

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Gustavo Bruno de Paula

DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM
DIFERENTES NÍVEIS DO SETOR FEDERAL BRASILEIRO

BELO HORIZONTE

2021

Gustavo Bruno de Paula

DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE EM
DIFERENTES NÍVEIS DO SETOR FEDERAL BRASILEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marques Martins
Nogueira

BELO HORIZONTE

2021

P324d
T Paula, Gustavo Bruno de, 1988-
Desigualdades sociais e evasão no ensino superior [manuscrito] :
uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro / Gustavo
Bruno de Paula. - Belo Horizonte, 2021.
208 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientador: Cláudio Marques Martins Nogueira.
Bibliografia: f. 170-178.
Apêndices: f. 179-208.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Evasão universitária --
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Evasão universitária -- Teses. 4. Ensino
superior -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Fracasso escolar -- Teses.
6. Igualdade na educação -- Teses. 7. Estudantes universitários --
Condições sociais -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Cláudio Marques Martins. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO GUSTAVO BRUNO DE PAULA

Realizou-se, no dia 19 de maio de 2021, às 09:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 798ª defesa de tese, intitulada *Desigualdades sociais e evasão no ensino superior: Uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro*, apresentada por GUSTAVO BRUNO DE PAULA, número de registro 2017655001, graduado no curso de CIÊNCIAS SOCIAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudio Marques Martins Nogueira - Orientador (UFMG), Prof(a). André Ricardo Salata (PUC-RS), Prof(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ), Prof(a). Maria Teresa Gonzaga Alves (UFMG), Prof(a). Felícia Silva Picanço (UFRJ).

A Comissão considerou a tese: aprovada, destacando a contribuição da pesquisa para o campo dos estudos sobre a educação superior. Foi sugerido que sejam feitas publicações com base na tese.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 19 de maio de 2021.

Prof(a). Claudio Marques Martins Nogueira (Doutor)

Prof(a). André Ricardo Salata (Doutor)

Prof(a). Rosana Rodrigues Heringer (Doutora)

Prof(a). Maria Teresa Gonzaga Alves (Doutora)

Prof(a). Felícia Silva Picanço (Doutora)

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela linha de pesquisa Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação – Conhecimento e Inclusão social.

Aprovada em:

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira
FAE/UFMG – Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Gonzaga Alves
FAE/UFMG – Titular

Prof^a. Dr^a. Rosana Rodrigues Heringer
FE/UFRJ – Titular

Prof. Dr. André Ricardo Salata
PUC-RS – Titular

Prof^a. Dr^a. Felícia Silva Picanço
UFRJ – Titular

Prof^a. Dr^a. Hustana Maria Vargas
PPGE/UFF – Suplente

Prof^a. Dr^a. Flávia Pereira Xavier
FAE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 19 de Maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Cláudio Nogueira, por sua competência e por toda a atenção dedicada durante todo o doutorado e o processo de constituição desta pesquisa, como também pela amizade e pela compreensão às angústias pessoais durante o caminho, deixando sempre abertas as possibilidades de meu desenvolvimento próprio enquanto pesquisador.

Minhas amigas da Faculdade de Educação: Bréscia Nonato, Thainara Ariovaldo, Ana Paula Guedes, Liliane Lima e Shirley Torres. Toda pesquisa é mais fácil e mais bem elaborada quando feita em grupo.

Meus amigos e familiares. Minha mãe, Sônia, meu pai, Vicente, e meu irmão, e melhor amigo, Lucas. Minha amiga, Mônica, que passou parte desse caminho comigo. Os meus amigos e amigas de Divinópolis, que sinto saudades de abraçá-los devido à pandemia. Minha namorada, Cinthia, com quem aprendo muito e cuja companhia me alegra todos os dias.

Professores e demais trabalhadores da Universidade Federal de Minas Gerais, especialmente aos membros da Prograd que compartilharam a base de dados com informações dos estudantes. À FAPEMIG, pela bolsa que me permitiu dedicar integralmente ao doutorado, e à CAPES, pelo financiamento do período de estudos e pesquisa na Universidade de Toronto – período que foi fundamental na aprendizagem dos métodos utilizados nesta tese.

Scott Davies, por me receber como aluno visitante no OISE/UofT.

Finalmente, todos os entrevistados que aceitaram colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a relação entre desigualdades sociais e evasão no ensino superior público federal, com base em dados de ingressantes do ano de 2016. O desenho da pesquisa combina análises de dados empíricos quantitativos e qualitativos, obtidos em diferentes níveis: nível nacional, incluindo o conjunto das universidades federais; nível institucional ou local, relativo à Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; e nível individual, concernente a entrevistas com universitários. Com informações do Censo da Educação Superior, verificamos se a evasão discente está associada com a origem social dos estudantes das universidades federais. Baseando-nos em estudos que apontam a importância de se diferenciar os tipos de evasão, aplicamos procedimento inovador ao separarmos a evasão do curso ou instituição da do sistema do ensino superior. Com o uso de estatísticas descritivas e modelos de regressão logísticos com efeitos mistos, observamos que apesar de, em geral, haver fraca associação entre variáveis socioeconômicas e evasão, estudantes de origem social mais baixa estão mais vulneráveis a sair do sistema de ensino superior, enquanto seus pares de origem social mais alta, quando evadem, têm maior probabilidade de retornar em outros cursos ou instituições. Os dados mostraram ainda que fatores relativos aos tipos de cursos são mais relevantes para explicar a evasão do que os socioeconômicos. Graduandos de licenciatura e do período noturno, por exemplo, têm maior probabilidade de evadir não apenas dos cursos ou instituições, como do sistema. Aplicamos desenho semelhante para analisar os dados de universitários da UFMG. Nesse caso, separando a evasão de curso, seguida de reingresso, da evasão da instituição. Os resultados também apontaram a fraca influência das características socioeconômicas sobre a evasão, principalmente a da instituição, com maior relevância de fatores relativos às características dos cursos. Com base nesses resultados, passamos para uma análise empírica de caráter mais qualitativo. A partir dos relatos de 12 universitários da UFMG que saíram de cursos ou da instituição, identificamos que as características socioeconômicas são importantes para compreender as diferentes razões de suas decisões de abandonar os cursos. Estudantes de posição social mais elevada evadiram de modo mais voluntário, por razões vinculadas à perda de interesse pelo curso ou para buscarem alternativas tidas como mais satisfatórias, enquanto graduandos de posições sociais mais baixas evadiram de forma mais involuntária, por dificuldades acadêmicas ou responsabilidades externas, como o trabalho, que prejudicavam a permanência. Os resultados indicam que apesar de a origem social não explicar expressivamente a evasão do ensino superior federal, ela é fundamental para entender as diferentes razões que a causam. Concluímos que é importante a elaboração de desenhos de pesquisa que possibilitem diferenciar os tipos de evasão e os motivos que levam os estudantes a saírem do ensino superior, inclusive para produzir políticas sociais mais eficazes, aquelas voltadas para o combate dos processos de evasão que afetam os mais vulneráveis e que constituem exclusão acadêmica e social.

Palavras-chave: evasão; ensino superior; evasão do ensino superior; desigualdades sociais.

ABSTRACT

This research investigated the relationship between social inequalities and dropout from Brazilian federal public higher education, based on data of freshmen of the year of 2016. For this, the research design combines analysis of empirical quantitative and qualitative data, obtained from different levels: national level, covering the federal universities; institutional or local level, related to the Federal University of Minas Gerais – UFMG; and individual level, concerning interviews with undergraduates of this institution. Using information from the Higher Education Census, we verify if the dropout from the institutions is associated with the social origin of the students from the federal universities. Based on studies that point to the importance to differentiate the types of dropout, we apply an innovative procedure separating the dropout from program or institution from the higher education system. Through descriptive statistics and logistic regression models with mixed effects, we observed that although, in general, the weak association between the socioeconomic variables and dropout, students from lower social background are more vulnerable to leave the higher education system, while their peers from more affluent social background have a higher probability of returning to other programs and institutions after they dropout. The data also showed that factors related to the types of programs are more important to the explanation of dropout than socioeconomic ones. Undergraduates of teaching or evening degrees, for example, have a higher probability of dropout not only from programs or institutions but also from the system. We apply a similar design to study the data of undergraduates of UFMG. In this case, separating dropout from a program, followed by re-entry, and dropout from the institution. The results also indicated the weak influence of socioeconomic characteristics on dropout, especially from the institution, with factors related to the characteristics of the programs being more relevant. Based on these results, we pass to a more qualitative empirical analysis. From interviews with 12 undergraduates of the UFMG that left their programs or the institution, we identified that the socioeconomic characteristics were important to comprehend the reasons for their decisions to abandon the programs or the institution. Students from a higher social position left more voluntarily, for reasons linked to the loss of interest in the program or to seek alternatives seen as more satisfactory, while undergraduates of lower social position dropout more involuntarily, for academic difficulties or external responsibilities, like working, that harmed their permanence. The results indicate that even though the social origin does not significantly explain the probability of dropout from higher education, it is fundamental to understand its reasons. We conclude that is important to develop research designs that make it possible to distinguish the types of dropout and the reasons that lead students to leave higher education, to produce more effective social policies that aim to reduce the dropout processes that affects the more vulnerable and that constitute academic and social exclusion.

Keywords: dropout; higher education; dropout from higher education; social inequalities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Spady sobre o processo de evasão	21
Figura 2 – Segundo modelo de Spady sobre o processo de evasão.....	22
Figura 3 – Modelo de Vincent Tinto sobre o processo de evasão.....	25
Figura 4 – Modelo causal de evasão estudantil de John Bean.....	29
Figura 5 – Modelo conceitual de evasão de estudantes não-tradicionais.....	31
Figura 6 – Modelo integrado de evasão no ensino superior	33
Figura 7 – Caminhos esperados da interação entre variáveis no modelo de progresso acadêmico	35
Figura 8 – Resultados dos modelos logísticos em efeito marginal médio.....	82
Figura 9 – Modelo logístico, sem diferenciação dos tipos de evasão.....	84
Figura 10 – Percentuais de evasão de curso e de instituição e desempenho obtido no Enem pelos alunos nos cursos.....	99
Figura 11 – Resultados dos modelos logísticos em efeito marginal médio.....	103
Figura 12 – Modelo logístico para UFMG, sem diferenciação do tipo de evasão	105
Figura 13 – Histogramas da média do RSG, por situação acadêmica.....	107
Figura 14 – Média do RSG do alunado e taxas de evasão dos cursos.....	107
Figura 15 – Resultados dos modelos lineares mistos para o RSG.....	108
Figura 16 – Resultados dos modelos logísticos, com inclusão da variável de RSG	110
Figura 17 – Roteiro de entrevista	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos estudantes conforme raça e origem escolar.....	78
Tabela 2 – Proporção dos tipos de evasão, segundo as características dos estudantes e dos cursos que ingressaram.....	80
Tabela 3 – Características dos ingressantes da UFMG de 2016, por grau acadêmico.....	94
Tabela 4 – Características dos ingressantes da UFMG de 2016, por seletividade.....	94
Tabela 5 – Percentuais de evasão e seletividade dos cursos.....	95
Tabela 6 – Características dos estudantes e percentuais de evasão.....	100
Tabela 7 – Comparação entre o indicador de ausência da variável cor/raça e outras variáveis*.....	179
Tabela 8 – Resultados dos modelos logísticos em efeitos marginais médios.....	181
Tabela 9 – Métricas e outros resultados dos modelos.....	181
Tabela 10 – Comparação entre os modelos multinomial e logísticos binomiais, resultados em razões de chance.....	182
Tabela 11 – Resultados do Modelo 1, em probabilidades.....	183
Tabela 12 – Resultados do Modelo 2, em probabilidades.....	184
Tabela 13 – Comparação entre os resultados dos modelos binomiais e multinomial, em razões de chance.....	185
Tabela 14 – Comparação dos resultados dos modelos lineares sobre a média do RSG, com e sem variável de evasão.....	186
Tabela 15 – Resultados do Modelo 5, em probabilidades.....	187
Tabela 16 – Resultados do Modelo 6, em probabilidades.....	188
Tabela 17 – Métricas e outros resultados dos modelos.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos ingressantes em universidades federais no ano de 2016	75
Quadro 2 – Informações dos ingressantes de 2016	90
Quadro 3 – Categorias de análise das trajetórias acadêmicas e processos de evasão dos entrevistados	119
Quadro 4 – Motivos que ocasionaram a evasão dos estudantes entrevistados.....	158
Quadro 5 – Informações relativas aos estudantes de posição social baixa.....	193
Quadro 6 – Informações relativas aos estudantes de posição social intermediária	193
Quadro 7 – Informações relativas aos estudantes de posição social alta.....	194
Quadro 8 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social baixa.....	194
Quadro 9 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social intermediária ...	201
Quadro 10 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social alta.....	205

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DESIGUALDADES SOCIAIS E PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	19
1.1 Modelo de integração estudantil.....	20
1.2 Desdobramentos do modelo de integração estudantil	26
1.3 A teoria da afiliação estudantil de Alain Coulon.....	36
1.4 Teoria do capital cultural e evasão no ensino superior.....	39
1.5 Efeitos do desempenho acadêmico e da origem escolar sobre a evasão	43
1.6 Teoria da escolha racional e do capital humano.....	44
1.7 Características institucionais e variação das taxas de evasão.....	48
Considerações.....	50
2 DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	54
2.1 Ensaaios e pesquisas iniciais sobre o problema da evasão no ensino superior no Brasil.....	55
2.2 Pesquisas sobre evasão focalizadas em instituições	61
2.3 Pesquisas sobre evasão focalizadas em cursos	63
2.4 Ação afirmativa e permanência	65
2.5 Os efeitos do Sisu sobre os índices de evasão	67
Considerações.....	69
3 EVASÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	71
3.1 Dados e método	74
3.2 Perfil dos ingressantes das universidades federais em 2016	77
3.3 Origem social e diferentes formas de evasão nas universidades federais	79
Considerações.....	84
4 EVASÃO NA UFMG.....	87
4.1 Dados e método	88
4.2 Características dos ingressantes da UFMG em 2016	93
4.3 Origem social e evasão na UFMG.....	99
Considerações.....	111
5 OS PROCESSOS DE EVASÃO ESTUDANTIL SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL.....	114
5.1 Dados e método	116
5.2 Origem social, trajetórias acadêmicas e processos de evasão singulares	120
5.2.1 Grupo de estudantes de posição social alta	120
5.2.2 Grupo de estudantes de posição social intermediária.....	132
5.2.3 Grupo de estudantes de posição social baixa.....	141
5.3 Mobilidade ou exclusão? Origem social e evasão voluntária ou involuntária	157
Considerações.....	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	167
Referências	170
Apêndice A – Capítulo 3 Evasão nas universidades federais.....	179
Apêndice B – Capítulo 4 Evasão na UFMG.....	182
Apêndice C – Capítulo 5 Os processos de evasão estudantil segundo a origem social	189

“When he told his headmaster he wanted to teach art, he was advised to take a degree in some other subject by way of insurance.”

(Obituary of Kingsmen, King’s Annual Repport, 1981 apud Gambetta, 1987, p. 116)¹

"Depois que eu entrei na arquitetura, minha mãe, quando eu decidi mudar, ela não apoiou. Ela já foi "não, você passou na Arquitetura na UFMG, é uma faculdade boa, curso bom. Você vai largar agora? Se você tivesse entrado em música antes era uma coisa. Você vai largar um curso desses? Você vai largar Arquitetura na UFMG e vai fazer Música?"

Juliana, entrevistada, ex-aluna do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMG

INTRODUÇÃO

Entre a década de 90 e meados de 2010, o ensino superior brasileiro se expandiu e se diversificou consideravelmente devido a mudanças sociais e econômicas no país, bem como à implementação de políticas educacionais orientadas a elevar o número de vagas e ampliar as oportunidades de acesso a grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior.²

Especificamente sobre as políticas educacionais, no âmbito privado, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, e o Programa Universidade Para Todos (Prouni), de 2005, promoveram uma expressiva expansão das instituições privadas de educação superior no país, ao facilitar as condições de acesso nesse setor aos estudantes vindos das camadas populares. No setor público, enquanto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado em 2007, incentivou a ampliação da oferta de vagas pelas instituições públicas federais, o estabelecimento da Lei de Cotas, em 2012, objetivou democratizar o acesso ao estabelecer uma reserva de metade das vagas desse setor para os estudantes de

¹ “Quando ele contou ao seu diretor que queria ensinar arte, ele foi aconselhado a se formar em alguma outra área como uma forma de seguro.” (Tradução nossa).

² Inúmeros trabalhos lidam com essas mudanças mais amplas e sobre as políticas adotadas, alguns sendo: Barbosa (2019), Caseiro (2016), Feres Júnior et al. (2018), Heringer (2018), Oliveira e Honorato (2020), Prates (2014), Silva (2020).

vindos das escolas públicas, designando ainda parte dessas vagas para alunos de baixa renda e cotas específicas para negros, indígenas ou deficientes.

A ampliação do acesso ao ensino superior ocasionada por essas políticas pode ser conferida em relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2017. Registrou-se um aumento de 96,5% das matrículas no ensino superior entre os anos de 2003 e 2014 – tendo boa parte desse crescimento ocorrido no setor privado. Durante esse período, o acesso também se democratizou expressivamente, como apontado pela Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016. Na rede pública de ensino superior, a proporção de estudantes vindos dos dois quintos de rendimentos mais baixos no país passou de 8,1% em 2005 para 22,3% em 2015, enquanto na rede privada essa transição foi de 2,9% para 14,8%. Considerando a raça, se em 2005 a taxa de matrícula líquida dos jovens negros no ensino superior era de 5,5%, em 2015 esse número passou para 12,8%.

Esse processo de expansão interrompeu-se a partir de 2015, com as mudanças políticas e econômicas ocorridas no país, inclusive com redução do número de matriculados no nível terciário em 2016 (INEP, 2015; 2016).³ Apesar disso, as repercussões dessas transformações mobilizaram uma série de novas pesquisas direcionadas a entender, sob vários ângulos, as repercussões dessas profundas modificações no ensino superior, como: os impactos do acesso ao ensino superior ou organização de seu sistema (Mont`Alvão, 2015; Salata, 2018; Santos, Lima e Carvalhaes, 2020); os efeitos de ampliação das oportunidades acadêmicas das diferentes políticas implementadas (Golgher, 2020; Karruz, 2018; Melo, 2018; Senkevics e Melo, 2019; Vieira e Arends-Kenning, 2019); as modificações nos padrões de desigualdades internas das universidades (Honorato, Zucarelli e Vieira, 2019; Perosa e Costa, 2015), sob diversos eixos como gênero, raça e classe (Carvalhaes e Ribeiro, 2019); ou compreender a subjetividade dos grupos sociais atendidos pelas políticas de bolsas ou de ação afirmativa (Incerti, Paula e Geber, 2018; Grisa e Caregnato, 2020).

Neste contexto, alcança também maior relevância a questão da evasão, ou permanência, no ensino superior, com trabalhos direcionados a investigar como essas mudanças repercutiram sobre as trajetórias estudantis (Costa e Picanço, 2020; Klitzke e Heringer, 2021; Marques, 2020; Fritsh, Vitelli e Rocha, 2019). A pergunta compartilhada por esses estudos é se a expansão de vagas e a ampliação das oportunidades de acesso,

³ A interrupção dessa tendência deve ter sido ainda mais expressiva devido às consequências sobre o ensino presencial causadas pela pandemia da Covid-19 iniciada em 2020.

foram também acompanhadas por condições de conclusão do curso pelos novos públicos do setor terciário brasileiro.

Compreender e explicar os mecanismos sociais que impulsionam a evasão no ensino superior pode se caracterizar como um quebra-cabeça para os pesquisadores e gestores educacionais, como expressam Berger e Braxton (1998) ao se referir à complexidade dessa problemática. Isso decorre das dificuldades que se impõem à definição conceitual do fenômeno, derivadas das variações no sentido atribuído ao evento, conforme se adote o ponto de vista do estudante ou o dos gestores da educação, e as diferentes perspectivas metodológicas que se pode adotar ao abordá-lo, que refletem sobre as formas de mensuração.

Sobre o primeiro ponto, Tinto (1982) observa que os significados da evasão podem variar conforme a perspectiva tomada: se do indivíduo ou da instância educacional – seja um colegiado, departamento, IES ou instituição de gestão da educação de um território. Para estas últimas organizações, a evasão frequentemente será tomada como um evento negativo (Tinto, 1982, p.8). Ela implica em perda de recursos investidos (no caso do setor público), de lucros futuros (para as IES privadas) ou em fracasso, como no caso dos projetos ou políticas educacionais com a finalidade de equalização das oportunidades escolares ou elevação do nível educacional da população. Por outro lado, do ponto de vista do aluno, é possível que a evasão não seja percebida negativamente, mas como sendo parte de reajustes em suas expectativas em prol de melhores oportunidades.

O simples ato de abandonar uma instituição pode ter significados múltiplos e bastante díspares para aqueles que estão envolvidos ou são afetados por aquele comportamento. Apesar de um observador como um gestor institucional poder definir um comportamento de abandono como fracasso para completar um dado curso de estudos, estudantes podem entender esse abandono como um passo positivo em direção de uma conclusão de meta (...) (Tinto, 1987, p. 4, tradução nossa).

Tinto ainda salienta que para a maior parte dos estudantes, o período que envolve a entrada no ensino superior é marcado por incertezas quanto aos interesses e objetivos pessoais e profissionais – trata-se muito mais de um momento experiência de descobrimento do que de confirmação de certezas. Desse modo, seria surpreendente que a maioria absoluta dos alunos se sentisse completamente segura diante das escolhas iniciais que efetuou ao ingressar em um determinado curso ou instituição. Podem, por exemplo, perceber que a graduação que se matricularam não condiziam com suas

expectativas iniciais ou podem ainda redefinir seus projetos de futuro e sentir a necessidade de reorientar sua formação de nível superior em função disso. O resultado inevitável é que os cursos e/ou as instituições sempre registrem um percentual considerável de evasão, devido às mudanças naturais de preferências e objetivos profissionais dos indivíduos.

Isso resulta na possível confusão analítica entre diferentes razões de evasão. Sobre isso, Tinto argumentou que, frequentemente, os estudos alcançavam resultados que se contrapunham às suas hipóteses iniciais, pois confundiam a evasão derivada de dificuldades acadêmicas (*academic dismissal*), que seria mais rara em sua visão, com a causada por desistência voluntária (*voluntary withdrawal*), que constituiria como a maior parte do que se registrava como evasão pelas pesquisas.

(...) enquanto alguns estudos têm declarado que as chances de evadir é inversamente relacionado com habilidade, outros têm argumentado que o inverso é verdade – a saber, que os estudantes mais brilhantes são os mais prováveis de evadir da universidade. (...) demorou um certo tempo para que os pesquisadores descobrirem que estes estudos estariam descrevendo na verdade dois tipos de comportamento muito diferentes, isto é, a dispensa acadêmica e a desistência voluntária. (Tinto, 1982, p. 3, tradução própria).

Contudo, o fato é que as bases de dados disponíveis dificultam a diferenciação dessas situações, em geral, as informações coletadas por instituições exibem apenas o registro de vínculo do aluno ao curso, sem indicar os motivos que o levaram a sair do curso. Com efeito, toda uma série de situações distintas acaba sendo classificada como evasão, dificultando o trabalho de especificar diferentes padrões associados a esse evento.

O que nos leva ao segundo ponto, sobre as dificuldades metodológicas de definição e mensuração do evento, que estão relacionadas com os diferentes níveis institucionais que ela pode ocorrer: por curso, instituição e sistema, cada qual podendo ser explicado por razões específicas.

Sobre isso, referindo-se aos estudos sobre evasão realizados nos Estados Unidos, Tinto aponta que muitos destes confundiam a evasão de instituição com evasão do sistema de ensino superior, sendo dois tipos de eventos que exigiriam explicações específicas (Tinto, 2012). No Brasil, dificuldades adicionais se apresentam devido à organização específica do ensino superior, pois se deve considerar ainda o abandono de curso como uma outra forma específica de evasão.

Tomando-se o nível do sistema de ensino superior, parte das taxas de evasão reportadas por cursos e instituições podem se constituir como movimentos de mobilidade acadêmica, mesmo que sejam realizadas por reingressos por meio de novos processos seletivos. Para a instituição, os registros de evasão informados pelos colegiados ou secretarias podem, da mesma forma, se caracterizar por mudanças de cursos. Mas é interessante observar que, mesmo com essas diferenciações, do ponto de vista da graduação, a saída do estudante sem obter o diploma implica necessariamente em evasão do curso. Dessa forma, mesmo mobilidades internas no ensino superior implicam em evasão, ao menos nas planilhas de registros de uma determinada graduação. É importante ter em vista, portanto, que a definição da evasão dependerá do nível de análise tomado pelo pesquisador ou gestor.

Nenhuma definição de evasão provavelmente conseguirá captar inteiramente a complexidade de sua ocorrência no ensino superior. Pesquisadores e gestores institucionais devem escolher com algum cuidado as definições que melhor se encaixam em seus interesses e objetivos. (Tinto, 1987, p. 14, tradução nossa).

As consequências disso sobre as variações dos resultados em função dos diferentes níveis de análise são bem sintetizadas por Vitelli e Fritsch (2016), ao apontarem os meios que têm sido utilizados pelas pesquisas nacionais para se calcular ou analisar o abandono no ensino superior. Os autores demonstram a existência de uma pluralidade de fórmulas empregadas, que se diferenciam por sua temporalidade (semestral, anual ou por coortes) ou granularidade (curso, instituição ou sistema). Diferenças essas que potencialmente geram incompatibilidades entre os resultados alcançados por trabalhos sobre o tema.

Toda essa discussão referente às diferentes razões e formas de evasão do ensino superior tem implicações importantes sobre a análise dos efeitos das desigualdades sociais sobre esse evento, pois se deve atentar que um mesmo indicador pode agregar causas de evasão muito distintas e que, por essa razão, pode dificultar a identificação das desigualdades sobre o seu desencadeamento. Como distinguir o que se constitui, para usar os termos de Ristoff (1995), exclusão e o que se caracteriza como mobilidade? De que modos essa diferenciação se relaciona com as desigualdades sociais? Estudantes vindos de grupos sociais mais desfavorecidos, por exemplo, estariam mais vulneráveis a tipos de evasão derivados de dificuldades acadêmicas ou econômicas, enquanto, inversamente, a evasão ocasionada por reajustes de preferências ou redirecionamentos a melhores

oportunidades seriam mais comuns entre os graduandos mais afluentes? A oportunidade de mudar de curso, instituição, ou mesmo assumir os riscos de abandonar o ensino superior, de uma maneira menos negativa, poderia estar justamente atrelada a privilégios dos alunos de origens sociais mais afluentes?

Essa pesquisa busca contribuir com os estudos sobre evasão partindo de uma abordagem sociológica interessada em investigar as desigualdades sociais na educação. De modo mais amplo, nosso objetivo é o de verificar se e como a origem social se associaria à evasão no ensino superior, atentando-se às diferentes formas e razões que esse evento pode ter. Sabendo-se que nem sempre a evasão do ensino superior implica necessariamente em uma evasão do sistema ou mesmo de uma instituição, isto é, muitos alunos se redirecionam para outras graduações, averiguamos empiricamente se existe alguma relação entre o tipo de evasão e as características socioeconômicas dos estudantes. Para isso, além da análise da literatura sobre evasão, especialmente daquela que busca investigar as relações entre esse fenômeno e as desigualdades sociais, empreendemos uma pesquisa empírica em três níveis de análise: duas de natureza quantitativa e uma qualitativa.

Os capítulos 1 e 2 são direcionados à discussão teórica. No primeiro, apresentamos e analisamos perspectivas sociológicas que auxiliem a compreender o fenômeno da evasão no ensino superior. Nele, exploramos as contribuições do modelo de integração, desenvolvido por William Spady, posteriormente reelaborado por Vincent Tinto, e os desdobramentos desenvolvidos pela literatura que se baseou no modelo. Discutimos também uma perspectiva próxima a esse paradigma, a teoria da afiliação estudantil de Alain Coulon, nos concentrando a indicar como ela pode auxiliar a compreender a natureza educacional particular do contexto universitário. Após, analisamos as teorias clássicas do capital cultural e da escolha racional e os potenciais explicativos que elas oferecem. Atentamos também para estudos específicos que investigaram os efeitos do desempenho acadêmico ou de características das instituições sobre as taxas de evasão. No capítulo 2, reconstituímos como as pesquisas nacionais do campo da educação e da sociologia abordaram a questão da evasão no ensino superior brasileiro, a fim de estabelecer os principais resultados, os consensos e as lacunas ainda existentes sobre seus determinantes.

A análise empírica é apresentada nos capítulos 3, 4 e 5. Importa salientar que ainda que o objetivo de pesquisar as desigualdades sociais e a evasão seja o fio condutor de todas as análises empíricas do trabalho, as questões e hipóteses a serem investigadas

diferem um pouco segundo o enfoque empregado e a natureza dos dados analisados em cada uma dessas etapas da pesquisa.

No capítulo 3, analisamos se estudantes com características socioeconômicas mais baixas têm maior probabilidade de sair do ensino superior, com base nos dados do Censo da Educação Superior (Cesup) de 2016, focalizando-se as universidades federais do país. Nossa hipótese é de que alunos em posições sociais menos privilegiadas estão mais vulneráveis à evasão do sistema de ensino superior, enquanto aqueles socialmente mais afluentes tendem mais a mudar de cursos e instituições conforme seus interesses e experiências nesse nível de ensino – o que denominamos como evasão de curso/instituição. Para análise desses dados, além da estatística descritiva, utilizamos modelos de regressão logística com efeitos mistos para verificar as associações entre os tipos de evasão e as variáveis de interesse. Para qualificar a origem social, utilizamos as variáveis de raça e origem escolar do ensino médio.

Em seguida, no capítulo 4, passamos para um âmbito institucional específico, o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo o mesmo objetivo e com base em dados para o mesmo ano – disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFMG). Orientamo-nos sobre a mesma hipótese, mas examinando se os alunos socioeconomicamente mais vulneráveis estariam mais sujeitos à evasão da instituição, enquanto seus colegas com mais recursos econômicos e educacionais estariam mais propensos à evasão de curso, ou seja, a se movimentarem entre os cursos da instituição. Nessa análise, por contarmos com mais informações, incluímos, além das variáveis sobre raça e origem escolar, renda familiar e escolaridade parental – cuja relação com a situação acadêmica examinamos a partir de método similar ao aplicado no capítulo anterior.

Ao final, no capítulo 5, direcionamos nosso olhar para as trajetórias acadêmicas de estudantes desta mesma instituição que em algum momento saíram de seus cursos entre os anos de 2016 e 2018, buscando compreender se as motivações e as experiências no processo de evasão diferem conforme suas origens sociais. Nosso enfoque não é identificar associações estatísticas entre características socioeconômicas e evasão, mas compreender o processo de evasão vivido por estudantes específicos, buscando entender como seu perfil social e escolar influenciou na sua decisão de abandonar o seu curso, a instituição ou, eventualmente, o ensino superior em geral. Mais do que determinarem a decisão de evadir ou não, temos como hipótese que as características sociais e escolares condicionam a forma como a evasão ocorre, como fruto de dificuldades acadêmicas e práticas (problemas na conciliação dos estudos com o trabalho, dificuldades financeiras

etc.) ou por uma decisão voluntária de se abandonar o curso ou instituição em busca de algo considerado mais satisfatório. Ou seja, a origem social influenciaria os motivos pelos quais se evade e a forma como a evasão ocorre. Para investigarmos essa hipótese, entrevistamos 12 estudantes da UFMG que saíram de cursos ou da própria instituição entre os anos de 2016 e 2017. Nessa parte, comparamos então suas características socioeconômicas, trajetórias escolares, processos de escolha do ensino superior e a transição para o espaço acadêmico, para compreender se há diferenças sobre suas experiências de evasão na instituição.

O ano de 2016 foi escolhido como ponto inicial de nossas análises por se constituir como um momento em que as políticas de expansão de vagas e ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior se consolidaram no setor federal. As universidades federais, contexto em que se desenvolveu a pesquisa, ocupam posição de interesse particular devido ao seu caráter público e pela posição de alto prestígio e tradição acadêmica que possuem na estrutura do ensino superior nacional. Historicamente constituídas como espaços de formação (e reprodução) das famílias brancas, mais ricas e escolarizadas do país, elas tiveram seu espaço parcialmente modificado pelos programas de expansão e de ação afirmativa, direcionados não apenas a elevar o número de credenciamentos no país, mas também melhorar a equidade de acesso aos diplomas de ensino superior, incluindo de forma sistemática indivíduos de baixa renda, negros, indígenas e com deficiências. A pesquisa então se insere ao conjunto de trabalhos direcionados a verificar como essas mudanças repercutiram sobre os padrões de permanência estudantil.

Como detalharemos no segundo capítulo, poucas pesquisas nacionais aplicaram de alguma maneira uma diferenciação analítica entre tipos de evasão, com o fim de identificar padrões particulares associados a eles. Lima Júnior (2013), em pesquisa em um curso de Física de uma instituição federal, aponta essa possibilidade ao identificar que o desempenho acadêmico obtido por estudantes que evadiram do curso variava conforme suas características sociais, com aqueles socialmente mais vulneráveis apresentando maiores dificuldades em sua trajetória acadêmica. Recentemente, Marques (2020), em análise com dados do Cesup, identificou que uma parte considerável dos alunos registrados como evadidos durante o período de 2009 a 2017 de fato reingressou posteriormente, mas sem explorar a diferenciação entre origem social ou escolar dos que evadiam definitivamente e estes reingressantes. Nos Estados Unidos, apesar das considerações de Tinto a respeito das diferenças entre a evasão voluntária e involuntária,

somente Stratton, O`Toole e Wetzel (2008) elaboraram um desenho de pesquisa com esse propósito, e verificaram que os mecanismos por trás dessas formas de evasão de fato diferiam. Essa situação indica então a necessidade de se explorar mais adequadamente essa questão.

1 DESIGUALDADES SOCIAIS E PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Na introdução, apontamos algumas das dificuldades relativas à tarefa de se alcançar uma definição de evasão que seja abrangente e possa ser generalizável em diferentes contextos. Um mesmo indicador pode abrigar decisões educacionais geradas por razões muito distintas. Como salientamos, essa situação impõe dificuldades particulares para uma análise sociológica sobre evasão interessada em identificar a relação entre desigualdades e a evasão nesse nível educacional.

Antes de tudo é preciso reconhecer que a evasão na educação superior pode ocorrer por razões que não estejam relacionadas a dificuldades acadêmicas, financeiras ou de adaptação. Em muitos casos, ela significa a saída de um curso ou instituição em busca de outra oportunidade considerada mais satisfatória pelo estudante. Em relação a esse segundo tipo de evasão, é possível que estudantes socialmente bem posicionados disponham de melhores condições para realiza-lo. Taxas elevadas de evasão em alguns cursos e instituições podem, portanto, não estar relacionadas a desvantagens sociais. Vê-se que as relações entre desigualdades sociais e evasão podem ser diferentes no ensino superior em comparação com a educação básica, em que o fenômeno está mais diretamente associado às desvantagens sociais.

Considerando as dificuldades teóricas envolvidas na interpretação do fenômeno, o objetivo deste capítulo é apresentar, criticamente, como o tema da origem social foi tratado pela literatura sociológica e educacional que investigou a evasão no ensino superior.

Em um primeiro momento, analisamos os desdobramentos do que denominamos como a perspectiva da integração – uma agenda de pesquisas gerada principalmente entre os anos 70 e 90 nos Estados Unidos, motivada pelos trabalhos do sociólogo Vincent Tinto, que elaborou um modelo analítico direcionado a explicar os processos de evasão institucional. Discutimos também a teoria da afiliação estudantil do sociólogo francês Alain Coulon, que ainda que não estritamente voltada para o problema da evasão, exhibe similaridades com o modelo de Tinto e ajuda a esclarecer algumas questões sociológicas sobre o processo de adaptação com o qual os universitários devem lidar ao adentrarem o espaço acadêmico.

Exploramos também as possíveis contribuições da teoria do capital cultural de Bourdieu, trazendo pesquisas que partiram dessa abordagem para analisar a evasão. Em

seguida, analisamos algumas pesquisas que apesar de não partirem desse enquadramento teórico, por investigarem a relação entre desempenho e situação acadêmica, trazem resultados que podem ser articulados com essa perspectiva.

Nas duas últimas seções, discutimos a teoria da escolha racional e do capital humano, com trabalhos que podem ser incluídos nessas tradições, para em seguida discutir pesquisas que tomam uma abordagem mais institucional para analisar a evasão. Ao final, efetuamos um balanço crítico desse conjunto de perspectivas, em busca de direcionamentos que possam ser analisados empiricamente pela pesquisa.

1.1 Modelo de integração estudantil

Os principais pressupostos do modelo de integração foram inicialmente propostos por William Spady, tendo delineado seus principais pontos em dois artigos publicados no início dos anos 70 (Spady, 1970; 1971). No primeiro trabalho, Spady apresenta uma revisão das pesquisas voltadas à evasão no ensino superior e, considerando os principais problemas e resultados encontrados, propõe sua própria abordagem, tendo como principal referência a teoria do suicídio de Émile Durkheim.

Em sua revisão, Spady considera que entre as principais deficiências das pesquisas sobre evasão estaria a de partirem de pressupostos teóricos e metodológicos muito particulares, situação que dificultaria o diálogo entre elas e a comparação de seus resultados. Nota, por exemplo, uma constante confusão sobre a definição da evasão e a forma de mensurá-la, o que prejudicaria o entendimento de suas causas.

Com base em suas leituras, Spady esboça os fundamentos de sua proposta analítica. A evasão deveria ser analisada a partir da interação entre as disposições individuais do estudante com os elementos institucionais da comunidade universitária. Para a primeira dimensão, o modelo levaria em consideração fatores como a origem social do estudante, bem como suas próprias características como competência escolar e intenções com o ensino superior. A segunda dimensão comportaria dois sistemas específicos: o social e o acadêmico. O primeiro envolveria as interações entre colegas, grupos estudantis e a vida universitária extracurricular, enquanto o segundo incluiria aspectos como o corpo docente e as avaliações acadêmicas propriamente ditas.

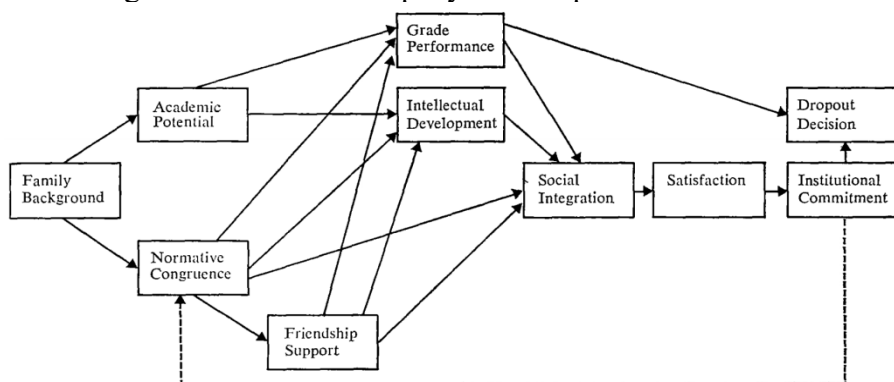
É para compreender a interação entre essas duas dimensões que Spady recorre ao trabalho sociológico de Durkheim. Estabelecendo um paralelo com a teoria do suicídio do sociólogo francês, propõe pensar a evasão (ou a permanência) como resultante de uma

baixa (ou elevada) integração entre as características pessoais do graduando e os elementos institucionais da instituição de ensino superior. Assim como os suicídios de tipos anômico ou egoísta, sociologicamente analisados por Durkheim, seriam mais comuns entre aqueles indivíduos pouco integrados com a vida na sociedade, a saída do ensino superior seria mais provável entre os que estariam mais dissociados dos componentes da vida universitária.

Sinteticamente, a integração seria determinada por dois componentes principais, o grau de congruência normativa com o ambiente universitário e o potencial acadêmico do estudante, ambos influenciados pelas características de sua origem familiar. O primeiro componente influenciaria o suporte de amizades que o estudante contaria em seu percurso, enquanto o segundo o desempenho acadêmico na graduação. Ambos influenciariam o desenvolvimento intelectual do estudante e o quanto ele estaria socialmente integrado na instituição. A interação particular entre esses fatores pela trajetória de cada estudante aumentaria ou diminuiria sua satisfação e seu comprometimento institucional, determinando a probabilidade da decisão pela evasão (ou permanência).

A Figura 1, extraída do próprio artigo do autor, sintetiza os principais elementos do modelo proposto.

Figura 1 – Modelo de Spady sobre o processo de evasão

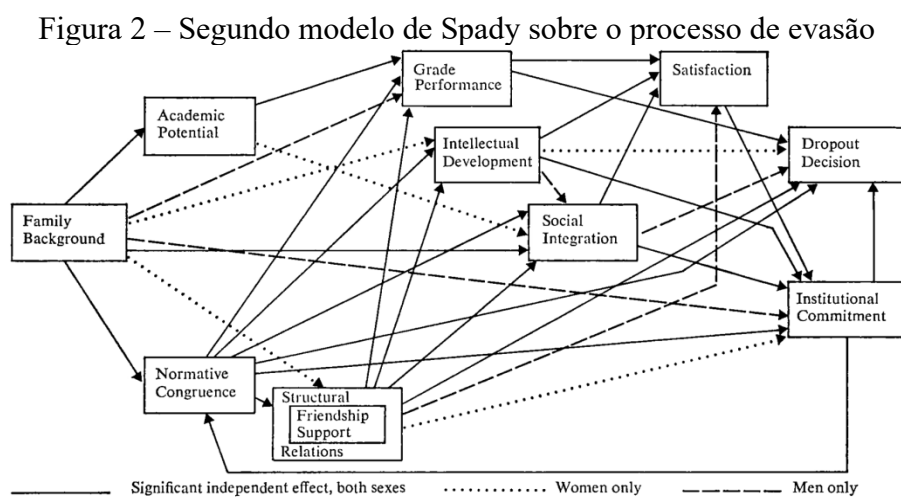


Fonte: Spady (1970).

Em um segundo artigo, Spady testou empiricamente seu modelo em uma amostra de aproximadamente 600 estudantes calouros da Universidade de Chicago, tendo alcançado resultados contraditórios e que expuseram a complexidade do fenômeno. Com dados coletados de maneira longitudinal, em questionários respondidos pelos próprios alunos antes e depois da entrada na instituição, aplicou uma análise de regressão para

identificar o efeito das variáveis que compõem o modelo sobre as chances de evasão. Antes, ele procurou verificar a associação entre elas, buscando com isso aperfeiçoar o entendimento das relações entre os fatores que havia estabelecido no artigo anterior. Nesse objetivo específico, ele encontra uma forte interdependência entre eles, ainda que difusa, fazendo com que ao final proponha um novo modelo – exposto na Figura 2. Quanto ao objetivo principal, os resultados de sua análise evidenciaram que as relações sociais com colegas e corpo docente, o desempenho acadêmico e o comprometimento institucional seriam mais significativos do que os demais fatores sobre as chances de evasão (ou permanência).

O estudo de Spady abre espaço para toda uma literatura sobre evasão no ensino superior voltada a investigar a importância da integração sobre a trajetória estudantil. Contudo, seu estudo expressa alguns dos limites que discutimos anteriormente. Em primeiro lugar, o perfil social bastante homogêneo de sua amostra, em sua maior parte do sexo masculino, brancos e com notas elevadas em exames nacionais, traz limites sobre a generalização de suas conclusões. Assim, esse dado explicaria a razão de muitos fatores, como a origem social, terem sido pouco relevantes no estudo. Mas há também problemas em sua pesquisa que dificultam generalizações devido à forma de construção de algumas das variáveis, como a de “congruência normativa”, que agregava outras cinco subvariáveis sem que suas elaborações fossem devidamente explicadas pelo autor, prejudicando estabelecer quais fatores exatamente influenciariam as chances de evasão. Como se depreende da Figura 2, o modelo substituto apresentado pelo autor complica ainda mais o entendimento do processo de evasão, ao invés de elucidá-lo.



Fonte: Spady (1971).

Em uma série de artigos publicados ao longo dos anos 70 e 80 (Tinto, 1975; 1982; 1988), Vincent Tinto constituiu gradativamente as bases de seu livro mais conhecido, *Leaving College* (Tinto, 2012), no qual reúne suas principais contribuições à questão da evasão no ensino superior.

Assim como Spady, Tinto retoma a inspiração durkheimiana para pensar o processo de evasão no ensino superior. De acordo com seu modelo, as trajetórias acadêmicas culminariam em persistência ou em abandono dependendo do grau de integração com a comunidade acadêmica, constituída pelos sistemas social e acadêmico. Segundo Tinto, o nível de integração do estudante não deve ser necessariamente homogêneo nesses dois domínios. O aluno pode vivenciar um grau forte de associação no âmbito social, com boa sociabilidade com colegas e mesmo com professores em situações informais, participar de atividades extracurriculares e ser membro de grupos sociais internos. Mas, ao mesmo tempo, esse aluno pode não encontrar a mesma experiência no sistema acadêmico, tendo notas baixas, pouca participação nas aulas e não ter grandes inspirações ou gosto pelos conteúdos curriculares. Ou o inverso, estudantes que a despeito da pouca interação com o alunado e com outros espaços sociais da comunidade universitária, encontram uma alta integração com o corpo docente, com as aulas e seus conteúdos.

Tinto considera importante também levar em consideração as disposições individuais do sujeito, expressas em suas intenções, seus objetivos e comprometimento com o ensino superior, para compreender as formas como ele interagirá com os domínios social e acadêmico da universidade. Segundo o autor, projetos pessoais mais seguros e concretos podem aumentar as chances de persistência. O autor ressalta que a graduação implica em trabalhos, atividades e normas que exigem um comprometimento mínimo do aluno ao longo de sua trajetória para cumpri-los. Esse comprometimento pode decorrer da vontade de concluir a graduação em si, seja pelo gosto ou pelos objetivos profissionais, ou do desejo de se graduar em uma instituição específica.

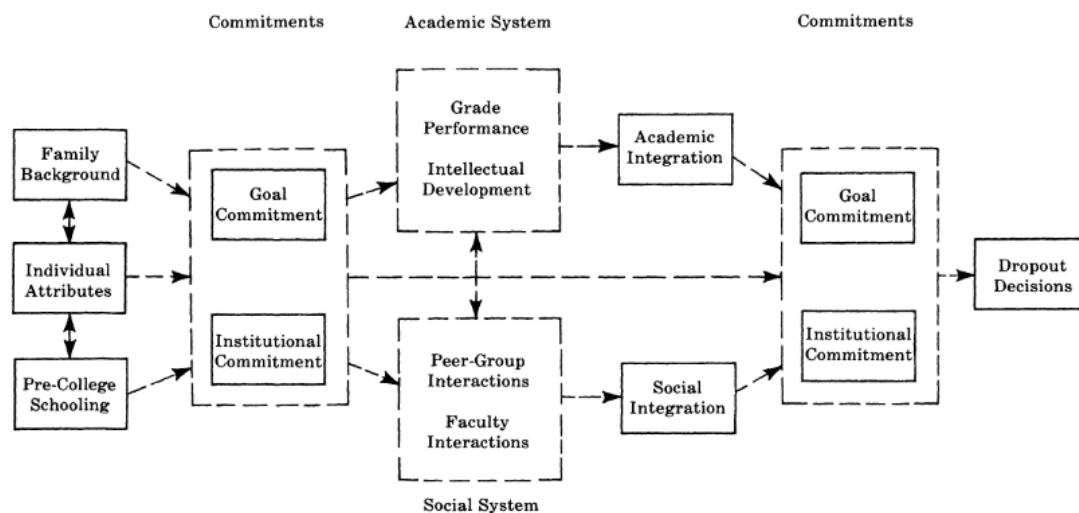
Para caracterizar melhor o processo de evasão, Tinto recorre ainda a outro clássico das ciências sociais, ao recuperar a noção de ritos de passagem do antropólogo Arnold Van Gennep, ao entender que a experiência estudantil no ensino superior não é estática, tendo um caráter longitudinal. Van Gennep considerou que a existência de rituais que preparam e marcam a transição identitária de um indivíduo seria comum em várias sociedades – como a passagem da adolescência para a vida adulta. Basicamente, a função

dos rituais seria o de preparar o indivíduo para assumir um novo status, modificando sua posição na comunidade, e inseri-lo em um novo círculo social. Partindo dessa referência, Tinto entende a entrada do sujeito no ambiente universitário como uma experiência que envolve um processo semelhante de transição e, assim como nos demais rituais, envolveria uma passagem constituída por três etapas: separação, transição e incorporação.

O momento de separação seria caracterizado por uma série de rupturas, mesmo para os alunos cujas famílias estejam mais próximas da cultura acadêmica. Em maior ou menor grau, iniciar os estudos universitários implica em uma convivência com indivíduos de perfis e gostos diferentes, destoantes dos amigos de infância ou da educação básica. A etapa de transição, por sua vez, caracteriza-se pelo domínio gradual pelo aluno das novas regras do espaço universitário. Segundo Tinto, esse momento pode ser mais ou menos longo de acordo com a congruência entre a cultura da origem social do aluno e a cultura da instituição universitária que ingressou. Por essa razão, para os estudantes vindos de camadas populares, em que existe um distanciamento maior entre seu perfil e o da universidade, essa fase pode ser mais longa ou sempre incompleta. Em seguida, o tempo de associação se refere à maior ou menor incorporação do modo de vida específico da universidade, estando ligada às experiências durante a etapa de transição. Assim, nem todos os alunos conseguem se integrar plenamente à comunidade universitária, aumentando as chances de abandono da instituição.

Considerando a idade que a maioria dos estudantes ingressa no ensino superior, é esperado que a intensidade e o foco de seus projetos pessoais sejam ainda incertos ou maleáveis, sujeitos a modificações durante seu percurso acadêmico – principalmente nos períodos iniciais. Assim, não deveria surpreender que a evasão seja maior, sobretudo, nos primeiros anos de graduação, já que apenas após o contato prático com o curso, área ou instituição que escolheu, o jovem universitário pode vir a ajustar seus gostos e projetos pessoais. Passado esse período de conhecimento e reconhecimento, a evasão se torna mais rara, mas pode ocorrer especialmente por razões externas, como dificuldades financeiras ou mudanças nas condições familiares.

Figura 3 – Modelo de Vincent Tinto sobre o processo de evasão



Fonte: Tinto (1975).

A Figura 3 sintetiza as principais observações de Tinto. De acordo com o modelo, o abandono do ensino superior, ou a permanência com sua conclusão, seria um evento decorrente de um processo temporal em que a interação entre as disposições do estudante com o contexto universitário pode modificar, fortalecendo ou enfraquecendo, os projetos pessoais e o comprometimento do aluno em concluir o ensino superior. Diferentes formas ou tipos de evasão seriam mais prováveis de ocorrer segundo o período específico em que o estudante se encontra em sua trajetória universitária.

As formas de integração do estudante com a comunidade universitária, bem como seus projetos e grau de comprometimento, seriam influenciadas pelas características da origem social do estudante e de seu passado escolar. Os projetos profissionais seriam bastante determinados pela renda do próprio estudante ou de sua família, que permitiria ou não estabelecer expectativas mais longevas e concretas para concluir a graduação. Remetendo ao contexto norte-americano, Tinto salienta que estudantes negros ou latinos vivenciariam maiores dificuldades de se associarem, ou serem associados, nas universidades majoritariamente frequentadas por estudantes brancos, elevando as chances de evasão por essa razão. Em parte, associado a essas variáveis, a quantidade de compromissos ou responsabilidades externas do indivíduo para além da escolarização, também pode prejudicar sua relação com a universidade. Caso típico seria a dos estudantes-trabalhadores, que ao dividirem seu tempo de estudos com o trabalho, teriam menos oportunidade de se socializar com colegas e professores e participar de outras

atividades extracurriculares, reduzindo suas chances de integração e prejudicando seu comprometimento e projetos pessoais.

Dadas as características individuais, experiências prévias, e comprometimentos, o modelo argumenta que é a integração individual nos sistemas sociais e acadêmicos da universidade que mais diretamente se relaciona com sua continuidade naquela universidade. Dados os níveis anteriores dos objetivos e comprometimentos institucionais, é a integração normativa e estrutural da pessoa no interior dos sistemas acadêmicos e sociais que levam a novos níveis de comprometimento. Outras coisas estando iguais, maior o grau de integração do indivíduo nos sistemas da universidade, maior será seu comprometimento com a instituição específica e o objetivo de completar o ensino superior. (Tinto, 1975, p. 96, tradução nossa).

Diferentemente de Spady, Tinto não chegou a testar empiricamente seu modelo. Essa tarefa foi sendo realizada por outros pesquisadores dos Estados Unidos. Mas a contribuição do autor ao problema sociológico da evasão foi muito além da proposição do modelo, ao tratar sobre as questões da definição de evasão e de como o seu sentido muda de acordo com a perspectiva tomada, se do estudante ou da instituição, além de ter proposto algumas orientações para reduzi-la. Cabe salientar que o modelo de Tinto é mais aplicável à evasão de tipo institucional. O objetivo de Tinto não foi apenas compreender o fenômeno da evasão do ensino superior, mas indicar caminhos para as próprias instituições diagnosticarem e atuarem sobre o problema. Dessa forma, dedicou também boa parte de seu trabalho à análise de práticas institucionais que pudessem elevar a permanência estudantil (Tinto, 1997; 2005; 2006).

1.2 Desdobramentos do modelo de integração estudantil

Após a publicação dos trabalhos de Spady e principalmente dos de Tinto, o modelo de integração se consolidou como um paradigma dominante na literatura norte-americana sobre evasão do ensino superior (Guiffrida, 2006; Longden, 2004), motivando uma série de pesquisas empíricas para verificar sua pertinência explicativa. Nessa linha, pesquisadores como Ernest Pascarella e Patrick Terenzini estiveram entre alguns dos principais nomes a utilizarem essa perspectiva teórica.

De um modo geral, essas pesquisas apresentam resultados que sustentam alguns dos principais pressupostos do modelo de integração. Entretanto, a identificação de quais variáveis do modelo impactam mais as chances de evasão tende a variar de um trabalho

para outro, de acordo com as características do contexto pesquisado e as metodologias empregadas. Essa situação demonstra que a diversidade de perfis institucionais, bem como dos variados motivos que podem impulsionar a saída do estudante do ensino superior, implicam em sérios desafios para a pesquisa desse fenômeno.

Em uma das primeiras pesquisas empreendidas por Pascarella e Terenzini (1977), eles investigaram inicialmente a pertinência de se utilizar a ideia de integração social e acadêmica para explicar a evasão. Em um *survey* aplicado em uma instituição privada, investigaram aspectos da teoria com base na percepção dos estudantes a respeito de sua experiência nos ambientes social e acadêmico da instituição estaria associada às chances de evadir. Observaram que algumas das variáveis diferenciavam significativamente os estudantes que permaneceram daqueles que evadiram. Os primeiros percebiam de maneira mais positiva sua experiência social e acadêmica na instituição, relataram manter um contato mais frequente com outros colegas e o corpo docente e expunham maior interesse em relação ao programa acadêmico. Por outro lado, fatores que supostamente seriam importantes para incentivar a integração, como a participação em atividades extracurriculares e o desempenho acadêmico, não distinguiam os grupos.

Em um estudo publicado logo no ano seguinte (Terenzini e Pascarella, 1978), buscaram aprofundar essa análise, dessa vez incluindo variáveis referentes às características sociodemográficas e escolares dos universitários. Utilizando dados da mesma instituição, verificaram se essas variáveis se associariam à evasão e como interagiriam com os fatores organizacionais da universidade. Seus resultados indicaram que fatores como sexo, cor/etnia, desempenho acadêmico e escolaridade dos pais não possuíam relação com a evasão, quando controlados pela experiência interna dos alunos. Uma relação afetivamente positiva com o programa curricular e a frequência de contatos informais com o corpo docente, por exemplo, estiveram mais associadas com as chances de permanência. Por outro lado, identificaram que os efeitos dessas variáveis diferiam conforme interagiam com as características dos alunos. Mulheres e estudantes de minorias étnicas seriam mais sensíveis à percepção que teriam sobre o conteúdo curricular, impactando sobre as chances de abandonarem os cursos.

