. Como complemento, incorporou-se uma segunda medida, baseada no critério RPE⁶³: o coeficiente Lambda (λ), medida assimétrica de associação⁶⁴ para distribuições bivariadas, em que ambas variáveis são nominais. Lambda independe dos tamanhos da tabela e da população, e varia entre 0,0 a 1,0. Como medida RPE, Lambda expressa a proporção de erros preditivos da variável dependente que se pode evitar graças ao conhecimento adicional aportado pela variável independente (GARCÍA FERRANDO, 1992).

Verificadas a existência de associação e sua força, é preciso observar como os dados diferem do que a hipótese de independência entre elas prevê, isto é, qual a natureza dessa associação. Para isso, recorre-se às diferenças de proporções, obtidas comparando-se, dentro de cada categoria da dependente, os percentuais observados nas categorias da variável independente.

ANEXO III: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ESTUDANTES

1º TÓPICO: ESCOLHA, DECISÃO e INGRESSO. Por que cursar uma graduação. Quando decidiu a prestar o ENEM. Por que a UNIFAL-MG. Por que escolheu este curso, especificamente. O que mais pesou na opção. Havia outro curso realmente pretendido ou era esse mesmo? Quais foram as estratégias de preparação. Como se informou da universidade e do curso. A existência de outros universitários na família. O cálculo das chances. O ingresso.

2º TÓPICO: PERMANÊNCIA, VIVÊNCIA, INTEGRAÇÃO. Dificuldades de aprendizagem. Dificuldades materiais. Dificuldades culturais. Expectativas em torno do curso. Expectativas da carreira. O tempo passado no campus. O relacionamento com os colegas. O relacionamento com os professores. Grau de informação sobre assistência estudantil e existência de bolsas. Os custos diários de manutenção e outras dificuldades. Estratégias para contorná-las. A conciliação de estudo e trabalho. Objetivos com o diploma. Projeções em curto e médio prazo.

⁶¹ Sánchez-Carrión (1992) e Agresti e Finlay (2012) dispensam medidas de associação. Consideram que são uma simplificação excessiva da relação entre duas variáveis, incapaz de descrever os vários padrões de associação que pode haver entre elas, sobretudo quando o número de linhas ou de colunas da tabela ultrapassa a dois e/ou o número de casos é elevado. De todo modo, incorporou-se as V de Cramer e Lambda como um complemento informativo, mesmo que redutor, à análise das tabelas.

⁶² A magnitude dos coeficientes (entre 0 e 1) só pode ser entendida como grau de associação. Não se pode interpretá-la como explicação para a variação de uma variável (GARCÍA FERRANDO, 1992).

⁶³ Redução Proporcional do Erro. As medidas tipo RPE formulam a proporção em que se pode reduzir o erro na distribuição de uma variável dependente quando se dispõe do conhecimento adicional de uma variável independente (GARCÍA FERRANDO, 1992).

⁶⁴ Medidas assimétricas destinam-se geralmente a medir a influência de uma variável independente na predição dos valores da dependente. Por isso, seu cálculo requer que se distinga qual delas é a independente (GARCÍA FERRANDO, 1992).

3º TÓPICO: DESEMPENHO, FILIAÇÃO. Expectativas quanto à graduação. A falta de tutela e a autonomia. O trabalho acadêmico: leitura, escrita e fala. A fruição da universidade. As aulas. Afiliação acadêmica. Exigências e tarefas acadêmicas. Engajamento em atividades extracurriculares. Pesquisa, extensão, monitorias: o que são e para que servem. Assistência estudantil: como concorrer a ela. A formação de redes.

4º TÓPICO: DECISÃO DE ABANDONO. A desistência como uma alternativa. Como estava o desempenho acadêmico. Qual o nível de comprometimento com os estudos dos que abandonaram. Nível de interesse na área. Circunstâncias impeditivas da continuação do curso. Fatores estimulantes da interrupção. Opções que se ofereceram. A percepção pessoal da evasão. O cálculo abandono X permanência. Por que não saiu antes. Por que não esperou se formar.

5º TÓPICO: TRAJETÓRIA PÓS-DESISTÊNCIA, PROJETOS ATUAIS. O que significou a vida acadêmica interrompida. Qual é o valor de um diploma. Diferenças entre diplomas. Cálculos, interesses e projetos atuais. Os reais efeitos da universidade. Em que medida as promessas do ensino superior foram ou não cumpridas. As alternativas pós-abandono. Um possível retorno aos estudos. Por que sim. Por que não.