Pelo fato de essas pesquisas terem sido realizadas em um contexto institucional muito específico, Pascarella posteriormente testou o modelo de integração em outras condições (Pascarella e Chapman, 1983). Em um estudo, contando com amostra de estudantes de onze instituições, verificou o efeito das variáveis de integração quando se considerava o perfil da universidade: residenciais de quatro anos e não residenciais de

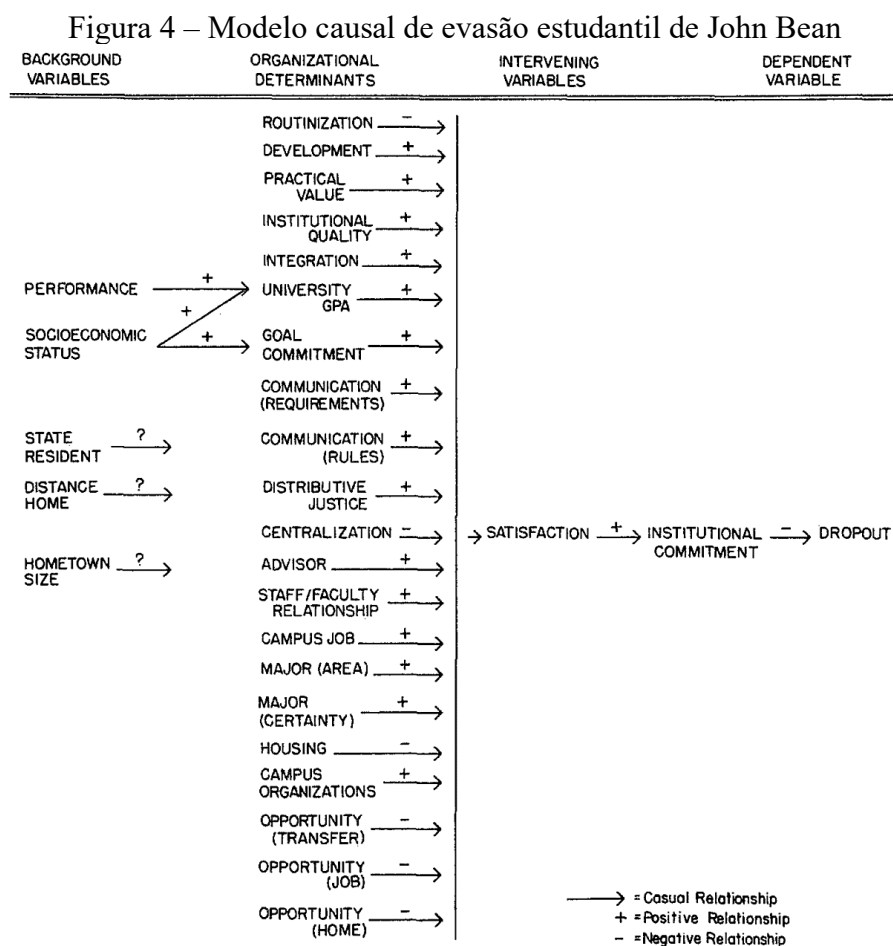
quatro ou dois anos. Os resultados aprofundaram melhor o entendimento sobre a eficácia do modelo. Observou, por exemplo, que o efeito das características socioeconômicas dos estudantes se mostrou significativo dessa vez, com efeitos diretos, e com impacto superior, em instituições não-residenciais. Além disso, o efeito das duas dimensões de integração, acadêmica e social, variava conforme o perfil institucional. A afiliação acadêmica era mais relevante para a permanência estudantil em instituições não-residenciais, enquanto a social o era para as residenciais. Os resultados indicariam então que o efeito e o peso das variáveis do modelo difeririam conforme o perfil das instituições. Salientam, por exemplo, que entre as instituições não-residenciais analisadas, as oportunidades de interação social seriam mais raras, fazendo com que o peso da integração social na determinação das trajetórias fosse menor.

Os resultados de outra pesquisa, dessa vez focalizada em uma instituição não-residencial (Pascarella, Duby e Everson, 1983), reafirmaram algumas dessas conclusões. As características sociais e escolares dos estudantes se mostraram diretamente relacionadas com as chances de evasão. Estudantes com pais em ocupações e com escolaridade mais elevada e com bom desempenho em exames nacionais tenderam a evadir menos do que seus pares. O grau de envolvimento e satisfação do aluno com as aulas e o conteúdo curricular, elementos que comporiam a integração acadêmica, estiveram associados às chances de não evadir. Curiosamente, observaram que quanto mais socialmente integrado o estudante se sentia, menores as chances de permanência. Eles levantam a hipótese de que o perfil desses estudantes talvez não se adequasse ao perfil da instituição, ao nutrirem expectativas mais elevadas de socializar informalmente com estudantes e professores da instituição. Desse modo, os resultados encontrados indicaram que o modelo de integração poderia não se aplicar uniformemente para todos os contextos universitários.

Muito influenciado pelo trabalho de Spady e Tinto, John Bean (1980) também procurou analisar o processo de evasão considerando a interação entre as características do aluno (como origem social e escolar) com o espaço universitário. Contudo, busca inspiração diferente, ao estabelecer um paralelo entre o fenômeno da evasão com o de rotatividade no mercado trabalho. Nessa perspectiva, as razões que levariam o estudante a optar pela evasão seriam semelhantes àquelas que os trabalhadores resolveriam sair de seu emprego para outra ocupação ou atividade qualquer. Os trabalhadores (estudantes) avaliariam sua satisfação e seu comprometimento com o trabalho considerando sua experiência na organização, optando pela saída (evasão) quando percebessem que

melhores oportunidades externas o satisfariam mais do que o emprego (curso/instituição) atual.

Partindo da concepção de evasão enquanto um processo longitudinal, seu modelo de análise considera, em primeiro lugar a relação entre o histórico de desempenho escolar do estudante, bem como seu status socioeconômico, com o que o autor chama de os determinantes organizacionais da instituição. Nesse sentido, essa interação influencia a satisfação pessoal do estudante e, por sua vez, seu comprometimento institucional, determinando as chances de evadir. Como se vê, sua análise inclui variáveis ou elementos inicialmente propostos pelo modelo de integração. Inclusive, a variável integração é incluída entre os determinantes organizacionais, mas, em seu trabalho, essa seria apenas um dentre vários fatores que poderiam influenciar a decisão pela evasão. A Figura 4 expõe as variáveis que integram seu modelo, testado em seu artigo por meio da técnica de regressão múltipla.



Fonte: Bean (1980).

As variáveis organizacionais são hipoteticamente assumidas como tendo relações positivas ou negativas sobre a satisfação do aluno. A existência de organizações internas extracurriculares, a percepção sobre a qualidade da instituição e de interações entre estudantes e corpo docente são alguns dos fatores que aumentariam a satisfação do aluno. Outras, como distância entre a casa e a instituição e a existência de outras oportunidades de universidades ou postos de trabalho, nos arredores da instituição, são entendidas como elementos que potencialmente poderiam torná-lo mais insatisfeito.

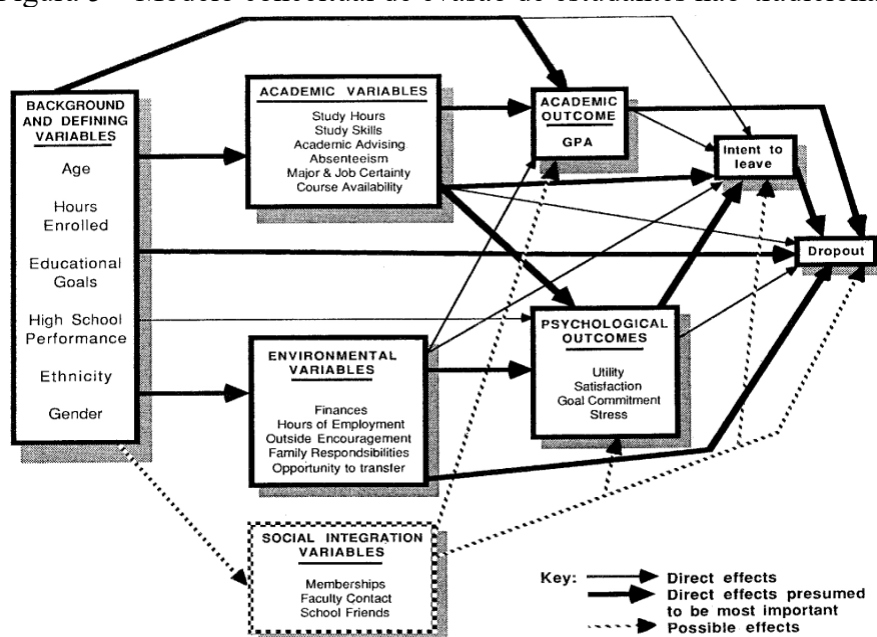
Seguindo Spady, Bean testou seu modelo em uma instituição seletiva de grande porte dos Estados Unidos, a partir de um *survey* com aproximadamente 1.100 jovens estudantes que ingressaram pela primeira vez no ensino superior. Portanto, tratou-se de um conjunto de estudantes com perfil escolar e social bastante homogêneo. Em seus resultados, verificou que um maior comprometimento institucional elevaria as chances de permanência – confirmando algumas das hipóteses de Spady e Tinto. Com relação aos fatores que impactariam sobre o comprometimento, identificou que as percepções dos estudantes quanto ao desenvolvimento educacional proporcionado pela instituição, sua qualidade, perspectiva de empregabilidade e o seu desempenho acadêmico, estavam positivamente associados com o grau de comprometimento. Por outro lado, a existência de outras oportunidades de emprego ou estudo locais exibiram um efeito negativo sobre o comprometimento institucional. Com efeito, a competição de outras oportunidades sociais no entorno poderia aumentar as chances de evasão.

Posteriormente, Bean, em parceria com Barbara Metzner, elaborou outro modelo causal para a evasão, dessa vez dedicado especificamente para compreender esse processo entre estudantes ditos “não-tradicionais” (Bean e Metzner, 1985; Metzner e Bean, 1987). Segundo os autores, os modelos analíticos formulados anteriormente foram aplicados, e estariam ajustados, às trajetórias universitárias de estudantes tradicionais, isto é, mais jovens, que se dedicavam integralmente aos estudos e frequentavam instituições residenciais. Para esses estudantes, a dimensão da integração social seria fundamental pela forma como eles vivenciavam sua graduação, que demandaria um contato mais frequente com o alunado e o corpo docente das instituições. O ajuste do indivíduo ao ambiente social desses espaços, portanto, seria fundamental para compreender as chances de permanência. Por outro lado, esse seria um aspecto secundário entre os estudantes não-tradicionais, definidos por Bean e Metzner como estudantes mais velhos (acima de 24 anos), matriculados em cursos de tempo parcial e não viviam em residências estudantis. A hipótese dos autores era a de que entre esses graduandos a influência do ambiente social

seria menos relevante e suas preocupações estariam mais voltadas para a qualidade da relação com o ambiente estritamente acadêmico de sua formação (aulas, tipos de cursos ofertados, relevância da certificação etc.).

O modelo reelaborado pelos autores retoma alguns pontos do trabalho anterior, posicionando fatores como os objetivos educacionais, a certeza e a satisfação com relação ao curso e instituição frequentada, entre outros, como determinantes do nível de comprometimento do estudante com a graduação, o qual, por sua vez, influenciaria nas chances de abandonar ou não a instituição. Consideram também fatores relativos às características dos indivíduos e ao seu passado escolar, como expectativas escolares, desempenho no ensino médio e origem étnica. Mas incluem também outros aspectos como sendo específicos da trajetória educacional de estudantes não-tradicionais, como quantidade de horas de trabalho externo, responsabilidades familiares e finanças, bem como encorajamento de amigos e familiares. A tese central dos autores é de que variáveis ligadas à dimensão externa da vida do estudante com esse perfil socioeconômico são mais importantes para determinar sua permanência ou não na instituição. Por fim, inseriram também alguns fatores relacionados com a noção de integração social, como participação de grupos acadêmicos, frequência de contatos com professores fora da sala de aula e quantidade de amigos na comunidade acadêmica.

Figura 5 – Modelo conceitual de evasão de estudantes não-tradicionais

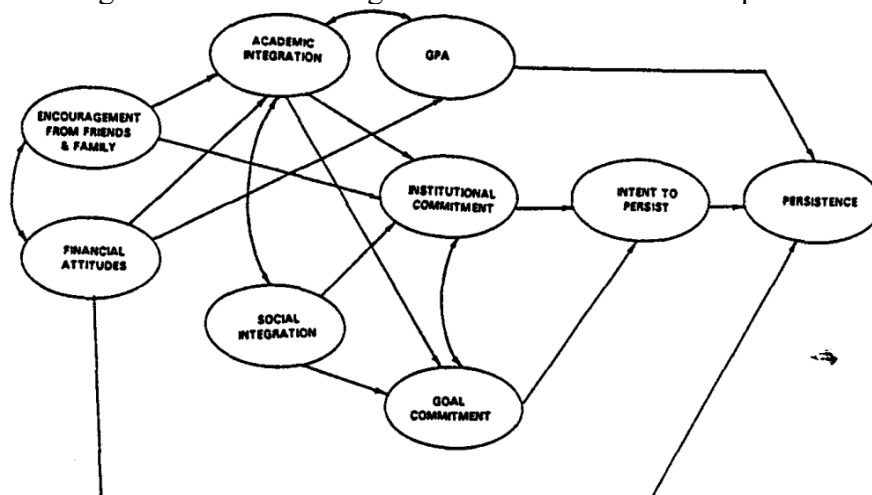


Fonte: Metzner e Bean, 1987.

Com base nesse esquema conceitual, Metzner e Bean (1987) conduziram uma pesquisa em uma instituição de seletividade mais baixa, não-residencial, composta principalmente por estudantes matriculados em cursos de tempo parcial. A amostra foi de aproximadamente 600 alunos que se encaixavam no perfil de alunos não-tradicionais. Identificaram que apenas as variáveis desempenho acadêmico, quantidade de horas cursadas, habilidades de estudos, frequência da presença nas atividades e a intenção de sair tinham efeitos significativos diretos ou indiretos sobre a permanência. Quanto maior o desempenho acadêmico, mais positiva a avaliação sobre as habilidades de estudo e maior a presença em sala de aula, menores as chances de evasão. Inversamente, uma carga horária cursada muito elevada e a intenção de sair elevavam a probabilidade de saída dos alunos. Contrariamente ao esperado pela tese do modelo, as variáveis externas não apresentaram relevância direta. Contudo, verificaram que os fatores de integração social de fato não foram relevantes. Dessa forma, concluem que a evasão entre os estudantes não-tradicionais estaria mais associada à integração estritamente acadêmica. O nível de preparação acadêmica e o comprometimento com o curso seriam dimensões mais importantes para a trajetória de universitários não-tradicionais.

Apesar de partir de alguns fundamentos diferentes da teoria de Tinto, ao enfatizar principalmente as dimensões pragmáticas e acadêmicas que motivam os estudantes em sua graduação e influenciam sua relação com o ambiente acadêmico, percebe-se que os esquemas analíticos propostos por Bean apresentam semelhanças significativas com o modelo de integração. Cientes disso, Alberto Cabrera, com outros pesquisadores, buscaram testar a convergência explicativa dos dois modelos, agrupando variáveis que foram identificadas como sendo muito semelhantes e englobando em um modelo único fatores específicos de cada um deles (Cabrera et al., 1992).

Figura 6 – Modelo integrado de evasão no ensino superior



Fonte: Cabrera, Nora e Castaneda (1993).

Em outro trabalho, estimaram a validade do modelo em uma pesquisa empreendida em uma instituição predominantemente residencial, com uma amostra de 2.400 alunos calouros, com menos de 24 anos (Cabrera, Nora e Castaneda, 1993). Os resultados foram coerentes com os alcançados pelos trabalhos de Bean e Tinto, já que a integração acadêmica e o comprometimento institucional exibiram maior influência sobre as probabilidades de abandono da instituição. Verificaram também que o desempenho acadêmico e os objetivos educacionais foram importantes de maneira mais direta sobre a evasão. Os aspectos ligados à integração social, por sua vez, estiveram mais associados ao grau de comprometimento do estudante em concluir a graduação naquela instituição especificamente, ainda que com um efeito mais baixo.

Apesar dos resultados significativos, os trabalhos de Bean e Cabrera, com a parceria com outros pesquisadores, compartilham de alguns dos limites expostos pelas pesquisas sobre evasão discutidas na seção anterior. Ao se concentrar sobre uma instituição, variáveis referentes ao status socioeconômico e de desempenho escolar dos estudantes podem exibir uma baixa dispersão e se tornar nulas ou pouco significativas devido ao perfil social mais homogêneo do alunado – o que explicaria o fato de esses elementos não terem sido significativos. Essa é uma observação inclusive levantada no estudo de Cabrera, Nora e Castaneda (1993).

O mesmo pode ser dito sobre o impacto das variáveis organizacionais ou relativas às vivências acadêmicas dos alunos. Elas foram coletadas por meio da percepção dos estudantes dentro de instituições seletivas e homogêneas. É possível que estudantes com

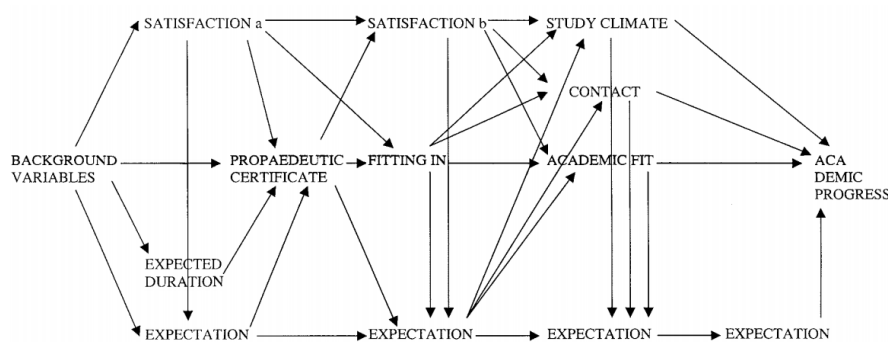
perfis sociais e escolares diferentes avaliariam de maneira diferente esses aspectos, prejudicando a generalização dos resultados. Desse modo, a ausência de comparações interinstitucionais faz com que muitas das observações levantadas por esses modelos tenham de ser considerados com cautela, pois seus resultados podem ser específicos aos contextos sociais e acadêmicos em que essas pesquisas foram desenvolvidas.

Beekhoven, De Jong e Van Hout (2002) trazem uma inovação da aplicação do modelo de integração, ao combinarem elementos dessa perspectiva com aqueles da teoria da escolha racional. A ideia levantada pelos autores é de que as expectativas educacionais influenciam o nível de integração que os estudantes estabelecerão com a comunidade universitária. Assim, uma baixa afiliação com a instituição elevaria os custos ou riscos percebidos pelo estudante de permanecer na graduação. Inversamente, se sua expectativa de concluir não é suficientemente elevada, isso poderia dificultar o estabelecimento de laços mais fortes e duradouros com o meio acadêmico.

Aplicada na Holanda, a pesquisa analisou o progresso acadêmico de 918 estudantes, acompanhando-os em um período de quatro anos. Para “mensurar” a dimensão da escolha racional, os pesquisadores utilizaram uma variável em que os participantes indicavam suas expectativas de conseguirem graduar, bem como o tempo que consideravam ser necessário para se concluir o curso. Quanto à integração, os autores uniram fatores que envolviam a dimensão acadêmica e a social, como a satisfação com os estudos, com o clima social da instituição, a interação com pares e professores etc. Variáveis referentes à origem social dos alunos também foram incluídas, como renda e escolaridade dos pais. Ao combinarem essas duas perspectivas, eles apresentam o seguinte modelo analítico, que expressa a hipótese de como as variáveis interagiriam⁴:

⁴ O fator “certificado propedêutico” presente no modelo indica a obtenção ou não desse título que permite ao estudante prosseguir seus estudos universitários.

Figura 7 – Caminhos esperados da interação entre variáveis no modelo de progresso acadêmico



Fonte: Beekhoven, De Jong e Van Hout (2002).

Antes de combinarem todas as variáveis, cada uma das teorias foi testada isoladamente, para verificar o quanto da variância sobre o progresso acadêmico (evasão ou não) elas explicavam. Desse modo, as expectativas de conclusão relatadas pelos estudantes, que expressaria a teoria da escolha racional, apresentaram um poder explicativo superior, pois a variância explicada pelo modelo foi de 26%, enquanto a análise que considerava apenas a perspectiva da integração apresentou o percentual de 18%. Combinadas, por sua vez, a explicação passou para 33%. De maneira mais ampla, identificaram que a renda familiar não afetava as demais variáveis, contudo, a escolaridade dos pais tinha um efeito positivo sobre as expectativas de conclusão do curso. Observaram também, reforçando as hipóteses dos autores, que as expectativas iniciais aumentavam a integração acadêmica dos alunos, a qual, nos anos posteriores ao ingresso, elevava as esperanças dos estudantes de se graduar.

Os resultados obtidos pelo estudo são interessantes, mas deve-se apontar que interpretam e operacionalizam de modo problemático os componentes do modelo de integração e os fundamentos da teoria da escolha racional. Tomar as expectativas de conclusão dos estudantes não implica em um teste das hipóteses da teoria da escolha racional. Como discutiremos mais à frente, evadir de um curso, a depender dos interesses dos indivíduos, e dos custos e riscos desta possível decisão associados à sua posição social, pode ser uma decisão plenamente racional na lógica desta teoria. Relacionado a isso, o modelo de integração prevê que essas expectativas são importantes para o processo de adaptação e integração estudantil no ensino superior, portanto, tais observações não se contraporiam à proposta de Tinto.

1.3 A teoria da afiliação estudantil de Alain Coulon

Apesar de não ser exatamente direcionado à questão da evasão no ensino superior, o trabalho do sociólogo francês Alain Coulon sobre os dilemas vivenciados pelos estudantes ao entrarem na vida universitária oferece importantes contribuições para compreender esse evento. Baseando-se na corrente sociológica da etnometodologia, Coulon investigou as dificuldades iniciais enfrentadas pelos estudantes em compreenderem e assimilarem as regras e os códigos que regulam a vivência na universidade.

Sua principal obra, *A entrada na vida universitária* (1998), foi o resultado de uma pesquisa com estudantes recém-admitidos na Universidade de Paris 8. Por meio de variadas técnicas de pesquisa, como etnografias de campo, entrevistas, diálogos informais com alunos e por diários redigidos pelos próprios estudantes, Coulon procurou compreender quais seriam os principais dilemas experienciados pelos estudantes ao adentrarem na vida universitária, e como eles buscavam soluções para resolver ou simplesmente passar por eles. Ele utiliza a noção etnometodológica de afiliação para ressaltar que o desafio principal vivenciado pelos estudantes é o de se integrar às normas e regras da comunidade universitária.

O processo de afiliação é marcado por uma série de rupturas vivenciadas pelos estudantes. Uma delas está ligada à transição do ensino médio para o ensino superior. O estudante se vê diante de um ambiente cujo modelo pedagógico é fundamentalmente dependente de sua autonomia. A construção do currículo, a organização do tempo e o desempenho das tarefas acadêmicas, entre outras atividades, são reguladas de maneira menos rígida pelo corpo docente e administrativo, cabendo ao aluno entendê-las e cumpri-las de modo mais autônomo. Outra ruptura, essa mais sujeita de ocorrer sobre os estudantes mais pobres, se dá sobre as condições de existência. Entrar na universidade pode exigir custos elevados de acordo com as áreas e essa situação pode ser fonte de inquietações consideráveis pelos estudantes. Por fim, tem-se a ruptura com a vida familiar. Para grande parte dos estudantes mais jovens, entrar na vida universitária implica em maior independência dos laços familiares, o que também gera ansiedade entre os alunos.

Coulon entende que o processo de afiliação possui um caráter longitudinal e, assim como Tinto, também recorre ao conceito de rito de passagem formulado por Van Gennep. A partir da obra do etnólogo, Coulon estabelece que o período de passagem para

a vida universitária ocorreria em três tempos: estranhamento, aprendizagem e, enfim, o de afiliação. Afiliar-se à comunidade universitária implica em tornar-se um membro competente em lidar com as regras e códigos implícitos e explícitos que regulam a vida acadêmica. Nesse sentido, a evasão seria o resultado das situações em o estudante não consegue ser bem sucedido em se adaptar às novas regras e se integrar ao tecido social que compõe a comunidade universitária.

A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante. Como toda passagem, ela necessita de uma iniciação. (...) Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e os *habitus* dos estudantes, que são ainda alunos, não aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas. (Coulon, 1998, p.31-32).

A primeira parte do rito da passagem para o ensino superior, o tempo de estranhamento, é marcada pelo ingresso em um universo desconhecido. É nessa parte que o estudante vivencia de maneira marcada as diversas rupturas que marcam sua passagem para a vida universitária. Por essa razão a evasão seria mais frequente logo nos primeiros semestres do curso superior. Coulon observará que nesse período uma série de insatisfações pode surgir, ocasionadas por dificuldades com a construção do currículo, os hábitos específicos de cada professor, os níveis de dificuldades das diferentes disciplinas, bem como a organização do tempo de estudos. Essas questões se tornam mais difíceis pelo fato de que muitas dessas tarefas e das regras que as regulam são impostas sob o pressuposto de que o aluno já saiba lidar com elas, quando na realidade ele ainda as está aprendendo.

O tempo de aprendizagem, por sua vez, se caracteriza pela adaptação progressiva do aluno ao ambiente acadêmico, com a conseqüente acomodação às regras e normas implícitas que orientam esse espaço. Nos relatos coletados por Coulon, ele destaca principalmente o sentimento de solidão experimentado por alguns dos estudantes devido às maiores dificuldades em se adaptar ao mundo universitário. Muitos se surpreendem diante da experiência de anonimato e isolamento que marca muitas das relações na universidade. Segundo Coulon, esse é um tempo de ambigüidades, devido ao distanciamento dos laços familiares e escolares passados, mas as relações no ambiente universitário ainda não foram plenamente estabelecidas.

Enfim, o tempo de afiliação demarca o momento em que o estudante se integra ao tecido social da universidade, o que deve ocorrer em dois domínios: o institucional, espaço das regras curriculares e do espaço universitário (como a biblioteca, as salas de aula); e o intelectual, que envolve o conhecimento estritamente acadêmico (saber as perguntas que fazer, quando, o que deve ser produzido nos exames). A afiliação não implica em um domínio completo de todos os códigos locais reproduzidos na e pela comunidade universitária, mas sim que o estudante sabe lidar com aqueles que lhe dizem respeito, inclusive para desviar de algumas das regras e normas rotineiras. Os alunos aprendem a selecionarem as disciplinas considerando seu grau de dificuldade, algo repassado entre calouros e veteranos, combinando aquelas mais importantes para seus objetivos, com outras classes menos difíceis, para que possam apenas frequentar de maneira menos engajada. São capazes também de saber determinadas brechas administrativas implícitas que permitem construir o currículo e selecionar as disciplinas de maneira que seja mais satisfatória.

Com base em sua pesquisa, Coulon propôs algumas ações que poderiam ser empreendidas pelas instituições para facilitar a transição dos estudantes para a vida acadêmica – o que ele denomina um programa de pedagogia da afiliação. Essencialmente, ela seria composta por duas atividades cuja finalidade seria o de ensinar o aluno a aprender o trabalho intelectual exigido no campo acadêmico.

A primeira consiste na adoção de um diário de afiliação mantido pelo estudante e acompanhado por um professor-orientador. Nele, o aluno relataria os acontecimentos, situações vivenciadas e suas reflexões a respeito de sua trajetória no ensino superior. Essa prática teria duas funções: o de cultivar o exercício da escrita, mas também o de oferecer um auxílio terapêutico para o percurso do estudante. Uma segunda ação seria a metodologia documental, que estaria voltada para aprendizagem de certas competências básicas requeridas no trabalho intelectual, como regras de leitura e categorização dos conteúdos, uso da biblioteca e da pesquisa documental, registro das aulas expositivas etc.

Tendo realizado sua pesquisa em um período que o ensino superior francês passava por um processo de expansão de vagas e diversificação social do alunado, a abordagem sociológica dos dilemas da entrada na vida universitária formulada por Coulon encontrou acolhimento entre estudos brasileiros sobre o tema, já que transformações semelhantes ocorreram no sistema de ensino superior do país nas últimas duas décadas. Diante dessas mudanças, a teoria do sociólogo francês passou a ser predominantemente mobilizada para compreender as dificuldades vivenciadas pelos

novos públicos ingressantes no ensino superior (Sampaio e Santos, 2015), compostos principalmente por alunos das camadas populares e/ou negros que passaram a ingressar, e permanecer, em um nível de ensino até então restrito e modelado para receber membros das classes médias e elites brasileiras, em sua maioria brancos.

A coletânea de trabalhos organizada por Sônia Sampaio (2011) exemplifica bem essa tendência, ao reunir pesquisas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE). Contando inclusive com um posfácio redigido pelo próprio sociólogo francês, o livro conta com trabalhos dedicados a compreender a experiência universitária de estudantes sob diferentes ângulos, tais como: as dificuldades de transição para a educação superior experienciadas pelos indivíduos vindos das escolas públicas (Teixeira, 2011); a conciliação entre a maternidade e a vida universitária entre jovens mulheres (Urpia e Sampaio, 2011); as características sociais e escolares de estudantes bolsistas da Universidade Federal da Bahia (Nery et al., 2011); entre outros enfoques. O que une todos esses trabalhos é uma atenção para compreender os dilemas que devem ser solucionados por estudantes socialmente e escolarmente desfavorecidos para se afiliarem à comunidade do ensino superior, caracterizada até então por uma série de lógicas de socialização não coerentes com suas situações e origens sociais. Para além do trabalho de Sampaio e da coletânea, outras pesquisas nacionais se nortearam sob o mesmo princípio (Ferreira, 2017; Figueiredo, 2019; Portes e Souza, 2012; Sposito e Tarábola, 2016).

1.4 Teoria do capital cultural e evasão no ensino superior

Parte de uma tese mais ampla a respeito das desigualdades sociais e as formas de dominação simbólica nas sociedades modernas, a teoria do capital cultural, formulada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015), estabelece que as formas de relação com o sistema de ensino, incluindo-se o desempenho e a expectativa educacional, seriam fundamentalmente determinadas pelo nível de capital cultural em posse das famílias e transmitidos/mobilizados ao e pelos estudantes. As famílias estariam mais ou menos inclinadas a investirem (e serem bem-sucedidas nesse investimento) no sistema de ensino segundo o volume e o peso do capital cultural em relação a outros capitais dispostos por ela, entre eles o econômico (renda, propriedade e bens materiais) e o social (rede de relações sociais duráveis que possam ser mobilizadas pelos indivíduos). De maneira mais

ampla, as diferenças no volume e na variedade desses recursos possuídos definiria a posição social dos indivíduos e grupos na sociedade.

O capital cultural é definido por um conjunto de práticas, saberes, modos de se comportar e agir característicos das elites ou classes mais altas da sociedade. Essa forma de cultura específica seria fonte das desigualdades educacionais pelo fato de que o sistema de ensino a reconheceria como sendo a cultura legítima, através dos processos de ensino e avaliação. Como se trata de uma forma de cultura gerada e transmitida apenas por determinados segmentos sociais, a escola acabaria por legitimar desigualdades culturais derivadas da origem social como sendo diferenças educacionais originadas das aptidões, em tese, naturais e aleatoriamente distribuídas entre os indivíduos – reproduzindo, portanto, as desigualdades sociais.

Tal recurso existiria sob três formas (Bourdieu, 2015; Nogueira, 2017): incorporada, que consiste nas disposições mentais e corporais socialmente transmitidas aos indivíduos por meio da socialização; objetivada, que abrange bens como livros, obras de arte ou instrumentos musicais, entre outros; e institucionalizada, constituída pelos diplomas e certificados educacionais de todos os tipos, cuja função é atestar publicamente a aquisição de determinadas competências culturais pelo indivíduo.

Com efeito, quanto mais relevante o capital cultural na composição dos recursos possuídos pela família, mais elevado é o interesse em investir na escola como meio de manutenção ou ascensão da posição social. A familiaridade com o ambiente escolar e com a utilização desses recursos em benefício do aluno seria desigualmente distribuída entre as classes sociais. Assim, alunos cuja origem social está ligada a pais com escolaridade elevada, que cultivem práticas sociais mais próximas da cultura legítima e tenham à sua disposição livros e outros recursos rentáveis no espaço escolar, teriam mais chances de obter bons desempenhos na escola e prosseguir os estudos.

Amplamente utilizada na sociologia da educação, principalmente nos estudos das desigualdades de desempenho na educação básica e no acesso ao ensino superior, a teoria do capital cultural conta com poucas pesquisas ou ensaios quando se trata de evasão na educação superior. Em parte, a razão disso talvez seja explicada pelo fato dos estudos que buscaram analisar a relação entre as características socioeconômicas e escolares dos estudantes e as probabilidades de sair do curso terem encontrado resultados menos significativos. É possível que essa situação ocorra pelo fato de que as distâncias culturais entre os estudantes que conseguem acessar o ensino superior sejam reduzidas, devido ao longo processo de seletividade social e escolar ocorrida nos níveis anteriores da

escolarização – uma observação levantada pelo próprio Bourdieu (2015). Tal processo de seletividade é ainda mais significativo quando se considera instituições e graduações específicas, cuja homogeneidade social do alunado se torna maior pelas desigualdades de acesso às diferentes áreas.

O trabalho de Longden (2004), baseado em relatos de estudantes universitários no Reino Unido, está entre os poucos que esboçaram uma aplicação da teoria do capital cultural sobre o tema da evasão no ensino superior. Longden constrói sua proposta de maneira crítica ao modelo de integração de Tinto, sob o argumento de que ele teria sido desenvolvido em um período em que o acesso ao ensino superior ainda não era tão amplo como atualmente (anos 70), tendo sido aplicado em contextos universitários em que predominavam um perfil tradicional de estudantes, nas instituições privadas e *colleges* dos Estados Unidos.

A partir disso, analisa alguns relatos de estudantes de classes trabalhadoras que encontraram dificuldades em se adaptarem ao contexto universitário, decidindo abandonar as instituições que ingressaram. Partindo da tese do capital cultural, o pesquisador conclui que os desafios particulares enfrentados por esses alunos seriam derivados de sua pouca familiarização com as regras, as práticas e os valores que compõem a comunidade universitária.

As críticas levantadas por Longden estão sujeitas a refutações. Se o modelo analítico de Tinto foi elaborado em um período e contexto específico, o mesmo pode ser dito a respeito da teoria de Bourdieu. Como observamos anteriormente ainda, sua análise sobre o processo de evasão passou por uma série de adaptações e modificações desde os anos 70. Tinto, por exemplo, não considerou que os fatores socioeconômicos não pudessem influenciar a decisão de evadir. Apesar de sua ênfase na integração particular de cada indivíduo com a instituição, a origem social e a trajetória escolar do estudante são incluídas no modelo como fatores que influenciam as formas de associação do aluno com o ambiente acadêmico. Desse modo, apesar de as trajetórias individuais coletadas por Longden serem analisadas sob a perspectiva do capital cultural, elas não necessariamente excluem o modelo analítico de Tinto. Dá-se, de qualquer forma, uma ênfase diferente na interpretação dos dados.

No Brasil, a pesquisa de Paulo Lima Júnior sobre a evasão no curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul oferece uma contribuição sobre a aplicação da tese do capital cultural (Lima Júnior, Ostermann e Rezende, 2012; Lima Júnior, 2013; Lima Júnior, Ostermann e Rezende, 2018). Partindo da teoria de Bourdieu, foi testada a

hipótese de que a evasão estaria associada com a classe social do estudante, isto é, com os níveis de capital cultural e econômico do aluno. Assim, em um nível mais amplo, o autor analisou uma amostra de 1.226 estudantes que ingressaram no curso de Física entre os anos de 1995 e 2009, procurando identificar se as características socioeconômicas dos estudantes (origem escolar, renda familiar, escolaridade dos pais) teriam alguma associação com as chances de evasão.

Por meio de tabelas de contingências, os testes de chi-quadrado realizados não identificaram variação significativa desses fatores com os percentuais de evasão. Por outro lado, aplicando uma análise de sobrevivência, observou que os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas, de renda mais elevada ou cujos pais tinham pelo menos o ensino superior, se graduavam mais rapidamente do que seus pares socioeconomicamente menos favorecidos. Em outro trabalho, constatou que os desempenhos acadêmicos dos graduandos se diferenciam significativamente de acordo com a origem social, já que renda e escolaridade familiar mais baixas estavam associadas a obter reprovações por conceitos baixos (Lima Júnior, Ostermann e Rezende, 2013). Esses resultados sugeririam, portanto, que apesar de as chances de evasão não variarem conforme a origem social dos estudantes, as razões defeririam. Enquanto alunos economicamente e culturalmente mais favorecidos saíam do curso de Física em direção a carreiras ou instituições mais prestigiadas, estudantes menos favorecidos nesses recursos teriam maiores chances de abandonar por questões acadêmicas.

Os trabalhos de Longden e Lima Júnior, ao utilizarem a teoria do capital cultural para a pesquisa sobre evasão no ensino superior, oferecem alguns possíveis esclarecimentos sobre esse fenômeno. Apesar de os índices de evasão em geral não variarem significativamente com relação à origem social dos estudantes, isso não significa que as razões e/ou os significados da evasão não possam se diferenciar conforme suas características socioculturais. É possível que estudantes vindos de famílias com menos capital cultural, como os universitários de primeira geração e/ou vindos das camadas populares, encontrem mais dificuldades de se socializar com colegas e com o corpo docente, bem como aprender e acompanhar os conteúdos acadêmicos, o que poderia levá-los à evasão, especialmente em cursos e instituições mais seletivas e prestigiosas. Por outro lado, estudantes que dispõem de mais capital cultural podem decidir sair por se sentirem insatisfeitos com o curso ou com a instituição, se direcionando, possivelmente, para áreas ou instituições mais seletivas que propiciam

maior retorno material ou simbólico. Dessa forma, os processos geradores da evasão podem ser distintos segundo os recursos culturais e econômicos em posse do estudante.

1.5 Efeitos do desempenho acadêmico e da origem escolar sobre a evasão

Apesar de não partirem explicitamente da teoria do capital cultural, os trabalhos de Herbaut (2020) e Contini, Cugnata e Scagni (2018) apresentam resultados que podem ser articulados à teoria, ao analisarem a relação diferencial que o desempenho acadêmico na universidade pode ter sobre as chances de evasão, a depender da origem social, e como o ramo escolar no qual o estudante concluiu o ensino médio está associado às probabilidades de conclusão ou não do ensino superior.

Herbaut (2020), em pesquisa realizada na França, analisou o efeito diferencial do desempenho acadêmico sobre as chances de evasão, a fim de verificar não apenas se características socioeconômicas dos estudantes, mensuradas a partir da escolaridade e ocupação dos pais, eram relevantes sobre evasão, mas se o desempenho acadêmico influenciava de modo distinto conforme essas variáveis. Com base em um *survey* com 5.590 concluintes do ensino médio francês, acompanhando-os por 5 anos, identificou que alunos cujos pais exerciam ocupações de menor renda e com menor escolaridade não apenas tinham maior probabilidade de evadir, mas eram mais sensíveis ao efeito de reprovação acadêmica no primeiro ano para permanecerem. Entre alunos que não obtiveram reprovação no primeiro ano do curso, a diferença de probabilidade de evasão entre os mais afluentes e menos afluentes era de 1.7 pontos percentuais (p.p.). Essa diferença aumentava para 6.5 p.p. entre os reprovados – revelando que estudantes de melhor nível socioeconômico têm maior probabilidade de continuar mesmo que obtenham um desempenho acadêmico inferior.

Em pesquisa realizada na Itália, cujo sistema de ensino superior se caracteriza por ser mais aberto, não havendo exames seletivos de admissão em grande parte das universidades e áreas de formação, Contini, Cugnata e Scagni (2018) avaliaram as diferenças de probabilidades de ingressar no ensino superior, bem como permanecer ou evadir após a admissão. Também partindo de uma abordagem longitudinal, analisaram dados obtidos por meio de um *survey* com concluintes do ensino médio italiano em 2007, com informações abrangendo um período de 4 anos.

Nesse contexto, verificaram que as desigualdades sobre as chances de acesso ao ensino superior eram maiores do que as desigualdades de evadir. Em outras palavras, a

origem social importaria mais sobre a probabilidade de ingressar ou não na universidade, do que, uma vez admitidos no espaço universitário, permanecer ou não – resultado coerente com a ideia de que a seletividade prévia reduziria os efeitos de desigualdades sociais sobre a evasão. De todo modo, ainda que menores, as diferenças sobre a chance de evasão foram significativas, com estudantes de classe e escolaridade parental mais baixas tendo maior probabilidade de não permanecer no ensino superior. Outro achado importante da pesquisa é que o ramo (*track*) do ensino médio que o aluno concluiu foi importante preditor sobre a conclusão do ensino superior, com os concluintes dos liceus, de caráter mais acadêmico, tendo maiores probabilidades de obtenção do diploma de graduação, e os de institutos vocacionais, menores.

1.6 Teoria da escolha racional e do capital humano

A corrente da teoria da escolha racional possui aplicações nas variadas áreas das ciências sociais, como a economia, a ciência política e a sociologia. Em sua forma mais geral, a teoria estabelece que os indivíduos escolhem determinados rumos de ação buscando meios eficientes de atingir determinado fim. As escolhas seriam realizadas após os indivíduos efetuarem um cálculo dos custos, riscos e benefícios resultantes das diferentes possibilidades que se apresentam diante deles. O princípio que nortearia esse cálculo é o da *maximização da utilidade*, quer dizer, as pessoas realizam suas escolhas buscando reduzir ao mínimo os custos e os riscos, enquanto maximizariam os benefícios (Elster, 1986). Apesar desse formato mais geral, existem diferenças teóricas entre os pesquisadores que se filiam a essa corrente (Green e Shapiro, 1996).

Um exemplo clássico da aplicação da teoria da escolha racional é a tese do capital humano, propagada principalmente pelos economistas Gary Becker e Theodor Schultz. Elaborada para lidar com heterogeneidades dos níveis de produtividade no mercado de trabalho, essa perspectiva toma a decisão educacional de ingressar no ensino superior como uma forma de investimento realizada pelo indivíduo, a fim de adquirir novas habilidades em prol de obter melhores retornos econômicos no mercado de trabalho (Goldthorpe, 2014). A probabilidade de investir, por sua vez, dependeria principalmente dos benefícios futuros derivados da educação, descontados os custos e riscos envolvidos nessa decisão.

No campo da sociologia da educação, um dos principais autores a aplicar essa abordagem na análise das desigualdades educacionais foi o sociólogo francês Raymond

Boudon (1981; 2003). Assim como muitos outros teóricos, Boudon formulou uma versão modificada da tese, partindo também do pressuposto do individualismo metodológico, sob o argumento de que os fenômenos sociais são gerados pelos conjuntos de ações individuais, não tendo, portanto, uma existência própria para além dos comportamentos dos atores.

Para lidar com o fato de que a sociedade é desigual e que, portanto, os indivíduos não se encontram sob as mesmas condições sociais, Boudon considera que o cálculo dos custos e benefícios efetuados pelas pessoas para se alcançar determinado nível de ensino leva em consideração sua posição relativa na estrutura social. Em cada nível escolar (ensino fundamental, médio e superior), o indivíduo avaliaria se interrompe ou prossegue seus estudos considerando, de modo racional, a combinação (utilidade) entre os custos, benefícios e riscos envolvidos em cada alternativa, os quais variam conforme sua posição social.

Nessa perspectiva, as famílias socioeconomicamente mais afluentes, cuja posição depende em maior medida dos títulos educacionais, estariam mais propensas a investirem na escolarização, tendo em vista que os custos e riscos seriam menores para manter ou ascender socialmente do que os benefícios (Nogueira, 2004). De modo oposto, para as famílias mais pobres, o investimento contínuo na escolarização implica em custos muito mais elevados, tornando-o mais incerto ou arriscado. Nesse caso, os benefícios do título escolar, ou seja, sua necessidade, para se manter ou ascender socialmente, seriam também menores, reduzindo a utilidade de tal recurso.

Posteriormente, Boudon efetuou algumas readequações em sua perspectiva, ao fazer um balanço sobre as críticas teóricas à tese da escolha racional, bem como de seus limites expostos por resultados empíricos que a invalidavam em uma série de situações (Boudon, 2003). Um exemplo fornecido pelo autor seria o “paradoxo do voto”. Do ponto de vista individual, o impacto da ação de votar é irrelevante. Apenas coletivamente seus efeitos são significativos. Contudo, o que se observa é que uma parte considerável da população em países democráticos não deixa de votar mesmo quando não são obrigadas. Muitas pessoas acordam na manhã de votações esperando que um número suficiente de indivíduos eleitoralmente engajados vote e faça com que as eleições funcionem. Segundo o autor, as abordagens da teoria da escolha racional que enfatizam o componente *instrumental* das decisões não são capazes de explicar o porquê um grupo considerável de eleitores decide votar nas eleições, mesmo que os retornos do voto, do ponto de vista individual, sejam menores do que os custos de se votar.

Muitas outras situações concretas da realidade expõem que a teoria da escolha racional encontra dificuldades em explicar satisfatoriamente ações que são motivadas por crenças, por razões não-consequencialistas (a ação em si não as afeta diretamente) e que não atendem perfeitamente ao interesse próprio. A alternativa para solucionar essas deficiências seria optar pelo que denomina como uma *teoria cognitiva da ação*. Baseando-se nas tipologias da ação social de Weber, Boudon considera que a racionalidade não se limita à instrumentalidade, mas envolve também razões emocionais ou valorativas. Para abarcar essas fontes de ação, ele estabelecerá que os indivíduos agem fundamentalmente com base na *racionalidade cognitiva*. Nessa linha, ele considera que toda ação social possui uma racionalidade própria para o indivíduo, isto é, do ponto de vista do sujeito uma determinada escolha é por ele percebida como sensata de acordo com suas preferências, desejos, valores, crenças etc. Mesmo em situações em que as atitudes decorrem de avaliações equivocadas ou sob poucas informações, ela deve ser compreendida como *racional* considerando o contexto em que elas estão situadas.

Assim como a teoria do capital cultural, poucos estudos aplicaram de maneira sistemática a tese da escolha racional na análise da evasão no ensino superior, mas é possível encontrar alguns exemplos das possibilidades explicativas dessa teoria em pesquisas no exterior e no Brasil.

Uma frente de pesquisas que a teoria da escolha racional pode contribuir se refere ao possível impacto que dificuldades de natureza financeira possam ter sobre a evasão. No ensino superior público brasileiro, é possível que o efeito de tais fatores seja reduzido devido à gratuidade do acesso, mas é importante considerar que incentivos como bolsas possam ser importantes, afinal a graduação envolve custos indiretos – inclusive, para alunos não-trabalhadores, a perda de possível renda no mercado de trabalho pode ser tomada como um custo. No setor privado, que compõe a maioria das matrículas no país, sem dúvidas esse fator exerce um efeito importante sobre as taxas de evasão. É justamente nesse setor que há estudos direcionados a verificar o efeito das bolsas concedidos no âmbito do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) sobre a probabilidade de evasão.

Nesse caso, Oshiro (2018), por meio de análise de sobrevivência com base nos dados do Censo da Educação Superior entre o período de 2010 e 2016, verifica que entre os atendidos pelo FIES as chances de evasão eram bem menores do que entre os que não receberam esse empréstimo. Para o ProUni, Silva e Santos (2017) avaliaram as taxas de evasão de instituições do setor privado, identificaram uma relação inversa entre

percentuais de alunos evadidos e quantidade de bolsas concedidas pelas IES. Contudo, salientam que parte dessa associação pode derivar de características institucionais que façam que determinadas instituições tenham maior número de bolsas a serem ofertadas. Felicetti e Fossati (2014), por sua vez, em análise feita em uma instituição privada, observaram que estudantes atendidos pelo ProUni exibiam frequência de evasão muito inferior aos seus colegas não atendidos.

Particularmente debatida nos Estados Unidos, em que muitos estudantes do nível terciário solicitam alguma forma de crédito para financiar os estudos, algumas pesquisas buscaram identificar o efeito do financiamento sobre evasão. Em levantamento dos dados sobre concessão de empréstimos e trajetórias acadêmicas de estudantes no país norte-americano, Gladieux e Perna (2005) alertam para o problema de que pelo menos um quinto dos alunos que solicitaram empréstimo para cursarem alguma formação terciária evadem. Nestes casos, a maioria dos alunos apresenta maior probabilidade de estar desempregados. Contudo, observam que apesar desses riscos, a concessão de empréstimo parece associada à permanência, principalmente para cursos de menor duração. Baker, Andrews e McDaniel (2017), analisando a literatura sobre o assunto, alcançam conclusão semelhante, mas notam que os efeitos de permanência dos empréstimos para cursos de longa duração seriam nulos e, em certas pesquisas, negativo. Outra questão é que aparentemente há um limiar dos efeitos positivos dos empréstimos, em que valores ou juros muito elevados estariam associados à evasão. Essa contradição é explicitada em Stratton, O'Toole e Wetzel (2008), com base em uma amostra de estudantes de tempo integral nos Estados Unidos, que identificam efeitos negativos sobre permanência entre alunos que receberam algum tipo de empréstimo, mas positivos para os beneficiados por bolsas vinculadas a trabalhos na universidade.

Sobre os efeitos de bolsas, Facchini, Triventi e Vergolini (2019) analisaram o efeito da concessão de bolsas de estudos sobre a redução das chances de evasão de estudantes na Itália. Inspirando-se na teoria da escolha racional, a tese dos autores era de que ao reduzir os custos e riscos de permanecer no ensino superior, os recursos provenientes das bolsas reduziriam as chances de evasão. Eles ainda buscaram analisar se o impacto delas diferiria de acordo a origem geográfica do país. Isso porque a região sul da Itália exhibe índices de evasão superiores ao norte, ao mesmo tempo em que a concessão de bolsas para alunos que viviam nesse espaço ocorria em um ritmo menor. O efeito das bolsas foi verificado tanto para a conclusão do curso em tempo regular, como para a evasão. Observaram que no primeiro caso, obter uma bolsa de estudos elevava em

11% as chances de se graduar em tempo normal, enquanto no segundo, ela reduzia em 8% as probabilidades de o universitário evadir do curso. Identificaram ainda que o impacto variava segundo a origem geográfica. Enquanto ela reduzia as chances de evadir em 10% entre os alunos do sul, seu impacto foi de 5% para aqueles que frequentavam instituições localizadas no norte do país.

1.7 Características institucionais e variação das taxas de evasão

Até então passamos por teorias que analisam a evasão a partir das perspectivas e características socioeconômicas dos próprios indivíduos. Mesmo que o modelo de integração e seus desdobramentos tenham focalizado instituições, os dados que fundamentavam as análises derivavam das perspectivas dos estudantes. Mas um aspecto importante a ser explorado é se diferenças contextuais entre instituições e cursos possam ser relevantes sobre os padrões de evasão no ensino superior. Por essa razão, consideramos também pesquisas que analisam a possibilidade de que esses fatores possam influenciar as taxas de evasão.

Algumas contribuições dessas abordagens foram indicadas mesmo por Tinto, no compilado de pesquisas que o autor reuniu em seus trabalhos (Tinto, 2012). A partir de fontes variadas de informações sobre o sistema de ensino superior dos Estados Unidos, observa que os percentuais de evasão variavam conforme fatores como a dependência administrativa (sendo superior entre as instituições públicas), seletividade (instituições que exigiam desempenhos superiores em exames de seleção exibiam índices mais baixos) e o tipo de curso ofertado (instituições que ofereciam cursos de curta duração, em geral *community colleges*, apresentavam nível de abandono mais elevado). Por outro lado, apesar da relevância desses fatores, eles informam principalmente a dimensão da desigualdade e diferenciação do sistema de ensino superior. Para além deles, pode-se questionar a respeito de diferenças internas entre instituições de porte e posições semelhantes que podem resultar em diferentes índices de permanência, como a quantidade de professores por aluno; a formação do corpo docente; a existência ou não, e de que tipos, de programas sociais e acadêmicos de apoio aos estudantes; volume de recursos econômicos para alunos mais pobres, entre outras.

O estudo de Chen (2012) contribui nessa direção, ao analisar a evasão a partir de uma perspectiva comparativa, utilizando modelo multinível para analisar a evasão entre a dimensão do estudante e da instituição. Logo no início do trabalho, ao revisar algumas

pesquisas que analisaram os efeitos institucionais sobre o abandono universitário nos Estados Unidos, observou que muitos resultados identificavam que instituições de maior porte e academicamente mais seletivas tenderiam a ter proporções mais baixas de alunos evadidos. Buscando aprofundar esse ponto, o autor analisou a trajetória acadêmica de uma coorte de estudantes 5.762 estudantes de 400 instituições de ensino superior do país que ofereciam cursos de quatro anos. No trabalho, verificou quais fatores institucionais (como quantidade de recursos, seletividade, serviços e características do corpo docente etc.) impactariam sobre as chances de evasão, controlando-se pelo perfil social do aluno.

Para a dimensão institucional, o principal resultado obtido foi o de que o investimento em serviços estudantis pela instituição, medido em dólares, reduziam as chances de evasão. Contudo, muitos fatores estruturais não exibiram importância sobre a variação da evasão, como porte, gasto com suporte acadêmico e a proporção de professores em tempo parcial. Mais importante, verificou que o grau de seletividade não esteve associado aos níveis de evasão – contrastando com resultados da literatura sobre evasão no ensino superior. Passando para o nível individual, contrariando conclusões indicadas em muitas das pesquisas focalizadas em apenas uma instituição, observou que alunos de alto e médio nível socioeconômico (NSE) tinham chances significativamente inferiores de evadir da instituição quando comparados a alunos com baixo NSE. Por outro lado, a cor ou etnia do aluno não apresentou qualquer relação com sua situação ao longo dos anos. Sua análise confirmou ainda algumas hipóteses e observações derivadas do modelo de integração, bem como o esquema de Bean. O grau de integração acadêmica e social esteve positivamente associado com a permanência, assim como o nível de aspiração dos estudantes e seu desempenho no ensino médio. A concessão de alguns tipos de recursos financeiros também apresentou significância. Quanto mais alto o valor de empréstimos subsidiados ou não, ou de bolsas por mérito acadêmico, menor a probabilidade de o aluno evadir, assim como ter uma bolsa de “estudos-trabalho”.

Utilizando também um modelo multinível, o trabalho de Georg (2009) buscou identificar os efeitos de variáveis individuais e institucionais sobre as chances de o aluno ter cogitado ou não sair do curso. Seu estudo foi desenvolvido a partir de uma amostra representativa dos estudantes e instituições de ensino superior da Alemanha. Para a dimensão individual, foram consideradas um conjunto de variáveis referentes à motivação e comprometimento dos estudantes; horas frequentadas e se trabalhavam; bem como fatores relativos à origem social e características demográficas. No nível institucional, avaliou o impacto de quatro fatores: organização; exigência do plano de

estudo; qualidade da orientação da instituição; e do ensino. Diferente do estudo de Chen, esses fatores não são derivados diretamente das características das instituições, mas foram construídos a partir da média de respostas dos alunos, estruturadas de acordo com as instituições e cursos considerados.

Os resultados são compatíveis com a pesquisa anterior, pois um número maior de variáveis da dimensão individual explicava as chances de ter pensado ou não em abandonar o ensino superior. Entre elas, a confiança quanto aos estudos, motivação para persistir e o tempo dedicado às aulas, que reduziam a probabilidade de pensar em evadir, enquanto o número de horas dedicadas a trabalho externo e o fato de o indivíduo ter pensado pelo menos uma vez em trocar de área, estiveram associadas a uma maior chance de pensar em abandonar. A variável socioeconômica, medida pela escolaridade paterna, também reduzia as chances de “evasão”, mas seu efeito foi o menor dentre as variáveis individuais analisadas por meio do modelo. No âmbito institucional, somente a qualidade do ensino apresentou significância, em que quanto mais positiva essa avaliação geral, menores as chances de o indivíduo pensar em evadir.

Considerações

Como as desigualdades sociais se associam à evasão no ensino superior? Para entender melhor a particularidade dessa relação, é relevante retomar a ideia de transições educacionais utilizada por Mare (1980), usualmente mobilizada na literatura sobre estratificação educacional. Essa noção pode auxiliar na compreensão das razões pelas quais as desigualdades exercem menor impacto sobre a evasão no ensino superior, ou, pelo menos, exercem uma relação particular.

Em sua pesquisa com uma amostra de habitantes dos Estados Unidos, o autor constatou que a influência de variáveis como renda familiar e escolaridade dos pais seria mais significativa para a continuidade ou não dos estudos no ensino fundamental, mas eram menos relevantes para determinar as chances de ingressar ou não no ensino superior. Em outros termos, Mare verifica que os efeitos das variáveis familiares socioeconômicas sobre as chances de continuar ou não os estudos declinam nas etapas mais avançadas da escolarização.⁵ Isso indicaria que o efeito das desigualdades sociais sobre as oportunidades educacionais variaria em diferentes etapas da escolarização (Mare, 2006).

⁵ Em uma replicação da pesquisa de Mare, Hauser e Andrew (2005) confirmam os resultados obtidos pelo autor após estimarem os modelos de regressão com outro ajuste.

Os efeitos da seletividade prévia podem ser ainda mais relevantes no Brasil, principalmente em instituições de maior prestígio, cujo acesso é ainda mais restrito – mesmo após os efeitos democratizantes gerados pelas políticas de ação afirmativa nos últimos anos. O ingressante no ensino superior brasileiro, principalmente aqueles vindos das camadas sociais mais desfavorecidas, é sobrevivente de uma série de filtros educacionais prévios ainda marcados por grandes desigualdades.

Além do efeito reduzido de fatores associados à posição social sobre a determinação da evasão do ensino superior em si, devido às transições educacionais anteriores, existem também limites dos indicadores de evasão usualmente mobilizados pelas pesquisas. Em geral, as informações disponíveis sobre evasão apresentam dois problemas: (i) raramente permitem diferenciar os tipos de evasão, se de curso, instituição ou sistema; (ii) e não possibilitam identificar as razões que ocasionaram a evasão, se por motivos acadêmicos, externos ou financeiros etc. Com efeito, os tipos de evasão e suas causas podem variar segundo as características socioeconômicas dos estudantes, o que pode não ser revelado pelos indicadores.

De todo modo, como as abordagens apresentadas nos auxiliam a compreender os mecanismos envolvidos na evasão? Não apenas como ela é ocasionada, mas pelas diferentes razões que ela ocorre.

O modelo de integração indica a possibilidade de que a evasão varie segundo determinadas características prévias dos ingressantes. Como os mecanismos que podem influenciar a evasão são diversos, envolvendo variáveis relativas à integração social e/ou acadêmica, diferentes características socioeconômicas podem interagir de modos específicos com os fatores internos do espaço acadêmico. Partindo de uma combinação do modelo de integração e da teoria da afiliação estudantil, pode-se levantar a hipótese de que a aprendizagem do trabalho universitário seja mais difícil entre os estudantes de origens sociais mais populares, elevando a probabilidade de evasão por essa razão. Inversamente, alunos de posições sociais mais afluentes podem ter uma transição ao espaço universitário mais harmoniosa. Entre esses estudantes, haveria então a possibilidade de que a evasão decorra mais de reajustes em suas preferências acadêmicas ou objetivos profissionais. A pesquisa de Lima Júnior, Ostermann e Resende (2018) é relevante nesse sentido, ao demonstrar que apesar da taxa de evasão não variar segundo características sociais dos alunos para o curso de Física analisado, o desempenho desses alunos que evadiram variava, indicando que as razões eram distintas.

Um dos limites existentes relativos ao modelo de integração é o fato de suas aplicações terem sido realizadas em contextos institucionais específicos, o que gera incertezas para generalizar os resultados observados. Como enfatizamos, algumas pesquisas identificam associações significativas entre os construtos conceituais produzidos para avaliar a integração e as chances de permanência, mas os resultados não são unânimes. Falta uma convergência entre os trabalhos do que se deve ser incluído para mensurar a integração social e acadêmica (Pascarella e Chapman, 1983, p.100). Alguns estudos, por exemplo, incluem o desempenho acadêmico como indicador de integração, mas até que ponto o desempenho influencia a integração ou deriva dela?

Sobre a teoria do capital cultural, destacamos que devido à homogeneização do alunado do ensino superior, derivado do contínuo processo de seletividade das etapas educacionais, ela tenderia a ter um poder explicativo mais baixo para explicar a evasão em si – principalmente em contextos institucionais específicos. Por outro lado, pesquisas como as de Chen, Herbaut, e Contini, Cugnata e Scagni indicam que não se pode descartar completamente a importância da origem social sobre a determinação da evasão ou permanência no ensino superior. No mínimo, demonstram que a depender do nível de análise e das características do ensino superior nacional pode haver desigualdades ainda relevantes nesse nível de ensino.

Já a teoria da escolha racional parece oferecer resultados diretos mais robustos até então. Vimos que cursos e instituições mais seletivos tendem a ter maiores taxas de permanência, o que possivelmente se relaciona não apenas com a preparação dos estudantes, mas também com a rentabilidade profissional futura que proporcionarão aos formandos. Incentivos econômicos por meio de bolsas ou empréstimos também exibem efeitos positivos sobre as chances de permanência, ao reduzir os custos de obtenção do diploma.

Em relação às características dos cursos e instituições, como esses fatores auxiliam na compreensão da evasão? Afinal, entender os contextos em que os estudantes se situam é relevante na determinação da evasão. Do ponto de vista estrutural, as taxas de evasão podem variar conforme fatores como seletividade, *status* acadêmico e rentabilidade profissional. Tais elementos poderiam atuar como incentivos para permanência devido aos retornos futuros proporcionados pela área de formação. No Brasil, como destacaremos no capítulo seguinte, esse parece ser ainda um elemento fundamental. Neste contexto, as licenciaturas seriam exemplos emblemáticos, considerando que historicamente têm exibido maiores taxas de evasão, o que tende a ser

atribuído pelas baixas perspectivas de retorno profissional derivadas da profissão docente no país.

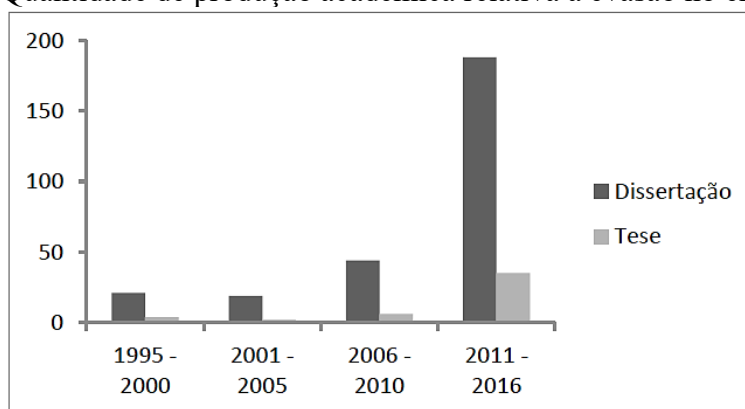
Cursos direcionados para carreiras profissionais com melhores retornos econômicos e simbólicos, bem como instituições de maior tradição e/ou recursos para investimento em educação, como as universidades federais, exibem taxas de evasão baixas em comparação com outras IES – como as do setor privado e os institutos federais. Sem dúvidas esses elementos não explicam completamente a evasão, tendo em vista que mesmo nesses espaços mais seletivos há, e é esperado, percentuais mínimos de evasão – as preferências acadêmicas e profissionais dos estudantes estão em formação, como bem observa Tinto e Coulon. O estudo de Bean (1980), ao identificar que a percepção dos alunos de que haveria melhores oportunidades fora da instituição estava negativamente associada à permanência, exemplifica o efeito que competições locais podem exercer sobre as decisões dos estudantes. Uma outra pista sobre o papel das características organizacionais é a existência de recursos, principalmente em âmbito institucional, que favoreçam a integração acadêmica: extensão, iniciação científica, grupos estudantis de pesquisa ou apoio etc. Ou seja, a existência de espaços e coletividades apontadas pelo modelo de integração que elevem as chances de integração ao espaço acadêmico.

2 DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Comparada ao conjunto de trabalhos dedicados à evasão no ensino terciário desenvolvido internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos, a literatura sobre essa temática no Brasil é relativamente recente. Encontram-se alguns trabalhos importantes elaborados na década de 90, mas a grande maioria das pesquisas tem sido desenvolvida na última década. Como destacamos na introdução, esse movimento está associado às transformações do ensino superior no país nesse mesmo período, com a ampliação considerável de vagas, conseqüente diferenciação interna do sistema, entre os cursos e as instituições e com a adoção de políticas de democratização do acesso. Junto com esse processo, ocorre uma preocupação mais proeminente com a eficiência dos investimentos públicos direcionados, diretamente ou indiretamente, para o ensino superior, assim como com gastos despendidos no âmbito das instituições privadas.

O reflexo dessa preocupação na produção acadêmica pode ser observado pela quantidade de teses e dissertações dedicadas ao tema da evasão no ensino superior entre o período de 95 a 2016 – com base no catálogo de teses e dissertações da Capes.⁶ Até 2010, identificamos um total de 96 trabalhos sobre o assunto. Enquanto no período de 2011 a 2016 acrescenta-se 223 novas pesquisas dedicadas ao tema – a maioria sendo dissertações.

Gráfico 1 – Quantidade de produção acadêmica relativa à evasão no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Catálogo de tese e dissertações Capes.

⁶ Levantamento realizado em 2018, com a contribuição das pesquisadoras Liliâne Gonçalves Fernandes de Lima e Shirley Torres de Lima Otoni.

Boa parte das investigações têm focalizado principalmente determinados cursos ou instituições, utilizando dados dos registros acadêmicos dos estudantes ou então explorando as razões ou motivações expostas pelos próprios estudantes para abandonarem o curso por meio de entrevistas. Muitas das pesquisas desenvolvidas não apresentam orientações teóricas explícitas para explicar as associações entre os fatores analisados por elas. Isso torna difícil alcançar uma visão mais abrangente dos determinantes da evasão no país (e compará-los com a literatura internacional), tendo em vista que muitos estudos utilizam categorias analíticas próprias, sem ancoragem teórica, dificultando comparar os resultados entre eles.

A quantidade e qualidade dos dados e informações disponíveis é outro empecilho para compreender a evasão no país. Para além dos dados sociodemográficos, as pesquisas internacionais, principalmente nos Estados Unidos, têm mobilizado uma quantidade maior de informações sobre os hábitos, expectativas, motivações, percepções, entre outras disposições, dos estudantes do ensino superior. Para o modelo de integração, discutido no capítulo anterior, a obtenção dessas informações é um requisito para seu teste empírico. No Brasil, apesar das inegáveis melhorias na disposição de informações e dados educacionais, como o Censo da Educação Superior, as instituições ainda não contam com esse tipo de acompanhamento, o que dificulta, por exemplo, generalizações a respeito do modelo de integração no sistema de ensino superior do país.

De todo modo, neste capítulo apresentamos alguns dos principais levantamentos estatísticos e das pesquisas desenvolvidas nacionalmente sobre evasão no ensino superior. Nossa intenção não é estabelecer uma revisão exaustiva de todas as pesquisas da área, mas oferecer uma visão abrangente sobre como a evasão foi abordada em trabalhos nas áreas de sociologia e educação, especialmente aquelas cujos desenhos de pesquisa permitiram avaliar a discussão entre desigualdades sociais e evasão.

2.1 Ensaio e pesquisas iniciais sobre o problema da evasão no ensino superior no Brasil

Antes da concretização de esforços interinstitucionais para analisar a evasão no país, ensaios sobre a questão da evasão no país foram desenvolvidos durante a década de 90, trazendo considerações ainda valiosas para o contexto atual, como os escritos de José Lino Bueno (1993) e Dilvo Ristoff (1995).

Bueno conecta o fenômeno da evasão à relação estabelecida pelos estudantes com suas expectativas profissionais. Considerando a existência de níveis desiguais de prestígio

social e de retorno profissional dos diferentes cursos, as escolhas profissionais dos alunos seriam centrais para compreender as diferenças entre a persistência e a evasão. Já no período, observou, por exemplo, que os baixos salários e as condições inadequadas de trabalho seriam fatores que reduziriam os incentivos à permanência entre os estudantes das graduações ligadas às licenciaturas. Por outro lado, a reputação e a perspectiva profissional mais elevada proporcionadas por cursos como os de Medicina e de Odontologia fariam com que mesmo estudantes que vivenciassem dificuldades acadêmicas e sociais, talvez semelhantes às dos graduandos das áreas de educação, mantivessem suas ligações com o curso.

Mas o autor lembra também que a passagem pela universidade ofereceria novas dificuldades relacionadas com a escolha profissional. Discutindo a questão da evasão na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), Bueno destacou já na década de 90 algo que pode ser generalizado em outros espaços acadêmicos:

Por volta de 17 anos de idade, ao inscrever-se para os exames vestibulares, o jovem tem que optar quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida. (...) as escolhas em geral são idealizadas, baseadas em determinantes nem sempre relevantes. (...) Estes aspectos acima descritos parecem se distribuir de modo mais ou menos homogêneo entre os diversos cursos e campi da universidade e podem explicar, em parte, a evasão que se dá nos primeiros anos de curso. (Bueno, 1993, p. 10).

Outra dificuldade estaria articulada aos desafios de adaptação do aluno às lógicas pedagógicas da comunidade universitária. Ao deixar colégios ou cursinhos cujos currículos são mais rígidos e os modos de ensino centralizados na figura do professor, o ingressante no ensino superior passa para um contexto que exige iniciativa própria e exercícios críticos com relação ao conteúdo – observações que lembram as análises de Coulon e Tinto.

O autor ainda deixa um questionamento sobre as diferenças que poderiam ser estabelecidas entre *evasão* e *exclusão*. Para ele, a primeira, mais frequente, designaria uma postura mais ativa de universitários que saíram dos cursos ou instituições em direção a melhores oportunidades. A exclusão, por sua vez, caracterizaria as situações em que existe uma maior responsabilidade por parte da instituição ou dos cursos ao não ser capaz de aproveitar as expectativas dos jovens para sua formação.

O ensaio escrito por Ristoff também oferece importantes observações a respeito do que usualmente seria interpretado ou não como evasão pelas instituições e pesquisadores. Segundo o autor, designar todas as formas de desvinculação dos cursos como evasão, em um sentido negativo, obscureceria o fato de que, do ponto de vista do indivíduo, essa ação poderia não ser derivada de uma exclusão ou fuga, mas sim de uma busca por a outra graduação ou instituição mais ajustada aos seus gostos e preferências. Ecoando as observações de Bueno, esse movimento constituiria, portanto, um processo de mobilidade e não necessariamente de exclusão.

Seguindo o contexto destes primeiros ensaios, uma das primeiras iniciativas para compreender o fenômeno da evasão no Brasil resultou de um esforço interinstitucional, sob auxílio do MEC, em meados dos anos 90. Partindo da organização de um seminário dedicado ao assunto (ANDIFES/ABUEM/SESu/MEC, 1996), que contou com reitores e coordenadores de cursos de determinadas instituições públicas de ensino superior do país, foram compartilhadas algumas informações a respeito da questão da evasão e da diplomação dos alunos no setor público do ensino superior. De acordo com a secretaria do MEC dedicada ao ensino superior no ano da pesquisa, a evasão se constituía como um grave problema de ineficiência do sistema, ao especular que em média até 50% dos estudantes evadiam sem concluírem o curso. Contudo, os dados sobre o fenômeno seriam dispersos e pouco precisos, daí a iniciativa de se buscar um meio de compreendê-la.

Como toda aproximação inicial ao problema da evasão, uma série de dúvidas foi levantada: quão exato seria o valor levantado pela secretaria? O cálculo levava em consideração variações nos números de vagas ofertadas ao longo dos anos? Os índices obtidos de diplomados e evadidos eram comparáveis entre as instituições? Que tipo de evasão deveria ser analisado, das instituições, dos cursos ou do sistema? Diante de inúmeras incertezas, um dos resultados do seminário foi a criação de uma comissão, coordenada pelos dirigentes das instituições participantes, para dimensionar e entender mais adequadamente o problema da evasão.

Criada em 1995, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão foi constituída com o fim de identificar e analisar a evasão no ensino superior no Brasil. Agregando dados fornecidos pela maioria das instituições públicas de ensino superior (federais e estaduais), essa Comissão elaborou um estudo amplo com o objetivo de avaliar os índices de evasão dos estudantes nos cursos de graduação. Para tal, elaboraram uma metodologia aplicada da maneira padronizada sobre os dados referentes aos registros dos estudantes das instituições participantes, tendo escolhido o tipo de *evasão de curso* para a análise.

Adotou-se uma análise de coorte de ingressantes, tendo como recorte temporal o período mínimo de integralização das graduações para estabelecer as taxas de diplomação, retenção e evasão.

O trabalho resultante foi importante ao oferecer um dos primeiros panoramas sobre a evasão universitária no país. Uma das principais constatações possíveis de extrair da pesquisa é a de que os índices de diplomação e evasão variavam conforme o prestígio e retorno profissional do curso, bem como de acordo com a reputação e tradição da instituição. Para a área de Saúde, cursos como o de Medicina e Odontologia exibiram taxas de diplomação muito superiores em relação aos de Nutrição e Enfermagem, enquanto nas Ciências Sociais Aplicadas, as graduações em Direito e Arquitetura e Urbanismo exibiam índices mais satisfatórios do que Ciências da Informação e Turismo. Junto a isso, instituições mais seletivas do Sudeste, como USP e UFMG, tendiam a apresentar percentuais de evasão mais baixos entre esses cursos.

Outro trabalho dedicado a identificar os percentuais de evasão no ensino superior nacional foi desenvolvido por Silva Filho et al. (2007). Com base nos dados da Sinopse do Censo da Educação Superior, organizados de maneira agregada pelo MEC, os pesquisadores calcularam as taxas anuais de evasão entre os anos 2000 e 2005, considerando não apenas todo o conjunto de instituições de ensino superior do país, como também de acordo com a organização acadêmica, categoria administrativa, região e área de conhecimento e dos cursos. Seus resultados indicaram uma certa estabilidade dos percentuais de evasão ao longo do período analisado, ainda que tenha sido constatado diferenças expressivas segundo as dependências administrativas. Considerando todas as instituições do país, o percentual de evasão passou de 19% em 2000 para 22% em 2005. Entre as instituições públicas, o percentual variou de 13% para 12%, enquanto entre os estabelecimentos privados 22% para 25%.

Ao desagregarem os resultados segundo as demais variáveis, identificaram outras disparidades entre as médias das taxas anuais de evasão. Faculdades, por exemplo, exibiram uma média anual mais elevada que as demais organizações acadêmicas, 29% frente a 19% apresentado pelas Universidades e Centros Universitários (estes últimos, por outro lado, se caracterizaram por uma elevação nas taxas anuais, passando de 9% para 25% entre 2000 e 2005). Segundo as regiões, instituições localizadas no Norte do país exibiram a menor média anual, 16%, enquanto as demais variaram entre 21% e 23%.

Mas é quando se considera as diferentes áreas do conhecimento e das graduações que se observaram desigualdades expressivas entre os percentuais de evasão – seguindo

as análises do relatório da Comissão e outros trabalhos sobre o fenômeno. Assim, enquanto as áreas de Educação e Saúde e Bem-Estar Social exibiram taxas médias de 18% e 19%, respectivamente, áreas como as de Serviço e Ciências, Matemática e Computação apresentaram taxas de 29% e 28%. Focalizando o olhar pelos cursos, graduações como Matemática, Física, Educação Física e Administração, estiveram no grupo com maiores percentuais de estudantes evadidos anualmente. Inversamente, Medicina, Odontologia, Pedagogia e Engenharia Elétrica, estiveram entre aqueles com as menores taxas de evasão.

Apesar dos limites do trabalho, por recorrer somente às informações agregadas da Sinopse, trata-se de um levantamento que expõe a certa estabilidade das taxas de evasão no país durante o período, bem como a relevância de fatores como prestígio e perspectivas profissionais das carreiras acadêmicas para a compreensão da distribuição da evasão no ensino superior nacional.

Em 2017, o INEP/MEC (2017) elaborou um estudo buscando mapear os percentuais de evasão nas instituições do país e desenvolver indicadores de fluxo da Educação Superior do país. Dessa vez, a pesquisa contou com consideráveis melhorias na coleta de informações, como o fato de em 2009 o Censo da Educação Superior, além de poder contar com informações de todas as instituições do país, tanto públicas como privadas, passou a contar com dados individuais dos alunos, referentes a suas características sociodemográficas e à situação no curso. Desse modo, tornou-se possível formar uma perspectiva mais abrangente e estável desse problema no país.

Assim como o relatório produzido pela Comissão em 1996, o estudo do INEP partiu do tipo de evasão de curso para analisar a saída de estudantes, tendo também optado por uma análise de coorte, delimitando como período-base o ano de 2010, acompanhando a trajetória dos indivíduos até 2014.⁷ Foram desenvolvidos, principalmente, três indicadores básicos para avaliar o fluxo de alunos no sistema: as taxas de *permanência* (percentual de ingressantes com vínculos ativos em relação ao número de ingressantes), *conclusão acumulada* (percentual de ingressantes que se formaram em relação ao número de ingressantes) e a de *desistência acumulada* (percentual de estudantes que desistiram

⁷ Como será exposto nas próximas seções, a constituição do banco de dados consolidado nesse estudo seguiu procedimentos semelhantes aos utilizados por este trabalho.

do curso, isto é, desvinculados ou transferidos para outro curso da mesma instituição, em relação ao número de ingressantes).⁸

Com base no banco de dados divulgado pelo instituto, é possível extrair algumas informações. Por exemplo, considerando os percentuais de desistência acumulados de todos os cursos, observa-se que uma menor taxa de evasão no setor público, considerando que em média o percentual de evasão nas instituições estaduais foi de 39,4% e nas federais 45,6%. Para o setor privado, entre os estabelecimentos com fins lucrativos, a média dos percentuais foi de 52,3%, já os sem fins lucrativos 53,7%. Desse modo, uma quantidade considerável dos estudantes, tanto no setor público, quanto no privado, não chega a concluir os cursos. Certamente boa parte desses indivíduos retornam em algum momento ao ensino superior, em outras graduações ou instituições, mas esse dado revela a existência de uma dificuldade considerável para que as instituições consigam formar plenamente as gerações de alunos que ingressam durante os anos.

Recentemente, Marques (2020) explorou com base nestes dados a quantidade de alunos que evadiram em algum momento de cursos do ensino superior brasileiro, mas retornaram posteriormente. Delimitando a análise por coortes entre 2009 e 2017, verificou, de modo compatível com os dados do fluxo escolar da educação superior, que para cada geração de ingressantes há um percentual considerável de evasão, estando em torno de 45% entre coortes como as de 2009 e a de 2013. Contudo, observou que parte deles de fato retorna posteriormente. Em geral, pelo menos metade dos estudantes que saiu em algum ano reingressou no ensino superior. Sua análise ainda indica que a maioria destes reingressos ocorre logo no mesmo ano (29%) ou no ano seguinte à evasão (10,5%). Outro achado relevante da pesquisa é o fato de que em geral os alunos tendem a se direcionar para áreas similares às que inicialmente escolheram. Portanto, as mudanças tendem a se restringirem em um leque restrito de cursos – ainda que sua análise tenha identificado que a maior quantidade dos reingressantes se orienta para outras instituições.

O estudo de Marques reforça as considerações de Ristoff e Bueno de que parte da evasão de cursos e instituições no país não pode ser tomada sob esse mesmo termo em um ponto de vista do sistema de ensino superior. Além disso, indica que as chances de reingresso devem declinar quanto mais tempo se passa após a saída do curso/instituição.

⁸ Os dados do estudo podem ser acessados no site do Inep, na seção de dados sobre Ensino Superior ou, especificamente, no seguinte endereço: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-disponibiliza-indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior/21206.

Tais resultados reforçam a importância de se distinguir evasão de curso e instituição de evasão do sistema – o que efetuamos no capítulo 3 desta tese.

2.2 Pesquisas sobre evasão focalizadas em instituições

O estudo de Alberto Paredes (1993), desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo (NUPES), analisou os percentuais de evasão das graduações de duas instituições da região sul do país, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). A pesquisa comparou os índices de evasão entre as duas instituições no período de 80 a 89 e, posteriormente, analisou as razões apontadas pelos estudantes para terem evadido dessas instituições, a partir de entrevistas por telefone.

Ao analisar os índices de evasão, obtidos pela razão entre a quantidade de vagas ofertadas e graduações concluídas no período, o que o autor denomina como “rendimento dos cursos”, observaram que eram semelhantes entre elas, sendo 34% para a PUC-PR e 35% para a UFPR. Os índices no âmbito dos cursos, por sua vez, evidenciam que as taxas de evasão variavam muito conforme o grau de prestígio, ainda que não de maneira perfeitamente determinante. Em ambas, cursos como Medicina, Odontologia e Direito apareciam no grupo com menor taxa de evasão, enquanto as áreas ligadas às licenciaturas, como Matemática, Filosofia e Letras exibiam um número elevado de desistentes.

Já a análise dos relatos oferecidos pelos estudantes revelou algumas especificidades sobre as razões que os levariam a decidir evadir. Na UFPR, os entrevistados apontaram, principalmente, motivos ligados a dificuldades de compatibilizar trabalho e estudo, escolha de outro curso na mesma instituição, pouco envolvimento e a existência de greves prolongadas. Já os evadidos da PUC-PR sinalizaram em maior proporção dificuldades acadêmicas, financeiras e alguns apontaram que prestaram vestibular para a UFPR, mudando de instituição. Mas destacou haver semelhanças entre os dois grupos: em ambos houve muitos respondentes que relataram ter tido uma percepção errada de sua vocação para o curso, associando isso às informações insuficientes antes de ingressar.

A pesquisa apresentada por Palharini (2004), empreendida na Universidade Federal Fluminense, aplicou questionários em uma amostra de 546 estudantes desligados da instituição (voluntariamente ou involuntariamente). No período do trabalho, estimativas institucionais indicaram uma taxa anual de 30% de evadidos, o que em parte

estimulou o desenvolvimento do trabalho. As questões abordaram três agrupamentos de fatores: individual (vocação, informações equivocadas, dificuldades acadêmicas), externo (problemas familiares, perspectivas profissionais, dificuldades financeiras) e, por fim, institucional (decepção com o curso, insatisfação com as disciplinas, rigidez dos horários etc.). Na análise das respostas, identificou-se que fatores externos e institucionais apareceram como mais importantes entre as razões levantadas pelos alunos. Dificuldades familiares, incompatibilidade dos horários com outras atividades, baixa perspectiva no mercado de trabalho, despesas com os estudos, entre outras, apresentaram-se como as principais justificativas para a saída do curso.

O estudo de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), no contexto da UFMG, está entre as poucas pesquisas em âmbito institucional que buscaram identificar a relação entre origem social e escolar e as chances de evasão. Além disso, realizou uma análise mais ampla sobre os efeitos de vários fatores, como desempenho acadêmico e gênero. Sendo um desdobramento de uma investigação anterior realizada no âmbito do curso de Química (Braga *et al.*, 2002), os pesquisadores estimaram as chances de evasão de cursos de ciências humanas⁹, biológicas¹⁰ e exatas¹¹ na instituição, focalizando as turmas que ingressaram entre os anos de 1990 e 1997. Os autores observaram que os índices mais baixos de evasão estavam entre os cursos de biológicas, sendo mais expressivos entre os de humanas e, principalmente, nas graduações de exatas. Mas apesar dessa tendência geral, os índices variavam consideravelmente dentro dessas grandes áreas. No grupo de biológicas, o curso de Ciências Biológicas exibiu taxas mais elevadas quando comparadas com Medicina e Odontologia. Nas exatas, Engenharia e Ciência da Computação tinham índices mais satisfatórios do que os de Matemática e Física. Já no conjunto de humanas, Direito e Pedagogia apresentavam os menores percentuais de desligamentos quando comparados com cursos como os de Ciências Sociais e História.

Quanto aos fatores relativos à origem social e escolar, os resultados indicaram que o fator socioeconômico¹² dos pais pouco explicava a variação das taxas de evasão entre os cursos. Analisando esse índice de maneira desagregada, identificaram que a renda familiar não apresentava uma associação forte com as chances de evadir. Sobre o nível

⁹ Ciências Sociais, Ciências Econômicas, História Diurno e Noturno, Pedagogia Diurno e Noturno, Direito.

¹⁰ Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Odontologia e Medicina.

¹¹ Ciência da Computação, Estatística, Física, Matemática, Química, Engenharias.

¹² Um índice elaborado pelos autores que agregava: rede da escola na educação básica e turno frequentado pelo aluno, se o aluno trabalhava ou não no momento da inscrição, renda familiar, instrução dos pais e profissão do responsável.

de instrução parental, observaram efeitos contraditórios, em que para alguns cursos estudantes com escolaridade parental mais baixa haviam evadido em maior proporção, mas para 4, essa relação era inversa. Em relação à origem escolar, para determinadas graduações o fato de o estudante ter frequentado a rede privada na educação básica aumentava suas chances de evasão. Desse modo, em cursos como os de Ciências Biológicas Noturno, Enfermagem, História Diurno e Noturno e Pedagogia Noturno, o fator socioeconômico médio dos evadidos foi bastante superior ao dos formados, indicando que estudantes de origem social e escolar mais elevada abandonavam em maior proporção esses cursos – talvez buscando oportunidades acadêmicas mais ajustadas à sua posição social. Entre os cursos mais seletivos, como Medicina e Odontologia, os indicadores eram semelhantes entre evadidos e formados.

Por fim, eles identificaram outras associações importantes. Ao analisarem os efeitos do desempenho alcançado no vestibular e as chances de evasão¹³, observaram que apenas nas áreas de exatas havia uma significância, isto é, estudantes que obtiveram notas mais baixas tinham maiores chances de evadir. Por outro lado, o desempenho no curso parece ter uma relação importante com o abandono, pois em todas as áreas os grupos com menor desempenho apresentavam uma proporção mais elevada de evasão. Finalmente, com relação ao gênero, os autores identificaram a então crescente tendência de menor proporção de evasão entre as mulheres. Essa relação, por sua vez, estava acompanhada por um menor número de reprovações durante a graduação.

2.3 Pesquisas sobre evasão focalizadas em cursos

Se as pesquisas sobre evasão desenvolvidas nos níveis nacional e institucional se caracterizam por diferentes formas de abordagens e cálculos específicos, esse cenário se torna ainda mais disperso quando voltamos o olhar para as análises dedicadas a determinadas graduações. Assim, primeiramente, apresentamos as análises aplicadas no âmbito do setor público e, posteriormente, do setor privado, buscando oferecer uma visão geral do estado das pesquisas concentradas nos cursos.

Entre os trabalhos desenvolvidos nas instituições públicas, federais ou estaduais, a maior parte das análises tem se direcionado a uma coleta sobre as motivações e razões expostas pelos próprios alunos para explicar sua decisão de sair do curso. Nesse sentido,

¹³ Por meio de um modelo de regressão logística.

elas tendem a destacar a importância de fatores como dificuldades de adaptações social e acadêmica pelo estudante, mudanças nos projetos acadêmicos e profissionais, entre outros fatores ligados às disposições dos estudantes.

Almeida e Schmiguel (2011) investigaram as razões apontadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Física em um instituto federal do Maranhão, com alto índice de alunos evadidos. Entre os principais motivos apontados pelos estudantes entrevistados, estiveram o arrependimento da escolha pelo curso e a baixa perspectiva profissional para a carreira de físico. A pesquisa de Dias, Theóphilo e Lopes (2010), apresentou resultados semelhantes. Realizada em um curso de Ciências Contábeis em uma universidade estadual, os pesquisadores também entrevistaram alunos evadidos do curso. Para os pesquisadores, a maioria dos entrevistados declarou ter efetuado uma escolha errada pela área ou expuseram descontentamento com a carreira e o futuro profissional. Outros estudos que apresentam desenhos metodológicos e resultados semelhantes são: Barbosa, Mezzomo e Loder (2011), Barlem *et al.* (2012), Soares e Ferreira (2014).

Em sua dissertação e em sua tese, Ana Amélia Adachi analisou a evasão em cursos na UFMG, no primeiro caso, e na USP, no segundo. Em seu estudo na instituição mineira, em que acompanhou a quantidade de vagas remanescentes abertas pelas graduações entre os anos de 2000 e 2007, a pesquisadora identificou que os cursos caracterizados por baixa concorrência de vagas no processo seletivo, como História, Geografia e Letras, exibiram percentuais de evasão mais elevados quando comparadas com áreas mais concorridas.

Objetivos semelhantes nortearam a segunda investigação, realizada em São Paulo – dessa vez concentrada em uma análise dos dados de graduandos dos anos de 2002 a 2004. Novamente a pesquisadora identificou que o percentual de vagas abertas para transferência interna e externa era inversamente proporcional ao nível de seletividade dos cursos, medido pela nota de corte para admissão. Focalizando ainda alguns cursos cujos índices de evasão eram elevados (Licenciatura em Matemática, Geofísica, Geografia e Biblioteconomia) constatou, por meio de um modelo de regressão logística, que estudantes mais jovens, do sexo feminino e que cursavam o primeiro curso tinham mais chances de concluir os cursos.

Durso e Cunha (2018) buscaram compreender as chances de evasão no curso de Ciências Contábeis. Em um primeiro nível de análise, os autores aplicaram um modelo de regressão logística para verificar as relações entre variáveis sociodemográficas e escolares sobre as chances de evasão. Em um segundo, entrevistaram ainda estudantes que haviam abandonado o curso, buscando compreender suas razões. Na primeira parte,

a partir de uma amostra de 371 ingressantes entre os anos de 2004 e 2009, constataram que os graduandos cujos pais tinham escolaridade e renda mais baixas possuíam maior probabilidade de permanecer no curso. Assim como na pesquisa de Braga, Peixoto e Bogutchi, pode-se especular que os estudantes socioeconomicamente mais favorecidos contam com mais oportunidades para se transferir para outros cursos ou instituições de maior prestígio e rentabilidade profissional. Entre os resultados obtidos pelas entrevistas, identificaram a existência de descontentamento com a organização curricular do curso, bem como dificuldades de compatibilizar os estudos com outras atividades, como trabalho.

Sob o setor privado, ainda que muitas pesquisas tenham também investigado a relação entre as razões pessoais expostas pelos estudantes que os levariam a evadir, avaliando como as modificações nos planos profissionais, decepção com o curso, dificuldades de acompanhar o conteúdo, entre outros fatores, se envolveriam com o processo de evasão, identifica-se que é mais ressaltada entre as justificativas apontadas pelos alunos pesquisados razões ligadas às dificuldades financeiras. Devido à natureza do setor privado, os incentivos econômicos seriam mais importantes para elevar as chances de permanência, como bolsas, e a possibilidade de compatibilizar os estudos com algum trabalho remunerado.

Silva (2013) analisou por meio de um modelo estatístico quais os fatores relevantes sobre as chances de evasão de alunos de uma universidade privada de São Paulo, especializada em cursos da área de negócios. Constatou que a quantidade de reprovações, dificuldades em efetuar os pagamentos e a idade, aumentavam o risco de evasão. Por outro lado, fatores como o aluno possuir bolsa do ProUni, ter um desempenho médio elevado na instituição e não exercer atividade remunerada no momento de admissão na universidade, estiveram associadas à permanência. Conclusões compatíveis com esses resultados foram encontradas em outros trabalhos, como os de Felicetti e Fossati (2014), Fritsh, Rocha e Vitelli (2015) e Felicetti e Cabrera (2018).

2.4 Ação afirmativa e permanência

Com o estabelecimento da Lei de Cotas, em 2012, cujo objetivo foi o de democratizar o acesso ao ensino superior público federal, reservando metade das vagas para os estudantes vindos das escolas públicas, e designando frações desta reserva exclusivamente para alunos de baixa renda; negros; indígenas; e deficientes, houve

também um aumento do interesse em se analisar a eficácia da política em não apenas equalizar o acesso destes grupos, mas também sobre sua permanência.¹⁴

Assim, em análise realizada no contexto da UFV, Silva, Xavier e Costa (2020) identificaram que em uma amostra de 4.906 estudantes matriculadas na instituição entre 2013 e 2015, a taxa de evasão entre cotistas foi de 9,4%, sendo que 13,5% dos ingressantes por ampla concorrência haviam evadido.

Em trabalho anterior, também verificamos que para uma coorte de ingressantes de 2012 do ensino superior federal, o percentual de evasão entre os estudantes atendidos por políticas institucionais de reserva de vagas (implementadas antes da lei federal) era inferior ao daqueles que ingressaram por ampla concorrência – 42,9% contra 49,2%, respectivamente (Paula e Nogueira, 2020). Ao separarmos o tipo de reserva utilizada, percebemos ainda que 45,9% dos que ingressaram por vagas reservadas aos estudantes do ensino público, 42,3% dos que foram admitidos por cotas étnicas e 34,4% dos que entraram por uma combinação dessas duas cotas, evadiram em algum momento no período.

Esses resultados se coadunam com os de outras pesquisas realizadas antes da implementação da Lei de Cotas. Assim, na UFMG, que em 2008 aprovou e implementou uma política própria¹⁵, Aranha, Pena e Ribeiro (2012) observaram que entre os matriculados entre 2009 e 2010, não havia diferença relevante entre o percentual de evasão dos estudantes atendidos ou não pela ação afirmativa. Estes resultados são compatíveis com outros estudos que alcançam resultados semelhantes em instituições que também adotaram políticas democratizantes antes de 2012, como Bezerra e Gurgel (2012), em pesquisa na UERJ, e Cardoso (2008), no âmbito da Universidade de Brasília.

As pesquisas identificam, de um modo geral, que não tem havido diferenças relevantes sobre as chances de evasão conforme a forma de admissão nas universidades federais. Em certos contextos, no entanto, foi identificada uma tendência mais elevada de permanecer por parte dos beneficiados por essas políticas, sugerindo uma maior aderência aos cursos e instituições que ingressam.

¹⁴ Para um levantamento do histórico e do debate em torno das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras, ver: Daflon et al., 2013, Heringer, 2014; Feres Júnior et al., 2018.

¹⁵ Antes da Lei de Cotas, de 2012, a UFMG adotou uma política própria baseada na concessão de um bônus sobre a nota dos estudantes aptos a receberem. Concedia-se um acréscimo de 10% nas notas de candidatos que cursaram os últimos 7 anos da educação básica em escolas públicas, e um adicional de 5% para aqueles autodeclarados negros (somando-se então 15% nestes casos).

2.5 Os efeitos do Sisu sobre os índices de evasão

Recentemente, pesquisas tem se voltado para a análise dos impactos negativos do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) sobre a ocupação de vagas nas instituições públicas. Esses estudos evidenciam que os mecanismos de seleção do acesso ao ensino superior podem ter consequências sobre os índices de evasão, possivelmente pela importância da relação entre a escolha e as preferências acadêmicas e profissionais dos estudantes e sua vivência posterior no curso.

Criado em 2010, o Sisu tem a finalidade de centralizar os processos seletivos para admissão nas instituições públicas de ensino superior – antes realizados de maneira própria e individualizada. Com ele, aumentou-se a relevância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já que o desempenho obtido nesta avaliação passou a ser o critério de seleção de vagas por meio do sistema. Apesar de não obrigatório, gradualmente várias instituições aderiram ao sistema, buscando reduzir os custos envolvidos na seleção e ocupação de vagas, já que não precisariam organizar e financiar um exame próprio para tal. De modo global, haveria também outros benefícios, principalmente para os candidatos. Estes não precisariam se preparar para diferentes exames, com diferentes conteúdos e regras, bem como não precisariam custear diferentes taxas de inscrições. Com isso, previa-se também que o sistema elevaria as chances de que estudantes mais pobres se candidatassem para ingressar no ensino superior, pois bastaria uma única inscrição no Enem. Outro objetivo do Sisu foi o de que candidatos pudessem avaliar o ingresso em instituições mais distantes de onde residiam, estimulando maior circulação de estudantes no país (Nogueira et al., 2017).

Contudo, por fornecer mais informações sobre as possibilidades reais de ingresso no ensino superior, o Sisu pode ter tido um efeito colateral não planejado de incentivar os candidatos a efetuarem escolhas mais seguras, mas menos desejáveis. Após a abertura do sistema, os estudantes podem acompanhar por alguns dias (o número tem variado ao longo dos anos) as atualizações das notas mínimas para admissão nos cursos das instituições que liberaram vagas pelo sistema. Até o último dia de inscrição, o estudante pode refletir sobre suas preferências iniciais, com base nas possibilidades que se mostram acessíveis pelo desempenho que obtiveram no Enem. Nessa situação, torna-se mais improvável que os candidatos arrisquem apostar em cursos cujas notas mínimas estejam demasiadamente distantes do que alcançaram no exame, estando mais abertos à possibilidade de reajustarem essas preferências para graduações ou mesmo instituições

com maior possibilidade de ingresso. Desse modo, ao estimular, mais do que o vestibular tradicional, uma escolha pelo possível, e menos pelas preferências originais do estudante, o Sisu elevaria as chances de um abandono precoce do curso, ou mesmo instituição, decorrentes de desajustes entre o perfil do candidato e as características do curso então selecionado.

Abreu e Carvalho (2015) discutem a forma como o mecanismo de admissão implementado pelo Sisu impactaria sobre os processos de alocação de vagas entre as graduações. Contudo, se limitam ao debate teórico sobre a forma como a plataforma enquadraria as opções dos alunos e forneceria resultados mais eficientes ou não para a distribuição dos estudantes. Conjecturam, entretanto, que o Sisu implica na realização de um número maior de chamadas subsequentes, devido aos ajustes feitos pelos candidatos entre suas preferências originais e as possibilidades de inserção apresentadas pelo sistema.

Já Almeida et al. (2016) empreenderam uma pesquisa com dados de aproximadamente 6 mil estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A hipótese dos autores é de que o Sisu incentivaria a propensão dos candidatos a optarem por cursos ou instituições menos desejados, ao perceberem as informações mais atualizadas sobre suas chances de admissão. Em um primeiro momento, em uma análise descritiva, identificaram que de fato a taxa de evasão entre os admitidos pelo Sisu era superior aos dos ingressantes por meio do vestibular tradicional – 46,4% contra 26,7%. Com base nesse dado, utilizando modelos de pareamento e logit para analisar a amostra de estudantes, estimaram as chances de evasão de acordo com o modo de entrada controlando-se por outros fatores, como características socioeconômicas, cor/etnia, origem geográfica etc. Observaram que o efeito de ter ingressado por meio do Sisu elevou entre 18% e 20% os índices de evasão da instituição.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Gemaque e Souza (2016) analisaram os registros dos ingressantes das coortes de 2008, 2009 e 2010, acompanhando suas situações até o ano de 2015. Observaram um aumento expressivo da evasão no ano de 2010, em que a instituição passou a utilizar o Sisu como parte do processo seletivo. Enquanto os índices de evasão das gerações de 2008 e 2009 foram, respectivamente, 13,6% e 11,5%, a de 2010 exibiu um valor de 31,1%. Assim, mesmo sem constituir uma coorte de graduandos finalizada, o nível de evasão já havia ultrapassado o das gerações anteriores.

Com o objetivo de compreender se e como o Sisu teria modificado as lógicas de escolha do curso de estudantes da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Thainara Ariovaldo (2018) identificou uma mudança expressiva na relação candidato/vaga e nas taxas de evasão após a instituição aderir ao sistema. Analisando dados de ingressantes entre os anos de 2010 a 2015, a autora identificou uma elevação considerável na competitividade dos cursos após o ano de 2011, ano em que a UFV substituiu o vestibular pelo Sisu, e, especialmente, após 2014, em que outras instituições de ensino superior do país aderiram ao sistema – como a própria UFMG. Acompanhando essa mudança, ocorreu também uma elevação nas taxas de evasão, de modo semelhante ao identificado pelo trabalho de Gemaque e Souza, em que a evasão em coortes mais recentes havia ultrapassado os percentuais de coortes anteriores.

Na UFMG, o estudo de Nogueira *et al.* (2017) analisou os efeitos decorrentes da implantação do Sisu como processo seletivo para ingresso na instituição, ocorrida em 2014. Além de verificarem que houve uma elevação do número de inscritos no exame para a instituição, de 60 mil para 146 mil entre os anos de 2013 e 2014, identificaram que ocorreu, conjuntamente, um aumento na quantidade de não matrículas, fazendo com que a universidade abrisse mais chamadas para a lista de espera em busca de ocupar as vagas ociosas. Quanto à evasão, essa se elevou de maneira significativa, já que o percentual de alunos que mudaram de curso ou se desligaram da instituição passou, no mesmo período, de 1,5% para 12,1%. Grande parte dessa evasão se deveria, especificamente, a mudanças de cursos no interior da instituição.

Considerações

Os estudos realizados no Brasil ainda carecem de uma unicidade teórica e compartilhamento de resultados e variáveis que possam ser generalizadas. As pesquisas partem de contextos institucionais muito específicos, o que dificulta traçar um quadro geral do que importa na determinação da evasão no ensino superior. Mas apesar dessas dificuldades, buscamos sintetizar alguns resultados e possibilidades de pesquisa.

As observações feitas no início da década de 90 por pesquisadores como Ristoff e Bueno ainda apresentam relevância para se compreender atualmente o fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro, ao destacarem que parte da evasão registrada pelas bases de dados institucionais, ou mesmo nacionais, não se constitui como fracasso ou desperdício, mas redirecionamentos tomados pelos estudantes. Os dados recentes

levantados por Marques (2020) confirmam a validade dessas considerações, ao identificar que parte dos estudantes registrados como desvinculados pelo Cesup nos últimos anos, reingressa posteriormente.

Em uma perspectiva mais ampla, as pesquisas acadêmicas e os levantamentos estatísticos por instâncias governamentais de pesquisa (como o do MEC), indicam que há uma variação das taxas de evasão conforme as características das instituições e dos cursos no Brasil. O setor privado, que agrega a maior parte das matrículas do ensino superior, caracteriza-se por ter um percentual de evasão mais elevado em comparação ao setor público. Apesar disso, entre as instituições públicas federais ou estaduais, nota-se que as taxas também tendem a variar conforme a seletividade dos cursos – seletividade esta que se associa a uma série de outros fatores, especialmente o prestígio e a rentabilidade das profissões para as quais os cursos preparam. Neste caso, cursos de Licenciatura e Tecnólogo tendem a exibir taxas de evasão mais elevadas.

Um fator específico, e relevante, sobre o contexto brasileiro, é a implementação do Sisu como mecanismo de ocupação de vagas no setor federal de ensino superior. Tal política resultou em efeito negativos, provavelmente não antecipados pelos seus idealizadores, sobre as taxas de permanência. Em resposta ao problema, em 2018, o MEC modificou as regras referentes à lista de espera, não sendo mais possível que o candidato que se matriculou na segunda opção de curso que elencou, pudesse aguardar e ser convocado na primeira opção, em caso de abertura de vaga. Essa mudança regulamentar deve ter reduzido a “dança de cadeiras” decorrente da implementação do sistema, mas ainda permanece a dinâmica própria da plataforma, que estimula os candidatos a reajustarem suas preferências durante o período de inscrição.

Os resultados isolados das análises por cursos e instituições reforçam também que alunos com níveis socioeconômicos mais baixos não estão necessariamente mais vulneráveis à evasão. Em certas circunstâncias, inclusive, parecem ter mais chances de permanência. Contudo, deve-se notar que a maior parte dos trabalhos referenciados, que incluíram variáveis referentes à origem social, foram aplicados em instituições e cursos específicos, principalmente no âmbito federal. Como destacado no capítulo anterior, nesse nível de análise espera-se que parte da evasão registrada abrigue não apenas situações que sugerem exclusão do aluno, como também mobilidades acadêmicas. Apesar de nesses casos as taxas de evasão não variarem conforme origem social, elas podem diferir segundo suas razões – algo que a literatura nacional e internacional nos esclarece pouco ainda.

3 EVASÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Destacamos que no final dos anos 90, Ristoff (1997), em discussão sobre a evasão no ensino superior brasileiro, observou que grande parte do que se considerava como exclusão ou fracasso estudantil se constituía, na realidade, como mobilidade acadêmica. Argumento coerente com as observações de Tinto (2012) sobre evasão no ensino superior nos Estados Unidos, ao apontar que seria comum uma diferença entre a interpretação desse evento sob o ponto de vista dos indivíduos e das instituições, em que, para as últimas ele necessariamente seria percebido como negativo, pois implicaria na perda de recursos ou investimentos, enquanto para os primeiros não necessariamente, pois poderia significar uma busca por melhores oportunidades.

Nessa linha, as causas da evasão no setor terciário deveriam diferir conforme seus tipos: se de curso, da instituição ou de sistema. Nas duas primeiras formas, que poderiam ser concebidas como mobilidades na perspectiva dos estudantes, a evasão poderia estar mais associada a reajustes das preferências dos estudantes – mudanças que seriam naturais entre o público de jovens-adultos que compõe o ensino superior. Portanto, tendo uma motivação mais voluntária. No terceiro caso, a evasão de sistema, poderia estar mais associada a dificuldades acadêmicas, financeiras, às responsabilidades externas à vida acadêmica, dentre outras questões – se daria por razões mais involuntárias. Com efeito, é possível que cada uma dessas motivações varie segundo a origem social do estudante, estando aqueles com maiores desvantagens sociais mais vulneráveis à evasão de sistema.

É evidente que esse quadro é simplificado, pois mesmo a transição para um outro curso ou instituição pode derivar de razões involuntárias, por exemplo, por dificuldades acadêmicas na área inicialmente escolhida pelo aluno. Mas talvez essas razões se confundam menos no caso da evasão do sistema – certamente mais negativa, pois implica na não obtenção de um título de graduação, para o estudante, e uma perda mais significativa de recursos investidos na vaga ofertada, para a instituição.

Neste capítulo buscamos operacionalizar essa diferenciação e verificar se fatores ligados à origem social dos estudantes se associam de modo diferente com as probabilidades de mudar de curso e/ou instituição ou evadir do sistema de ensino superior. A forma como reconstruímos as trajetórias dos estudantes do ensino superior brasileiro, com base nos dados do Censo da Educação Superior (Cesup), permite uma análise inovadora sobre o fenômeno da evasão, ao separarmos duas formas deste resultado

educacional: *evasão de curso/instituição*, com reingresso, e *evasão do sistema de ensino superior*.

Como observamos anteriormente, poucas pesquisas elaboraram alguma forma de diferenciação entre tipos de evasão e suas associações particulares com características sociais dos indivíduos. No Brasil, Marques (2020), com base nos dados do Cesup entre os anos de 2009 e 2017, identificou que por volta da metade dos estudantes que são registrados como desvinculados no período, retornou em algum momento no ensino superior. A maioria destes no mesmo ano ou no ano seguinte em que evadiu de algum curso ou instituição. Outra constatação relevante é de que a média de idade dos que saem definitivamente do sistema é mais elevada do que os reingressantes, o que indica uma diferenciação de perfis entre os tipos de evasão.

Nos Estados Unidos, Stratton, O'Toole e Wetzel (2008), partindo de um desenho de pesquisa semelhante ao que aplicamos, diferenciaram *interrupção de evasão*¹⁶ (a primeira seria uma espécie de trancamento por um ano e a segunda o abandono do aluno após dois ou mais anos sem retornar à instituição), a fim de identificar as associações particulares com essas formas de abandono do ensino superior. No trabalho, apesar de não identificarem efeito relevante sobre as chances de interromper ou evadir de acordo com a renda familiar, observaram significância com relação à escolaridade dos pais – estudantes cujo nível educacional dos pais era inferior à graduação tinham mais chances de evadir ou interromper os estudos. Sobre as diferenças entre interromper e evadir definitivamente, notaram que estudantes negros estariam mais vulneráveis a primeira forma, mas as chances de evadir não eram diferentes de universitários brancos.

Com exceção destes trabalhos, em geral, parte do que é identificado como evasão na realidade pode se configurar como uma forma de mobilidade entre cursos ou instituições. De certa forma, uma evasão definitiva não pode ser observada pelos pesquisadores, considerando que em tese todo aluno que saiu do sistema pode retornar em algum momento no futuro. Contudo, quando os dados permitem, é possível estabelecer um critério para diferenciar movimentos entre cursos e instituições e a evasão do sistema – como operacionalizado por Stratton, O'Toole e Wetzel.

Para alcançar esse objetivo, com posse dos registros únicos dos graduandos e dos cursos que inicialmente ingressaram, separamos evasão seguida de reingresso e evasão do sistema de ensino superior. O primeiro caso se refere às situações em que os estudantes

¹⁶ *Stopout e dropout*, no original.

das universidades federais brasileiras constaram como desvinculados de seus cursos em 2016, mas retornaram ao ensino superior em 2017, em outros cursos e/ou instituições, sejam públicas ou privadas. O segundo, às situações em que os graduandos saíram dos cursos em 2016 e seus registros não foram encontrados em nenhum outro curso ou instituição no ano seguinte. É possível que esses alunos tenham reingressado ao ensino superior nos anos seguintes (2018 a 2020)¹⁷, mas não foi possível acompanhá-los por período mais longo e analiticamente consideramos que já estabelecemos dessa forma uma diferenciação relevante entre dois resultados acadêmicos. Essa posição é reforçada pelos resultados do estudo de Marques (2020), que indicam que um percentual considerável dos alunos que saíram no primeiro ano, 2016, e retornariam posteriormente, já o fizeram no primeiro ano.

Nosso objetivo é duplo. Em primeiro lugar, verificar se e de que maneira as variáveis referentes à origem social dos estudantes são importantes para a determinação de cada forma de evasão analisada, controlando-se por outros fatores relevantes, como idade, sexo e características acadêmicas e do curso. Em segundo, investigamos se as associações entre essas variáveis diferem conforme o tipo de evasão – algo até então pouco analisado empiricamente pela literatura sobre evasão. Para caracterizar a origem social, utilizamos os fatores sobre raça¹⁸ e rede de ensino em que o estudante concluiu o ensino médio. Nesse caso, utilizamos o primeiro fator como uma *proxy* das características socioeconômicas do ingressante, considerando a associação entre desigualdades sociais e raciais no país. No entanto, é necessário salientar que as desigualdades raciais sobre as oportunidades educacionais (assim como outros tipos de oportunidades) têm efeito próprio e independente de outras variáveis como renda ou escolaridade parental (Fernandes, 2004; Marteleto e Dondero, 2016; Ribeiro, 2006), devido ao racismo que constitui a sociedade brasileira (Almeida, 2019).

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos e discutimos os dados e métodos utilizados. Em seguida, analisamos as principais características dos alunos que ingressaram nas universidades federais em 2016, focalizando as desigualdades internas conforme raça e origem escolar. A terceira seção é dedicada à análise, por meio de

¹⁷ Os microdados públicos do Cesup de 2018, mais recentes até o momento da escrita, passaram a conter chaves únicas para os alunos que não são compatíveis com os anos anteriores, impossibilitando um acompanhamento mais prolongado da coorte analisada.

¹⁸ Neste trabalho, analisamos o fator raça como uma variável constituída pela agregação dos declarados como pretos e pardos nas bases de dados. Utilizamos o termo cor/raça em outros momentos apenas ao nos referirmos à forma como essa variável foi originalmente construída pelas bases analisadas.

modelos logísticos com efeitos mistos, das associações entre os fatores sociais e as diferentes formas de evasão.

3.1 Dados e método

Nossa análise se concentra sobre as universidades federais, focalizando os ingressantes de 2016, que totalizam 288.929 estudantes, ou 83% de todas as matrículas de ingressantes no setor federal neste ano. A partir desse universo, uma série de recortes foram realizados. Um primeiro passo foi excluir casos com informações ausentes sobre as variáveis de interesse.¹⁹ Esse é um ponto problemático principalmente para a informação de raça do estudante: 17,9% dos registros dos universitários de instituições federais para o ano analisado não têm essa informação. Outra variável com dados faltantes foi a de origem escolar do ensino médio, mas em dimensão bem menor, com apenas 0,1% dos registros faltantes.

Para além dessa perda de dados, realizamos outros recortes a fim de focalizar nossa análise e torná-la mais consistente com os demais níveis de análise da pesquisa. Não incluímos os estudantes com declaração de cor/raça Amarela e Indígena, devido ao reduzido percentual existente – 1,2% e 0,7%, respectivamente. Apenas alunos que ingressaram por meio de processo seletivo foram considerados, excluindo-se, dessa forma, aqueles admitidos por outros meios, como processo simplificado ou seriado, decisão judicial, programas especiais, entre outros – o que abrange 14% dos registros. Por último, é importante observar que apenas os cursos presenciais, de bacharelado ou de licenciatura, foram analisados neste trabalho, o que implicou na exclusão de 0,5% dos registros de estudantes que estavam matriculados em ensino à distância e 0,01% daqueles em cursos de grau Tecnológico. Ao final dessas alterações, contamos com um banco consolidado que agrega 184.936 casos.

¹⁹ Para lidar com os dados ausentes adotamos a técnica mais simples de *listwise deletion*. Neste procedimento, para além das perdas de informações, uma correlação entre a ausência de informações e as variáveis analisadas poderia prejudicar as conclusões (Allison, 2000). Contudo, como exposto na Tabela 7 no apêndice referente a este capítulo, a única variável que exibe uma associação mais forte com a ausência de informação da raça se localiza entre os alunos matriculados em cursos à distância – o que afeta indiretamente a variável de turno, que contém a opção *não aplicável* para esses casos. Como nos concentramos somente sobre os cursos presenciais, essa perda de informações é menos problemática.

O Quadro 1 resume as informações da base, apresentando um perfil dos graduandos admitidos em universidades federais em 2016 conforme as variáveis de interesse da pesquisa, incluindo a variável independente que registra o tipo de evasão.²⁰

Quadro 1 – Características dos ingressantes em universidades federais no ano de 2016

Rótulo	Estatísticas / Valores	Freqs (% de Válidos)	Grafo
Faixa de idade	1. Até 18 anos 2. Entre 19 e 24 anos 3. Entre 25 e 29 anos 4. 30 anos ou mais	44703 (24.2%) 102072 (55.2%) 18750 (10.1%) 19411 (10.5%)	
Sexo	1. Masculino 2. Feminino	94550 (51.1%) 90386 (48.9%)	
Raça	1. Branca 2. Negra	81395 (44.0%) 103541 (56.0%)	
Origem escolar	1. Escola privada 2. Escola pública	64981 (35.1%) 119955 (64.9%)	
Modo de ingresso	1. Ampla concorrência 2. Cotista	93094 (50.3%) 91842 (49.7%)	
Apoio social	1. Não recebeu 2. Recebeu	148270 (80.2%) 36666 (19.8%)	
Atividade extracurricular	1. Não participou 2. Participou	176485 (95.4%) 8451 (4.6%)	
Tipo de graduação	1. Bacharelado de maior prestígio 2. Bacharelado 3. Licenciatura	84967 (45.9%) 57280 (31.0%) 42689 (23.1%)	
Turno do curso	1. Integral 2. Diurno 3. Noturno	98018 (53.0%) 33303 (18.0%) 53615 (29.0%)	
Situação acadêmica	1. Cursando 2. Evasão de curso/instituição com reingresso 3. Evasão do ensino superior	172405 (93.2%) 7791 (4.2%) 4740 (2.6%)	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2016 e 2017.

Algumas observações sobre as variáveis utilizadas: Origem escolar designa a rede de ensino em que o ingressante concluiu seu ensino médio, se pública ou privada. Para o modo de ingresso, a resposta *Cotista* agrega todas as possíveis formas de ingressar por meio de reserva de vagas, registradas no Cesup como cotas étnicas, origem escolar, deficiência, renda e outras. *Apoio social* e *Atividade extracurricular* registram, respectivamente, se o estudante recebeu algum tipo de assistência, seja para moradia,

²⁰ As informações apresentadas no gráfico foram organizadas com auxílio do pacote *summarytools*, pelo programa R.

transporte, materiais didáticos, alimentação ou outras, e se participa de atividades como estágio não obrigatório, extensão, monitoria ou pesquisa. Para a variável turno, fizemos uma pequena modificação, agregando as respostas *matutino* e *vespertino* para uma única denominada como *diurno*.

A variável *tipo de graduação* foi elaborada de maneira própria, com base nos nomes dos cursos da classificação produzida pela OCDE – incluídas na própria base original do Cesup. Por meio dela, buscamos lidar com a heterogeneidade existente entre as graduações das universidades federais, classificando-as conforme o prestígio dos bacharelados²¹ e designando especificamente os cursos voltados para formação de professores. No primeiro caso, separamos dois grandes grupos, um primeiro designado como de maior prestígio, em que se agrupam cursos como Medicina, Direito, Odontologia e cursos que estão nas áreas de Engenharias (entre outros), no segundo os demais bacharelados. O terceiro grupo agrega cursos que compõem as licenciaturas.

Sobre a variável dependente da pesquisa, ao final de 2016, um total de 6,8% dos universitários foram registrados como desvinculados dos cursos. Destes, 2,6% saíram dos cursos que inicialmente foram admitidos e não retornaram no ensino superior no ano seguinte. Outros 4,2% retornaram em outros cursos ou instituições, seja no próprio setor público federal, ou outros setores, como o privado. Caso não houvésemos diferenciado essas duas trajetórias, ignoraríamos, portanto, que uma parcela considerável da evasão no primeiro ano é, na realidade, composta por estudantes que reingressam no ensino superior no ano seguinte.

Essa variável foi construída por meio do seguinte procedimento. Tendo como referência a base de dados de ingressantes de 2016, após todos os tratamentos que descrevemos, utilizamos o banco de dados do Cesup de 2017 para recuperar os registros dos estudantes da base original a partir da chave única do estudante, bem como pela criação de uma nova chave que combinava seu registro único com o código do curso que ele estava matriculado na base consolidada. Assim, se a situação acadêmica de um determinado aluno ao final de 2016 constava como desvinculado do curso, mas, a partir de seu registro único, observamos que ele retornou em 2017 em outro curso ou instituição (verificando-se o código do curso que originalmente ingressou), seu resultado acadêmico foi apontado como evasão de curso/instituição. Já os resultados dos desvinculados em

²¹ Nesse caso, tomamos como referência inicial as classificações utilizadas em Carvalhaes e Ribeiro (2019) e Knop e Collares (2019), realizando adaptações pela especificidade do Cesup. As tabelas com classificações dos cursos se encontram no Apêndice.

2016, cujos códigos não recuperamos na base de 2017, foram considerados como evasão do sistema de ensino superior.

Além das análises descritivas dos dados, a fim de verificar as contribuições específicas das variáveis analisadas sobre as probabilidades de evasão, estimamos dois modelos logísticos binomiais, com efeitos aleatórios para os níveis da instituição e dos cursos dentro dessas instituições – o que permite lidar com o fato de que as probabilidades bases de evasão dos estudantes variam conforme determinadas características da IES e da graduação desta IES que ingressaram (Agresti, 2019). Os modelos são representados de modo sintético pela equação 1:

$$\log \left[\frac{P_{ijk}}{1 - P_{ijk}} \right] = \alpha_{jk} + \beta X_{ijk} + \varepsilon_{ijk} \quad (1)$$

Em que P_{ijk} representa a probabilidade de o estudante i da universidade j do curso k mudar de curso/instituição (modelo 1) ou sair do ensino superior (modelo 2); X_{ijk} o vetor das variáveis independentes, todas categóricas; β representa o vetor dos coeficientes associados a X_{ijk} ; e α_{jk} os interceptos aleatórios, que variam entre as diferentes instituições e cursos das instituições; e ε_{ijk} o erro aleatório.²²

3.2 Perfil dos ingressantes das universidades federais em 2016

Antes de analisarmos as associações entre desigualdade e evasão, importa verificarmos como os alunos se distribuem na coorte analisada, conforme sua raça e origem escolar.

²² Os modelos foram estimados utilizando-se o programa R, com o pacote *lme4* e os coeficientes de *log odds* transformados em probabilidades com o pacote *margins*. Além dos modelos separados, estimamos também um modelo multinomial com efeitos mistos com o pacote *mclogit*. Os resultados são comparados no apêndice. Preferimos apresentar os modelos separados devido à similaridade dos resultados e pela compatibilidade do *lme4* com o pacote *margins*, que permite explorar os resultados em probabilidades. Os scripts com os códigos utilizados para a análise dos dados podem ser encaminhados para consulta mediante solicitação aos autores.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes conforme raça e origem escolar

	Raça		Origem escolar	
	Branca	Negra	Escola privada	Escola pública
Raça				
Branca			59.9	35.4
Negra			40.1	64.6
Origem escolar				
Escola privada	47.8	25.2		
Escola pública	52.2	74.8		
Tipo de graduação				
Bacharelado de maior prestígio	49.8	42.9	50.6	43.4
Bacharelado	31.3	30.7	31.1	30.9
Licenciatura	18.8	26.4	18.3	25.7
Turno do curso				
Integral	56.7	50.1	54.8	52.0
Diurno	15.7	19.8	19.2	17.4
Noturno	27.5	30.1	26.0	30.6
Apoio social				
Não recebeu	82.8	78.1	89.3	75.2
Recebeu	17.2	21.9	10.7	24.8
Atividade extracurricular				
Não participou	94.5	96.1	96.0	95.1
Participou	5.5	3.9	4.0	4.9

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2016 e 2017.

No Quadro 1, observamos como a maior parte dos ingressantes é composta por estudantes negros e por aqueles que concluíram o ensino médio nas escolas públicas. Mas, apesar dessa situação global, há diferenças importantes na forma como os alunos se distribuem no ensino superior segundo esses fatores, conforme exposto na Tabela 1. A começar pela relação entre eles, em que os ingressantes que vieram de escolas públicas são, em sua maioria, alunos negros.

Quanto às características dos cursos e o perfil social de seus ingressantes, os estudantes brancos e vindos da rede privada estão proporcionalmente mais representados nos bacharelados de maior prestígio, enquanto um percentual mais elevado de estudantes das escolas públicas e negros foram admitidos em cursos de formação de professores – os quais, na hierarquia simbólica e profissional do ensino superior brasileiro, se caracterizam pelo menor prestígio e rentabilidade profissional. Esse cenário desigual também é identificado nos turnos, em que a proporção de estudantes brancos e os de escola privada matriculados em graduações de período integral é superior à de seus pares vindos das escolas públicas ou negros.

Quanto às variáveis internas às instituições, uma maior parte dos estudantes negros e de escolas públicas receberam alguma forma de apoio social nas universidades – refletindo o caráter socioeconômico mais desfavorecido desses discentes. As diferenças

sobre a participação em atividades extracurriculares são menos expressivas. Os graduandos negros participaram menos dessas atividades, enquanto, inversamente, formados nas escolas públicas exibiram um percentual um pouco superior em relação aos colegas vindos do setor privado.

3.3 Origem social e diferentes formas de evasão nas universidades federais

As desigualdades internas observadas sobre a distribuição dos estudantes conforme as variáveis de origem social são acompanhadas por diferentes padrões de associações entre as características dos estudantes e de seus cursos e os percentuais de evasão de curso/instituição e evasão do sistema de ensino superior – conforme exposto pela Tabela 2.²³

²³ O total do percentual da evasão sem diferenciação pode diferir um pouco da soma dos dois tipos de evasão devido aos arredondamentos feitos pelo pacote do R utilizado para gerar a tabela, *expss*.

Tabela 2 – Proporção dos tipos de evasão, segundo as características dos estudantes e dos cursos que ingressaram

	Situação acadêmica			Evasão total
	Cursando	Evasão de curso/instituição com reingresso	Evasão do ensino superior	
Faixa de idade				
Até 18 anos	94.1	4.7	1.2	5.9
Entre 19 e 24 anos	93.8	4.2	2.0	6.2
Entre 25 e 29 anos	91.4	3.6	5.0	8.5
30 anos ou mais	90.1	3.8	6.1	9.8
Sexo				
Masculino	92.6	4.5	2.9	7.3
Feminino	93.9	3.9	2.2	6.1
Raça				
Branca	92.6	4.6	2.8	7.3
Negra	93.7	3.9	2.4	6.2
Origem escolar				
Escola privada	93.5	4.4	2.1	6.4
Escola pública	93.1	4.1	2.8	6.9
Modo de ingresso				
Ampla concorrência	92.8	4.5	2.7	7.1
Cotista	93.6	3.9	2.5	6.3
Apoio social				
Não recebeu	92.4	4.6	3.0	7.5
Recebeu	96.4	2.6	1.0	3.5
Atividade extracurricular				
Não participou	93.0	4.4	2.7	7.0
Participou	98.7	0.9	0.4	1.1
Tipo de graduação				
Bacharelado de maior prestígio	94.5	3.7	1.8	5.4
Bacharelado	92.9	4.4	2.8	7.1
Licenciatura	91.1	5.0	3.9	8.8
Turno do curso				
Integral	93.8	4.3	1.9	6.1
Diurno	93.9	3.7	2.4	6.0
Noturno	91.7	4.4	3.9	8.2
Total (%)	93.2	4.2	2.6	6.7

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2016 e 2017.

Começando pela Faixa de Idade, existe uma associação inversa entre esse fator e o tipo de evasão. Alunos mais velhos exibiram menor proporção de evasão seguida de reingresso, mas evadiram em maior proporção do sistema. Esse último resultado, aliás, foi bastante raro entre os alunos mais jovens – apenas 1% dos que tinham até 19 anos de idade saíram “definitivamente” do ensino superior.

Padrão semelhante é observado em relação à origem escolar. Concluintes do ensino médio em estabelecimentos privados retornaram ao ensino superior no ano

seguinte em maior proporção, enquanto evadiram “definitivamente” em menor proporção.

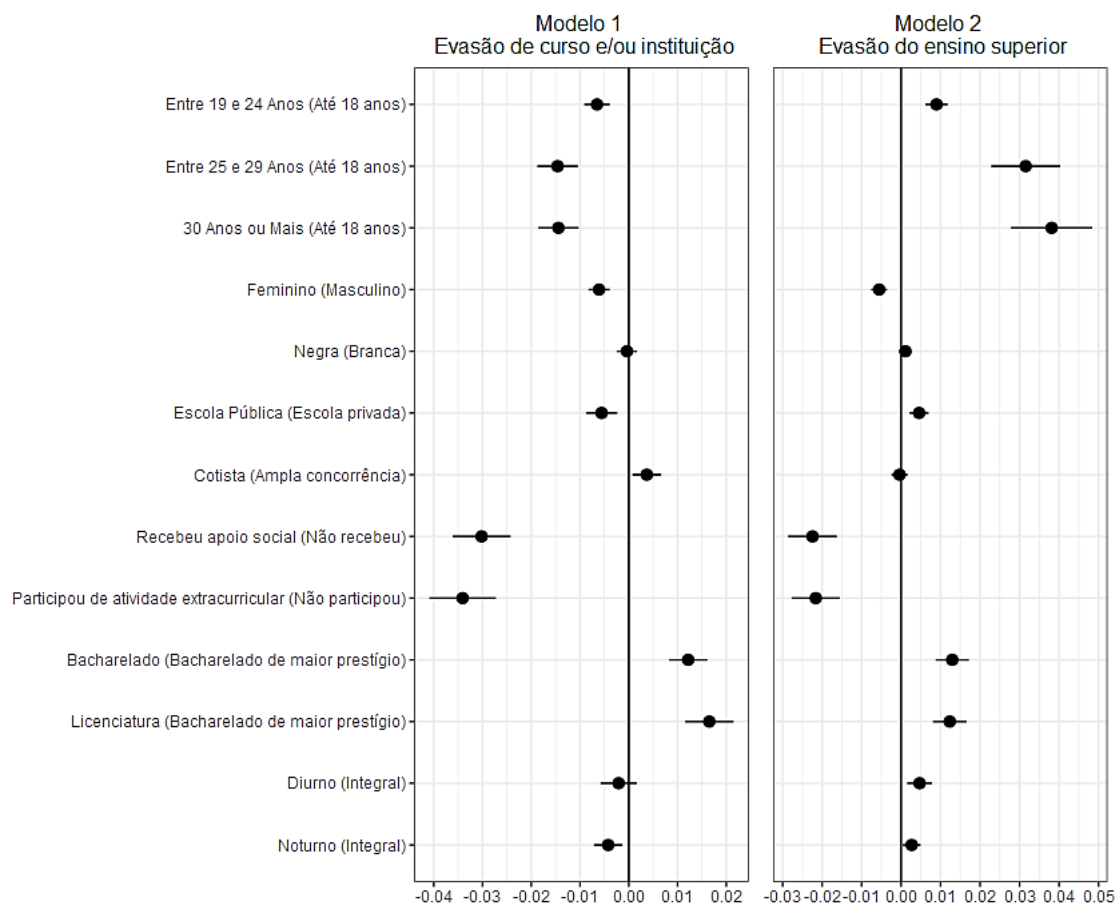
Outra variável que exhibe diferença se refere ao turno. Enquanto as proporções entre reingressantes que saíram dos cursos de período Integral e Noturno são semelhantes, parece haver uma associação mais forte com a evasão de sistema, em que os alunos de cursos noturnos evadiram em proporção maior. Para as demais variáveis houve equiparação entre reingressantes e quem saiu do ensino superior.

Os resultados também reforçam a observação a respeito da importância de se diferenciar as duas formas de evasão. Ao somarmos os percentuais dos tipos de evasão, expostos na última coluna, Evasão total, observa-se que sem a diferenciação, seríamos direcionados a conclusões diferentes sobre as associações, principalmente para as variáveis que exibiram direções diferentes na tabela. Por exemplo, considerando a idade, se não tivéssemos recuperados as trajetórias dos reingressantes, os percentuais de evasão aumentam para as faixas superiores (5,9%, 6,2%, 8,6% e 9,8%), o que interpretaríamos como evidência de que estudantes mais velhos teriam saído em maior proporção. Mas, na realidade, essa forma de se construir a variável confunde dois tipos de trajetórias distintos.

Figura 8 exhibe os resultados dos modelos logísticos em termos das mudanças nas probabilidades²⁴ de cada fator em relação ao fator de referência. Pontos do lado direito da linha central de cada um dos gráficos indicam uma mudança positiva da probabilidade de o evento ocorrer, isto é, a evasão, enquanto pontos do lado esquerdo uma alteração negativa – estão associados com a permanência. Os intervalos de confiança de cada estimativa são representados, por sua vez, pelos traços em cada um dos pontos.

²⁴ Os resultados também são exibidos no apêndice em formato de tabela (Tabela 8) assim como outras informações dos modelos, incluindo comparações com modelos nulos, sem as variáveis independentes ou efeitos fixos (Tabela 9). Os coeficientes em razões de chance são exibidos na Tabela 10.

Figura 8 – Resultados dos modelos logísticos em efeito marginal médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os modelos confirmam as observações anteriores de que cada tipo de evasão está associado de maneira diferente com as características dos estudantes, o que sustenta hipótese levantada pela literatura de que se trata de resultados educacionais que ocorrem por razões diferentes (Ristoff, 1995; Tinto, 2008).

Estudantes mais velhos estão menos propensos a se movimentar no sistema, mas exibiram maior probabilidade de sair do ensino superior. Idade aparece aqui como um fator muito importante, ao observarmos que o efeito dessas variáveis sobre as probabilidades é expressivo em comparação às demais. Para as duas faixas superiores de idade, Entre 25 a 29 anos e Acima de 30 anos, há um aumento de 3.5 e 3.8 pontos percentuais (p.p.) sobre as probabilidades de evasão.

É interessante observar que com relação à forma de ingresso, não existe diferença significativa com relação à saída do ensino superior, mas sim sobre a evasão de curso/instituição – estudantes cotistas tenderiam a sair dos cursos que ingressaram, mas retornar posteriormente.

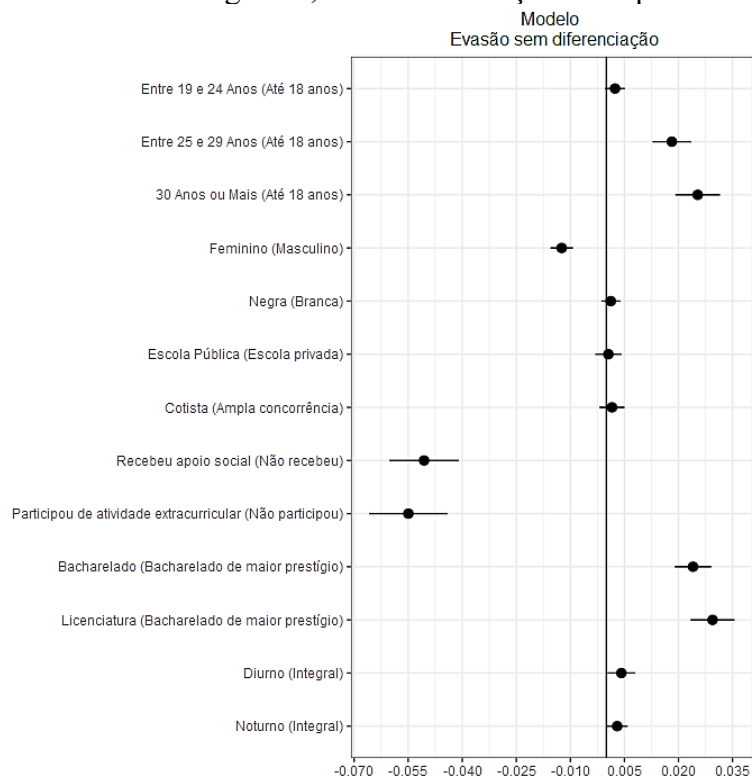
Quanto às características dos cursos, identificamos que alunos dos cursos de Bacharelados comuns e de Licenciatura têm mais probabilidade de sair tanto do curso/instituição, como do ensino superior. Contudo, o efeito é menor nesse último caso. Sobre os turnos dos cursos, a direção da estimativa difere quanto ao tipo de resultado acadêmico. Estudantes do período Noturno exibiram uma menor probabilidade de terem saído do curso/instituição. Por outro lado, a probabilidade entre eles de sair do ensino superior é maior.

O recebimento de apoio social e a participação em atividades extracurriculares estão entre os fatores que exibem maior relevância sobre os efeitos sobre a evasão, em termos do valor médio das mudanças em probabilidades. Ambas estão associadas à redução da propensão de se mudar de curso e de sair definitivamente do ensino superior – sendo ainda mais relevantes para evitar a saída de curso/instituição.

Quanto às variáveis que representam nosso foco, raça e origem escolar, não observamos diferenças em relação ao primeiro fator. Sobre origem escolar, há diferenças significativas, mas assim como idade, elas diferem segundo o tipo de evasão. Os concluintes de ensino médio da rede pública têm menos probabilidade de mudarem dos cursos/instituições que inicialmente ingressaram (-0.06 p.p.), mas, por outro lado, estão mais vulneráveis a saírem “definitivamente” do ensino superior (0.05 p.p.). Como se depreende dos resultados, não se trata de mudanças muito expressivas sobre as probabilidades, mas a direção de cada uma delas é contrastante.

Quais seriam os resultados se não diferenciássemos os tipos de evasão? Pela Figura 9 apresentamos os resultados do modelo, estimado da mesma forma que os dois primeiros, mas agregando as desvinculações acadêmicas de 2016 e 2017.

Figura 9 – Modelo logístico, sem diferenciação dos tipos de evasão



Fonte: Elaborado pelos autores.

Com essa especificação, os resultados são semelhantes ao do segundo modelo.²⁵ A comparação com a análise anterior revela que é importante separar as duas formas de evasão, pois elas podem estar associadas de modos particulares com determinados fatores. Neste caso, omite-se que fatores como idade e turno estão correlacionadas de modos opostos com cada tipo de evasão e não se revelam diferenças que se mostraram estatisticamente significativas (apesar dos efeitos pequenos) para a origem escolar.

Considerações

Neste capítulo, procuramos analisar se e como variáveis de origem social estão associadas à evasão e se elas se relacionariam de forma particular conforme o tipo de evasão analisado: se de curso/instituição, com reingresso posterior, ou do sistema. Identificamos que estudantes de escolas públicas estão mais vulneráveis a saírem do sistema de ensino superior, mas estão menos propensos a mudarem dos cursos e instituições que inicialmente ingressaram.

²⁵ O padrão de associações identificado também é similar ao observado em Paula e Nogueira (2020).

As associações identificadas para a variável de idade dos estudantes podem ter razões semelhantes às observadas para a origem social. Estudantes mais jovens estariam em melhores condições objetivas (maior proporção de solteiros, sem filhos e que não trabalham em tempo integral etc.) de buscarem novas oportunidades nas situações em que se veem insatisfeitos com os cursos ou instituições. Desse modo, estariam em melhores condições para experimentar diferentes áreas do ensino superior, o que Coulon (1998) e Tinto (2012) destacam como sendo uma consequência esperada da entrada na vida universitária. O Sisu facilitaria ainda mais essas movimentações no setor federal, especialmente no período analisado, 2016, em que ainda era possível aos estudantes que se matricularam na segunda opção de curso que selecionaram na plataforma, transferirem-se para a primeira opção caso uma vaga se tornasse disponível.

Esses resultados confirmam a importância de se separar analiticamente dois tipos de resultados educacionais diferentes. Parte da evasão observada em cursos e instituições seria de fato uma movimentação dos estudantes. Mobilidade essa que estudantes mais jovens, e de origem socioeconômica mais afluenta, estariam particularmente mais propensos a seguirem, pois os custos e riscos seriam mais baixos. Como especulou Ristoff (1997) três décadas atrás, se referindo ao contexto brasileiro, muito do que se atribuía como evasão do ensino superior não se constituiria necessariamente como exclusão, mas sim uma mobilidade acadêmica buscada pelos estudantes, em prol de oportunidades mais ajustadas às suas expectativas e preferências. Os resultados confirmam essa observação e sugerem que os estudantes se encontram em posições desiguais para tomar essas decisões.

Os dados disponibilizados pelo Censo são limitados, ao não termos informações sobre o desempenho obtido pelos estudantes, o que poderia ser tomado como uma *proxy* de conhecimentos educacionais, bem como outras variáveis importantes para análise das desigualdades, como renda e escolaridade parental. Salienta-se, por exemplo, a possibilidade de que parte dos efeitos observados para a idade estejam conectados a variáveis não observadas por nossa análise, tais como escolaridade, renda familiar, trabalho e estado civil.

Os resultados obtidos relativos às variáveis de Apoio Social e Atividade extracurricular são interessantes, ao reforçarem as teses sobre o efeito positivo de incentivos econômicos sobre permanência (Baker, Andrews e McDaniel, 2017; Facchini, Triventi e Vergolini, 2019) e, no caso da segunda, se tomada como um indicador de integração acadêmica (Tinto, 2018), sugere a relevância de novas pesquisas sobre o modelo de integração no país. Contudo, deve-se ter cautela também sobre as

interpretações a respeito das diferenças identificadas no modelo a respeito dessas variáveis, pois elas podem estar captando outras associações não registradas nos dados. O recebimento de alguma forma de apoio pode estar associado a determinadas características dos alunos, como sua origem social – de modo semelhante à idade. As atividades extracurriculares, por sua vez, ainda que possam ter efeitos importantes na permanência, provavelmente estão conectadas a fatores de caráter mais atitudinal, como motivação ou satisfação pelo curso ou instituição frequentada – o que o inclinaria estes alunos a, de modo prévio, participar dessas atividades em primeiro lugar. De todo modo, trata-se de um resultado importante a ser explorado em outras pesquisas sobre permanência a fim de identificar o peso específico dessas variáveis.

No capítulo seguinte direcionaremos nossa atenção para o contexto da UFMG, em que algumas dessas lacunas poderão ser preenchidas pela posse de mais informações referentes às origens sociais e escolares dos estudantes.

4 EVASÃO NA UFMG

No capítulo anterior, identificamos que estudantes mais velhos, do sexo masculino e vindos das escolas públicas estão mais vulneráveis à evasão do sistema de ensino superior. Os resultados também atestam a importância de se diferenciar a evasão seguida de reingresso e a evasão do sistema de ensino superior, pois as associações com cada uma delas se diferem. Tomando a origem escolar do estudante como uma aproximação de sua origem social, observamos que alunos mais pobres estariam mais vulneráveis à evasão do ensino superior, enquanto seus pares mais afluentes, vindos das escolas privadas, quando saem dos cursos ou instituições que inicialmente se matricularam, tendem a reingressar posteriormente.

Contudo, a ausência de mais variáveis referentes às características socioeconômicas dos alunos, bem como o recorte temporal mais curto, de somente um ano, nos obrigam a ter cautela com os resultados, exigindo-se mais pesquisas para verificar essa diferenciação. Neste capítulo, voltamos nossa atenção para um contexto institucional específico, o da UFMG, cuja base de dados tivemos acesso por meio da PROGRAD, o que permite analisar mais detalhadamente a relação entre origem social e evasão. Neste caso, além da possibilidade de explorar as variáveis de raça e origem escolar, contamos também com a renda familiar e a escolaridade parental, pudemos ainda controlar por variáveis como desempenho no processo seletivo, região que residia antes de ingressar na UFMG e se exercia alguma atividade remunerada até o momento da matrícula.

Essa mudança de enfoque, apesar de possibilitar o acesso a mais informações sociais e acadêmicas dos estudantes, não ocorre sem outras perdas analíticas. Neste caso, elas estão relacionadas ao fato de a base de dados estar circunscrita ao âmbito da instituição, não permitindo, portanto, verificar a evasão do sistema de ensino superior, tal como a definimos anteriormente. Desse modo, a definição de evasão operacionalizada neste capítulo não abrange a do *sistema* ou do *ensino superior*, pois os alunos que identificamos como tendo sido excluídos da instituição podem ou não ter se direcionado a outras instituições. De qualquer forma, sabendo-se da possibilidade de que muitos alunos saem da instituição, mas podem reingressar por meio de um novo processo seletivo, classificamos novamente duas formas de evasão, dessa vez no âmbito da UFMG: *evasão de curso* (seguida de reingresso em outro curso por novo processo seletivo) e *evasão da instituição*.

Outra diferença analítica se refere às variáveis sobre recebimento de alguma forma de apoio social ou sobre a participação em atividades extracurriculares. Como vimos, apesar das limitações dos dados do Cesup, os resultados sugerem que elas são importantes e possibilitariam verificar melhor o efeito da experiência acadêmica interna na instituição sobre as probabilidades de evasão. Contudo, as informações sobre esses aspectos não fazem parte da base de dados compartilhada pela UFMG.

Assim como o capítulo anterior, nosso objetivo mais amplo é verificar se a origem social do estudante exibe associação com a probabilidade de evasão. Para isso, analisamos os dados referentes à coorte de ingressantes de 2016 em cursos da UFMG sediados em Belo Horizonte – acompanhando sua trajetória até o final do ano de 2018. As perguntas a serem respondidas podem ser formuladas da seguinte maneira: os estudantes de origem social desfavorecida estariam mais propensos a saírem da UFMG? Existe alguma diferenciação entre o perfil do aluno que sai da instituição definitivamente e aquele que reingressa posteriormente?

O presente capítulo apresenta o seguinte desenho. Na primeira seção exibimos os dados e método empregados na análise. A segunda é dedicada a apresentar uma visão geral do padrão de evasão na instituição. Na terceira exploramos os dados sobre seletividade dos cursos e taxas de evasão, buscando compreender se há alguma relação entre essas variáveis. Em seguida, analisamos por meio de modelos de regressão logística com efeitos mistos a relação entre as características dos alunos e do curso que frequentavam, e a probabilidade de evasão de curso ou da instituição. Por fim, antes de tecermos as considerações finais sobre os resultados observados, apresentamos uma análise do efeito do desempenho acadêmico sobre a evasão, em que salientamos que apesar da relevância do fator para a evasão, deve-se ter cautela sobre o seu real impacto sobre esse evento acadêmico.

4.1 Dados e método

Nossa análise está focalizada nos ingressantes, por processo seletivo, dos cursos que funcionam na cidade de Belo Horizonte, excluindo-se 243 registros de alunos das graduações que compõem o *campus* da UFMG em Montes Claros (0,3% dos ingressantes), o qual abriga cursos mais conectados à área de Ciências Agrárias, e 326 alunos admitidos por meio de outros mecanismos, como obtenção de novo título, convênio ou transferência (0,5%). Foram excluídos também cursos de graduação com

habilidades específicas, como Artes Visuais, Design e Música, pois possuem especificidades no modo de ingresso e, por essa razão, exibem notas de corte para admissão discrepantes do padrão da UFMG. Portanto, deixamos de lado também 343 alunos admitidos nesses cursos – 5,8% dos dados. Devido ao reduzido número de estudantes declarados como amarelo ou indígenas, também focalizamos apenas estudantes declarantes como brancos ou negros – o que resulta na exclusão de 1% dos registros.

Após essas modificações, persistiram poucas inconsistências sobre as informações dos estudantes entre as variáveis de interesse – permitindo, portanto, uma análise robusta sobre o contexto da UFMG. Apenas 25 registros, ou 0,4%, de estudantes apresentaram alguma informação faltante para as variáveis sobre origem escolar, escolaridade parental ou região do país que residia. Considerando a raça, somente 0,06% dos estudantes não preencheram essa informação. Com a exclusão de mais esses poucos casos, chegamos a um total de 5.536 ingressantes de 2016, distribuídos em 80 cursos.

Quadro 2 – Informações dos ingressantes de 2016

Rótulo	Estatísticas / Valores	Freqs (% de Válidos)	Grafo
Faixa de idade	1. Até 18 anos 2. Entre 19 e 24 anos 3. Entre 25 e 29 anos 4. 30 anos ou mais	1420 (25.7%) 3136 (56.6%) 439 (7.9%) 541 (9.8%)	
Sexo	1. Feminino 2. Masculino	2676 (48.3%) 2860 (51.7%)	
Raça	1. Branca 2. Negra	2677 (48.4%) 2859 (51.6%)	
Origem escolar	1. Escola pública estadual ou municipal 2. Escola pública federal 3. Escola privada	2170 (39.2%) 929 (16.8%) 2437 (44.0%)	
Modo de ingresso	1. Ampla concorrência 2. Ação afirmativa	2727 (49.3%) 2809 (50.7%)	
Posição do curso no Sisu	1. Primeira opção no Sisu 2. Segunda opção no Sisu	4870 (88.0%) 666 (12.0%)	
Renda familiar	1. Até 2 Salários Mínimos 2. Mais de 2 a 5 Salários Mínimos 3. Mais de 5 a 10 Salários Mínimos 4. Mais de 10 Salários Mínimos	955 (17.2%) 1960 (35.4%) 1314 (23.7%) 1307 (23.6%)	
Escolaridade dos pais	1. Ensino Fundamental Incompleto 2. Ensino Fundamental 3. Ensino Médio 4. Ensino Superior	386 (7.0%) 365 (6.6%) 1626 (29.4%) 3159 (57.1%)	
Região de residência	1. Belo Horizonte 2. Região Metropolitana de Belo Horizonte 3. Interior de Minas Gerais 4. Outro estado	3256 (58.8%) 1015 (18.3%) 836 (15.1%) 429 (7.8%)	
Trabalho	1. Não trabalha 2. Até 20 horas por semana 3. Acima de 20 horas por semana	4350 (78.6%) 236 (4.3%) 950 (17.2%)	
Desempenho obtido no Enem	Média (dp) : 59.7 (14.7) mín < mediana < máx: 0 < 59.9 < 100 IQE (CV) : 20.8 (0.2)	3438 valores distintos	
Grau acadêmico do curso	1. Bacharelado 2. Dupla Modalidade 3. Licenciatura	4098 (74.0%) 913 (16.5%) 525 (9.5%)	
Turno	1. Diurno 2. Noturno	3669 (66.3%) 1867 (33.7%)	
Situação acadêmica	1. Não evadiu 2. Evasão de curso 3. Evasão da instituição	4146 (74.9%) 247 (4.5%) 1143 (20.6%)	

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG.

Origem escolar assinala a rede em que o estudante cursou integralmente ou pela maior parte o ensino médio. A opção “Escola pública estadual ou municipal” resulta de

uma combinação das duas opções, tendo em vista o baixo percentual de alunos que apontaram a segunda alternativa. Renda familiar se refere ao total da renda mensal em salários-mínimos. Originalmente, a variável Trabalho, que indica se o estudante exercia alguma atividade remunerada no momento que ingressou, possuía opções referentes para trabalho eventual e opções acima de 30 e 40 horas semanais. No primeiro caso, incluímos as respostas para “Até 20 horas por semana” e, no segundo, agregamos para uma única opção “Acima de 20 horas por semana”.

Em 2016, a UFMG já havia implementado o Sisu como mecanismo de preenchimento das suas vagas – o que ocorreu em 2014. No ano analisado, o Sisu permitia ao candidato que selecionasse duas opções de vagas. Na situação de aprovação no segundo curso selecionado, o estudante poderia indicar o desejo de permanecer em uma lista de espera para ser convocado no curso de primeira opção, caso este abrisse vagas não preenchidas.²⁶ Como salientado pela literatura, o objetivo inicial desse mecanismo em particular foi o de aperfeiçoar a ocupação de vagas no ensino superior (Gilioli, 2016; Nogueira et al., 2017). Contudo, ocorreu o inverso em muitas instituições do país, pelo fato de que muitos ingressantes em cursos selecionados como segunda opção abandonaram a vaga posteriormente para se direcionar ao curso mais próximo de suas preferências. Desse modo, essa é uma variável importante de ser avaliada, devido ao seu efeito muito visível sobre as taxas de evasão no ensino superior público.

Observa-se que a maior parte da coorte consta na base como ingressante na primeira opção elencada no Sisu. É possível que parte desses registros seja composta por estudantes que haviam inicialmente selecionado, como segunda opção, outros cursos da própria UFMG ou em outras instituições, mas não se matricularam e aguardaram serem convocados para suas graduações preferenciais – principalmente entre aqueles que ingressaram no segundo semestre de 2016, dado que haveria mais tempo para abrir uma vaga na primeira opção. De toda forma, entre os que foram admitidos inicialmente nos cursos menos desejados, poderemos controlar o efeito dessa escolha propiciada pelo Sisu sobre a probabilidade de evasão.

Para facilitar a apresentação dos resultados, bem como a estimação dos modelos, o Desempenho obtido no Enem pelo estudante foi transformado em uma escala de 0 a

²⁶ Esse procedimento foi modificado em 2018. Embora mantendo a possibilidade de se selecionar duas opções de curso, a partir desse ano, caso o aluno opte por ingressar na segunda opção, ele abre mão da possibilidade de ingressar no curso que posicionou como preferível. Com isso, evita-se o problema de ocupação de vagas que o Sisu havia provocado inicialmente. Por outro lado, ainda se deve avaliar se a evasão decorrente do fato de o aluno ingressar em um curso menos preferível ainda permanece.

100. Para analisar o possível efeito do Grau acadêmico do curso frequentado pelo aluno, além das categorias de Bacharelado e Licenciatura, delimitamos também um grupo à parte para graduações da universidade que permitiam duplo grau. No apêndice deste capítulo exibimos os cursos que compõem cada grupo.

Como salientamos, a coorte analisada abrange o período de 2016 a 2018. Para recuperar os registros dos estudantes que constaram como excluídos em algum desses anos, mas reingressaram na instituição posteriormente, incluímos também na base os dados acadêmicos do primeiro semestre do ano de 2019. Esse primeiro conjunto de casos foi categorizado como “Evasão de curso”. Os casos de evasão em relação aos quais não observamos uma repetição do número de registro único do aluno nos anos seguintes, foram denominados como “Evasão de instituição”.

Assim, identificamos que 4,5% dos alunos saíram dos cursos entre 2016 e 2018, mas retornaram por novo processo seletivo até 2019. Desse modo, as informações da base indicam que a maior parte da evasão da instituição é “definitiva”, pelo menos durante três anos, já que por volta de 20,6% não retornou – ainda que muitos possam ter se direcionado para outras IES.

Uma possibilidade que explique o número muito reduzido de casos identificados como evasão de curso é que grande parte das mudanças de curso na instituição ocorre de modo mais formal, isto é, por meio dos mecanismos institucionais próprios da UFMG como a transferência de curso ou reopção para cursos, em que há convocação para preenchimento de vagas remanescentes.²⁷ O número restrito de casos de evasão de curso limita nossas inferências, sobretudo com relação aos modelos logísticos, já que em amostras menores há dificuldades de diferenciar os efeitos das variáveis nessas circunstâncias.²⁸ Desse modo, para algumas das análises descritivas realizadas neste capítulo levamos em consideração somente a evasão de instituição.

A respeito das análises multivariadas, em que investigamos as associações entre as características dos alunos e os cursos e as probabilidades de sair da instituição,

²⁷ Conforme as normas gerais da UFMG, vagas remanescentes são aquelas desocupadas por razão do desligamento de alunos que não integralizaram o curso ou não foram preenchidas por meio dos processos seletivos. Elas podem ser preenchidas por variados mecanismos, em geral por processos seletivos como: classificação da lista de excedentes, mudança de turno, continuidade de estudos, reopção, transferência comum ou obtenção de novo título. Para informações complementares, ver: <https://ufmg.br/storage/5/9/2/9/592961707134d5baa49cc04ace3e19f6_15489657205599_1786148042.pdf>.

²⁸ Uma alternativa seria utilizar esses casos para se analisar a movimentação interna na instituição. Contudo, como se trata de situações específicas com razões muito distintas da evasão da instituição, exigiria um estudo focalizado nesse tipo de movimentação interna.

mobilizamos os mesmos modelos do capítulo anterior, com a diferença que o efeito aleatório predito leva em consideração apenas o nível do curso – conforme exposto abaixo:

$$\log \left[\frac{P_{ij}}{1 - P_{ij}} \right] = \alpha_{jk} + \beta X_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (2)$$

P_{ij} representa a probabilidade de o estudante i do curso j evadir da UFMG, mas retornar (modelo 1) ou sair da instituição definitivamente (modelo 2); X_{ij} o vetor das variáveis independentes, todas categóricas com exceção do desempenho no Enem; β representa o vetor dos coeficientes associados a X_{ij} ; e α_j os interceptos aleatórios, que variam conforme os cursos da UFMG; e ε_{ij} o erro aleatório.

4.2 Características dos ingressantes da UFMG em 2016

Nessa seção exploramos o perfil socioeconômico dos alunos da coorte para compreendermos também como desigualdades internas se apresentam na instituição. Além de analisar as diferenças de perfis segundo o grau acadêmico, a fim de lidar com a heterogeneidade socioeconômica do alunado entre as graduações da instituição, elaboramos uma variável para apreender o grau de seletividade dos cursos com base no cálculo da mediana do desempenho dos estudantes obtido no Enem, classificando-os conforme a posição em quintis desses valores. Para facilitar a leitura, denominamos os cursos como sendo de baixa, média-baixa, média, média-alta e alta seletividade.

Com esse último procedimento, pretendemos lidar de modo mais adequado com as desigualdades horizontais existentes no interior do espaço acadêmico universitário, uma vez que pelas desigualdades sociais e educacionais pregressas os estudantes não ingressam sob condições equânimes no ensino superior, havendo uma relação entre origem social e posição do curso na hierarquia acadêmica (Carvalhoes e Ribeiro, 2019; Gerber e Cheung, 2008; Honorato, Zucarelli e Vieira, 2019; Shavit et al., 2007) – condicionadas por fatores como *status*, retorno salarial no mercado de trabalho, dentre outros fatores. As tabelas seguintes cruzam as características dos estudantes com as características dos cursos.

Tabela 3 – Características dos ingressantes da UFMG de 2016, por grau acadêmico

	Grau acadêmico do curso			UFMG
	Bacharelado	Dupla Modalidade	Licenciatura	
Desempenho obtido no Enem				
Mediana	63.3	52.9	50.3	59.9
Raça				
Branca	50.2	44.2	41.1	48.4
Negra	49.8	55.8	58.9	51.6
Origem escolar				
Escola pública estadual ou municipal	36.3	45.5	50.7	39.2
Escola pública federal	18.4	12.9	10.7	16.8
Escola privada	45.2	41.6	38.7	44.0
Renda familiar				
Até 2 Salários Mínimos	15.2	23.2	23.0	17.3
Mais de 2 a 5 Salários Mínimos	34.0	37.8	41.9	35.4
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	24.6	21.6	20.4	23.7
Mais de 10 Salários Mínimos	26.1	17.4	14.7	23.6
Escolaridade dos pais				
Ensino Fundamental Incompleto	6.2	8.0	11.0	7.0
Ensino Fundamental	5.8	8.8	9.0	6.6
Ensino Médio	27.4	34.4	35.8	29.4
Ensino Superior	60.5	48.8	44.2	57.1
Trabalho				
Não trabalha	81.3	74.4	65.0	78.6
Até 20 horas por semana	3.7	6.0	5.7	4.3
Acima de 20 horas por semana	15.1	19.6	29.3	17.2
Região de residência				
Belo Horizonte	57.1	60.6	68.8	58.8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	17.7	19.4	21.1	18.3
Interior de Minas Gerais	16.1	15.0	7.8	15.1
Outro estado	9.1	5.0	2.3	7.7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 4 – Características dos ingressantes da UFMG de 2016, por seletividade

	Seletividade do curso					UFMG
	Baixa seletividade	Média-baixa seletividade	Média seletividade	Média-alta seletividade	Alta seletividade	
Desempenho obtido no Enem						
Mediana	44.0	52.9	58.5	64.3	73.6	59.9
Raça						
Branca	41.8	44.4	45.6	51.1	55.3	48.4
Negra	58.2	55.6	54.4	48.9	44.7	51.6
Origem escolar						
Escola pública estadual ou municipal	57.2	46.3	41.8	33.1	24.2	39.2
Escola pública federal	6.5	11.7	13.6	20.0	27.0	16.8
Escola privada	36.3	42.0	44.6	46.9	48.8	44.0
Renda familiar						
Até 2 Salários Mínimos	26.4	21.9	16.5	15.7	9.3	17.3
Mais de 2 a 5 Salários Mínimos	41.2	41.2	36.7	32.7	28.9	35.4
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	21.1	21.1	25.5	27.1	24.2	23.7
Mais de 10 Salários Mínimos	11.3	15.8	21.3	24.5	37.6	23.6
Escolaridade dos pais						
Ensino Fundamental Incompleto	12.0	8.4	6.0	5.0	4.2	7.0
Ensino Fundamental	9.7	8.2	6.3	4.9	4.5	6.6
Ensino Médio	37.5	31.7	31.3	25.4	23.3	29.4
Ensino Superior	40.8	51.6	56.5	64.7	68.0	57.1
Trabalho						
Não trabalha	63.6	75.3	77.9	84.6	88.4	78.6
Até 20 horas por semana	7.3	4.7	4.4	3.3	2.3	4.3
Acima de 20 horas por semana	29.1	20.0	17.7	12.1	9.4	17.2
Região de residência						
Belo Horizonte	66.6	59.7	61.4	57.7	51.8	58.8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	20.6	21.8	19.6	18.0	14.4	18.3
Interior de Minas Gerais	8.9	13.9	14.1	17.2	19.6	15.1
Outro estado	4.0	4.6	4.9	7.1	14.2	7.7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar dos efeitos equalizadores derivados das políticas de ação afirmativa (Bônus em 2009 e Lei de Cotas em 2013), que resultaram na ampliação do acesso de alunos de escolas públicas, negros ou mais pobres (UFMG, 2018), ainda persistem

desigualdades internas expressivas na instituição conforme não apenas o grau acadêmico dos cursos, mas também segundo sua seletividade. Os cursos de bacharelado, bem como aqueles de média-alta e alta seletividade, caracterizam-se por uma presença menor de estudantes negros, de oriundos das escolas públicas municipais ou estaduais, de alunos de baixa renda e pais pouco escolarizados. O exercício de alguma atividade remunerada de até ou acima de 20 horas também declina conforme se eleva a seletividade dos cursos, sendo também bem mais baixo entre os matriculados nas graduações de bacharelado.

Dados sobre desempenho no Enem nos permitem também explorar uma possível relação entre seletividade e taxas de evasão – uma associação que, como vimos, tem sido identificada pela literatura sobre o assunto. Explorar melhor essa associação se torna importante também ao observarmos que os alunos se distribuem desigualmente entre os cursos. Tabela 4 apresenta a relação entre os percentuais dos tipos de evasão e a seletividade dos cursos.

Tabela 5 – Percentuais de evasão e seletividade dos cursos

	Situação acadêmica		
	Não evadiu	Evasão de curso	Evasão da instituição
Grau acadêmico do curso			
Bacharelado	75.6	4.4	20.0
Dupla Modalidade	74.5	4.5	21.0
Licenciatura	70.1	4.6	25.3
Seletividade do curso			
Baixa seletividade	69.0	4.1	26.8
Média-baixa seletividade	68.1	5.2	26.7
Média seletividade	72.3	4.6	23.1
Média-alta seletividade	73.4	6.5	20.0
Alta seletividade	85.0	3.1	11.9

Fonte: Elaborado pelos autores.

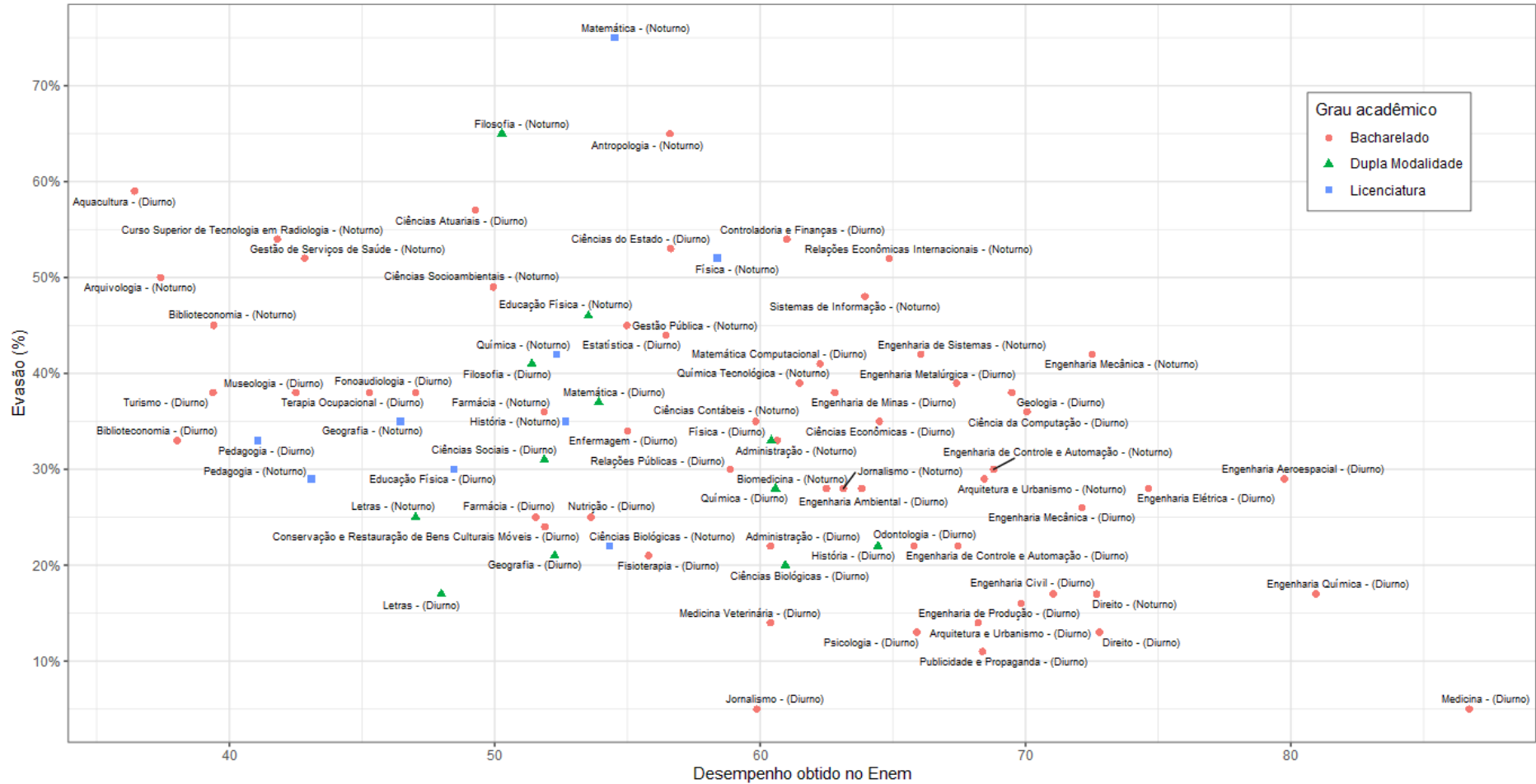
Para evasão da instituição, as taxas se reduzem de modo contínuo conforme a seletividade, sendo mais baixas também entre os cursos de Bacharelado e de Dupla Modalidade. Contudo, é importante observar que a diferença de acordo com a seletividade reside principalmente entre os cursos de alta seletividade em relação aos demais. Para evasão de curso, essa associação não parece ser tão direta para nenhuma das características. Contudo, vale notar que, assim como em relação à evasão da instituição, a taxa mais baixa de evasão de curso está no grupo de alta seletividade.

Para melhor visualizar essa distribuição por cursos, pelo Gráfico 2 apresentamos uma perspectiva geral da relação entre a taxa total de evasão²⁹ e a mediana do desempenho

²⁹ Utilizamos a taxa total de evasão: evasão de curso e evasão da instituição.

obtido no Enem pelos estudantes de cada curso. Incluímos também a indicação do grau acadêmico do curso.

Gráfico 2 – Percentuais de evasão total e desempenho obtido no Enem pelos alunos nos cursos



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico expressa os resultados da tabela anterior, ao identificarmos uma relação inversa entre evasão e seletividade dos cursos³⁰ – neste caso expressa pelo desempenho no Enem dos estudantes. Observamos também que a variação das taxas de evasão difere conforme o grau acadêmico do curso. Para os bacharelados, há uma maior heterogeneidade da seletividade e das taxas de evasão. Entre as licenciaturas e as graduações que oferecem dupla modalidade existe maior variação das taxas de evasão, mas não sobre sua seletividade, homogeneamente mais baixa.

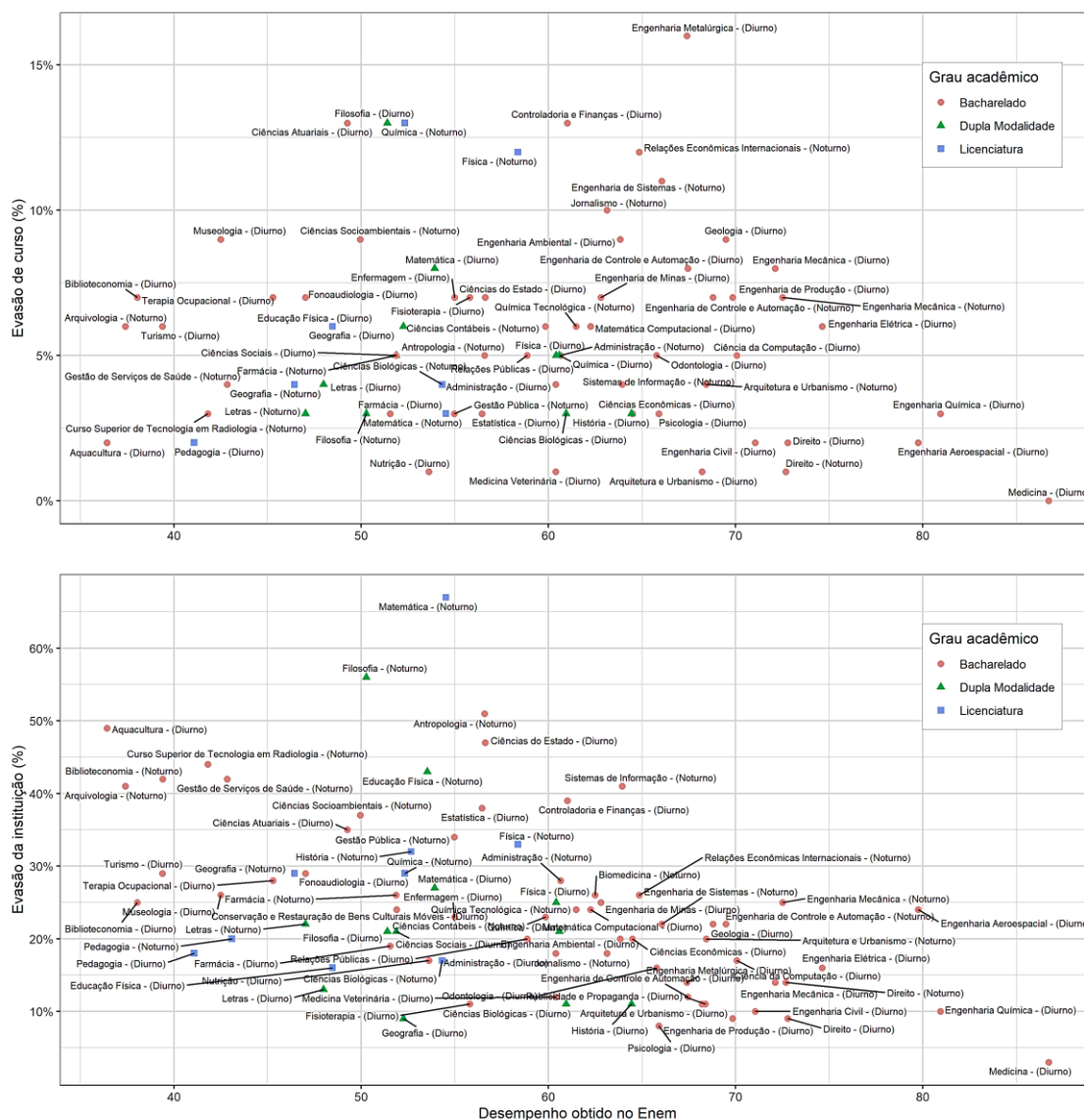
Por outro lado, é importante observar a existência de uma variação das taxas de evasão entre cursos de seletividade semelhante. Por exemplo, na mesma faixa de desempenho entre 50 e 60 pontos, tem-se cursos como Geografia e Fisioterapia, com taxas de evasão similares aos cursos de alta seletividade, e Matemática, Filosofia e Antropologia, que se posicionam no topo do gráfico. Portanto, mesmo que a seletividade dos cursos seja importante para compreender o padrão das taxas de evasão total, outras características dos cursos são relevantes para se entender a variação desses percentuais.

A figura seguinte apresenta dois gráficos com a distribuição dos percentuais de evasão de curso e de instituição. Nesse caso, a associação entre a seletividade do curso, ou o desempenho mediano dos estudantes no Enem, e a evasão permanece somente para o tipo de evasão de instituição.³¹ Uma possibilidade é que a evasão de curso, que implica em uma movimentação interna na instituição, seja efetuada pelos estudantes com o objetivo de ingressar em graduações semelhantes às que inicialmente ingressaram – como área do conhecimento ou grau acadêmico, sendo então pouco relacionadas com o nível de seletividade das graduações.

³⁰ O R^2 da regressão linear estimada pela regressão linear estimada com os dados dos gráficos é de 0.19.

³¹ O R^2 da regressão do primeiro gráfico, de evasão de curso, é negativo, indicando inexistência de associação. Já o do segundo gráfico, de evasão da instituição, é de 0.24.

Figura 10 – Percentuais de evasão de curso e de instituição e desempenho obtido no Enem pelos alunos nos cursos



Fonte: Elaborado pelos autores.

4.3 Origem social e evasão na UFMG

Iniciando nossa análise sobre origem social e evasão na UFMG, na Tabela 6, exibimos o cruzamento entre características dos alunos e a variação da proporção de evasão. Novamente, a última coluna apresenta a soma dos percentuais dos tipos de evasão, caso não houvéssimos diferenciado seus tipos. Incluímos também a mediana do desempenho obtido no Enem por situação acadêmica.

Tabela 6 – Características dos estudantes e percentuais de evasão

	Situação acadêmica			
	Não evadiu	Evasão de curso	Evasão da instituição	Evasão total
Faixa de idade				
Até 18 anos	77.0	6.8	16.1	23.0
Entre 19 e 24 anos	79.4	3.8	16.9	20.6
Entre 25 e 29 anos	61.0	2.1	36.9	39.0
30 anos ou mais	54.5	4.3	41.2	45.5
Sexo				
Feminino	79.0	3.7	17.4	21.0
Masculino	71.1	5.2	23.7	28.9
Raça				
Branca	76.5	3.7	19.9	23.5
Negra	73.4	5.2	21.4	26.6
Origem escolar				
Escola pública estadual ou municipal	71.2	4.4	24.4	28.8
Escola pública federal	79.4	5.8	14.7	20.6
Escola privada	76.4	4.0	19.6	23.6
Modo de ingresso				
Ampla concorrência	75.7	3.9	20.4	24.3
Ação afirmativa	74.1	5.0	20.9	25.9
Posição do curso no Sisu				
Primeira opção no Sisu	77.1	3.9	19.0	22.9
Segunda opção no Sisu	58.9	8.6	32.6	41.1
Renda familiar				
Até 2 Salários Mínimos	72.6	5.9	21.6	27.4
Mais de 2 a 5 Salários Mínimos	72.9	4.7	22.3	27.1
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	76.6	4.0	19.3	23.4
Mais de 10 Salários Mínimos	77.8	3.4	18.7	22.2
Escolaridade dos pais				
Ensino Fundamental Incompleto	68.4	4.7	26.9	31.6
Ensino Fundamental	67.7	5.2	27.1	32.3
Ensino Médio	74.6	4.2	21.2	25.4
Ensino Superior	76.7	4.5	18.9	23.3
Região de residência				
Belo Horizonte	73.3	4.6	22.1	26.7
Região Metropolitana de Belo Horizonte	74.2	5.4	20.4	25.8
Interior de Minas Gerais	79.7	4.3	16.0	20.3
Outro estado	79.5	1.6	18.9	20.5
Trabalho				
Não trabalha	78.0	4.7	17.3	22.0
Até 20 horas por semana	68.6	3.8	27.5	31.4
Acima de 20 horas por semana	62.2	3.6	34.2	37.8
Grau acadêmico do curso				
Bacharelado	75.6	4.4	20.0	24.4
Dupla Modalidade	74.5	4.5	21.0	25.5
Licenciatura	70.1	4.6	25.3	29.9
Turno do curso				
Diurno	79.0	4.5	16.5	21.0
Noturno	66.8	4.4	28.8	33.2
Desempenho obtido no Enem				
Mediana	61.3	59.8	56.1	56.5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Faixa de idade, encontramos resultado semelhante ao identificado no âmbito do ensino superior federal: alunos mais jovens se movimentaram internamente, evadiram dos cursos, em proporção mais elevada do que seus colegas nas faixas de idade mais velhas – ainda que o percentual volte a subir um pouco entre os alunos acima de 30 anos. De modo oposto, a evasão da instituição é mais elevada entre estes. Quanto ao sexo, observamos novamente similaridade com capítulo anterior, com homens saindo em proporção maior não apenas da instituição, como também dos cursos.

Para raça, alunos negros evadiram do curso e da instituição em proporção mais elevada, mas com diferenças pouco expressivas em relação aos seus colegas declarados como brancos. Avaliando a variável raça de modo conjunto com sexo, verifica-se que são os alunos negros de sexo masculino que saíram em uma proporção um pouco maior da instituição (24,8% contra 22,5% dos homens brancos), enquanto mulheres brancas e negras não exibem muita diferença nesse aspecto (17,3% e 17,3%, respectivamente).

Quanto à origem escolar, a diferenciação entre o setor público estadual/municipal e federal se mostra relevante, pois os universitários oriundos das escolas federais evadiram em proporção bem menor que seus colegas. Por outro lado, de modo oposto, evadiram de curso em maior proporção. Os alunos das escolas públicas comuns, por sua vez, parecem estar mais vulneráveis à evasão definitiva da instituição.

Em relação à forma de ingresso, se por ampla concorrência ou ação afirmativa, apesar da diferença quanto à evasão da instituição não ser expressiva, a evasão de curso é maior entre os cotistas. Desagregando essa variável, verifica-se que ela foi mais elevada entre os admitidos pelas cotas especificamente étnicas – vagas reservadas para alunos das escolas públicas pretos ou pardos; e vagas reservadas para escolas públicas, pretos ou pardos e com renda per capita familiar abaixo de 1,5 salário-mínimo.

Como esperado, ao considerarmos os resultados identificados por outras pesquisas, entre os estudantes que se matricularam cursos que selecionaram como segunda opção no Sisu a evasão ocorreu em proporção superior à observada entre aqueles aprovados na primeira opção selecionada no sistema. A diferença observada é expressiva tanto para a evasão de curso, como para a de instituição.

Para renda, a tendência dos dois tipos de evasão foi similar – alunos mais ricos e que pelo menos um dos pais completou o ensino superior permaneceram em maior proporção. Já para a escolaridade parental, a diferença reside apenas na taxa de evasão da instituição e não para a de reingresso.

Sobre em que o estudante residia antes de ingressar na UFMG, os alunos de cidades do interior de Minas Gerais e de outros estados apresentaram percentuais mais elevados de permanência, tanto no curso como na instituição. Foram os alunos que residiam em Belo Horizonte que evadiram em maior proporção tanto do curso, como da instituição, assim como os graduandos da Região Metropolitana de Belo Horizonte também. Existe uma relação entre perfil socioeconômico e região de origem. A renda da família e a escolaridade parental é mais baixa entre os aprovados do interior de Minas e das cidades da região metropolitana de Belo Horizonte – duas variáveis que estão associadas com a evasão. Contudo, identificamos são os alunos locais que saíram em maior proporção da universidade.

O exercício ou não de trabalho remunerado, bem como a quantidade de horas da atividade, se apresenta como bastante relevante sobre as taxas de evasão – tanto de curso, como de instituição. Nesta última, há uma diferença de 16% entre alunos não-trabalhadores e aqueles que trabalhavam mais de 20 horas por semana. Tudo indica que as responsabilidades laborais fora da universidade são relevantes sobre a possibilidade de permanência.

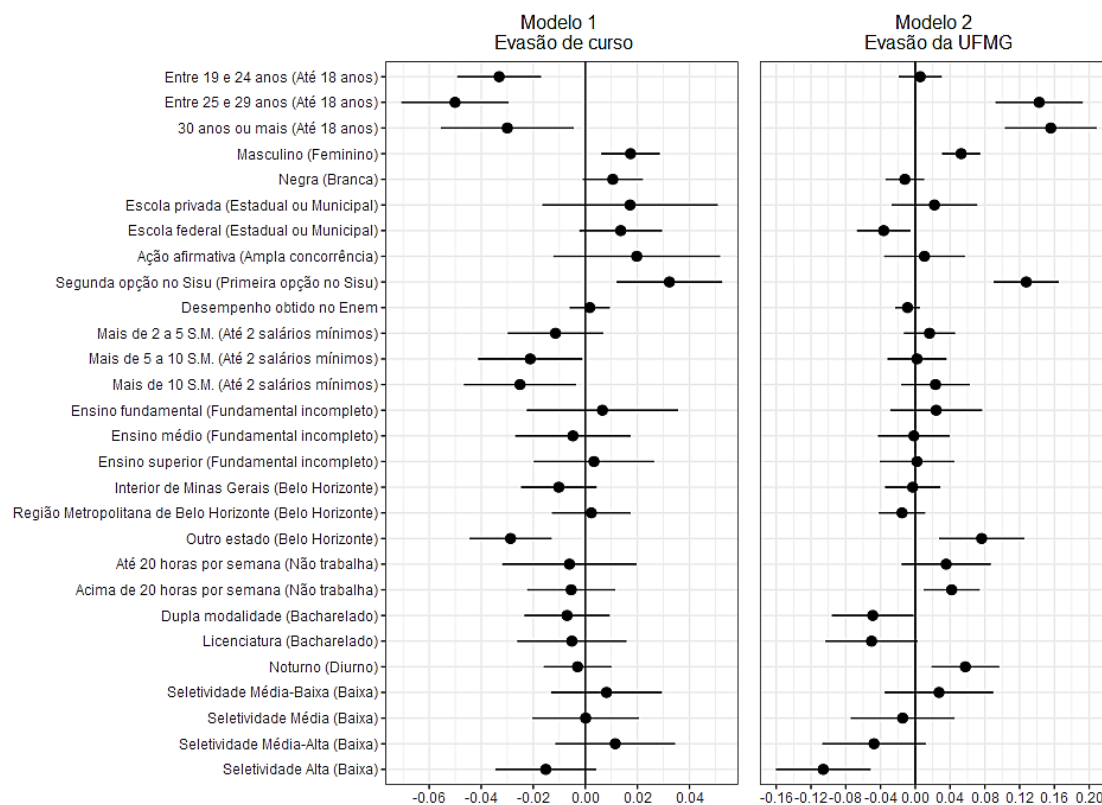
Por fim, sobre as características dos cursos, enquanto para a taxa de evasão de curso não se observa diferenças expressivas segundo essas variáveis, elas são importantes para as diferenças sobre os percentuais de evasão da instituição, que foram muito superiores entre os graduandos de cursos do período noturno e cursos de licenciatura. Novamente se identifica a relevância das características dos cursos para se entender o padrão de evasão.

Para se entender as contribuições específicas das variáveis socioeconômicas, controlando-se por outras covariáveis relevantes, novamente utilizamos modelos logísticos com efeitos mistos – Figura 10 exhibe os resultados.³² Os coeficientes são exibidos em mudança média nas probabilidades.³³

³² Utilizamos, novamente, a linguagem R e a IDE RStudio, e os pacotes *lme4* e *margins* para a estimação dos modelos e transformação dos resultados em probabilidades. Tabelas 11 e 12 exibem os resultados em probabilidades. Os resultados do modelo multinomial, pelo pacote *mclgit*, são exibidos na Tabela 13, em razões de chance. Outros indicadores dos modelos estimados neste capítulo são exibidos também no Apêndice, incluindo comparações com modelos nulos, sem as variáveis independentes ou efeitos fixos (Tabela 17). Os scripts com os códigos utilizados para a análise dos dados podem ser encaminhados para consulta mediante solicitação aos autores. Nesse caso, a base de dados da UFMG não pode ser compartilhada por questões de sigilo das informações, devendo o acesso ser solicitado às instâncias administrativas da universidade.

³³ A variável desempenho foi centralizada em seu desvio padrão para permitir a estimação dos modelos.

Figura 11 – Resultados dos modelos logísticos em efeito marginal médio



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sob uma perspectiva mais ampla das trajetórias dos alunos na universidade, os modelos confirmam mais uma vez a relação importante entre idade e sexo sobre as probabilidades de evasão. No primeiro caso, a direção das associações se assemelha à observada em capítulo anterior: apesar de os estudantes mais velhos tenderem a permanecer no curso que inicialmente ingressaram, eles estão mais propensos a sair e não retomar seus estudos na instituição. Para sexo, os alunos do sexo masculino têm mais probabilidade tanto de sair do curso, como da instituição, com diferenças de 2 p.p. e 5 p.p., respectivamente. Considerando a raça do aluno, não identificamos diferenças significativas para nenhum tipo de evasão.

Confirmando análise descritiva, a entrada ou não no curso elencado como preferível no Sisu se apresenta como muito relevante para a probabilidade de evasão – especialmente a de instituição. Neste tipo de evasão, alunos aceitos em cursos selecionados como de segunda opção exibiram uma diferença de 13 p.p. na probabilidade de sair da UFMG. Para a evasão de curso, essa diferença é menor, mas ainda sim em direção da evasão, alcançando 3 p.p.. Tal resultado exprime com clareza os efeitos negativos que o Sisu teve sobre a permanência estudantil, principalmente ao observarmos

que a dimensão desse impacto é pior em relação à evasão institucional – mais preocupante do ponto de vista da gestão universitária. É possível que esses alunos não tenham necessariamente saído do ensino superior, mas de toda forma o resultado se opõe aos objetivos planejados pela implementação do Sisu.

A origem escolar exibiu significância apenas para o modelo de evasão da instituição, em que os alunos vindos das escolas federais estão mais propensos a permanecer na UFMG em comparação aos alunos das escolas públicas comuns (estaduais ou municipais).

Para renda, controlando-se pelas demais variáveis, encontramos resultados contraditórios àqueles obtidos, no capítulo anterior, na análise das universidades federais. A evasão seguida de reingresso foi menor entre alunos mais ricos. Para os de famílias com renda entre 5 a 10 salários-mínimos e mais de 10 salários-mínimos as probabilidades de sair do curso, e retornar à instituição, foi 2 p.p. e 3 p.p. mais baixas do que os ingressantes na faixa de renda mais baixa. Por que essa situação? Uma possibilidade é que os estudantes das faixas de renda mais elevadas já ingressam nos cursos mais valorizados e desejados, não tendo, portanto, motivação para mudarem. Com relação à evasão da instituição, não existem diferenças conforme a renda do aluno. Essa equiparação pode esconder, no entanto, motivações opostas. Entre os mais pobres, parte expressiva dos que saem da instituição podem estar abandonado o ensino superior como um todo. Entre os mais ricos, a saída da instituição provavelmente é seguida de uma reinserção em outra instituição pública ou privada dentro ou fora de Belo Horizonte. Ao menos no contexto da UFMG, esse resultado (e essa explicação) confrontam nossa hipótese de que seriam os alunos em melhores posições socioeconômicas que estariam mais propensos a se movimentarem internamente na instituição ou no ensino superior.

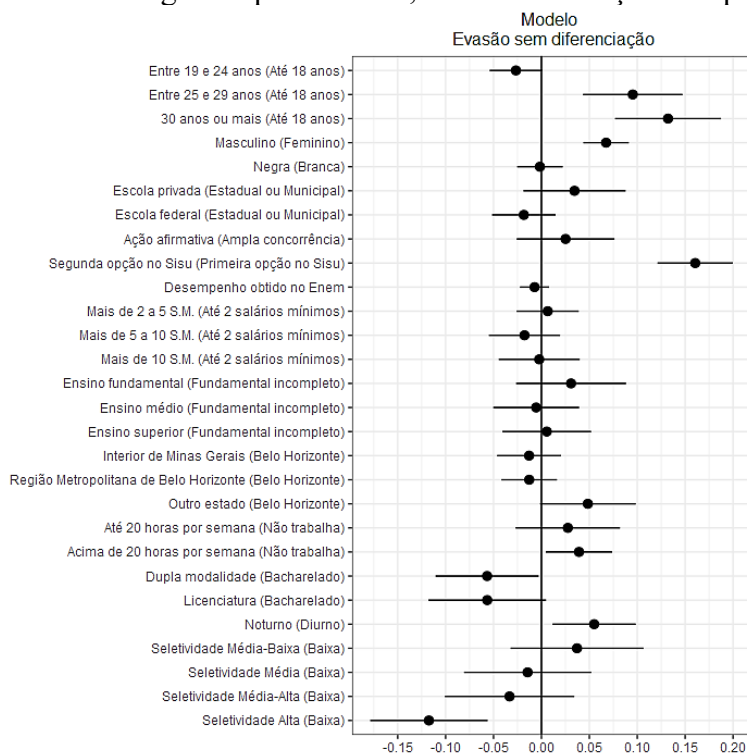
Outra variável que exibiu direções inversas conforme o tipo de evasão foi a de região de residência. Estudantes vindos de outros estados são menos propensos à evasão de curso, -3 p.p., mas mais à evasão da instituição, 7 p.p.. Talvez esse resultado seja compatível com os observados para a renda familiar. Os alunos vindos de outros estados se caracterizam pela renda e escolaridade parental mais elevada em relação aos ingressantes de outras origens geográficas. Ao controlarmos por outras variáveis, bem como levarmos em consideração por meio dos modelos as características semelhantes do alunado de um mesmo curso, estudantes de outros estados podem ter uma atitude mais conservadora quanto a mudanças de cursos, mas uma vez que saíam dos cursos, se direcionam para outras instituições.

Estudantes que trabalhavam acima de 20 horas por semana exibiram uma maior probabilidade de sair da instituição, 4 p.p. em relação aos que não trabalhavam. Para evasão de curso, não se identificou diferenças significativas.

Entre os fatores relativos aos cursos, apenas para a evasão da instituição observamos diferenças expressivas. Alunos dos cursos de Dupla Modalidade exibiram uma maior probabilidade de sair da instituição definitivamente, assim como os matriculados em cursos noturnos. Sobre seletividade, identificamos importância apenas para as graduações com alta seletividade (em relação às de baixa), com uma diferença expressiva de 12 p.p. – o que corrobora as informações do Gráfico 2, em que cursos com notas de corte muito elevadas caracterizam-se pela baixíssima taxa de evasão.

Como no capítulo anterior, antes de concluirmos essa seção é interessante apresentar os resultados de um modelo sem diferenciação dos tipos de evasão, isto é, sem analisar separadamente os casos de universitários que retornaram para a UFMG por novo processo seletivo.

Figura 12 – Modelo logístico para UFMG, sem diferenciação do tipo de evasão



Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo semelhante à análise das instituições federais, o padrão de associações é similar ao segundo modelo, que indica as probabilidades de evasão da instituição – Modelo 4. Novamente, a principal diferença é observada entre as faixas de idade, em que

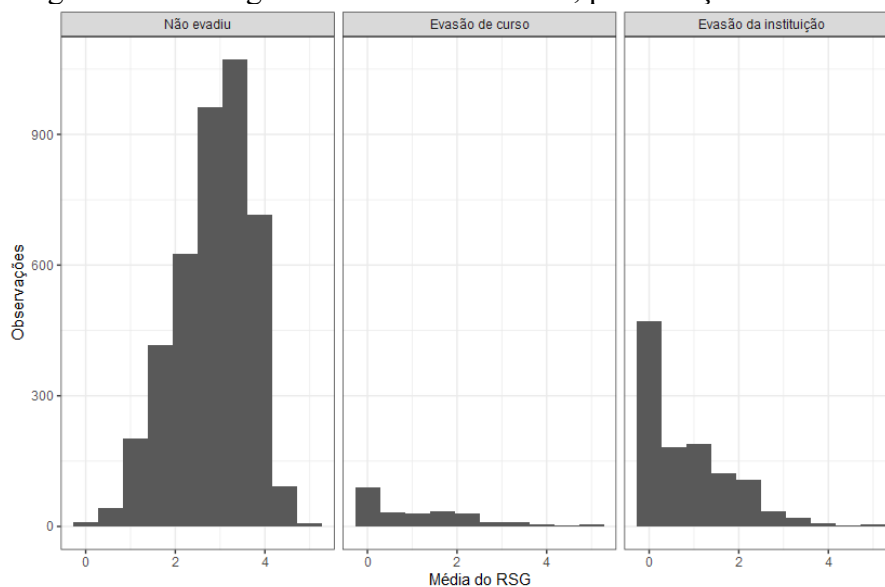
para evasão de curso, seguida de reingresso, é mais provável de ocorrer entre os ingressantes mais jovens.

Análise dos efeitos do desempenho acadêmico medido pelo RSG

Um aspecto que não analisamos até aqui é o papel do rendimento acadêmico sobre a permanência do aluno no curso ou instituição. No contexto da UFMG, o Rendimento Semestral Global (RSG), que consiste em uma média ponderada do desempenho acadêmico obtido pelo aluno nas disciplinas, cujo valor vai de 0 a 5, pode ser utilizado como uma forma de avaliar o efeito do desempenho acadêmico sobre a evasão. Contudo, nessa seção, exploramos a dificuldade particular de tomar esse indicador como efetivamente um dado sobre a aprendizagem acadêmica do aluno – e conseqüentemente seu papel na evasão. Em parte, o problema reside na existência de uma forte associação entre evasão e RSG, de tal modo, que se torna difícil identificar se a existência de uma intenção mais ou menos amadurecida de evadir por parte do aluno pode estar levando a um desinvestimento no curso, e ao baixo rendimento, ou se o RSG, de fato, funcionaria como uma variável independente que indique a aprendizagem no curso, explicando, em alguma medida a evasão. Em outras palavras, o rendimento baixo estaria indicando dificuldades acadêmicas que influenciam a permanência; ou a tendência para evasão, derivada de outras razões, influenciaria negativamente o RSG?

Um primeiro ponto é a existência de um número considerável de alunos que exibiram uma média zero no RSG. Trata-se de estudantes que se registraram na UFMG, mas saíram logo no primeiro ou segundo semestre, sem cursar plenamente as disciplinas. Isso pode ser percebido pelos histogramas exibidos na figura abaixo, desagregado pelas situações acadêmicas. Há uma grande quantidade de alunos que zeraram o RSG, tendo a maioria saído da instituição, 82%, sendo que 16% reingressaram e somente 5 casos permaneceram.

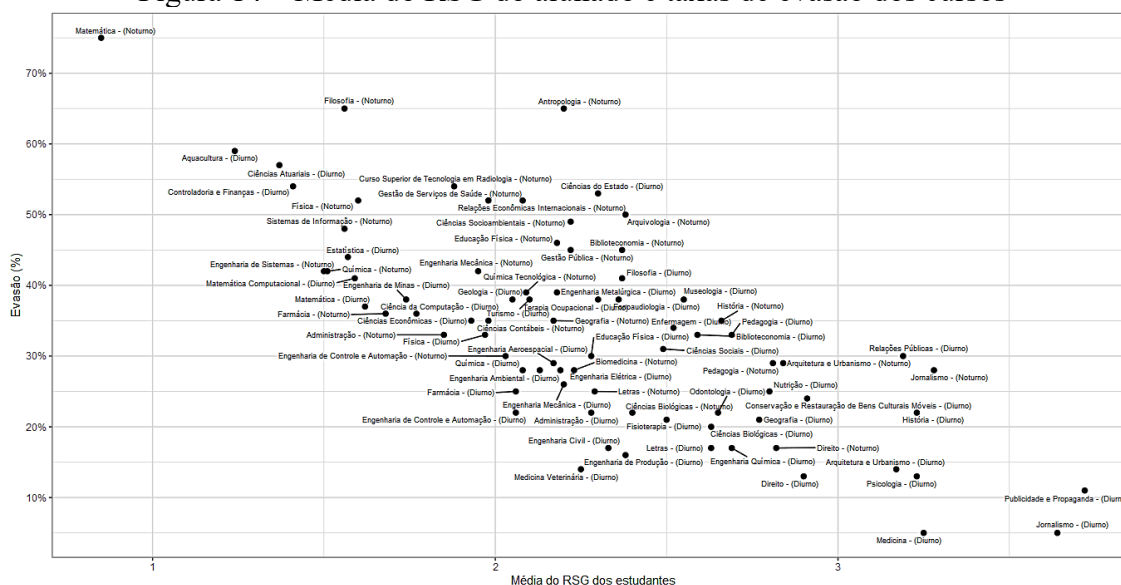
Figura 13 – Histogramas da média do RSG, por situação acadêmica



Fonte: Elaborado pelos autores.

A relação entre RSG e evasão pode ser visualizada ainda pela relação entre as taxas de evasão dos cursos e a média do RSG de seu alunado – exibida na Figura 14. Existe uma correlação ainda mais forte entre essas variáveis do que a seletividade, mensurada por meio do desempenho no Enem.³⁴

Figura 14 – Média do RSG do alunado e taxas de evasão dos cursos

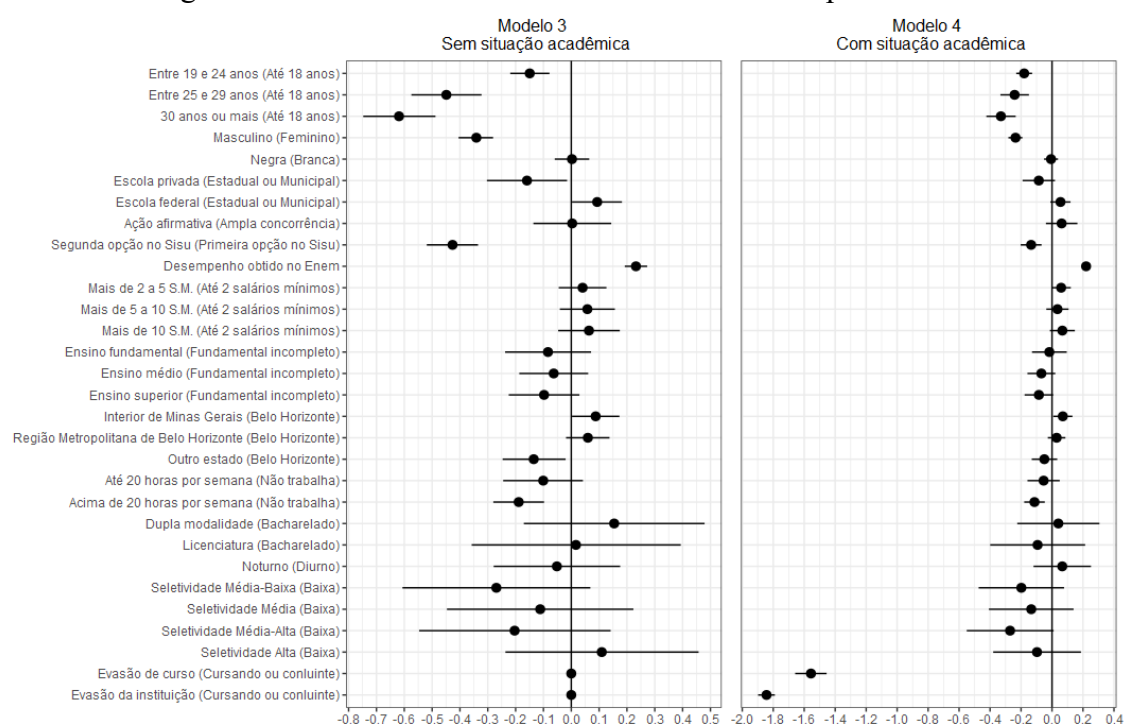


Fonte: Elaborado pelos autores.

³⁴ O r^2 obtido pela regressão linear do gráfico é de 0.52.

Esses dados indicam a força da associação do RSG com as taxas de evasão. Mas ele de fato estaria identificando aprendizagem e sua associação com a permanência ou enquanto indicador estaria altamente correlacionado com a propensão à permanência? A fim de verificar a relevância do RSG, estimamos modelos lineares com interceptos aleatórios no nível dos cursos³⁵ – o que lida com o fato de que a média inicial do RSG de um estudante varia conforme as graduações. Comparamos dois modelos: com e sem a variável sobre situação acadêmica.³⁶ Os coeficientes não foram transformados.

Figura 15 – Resultados dos modelos lineares mistos para o RSG



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados permitem tecer três observações. Uma primeira é a relevância da situação no curso para a determinação do RSG, cujo efeito é superior aos demais fatores. Estudantes que saíram de cursos e da UFMG obtêm, respectivamente, em média, 1.5 pontos e 1.8 pontos a menos em relação aos colegas que permaneceram. Em segundo lugar, os efeitos de variáveis como idade, sexo, opção do curso no Sisu e de trabalho são reduzidas ao incluirmos a variável de situação de curso. Portanto, fatores associados à situação acadêmica estariam explicando o RSG inferior obtido pelos alunos mais velhos,

³⁵ Resultados exibidos também em tabela no apêndice do capítulo. Para estimação do modelo, utilizou-se o pacote *lme4*, por meio da função *lmer*.

³⁶ Para o Modelo 3, não se incluiu as variáveis sobre situação acadêmica, podendo-se ignorar os pontos existentes no gráfico, os quais foram incluídos apenas para indicação entre os modelos um ao lado do outro.

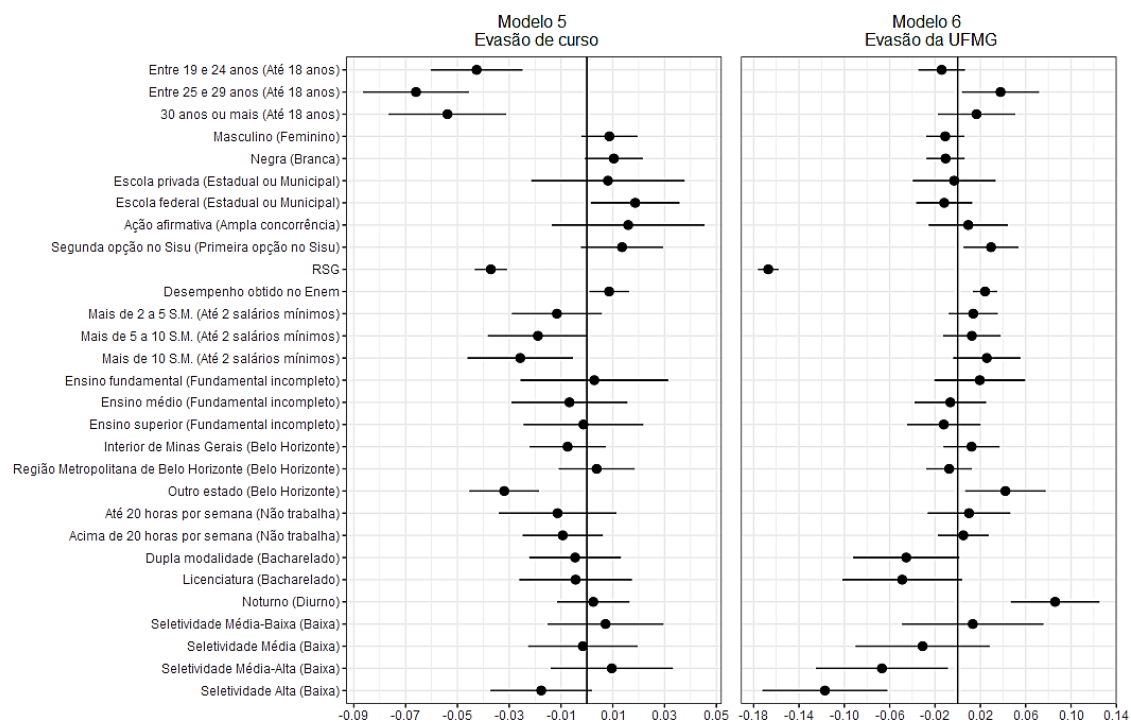
homens, que ingressaram na segunda opção elencada no Sisu e trabalhavam mais do que 20 horas semanais. Por fim, relacionado a essa observação, se compararmos os resultados do Modelo 3 com o do Modelo 2 (evasão da instituição), percebe-se a existência de uma equiparação, para algumas variáveis, entre obter um baixo desempenho no RSG e uma maior probabilidade de evasão.

Ainda sobre os resultados dos modelos, em relação às relações entre características socioeconômicas e rendimento acadêmico, observamos que fatores como raça, renda e escolaridade parental não exibem diferenças significativas na determinação do RSG. Por outro lado, para origem escolar, alunos das escolas privadas obtiveram, em média, menos 0.16 ponto na média do RSG e, para o modelo sem situação acadêmica, os alunos das federais têm em 0.1 ponto em média a mais do que os seus colegas vindos das escolas estaduais/municipais.

Para identificarmos a contribuição do RSG para a evasão, os modelos 5 e 6 (Figura 14) foram estimados adicionando-se esse indicador do desempenho acadêmico como covariável – neste caso, centralizada em seu desvio padrão da média por curso.³⁷ Principalmente com relação à evasão da UFMG, observamos a perda de significância entre as diferenças observadas para a primeira e a terceira faixas de idade, sexo e trabalho.

³⁷ Uma objeção que poderia ser feita é a de que o efeito do RSG seria inferior se retirássemos os casos com média zero no indicador. Contudo, em modelos adicionais (não apresentados) em que foi efetuado esse procedimento, os resultados são muito similares e o efeito do RSG, sua direção, é idêntico.

Figura 16 – Resultados dos modelos logísticos, com inclusão da variável de RSG



Fonte: Elaborado pelos autores.

De um modo geral, os resultados indicam a importância do desempenho acadêmico para a probabilidade de evasão. Um desvio padrão acima da média implica em uma redução de 17 p.p. na probabilidade de evasão da UFMG – efeito com maior impacto dentre as covariáveis. Parte da maior probabilidade de evasão observada pelos alunos mais velhos, homens e trabalhadores, por exemplo, poderia estar associada ao desempenho global mais baixo.

Contudo, consideramos que se deve ter cautela para concluir, com base nos resultados, que o RSG de fato está associado a dificuldades ou não de acompanhamento do curso ou se é mediado por outros fatores que, por sua vez, influenciam as chances de evasão. Tal análise requereria verificar de modo mais aprofundado diferentes mecanismos que determinam o RSG: aprendizagem, motivação, integração? De todo modo, fica evidente que mesmo com sua inclusão nas análises, as associações entre evasão e características socioeconômicas permanecem idênticas aos modelos logísticos 1 e 2 – não afetando nossas conclusões gerais.

Considerações

Partindo dos resultados observados na análise do setor federal, neste capítulo nosso objetivo foi explorar e analisar a relação entre características socioeconômicas e evasão em uma instituição específica, a UFMG. Aplicamos uma lógica de análise similar à anterior, ao diferenciarmos duas formas de evasão: de curso, em que o estudante que saiu de uma determinada graduação reingressa por meio de novo processo seletivo, e de instituição, para os casos em que não encontramos o registro único do estudante nos anos seguintes ao ano-base, 2016.

Variáveis como idade e sexo novamente se apresentaram como relevantes para entender as associações com a evasão, seja de curso como de instituição. Tudo indica que a idade atua de modo diferente conforme o tipo de evasão. Alunos mais velhos estão mais vulneráveis à evasão definitiva, enquanto seus colegas mais jovens se movimentam mais entre os cursos. Sobre sexo, novamente observamos uma maior propensão das mulheres em permanecer, seja no curso ou na instituição. Desse modo, estudantes do sexo masculino não apenas têm maior probabilidade de sair e reingressarem, mas também estão mais vulneráveis à evasão da própria UFMG.

Para as variáveis conectadas à origem social, os resultados diferem de acordo com o tipo de evasão. Para a de curso, as associações contradizem as conclusões levantadas pela análise que abrangeu as universidades federais. Os universitários oriundos de famílias com rendas mais elevadas estão menos propensos a saírem de curso. Especulamos que isso talvez se deva ao fato de que ingressem com maior segurança no curso que desejavam.

Considerando a evasão da instituição, não observamos associações significativas para as variáveis referentes à posição social do aluno, como raça, origem escolar, renda familiar e escolaridade parental – resultado coerente com o realizado anos atrás por Braga, Bogutchi e Peixoto (2003). Alunos com características socioeconômicas mais precárias não parecem estar mais vulneráveis à evasão da instituição. Como discutido por algumas pesquisas sociológicas do ensino superior (Nogueira, 2004; Reay et al., 2001), o indivíduo ao refletir ou cogitar o ingresso nesse nível de ensino tende a ajustar suas expectativas para cursos ou instituições que estejam mais próximos de sua origem social e possibilidades de ingresso. Junto a isso, a seletividade contínua produzida nas etapas anteriores do sistema de ensino faz com que o alunado de um mesmo curso e uma mesma instituição seja bastante semelhante quanto às suas características socioeconômicas,

reduzindo o peso dessa variável nas etapas mais elevadas do sistema escolar (Lucas, 2001; Mare, 1980). Como estamos avaliando uma instituição específica, caracterizada pela alta seletividade no cenário educacional do estado e do país em que se situa, os efeitos desses mecanismos provavelmente são ainda mais relevantes.

Sobre a origem geográfica, alunos de outros estados estariam mais propensos a saírem da instituição definitivamente. É difícil afirmar, contudo, por quais razões isso ocorre. Os ingressantes deste grupo tendem a ter maior renda e escolaridade parental, o que reflete no acesso proporcionalmente mais elevado nos cursos de seletividade mais elevada. Uma possibilidade é de que ao controlarmos pelas demais características dos alunos e pela homogeneidade interna dos cursos (pelo efeito aleatório no modelo), alunos de outros estados do país sejam mais propensos a saírem da UFMG em comparação aos seus pares que vivem mais próximos da instituição. Mas isso pode decorrer tanto por dificuldades de permanecer na instituição, por estarem mais distantes de onde vieram e mais distantes de recursos e redes sociais de apoio (familiares ou de amizades); como pela possibilidade de se direcionarem para outras instituições de maior status ou simplesmente mais ajustadas às suas preferências. De qualquer maneira, trata-se de resultado que reafirma que a evasão não necessariamente implica em exclusão, estando aberta a possibilidade de ser decorrente de readequações das preferências dos estudantes.

Outra questão explorada foi a seletividade dos cursos – aqui examinada pelos desempenhos dos estudantes no processo seletivo – e que surge como um fator importante, mas longe de ser determinante para explicar a evasão. Cursos de alta seletividade de fato possuem baixas taxas de evasão, mas há muita variação entre os cursos. Portanto, para pesquisas interessadas em analisar a evasão a partir do âmbito das graduações, parece ser importante avaliar a seletividade de modo conjunto com outras características dos cursos como o grau, área de conhecimento e especificidades de inserção no mercado de trabalho.

Devemos lembrar que as informações institucionais analisadas neste capítulo e no anterior apenas informam a propensão de evasão em si, não suas razões. É em parte por esse motivo que os resultados globais dos modelos (para UFMG) oferecem resultados que de certa forma se contradizem ou exigem explicações particulares. Por um lado, a associação de fatores como idade e trabalho com a evasão da instituição sugere que, nesses casos, há uma possível explicação pela vulnerabilidade dos estudantes mais velhos e/ou trabalhadores ao não vivenciarem plenamente o espaço universitário. Mas por outro, estudantes do sexo masculino, que tendem a ingressar em cursos mais seletivos e

alcançam melhor desempenho acadêmico, estão mais propensos a saírem da instituição, o que talvez indicaria uma vantagem para se movimentarem entre cursos e instituições ou mesmo pela busca de oportunidades no mercado de trabalho. Assim, poderíamos estar captando associações que ocorreriam por razões distintas.

Retomando as perguntas iniciais do capítulo, identificamos que alunos com características socioeconômicas mais baixas não estão necessariamente mais vulneráveis à evasão da instituição. Tendo em vista essas considerações, importa procurar meios de compreender se as razões e as experiências de evasão diferem conforme a origem social para além da simples identificação da evasão em si. No próximo capítulo, exploramos, por meio das entrevistas com estudantes cujas trajetórias acadêmicas culminaram na evasão de cursos ou de instituição no âmbito da UFMG, se os processos vivenciados por eles diferem de acordo com sua origem social.

5 OS PROCESSOS DE EVASÃO ESTUDANTIL SEGUNDO A ORIGEM SOCIAL

A análise de bases de dados com informações socioeconômicas é um importante passo para se verificar se a evasão no ensino superior está associada com a origem social. Nos capítulos anteriores buscamos, em síntese, responder uma questão que poderia ser elaborada da seguinte forma: estudantes com características socioeconômicas mais baixas, estariam mais propensos a sair de seus cursos ou mesmo do sistema de ensino superior, em comparação com seus pares mais afluentes? Os resultados indicaram que os efeitos das variáveis que descrevem a origem social dos universitários, tais como raça, origem escolar, renda e escolaridade parental, não exibem associações expressivas na determinação da evasão do ensino superior no setor federal. Mesmo em um nível analítico mais amplo, o do ensino superior federal, identificamos que apesar da origem escolar estar associada à maior probabilidade de evasão, trata-se de uma diferença muito baixa, em que fatores como idade, características dos cursos (grau acadêmico ou turno) ou aspectos das trajetórias acadêmicas (participação em atividades extracurriculares e bolsas) são mais relevantes sobre a permanência ou não do aluno no nível terciário.

Mas existe um limite sobre a análise dessas associações: não compreendemos os processos de evasão dos estudantes, como ocorreram, seus significados e suas razões. Os dados sobre ocorrência de evasão podem encobrir um conjunto de diferentes motivos para seu desencadeamento. Torna-se necessário então investigar possíveis diferenças entre as razões da evasão decorrentes das características socioeconômicas dos estudantes. Neste capítulo, buscamos contribuir nessa direção ao comparar os processos de evasão de curso ou do sistema de ensino superior experienciados por alunos de diferentes origens sociais. Para isso entrevistamos, por meio de roteiros semiestruturados, 12 estudantes que ingressaram na UFMG entre 2016 e 2017, e que evadiram dos cursos da instituição até o ano de 2018. Esse recorte temporal permitiu selecionarmos trajetórias acadêmicas que se deram sob o mesmo contexto dos dados analisados nos capítulos sobre o setor federal e da UFMG.

Com base nesses relatos, o objetivo foi verificar se as razões da evasão, e a forma como elas ocorreram, se diferenciariam marcadamente devido aos atributos vinculados à origem social dos estudantes. A evasão entre os estudantes com características socioeconômicas mais baixas seria mais caracterizada por dificuldades acadêmicas ou práticas (problemas financeiros, dificuldade de conciliar os estudos com trabalho etc.) e talvez também por maior dificuldade de integração às redes de sociabilidade na

instituição? Enquanto, inversamente, alunos cujos pais teriam maior renda e/ou escolaridade, estariam mais propensos a sair voluntariamente, para se reorientarem para oportunidades mais ajustadas às suas preferências?

Para responder essas questões, comparamos as trajetórias acadêmicas dos estudantes com base nas seguintes categorias, construídas a partir da literatura sobre evasão: origem escolar e trajetória no ensino médio; processo de escolha do curso e da instituição; a transição para o ensino superior; a existência ou não de responsabilidades externas, antes e após a entrada no curso; integração social e acadêmica com o curso e instituição; e o processo de evasão do ensino superior. Fundamentando-nos também na diferenciação proposta por Tinto de evasão voluntária e involuntária, bem como a reflexão de Ristoff sobre a mobilidade e exclusão, comparamos se a evasão entre os estudantes de origem social mais baixa seria caracterizada pelo caráter mais involuntário, isto é, se teriam mais chances de permanecer no curso ou ensino superior se não fossem os obstáculos concretos que enfrentaram no ensino superior, enquanto, em contrapartida, a evasão de estudantes de origem social mais afluyente teria um caráter mais voluntário, ou seja, não permaneceriam por decisão própria, independente de possíveis dificuldades vivenciadas.

Considerando a natureza do material coletado e os objetivos da pesquisa, a abordagem analítica empreendida deste capítulo está baseada em uma lógica comparativa (Palmberger e Gingrich, 2014). Com base nas entrevistas com os estudantes para reconstituir as trajetórias acadêmicas na universidade e, a partir das categorias analíticas extraídas da literatura sociológica sobre o tema, comparamos os processos de evasão individualmente e entre os grupos de estudantes segundo suas características socioeconômicas.

Este capítulo se organiza da seguinte forma. Na primeira seção, descrevemos como ocorreu a seleção dos entrevistados, a construção dos roteiros de entrevistas e as categorias mobilizadas para a análise comparativa das trajetórias dos estudantes. Em seguida, apresentamos os resultados obtidos. Essa seção está dividida em duas partes. A primeira consiste na análise individual das trajetórias dos entrevistados, conforme o grupo socioeconômico que pertencem (detalhamos a lógica dessa diferenciação na seção metodológica), enquanto na segunda parte discutimos as generalizações que podem ser extraídas dessa amostra de entrevistados, com o fim de responder como a origem social importa e configurou diferentemente os processos de evasão dos universitários entrevistados. Ao final do capítulo, tecemos algumas considerações.

5.1 Dados e método

Como principal critério para seleção dos casos, estabelecemos que os entrevistados teriam que ter ingressado em algum curso da UFMG entre 2016 ou 2017. Como mencionamos na introdução do capítulo, isso possibilitaria analisar casos que passaram pelo ensino superior a partir de 2016, contexto idêntico ao analisado nos capítulos anteriores, em que a maior parte das políticas educacionais para o nível superior já haviam sido concretizadas (especialmente a Lei de Cotas e o SisU). Outro critério para enviar o convite para colaboração na pesquisa foi o de que o estudante teria que ter frequentado pelo menos um semestre no curso antes de sair, considerando que uma das intenções da pesquisa foi identificar as relações estabelecidas por eles com o ambiente social e acadêmico da instituição, sendo importante estabelecer um período que permitisse verificar um tempo suficiente de vivência na instituição.

Os contatos dos entrevistados foram obtidos principalmente por intermédio de alunos que ainda cursavam a UFMG e conheciam colegas que tinham saído do curso em algum momento do período analisado. Muitos destes intermediários estavam envolvidos em atividades extracurriculares, como Diretório Acadêmico ou Empresas Júnior, por essa razão mantiveram ou mantinham contatos mais frequentes com os estudantes dos cursos. Esses alunos repassaram os contatos principalmente por telefone, que muitas vezes continham o WhatsApp, ou por perfis de outras redes sociais, como Facebook ou Instagram. Nos primeiros casos, demos preferências por ligar diretamente para os estudantes e apresentar a pesquisa. No segundo caso, contatamos os estudantes por meio de mensagens diretas, para posteriormente trocarmos o número de telefone para que pudéssemos conversar e discutir mais detalhadamente os objetivos da pesquisa e como as entrevistas seriam conduzidas.

Empreendemos um total de 12 (doze) entrevistas com estudantes que haviam evadido até o início de 2019. As entrevistas foram conduzidas entre o segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019. Todas as conversas com os entrevistados foram feitas presencialmente, em lugares e horários previamente combinados. Muitas delas foram conduzidas em espaços da própria UFMG, no campus Pampulha ou no campus Saúde. As entrevistas foram registradas por gravadores de áudio e posteriormente transcritas. A gravação e utilização das informações concedidas foram autorizadas pelos

colaboradores por meio de leitura e assinatura de termo de consentimento aprovado pelo comitê de ética da UFMG.³⁸

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo objetivo de construir categorias que possibilitassem comparações mais delimitadas entre as trajetórias acadêmicas dos estudantes, mas que ao mesmo tempo permitisse espaço para lidar com suas experiências particulares. Essa flexibilidade é importante para explorarmos melhor as próprias impressões fornecidas pelos entrevistados a respeito das suas lógicas de escolha do curso, suas experiências acadêmicas e sobre como vivenciaram o processo de evasão.

O roteiro de entrevista³⁹, se estruturou a partir de três dimensões mais amplas que cobriam questões mais específicas:

- (i) a origem social e a trajetória escolar do estudante;
- (ii) suas expectativas e preferências acadêmicas e profissionais, incluindo como elas influenciaram sua escolha de curso;
- (iii) a experiência no ambiente interno do curso que evadiram e da UFMG.

Além dessas três dimensões principais, uma parte do roteiro contava com perguntas específicas de acordo com as orientações que os entrevistados tomaram depois da evasão. Para aqueles que evadiram do curso, mas retornaram ao ensino superior, buscamos compreender como eles procederam ao escolher esse destino e como se sentiam nesse novo caminho. Para os estudantes que saíram do sistema de ensino superior, os questionamos especificamente sobre as atividades em que estavam envolvidos no momento da entrevista e seus planos para o futuro, especialmente se desejavam retornar a outro curso ou instituição. As questões dessa parte do roteiro, portanto, variavam conforme os destinos tomados pelos estudantes e foi incluída para que pudéssemos apreender as comparações elaboradas pelos próprios entrevistados a respeito da sua experiência no curso em que haviam ingressado e a experiência posterior após evadirem.

As informações coletadas na primeira parte da entrevista basearam a caracterização da origem social dos estudantes, com base em suas próprias respostas, como: origem escolar, cor/raça declarada, situação civil, idade ao ingressar no ensino superior e dados sobre a ocupação e o nível de ensino completado pelos pais.

Com essas informações, as características dos estudantes entrevistados nos permitiu classificar suas origens sociais conforme três posições: alta, intermediária e

³⁸ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 87256318.1.0000.5149.

³⁹ O roteiro de entrevista pode ser consultado no apêndice deste capítulo.

baixa. Os estudantes do primeiro grupo se caracterizam por pelo menos um dos pais ter completado o ensino superior; e terem frequentado toda a educação básica no ensino privado. O grupo intermediário se define por apenas um dos pais ter completado o ensino superior; e terem estudado na maior parte do ensino fundamental e médio na rede pública. Para os que compõem o terceiro e último grupo, de posição social baixa, nenhum dos pais obteve a graduação; e também foram escolarizados no setor público.

Veremos que essas delimitações são acompanhadas por outras características definidoras da origem social, como idade (os alunos de posição social intermediária ou baixa tenderam a ingressarem no ensino superior com idade mais avançada), cor/raça (os alunos de posição social mais alta são todos brancos), grau de escolaridade dos irmãos ou outros familiares (muitos dos irmãos mais velhos de estudantes de posição mais baixa não concluíram o ensino superior ou o médio) e localização geográfica (o grupo de posição social alta residia na região central de Belo Horizonte, enquanto alguns dos entrevistados de posição intermediária ou baixa vinham de cidades do interior ou da Região Metropolitana de Belo Horizonte).

As duas dimensões seguintes do roteiro de entrevista, referentes à escolha e à trajetória acadêmica, foram analisadas para se comparar as causas e os processos de evasão dos estudantes nos cursos que ingressaram na UFMG. Para a elaboração das questões que compunham essas dimensões, nos baseamos na literatura sobre evasão discutida no primeiro capítulo, principalmente a tese da integração e a perspectiva da afiliação estudantil (Berger e Braxton, 1998; Coulon, 1998; Pascarella e Chapman, 1978; Terenzini e Pascarella, 1980; Tinto, 2012).

Nesse sentido, compreendemos a integração social como sendo composta pelas interações sociais com colegas de sala, de curso ou da instituição, a formação de amizades durante o curso, assim como a percepção sobre a qualidade dessas interações, os contatos estabelecidos com professores fora da sala de aula e a participação em atividades recreativas ou grupos não-acadêmicos. Quanto à integração acadêmica, apreendemos essa dimensão a partir de suas avaliações pessoais sobre o próprio desempenho, a existência ou não de dificuldades para compreender as disciplinas, a ocorrência e quantidade de reprovações, além da participação em grupos de estudos, em programas de extensão ou de iniciação científica.

As categorias de análise e os critérios que a constituíam são exibidas no Quadro 15.

Quadro 3 – Categorias de análise das trajetórias acadêmicas e processos de evasão dos entrevistados

Categorias	Descrição das categorias	
Trajetória social e escolar e processo de escolha do curso	Experiência e desempenho escolar no ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepção sobre o desempenho escolar no ensino médio ▪ Se passou por reprovações ▪ Disciplinas que gostava ou não
	Expectativas e aspirações individuais e parentais sobre ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se entrevistado e/ou pais tinham expectativas de ingresso no ensino superior ▪ Quais as expectativas ou aspirações profissionais do entrevistado e de seus familiares
	Responsabilidades externas ou questões financeiras, antes de ingressar no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se trabalhava ou não ▪ Responsabilidades familiares ou de outra natureza ▪ Dificuldades econômicas
	Processo de escolha do curso e instituição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se planejou ou não antecipadamente o curso e instituição que se candidataria ▪ Como escolheu o curso/instituição durante o Sisu
Entrada e vivência do ensino superior	Transição para o ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ingressou ou não no curso de preferência ▪ Se sentiu dificuldades de adaptação no curso e na instituição ▪ Dificuldades ou não para organização dos estudos ▪ Dificuldades ou não para selecionar e organizar os créditos da grade curricular
	Responsabilidades externas ou questões financeiras, depois de ingressar no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se trabalhava ou não ▪ Responsabilidades familiares ou de outra natureza ▪ Dificuldades econômicas
	Integração social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilidade ou não para formar amizades no curso ▪ Se participou de festas, costumava sair com colegas ou outras formas de integração ▪ Se participou de atividades extra-acadêmicas (recreativas, físicas etc.)
	Integração acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se participou de atividades extracurriculares (iniciação científica, extensão, grupos de estudo etc.) ▪ Existência ou não de dificuldades acadêmicas (dificuldades de aprendizagem, reprovação etc.) ▪ Se gostava e se interessava pelos conteúdos do curso ▪ Se interagia com o corpo docente ▪ Percepção em relação ao corpo docente
	Processo de evasão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se percebido como fracasso ou não ▪ O que sentiu quando saiu do curso/instituição ▪ Avaliação do momento atual em comparação com a vivência no curso evadido ▪ Razões apontadas para a decisão de sair do curso ▪ Evasão voluntária ou involuntária

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para análise das entrevistas, além da leitura sistemática, tomando como referências as categorias de análise, recorreremos ao programa Atlas.Ti Cloud, que possibilitou marcações de trechos das entrevistas, etiquetá-los e comparar os relatos dos entrevistados.⁴⁰

5.2 Origem social, trajetórias acadêmicas e processos de evasão singulares

5.2.1 Grupo de estudantes de posição social alta

Carina – Evadiu do curso de Arquitetura e Urbanismo Noturno e mudou para o curso de Música na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

A mãe de Carina, antes de se aposentar, era bancária e seu pai era funcionário de uma empresa no Espírito Santo – onde vivia a maior parte do tempo. Ela concluiu o ensino médio, com formação em magistério, e ele se graduou em Engenharia Civil e fez pós-graduação de especialização nesta mesma área. Carina tem duas irmãs, uma mais jovem, que estava concluindo o ensino médio, e outra mais velha, graduada em Farmácia – formação que Carina achava que a irmã mais nova seguiria também.

Durante toda a educação básica, Carina estudou em colégios privados de Belo Horizonte – no ensino médio, frequentou um dos estabelecimentos de melhor reputação na capital mineira. Sobre o desempenho escolar nesse período:

“Eu sempre fui muito boa em matemática. Química e física. Mas sempre gostei mais das humanas: história, filosofia (...). Eu sempre tirei nota alta em tudo, sempre fui muito estudiosa e tudo mais. Mas a que eu tirava, com facilidade, era as exatas.”

A entrada no ensino superior sempre esteve nos planos de Carina e dos seus pais – como poderíamos esperar considerando sua trajetória escolar e sua origem social. Sobre a escolha do curso, explica que Arquitetura sempre esteve nos seus planos no ensino médio. No primeiro ano, diz que chegou a pensar na área de Engenharia Civil, por influência do pai, que sempre quis que a filha se direcionasse para esse curso. Contudo,

⁴⁰ Os nomes utilizados para se referir aos entrevistados são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Sobre os trechos expostos na análise de suas trajetórias, reproduzimos os relatos da forma como foram expressos pelos entrevistados. Apenas retiramos em alguns casos a repetição excessiva de certos termos, como “né” ou “tipo”, a fim de tornar a leitura mais fluida. Reações dos entrevistados durante a entrevista são incluídas entre parênteses.

no segundo ano, ela visitou a mostra de profissões da UFMG e, ao assistir as apresentações sobre os cursos, decidiu definitivamente pela graduação em Arquitetura e Urbanismo: “Lá eu tive certeza que eu queria arquitetura. Aí eu decidi arquitetura. Estudei o segundo ano quase inteiro e o terceiro pensando em arquitetura já”. A escolha do curso, portanto, foi tomada de modo antecipado e com muita certeza.

No momento de escolher o curso pelo Sisu, ao fechar o sistema, Carina selecionou Arquitetura e Urbanismo na UFMG e Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ela também passou no mesmo curso pela PUC – segundo ela, prestou esse vestibular “obrigada” pelo pai, que cursou Engenharia pela PUC e queria que ela tentasse também o exame por lá, por considerar que seria uma boa alternativa caso ela não fosse aprovada em uma das instituições federais. Ela passou inicialmente em Ouro Preto, e ficou na lista de espera do curso na UFMG. Contudo, preferiu não se mudar de cidade por insistência de sua mãe, que não queria ficar distante da filha. Por isso, ela começou o curso na PUC, antes de seu nome ser convocado pela lista de espera da UFMG – que ela desejava mais: “é bom eu ter uma universidade pública com currículo que vai me ajudar mais”. Ela ingressa na instituição com 18 anos.

Mas a segurança de sua escolha, e sua concretização, não implica que ela tenha sido realizada considerando plenamente seus gostos. A escolha por Arquitetura se deu principalmente a partir de considerações relativas ao retorno financeiro da profissão. Durante grande parte de sua vida, Carina praticou uma atividade que ela própria (e seus pais) descartou como possibilidade profissional: tocar piano. Desde os 3 anos, ela disse que brincava de tocar teclado com a sua avó materna – que foi professora de teclado em uma igreja por muitos anos.

E aí eu tocava teclado na casa da minha vó, mas quando eu tinha uns 14 anos... Antes um pouco, aos 13, eu comecei a pegar música de piano sozinha. Olhar na internet. Sem ler partitura nem nada. Aí eu comecei a pegar sozinho e pedi pra minha mãe me colocar em uma aula de piano.

Apesar do gosto pela música, cursar algo na área estava fora dos planos por pensar que a atividade provavelmente não daria retorno econômico.

Sempre gostei. Sempre adorei muito. Mas nunca vi como uma coisa profissional. Sempre foi hobby pra mim. Porque músico não ganha dinheiro, né? (Ri bastante) (...). Tanto eu comigo mesma, quanto as pessoas sempre me falavam. Então não... Nunca cogitei fazer Música.

Essa situação é importante para se entender a experiência de Carina no curso da UFMG. De um modo geral, sua vivência na Arquitetura, em relação a aspectos que envolvem a integração acadêmica, não foi entendida de maneira negativa por ela. Disse não ter tido dificuldades de acompanhar os conteúdos do curso, salientando que obteve boas notas durante todo o período que esteve matriculada. Sua adaptação ao ambiente acadêmico, inclusive, pode ser avaliada como elevada: ela participou de uma iniciação científica por um semestre e experimentou várias áreas do curso, tendo se matriculado em uma disciplina optativa nas Belas Artes. Mas progressivamente foi sentindo que as possíveis áreas de atuação não lhe interessavam:

Eu entrei na Arquitetura eu fiquei muito assim né, o que eu vou fazer? Eu entrei na arquitetura na restauração de prédio antigo porque ligava muito a história, eu gostava de história. Aí depois cheguei na Arquitetura eu vi urbanismo e gostei de urbanismo, e ainda gosto, acho uma parte muito interessante. Aí teve paisagismo e gostei... Eu sempre mudava de um pro outro e via que não queria. Aí eu fui fazer matéria de acústica pra ver se tinha a ver com a música... Também não gostei.

Além da perda de interesse com o curso, a integração social não foi acentuada – ainda que essa dimensão não tenha sido completamente percebida como problemática. Apesar de considerar a turma acolhedora e disse, por exemplo, que saía com seus colegas do curso mesmo depois da evasão, ela salientou que se sentia mais isolada e que não ficava “à vontade pra entrar em nenhum grupo de amizade”. A razão, argumenta, é que na época do curso alguns parentes próximos faleceram – um avô e um tio – e que não se sentia bem naquele período, requerendo estar mais sozinha.

É difícil apontar a sua relação com os colegas como possível elemento determinante para a saída do curso – Carina não relata em nenhum momento essa situação como um motivo que a levou a evadir –, mas é possível que a baixa sociabilidade tenha se combinado com a insatisfação com os conteúdos do curso. De todo modo, é o desinteresse pelos conteúdos e áreas de atuação que a mobiliza para sair – decisão que não foi fácil e isenta de conflitos, pois em seu caso implicou reorientar seu futuro profissional para uma área cujo sucesso é percebido como mais incerto.

Cursar Música, do ponto de vista de seus pais, cujas ocupações estavam localizadas em atividades mais envolvidas ao campo econômico, era percebido como um investimento inseguro. Principalmente em sua situação, que implicava em abandonar um recurso garantido como o diploma de Arquitetura.

Tomando a hierarquia horizontal do ensino superior como referência, a mobilidade acadêmica realizada por Carina seria qualitativamente descendente por dois critérios: pelo curso e pela instituição. Ela se direciona para uma área cujo destino profissional é percebido como muito mais arriscado. Ademais, sua mudança é para a UEMG, uma instituição cujo reconhecimento social é comparativamente mais baixo, em comparação ao seu ponto de partida. Essa mudança então é negativamente avaliada pelos pais – mesmo sua mãe, que inicialmente incentivava a filha para o campo da música. Trata-se de substituir uma carreira profissional com maiores garantias de sucesso, em uma instituição de enorme reputação, por um destino profissional muito mais incerto.

Depois que eu entrei na arquitetura minha mãe, quando eu decidi mudar ela não apoiou. Ela já foi "ah não você passou na arquitetura na UFMG, é uma faculdade boa, curso bom. Você vai largar agora? Se você tivesse entrado em música antes era uma coisa. Você vai largar um curso desses? Você vai largar Arquitetura na UFMG e vai fazer Música?"

Essa percepção é ainda mais forte para o pai. Em vários momentos da entrevista Carina explicita como ele não se conformou com a evasão da UFMG para o curso de Música. Se antes houve uma aceitação pela área de Arquitetura, já que ele preferia a Engenharia Civil, a decisão de ingressar na Música foi completamente rejeitada. Esperando a reação do pai, ela nem mesmo contou antecipadamente sua decisão de evadir do curso.

Eu fui falar com ele que eu ia mudar de curso quando eu já tava fazendo o ENEM (ri). Paguei tudo e fui contar pra ele só depois. (...) Aí já me ligou, no dia que eu tava fazendo do ENEM. Cheguei do ENEM, cansada, exausta. "Filha, vamos conversar" (ri). "Olha, pensa bem o que você tá fazendo, porque você quer fazer isso...". Não me apoiou em momento algum. (...) Meu pai eu acho que até hoje não aceitou muito bem não. (ri)

É importante não ignorar que esse “salto” feito por Carina não ocorre sem uma rede de segurança. É uma decisão cuja probabilidade de ser tomada depende de melhores condições econômicas e culturais de existência. Por exemplo, a maior parte dos custos relativos à graduação na UFMG eram pagos pelo pai. Anteriormente, quando ela iniciou os estudos na PUC Minas, a mensalidade também era custeada por ele. Ao longo do ensino médio e superior, ela economizou dinheiro para, inicialmente, comprar um carro. Mas, após mudar para Música, ela preferiu usar essa poupança para comprar um piano. O próprio instrumento que Carina toca se caracteriza pela maior legitimidade cultural no

campo da arte, o qual exige maior capital cultural, bem como recursos econômicos para apropriá-lo. Deve-se atentar também que o curso de Música, ainda que tenda a oferecer um baixo retorno econômico, pode conceder retornos simbólicos mais elevados por estar mais próximo da cultura tida como legítima – o que seria muito diferente se Carina ingressasse em outras graduações de menor status, profissional e simbólico, como as conectadas à área de formação de professores.

O processo de evasão de Carina, em síntese, é ocasionado em grande medida pela insatisfação com os conteúdos do curso, em comparação com ensinar e tocar piano – atividade que ela praticou a maior parte da vida antes de entrar no ensino superior. Apesar de não ter considerado tal atividade como um futuro profissional, ela escolheu o curso que mais desejava pelas razões que privilegiou no momento de entrada no ensino superior – um futuro profissional mais certo e com maior renda. Sua experiência não foi negativamente avaliada, pelo contrário, ela disse que considerava “incrível” o curso de Arquitetura. Mas essa situação não era suficiente. Com isso, a saída da graduação é percebida como positiva, apesar dos conflitos com seus pais – e internamente, já que ensinar música nunca havia sido cogitado por Carina como sendo uma carreira legítima.

No final das contas, quando você é mais novo também, você pensa muito nessas profissões que... É mais bonito né? Medicina, engenharia... Arquitetura, querendo ou não, não é tão, uma medicina ou uma engenharia, mais bonita, sei lá... Do que você falar que faz Música. Então foi uma coisa, um pouco imatura também né? Do momento.

Trata-se de se direcionar para o que ela mais gostava, e assim relata sobre sua sensação de sair do curso:

Aí eu descobri que tinha passado, aí a sensação foi maravilhosa... Acho que de largar, foi tipo um peso pra atrás. (...) Foi ótimo. Eu gostei demais. Eu tava vendo o que eu sempre gostei, porque eu sempre gostei de música, custei a aceitar que eu queria aceitar trabalhar com música.

Rafael – Evadiu do curso de Engenharia Química e mudou para o curso de Economia na Faculdade Ibmec

Rafael é filho de um empresário dono de uma fábrica localizada no sul de Minas, especializada em fabricação de artefatos de concreto, e de uma mãe que era funcionária pública da Assembleia de Minas Gerais – atualmente aposentada. Ambos concluíram o ensino superior, seu pai em Economia na Newton Paiva e sua mãe em um curso na PUC

Minas – ele não soube especificar o nome, mas que seria em uma área semelhante à Administração.

Durante a maior parte da educação básica, Rafael foi escolarizado em um dos colégios privados mais prestigiados de Belo Horizonte. Observaremos que essa socialização prolongada em um colégio de elite, convivendo quase exclusivamente com pessoas de sua mesma origem social, explicará parte da sua experiência de “choque” ao ingressar na UFMG.

Em sua família, o ingresso no ensino superior era tratado como natural, como ele qualifica: “estava pré-determinado já desde sempre. Minha mãe ia fazer eu fazer faculdade”, e a UFMG era o destino esperado, “minha mãe falava “te dei uma educação boa, você não tá fazendo mais do que sua obrigação de estudar, então você pode passar lá””. Por outro lado, ele ressalva que se não tivesse sido aprovado, seus pais compreenderiam e ele poderia ter se direcionado para alguma instituição do setor privado: “Ia ser sei lá, PUC, IBMEC mesmo, ou FUMEC, não sei...”.

Mas se a entrada no ensino superior estava decidida, a ideia sobre a área ou curso que se direcionaria não estava. Rafael não sabia qual carreira desejaria seguir ao concluir o ensino médio. Suas preferências eram difusas e pouco concretas. Sua escolha do curso foi baseada no desempenho obtido no Enem e com base em uma percepção pouco nítida da área de Engenharia – a escolha pela Engenharia Química, especificamente, ocorre não por gosto pela área, mas porque dentre as opções era a que tinha a nota de corte mais elevada. Ou seja, sua opção se direciona pela área e curso de maior seletividade na área de Exatas.

A minha foi assim, a minha nota do Enem foi boa, e eu acabei escolhendo o curso baseado na minha nota, eu não raciocinei muito o que eu queria, foi mais assim, eu tenho mais facilidade em Matemática, minha nota deu pra a Engenharia mais difícil, vambora, aí eu fui.

Tem um senso comum com a galera que eu convivia que a Engenharia era um curso difícil, galera esperta fazia Engenharia, e que engenheiro virava um bom administrador depois. Isso também acho que influenciou pra eu escolher Engenharia.

O formato de seleção de vagas operacionalizado pelo Sisu pode ter influenciado também na forma repentina que decidiu o curso. No momento de escolher as opções, ele conta que como alcançou um desempenho próximo da nota de corte de Medicina chegou a pensar na possibilidade de escolhê-la, mas desistiu naquele momento, pois poderia ficar

na lista de espera. Ao fim, selecionou Engenharia Química como primeira opção e Engenharia Mecânica como a segunda possibilidade.

Ao ingressar, tendo 18 anos de idade, Rafael experimentou rupturas em sua transição ao ensino superior. Não quanto à exigência ou dificuldade dos conteúdos acadêmicos, mas frente à lógica de escolarização e ao ambiente social da instituição. Sobre a primeira, sua avaliação ilustra bem a análise de Coulon sobre a centralidade da autonomia como lógica de aprendizagem no espaço universitário e como ela se diferencia do funcionamento mais tutelar da educação básica:

(...) os professores não são atenciosos igual os professores que eu tinha no ensino médio, não tão nem aí, cospe a matéria e se vira. Eu não funciono desse jeito, eu tenho que ter alguém me obrigando a fazer a parada pra eu ir realmente fazer. Então isso me prejudicou um pouco.

No que diz respeito às relações sociais, ocorre também um rompimento com o círculo social que estava acostumado a conviver. Na UFMG, ele não se percebe entre similares. Essa mudança de espaço social é percebida de modo reflexivo por Rafael. É interessante notar que essa impressão seria menos provável de ocorrer há 15 ou 20 anos atrás, antes das políticas de democratização do acesso – principalmente em um curso muito seletivo como Engenharia Química.

Aí o primeiro semestre lá já foi um choque porque assim, o ambiente que eu vivia no Ensino Médio é muito diferente da UFMG, muito mesmo. Me deu um choque cultural muito grande. Assim, nada que foi ruim pra mim, acho que foi muito bom inclusive. (...) Lá no [colégio privado de Belo Horizonte], não sei se é por causa da idade também, mas ninguém tinha sei lá engajamento político nenhum. Ninguém falava dessas coisas, falava nada. Era assim, ninguém tinha problema nenhum, nem financeiro. Aí lá na UFMG eu conheci uma galera que tinha realmente assim muito menos do que todo mundo que eu convivia. Aí é até legal você ter essa experiência assim com a galera porque você tá vivendo... Eu tava numa bolha antes, que todo mundo pensava igual, todo mundo fazia as mesmas coisas, frequentava os mesmos lugares.

Junto a essas questões, ele demonstrou um profundo desinteresse pelos conteúdos do curso e a forma como eram transmitidos. Sobre esse aspecto, o caso de Rafael ilustra nossas observações a respeito dos resultados da associação entre RSG e evasão na UFMG. Seus problemas com as disciplinas não derivam diretamente de dificuldades de aprendizagem, algo que identificamos entre alguns dos entrevistados com escolaridade parental mais baixa, mas por não sentir identificação e incentivo para estudar as

disciplinas do curso. Nos semestres que foi mais disciplinado, conta que obteve bons desempenhos, mas em outros, quando não estava interessado, sua média despencava.

No primeiro período foi mais tranquilo, eu consegui passar em tudo, foi bem suave. Mas aí no segundo período só foi piorando. Eu conheci a galera do poker, da sinuca, só minha vagabundagem só aumentou (ri). Aí no segundo período eu tomei pau em tudo, tudo, tomei pau em tudo. Minha nota ficou entre 40 e 60, meu RSG foi tipo 1,2. Foi acima de 1, mas ridículo. Aí eu comecei a dar uma desanimada. Eu não tinha gostado muito também. Acho que o curso em si, é um curso que não te deixa muito feliz estudando. Você vê no ICEX⁴¹, que é o ciclo básico, você não vê muita aplicação nas coisas que você aprende.

Mais à frente, complementa:

É maçante, maçante. Aquela Física, Química, Matemática bruta. Só teórico. Aí você fica doido. Você só fica fazendo exercício, número, letra, integral, símbolo e você... Eu odiava aquilo. (...) Aí no terceiro período, que era repetindo o segundo, eu estudei, levei a sério, passei em tudo, muito bem. Mas aí no semestre seguinte, que era o meu quarto semestre lá, que eu tava fazendo o terceiro período porque tinha atrasado, aí eu caguei de novo. Na verdade eu nem cheguei a fazer as provas, mas eu não tava levando a sério porque eu já tava pensando em sair.

Esse desinteresse com o curso se combinou com uma percepção muito negativa do corpo docente que lecionava as disciplinas do Ciclo Básico das Engenharias: “(...) não tinha relação. Cara tentava ficar o mais distante possível de você, e eu também não fazia questão nenhuma de ser amigo deles.” Sua crítica se estende também ao espaço físico do Instituto de Ciências Exatas (ICEX): “(...) é sujo, sujo. Falta infraestrutura básica lá dentro, sabe? Isso me incomodava um pouco”.

Apesar do choque relatado por ele em relação ao círculo social no âmbito da UFMG, ele não expressou isolamento social ou problemas de sociabilidade com seus colegas. Frequentava espaços como o Diretório Acadêmico (DA) da Engenharia, também se divertia em festas e ia em bares com colegas da universidade. Por outro lado, frisou na entrevista que nos finais de semana, e após sair do curso, suas relações se restringiam aos antigos amigos do colégio.

Completamente desinteressado pela Engenharia Química, Rafael decide dar um tempo do curso e, aconselhado pela mãe, usufrui de uma oportunidade certamente rara a muitos estudantes, pois realiza um intercâmbio na Alemanha por 5 meses para aprender

⁴¹ Instituto de Ciências Exatas.

a língua do país e pensar melhor sobre seu destino profissional. Por lá, não renova a matrícula na instituição e, portanto, é desvinculado da UFMG. Apesar de usar o tempo para ter maiores informações sobre diferentes áreas, teve dificuldades para tomar uma decisão do que de fato desejaria seguir.

Pesquisei muito, muito, tudo que você imaginar que existe de escolher curso, que dá pra achar na internet eu achei. Eu li coisa pra caralho, sempre voltava na mesma, tentava me imaginar trabalhando com tal coisa, será que? (...) Mas aí o critério que eu escolhi na hora foi o dinheiro. (...) Eu tava assim "escolher por causa de dinheiro? Que bosta", mas foi a única coisa que eu vi que ia fazer um diferencial. Eu pensei "quero mexer com grana, o que dá dinheiro? Acho que é empreender e investir né?" Foi basicamente esse raciocínio. Eu falei, investimento envolve matemática eu gosto, acho interessante, acho desafiador. Uma coisa muito competitiva que sempre vai me deixar na ativa, não vou parar no tempo sabe?

Enfatizando o retorno financeiro, ele decide pelo curso de Economia e resolve também não retornar à UFMG, pois teria que se preparar novamente para o processo seletivo, frequentando algum curso pré-Enem. Assim, dentre as opções de estabelecimentos privados em Belo Horizonte, cogita PUC Minas, FUMEC, mas se decide pelo Ibmecc, em parte pelas sugestões de seus antigos amigos do colégio – alguns dos quais estudavam na instituição. Comparando com sua experiência na UFMG, avalia:

Bem boa, tranquila, melhor do que da UFMG eu acho porque sei lá, povo mais parecido, vai para os mesmos lugares que eu, eu acho. (...) Melhorou essa questão de infraestrutura, ambiente, limpinho, arrumadinho, você vai pedir um documento, eles te entregam na hora, não é aquele... Duas semanas... (ri).

Se anotarmos quantitativamente algumas práticas de Rafael no curso poderíamos concluir que sua experiência não indicaria uma probabilidade elevada de evasão. Tinha uma boa preparação escolar e nos semestres que se dedicou obteve boas notas. Antes de sair do curso, participou de uma iniciação científica em um laboratório de Química, o que indicaria também uma maior aderência com a dimensão estritamente acadêmica. No âmbito social, participou com frequência de festas e outras atividades recreativas – a ponto de prejudicar a primeira dimensão. No entanto, o desinteresse prevaleceu, em grande medida por um desajuste acentuado entre seu perfil e o da instituição. Na sua avaliação, os conteúdos do curso tinham poucas indicações da utilidade prática ou

simplesmente profissional. Apesar da boa convivência com os colegas, eles não eram percebidos como semelhantes. Dois pontos que ajusta ao mudar de curso e instituição.⁴²

Júlia – Evadiu do curso de Engenharia Química e mudou para o curso Medicina

O pai de Júlia aposentou-se como professor universitário da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Lá, ministrava aulas na área de Economia, na qual se graduou e se tornou mestre. Sua mãe também é formada em Economia, aposentada como servidora pública – Júlia não soube especificar qual órgão ela trabalhava, pois já havia aposentado há anos. Ela tem quatro irmãos. Dois deles, mais velhos, são filhos gerados em um casamento anterior do pai (ambos concluíram o ensino superior e um se tornou doutor), e outros dois do casamento atual, um deles também mais velho, que cursava Administração na PUC Minas, e outro mais jovem, que estava prestes a concluir o ensino médio e pensava em ingressar na graduação em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Como aluna de um colégio privado frequentado pelos filhos das classes médias altas de Belo Horizonte, no segundo ano do ensino médio, Júlia fez um intercâmbio na Holanda por um ano. Na escola que frequentou no país europeu, ela repetiu o primeiro ano do nível que seria equivalente ao ensino médio brasileiro. Ao retornar ao Brasil, estava atrasada escolarmente e por isso decide não retomar os estudos no colégio, preferindo fazer um supletivo para obter a certificação do ensino médio.

Eu fui meio com a ideia da vivência geral, não foi tanto pela escola, tanto que não fiz o ano que eu deveria fazer, quando eu saí daqui eu já tava no segundo ano e lá eu fiz o primeiro de novo. Foi mais pela vivência geral e não pela escola em si.

A escolarização no ensino médio de Júlia pode ser incomum para alguém de sua origem social, mas ao mesmo tempo expressa todas as vantagens sociais de uma socialização em uma família com alto capital cultural. Com a experiência de internacionalização, a estratégia e a decisão pelo supletivo expressam uma forte segurança quanto às suas competências escolares, dispensando a necessidade de conclusão da educação básica em um estabelecimento de maior prestígio.

⁴² A trajetória escolar e a experiência acadêmica de Rafael se aproximam àquelas de famílias economicamente abastadas, analisadas por Nogueira (2004).

Tendo o ensino superior como destino natural, durante a maior parte de sua escolarização Júlia pensava em ingressar na área das engenharias. Por um certo tempo, antes de viajar para Holanda, ela disse ter pensado seriamente na graduação em Filosofia, pois havia gostado muito da matéria durante a escola – inclusive conversou com os pais sobre a possibilidade. Mas, devido ao gosto e facilidade com Exatas, e a aspiração de trabalhar em algo envolvido com Engenharia, decidiu-se definitivamente pela área. Sobre a opção pela Engenharia Química, explicou que imaginava que a graduação lhe possibilitaria trabalhar em diferentes atuações, portanto, poderia decidir melhor sua profissão futuramente.

Eu coloquei de primeira opção, eu realmente achei que queria Engenharia Química na época, eu fui muito bem no Enem, então eu consegui escolher o curso completamente livre, se eu quisesse Medicina naquela época eu teria conseguido entrar. Mas eu realmente achei que eu queria Engenharia Química, então eu coloquei Engenharia Química e foi.

Apesar da escolha segura, ao entrar na graduação, com 18 anos, percebeu que os conteúdos do curso não lhe agradavam ou a motivavam. Essa percepção veio a partir da experiência em várias atividades do curso. Ela trabalhou por um tempo na empresa júnior da Engenharia Química, organizou e participou de alguns seminários profissionais, como também foi monitora de um curso pré-Enem gerenciado por um grupo universitários da Engenharia, voltado para alunos mais pobres da rede pública. Ela também obteve bons desempenhos em disciplinas tradicionalmente consideradas difíceis como Cálculo e Geometria Analítica e Álgebra Linear (GAAL).

Então eu achei que teria esse tanto de opção, só que quando eu fui ver, conversar com gente da área, eu fui ver que não era bem assim. Você tinha como mexer em todas essas áreas, mas ia fazer mais ou menos a mesma coisa. Eu fui ver que nada disso realmente me agradava. Fui ver que eu não achei que eu ia conseguir ser feliz na área de atuação. O curso em si foi muito tranquilo, eu até gostei. Igual eu falei, eu gostava de Cálculo, eu gostei das matérias do ICEX, mas não rolou da área, entendeu?

Eu gostei muito da empresa júnior. Eu acho que foi uma das coisas mais importantes que eu fiz na faculdade de Engenharia porque foi o que me fez ver realmente como que é um trabalho de um engenheiro, e ver que não gostava disso. (...) Conheci muita gente da Engenharia Química também, mas vi que não gostei, vi que me cansava muito e eu não recebia muita alegria, muita retribuição, pessoal mesmo.

Em relação aos vínculos sociais no curso, estabeleceu boas relações com os colegas, descrevendo os membros da turma como próximos uns dos outros e bastante colaborativos.

Júlia frequentou o curso por dois anos, mas no quarto e último semestre já havia decidido sair e apenas se matriculou em disciplinas eletivas enquanto se preparava novamente para o Enem e planejava para qual graduação gostaria de mudar – com o objetivo de permanecer na UFMG: “Eu queria voltar pra UFMG, eu gostei da UFMG, a UFMG me fez muito bem.”

Seu processo de evasão foi muito planejado e, como observado, não decorre de dificuldades de relacionamentos ou acadêmicas. Aliás, aproveita o período até o novo processo seletivo para se matricular em disciplinas que poderia aproveitar futuramente e experimentar outras atividades.

Eu falei "vou continuar aqui na faculdade, que é bom se eu não for bem no Enem eu tenho minha vaga aqui garantida, então eu tenho que fazer a matrícula pra esse primeiro semestre". Eu peguei umas coisas que eu achei que poderiam ser úteis pra mim (...). Eu fiz Química Orgânica, Cálculo 3 eu fiz também porque eu gostei de Cálculo. Peguei uma matéria transversal que chama Botânica Arte e Espiritualidade porque eu achei assim diferente, conhecer outras áreas da faculdade que a gente não frequenta, que acaba que a UFMG é bem compartimentalizada.

Como possibilidades de mudança após sair do curso, pensou em cursos como Medicina, Nutrição e Psicologia. Decide-se pelo primeiro após, mais uma vez, alcançar um desempenho elevado no Enem. A escolha não foi exatamente fácil, segundo ela, pois nunca pensou em estudar Medicina, em parte por ter um certo preconceito – explica que não era muito afeita a tratamentos de saúde tradicionais e imaginava que o público seria arrogante. Mas diante do bom desempenho e pelas diferentes possibilidades de especialização que se abririam com a área, optou por ele. Disse também que sua mãe contribuiu bastante ao incentivá-la nessa direção. Sobre sua experiência, diz:

Muito boa, eu acho que o alívio chegou agora, eu tô num lugar que eu me encontro muito mais. Eu acho que a Engenharia Química foi muito importante pra mim, que esse curso me deu muita maturidade, sabe? (...) Eu tô mais feliz do que eu tava na Engenharia, eu sinto que me encontrei mais, eu tô num ambiente que eu me encaixo mais e que vejo perspectivas futuras mais legais, que me interessam mais. Quando eu via as pessoas falando de matéria do ciclo profissional, eu ficava "tá, não é tão legal também", e agora quando eu vejo as pessoas falando do

ciclo clínico, que é o ciclo profissional da Medicina, eu fico "isso parece ser muito legal".

Em resumo, a evasão de curso vivenciada por Júlia ocorre por perda de interesse pelo que a área do curso lhe proporcionaria profissionalmente no futuro. Apesar disso, o tempo cursado na Engenharia Química não é percebido como desperdício ou avaliado de maneira negativa, mas como parte de um processo de formação. Nessa situação, suas condições escolares mais favoráveis lhe permitiam escolher, de modo muito planejado, um novo rumo acadêmico na UFMG.

5.2.2 Grupo de estudantes de posição social intermediária

Eduardo – Evadiu do curso Matemática Noturno e mudou para o curso de História Noturno

Eduardo nasceu na cidade de Mateus Leme, mas viveu, e estudou, a maior parte da vida em Juatuba – ambos municípios que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Sua mãe é pedagoga e professora de ensino fundamental em uma escola pública municipal. Seu pai, que concluiu o ensino médio, é corretor de imóveis. Eles se divorciaram e o pai de Eduardo morava em Nova Lima – cidade também vizinha da capital. Ele tem dois irmãos, um de 10 anos e outro de 18 anos. O mais velho havia concluído o ensino médio, com um certificado técnico de mecatrônica, e ainda não pensava sobre ingressar no ensino superior.

Eduardo concluiu o ensino médio em uma escola da rede federal vinculada à UFV, na cidade de Florestal – muito próxima de Juatuba. Na unidade, fez também técnico em Eletrônica, o que ajudou a escolher o futuro curso:

Assim, as duas disciplinas que eu tinha mais facilidade mesmo era Matemática e a História (ri). Pras duas áreas que eu escolhi. Mas a Matemática eu pesava um pouquinho mais porque em Florestal, como era médio técnico, eu fazia técnico em eletrônico, então eu usava muito Matemática, muita Física. Acabei criando mais gosto por isso.

Ele explica que antes de se decidir pela Matemática, devido à experiência no ensino técnico, também pensava em fazer História. Inclusive, durante o Sisu, já havia incluído este curso como segunda opção: “coloquei Matemática como primeira opção, e História como segundo. História já tava como segundo. Já num primeiro momento”.

Nesse caso, estava certo de que desejava ingressar no ensino superior, especificamente no grau de licenciatura destes cursos, pois pensava em ser professor.

Eu sempre quis entrar no curso de graduação, seguir a pós e etc. E sempre quis fazer Licenciatura, sempre quis dar aula, ser professor mesmo. (...) Eu não sabia qual licenciatura eu queria fazer. Queria fazer alguma, não sabia qual. Aí eu fui pelas duas disciplinas que eu tinha mais afinidade no ensino médio. Fui pela Matemática, não gostei. Vi que não era aquilo mesmo. Fui pra História, aí eu me descobri (ri).

Em sua família, além de sua mãe, sua avó e sua bisavó também foram professoras, o que Eduardo aponta como possível influência para o gosto pela docência. Durante o ensino médio, também atuou como monitor de matemática, o que teria lhe dado mais experiência para pensar no ensino como futuro profissional. A respeito da escolha da instituição, disse que pensou em ingressar no próprio campus da UFV que estudava, pois funciona um curso de Matemática em período diurno. Mas para continuar estudando teria que buscar algum emprego e, por essa razão, decidiu pelo curso da UFMG no período noturno.

Sua experiência no curso de Matemática é breve, apenas um semestre. Apesar do gosto pelos conteúdos do curso, como Cálculo e Geometria Analítica, ele disse ter tido dificuldades de acompanhamento – tendo sido reprovado na primeira disciplina. Além disso, não se relacionou bem com os colegas do curso, em parte porque havia uma diferença entre seu perfil e o das turmas que frequentou.

O pessoal do noturno eu via que era um pessoal muito fechado, querendo ou não eram pessoas mais velhas, a maioria tava na segunda graduação. Questão de colegas e pessoas que eu conhecia mesmo era um ou outro. Era o [nome da pessoa que nos indicou], só que ele era de outro semestre, ele fazia só uma matéria comigo. Ele fazia só Cálculo comigo. Tinha uma outra moça também que a gente conversava bastante. Mas com o resto da turma eu não tinha muito contato não.

Ao ingressar na UFMG, com 17 anos de idade, ele se muda para Nova Lima, onde o pai morava, para se deslocar mais facilmente para Belo Horizonte. Contudo, mesmo essa circunstância trazia dificuldades, pois a residência ainda era distante da universidade. Posteriormente, ao ingressar em História, ele passa a morar em um bairro da região da Pampulha, próximo à instituição.

(...) era difícil porque eu tinha que pegar dois ônibus, pegava um ônibus daqui para o BH Shopping, e do BH Shopping eu ainda pegava outro.

Isso era complicado. (...) eu saía daqui dez e meia, chegava em casa quase uma hora da manhã mais ou menos.

Apesar de ter certo gosto pelas disciplinas, com o tempo Eduardo foi se sentindo menos motivado. Nessa situação, tendo dificuldades de deslocamento e sem ter vínculos muito fortes com os companheiros de turma, decide, ao final do primeiro semestre, evadir da Matemática.

(...) com o tempo eu fui desanimando um pouco mais, eu vi que já não tava mais gostando. Ok, eu podia entender, igual as outras disciplinas eu entendi, consegui ter um resultado satisfatório. Mas não era uma coisa que eu gostava. Não tinha uma satisfação pessoal, entendeu? "Poxa, é isso eu mesmo que eu quero. É isso que eu gosto (...) não vou ficar gastando também dinheiro pra vim pra faculdade pra fazer um negócio que eu não quero". E isso foi na semana que abriu inscrição do Prouni pro segundo semestre. Aí eu falei "eu vou tentar o Prouni na PUC". Tentei o Prouni na PUC e passei. Aí eu saí, saí de vez.

Sua decisão de sair da UFMG não foi apoiada principalmente pelo pai, que considerou que não fazia sentido substituir uma universidade federal por uma do setor privado. De todo modo, no curso da PUC, ele passa a se sentir “realizado”. Gosta das disciplinas e do ambiente social do curso, o qual considera mais “diverso”, estabelecendo mais amizades com os demais estudantes.

Após a mudança de instituição, Eduardo passou a trabalhar como atendente em um *call center*. Por dois anos ele conciliou essa atividade com os estudos no curso. Contudo, alguns meses antes de nossa entrevista, ele foi promovido na empresa para atuar como supervisor e seu horário de trabalho foi transferido para a manhã e a tarde, impossibilitando que acompanhasse o curso, que funcionava no período diurno. Por essa razão, resolve, “a contragosto”, prestar novamente o Enem para então retornar à UFMG e se graduar em História. Quando conversamos, ele havia acabado de se matricular para retomar os estudos, mas as aulas ainda não haviam começado.

A trajetória de Eduardo, posta em comparação com os percursos dos estudantes de posição social mais elevada, revela o peso das características socioeconômicas dos entrevistados sobre o processo de escolha do curso e a vivência na universidade. A expectativa dos pais com relação à entrada no ensino superior é mais baixa, assim como os cursos cogitados. Como Rafael e Júlia, Eduardo tem um gosto inicial pela área de Exatas, mas suas possibilidades não envolvem as Engenharias, mas sim Matemática, tendo em vista o objetivo profissional de se tornar professor. Para além da escolha, sua

permanência no curso foi mais condicionada à sua preparação escolar, ao passar por mais dificuldades de acompanhar os conteúdos, e condições financeiras, pois após sair da Matemática existe a necessidade de se direcionar para um curso ou instituição que permitisse conciliar o trabalho com os estudos – o que limita suas possibilidades e prejudica alcançar uma melhor integração com o mundo acadêmico.

Márcio – Evadiu do curso Química e mudou para o curso de Matemática

Márcio vive em Contagem, com sua família. Sua mãe concluiu o ensino superior em um curso à distância e trabalhava em um cargo administrativo no Hospital das Clínicas. Seu pai se aposentou após trabalhar como policial militar, tendo concluído o ensino médio. Márcio tem dois irmãos. Um mais jovem, com 19 anos (no momento da entrevista), que ainda não havia ingressado no ensino superior, pois estava incerto sobre qual carreira gostaria de seguir, e um mais velho, que concluiu o ensino médio e trabalhava como motorista autônomo pela empresa Uber.

Toda a educação básica de Márcio foi realizada no Colégio Tiradentes, estabelecimento da rede estadual, mas administrada pela Polícia Militar do estado. Ao longo da escolarização, comenta que sempre gostou de disciplinas como Matemática, Química e Física, enquanto não se dava bem com as matérias da área de Humanas, como História.

Seguindo essas preferências, após concluir a educação básica, seu desejo sempre foi ser aprovado em alguma graduação das Engenharias – especialmente na UFMG. Pesquisando sobre as possibilidades de atuação, se interessou mais pela Engenharia Química. Entretanto, não obtém o desempenho suficiente para escolher este curso e, durante a abertura do Sisu, ajusta suas preferências, direcionando-se para a graduação em Química por imaginar que seria em parte similar e poderia, assim, pensar melhor sobre as escolhas futuras. Como segunda opção, indicou Química no CEFET – mas diz que somente pela necessidade de selecionar outro curso, pois sonhava em estudar especificamente na UFMG.

Então, minha primeira opção sempre foi Engenharia. Só que quando eu formei, e fiz o Enem, não fiz o cursinho e nem nada, minha nota não ia dar pra entrar na Engenharia Química. Aí eu fui pra Química meio que pra ter uma ideia, uma noção do que é estudar na UFMG, ter uma ideia do que é o curso, pra ver se era aquilo mesmo que eu queria. Porque como a gente não tem contato com os cursos, a gente vai meio que sem

rumo né? Eu entrei pra Química mais por isso, meio que minha nota dava entrar e Engenharia Química não daria.

Ele ingressou na UFMG com 17 anos. Ao iniciar o curso, a experiência pregressa de escolarização em um ambiente educacional mais rígido em um colégio militar foi apontada como uma das razões da sensação de dificuldade de adaptação ao espaço social da universidade.

(...) eu formei, em Dezembro né, e entrei aqui em Março, entrei direto. Então, eu tava meio que tava esperando que fosse uma continuação da escola. Meio que naquele sistema de escola. Só que eu vi que não é bem assim né? Que faculdade é muito diferente da escola.

Entrevistador: Em que sentido?

No sentido de rigor... A gente tem uma maior liberdade aqui, no sentido de roupa... Não sei se você conhece o Colégio Tiradentes e eles são bem rigorosos na disciplina, uniforme, cabelo, tudo. Aqui pra mim foi uma liberdade que eu não tinha. Tanto assistir aula, sair, chegar a hora que quiser.

Tal situação dificultou, em um primeiro momento, interagir com os colegas de sala. Em suas palavras, não sabia ser “novato”. Por outro lado, estabeleceu algumas amizades que manteve o contato após sair do curso: “fiz amigos, amigos que eu tenho contato até hoje, e eu tive uma boa relação com todo mundo da sala”.

Mas além desse estranhamento inicial, percebe que apesar do gosto e do bom desempenho escolar no ensino médio em disciplinas como Matemática e Química, não conseguia acompanhar o ritmo e as exigências do curso. Em certo momento de nossa entrevista se compara com os colegas, que estariam mais preparados para estudar e aprender os conteúdos do curso de Química.

A maioria da galera que entrou comigo (...) eles fizeram técnico em Química. Eles já tinham um conhecimento bem avançado na Química e esse conhecimento eu não tinha porque meu ensino médio foi normal, apesar da minha escola ser considerada boa não é no nível que eles estavam. Os professores daqui cobram demais. Como a maioria das pessoas da sala não tinham essa dificuldade, eu senti muito mais essa dificuldade do que eles. Não conseguir acompanhar direito as aulas, me sentir incapaz o tempo todo, sabe?

Com o tempo, sua frustração foi piorando com o curso, a ponto de odiar o tempo que passava na UFMG.

Eu comecei a odiar Química na época (ri). Eu gostava no ensino médio, mas não era um amor. (...) Quando eu cheguei aqui eu gostava no início porque é muito conhecimento, é legal você conhecer, aprender coisas novas. Só que depois de um tempo eu comecei a odiar Química, tomei ranço mesmo. eu comecei até a odiar a UFMG por causa disso. Comecei a odiar o curso, não falava bem de nada.

Próximo de concluir o primeiro semestre, Márcio decide então sair do curso. Após conversar com os pais, que o apoiaram ao perceberem suas dificuldades na universidade, ele decide fazer um cursinho pré-Enem por um ano. Após a evasão, sua aspiração ainda era ingressar na Engenharia Química, mas disse que passou a pensar em outras possibilidades próximas da área, como Engenharia Ambiental. Entretanto, mais ao final dos estudos, ajustou essa expectativa para a área docente, especificamente a parte de ensino de Matemática. A razão se deveria pela experiência positiva com os professores do cursinho.

Eu estava em negação também porque eu não queria ser professor na época. Achava que... Enfim, que essa profissão não seria pra mim. Eu acabei me iludindo com a Engenharia, e hoje já quero ser professor (ri), penso totalmente diferente. Mas na época eu não queria ser professor de jeito nenhum, por isso eu não queria ir pra Matemática.

As informações indicam que em parte esse discurso possivelmente é uma racionalização sobre como Márcio refletiu sobre suas preferências acadêmicas, pois, como informa na entrevista, seu desempenho não lhe permitia, novamente, ingressar nos cursos de Engenharia. Desse modo, como na primeira escolha pela Química, seu retorno ao ensino superior consiste em um novo ajuste pelo possível. Mas, dessa vez, com maior contentamento. De todo modo, sobre o momento atual no curso de Matemática, avaliou estar mais adaptado ao ambiente social da UFMG e, apesar de ainda encontrar dificuldades acadêmicas para acompanhar as disciplinas (foi reprovado, por exemplo, em GAAL), estava mais satisfeito com o curso, conseguia compreender melhor as matérias e estava decidido em se direcionar para a área docente. Assim, pontua:

Já tô me sentindo em casa (ri). Já me acostumei com a cobrança que a UFMG exerce. Com a liberdade que a gente tem aqui de ser quem a gente quer ser. Acho que isso é até um ponto positivo agora. (...) já quero licenciatura, já quero direcionar minhas matérias, minha grade, pra essa área. Puxar matérias da educação.

Marcela – Evadiu do curso de Estatística e do ensino superior

Nascida em Minas Gerais, Marcela viveu boa parte da sua infância no Espírito Santo. Sua mãe se graduou em Gestão Comercial pela FUMEC e trabalhava como técnica administrativa na UFMG. Seu pai não chegou a concluir o ensino médio e trabalhava em uma pequena loja própria para materiais elétricos. Além de Marcela, seu pai tinha dois filhos, mais velhos, frutos de um casamento anterior – com os quais ela disse não ter muito contato – e um mais jovem que ela, militar da aeronáutica e que concluiu o curso de Engenharia Civil em uma instituição privada. Quando foi entrevistada, Marcela vivia sozinha em um apartamento próprio.

Enquanto sua família residia no Espírito Santo, Marcela cursou o ensino fundamental em um colégio da rede federal, vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Depois de se mudar para Belo Horizonte, com 16 anos, pois a mãe foi aprovada no concurso para trabalhar na UFMG, ela concluiu o ensino médio em uma escola da rede estadual. Sobre a escola, diz que a considerava um pouco mais exigente que outros estabelecimentos da rede pública, pois também ofertava uma formação técnica – a qual ela preferiu não fazer na época.

Após a conclusão da educação básica, antes de ingressar no ensino superior, Marcela trabalhou por dois anos em uma pequena empresa, em um cargo de logística. Depois de um tempo, sai desse emprego e começou a trabalhar para o pai em sua loja de equipamentos e utensílios elétricos, passando a cuidar de várias tarefas do pequeno empreendimento.

Não havia, inicialmente, uma expectativa imediata de entrar na graduação, preferindo trabalhar antes e ter a própria renda. Em parte, uma das razões é que ela não sabia bem o que gostaria de estudar ao terminar o ensino médio. Outra, é que não sentia tanta pressão familiar para obter logo um diploma. Mas por gostar de Matemática e se interessar pela área de investimentos, ela começa a cogitar o curso de Economia. Assim, depois dos dois anos se dedicando exclusivamente ao trabalho, ela resolve prestar o Enem para concorrer uma bolsa pelo Prouni e se matricula no curso de Economia, na PUC, com 20 anos de idade. Mas essa escolha não é perfeitamente planejada.

Na PUC eu não lembro porque eu fui. Acho que literalmente ao acaso. Eu não pensava, eu não tinha essa cobrança em casa de fazer superior. Então eu tava trabalhando, então na época eu simplesmente fiz Enem, me inscrevi na época no Prouni, consegui 50% de bolsa, por causa de renda eu não tive como. Mas aí nem olhei, foi uma colega minha que olhou. Aí foi por isso que eu entrei "então tá, vambora". Mas não foi aquele planejamento, foi literalmente ao acaso assim. Me inscrevi, mas

não fiquei acompanhando, nem gerei expectativa, então foi meio que fui. Já que passei, vi se dava no orçamento.

Uma vez na instituição, ela encara dificuldades para acompanhar os conteúdos das disciplinas, apesar do gosto pela Matemática no ensino médio: “Quando eu entrei foi o primeiro choque quando a gente vê (...) e de onde que eu vim e que você vê que "putz, não tenho uma base muito bacana". Então foi aquele primeiro choque”. Junto a isso, o trabalho impossibilita que ela encontre o tempo necessário para estudar e melhorar seu rendimento.

No segundo semestre que eu tive que escolher, porque as matérias vão acumulando, tem que ter uma base do primeiro semestre e por aí vai, então foi acumulando e eu não peguei o primeiro semestre, porque eu não tive base bacana no médio. No segundo semestre eu falei "não vai dar", eu tive que escolher ou trabalho ou faculdade, porque aí teria tempo estudando. Burra, que eu fui (ri), escolhi o emprego e saí da PUC.

Contra sua vontade, pois gostaria de ter permanecido, se dizendo “apaixonada” pelo curso, decide sair da PUC após um ano e meio na instituição. Em outros momentos ela expressa esse arrependimento, argumentando que deveria ter pedido aos seus pais que a auxiliassem financeiramente, para então ter condições de se graduar em Economia. Depois da evasão, ela se matricula em um curso técnico de logística ofertado pelo Coltec, ofertado no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Depois de três anos, pouco antes de concluir o técnico, ela decide fazer novamente o Enem, dessa vez pensando na UFMG. Sua expectativa continuava sendo ingressar na Economia. Entretanto, não obtém o desempenho suficiente e, durante o SisU, opta pela Estatística como primeira opção e Economia como segunda.

Fiz o Enem, aí pela nota eu vi que Estatística dá, eu ia tentar Economia de novo, só que eu ia ficar na lista de espera e eu "não vou correr risco não". Porque eu nunca estudei pra Enem, então não ia correr o risco não, vou passar pra Estatística. Aí eu pesquisei, eu procurava sempre as áreas de Exatas, mas nunca fui fã de Engenharia, nunca fui fã do curso de Matemática mesmo. Então eu vi os que mesclavam um pouco a Exatas, outras áreas da Exatas na verdade. Vi que Economia não dava, a outra opção que eu vi que dava nota era Estatística. Pesquisei, pouca coisa, entrei, passei.

A opção pela Estatística também não é muito refletida. Trata-se de um reajuste das preferências, feito a partir da ideia de que a carreira na estatística seria muito rentável no mercado de trabalho. Ela argumenta que seu desempenho lhe possibilitava ingressar

em Economia numa instituição federal de São Paulo (possivelmente UNIFESP), mas por causa da responsabilidade de ajudar o pai, e por advertências da mãe, que não gostaria que ele morasse em outro estado, preferiu não mudar de cidade.

Na UFMG ela passa por problemas similares aos que vivenciou na PUC. Encontra dificuldades de acompanhamento das disciplinas e, novamente, o trabalho se impõe como um empecilho para que ela pudesse estudar adequadamente para os trabalhos e as avaliações. Como boa parte das tarefas de gerência da loja ficaram sob sua responsabilidade, ela passa a faltar várias aulas. A respeito da experiência de entrada na UFMG e as dificuldades em Cálculo, diz:

Nossa, tive. Primeira matéria... Entra, bem vindo gente! Tem quando você vai fazer a inscrição (...) tem aquele telão, mostrando o que é a UFMG, você sai de lá até feliz né? Achando que é top. Mas no primeiro semestre você já pega Cálculo I, pra tristeza do pessoal de Exatas, que veio de escola pública, Cálculo I é tipo na cara, um soco, é o Maguila, Mike Tyson te dando porrada (ri).

Marcela não chegou a ser reprovada em nenhuma disciplina, mas porque as trancava antes das últimas avaliações. Com o tempo, faltava ainda mais nas aulas devido às responsabilidades na loja de seu pai, mas também porque simplesmente não conseguia retomar os conteúdos que havia perdido. Depois de um dia de trabalho, também argumenta que não conseguia ter a disciplina e a capacidade de estudar, devido ao cansaço: “Você chega em casa sua mente tá... Sua mente tá fervilhada, parecendo magma derretida (ri). Não dava”. Como a loja funcionava também aos sábados, não era possível usar os finais de semana para estudar com tranquilidade.

Em relação ao espaço social, ela manteve uma boa relação com os colegas do curso. Havia, segundo ela, muito apoio entre os estudantes da Estatística e suporte dos veteranos: “a amizade que me manteve lá por mais tempo, e que com certeza manteve os meninos que continuaram. Inclusive nós somos amigos até hoje, sempre que sai, me chama. Eles se ajudam muito”. Essa é a mesma percepção que ela teve sobre o corpo docente, avaliando os professores, em geral, como dedicados a ajudar os discentes.

Apesar das dificuldades acadêmicas, Marcela se disse motivada pelas perspectivas profissionais que a carreira em Estatística poderia lhe proporcionar. O problema seria a falta de tempo para dedicar ao curso e conseguir compreender melhor o conteúdo matemático. Desse modo, decide novamente evadir. Sobre sua sensação no período:

Ah, sempre aquela sensação tipo de derrota né? 'Meu deus, eu não consegui de novo'. Eu só não me senti tão... Que entra a auto-consciência, meu auto-perdão, eu tô fazendo isso pelo meu pai. Então, graças a loja eu consegui comprar um apartamento (...). Então não foi tanta, mas foi aquela derrota de sair, porque eu quero fazer a graduação. Por mim né, eu amo estudar, mas eu nunca dei tempo. Aquele negócio, eu nunca valorizei meu sonho, sempre é dos outros, então foi esse sentimento de decepção. De incompetência sabe? De novo deu merda.

No ano seguinte que evadiu, ela novamente participou do Enem, mas a situação se repete: ela não obtém o desempenho suficiente para Economia e, apesar de sua nota a possibilitar de ingressar na UNIFESP, prefere não, pois queria continuar a ajudar seu pai. No momento de nossa entrevista, ela se preparava para concursos públicos com objetivo de ter um emprego com melhor salário e que lhe permitisse melhor estabilidade de horários, o que possibilitaria retornar ao ensino superior. Seu objetivo continuava ser ingressar em Economia, mas se disse aberta a reconsiderar a Estatística também.

5.2.3 Grupo de estudantes de posição social baixa

Stephane – Evadiu do curso de Arquitetura e Urbanismo Noturno e do ensino superior

Stephane mora em Contagem com a família. Sua mãe e seu pai concluíram o ensino médio – ela tem um pequeno salão de beleza e ele é motorista de ambulância. Stephane tem apenas uma irmã, mais velha, graduada em Engenharia Ambiental em uma instituição privada, mas não trabalhava na área de formação e sim como secretária em uma escola de idiomas.

No ensino fundamental, Stephane estudou em uma escola privada do bairro onde vivia. Já no ensino médio, parte de sua formação foi realizada em uma escola pública municipal, que contava com ensino técnico, e parte em uma escola da rede estadual. Ela explica que a mudança da rede privada para a rede pública ocorreu por dificuldades financeiras enfrentadas pela família no período. Por essa razão, sua família a transfere para uma escola pública, com o plano de que ao chegar no terceiro ano do ensino médio ela se matriculasse em um curso preparatório para o Enem.

Durante o ensino médio, ela passou a trabalhar como confeitadeira, fazendo e vendendo doces na escola e para pequenas encomendas de amigas e conhecidas de sua mãe, a fim de ter uma renda própria. Veremos que essa atividade, que continuou a realizar

após o início dos estudos na UFMG, será importante para entender seu processo de evasão.

Apesar da preparação para o processo seletivo, não apenas a escolha da área de graduação não foi plenamente planejada por Stephane, como a própria entrada no ensino superior. A aprovação da UFMG era tida como improvável por ela: “Eu pensava, mas... Eu meio que não sabia o que ia ser assim. Se eu ia fazer mesmo. Nunca imaginava que eu ia passar na UFMG”. Havia uma motivação difusa sobre a importância de obter o diploma de graduação, sem ideia concreta de qual área profissional gostaria de seguir. Nessa situação, a preferência pela Arquitetura e Urbanismo foi sendo construída por ideias pouco desenvolvidas.

Eu acho que... Eu não lembro como isso formou na minha cabeça. Mas eu sempre gostei dessas coisas, e meu vô é pedreiro. E como assim, lá em casa a gente, eu passei a vida inteira com eles reformando a casa e construindo a casa, construiu o primeiro andar, depois construiu o segundo.

Eu fui na mostra da UFMG e descobri que o curso noturno era muito voltado pro urbanismo. Aí eu lembro até que eu fui só que o pessoal da Arquitetura não tava animado (ri). Eu fiquei assim "esse curso deve ser ruim". Será que é legal mesmo? Vi os trabalhos, não entendi nada, mas achei legal (...).

Quando participou da Mostra de Profissões da UFMG, ela visitou as salas com apresentações sobre o curso de Relações Internacionais e se interessou pela área, mas sem ter uma ideia concreta do que profissionalmente essa graduação proporcionaria.

É, na arquitetura eu imaginava no emprego. Imaginava... O que todo mundo pensa assim, você vai fazer arquitetura e vai trabalhar em escritório, projetar casa, apartamento, isso que eu pensava assim que ia ser. (...) Relações internacionais... Não pensava em nada (ri). Eu pesquisei e vi que muita gente vira diplomata, aí pessoal lá de casa, minha irmã, por exemplo falou "relações internacionais o povo viaja muito, você não tinha dinheiro pra isso" (ri). Eu ficava meio utópica pra isso. Eu entro, eu viajo. Não sei como não, mas achava que ia dar certo.

Com essas possibilidades, após fazer o Enem, ela seleciona Arquitetura e Urbanismo Noturno como primeira opção e Relações Internacionais como alternativa. Ela não foi imediatamente aprovada no primeiro curso e antes é convocada para sua segunda opção, matriculando-se em Relações Internacionais. Contudo, antes mesmo de começar as aulas, é chamada para Arquitetura e Urbanismo e resolve mudar – tinha 20 anos na época.

Eu fiquei na lista de espera. Passei em relações internacionais. Fiz a matrícula, em relações internacionais (ri). Deixei meu nome na lista de espera da Arquitetura. Eu já tava olhando van pra ir na UFMG, tirei foto com o pessoal da Atlética, tava aquela coisa achando que ia fazer Relações Internacionais, aí eu passei em Arquitetura. Era a primeira opção né? Aí eu podia ir. Aí eu decidi ir pra Arquitetura. Fiz pesquisa rápida no computador, li sobre o curso, vi a grade, falei "é isso que quero", aí fui pra Arquitetura.

Como indicado por seus relatos, o processo de escolha é efetuado de maneira pouco refletida. Ao ingressar no curso, ela inicialmente se disse interessada e motivada pela área. Mas a partir do segundo semestre, em que se inicia uma exigência de maior atenção à construção da grade curricular, começa a encontrar dificuldades para se organizar seus planos. O fato de o curso ser muito flexível é apontado por ela como um problema, pois exigia um maior planejamento sobre quais disciplinas se matricularia, para não travar a matrículas em outras no futuro. Se frustra, por exemplo, pelo fato de uma professora não ter a aprovado em uma optativa que gostaria de ter feito. Sobre atividades extracurriculares, observa que tentou participar de projetos de iniciação científica, mas não conseguiu ser aprovada nos processos que se candidatou. Também encontra dificuldades para aprender certos programas que costumeiramente são usados no curso, como Autocad, observando que os professores esperavam que os estudantes soubessem previamente como utilizá-lo.

Adicionalmente, relata problemas de relacionamentos com alguns colegas, apesar de sua avaliação geral ter sido positiva sobre a turma: “teve também algumas questões pessoais de ter atrito com algumas pessoas lá dentro, que aí fez a faculdade ficar mais assim, mais difícil né? Vou ter que ir ali, ver aquelas pessoas”.

Nessas circunstâncias, Stephane foi se dedicando cada vez mais à sua atividade de confeitaria. Durante o curso ela começou a receber mais encomendas. Após um ano na Arquitetura, por exemplo, decide trancar por um semestre para cumprir a quantidade enorme de pedidos realizados no mês da Páscoa. Nessa oportunidade, obtém um ótimo retorno econômico com o trabalho. Decide tornar o negócio mais profissional, criando contas oficiais nas redes sociais, uma marca e registro como microempreendedora. Também faz minicursos para aprimorar sua produção. Com o tempo, a confeitaria foi se tornando uma prioridade, deixando de ser apenas uma responsabilidade extra-acadêmica de segunda importância.

Com a atenção cada vez maior na confeitaria, ela passa a encarar um dilema: renunciar à conquista de ter sido aprovada na UFMG, em uma área de graduação prestigiada e que lhe garantiria maior segurança profissional, ou se dedicar integralmente à atividade que tinha maior gosto e maior retorno econômico?

Esse tempo distante foi... Foi deixando cada vez mais distante o amor que eu tinha pelo curso. Às vezes eu ainda penso, aquilo que eu tava estudando eu não vou estudar nunca mais, eu gostava bastante do curso, eu gostava das matérias, eu gostava do que eu estudava. Acho super importante. Só que eu acho que não sou eu uma pessoa que vai fazer diferença nessa área, entendeu? Aí eu comecei a colocar essas coisas na balança, eu acho que é a confeitaria mesmo.

A pressão para continuar não é apenas pessoal, mas também familiar. Afinal, Stephane não queria se direcionar para outro curso ou instituição, mas sair definitivamente do ensino superior para se dedicar integralmente à confeitaria. Ela chegou a pensar em cursar alguma graduação na área de gastronomia, mas notou que apenas instituições privadas ofertavam cursos na área e as bolsas eram raras. Preferiu então continuar participando de minicursos para aperfeiçoar as técnicas como confeitaria.

Num primeiro momento, após um ano na UFMG, informa os pais que apenas iria trancar o curso para se dedicar ao trabalho por um tempo e refletir melhor sobre o que gostaria de fazer no futuro. Mas gradativamente vai se decidindo pela saída do curso, e inicialmente não conta a decisão para o pai ou mãe pelo receio de suas reações.

Não contei pra ninguém (ri). Fiquei chorando sozinha. Porque com certeza se eu falasse com eles, eles iam falar "volta". Eles querem que eu volte, querem que eu tenha um diploma sabe? Só que pra mim isso não é, minha cabeça não é igual a deles, não é importante pra mim. Hoje, agora, eu tô muito tranquila sobre ter saído. Esse tempo todo que eu saí eu ficava o tempo todo "realmente, eu não vou ter diploma, não vou ter um curso superior, se um dia não der certo a confeitaria, o que eu vou fazer?" Só que se um dia não der certo a confeitaria, eu não vou voltar pra arquitetura.

O trabalho de confeitaria pode ser apontado como a razão principal da evasão da Arquitetura e Urbanismo por Stephane, ainda que não possamos deixar de lado as dificuldades de adaptação acadêmica e social vivenciadas por ela. Mas é interessante observar que não se trata de uma responsabilidade externa ao curso que considerava ruim, negativa, pouco gratificante. Muito pelo contrário. Podemos contrastar sua situação com a de Marcela, cujo trabalho é percebido como empecilho. O que torna difícil o processo de evasão por Stephane é a pressão pessoal, familiar, mas também social, para que

obtivesse o diploma de graduação, uma vez que ela conseguiu ingressar. Sem dúvidas, ao decidir sair definitivamente do ensino superior por trabalhar ela segue um caminho que possivelmente é mais comum aos estudantes de origem social mais baixa. Por outro lado, não parece ser perfeitamente adequado interpretar essa decisão como negativa, derivada de um fracasso, considerando o sucesso profissional que experienciava naquele período.

Aí eu desisti mesmo. (...) Tem gente que fica "nossa, tem certeza que você não vai ter diploma?" Aí eu aceitei. Agora, minha preocupação é outra, é a confeitaria mesmo. Preocupação é tipo, o que eu vou fazer agora pra ser uma confeitaria melhor. Arquitetura acho que já ficou pra trás.

João – Evadiu do curso de Letras e do ensino superior

A família de João reside em São José da Lapa, um município que compõe a Região Metropolitana de Belo Horizonte. Antes, eles moraram em um bairro na periferia da capital. Seu pai é mecânico de automóveis e não completou o ensino fundamental, já sua mãe trabalha como copeira hospitalar e concluiu o ensino médio. Além de João, eles tinham um filho mais jovem que estudava Filosofia na PUC, mas que estava prestes a se transferir para a universidade federal, após ser aprovado no mesmo curso na instituição. Quando o entrevistamos, João não residia com sua família. Dividia um apartamento com uma prima, em Belo Horizonte, e trabalhava na secretaria de serviços administrativos de uma faculdade privada, situada na região do Barreiro.

João sempre estudou em escolas públicas durante a educação básica. No ensino médio, estudou no período noturno, pois começou a trabalhar na faculdade – que inicialmente o empregou por meio de um programa de jovem aprendiz. A expectativa de ingressar no ensino superior era tida como algo distante e improvável. Além disso, estava muito incerto sobre o que gostaria de seguir profissionalmente. Sobre isso, João concede informações contraditórias em vários momentos da entrevista, provavelmente expressando essas incertezas e a impossibilidade de ser aprovado no que de fato desejava.

Eu tinha também muita vontade, eu esqueci de falar disso, mas eu tinha muita vontade fazer enfermagem antes também. Mas sei lá, eu fui desistindo. Eu sou muito multidisciplinar. Se eu falar pra você todas as coisas que eu já pensei internamente em fazer, o que eu consegui adiante foi isso que te falei. Mas pensei muita coisa antes.

Inicialmente, o curso de Letras é apontado como o curso que desejava ingressar após concluir o ensino médio. A razão, em boa medida, seria pelo gosto pela área de Linguagens no ensino médio. Contudo, em outro momento, também disse que pensou muito no curso de Enfermagem, principalmente por incentivo da mãe. Outro curso que esteve em seus planos foi História, pois chegou a dar aulas particulares para sua prima, que ainda não havia completado o ensino médio, e disse ter tomado gosto pela área. De toda maneira, um ano depois da conclusão da educação básica, em que se dedicou integralmente ao trabalho, decide tentar Letras. Pelo Sisu, seleciona como primeira opção o curso no período diurno e, como segunda, no noturno – sendo aprovado no primeiro, com 20 anos.

Mas logo nas primeiras aulas do curso, percebe que os conteúdos não lhe interessavam.

(...) quando eu entrei aqui na Letras eu comecei a desenvolver mais caminhos, eu percebi que não era da literatura, que eu não tinha a menor possibilidade de eu ser. E eu percebi que eu gostava muito mais da linguística, dentro do campo de Letras. Aí também chegou numa parte da linguística que eu já não comecei a gostar tanto assim, então eu já fiquei "bom, parece que não é nada pra mim mesmo."

Também encontra dificuldades acadêmicas. Em vários momentos da entrevista ele se compara com seus colegas, os quais considera mais preparados para as tarefas requeridas nas disciplinas.

Aquele negócio de editar, de seguir norma de ABNT, eu nem sabia o que era isso, porque na minha escola não tinha nem trabalho, era no máximo provinha e olhe lá. E eles assim "toda semana eu apresentava um trabalho de PowerPoint", po eu nem sabia mexer em PowerPoint. Então assim, pra mim é como se eu fosse um bebê engatinhando, enquanto eles já eram crianças de 5 anos. Enquanto eu tava engatinhando ali, sabe?

João lembra também que tinha dificuldades de se expressar em público: “apresentar um seminário pra mim, era uma coisa que me corroía”. Ao longo do curso, não participa de atividades extracurriculares, como iniciação científica ou extensão. Progressivamente, começa a faltar de muitas aulas. Assim, logo no segundo período, decide prestar novamente a prova do Enem, pensando em mudar para o curso de Enfermagem. Mas na oportunidade ele obtém um desempenho mais baixo do que o

alcançado para ingressar em Letras. Por isso, resolve permanecer no curso e tentar continuar, mas seu desinteresse apenas aumenta.

Eu não cheguei nem a ter tempo pra fazer nada do tipo. Nem vontade pra falar a verdade. Quando no primeiro período eu já comecei a perceber que eu não queria, foi se agravando, segundo... Terceiro período pra você ter noção eu tomei pau em três matérias, porque eu não vinha pra faculdade, eu tava num nível tão absurdo de... Nem sei se era depressão aquilo ali. Eu só ficava dentro de casa, eu não queria vir aqui, vir aqui pra mim era uma tortura. Ter aula.

Duas mudanças ocorridas em sua trajetória acadêmica se combinam para dificultar ainda mais sua conexão com o curso. No espaço social, ele relata que no primeiro período manteve relações muito próximas com os colegas de graduação. Gostava da interação nas salas de aula, participava de festas e saía bastante com outros estudantes. Essa seria uma das razões que o levou a permanecer por certo tempo. Entretanto, cada vez mais frustrado com o curso, começa a se distanciar das pessoas. Após o terceiro período, tudo piora ao mudar para o período noturno, pois volta a trabalhar e se sente ainda mais isolado.

Muita coisa piorou também quando eu mudei pro noturno, porque como eu precisava trabalhar e eu sabia que era mais difícil conseguir porque eu tava durante o dia aqui. Nossa, mas aí que as coisas desandaram mesmo, eu não conhecia ninguém aqui. Era um povo mais... Mais maduro, mais velho assim. Eu não conseguia me entrosar, eu ficava muito sozinho. Tinha ninguém pra fazer dupla, eu tinha que ficar procurando quem sobrava.

Mas é uma mudança curricular implementada que o desmotiva ainda mais. Enquanto estava na Letras, aprova-se um aumento da carga horária necessária para obter a titulação de licenciatura, prolongando em um ano o tempo necessário para que concluísse a graduação. Como João trancou algumas disciplinas e havia sido reprovado em outras, o tempo necessário para graduação atrasaria ainda mais.

Eu não queria ficar 5 anos aqui. Aí as pessoas podem pensar "nossa, mas não tá aproveitando o ensino superior". Não, meu querido, é porque quando você não tem a vida que essas pessoas aqui tem, você não tem esse tempo todo pra você ficar estudando, você precisa de um emprego. Pra mim era muito mais difícil.

Com a decisão de sair, disse que seus pais se sentiram muito decepcionados. Pessoalmente, se disse aliviado, mas também frustrado, pois teria que começar tudo do zero. Quando conversamos, João tinha feito novamente o Enem com o objetivo de

ingressar no curso de História. Mas se frustra e não consegue a nota necessária. Assim, disse que optou pelo curso de tecnólogo em Radiologia, pensando em questões financeiras que a formação proporcionaria. Mas argumentou que provavelmente não assumiria a vaga, pois o horário do curso seria incompatível com o seu trabalho. Desse modo, planejava prestar o Enem pela quarta vez e tentar ser aprovado em História. Dessa vez, se dizia mais aberto a pensar em tentar também obter uma bolsa pelo Prouni, para estudar em uma instituição privada.

Carlos – Evadiu do curso de Letras e mudou para o curso de Enfermagem

Carlos vivia com a mãe, o padrasto e uma irmã mais jovem, no bairro Betânia – localizado na região periférica de Belo Horizonte. Tanto sua mãe como o seu padrasto concluíram o ensino médio – ela trabalhava como cabeleireira em um salão de beleza e ele como eletricitista. Seu pai biológico também completou o ensino médio e era agente penitenciário. Carlos sempre estudou na rede pública, em uma escola estadual próxima de sua residência. Durante o ensino médio trabalhou em tempo parcial, primeiro como jovem aprendiz em uma drogaria e depois como professor de dança, em uma pequena escola do bairro – na qual ainda trabalhava no período em que o entrevistamos.

Durante o ensino médio, Carlos disse que aspirava ingressar no ensino superior e seu desejo era ser aprovado em Medicina. Para isso, após concluir a educação básica, começou a fazer um cursinho para o Enem. Por três anos tentou ser aprovado no curso, tentando inclusive passar em outros estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, mas não sucesso. Em uma destas tentativas, decidiu optar pela Ciências Biológicas, mas nem mesmo se matricula, pois decide continuar sua preparação para o Enem.

A escolha pelo curso de Letras ocorre depois destas tentativas frustradas de ser aprovado no curso que mais desejava. Decepcionado com isso, aos 22 anos, decide pela graduação em uma área completamente diferente, de modo pouco refletido.

Eu fui pra Letras porque... Eu acho que já tava meio que esgotado de tentar Medicina, acabei indo pra uma área diferente pra não ter que fazer nada parecido mesmo. Aí eu falei "ah, vou tentar em uma área diferente, uma área mais oposta do que eu queria." Pra eu poder... Pelo menos ver se eu me encaixaria ou não.

Em nenhum momento de nossa conversa ele afirmou que se sentiu motivado para ingressar na carreira de professor, tendo citado apenas um trabalho temporário como revisor. Assim, ao entrar no curso, não se interessou pelas disciplinas, principalmente a partir do segundo período.

Não sei, eu conseguia lidar muito bem com as matérias no primeiro período, no segundo as coisas já foram começando a ficarem um pouco diferentes, eu não conseguia gostar de nenhuma das matérias do segundo período. Eu não conseguia, acho que porque a gente vem com a ideia que Letras é um tipo de curso e chega na faculdade é completamente diferente do aquilo que a gente imagina. Acho que isso acabou me desiludindo um pouco.

Junto ao desinteresse, salienta que no período também teve problemas pessoais fora da graduação que prejudicaram ainda mais sua dedicação aos estudos. Sobre isso, preferiu não comentar muito, mas explicou que começou a fazer terapia e estava se sentindo mentalmente mais saudável naquele momento. Além dessa questão, em certo momento do curso, assumiu responsabilidades familiares que tomaram ainda mais seu tempo, pois passou a cuidar de sua avó e, durante um tempo, também da mãe, que passou por uma cirurgia.

Assim como João, as mudanças curriculares implementadas no curso para a obtenção do grau de licenciatura também o incentivaram ainda mais para a desistência, por estender o tempo necessário para se graduar em um curso que não se sentia plenamente motivado a continuar.

(...) eu já tava desanimando demais com o curso. Até que quando o MEC anunciou que a grade curricular dos cursos de Licenciatura iriam modificar e aumentar e a UFMG tinha adotado, era o pretexto que eu tinha pra sair. Eu precisava de um motivo muito bom pra poder sair do curso. Meu curso que era 4 anos foi para 6.

Após sair, retoma os estudos para o Enem e, dessa vez, decide reajustar suas preferências para outros cursos da área de saúde, como Enfermagem, Biomedicina ou Odontologia. No processo seletivo, consegue passar no primeiro curso – ainda disse ter pensado em Medicina durante o Sisu, mas não alcançou a nota de corte para a aprovação. Quando conversamos, ele havia feito a primeira matrícula há poucos dias e se preparava para assistir aulas iniciais de apresentação de Enfermagem. Sobre a sensação de sair da Letras, e sobre o retorno à UFMG, diz:

Nossa, foi libertador, eu tava precisando demais de fazer isso. Foi um alívio pra mim, eu não tava gostando do curso, não queria continuar no curso e fazer isso foi deixar uma coisa que eu queria deixar pra trás. (...) Acho que agora eu tô sentindo no caminho certo.

Felipe – Evadiu do curso de Estatística e mudou para o curso de Administração

Felipe é natural do sul de minas, da pequena cidade de Andradas, onde viveu com os pais antes de ingressar na UFMG. Seu pai concluiu o ensino fundamental e sua mãe não, sendo ela trabalhadora do lar e ele pedreiro. Felipe tem uma irmã de 9 anos. Sua educação básica foi cursada integralmente na rede pública da cidade. Durante o ensino médio, ele conciliou os estudos trabalhando em uma sorveteria. Após concluí-lo, trabalhou em uma *lan house*, depois em uma distribuidora de água e, em alguns momentos, ajudou o pai com algumas obras que era contratado.

Sobre o ensino superior, Felipe tinha expectativas, mas sem certezas do que gostaria de cursar: “Olha, eu já pensava, mas não era nada planejado. Era vontade. Não tinha “eu vou fazer isso aqui, tal universidade”, isso não tinha. Tinha vontade, mas não tinha nada definido”. Um ano depois de concluir o ensino médio, ele frequentou por pouco tempo um cursinho intensivo, mas não chegou a fazer o Enem. No ano seguinte, deixa o emprego na distribuidora de água para se dedicar a um curso popular, organizado por estudantes que entraram no ensino superior.

Ao longo desses anos seu objetivo inicial era ingressar em Psicologia, pois disse ter lido alguns livros relacionados à área na época e começou a se interessar. Mas a nota obtida pelo Enem, o qual prestou dois anos após concluir o ensino médio, não permitia escolher o curso que desejava. Por essa razão, durante o Sisu, lembrou que alguns colegas do cursinho falaram bem da Estatística, ressaltando que as perspectivas profissionais para essa carreira seriam muito boas. Pela plataforma, seleciona o curso na UFMG como primeira opção e Estatística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como segunda.

Deixei de levar em consideração aquilo que eu queria, foi na intenção de ter mais segurança pra entrar na universidade e também pra formar rápido, o que eu vi que não iria acontecer quando eu entrei na Estatística (ri), e já sair com o salário ok. A intenção era estritamente profissional pra entrar nesse curso.

Ao iniciar os estudos no curso, com 20 anos, há um forte choque sobre o nível de exigência e os conteúdos requeridos. Sua dificuldade abrange não apenas a aprendizagem da parte matemática do curso, mas também sobre as formas de estudar. Por exemplo, como utilizar o tempo fora das aulas para compreender melhor as matérias lecionadas.

Eu acho que a grande frustração foi que eu não pensei que precisaria estar preparado o quanto eu precisava pra fazer esse curso. Eu bem dizer nem sabia estudar. Tipo, cheguei ali, fui tentando fazer o que dava. Mas não tava entendendo nada das aulas. Não tava em condições pra fazer aquele curso, eu acho que é um curso, assim como outros do ICEX, Engenharia, acho que todos os cursos de graduação precisa que o aluno esteja preparado, mas eu acho que especificamente nas Exatas não tem como você construir uma base partindo de um conhecimento já avançado. Você vai precisar ter uma base, senão você não vai construir nada em cima daquilo.

Felipe se sentiu completamente alheio ao que era ensinado no curso. Sobre a disciplina de Cálculo, relata:

Falando especificamente de Cálculo, eu não sabia nada de pré-cálculo, não sabia o que era uma função, nem uma equação, não sabia nada. E eu rodei totalmente, eu não sabia o que o professor tava falando lá na frente. Aí aquilo gerou um desespero muito grande, porque eu não tava entendendo o que o professor falava. Tava tentando buscar material pra entender o que ele falava. Aí naquilo eu me sobrecarreguei, gerou um estresse muito grande, um desespero muito grande, não tava aprendendo nada.

Sua relação com os colegas foi descrita como muito positiva. Por lá, estabeleceu amizades que perduraram mesmo após desistir da área. Mas apesar do apoio mútuo entre os colegas, com grupos de estudos e tutorias orientadas por estudantes para melhorar a preparação para as provas, essa sociabilidade não foi suficiente: “Acabou que tinha ajuda dos colegas, muita ajuda na verdade, mas eu não tava sabendo lidar com aquilo. Eu tava me sentindo ainda mais pressionado. Muito frustrado”.

Diante desse choque, e sem ter uma percepção objetiva sobre as perspectivas profissionais, sua trajetória no curso é muito breve e, pouco antes de terminar o primeiro semestre, Felipe decide sair do curso.

(Demora a responder) Acho que foi um misto de... Frustração, alívio e decepção comigo mesmo. Porque apesar de eu ter achado que foi uma boa ideia ter saído, pra fazer o que eu queria, eu me senti decepcionado comigo mesmo por não ter conseguido, também por não ter pensado bem antes de entrar naquilo ali, de não ter noção do que eu precisaria pra me dar bem ali dentro. Também frustrado comigo mesmo por aquilo

que eu tava abandonado, pelas pessoas que eu conhecia e um pouco também por não ter conseguido assim. Frustração bruta mesmo, de ter falhado.

Após a evasão, volta a viver com os pais e se matricula em um curso de Psicologia de uma unidade da PUC de Poços de Caldas, cidade próxima de onde nasceu. Estudando na área que desejava, disse que sua experiência foi muito boa na instituição. Gostava dos conteúdos e estava motivado a continuar. Inclusive, avaliou que a relação com o corpo docente era melhor na instituição privada, pois a didática dos professores lhe agradava mais e sentia que a interação era mais próxima. Entretanto, disse que não queria continuar morando com os pais e estava decidido a voltar para Belo Horizonte. Após um ano na PUC, presta o Enem, com a intenção de ingressar em Psicologia na UFMG, mas não tem uma nota suficiente. Desse modo, mais uma vez ajusta suas preferências e dessa vez escolhe Administração.

Logo no primeiro dia, do primeiro para o segundo dia do Sisu eu já vi que a nota não vai dar. Aí eu achei que não compensaria ficar na lista de espera, aí eu assim eu passei um tempão estudando os cursos. Mas assim, num período de dois dias. Aí eu considerei que Administração seria a melhor opção e coloquei Administração.

Agora matriculado no curso de Administração, estava decidido em permanecer e concluir a graduação. Ele diz, no entanto, que pensou inicialmente em tentar novamente se transferir para Psicologia, mas desistiu da ideia, pois precisava logo se graduar para conseguir algum trabalho na área. Apesar de contar com o auxílio financeiro da FUMP, residindo na moradia estudantil e trabalhando meio-horário em um estágio na Editora UFMG, voltado especificamente para os universitários atendidos pela assistência estudantil da universidade, ele ocasionalmente ainda precisava da ajuda financeira do pai. Por essa razão, sentia certa pressão pelo pai, que não o apoiava em mudar novamente de curso, para que se decidisse e concluísse o ensino superior. De todo modo, apesar de não estar no curso que efetivamente desejava, estava interessado em seguir alguma parte da Administração que pudesse se aproximar dos conteúdos da área de Psicologia.

Viviane – Evadiu do curso de Engenharia Química e mudou para Medicina

O pai e a mãe de Viviane completaram o ensino fundamental. Seu pai se aposentou como comerciante autônomo e sua mãe era trabalhadora do lar. Ela tem três irmãs mais

velhas. A mais velha, de 35 anos de idade, era doutora e professora do curso de Odontologia na UFMG. Outra, de 32 anos, se graduou em Ciências Biológicas e era professora de um cursinho pré-Enem. Já a de 30 anos formou-se em Educação Física e tinha um estúdio de Pilates. Com efeito, apesar do nível de escolaridade parental mais baixo, Viviane viveu em um ambiente familiar muito escolarizado. Sobre isso, comenta que os pais e as irmãs sempre lhe inspiraram e incentivaram a ingressar no ensino superior.

Durante toda a educação básica, Viviane estudou no setor público. No ensino fundamental, frequentou uma escola da rede municipal localizada em um bairro na região da Pampulha. Depois de concluir esse nível, participou do processo seletivo e foi aprovada para estudar no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC). Assim, ela seguiu um caminho parecido do trilhado pelas duas irmãs mais velhas, que também cursaram o ensino médio na rede federal – no caso delas, pelo CEFET.

Durante os estudos no COLTEC, Viviane cursou o técnico em Química e disse ter gostado muito dessa área. Por essa razão, passou a considerar o curso de Engenharia Química – diz que chegou a pensar na graduação específica em Química, mas preferiu o primeiro pelas melhores possibilidades profissionais.

(...) como eu gostava muito do técnico, eu achava que a Engenharia ia dar um seguimento no meu técnico. A Engenharia Química, de tanto que eu gostava. Então era doida pra entrar na Engenharia porque eu achava que ia ser um seguimento.

Com a conclusão do ensino médio, ela estuda por dois anos em um cursinho da cidade até conseguir ser aprovada na Engenharia, pela UFMG. Antes disso, não pensou em ingressar em outros cursos. Mas é importante observar que no ano que foi aprovada, durante a abertura do Sisu, ela percebe que a nota alcançada possibilitava cogitar em ingressar no curso de Medicina. Demonstrando reconhecer as regras do sistema, que antes de 2018 ainda permitiam ao candidato mudar para o curso selecionado como primeira opção, mesmo após ter se matriculado inicialmente na graduação indicada como alternativa, ela seleciona Medicina como primeira opção e Engenharia Química como segunda – sendo então aprovada no que inicialmente desejava.

Pelo mesmo processo seletivo, da UFMG, eu coloquei lá no Sisu, Medicina como primeira opção e Engenharia Química como segundo. Mas eu queria mesmo era Engenharia, eu deixei a Medicina por que eu falei "se der alguma coisa, quem sabe?" Mas assim, quase total certeza,

mesmo que se me chamassem, eu permaneceria na Engenharia. Deixei lá por deixar na lista de espera e fui fazer Engenharia, que eu tinha sido chamada já na segunda opção.

Mas ao ingressar no curso, com 20 anos, percebe que o perfil da área se diferia muito do que esperava com base em sua experiência no ensino técnico.

Quando eu entrei na Engenharia, eu fui com uma ideologia muito assim, muito aflorada, algumas coisas muito diferentes da realidade. Eu cheguei lá achando que de fato ia ser um curso técnico melhor assim, com mais coisa (ri). E eu detestei o ICEX. O ICEX foi muito ruim. O ciclo básico é todo lá, tem uma disciplina que era na Engenharia, mas que não gostava muito. Eu gostava mesmo da parte prática do laboratório que era lá no Departamento de Química. O resto eu detestava (ri). Eu ia com muita raiva mesmo.

Viviane argumentou que as dificuldades para acompanhar os conteúdos não derivaram de problemas para aprendê-las, mas sim pela falta de interesse. Destaca, por exemplo, que ao terminar o primeiro semestre a maioria de suas notas foram muito boas. Mas não se sentia satisfeita com o curso ou com as oportunidades de trabalho que seriam proporcionaria. Nesse caso, ao participar de seminários e palestras profissionais, com pessoas que se formaram pelo curso, não se sentiu estimulada pelas expectativas profissionais.

Desse modo, antes de ser convocada para assumir a vaga na Medicina, afirmou que já estava determinada a evadir da Engenharia Química e se inscreveu novamente no Enem, pensando em se candidatar para outra área, possivelmente em alguma graduação na área de ciências biológicas. Enquanto isso, continuaria na Engenharia apenas para garantir sua vaga. Contudo, por sorte, antes mesmo de fazer o Enem e iniciar o segundo semestre, seu nome é convocado na lista de espera da Medicina. Com isso, sai do curso e se transfere para a sua primeira opção do SisU.

Eu fiquei com medo né? Como eu sonhei muito, eu falei assim "será que eu tô sendo precipitada de um semestre só, largar?" Eu fiquei com medo, mas no primeiro semestre daqui eu já vi tanta diferença que no mesmo ano, como eu fiz os dois cursos no mesmo ano, no final do ano eu já tive mais certeza que foi uma escolha boa pra mim.

No período de nossa entrevista, ela se dizia mais feliz com a mudança. Seu único incômodo, em comparação com a trajetória na Engenharia Química, era de que o relacionamento social em seu curso de origem era bem melhor e sentia saudades das companhias que formou. Sobre a Medicina, se sentia mais isolada, não formou tantas

amizades e percebia um ambiente de muita competição por destaque e boas notas. Apesar disso, estava satisfeita e participava naquele momento de atividades extracurriculares variadas, como monitora de uma disciplina e integrante de um projeto de iniciação científica.

Ana Paula – Evadiu do curso de Química e mudou para o curso de Educação Física

Ana Paula vive com sua mãe e a irmã mais nova em Contagem. Sua mãe completou o ensino médio e trabalhava como corretora de imóveis. Sua irmã, ainda estava no ensino fundamental e Ana Paula era responsável por cuidar dela ocasionalmente. Ela também tinha um irmão mais velho que se casou e morava com a família – ele não chegou a completar o ensino fundamental. Seu pai também era corretor, mas ela disse não saber detalhes sobre sua atividade ou formação, pois não tinha mais contato com ele.

Apesar de residir em Contagem, durante a educação básica ela frequentou escolas públicas da rede estadual que funcionavam em Belo Horizonte, no bairro Ouro Preto – próximo de Contagem. Ana Paula disse que, principalmente durante o ensino médio, após visitar a UFMG durante a Mostra de Profissões, sempre sonhou em estudar na universidade. Observou que gostaria de ter estudado no COLTEC, mas sua mãe não a inscreveu para se candidatar ao processo seletivo. Apesar dessa expectativa, não tinha uma ideia bem constituída sobre a área que gostaria de estudar. Pensou em vários cursos, como Publicidade, História, Química, Educação Física e Psicologia. Ao final do ensino médio, forma uma preferência pelo último, no qual tentará ingressar nos anos seguintes, mas sem sucesso.

Ana Paula entra no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio. Após prestar o Enem, na plataforma do Sisu, ela seleciona Psicologia como primeira opção e Química como segunda. O motivo, segundo ela, era o gosto pela disciplina na escola e pela ideia de que poderia trabalhar na área de química forense. A carreira docente não tinha passado pela sua cabeça no período. Após o fechamento do sistema, ela fica na lista de espera do segundo curso, sendo convocada em uma das chamadas.

Como outros entrevistados com características escolares e socioeconômicas semelhantes, Ana Paula encontra muitas dificuldades para entender e acompanhar as disciplinas do campo da matemática durante o ciclo inicial da graduação. Contrasta, por exemplo, o seu desempenho escolar no ensino médio com a dificuldade de aprendizagem no curso.

Matemática eu era razoável no ensino médio, eu cheguei aqui... Tinha muita coisa que eu não tinha visto no ensino médio, completamente diferente, por causa do ensino da escola pública. Não é aquela coisa que ensina pra faculdade, tava ensinando a gente só pro que tinha que ter ensinado. Eu tive muita dificuldade, muita dificuldade com Física, com parte de Cálculo. Pior. Foi mais do que dor de cabeça, literalmente, comecei a ter período de enxaqueca, insônia. Foi muito ruim.

Também teve dificuldades de adaptar à rotina do curso, de estudos, bem como se relacionar com os colegas de turma e da faculdade.

Nossa, demais. Primeiro porque a gente vê que é uma coisa completamente diferente. Brotei do ensino médio direto pro universo da faculdade, aqui que é bem maior ainda, sem saber de nada. Só na cara e na coragem. Foi isso. Estranhei bastante e eu não consegui entrosar muito porque eu era muito mais tímida. (...) Conversava com umas poucas pessoas, mas eu não me sentia muito aceita. Talvez seja por causa do meu jeito que eu era. Eu não tinha muita amizade. Não mantenho contato com o pessoal.

Sua trajetória no curso é muito breve, apenas um semestre. Como se travava de sua segunda opção, em que escolheu o curso se baseando em poucas informações, ela decide sair e se matricular em um cursinho extensivo para prestar novamente o Enem. Como a primeira oportunidade, ela se viu na situação de repensar suas preferências e seleciona Filosofia como primeira opção e a Psicologia como segunda. Nesse caso, sua estratégia foi iniciar os estudos no primeiro curso para posteriormente utilizar o procedimento de reopção para se transferir para Psicologia. No entanto, para estar apta à reopção, teria que permanecer no curso por mais tempo e a disponibilidade de vagas não era certa. Ela relata também que nesse período assumiu mais responsabilidades de cuidado da irmã mais nova, o que dificultou ainda mais sua permanência na graduação. Por essas razões, ela desiste novamente.

Eu sempre tive a intenção de mudar da Filosofia pra Psicologia, por isso eu tive que trancar, por isso que eu tive que olhar meu horário, priorizar outras coisas além da faculdade. No ano passado, quando eu fui fazer Enem de novo e ela (sua Mãe) me falou "então, você vai mudar, agora se forma, você não vai ficar passeando na UFMG, porque isso não é certo". Também concordo com ela nesse ponto.

Repreendida pela mãe, ela decide pensar melhor sobre o que gostaria de cursar e resolve prestar novamente o Enem. Ainda na Filosofia, ela começou a pensar sobre a área de Educação Física. O motivo é que durante o cursou participou da prática de

cheerleading (líder de torcida), passando a fazer parte do grupo da Engenharia. Tomando gosto pela atividade, pesquisa melhor sobre o curso de Educação Física, que também tinha um time próprio, e decide se direcionar para a área.

A aspiração pela Psicologia continuou até pouco antes de participar do Enem, mas progressivamente ela foi se resolvendo pela área: “Tinha aquela pontinha "será que eu faço Psicologia?" Eu fui pesquisando um pouco também sobre a Psicologia, mas realmente entre a Educação Física e a Psicologia eu prefiro Educação Física”. Possivelmente, sua nota no Enem a incentivou nessa direção, como nas tentativas anteriores. De qualquer maneira, em sua terceira participação no Enem, no Sisu, seleciona o grau de Bacharelado como primeira opção e de Licenciatura como segunda, sendo aprovada neste grau acadêmico. Quando conversamos ela estava no segundo período e se sentia feliz com a decisão. Tinha um desempenho acadêmico mais satisfatório, bem como conseguiu se relacionar melhor com os colegas da faculdade. Também participava de um projeto de extensão do curso na área de ginástica que gostava bastante.

Agora eu tô achando maravilhoso. Tem as dificuldades de todo curso, a gente passa uns perrengues estudando, administrar a universidade, essas coisas. Mas agora eu já consigo entrosar com as pessoas, converso com minha sala quase toda, tenho amizade com todo mundo. Tenho mais facilidade com as matérias.

5.3 Mobilidade ou exclusão? Origem social e evasão voluntária ou involuntária

Em um certo sentido, todos os entrevistados pela pesquisa evadiram voluntariamente. Mesmo aqueles que obtiveram notas mais baixas ou não tinha dificuldades para compreender os conteúdos curriculares, tomaram a iniciativa de se afastar da universidade, formalmente ou não. Mas a leitura das trajetórias acadêmicas permite perceber que existem motivos que estiveram mais ou menos fora do controle dos estudantes – motivos que estão ligados ou se combinam às suas condições socioeconômicas e escolares e qualificam a forma de evasão que vivenciaram.

Pelo Quadro 4, indicamos as razões que, a partir da análise das entrevistas, foram relevantes e contribuíram para ocasionar a decisão de sair dos cursos pelos estudantes, de acordo com a posição social que o classificamos.

Quadro 4 – Motivos que ocasionaram a evasão dos estudantes entrevistados

Grupo/Estudante	Variáveis	Dificuldades acadêmicas	Responsabilidades externas	Perda de interesse pela área do curso
Alta	Carina			X
	Rafael			X
	Júlia			X
Intermediária	Eduardo			X
	Márcio	X		
	Marcela	X	X	
Baixa	Stephane		X	X
	João	X	X	X
	Carlos		X	X
	Felipe	X		
	Viviane			X
	Ana Paula	X		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os três estudantes de posição social elevada evadiram de modo mais voluntário. Nenhum deles passou por dificuldades acadêmicas ou tinha responsabilidades externas que prejudicavam o foco do curso. Carina, Rafael e Júlia saem principalmente por, após ingressarem no curso que desejavam naquele período, perceberem que ele não correspondia ao que esperavam. Devido às condições socioeconômicas mais favoráveis, tiveram a oportunidade de se direcionarem para carreiras que estavam mais coerentes com seus gostos e expectativas profissionais – condicionados por suas origens sociais.

Essa situação contrasta com a de muitos dos estudantes de posição social intermediária ou baixa. Considerando os dois grupos, Felipe, Ana Paula e Márcio saem do curso fundamentalmente por questões acadêmicas: apesar de alcançarem o desempenho no Enem que permitia o ingresso no curso, eles não contavam com a preparação escolar, principalmente em matemática, para acompanhar satisfatoriamente as disciplinas. Nesses três casos, a trajetória acadêmica no curso é muito breve, de apenas um semestre.

João e Marcela também compartilham com estes estudantes as dificuldades acadêmicas. Mas adicionalmente, a responsabilidade externa do trabalho foi relevante para decisão de sair da UFMG, especialmente para Marcela. Em seu caso, havia um desejo de permanecer na Estatística, apesar de não ter sido o curso que mais desejava (Economia), mas ao tomar mais responsabilidades nas tarefas da loja de seu pai, passa a faltar de muitas aulas e não consegue organizar seu tempo para estudar para as disciplinas e as avaliações.

Eduardo, Stephane, Carlos e Viviane, estão entre os estudantes de posição social intermediária ou baixa que saíram por razões mais voluntárias. Os casos de Stephane e de

Carlos apresentam especificidades, pois também tiveram responsabilidades externas durante o curso – no caso dela o trabalho na confeitaria e dele o cuidado com a família. Mas o que parece ter prevalecido em ambos foi o desinteresse pelo curso.

Nas seções seguintes discutimos essas conclusões gerais. Antes de prosseguirmos, importa salientar que ao apontar esses elementos como definidores das causas de evasão dos estudantes não estamos descartando que outros fatores possam ter se combinado ou atuado também na evasão. Mas sim que estes surgem como fundamentais a partir das análises das trajetórias e, principalmente, quando se comparam os processos entre os estudantes e entre os grupos de posições sociais.

Mobilidade acadêmica e condições socioeconômicas

Os estudantes de posição social alta contam com as condições socioeconômicas e escolares para concretizar suas preferências acadêmicas, mesmo que ainda não tivessem plenamente certos sobre elas – como muitos dos entrevistados de posição social mais baixa. Essas condições permitem que não apenas experimentem suas preferências, como também efetuam as modificações posteriores a essas decisões, devido a mudanças em seus planos ou simplesmente porque o curso em que ingressaram não correspondia a suas expectativas. Em outras palavras, as características sociais, econômicas e escolares influenciam não apenas a forma como os estudantes escolhem o curso, a distância entre o desejado e o possível, mas também o processo de evasão, seu significado e o direcionamentos posteriores à saída do curso ou instituição.

Desse modo, Carina, Rafael e Júlia, ao lembrarem o tempo que passaram no curso que inicialmente ingressaram, não avaliam o período como necessariamente desperdiçado, mas de aprendizagem ou amadurecimento. Suas experiências se aproximam da evasão que Tinto salienta como sendo esperada entre alguns universitários nos períodos iniciais da entrada no ensino superior, que, por serem jovens-adultos, ainda estão aprendendo e refletindo sobre os destinos profissionais que poderiam e gostariam de seguir futuramente. Entretanto, é necessário acrescentar que a oportunidade de refletir, de modo mais livre, sobre as possibilidades acadêmicas e profissionais durante esse período não está igualmente aberta para todos os indivíduos.

Vulnerabilidade socioeconômica e exclusão do ensino superior

As escolhas de curso empreendidas pelos estudantes de posição social mais alta se opõem de modo bem contrastante às formas como os entrevistados de origem socioeconômica mais baixa efetuaram suas decisões. Apenas 3 dos 9 estudantes dos grupos intermediário e baixo efetivamente ingressaram no curso que desejaram ao concluírem o ensino médio (Márcio, Stephane e Viviane). Os demais efetuaram várias tentativas de aprovação no curso que mais desejavam. Marcela, João, Carlos Felipe e Ana Paula prestaram mais de duas vezes o Enem, enquanto saíam dos cursos que conseguiram ser aprovados.

A incerteza sobre o que de fato se deseja é compartilhada entre os estudantes de todos os três grupos, mas para os universitários de posições sociais intermediária e baixa havia uma impossibilidade de se experimentar o curso pelo qual tinham uma maior preferência. Não se pode dizer que se tivessem ingressado nestes cursos eles teriam necessariamente permanecido – não contamos com esse contrafactual. Eles poderiam ter mudado de gosto ou de preferência como os estudantes de posição social alta ou como os entrevistados com características socioeconômicas semelhantes que ingressaram no curso que desejavam. Mas esse detalhe qualifica os processos de evasão vivenciado por esses estudantes, tornando mais provável que esses percursos sejam entendidos como decepcionantes, como tempo desperdiçado.

Mas além de influenciarem a lógica de escolha do curso, identificamos como as características socioeconômicas têm um papel relevante sobre as formas de relação dos estudantes com os cursos. Desse modo, condições econômicas mais favoráveis afastam o imperativo de ter que conciliar os estudos com o trabalho. Já destacamos que os casos de João e Marcela exemplificam isso. Mas se pode usar também o exemplo de Márcio em sua evasão do curso de História na PUC, ocorrida após deixar o curso de Matemática na UFMG. Sua saída da instituição privada se dá principalmente pela necessidade de trabalhar, pois do contrário, se conseguisse conciliar as atividades no emprego e na graduação, não teria reingressado na universidade federal.

O caso de Stephane se apresenta, em uma primeira análise, como mais ambíguo. Sem dúvidas, o trabalho pode ser apontado como o fator que a leva a sair do curso, afinal, a responsabilidade na confeitaria, que foi crescendo durante o curso, toma o seu tempo para os estudos. Contudo, o processo ou a forma que desencadeia a decisão é muito diferente do que tendemos a interpretar a partir de correlações estatísticas entre responsabilidades externas e evasão. Como salientamos, ela gostava muito do trabalho e se sentia valorizada o realizando, bem como começou a ter bom retorno econômico por

meio dele. O trabalho não é percebido como um mal necessário, um obstáculo, mas como uma atividade que a satisfazia. Em outros termos, sobre o processo de evasão de Stephane, talvez fosse mais adequado falarmos que o curso de Arquitetura e Urbanismo atrapalhava seu trabalho e não o contrário.

Origem escolar e desempenho acadêmico

Na análise de dados da UFMG, explicamos que o desempenho acadêmico, mensurado pelo RSG, tem efeito expressivo sobre a probabilidade de evadir do curso e da instituição. Mas salientamos que esses dados devem ser lidos com cautela, pois por trás disso poderia haver uma associação entre elementos motivacionais – nível de interesse pelo curso e o fato de estarem cogitando ou não abandoná-lo – e as notas obtidas pelos universitários. A análise das entrevistas permite qualificar esses resultados, pois os relatos indicam que a preparação escolar do estudante, isto é, sua familiaridade com os conhecimentos escolares que podem ser mobilizados academicamente, é muito relevante para as razões e os significados da evasão.

O desempenho acadêmico não refletirá necessariamente as dificuldades e o nível de aprendizagem do estudante. Rafael, como observamos, exemplifica isso, pois o baixo RSG obtido em determinados semestres não foi resultado de dificuldades acadêmicas nas disciplinas, mas do reduzido envolvimento com os conteúdos curriculares da Engenharia Química. Por outro lado, percebemos que o nível de preparação educacional do ensino médio, além de determinar os cursos e instituições em que é possível ingressar, também influencia as possibilidades de permanência. Pelos motivos de evasão indicados pelos relatos dos entrevistados, sintetizados no Quadro 4, vemos que de 9 entrevistados de posição intermediária e baixa, 5 saíram por questões acadêmicas, mesmo que não tenham sido as únicas motivações.

O peso da preparação escolar, ou capital cultural, se evidencia ao compararmos os relatos dos estudantes de posição social mais alta que saíram de cursos da área de Exatas e os entrevistados de posições sociais mais baixas. Assim, Rafael e Júlia, por exemplo, avaliam os conteúdos curriculares como pouco atrativos, muito teóricos e que tinham dificuldade de conectá-los com a utilidade prática nas profissões que seguiriam. Essas são avaliações semelhantes às dos estudantes de posição social mais baixa. Marcela, por exemplo, destaca que as matérias seriam pouco "convidativas". Existe, portanto, uma concordância entre os relatos a respeito do caráter excessivamente teórico das disciplinas

que compõem a parte inicial de graduações de Exatas ou Engenharias. Porém, como destacado, a preparação para compreender e ser aprovado nas disciplinas varia conforme a origem social e, por meio dela, a origem escolar.

Nessa linha, pode-se também comparar o processo de evasão vivenciado por Viviane com o dos demais estudantes de posições sociais semelhantes à sua. Apesar de compor o grupo pelas características socioeconômicas menos afluentes, como escolaridade parental mais baixa e ter frequentado a rede pública de ensino, ela concluiu o ensino médio em um colégio da rede federal, cujos estabelecimentos escolares tendem a exibir melhores indicadores de aprendizagem (Xavier e Alves, 2017). Nota-se também que pelo histórico educacional de suas irmãs mais velhas, as quais todas se graduaram e uma delas se tornou doutora, que Viviane foi socializada em um ambiente familiar que atribuía um valor muito elevado à escolarização, em que possivelmente eram orientadas práticas que cultivavam disposições que favoreciam o desempenho escolar (Viana, 2005). Tais características de sua origem familiar, com efeito, podem explicar o contraste da razão de sua evasão com a de seus pares. Ela não sai por ter dificuldades de acompanhamento das disciplinas ou por baixo desempenho, mas por se desinteressar com o curso – achando-o teórico demais e ao perceber que a carreira não lhe agradava. Com isso, antes de ser convocada para preencher uma vaga em Medicina, ela já estava decidida a abandonar o curso e prestar novamente o Enem.

Integração social, evasão e vivência no ensino superior

Pelos relatos dos estudantes, observamos que muitos deles passaram por dificuldades de sociabilidade nos cursos. No grupo de posição alta, Carina disse que se sentia um pouco mais isolada dos colegas, não por falta de identificação com eles, pois inclusive relatou ter saído com membros da turma em algumas ocasiões, mas sim por questões pessoais. Entre os estudantes do grupo intermediário, Eduardo e Márcio também tiveram dificuldades – o primeiro, logo quando começou o curso de Química, já o segundo, que ingressa em Matemática Noturno, não estabeleceu nenhum laço social forte enquanto frequentou o curso. Por fim, no grupo de posição social baixa, Stephane e Ana Paula relataram dificuldades sobre esse aspecto. Mais acentuados principalmente no caso da última.

Apesar de caracterizarem algumas das trajetórias acadêmicas, não é possível estabelecer que os problemas de interação social tenham ocasionado ou motivado a

evasão entre estes estudantes. Quando existente, esse é um problema que parece se combinar com outros, como dificuldades de aprender os conteúdos do curso ou ter que se dedicar ao trabalho, prejudicando ainda mais a experiência no curso. Mas, em nenhuma trajetória, as dificuldades de sociabilidade explicaram a evasão.

Nesse caso, uma via para entender o papel da integração social é não apenas comparar os casos em que as dificuldades de integração social existiram ou não, mas também considerar os percursos posteriores dos estudantes que se transferiram para outras graduações, e que permaneceram nelas, apesar de não estabelecerem a mesma integração do curso anterior. Os casos de Viviane e Felipe ilustram isso. No curso de Engenharia Química, Viviane formou amizades, gostava de interagir com os colegas e costumava sair com eles. Ao mudar para o curso de Medicina ela não consegue estabelecer esse mesmo nível de interação no curso. Pelo contrário, sente o ambiente social como sendo pouco amigável – por essa razão dizia sentir falta dos colegas da Engenharia. Felipe tem experiência semelhante ao passar do curso de Estatística para o de Administração. Mesmo depois da mudança, ele continuava a encontrar com os colegas do primeiro curso, enquanto no segundo se sente mais isolado. Lembremos que ele ainda cogitava sair do curso de Administração, mas não por esse motivo e sim porque gostaria de mudar para a área que sempre desejou, Psicologia.

Mas se o grau de integração social no curso não parece determinar a evasão ou a permanência, isso não significa que ele não possa ter dificultado ainda mais a vivência dos estudantes nos casos em que eles sentiam outras formas de problemas no curso. O caso de João exemplifica essa questão. Desinteressado e com dificuldades acadêmicas no curso de Letras, sua transferência no período noturno, ocasionada pela necessidade de trabalhar, piora ainda mais sua relação com o curso, pois lá se sente ainda mais isolado devido ao perfil social dos colegas, muito diferente do seu.

Efeito do Sisu sobre as escolhas de curso

Com base nos estudos sobre evasão, discutimos que a implementação do Sisu provocou efeitos expressivos sobre as taxas de evasão de cursos nas instituições públicas, em parte por modificar a lógica como os candidatos escolhiam seus destinos no ensino superior. Lembremos que para a análise de dados da UFMG, os resultados dos modelos indicaram que os ingressantes em graduações que selecionaram como segunda opção tinham maior probabilidade de sair da instituição – definitivamente ou não.

Apesar de não ser o foco de análise desta tese, a forma como muitos dos entrevistados ajustaram suas expectativas acadêmicas durante a abertura do Sisu torna importante mencionar o papel importante da plataforma sobre as escolhas dos estudantes. Pelos relatos, evidencia-se como o Sisu, ao oferecer uma informação atualizada sobre as possibilidades abertas pelo desempenho obtido no Enem, induz o candidato a uma escolha pelo possível, realizada em poucos dias (até mesmo horas) e de modo muito pouco refletido – o que pode ter consequências na forma como eles se relacionarão com os cursos.

O impacto do Sisu parece mais evidente sobre as escolhas dos estudantes socioeconomicamente menos afluentes, pois, como discutimos, eles tenderam a alcançar notas no Enem que restringiam suas possibilidades de ingresso, motivando-os a escolherem graduações que nutriam menor preferência. Mas mesmo entre os estudantes com melhores desempenhos no processo seletivo é possível identificar os efeitos do sistema sobre os seus processos de escolha.

No caso de Rafael, que, lembremos, pertence ao grupo de posição social mais elevada e obteve um desempenho elevado no Enem, apesar da certeza de que queria ingressar desde já no ensino superior, estava muito incerto sobre qual área gostaria de cursar. Apesar da inclinação à Engenharia, ele não sabia qual delas gostaria de ingressar. Pela plataforma, chega a cogitar inclusive o curso de Medicina. Como o desempenho não era suficiente para esta, opta pela Engenharia Química não por algum gosto particular pela área desse curso, mas apenas porque ele apresentava a nota de corte mais elevada, portanto, entendida como sendo o curso das Engenharias que seria o melhor.

O caso de Ana Paula constitui o exemplo ideal das trocas de curso que seriam induzidas pelo Sisu. Com o objetivo principal de ingressar em Psicologia, ela transita por três cursos diferentes, todos eles inseridos ou próximos da área de formação de professores. Principalmente nas duas primeiras tentativas, a escolha do curso foi efetuada apenas durante o período de inscrições no Sisu. Além disso, na segunda oportunidade, seu objetivo é explicitamente usar o ingresso na Filosofia para posteriormente se transferir internamente de curso. Diferente da aprovação em Química, que consistiu em um reajuste de preferências, em que experimentou se gostaria do curso, a admissão na Filosofia é feita com o planejamento antecipado de evadir, ainda que por mecanismo institucional.

Considerações

Os resultados deste capítulo indicam que as características socioeconômicas configuram o modo como o estudante experienciará a evasão no ensino superior. Os estudantes de origem social mais afluentes estão sujeitos a problemas comuns a todos os ingressantes do ensino superior, principalmente aqueles de posição social mais vulnerável: insegurança sobre a escolha do curso e da instituição, dificuldades de transição com a lógica específica do ensino superior e insatisfação com os conteúdos do curso. Por outro lado, quando esses elementos resultam em evasão, esse processo é vivenciado de modo muito diferente. Carina, Rafael e Júlia não percebem ou avaliam suas saídas do curso, mesmo da instituição, como um fracasso, mas como algo positivo, esperado pela consolidação do que gostariam de trabalhar no futuro – mesmo no caso da primeira, cujos pais foram mais resistentes à mudança, tendo em vista que sua transição foi avaliada como uma decisão arriscada (Arquitetura e Urbanismo para Música). Esses processos de evasão, além de não serem gerados por dificuldades acadêmicas, consistem em reorientações para a concretização das preferências educacionais dos estudantes.

Tais motivos para evadir não são igualmente prováveis de ocorrer entre todos os estudantes de acordo com suas origens sociais. Os estudantes de origem social mais baixa, com pais menos escolarizados, em ocupações de menor renda, principalmente aqueles que vieram da rede pública estadual ou municipal, contando com menor preparação escolar para o ingresso no ensino superior, estiveram mais sujeitos a vivenciar uma evasão decorrente de dificuldades acadêmicas ou de adaptação ao espaço universitário. Ou seja, uma evasão por razões involuntárias.

Além de determinarem os destinos acadêmicos possíveis, as condições econômicas e culturais influenciam também o desempenho acadêmico em si, isto é, a facilidade ou não de aprender os conteúdos do curso e de obter aprovação nas disciplinas da graduação. Estudantes com pais menos escolarizados, com menor rendimento, oriundos de escolas públicas não federais, estão mais propensos à evasão por dificuldades acadêmicas. Apesar das notas de entrada variarem segundo a procura pelo curso, exigindo competências educacionais diferentes, o nível de exigência interna dos cursos não acompanha essa seletividade. Com isso, Física, Filosofia ou Matemática, exigem níveis de conhecimentos que estão próximos das graduações de Engenharias, mas cuja maior parte do alunado não se encontra adequadamente preparada para acompanhar. Sobre esse resultado, verifica-se as repercussões das desigualdades de aprendizagem entre os tipos de estabelecimentos escolares de educação básica nacional – desigualdades que estão conectadas com a origem social dos estudantes.

Na amostra de relatos coletados, o efeito da integração social sobre a decisão pela evasão não foi direto, isto é, não causaram por si só a decisão de sair do curso. Quando ausente, funcionava como um elemento que se combinava à insatisfação com o curso decorrente de outros fatores, como desinteresse pela área e conteúdo do curso, dificuldades acadêmicas de compreensão e aprovação nas avaliações. Ou seja, contribuía para prejudicar ainda mais a trajetória no curso, e a consequente decisão pela evasão, mas não surge como elemento determinante. Em casos que os estudantes estavam mais satisfeitos com o curso e com suas perspectivas profissionais, uma baixa integração no ambiente social da graduação não se mostrou relevante para influenciar suas decisões de permanecer ou não.

Importa indicar alguns limites do desenho da pesquisa nesse nível de análise. O fato de não se tratar de uma amostra aleatória já restringe a possibilidade de generalizações a partir das entrevistas. Além disso, ao não focalizarmos um curso específico, por buscarmos uma abrangência de trajetórias universitárias na UFMG, nossa análise exhibe fragilidade originadas da provável relação entre os tipos de evasão e as características específicas do ambiente acadêmico e social dos cursos. Como insistimos ao longo da tese, as taxas de evasão variam consideravelmente segundo as áreas e características das graduações. Tentamos enfatizar os efeitos dessas variações na análise dos processos de evasão dos estudantes entrevistados. Contudo, somente estudos mais focalizados, que incluam descrições densas dos espaços e das organizações desses cursos, permitiriam entender com maior segurança suas influências sobre as taxas de evasão e, conseqüentemente, na determinação das decisões de sair do curso efetuadas pelos universitários. Como exemplo, os fatores relativos às dificuldades acadêmicas experienciadas pelos estudantes de posições intermediária e baixa podem estar muito ligados ao perfil dos cursos da área de Exatas, como Matemática, Estatística e Química. Apesar de termos analisados dois casos da Letras, um deles com evasão por dificuldades acadêmicas (João), outros cursos das áreas de Humanidades, Letras, Ciências Biológicas etc., podem ter características que impulsionem evasões por razões diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta pesquisa, analisamos a relação entre desigualdades sociais e evasão no ensino superior na rede federal. Na primeira parte do trabalho, ao retomar teorias sociológicas que poderiam ser mobilizadas para a análise desse fenômeno educacional, bem como o conjunto de pesquisas brasileiras sobre o tema, observamos que os resultados não são plenamente conclusivos a respeito da relação entre as desigualdades socioeconômicas e as chances de evasão. Apontamos algumas razões que explicam essa situação. Uma delas se refere à natureza educacional do ensino superior, que se caracteriza por uma lógica pedagógica mais fundamentada na autonomia e direcionada a jovens-adultos. Pelo fato de que grande parte dos ingressantes nas universidades e faculdades ainda estão constituindo suas preferências acadêmicas e profissionais, seria esperado que uma parte deles saíssem de cursos ou instituições com o fim de se reorientarem para destinos mais ajustados às suas expectativas. Desse modo, do ponto de vista dos indivíduos, a evasão no ensino superior pode não implicar necessariamente em fracasso, podendo ser na realidade uma mobilidade para outra graduação ou instituição – como bem observaram pesquisadores como Dilvo Ristoff e Vincent Tinto.

Relacionada a essa questão, outra razão se deve às diferentes abordagens e tipos de dados utilizados nas pesquisas, que comumente não permitem identificar de modo mais preciso qual a forma de evasão analisada: se de curso, instituição ou do sistema de ensino superior. Tais considerações seriam importantes, pois cada tipo de evasão poderia ser ocasionada por razões muito diferentes a depender do perfil social dos estudantes e das características das graduações.

Além das questões relacionadas com a definição da evasão, outro ponto importante a ser considerado se liga à seletividade do sistema, que torna o público desse nível educacional relativamente mais homogêneo do que o encontrado na educação básica. Isso explicaria o baixo efeito da origem social sobre as chances de a evasão ocorrer ou não no nível terciário. É preciso considerar ainda que o acesso ao ensino superior se dá em cursos e instituições mais ou menos prestigiosos e seletivos, o que faz com que os ingressantes tenham que ajustar antecipadamente suas escolhas às suas condições sociais e econômicas de existência e ao seu perfil escolar.

Incorporamos elementos dessa discussão no desenho de pesquisa ao buscarmos verificar se os efeitos da origem social dos estudantes sobre a evasão variariam conforme

seu tipo e as razões de sua ocorrência. Desse modo, no primeiro capítulo de resultados, a partir de base de dados sociodemográficos disponíveis no Censo da Educação Superior, verificamos que os ingressantes de 2016 que concluíram o ensino médio em escolas públicas têm maior probabilidade de evadir do sistema de ensino superior. Ao contrário, seus pares das escolas privadas, uma vez que evadiam, eram mais prováveis de reingressar em outros cursos ou instituições. Não observamos diferenças significativas segundo a raça dos estudantes. Os resultados dos modelos indicaram a maior relevância de variáveis referentes às características dos cursos. Estudantes matriculados em graduações que ofereciam o grau de Licenciatura ou funcionavam no período noturno tinham maior probabilidades de sair do curso e do sistema de ensino superior, em comparação com seus colegas dos cursos de Bacharelado ou do período diurno.

Após a análise de dados nacionais referentes ao setor federal, efetuamos também uma análise sobre a base de dados de estudantes da UFMG, mobilizando um desenho de pesquisa similar, ao diferenciar evasão de curso seguida de reingresso e evasão da instituição. Sobre o último tipo de saída, não identificamos variações significativas segundo a origem social. Para a saída de curso, identificamos, contra nossas hipóteses, que os estudantes com características socioeconômicas menos afluentes estavam mais propensos a mudarem internamente de curso, apesar das diferenças serem baixas. Novamente, observamos que outros fatores eram mais relevantes na diferenciação das probabilidades de evasão, principalmente aquelas relativas às características dos cursos como seletividade e turno.

No terceiro capítulo de análise, nosso objetivo não foi verificar as diferenças de probabilidades de evasão entre estudantes de diferentes origens sociais, mas sim analisar se haveria diferenças sobre os processos e razões de evasão. Para isso, recorreremos a entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes com diferentes perfis sociais que saíram de cursos da UFMG entre os anos de 2016 a 2018. Com base em uma abordagem comparativa de suas trajetórias acadêmicas, identificamos que as condições socioeconômicas e o perfil escolar dos estudantes – em grande medida, relacionado à sua origem social – são importantes para se entender se o processo de evasão ocorre por motivos mais involuntários (dificuldades de aprendizagem, falta de tempo para os estudos) ou mais voluntários (frustração com o curso após o ingresso ou mudanças nas preferências acadêmicas e profissionais). Em outras palavras, os significados da evasão variariam conforme a origem social.

Em síntese, os resultados mais amplos obtidos por meio das bases de dados do ensino superior federal brasileiro e o da UFMG são coerentes com outras pesquisas sobre evasão elaboradas no Brasil. A evasão nas universidades federais não parece estar associada, ou ao menos fortemente correlacionada, com características socioeconômicas – ainda que seja importante se atentar para variações dessa relação que possam ocorrer conforme seus tipos, se de curso, instituição ou sistema. Por outro lado, ao buscarmos diferenciar os processos de evasão conforme essas variáveis, identificamos que as razões variam consideravelmente.

Isso indica a importância de elaboração de desenhos de pesquisa que permitam identificar mais adequadamente as diferentes razões da evasão, para que se possa investigar as relações entre essas razões e as condições socioeconômicas dos estudantes. Mesmo bases de dados muito ricas, como a disponibilizada pela UFMG, que sem dúvida auxiliam enormemente os pesquisadores e educadores no trabalho de acompanhamento das taxas de evasão e permanência universitária, podem ser incapazes de revelar que num mesmo resultado estatístico se escondem causas muito diferentes em sua determinação. Torna-se importante que sejam incorporadas nas pesquisas meios que possibilitem identificar as diferentes causas da evasão, para que se possa melhorar o planejamento, e justificação, de políticas educacionais direcionadas para evitar ou diminuir os processos de evasão que afetam os mais vulneráveis e que constituem, de fato, exclusão acadêmica e social.

Concluimos com uma consideração sobre o uso dos indicadores de evasão para avaliar as graduações. Apesar da relevância que as pesquisas sobre evasão têm tomado nos últimos anos, não se deve tomar esse indicador como o principal elemento para avaliar o desempenho ou qualidade de um curso. Aqui, é importante lembrar mais uma vez a observação de Tinto de que as instituições sempre registrarão algum percentual de evasão, mesmo nos cursos mais seletivos. Assim, é importante que os projetos educacionais das universidades estejam atentos a melhorar o bem-estar de seu público, as condições de aprendizagem e a orientação sobre os destinos profissionais como objetivos que têm valores próprios. Neste trabalho focalizamos as informações e os casos daqueles que saíram dos cursos, mas muitos permanecem no ensino superior, e completam a graduação, sem se sentirem plenamente satisfeitos ou incapazes de mobilizar o capital educacional no mercado de trabalho. É necessário que a instituição se preocupe com a vida universitária em si e não apenas com os indicadores de conclusão.

Referências

- ABREU, Luis; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. **Encontro nacional de economia**, v. 42, p. 9-12, 2014.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira; PEIXOTO, MCL. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 214 f.** 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Análise da evasão nos cursos de graduação da USP, da cidade de São Paulo, no período de 2002 a 2006. **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Universidade Federal de São João Del Rey, 2014.
- AGRESTI, Alan. **An introduction to categorical data analysis**. Third edition ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2019.
- ALMEIDA, Alessio Tony; SIQUEIRA, Liedje Bettizaide; SILVA, Andréa Ferreira; SOBRAL, Eryka; ROCHA, Evandro. **Estratégia Safe Choice sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro**. 2016. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2780067>. Acesso em: 18/12/2017.
- ALMEIDA, João Batista; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, p. 167-178, 2012.
- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial, 2019.
- ANDIFES/ABUEM/SESu/MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. 1996.
- CARVALHAES, Flavio; COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. Horizontal opportunities in access to higher education in Brazil: socioeconomic status, gender and race in a context of educational expansion. *Tempo Social*, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, Dec. 2012.
- BAKER, Amanda R.; ANDREWS, Benjamin D.; MCDANIEL, Anne. The impact of student loans on college access, completion, and returns. **Sociology Compass**, v. 11, n. 6, p. e12480, 2017.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (Org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris. 2020.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019.

- BARBOSA, Paola Vargas; MEZZOMO, Felipe; LODER, Liane Ludwig. Motivos de Evasão no curso de Engenharia Elétrica: Realidade e perspectivas. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. 2011.
- BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski et al. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 132-138, 2012.
- BATES, Douglas et al. **The lme4 package**. R package version, v. 2, n. 1, p. 74, 2007.
- BEAN, John P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in higher education**, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.
- BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.
- BEEKHOVEN, Sandra; DE JONG, Uulkje; VAN HOUT, H. Explaining academic progress via combining concepts of integration theory and rational choice theory. *Research in Higher Education*, v. 43, n. 5, p. 577-600, 2002.
- BERGER, Joseph B.; BRAXTON, John M. Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. **Research in Higher education**, v. 39, n. 2, p. 103-119, 1998.
- BEZERRA, Teresa Olinda Caminha e GURGEL, Cláudio Roberto Marques. “A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social”. *Pensamento & Realidade*, ano XV, v. 27, n. 2, pp. 95-117, São Paulo, 2012.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Editora Universidade de Brasília, 1981.
- BOUDON, Raymond. Beyond rational choice theory. **Annual review of sociology**, v. 29, n. 1, p. 1-21, 2003.
- BOUDON, Raymond. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. **CAHIERS FRANCAIS-PARIS-**, p. 79-79, 2003a.
- BRAGA, Mauro Mendes et al. A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de química da UFMG. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 7, n. 1, 2002.
- BRAGA, Mauro Mendes; MARIA DO CARMO, L. PEIXOTO; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 3, 2003.
- BREEN, R.; KARLSON, K. B.; HOLM, A. Interpreting and Understanding Logits, Probits, and Other Nonlinear Probability Models. **Annual Review of Sociology**, v. 44, n. 1, p. 39-54, 2018.
- BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 5, p. 9-16, 1993.
- CABRERA, Alberto F. et al. The convergence between two theories of college persistence. **The journal of higher education**, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992.

- CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury; CASTANEDA, M. B. Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **Journal of Higher Education**, v. 64, n. 2, p. 123-139, 1993.
- CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** (Dissertação). Universidade de Brasília, 2008.
- CARVALHAES, Flavio.; RIBEIRO, Carlos. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, 2019.
- CASEIRO, L. C. Z. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação.** Brasília: [s.n.], 2016.
- CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 63, 2013.
- CHEN, Rong. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 487-505, 2012.
- COLLINS, Randall. **The credential society: An historical sociology of education and stratification.** Columbia University Press, 2019.
- COMTOIS, Dominic; COMTOIS, Maintainer Dominic. **Package ‘summarytools’.** 2016.
- CONTINI, D.; CUGNATA, F.; SCAGNI, A. Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. **Higher Education**, v. 75, n. 5, p. 785–808, 2018.
- COSTA, ANDRÉA LOPES DA; PICANÇO, Felícia. PARA ALÉM DO ACESSO E DA INCLUSÃO Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 281-306, 2020.
- COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana. Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso. **Lisboa: Mundos Sociais**, 2014.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.
- DIAS, Ellen CM; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria AS. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. In: **Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade.** 2010.
- DURKHEIM, Emile. **O suicídio: estudo de sociologia.** Martins Fontes. 2004.

- DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Determinant factors for undergraduate student's dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- ELSTER, Jon (Ed.). **Rational choice**. NYU Press, 1986.
- FACCHINI, Marta; TRIVENTI, Moris; VERGOLINI, Loris. **Do Grants Improve the Outcomes of University Students in a Context with High Dropout Rates?** Evidence from a Matching Approach. 2019. Disponível em: <osf.io/preprints/socarxiv/k3gwv>. Acesso em: 04/03/2019.
- FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, n. 51, 2014.
- FERES JÚNIOR, João. et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FERNANDES, Danielle Cireno. Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 22, p. 365-422, 2004.
- FLICK, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 2014.
- FRITSCH, Rosangela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015.
- FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira. A evasão em disciplinas de cursos de graduação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020005-e020005, 2020.
- GAMBETTA, Diego. **Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education**. Cambridge University Press, 1987.
- GEMAQUE, Licia Santos Buhaten; SOUZA, Lúcio Gemaque. Diplomação, retenção e evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 2, n. 1, p. 84-105, 2016.
- GEORG, Werner. Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 6, p. 647-661, 2009.
- GERBER, Theodore P.; CHEUNG, Sin Yi. Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 34, p. 299-318, 2008.
- GLADIEUX, Lawrence; PERNA, Laura. Borrowers Who Drop Out: A Neglected Aspect of the College Student Loan Trend. **National Center Report# 05-2**. National Center for Public Policy and Higher Education, 2005.
- GOLDTHORPE, John. H. The role of education in intergenerational social mobility: Problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. **Rationality and Society**, v. 26, n. 3, p. 265-289, 2014.

- GOLGHER, André Braz. Comparisons of Counterfactual Affirmative Action Policies At the Federal University of Minas Gerais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 105, 2020.
- GREEN, Donald; SHAPIRO, Ian. **Pathologies of rational choice theory: A critique of applications in political science**. Yale University Press, 1996.
- GUIFFRIDA, Douglas A. Toward a cultural advancement of Tinto's theory. **The Review of Higher Education**, v. 29, n. 4, p. 451-472, 2006.
- HAUSER, Robert M.; ANDREW, Megan. 1. Another look at the stratification of educational transitions: the logistic response model with partial proportionality constraints. **Sociological Methodology**, v. 36, n. 1, p. 1-26, 2006.
- HERBAUT, Estelle. Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica*, p. 0001699320920916, 2020.
- HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, 2014.
- HERINGER, Rosana. (Org.). **Educação Superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2018.
- HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INEP. **Resumo técnico – Censo da Educação Superior: 2014**. Diretoria de estatísticas educacionais. Brasília, 2017.
- INEP/MEC. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf>. Acesso em: 04/06/2019.
- KARRUZ, Ana. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, v. 61, n. 2, p. 405–462, 2018.
- KLITZKE, Melina; HERINGER, Rosana. Student Dropout in the First Two Years of Graduation: The Case of the Federal University of Rio De Janeiro. In: IV ISA Forum of Sociology. ISA, 2021. Disponível em: <<https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2020/meetingapp.cgi/Paper/114467>>. Acesso em: 19/03/2021.
- LIMA JUNIOR, Paulo et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019.
- LIMA JUNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 258 f. Tese de Doutorado. Tese

(Doutorado Acadêmico em Ensino de Física). Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. 2013.

LIMA JUNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu. **Ensaio (Belo Horizonte): pesquisa em educação em ciências**. Vol. 15, n. 1 (jan/abr. 2013), p. 113-129, 2013.

LIMA JÚNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle. **Razões para desistir**: Análise sociológica da evasão no curso de Física. Curitiba: Appris. 2018

LONGDEN, Bernard. Interpreting student early departure from higher education through the lens of cultural capital. **Tertiary Education & Management**, v. 10, n. 2, p. 121-138, 2004.

LOVENHEIM, Michael. TURNER, Sarah. The human capital model. In.: LOVENHEIM, Michael. TURNER, Sarah. **Economics of Education**. Worth. 2017.

LOVENHEIM, Michael. TURNER, Sarah. The signaling model: an alternative to the human capital model. In.: LOVENHEIM, Michael. TURNER, Sarah. **Economics of Education**. Worth. 2017.

LUCAS, Samuel. R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology**, v. 10, n. 6, p. 1642–1690, 2001.

LUCIA FELICETTI, Vera; CABRERA, Alberto F. Acesso à Educação Superior: o ProUni em Foco. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.

LÜDECKE, Daniel. ggeffects: Tidy data frames of marginal effects from regression models. **Journal of Open Source Software**, v. 3, n. 26, p. 772, 2018.

LÜDECKE, Daniel. **Package ‘sjPlot’**. 2017.

MARE, Robert. D. Response: Statistical models of educational stratification - Hauser and Andrew’s models for school transitions. **Sociological Methodology**, v. 36, n. 1, p. 27–37, 2006.

MARE, Robert. D. Social background and school continuation decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295–305, 1980.

MARQUES, Felipe Tumenas. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1061-1077, 2020.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. **Comissão Especial de Estudos de Evasão. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 25 de Setembro de 2017.

MELLO, Ursula Mattioli. **Affirmative Action, Centralization of Admission and the Profile of Incoming Students in Higher Education: Evidence from Brazil**. Working paper. 2018.

METZNER, Barbara S.; BEAN, John P. The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Research in higher education**, v. 27, n. 1, p. 15-38, 1987.

- MONT'ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **RBCS**, v. 30, n. 88, 2015.
- NÓBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 433-441, 2016.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NONATO, Brésia F.; RIBEIRO, Gustavo M.; FLONTINO, Sandra R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online]. 2017, vol.33, e161036. Epub27-Abr-2017.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. Tese de Doutorado. UFMG. 185f. 2004.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 15-38, 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. Vocabulário Bourdieu. **Belo Horizonte: Autêntica Editora**, 2017.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-144, 2004.
- OLIVEIRA, Antônio. José. B. DE; HONORATO, Gabriela. (Org.). **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2020.
- OSHIRO, Cláudia. H. Financial aid and dropouts from private higher education institutions in brazil. **12th International Technology, Education and Development Conference**. Disponível em: <10.21125/inted.2018.0806>. Acesso em: 22/12/2020. 2018.
- PALHARINI, Francisco. Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF. **Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 2, 2004.
- PALMBERGER, Monika; GINGRICH, Andre. Qualitative comparative practices: Dimensions, cases and strategies. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, p. 94-118, 2013.
- PAREDES, Alberto Sanchez; DURHAM, Eunice Ribeiro. **Evasão do terceiro grau em Curitiba**. Nupes, USP. 1994. Disponível em: <<https://bdpi.usp.br/item/000731215>>. Acesso em: 04/06/2019.
- PASCARELLA, Ernest T.; CHAPMAN, David W. A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. **American educational research journal**, v. 20, n. 1, p. 87-102, 1983.
- PASCARELLA, Ernest T.; DUBY, Paul B.; IVERSON, Barbara K. A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. **Sociology of Education**, p. 88-100, 1983.
- PRICE, James L. **The study of turnover**. Iowa State Press, 1977.

- PROGRAD. Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1. **Relatórios PROGRAD**. UFMG. 2018
- PROGRAD. **Avaliação dos cursos de graduação presenciais da UFMG**. UFMG. 2016.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 115-135, 2007.
- R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria.
- REAY, Diane et al. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. **Sociology**, v. 35, n. 4, p. 855-874, 2001.
- REAY, Diane. 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. **Journal of education policy**, v. 13, n. 4, p. 519-529, 1998.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006.
- RISTOFF, Dilvo I. Considerações sobre evasão. Ristoff, DI **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, p. 119-129, 1997.
- RISTOFF, Dilvo. Evasão: Exclusão ou mobilidade. **Santa Catarina, UFSC**, 1995.
- SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.
- SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973.
- SHAVIT, Yossi et al. (Ed.). **Stratification in higher education: A comparative study**. Stanford University Press, 2007.
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- SILVA, Adriano Maniçoba; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 741-757, 2017.
- SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.
- SILVA, Tatiana Dias. Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente. **Texto para discussão IPEA**, IPEA. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35893&Itemid=448>.
- SOARES, Priscila da Cruz; FERREIRA, Maria Mary. **A evasão no curso de biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão**. 2014.

- SPADY, William G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.
- SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.
- STRATTON, Leslie S.; O'TOOLE, Dennis M.; WETZEL, James N. A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. **Economics of education review**, v. 27, n. 3, p. 319-331, 2008.
- TERENZINI, Patrick T.; PASCARELLA, Ernest T. The relation of students' precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition. **Research in Higher Education**, v. 9, n. 4, p. 347-366, 1978.
- TERENZINI, Patrick T.; PASCARELLA, Ernest T. Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. **Research in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 25-43, 1977.
- TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of higher education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.
- TINTO, Vincent. Defining dropout: A matter of perspective. **New Directions for Institutional Research**, v. 1982, n. 36, p. 3-15, 1982.
- TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.
- TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: What next?. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.
- TINTO, Vincent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **The journal of higher education**, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.
- TINTO, Vincent. **College student retention: Formula for student success**. Greenwood Publishing Group, 2005.
- TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. University of Chicago Press, Chicago, 2012.
- UFMG. Análise do perfil dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de graduação da UFMG - 2009 a 2018/1. **Pró-reitoria de graduação**. 2018.
- VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.
- VIEIRA, R. S.; ARENDS-KUENNING, M. Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. **Economics of Education Review**, v. 73, n. July, p. 101931, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101931>>.
- VITELLI, Ricardo. F.; FRISTH, Rosângela. Evasão Escolar na educação superior: De que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ**, v.27, nº66 – p.908-937. set./dez. 2016.
- XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Níveis de desempenho escolar evidências de exclusão educacional. **Revista Argumentos**, v. 12, n. 1, p. 107-136, 2017.

Apêndice A – Capítulo 3 Evasão nas universidades federais

Tabela 7 – Comparação entre o indicador de ausência da variável cor/raça e outras variáveis*

	Ausência de informação sobre raça do estudante	
	Contém informação	Informação ausente
Sexo		
Feminino	81.7	18.3
Masculino	81.4	18.6
#Total cases	230779	52323
Grau acadêmico		
Bacharelado	82.6	17.4
Licenciatura	80.4	19.6
Não aplicável	82.8	17.2
Tecnológico	60.8	39.2
#Total cases	230779	52323
Modalidade de ensino		
Curso a distância	49.8	50.2
Presencial	83.2	16.8
#Total cases	230779	52323
Turno do curso		
Integral	83.0	17.0
Matutino	86.4	13.6
Noturno	82.4	17.6
Não aplicável	49.8	50.2
Vespertino	83.5	16.5
#Total cases	230779	52323
Apoio social		
Não recebeu apoio social	79.9	20.1
Recebeu apoio social	89.1	10.9
#Total cases	230779	52323
Atividade extracurricular		
Não participou de atividade extracurricular	81.2	18.8
Participou de atividade extracurricular	88.1	11.9
#Total cases	230779	52323
Reserva de vagas		
Ampla concorrência	75.1	24.9
Cotista	91.4	8.6
#Total cases	230779	52323
Origem escolar		
Escola privada	75.9	24.1
Escola pública	85.1	14.9
Sem informação	88.0	12.0
#Total cases	230779	52323
Situação acadêmica		
Cursando	82.2	17.8
Matrícula trancada	72.7	27.3
Desvinculado do curso	79.8	20.2
Transferido para outro curso na mesma IES	81.9	18.1
Formado	86.4	13.6
#Total cases	230779	52323

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2016 e 2017.

*Nota: A tabela exibe as variáveis antes do tratamento realizado no banco consolidado.

Classificação dos cursos em tipos de graduação

Cursos classificados como **Bacharelado de maior prestígio**: "Direito", "Economia", "Engenharia civil", "Medicina", "Ciências contábeis", "Agronomia", "Administração", "Engenharia elétrica", "Nutrição", "Ciência da computação", "Medicina veterinária", "Arquitetura e urbanismo", "Farmácia", "Publicidade e propaganda", "Jornalismo", "Psicologia", "Engenharia mecânica", "Engenharia de alimentos", "Estatística", "Biomedicina", "Engenharia química", "Engenharia de minas", "Engenharia de controle e automação", "Engenharia de computação", "Relações internacionais", "Odontologia", "Engenharia de redes de comunicação", "Engenharia mecatrônica", "Engenharia de produção", "Turismo", "Engenharia

ambiental", "Engenharia bioquímica", "Fonoaudiologia", "Engenharia eletrônica", "Ciência médica", "Engenharia de materiais", "Engenharia de materiais", "Engenharia de pesca", "Design", "Engenharia agrícola", "Engenharia de petróleo", "Engenharia de telecomunicações", "Engenharia sanitária", "Engenharia cartográfica", "Comunicação social (redação e conteúdo)", "Engenharia geológica", "Engenharia metalúrgica", "Engenharia física", "Engenharia marítima", "Engenharia naval", "Engenharia Biomédica", "Engenharia aeronáutica", "Engenharia industrial", "Engenharia têxtil", "Engenharia aeroespacial", "Engenharia automotiva", "Engenharia nuclear", "Engenharia", "Engenharia florestal".

Cursos classificados como **Bacharelado**: "Serviço social", "Geologia", "Enfermagem", "Radialismo", "Biblioteconomia", "Zootecnia", "Engenharia ambiental e sanitária", "Tecnologia de alimentos", "Geografia (natureza)", "Sistemas de informação", "Administração dos serviços de saúde", "Física", "Filosofia", "Química", "Ciências sociais", "Educação física", "Ciências biológicas", "Música", "Construção de estradas", "Ciência política", "Arquivologia", "Línguas/literaturas estrangeiras modernas", "Gestão ambiental", "Fisioterapia", "Administração hospitalar", "Terapia ocupacional", "Ciências ambientais", "Geofísica", "Administração pública", "Museologia", "Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna", "Relações públicas", "História", "Tradutor", "Química industrial", "Matemática", "Secretariado executivo", "Arqueologia", "Ciência atuarial", "Cinema e vídeo", "Ecologia", "Astronomia", "Matemática aplicada", "Agroindústria", "Antropologia social", "Bioquímica industrial", "Desenho de moda", "Artes cênicas", "Tradutor e intérprete", "Som e imagem", "Língua/literatura vernácula (português)", "Agroecologia", "Administração de cooperativas", "Indústrias de laticínios (industriais)", "Tecnologia em agronegócio", "Oceanologia", "Artes visuais", "Hotelaria", "Negócios internacionais", "Gestão da informação", "Dança (arte)", "Teatro", "Negócios imobiliários", "Oceanografia", "Ciências físicas", "Meteorologia", "Extração de petróleo e gás", "Aquacultura", "Tecnologia da informação", "Design de Produto", "Empreendedorismo", "Estudos de energia", "Produção cultural", "Multimídia", "Desenho industrial (artístico)", "Sociologia", "Segurança pública", "Artes", "Artes plásticas", "Linguagem de sinais", "Conservação e restauro de material cultural", "Moda", "Cinema e animação", "Humanidades", "Teologia", "Agrimensura", "Química tecnológica", "Gastronomia", "Saúde (programas ou cursos gerais)", "Pedagogia", "Produção de multimídia", "Engenharia de recursos hídricos", "Acústica", "Animação", "Decoração de interiores", "Paisagismo", "Cenografia", "Formação de professor de teatro (artes cênicas)", "Biologia - modalidade médica", "Microbiologia", "Economia doméstica", "Ciência da terra", "Ciências atmosféricas", "Saúde e segurança no trabalho", "Língua/literatura vernácula e línguas/literaturas estrangeiras modernas", "Interpretação teatral", "Análise de sistemas", "Saúde pública", "Artes e mídia", "Estudos culturais", "Geoprocessamento", "Produção de vinhos", "Ciências agrárias", "Ciências sociais".

Cursos classificados como **Licenciatura**: "Pedagogia", "Formação de professor de educação física", "Formação de professor de geografia", "Formação de professor de história", "Formação de professor de matemática", "Formação de professor de física", "Formação de professor de biologia", "Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna", "Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)", "Formação de professor de música", "Formação de professor de ciências", "Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna", "Formação de professor de química", "Formação de professor de sociologia", "Formação de professor de filosofia", "Formação de professor de educação especial", "Formação de professor de computação (informática)", "Formação de professor de artes plásticas", "Formação de professor de teatro (artes cênicas)", "Formação de professor de artes visuais", "Formação de professor de dança", "Formação de professor de educação religiosa", "Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)", "Formação de professor das séries finais do ensino fundamental", "Formação de professor de letras", "Licenciatura Intercultural", "Formação de professor de artes (educação artística)", "Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental", "Formação de professor para a educação básica", "Licenciatura Intercultural Indígena", "Licenciatura para a educação profissional e tecnológica", "Formação de professor de biblioteconomia", "Formação de professor de estudos sociais".

Tabela 8 – Resultados dos modelos logísticos em efeitos marginais médios

Variável	Modelo 1 - Evasão de curso/instituição com reingresso	Modelo 2 - Evasão do ensino superior
Entre 19 e 24 Anos (Até 18 anos)	-0.007 (0.001)***	0.009 (0.001)***
Entre 25 e 29 Anos (Até 18 anos)	-0.015 (0.002)***	0.032 (0.004)***
30 Anos ou Mais (Até 18 anos)	-0.014 (0.002)***	0.038 (0.005)***
Feminino (Masculino)	-0.006 (0.001)***	-0.006 (0.001)***
Negra (Branca)	0 (0.001)	0.001 (0.001)
Escola Pública (Escola privada)	-0.006 (0.002)***	0.005 (0.001)***
Cotista (Ampla concorrência)	0.004 (0.002)*	0 (0.001)
Recebeu apoio social (Não recebeu)	-0.03 (0.003)***	-0.022 (0.003)***
Participou de atividade extracurricular (Não participou)	-0.034 (0.003)***	-0.022 (0.003)***
Bacharelado (Bacharelado de maior prestígio)	0.012 (0.002)***	0.013 (0.002)***
Licenciatura (Bacharelado de maior prestígio)	0.017 (0.003)***	0.012 (0.002)***
Diurno (Integral)	-0.002 (0.002)	0.005 (0.002)**
Noturno (Integral)	-0.004 (0.001)**	0.003 (0.001)*

Erro padrão e variáveis de referência exibidos entre parênteses. *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 9 – Métricas e outros resultados dos modelos

Modelo	AIC	BIC	R2 condicional	R2 marginal	ICC	Variância (Efeito aleatório) - Curso/Instituição	Variância (Efeito aleatório) - Instituição	Desvio padrão (Efeito aleatório) - Curso/Instituição	Desvio padrão (Efeito aleatório) - Instituição
Modelo nulo - Evasão de curso	61,724	61,754	0.15	0.000	0.15	0.00012	0.60	0.011	0.77
Modelo 1 - Evasão de curso	59,942	60,104	0.29	0.069	0.23	0.32908	0.68	0.574	0.82
Modelo nulo - Evasão do ensino superior	40,829	40,860	0.27	0.000	0.27	0.52106	0.67	0.722	0.82
Modelo 2 - Evasão do ensino superior	37,619	37,781	0.45	0.149	0.36	0.39831	1.42	0.631	1.19

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 10 – Comparação entre os modelos multinomial e logísticos binomiais, resultados em razões de chance

	Modelo Multinomial		Modelo logístico binário (1)	Modelo logístico binário (2)
	Evasão de curso/instituição com reingresso	Evasão do ensino superior	Evasão de curso/instituição com reingresso	Evasão do ensino superior
(Constante)	0.045*** (0.008)	0.006*** (0.002)	0.048*** (0.005)	0.006*** (0.001)
Faixa de idade: Entre 19 e 24 anos/Até 18 anos	0.874*** (0.025)	1.755*** (0.089)	0.856*** (0.024)	1.767*** (0.086)
Faixa de idade: Entre 25 e 29 anos/Até 18 anos	0.736*** (0.035)	3.767*** (0.223)	0.681*** (0.032)	3.861*** (0.218)
Faixa de idade: 30 anos ou mais/Até 18 anos	0.753*** (0.036)	4.414*** (0.257)	0.685*** (0.031)	4.517*** (0.250)
Sexo: Feminino/Masculino	0.858*** (0.022)	0.787*** (0.026)	0.855*** (0.021)	0.788*** (0.025)
Raça: Negra/Branca	0.993 (0.028)	1.047 (0.038)	0.990 (0.027)	1.048 (0.036)
Origem escolar: Escola pública/Escola privada	0.869*** (0.035)	1.185*** (0.060)	0.869*** (0.034)	1.222*** (0.059)
Modo de ingresso: Cotista/Ampla concorrência	1.101* (0.043)	1.016 (0.048)	1.099* (0.041)	0.984 (0.044)
Apoio social: Recebeu apoio social/Não recebeu apoio social	0.337*** (0.016)	0.218*** (0.016)	0.372*** (0.017)	0.252*** (0.017)
Atividade extracurricular: Participou/Não participou	0.187*** (0.023)	0.152*** (0.028)	0.204*** (0.024)	0.168*** (0.029)
Tipo de graduação: Bacharelado/Bacharelado de maior prestígio	1.408*** (0.116)	1.791*** (0.186)	1.381*** (0.059)	1.775*** (0.096)
Tipo de graduação: Licenciatura/Bacharelado de maior prestígio	1.557*** (0.144)	1.897*** (0.218)	1.521*** (0.074)	1.736*** (0.105)
Turno do curso: Diurno/Integral	0.936 (0.058)	1.124 (0.088)	0.949 (0.046)	1.217** (0.073)
Turno do curso: Noturno/Integral	0.839*** (0.041)	0.971 (0.060)	0.896** (0.034)	1.123* (0.053)
			Evasão de curso/instituição com reingresso	Evasão do ensino superior
Variância nível curso			0.329	0.398
Variância nível instituição			0.678	1.425
			3	3
Número de cursos			2616	2616
Número de instituições			63	63

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apêndice B – Capítulo 4 Evasão na UFMG

Tabela 11 – Resultados do Modelo 1, em probabilidades

Fator	Mudança na probabilidade de evasão	Inferior	Superior	p	Erro padrão
Entre 19 e 24 anos (Até 18 anos)	-0.03	-0.05	-0.02	0.00	0.01
Entre 25 e 29 anos (Até 18 anos)	-0.05	-0.07	-0.03	0.00	0.01
30 anos ou mais (Até 18 anos)	-0.03	-0.06	-0.00	0.02	0.01
Masculino (Feminino)	0.02	0.01	0.03	0.00	0.01
Negra (Branca)	0.01	-0.00	0.02	0.07	0.01
Escola federal (Estadual ou Municipal)	0.01	-0.00	0.03	0.09	0.01
Escola privada (Estadual ou Municipal)	0.02	-0.02	0.05	0.32	0.02
Ação afirmativa (Ampla concorrência)	0.02	-0.01	0.05	0.23	0.02
Segunda opção no Sisu (Primeira opção no Sisu)	0.03	0.01	0.05	0.00	0.01
Desempenho obtido no Enem	0.00	-0.01	0.01	0.67	0.00
Mais de 2 a 5 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.01	-0.03	0.01	0.22	0.01
Mais de 5 a 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.02	-0.04	-0.00	0.04	0.01
Mais de 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.03	-0.05	-0.00	0.02	0.01
Ensino fundamental (Fundamental incompleto)	0.01	-0.02	0.04	0.66	0.01
Ensino médio (Fundamental incompleto)	-0.00	-0.03	0.02	0.67	0.01
Ensino superior (Fundamental incompleto)	0.00	-0.02	0.03	0.78	0.01
Região Metropolitana de Belo Horizonte (Belo Horizonte)	0.00	-0.01	0.02	0.77	0.01
Interior de Minas Gerais (Belo Horizonte)	-0.01	-0.02	0.00	0.17	0.01
Outro estado (Belo Horizonte)	-0.03	-0.04	-0.01	0.00	0.01
Até 20 horas por semana (Não trabalha)	-0.01	-0.03	0.02	0.64	0.01
Acima de 20 horas por semana (Não trabalha)	-0.01	-0.02	0.01	0.53	0.01
Dupla modalidade (Bacharelado)	-0.01	-0.02	0.01	0.40	0.01
Licenciatura (Bacharelado)	-0.01	-0.03	0.02	0.63	0.01
Noturno (Diurno)	-0.00	-0.02	0.01	0.65	0.01
Seletividade Média-Baixa (Baixa)	0.01	-0.01	0.03	0.45	0.01
Seletividade Média (Baixa)	0.00	-0.02	0.02	0.99	0.01
Seletividade Média-Alta (Baixa)	0.01	-0.01	0.03	0.33	0.01
Seletividade Alta (Baixa)	-0.02	-0.03	0.00	0.12	0.01

Variável de referência entre parênteses.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 12 – Resultados do Modelo 2, em probabilidades

Fator	Mudança na probabilidade de evasão	Inferior	Superior	p	Erro padrão
Entre 19 e 24 anos (Até 18 anos)	0.01	-0.02	0.03	0.65	0.01
Entre 25 e 29 anos (Até 18 anos)	0.14	0.09	0.19	0.00	0.03
30 anos ou mais (Até 18 anos)	0.16	0.10	0.21	0.00	0.03
Masculino (Feminino)	0.05	0.03	0.07	0.00	0.01
Negra (Branca)	-0.01	-0.03	0.01	0.29	0.01
Escola federal (Estadual ou Municipal)	-0.04	-0.07	-0.01	0.02	0.02
Escola privada (Estadual ou Municipal)	0.02	-0.03	0.07	0.38	0.03
Ação afirmativa (Ampla concorrência)	0.01	-0.04	0.06	0.65	0.02
Segunda opção no Sisu (Primeira opção no Sisu)	0.13	0.09	0.17	0.00	0.02
Desempenho obtido no Enem	-0.01	-0.02	0.01	0.22	0.01
Mais de 2 a 5 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.02	-0.01	0.05	0.27	0.01
Mais de 5 a 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.00	-0.03	0.04	0.91	0.02
Mais de 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.02	-0.02	0.06	0.25	0.02
Ensino fundamental (Fundamental incompleto)	0.02	-0.03	0.08	0.37	0.03
Ensino médio (Fundamental incompleto)	-0.00	-0.04	0.04	0.94	0.02
Ensino superior (Fundamental incompleto)	0.00	-0.04	0.04	0.93	0.02
Região Metropolitana de Belo Horizonte (Belo Horizonte)	-0.02	-0.04	0.01	0.26	0.01
Interior de Minas Gerais (Belo Horizonte)	-0.00	-0.03	0.03	0.85	0.02
Outro estado (Belo Horizonte)	0.08	0.03	0.13	0.00	0.03
Até 20 horas por semana (Não trabalha)	0.04	-0.02	0.09	0.17	0.03
Acima de 20 horas por semana (Não trabalha)	0.04	0.01	0.07	0.01	0.02
Dupla modalidade (Bacharelado)	-0.05	-0.10	-0.00	0.04	0.02
Licenciatura (Bacharelado)	-0.05	-0.10	0.00	0.06	0.03
Noturno (Diurno)	0.06	0.02	0.10	0.00	0.02
Seletividade Média-Baixa (Baixa)	0.03	-0.04	0.09	0.39	0.03
Seletividade Média (Baixa)	-0.01	-0.07	0.05	0.63	0.03
Seletividade Média-Alta (Baixa)	-0.05	-0.11	0.01	0.12	0.03
Seletividade Alta (Baixa)	-0.11	-0.16	-0.05	0.00	0.03

Variável de referência entre parênteses.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 13 – Comparação entre os resultados dos modelos binomiais e multinomial, em razões de chance

	Modelo binomial I	Modelo binomial II	Modelo multinomial	
	Evasão de curso	Evasão da UFMG	Evasão de curso/Não evadiu	Evasão da instituição/Não evadiu
(Constante)	0.046*** (0.024)	0.158*** (0.042)	0.054*** (0.031)	0.171*** (0.048)
Entre 19 e 24 anos/Até 18 anos	0.502*** (0.076)	1.043 (0.098)	0.519*** (0.080)	1.003 (0.095)
Entre 25 e 29 anos/Até 18 anos	0.264*** (0.099)	2.346*** (0.333)	0.346** (0.131)	2.198*** (0.315)
30 anos ou mais/Até 18 anos	0.547* (0.160)	2.508*** (0.368)	0.800 (0.239)	2.484*** (0.369)
Masculino/Feminino	1.535** (0.218)	1.435*** (0.111)	1.556** (0.231)	1.450*** (0.113)
Negra/Branca	1.298 (0.191)	0.921 (0.071)	1.268 (0.189)	0.936 (0.073)
Escola pública federal/Escola pública estadual ou municipal	1.415 (0.274)	0.763* (0.091)	1.321 (0.262)	0.778* (0.093)
Escola privada/Escola pública estadual ou municipal	1.527 (0.611)	1.158 (0.194)	1.544 (0.625)	1.188 (0.200)
Ação afirmativa/Ampla concorrência	1.619 (0.630)	1.075 (0.174)	1.666 (0.657)	1.108 (0.180)
Desempenho no Enem	1.042 (0.100)	0.941 (0.046)	1.044 (0.102)	0.944 (0.047)
Segunda opção no Sisu/Primeira opção no Sisu	1.909*** (0.327)	2.149*** (0.220)	2.316*** (0.408)	2.306*** (0.241)
Mais de 2 a 5 Salários Mínimos/Até 2 Salários Mínimos	0.791 (0.145)	1.120 (0.118)	0.812 (0.152)	1.105 (0.117)
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos/Até 2 Salários Mínimos	0.621* (0.137)	1.014 (0.125)	0.624* (0.140)	0.986 (0.123)
Mais de 10 Salários Mínimos/Até 2 Salários Mínimos	0.553* (0.140)	1.173 (0.161)	0.568* (0.147)	1.130 (0.157)
Ensino Fundamental/Ensino Fundamental Incompleto	1.164 (0.400)	1.173 (0.209)	1.250 (0.439)	1.196 (0.216)
Ensino Médio/Ensino Fundamental Incompleto	0.883 (0.251)	0.989 (0.144)	0.904 (0.263)	0.985 (0.145)
Ensino Superior/Ensino Fundamental Incompleto	1.082 (0.312)	1.014 (0.152)	1.098 (0.324)	1.023 (0.155)
Região Metropolitana de Belo Horizonte	1.053 (0.179)	0.898 (0.087)	1.009 (0.175)	0.898 (0.088)
Interior de Minas Gerais	0.772 (0.155)	0.979 (0.111)	0.772 (0.157)	0.964 (0.110)
Outro estado	0.374* (0.149)	1.604** (0.231)	0.474 (0.190)	1.586** (0.229)
Até 20 horas por semana/Não trabalha	0.856 (0.305)	1.264 (0.208)	0.862 (0.312)	1.238 (0.206)
Acima de 20 horas por semana/Não trabalha	0.872 (0.198)	1.315** (0.135)	0.945 (0.216)	1.303* (0.135)
Dupla Modalidade/Bacharelado	0.837 (0.185)	0.706 (0.128)	0.771 (0.291)	0.698 (0.146)
Licenciatura/Bacharelado	0.880 (0.243)	0.698 (0.144)	0.758 (0.337)	0.699 (0.167)
Noturno/Diurno	0.929 (0.153)	1.463*** (0.186)	1.037 (0.277)	1.465*** (0.214)
Média-baixa seletividade/Baixa seletividade	1.195 (0.283)	1.171 (0.216)	1.266 (0.501)	1.198 (0.256)
Média seletividade/Baixa seletividade	1.003 (0.248)	0.915 (0.170)	1.010 (0.398)	0.918 (0.197)
Média-alta seletividade/Baixa seletividade	1.277 (0.321)	0.737 (0.144)	1.207 (0.485)	0.760 (0.170)
Alta seletividade/Baixa seletividade	0.648 (0.178)	0.464*** (0.092)	0.598 (0.250)	0.465*** (0.106)
	Evasão de curso	Evasão da UFMG		
Variância do efeito aleatório	0.051	0.151		
	3	3		
Número de agregações (cursos)	80	80		

Significance: *** = $p < 0.001$; ** = $p < 0.01$; * = $p < 0.05$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 14 – Comparação dos resultados dos modelos lineares sobre a média do RSG, com e sem variável de evasão

	Modelo 3		Modelo 4	
	<i>Estimativas</i>	<i>p</i>	<i>Estimativas</i>	<i>p</i>
Constante	2.90	<0.001	3.25	<0.001
Faixa de idade: Entre 19 e 24 anos	-0.15	<0.001	-0.18	<0.001
Faixa de idade: Entre 25 e 29 anos	-0.45	<0.001	-0.24	<0.001
Faixa de idade: 30 anos ou mais	-0.62	<0.001	-0.33	<0.001
Sexo: Masculino	-0.34	<0.001	-0.24	<0.001
Raça: Negra	0.00	0.936	-0.01	0.780
Origem escolar: Escola pública federal	0.09	0.042	0.05	0.100
Origem escolar: Escola privada	-0.16	0.031	-0.09	0.111
Modo de ingresso: Ação afirmativa	0.00	0.964	0.06	0.232
Desempenho no Enem	0.23	<0.001	0.22	<0.001
Posição do curso no Sisu: Segunda opção no Sisu	-0.43	<0.001	-0.13	<0.001
Renda familiar: Mais de 2 a 5 Salários Mínimos	0.04	0.353	0.06	0.064
Renda familiar: Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	0.06	0.252	0.04	0.338
Renda familiar: Mais de 10 Salários Mínimos	0.06	0.262	0.07	0.104
Escolaridade dos pais: Ensino Fundamental	-0.08	0.289	-0.02	0.764
Escolaridade dos pais: Ensino Médio	-0.06	0.318	-0.07	0.135
Escolaridade dos pais: Ensino Superior	-0.10	0.132	-0.08	0.072
Região de residência: Região Metropolitana de Belo Horizonte	0.06	0.135	0.03	0.303
Região de residência: Interior de Minas Gerais	0.09	0.044	0.07	0.028
Região de residência: Outro estado	-0.13	0.019	-0.05	0.239
Trabalho: Até 20 horas por semana	-0.10	0.169	-0.05	0.309
Trabalho: Acima de 20 horas por semana	-0.19	<0.001	-0.11	0.001
Grau acadêmico do curso: Dupla Modalidade	0.15	0.373	0.04	0.772
Grau acadêmico do curso: Licenciatura	0.02	0.933	-0.09	0.568
Turno do curso: Noturno	-0.05	0.669	0.07	0.502
Seletividade do curso: Média-baixa seletividade	-0.27	0.134	-0.20	0.177
Seletividade do curso: Média seletividade	-0.11	0.532	-0.13	0.357
Seletividade do curso: Média-alta seletividade	-0.20	0.266	-0.27	0.070
Seletividade do curso: Alta seletividade	0.11	0.553	-0.10	0.520
Situação acadêmica: Evasão de curso			-1.56	<0.001
Situação acadêmica: Evasão da instituição			-1.84	<0.001
Random Effects				
σ^2	1.14		0.60	
τ_{00}	0.22	primeiro_curso_turno_2016	0.15	primeiro_curso_turno_2016
Marginal R ² / Conditional R ²	0.108 / 0.252		0.492 / 0.593	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 15 – Resultados do Modelo 5, em probabilidades

Fator	Mudança na probabilidade de evasão	Inferior	Superior	p	Erro padrão
Entre 19 e 24 anos (Até 18 anos)	-0.04	-0.06	-0.02	0.00	0.01
Entre 25 e 29 anos (Até 18 anos)	-0.07	-0.09	-0.05	0.00	0.01
30 anos ou mais (Até 18 anos)	-0.05	-0.08	-0.03	0.00	0.01
Masculino (Feminino)	0.01	-0.00	0.02	0.12	0.01
Negra (Branca)	0.01	-0.00	0.02	0.07	0.01
Escola privada (Estadual ou Municipal)	0.01	-0.02	0.04	0.59	0.02
Escola federal (Estadual ou Municipal)	0.02	0.00	0.04	0.03	0.01
Ação afirmativa (Ampla concorrência)	0.02	-0.01	0.05	0.29	0.02
Segunda opção no Sisu (Primeira opção no Sisu)	0.01	-0.00	0.03	0.09	0.01
RSG	-0.04	-0.04	-0.03	0.00	0.00
Desempenho obtido no Enem	0.01	0.00	0.02	0.03	0.00
Mais de 2 a 5 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.01	-0.03	0.01	0.19	0.01
Mais de 5 a 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.02	-0.04	0.00	0.05	0.01
Mais de 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	-0.03	-0.05	-0.01	0.01	0.01
Ensino fundamental (Fundamental incompleto)	0.00	-0.03	0.03	0.84	0.01
Ensino médio (Fundamental incompleto)	-0.01	-0.03	0.02	0.56	0.01
Ensino superior (Fundamental incompleto)	-0.00	-0.02	0.02	0.91	0.01
Interior de Minas Gerais (Belo Horizonte)	-0.01	-0.02	0.01	0.32	0.01
Região Metropolitana de Belo Horizonte (Belo Horizonte)	0.00	-0.01	0.02	0.61	0.01
Outro estado (Belo Horizonte)	-0.03	-0.05	-0.02	0.00	0.01
Até 20 horas por semana (Não trabalha)	-0.01	-0.03	0.01	0.33	0.01
Acima de 20 horas por semana (Não trabalha)	-0.01	-0.02	0.01	0.24	0.01
Licenciatura (Bacharelado)	-0.00	-0.03	0.02	0.69	0.01
Dupla modalidade (Bacharelado)	-0.00	-0.02	0.01	0.61	0.01
Noturno (Diurno)	0.00	-0.01	0.02	0.73	0.01
Seletividade Média-Baixa (Baixa)	0.01	-0.02	0.03	0.53	0.01
Seletividade Média (Baixa)	-0.00	-0.02	0.02	0.89	0.01
Seletividade Média-Alta (Baixa)	0.01	-0.01	0.03	0.42	0.01
Seletividade Alta (Baixa)	-0.02	-0.04	0.00	0.08	0.01

Variável de referência entre parênteses.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 16 – Resultados do Modelo 6, em probabilidades

Fator	Mudança na probabilidade de evasão	Inferior	Superior	p	Erro padrão
Entre 19 e 24 anos (Até 18 anos)	-0.01	-0.03	0.01	0.18	0.01
Entre 25 e 29 anos (Até 18 anos)	0.04	0.00	0.07	0.03	0.02
30 anos ou mais (Até 18 anos)	0.02	-0.02	0.05	0.34	0.02
Masculino (Feminino)	-0.01	-0.03	0.01	0.20	0.01
Negra (Branca)	-0.01	-0.03	0.01	0.21	0.01
Escola privada (Estadual ou Municipal)	-0.00	-0.04	0.03	0.87	0.02
Escola federal (Estadual ou Municipal)	-0.01	-0.04	0.01	0.35	0.01
Ação afirmativa (Ampla concorrência)	0.01	-0.03	0.04	0.60	0.02
Segunda opção no Sisu (Primeira opção no Sisu)	0.03	0.01	0.05	0.02	0.01
RSG	-0.17	-0.18	-0.16	0.00	0.00
Desempenho obtido no Enem	0.02	0.01	0.03	0.00	0.01
Mais de 2 a 5 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.01	-0.01	0.04	0.21	0.01
Mais de 5 a 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.01	-0.01	0.04	0.33	0.01
Mais de 10 S.M. (Até 2 salários mínimos)	0.03	-0.00	0.06	0.09	0.02
Ensino fundamental (Fundamental incompleto)	0.02	-0.02	0.06	0.34	0.02
Ensino médio (Fundamental incompleto)	-0.01	-0.04	0.03	0.69	0.02
Ensino superior (Fundamental incompleto)	-0.01	-0.04	0.02	0.46	0.02
Interior de Minas Gerais (Belo Horizonte)	0.01	-0.01	0.04	0.33	0.01
Região Metropolitana de Belo Horizonte (Belo Horizonte)	-0.01	-0.03	0.01	0.46	0.01
Outro estado (Belo Horizonte)	0.04	0.01	0.08	0.02	0.02
Até 20 horas por semana (Não trabalha)	0.01	-0.03	0.05	0.59	0.02
Acima de 20 horas por semana (Não trabalha)	0.00	-0.02	0.03	0.66	0.01
Licenciatura (Bacharelado)	-0.05	-0.10	0.00	0.07	0.03
Dupla modalidade (Bacharelado)	-0.05	-0.09	0.00	0.06	0.02
Noturno (Diurno)	0.09	0.05	0.13	0.00	0.02
Seletividade Média-Baixa (Baixa)	0.01	-0.05	0.08	0.68	0.03
Seletividade Média (Baixa)	-0.03	-0.09	0.03	0.31	0.03
Seletividade Média-Alta (Baixa)	-0.07	-0.12	-0.01	0.02	0.03
Seletividade Alta (Baixa)	-0.12	-0.17	-0.06	0.00	0.03

Variável de referência entre parênteses.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 17 – Métricas e outros resultados dos modelos

Modelo	AIC	BIC	R2 condicional	R2 marginal	ICC	Variância (Efeito aleatório)	Desvio padrão (Efeito aleatório)
Modelo nulo - Evasão de curso	2,007	2,020	0.062	0.00	0.062	0.218	0.47
Modelo 1 - Evasão de curso	1,968	2,166	0.137	0.12	0.015	0.051	0.23
Modelo nulo - Evasão da UFMG	5,397	5,410	0.110	0.00	0.110	0.407	0.64
Modelo 2 - Evasão da UFMG	5,179	5,378	0.165	0.13	0.044	0.151	0.39
Modelo nulo - Evasão de curso - Com RSG	2,007	2,020	0.062	0.00	0.062	0.218	0.47
Modelo 5 - Evasão de curso - Com RSG	1,746	1,951	0.322	0.30	0.037	0.125	0.35
Modelo nulo - Evasão da UFMG - Com RSG	5,397	5,410	0.110	0.00	0.110	0.407	0.64
Modelo 6 - Evasão da UFMG - Com RSG	3,191	3,397	0.620	0.55	0.152	0.588	0.77
Modelo nulo - RSG sem situação acadêmica	17,190	17,210	0.173	0.00	0.173	0.263	0.51
Modelo 3 - RSG sem situação acadêmica	16,771	16,976	0.252	0.11	0.162	0.220	0.47
Modelo nulo - RSG com situação acadêmica	17,190	17,210	0.173	0.00	0.173	0.263	0.51
Modelo 4 - RSG com situação acadêmica	13,284	13,502	0.593	0.49	0.199	0.150	0.39

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 17 – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevistas | 1
Evasão no ensino superior - UFMG

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Curso de origem:

Curso/Instituição atual (se for o caso):

Trajatória no ensino superior pregressa (se for o caso):

PRIMEIRA PARTE – Informações preenchidas pelo próprio entrevistado

Ocupação: _____

Cidade onde nasceu: _____ Cidade onde vive: _____

Idade: _____ Estado civil: _____ Sexo/gênero: _____ Cor/etnia: _____

Idade que ingressou no ensino superior (primeiro curso): _____

SEGUNDA PARTE – Questões abertas orientadas pelo pesquisador***Vida antes da entrada no ensino superior***

Trajatória escolar em quais escolas?

 Fez cursinho?

Quais disciplinas você gostava no ensino fundamental/médio?

Havia disciplinas que tinha dificuldade? Em quais tinha facilidade?

Quais eram suas expectativas escolares nesse período? Pensava no ensino superior?

Com quem você vivia?

Qual escolaridade e ocupação de seus pais?

Tem irmãos? Qual a idade, a escolaridade e trabalham?

Antes do curso, quais atividades você fazia, participava? (Continuou?)

Processo de escolha

Verificar o amadurecimento da decisão ao longo do ensino médio, ou mesmo antes. O que pensava quando ainda estava na escola, como isso foi mudando, quais alternativas foram consideradas, como foram sendo descartadas.

Quando mais jovem, ou no ensino médio, quais eram suas preferências de curso?

Você entrou em outro(s) curso(s) antes do [curso evadido]?

 Quais motivos o levaram a escolher ele(s) inicialmente?

 Por que decidiu sair dele(s)?

Quais razões você considerou como importantes para escolher o [curso evadido]?

Pensava no emprego? Tinha facilidade com a área?

Familiares, pais ou irmãos, ou amigos que te aconselharam? Alguns deles cursou esse [curso evadido]?

Considerando o SISU, ele era sua primeira opção? Caso sim, qual foi a segunda?

De que forma você escolheu, pensou em outros cursos ou instituições?

Chegou a cogitar outras instituições ou cursos no momento da escolha?

Entrou por meio de alguma cota?

Quais eram seus objetivos? Com o curso e em relação à instituição.

O que seus pais acharam dessa escolha?

Eles sugeriram outros cursos?

Especificamente, quais eram suas expectativas/percepção do curso e da UFMG?

Qual o papel de seus amigos/colegas de escolas? Para onde se direcionaram?

Vivência no curso e processo de evasão

Você encontrou dificuldades de adaptação ao ingressar no curso? Quanto tempo permaneceu nele?

Dificuldades em organizar os estudos, com a definição dos créditos, encontrar amigos.

Teve dificuldades *financeiras* durante o curso?

Dificuldades de transporte, de custos dos materiais, de alimentação, de lazer.

Fale mais sobre sua vida no curso. Interação com colegas, com professores.

Costumava sair com colegas?

Como era a interação com professores?

Como era sua relação com o curso, sua motivação e interesse por ele.

Você se interessava pelas disciplinas?

Como foi seu desempenho no curso?

Passou por alguma reprovação, trancou alguma disciplina?

Como era sua rotina de estudos no período?

Você se sentia satisfeito? Sentia-se valorizado?

Você participava ou pensou em participar de outras atividades do curso ou da UFMG?
Fora da UFMG, quais eram suas outras responsabilidades?
Com relação aos seus amigos mais antigos, continuou a vê-los, houve mudanças na relação?
Qual foi a sua sensação quando deixou o curso?
Ao sair, como seus pais e amigos reagiram?

Vivência atual (caso tenha mudado de curso/instituição)

Por que se dirigiu para [curso/instituição de destino ou atividade]:
Qual o papel dos seus pais (e amigos), bem como a reação deles com essa nova direção?
Como tem sido sua experiência no [curso/instituição ou atividade] atual?
Ainda tem as dificuldades de adaptação e financeira?
Como tem sido a interação com colegas, com professores.
Você se sente satisfeito? Se sente valorizado?
Como tem sido sua rotina de estudos?
Tem participado de outras atividades do curso e da UFMG?
Quais são suas outras responsabilidades além do [curso/instituição de destino ou atividade]?

Vivência atual (caso não tenha mudado de curso/instituição)

Você pensa em voltar futuramente para o ensino superior?
Se sim, quais seriam suas preferências de curso/instituição?
Se não, por quais razões?

Agradecemos enormemente sua colaboração com a pesquisa!

Caso deseje, deixe seu e-mail para que possamos enviar o resultado final do trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 5 – Informações relativas aos estudantes de posição social baixa

Variáveis Caso	Escolaridade parental mais elevada	Ocupação mais elevada entre os pais	Cor/Raça declarada	Origem escolar	Cidade de origem	Idade que ingressou no ensino superior	Curso que evadiu	Destino tomado posteriormente
Stephane	Ensino Médio	Trabalho autônomo (salão de beleza)	Parda	Escola pública estadual	Belo Horizonte	20	Arquitetura e Urbanismo Noturno	Evasão do ensino superior
João	Ensino Médio	Copeira hospitalar	Parda	Escola pública estadual	São José da Lapa	20	Letras Diurno	Evasão do ensino superior
Carlos	Ensino Médio	Cabelereira	Preta	Escola pública estadual	Belo Horizonte	22	Letras Diurno	Curso de Enfermagem
Felipe	Ensino Fundamental	Pedreiro	Branca	Escola pública estadual	Andradas	20	Estatística	Curso de Administração
Viviane	Ensino Fundamental	Comerciante aposentado	Branca	Escola pública federal	Belo Horizonte	20	Engenharia Química	Medicina
Ana Paula	Ensino Médio	Corretora de imóveis	Parda	Escola pública estadual	Contagem	17	Química	Educação Física

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 6 – Informações relativas aos estudantes de posição social intermediária

Variáveis Caso	Escolaridade parental mais elevada	Ocupação mais elevada entre os pais	Cor/Raça declarada	Origem escolar	Cidade de origem	Idade que ingressou no ensino superior	Curso que evadiu	Destino tomado posteriormente
Eduardo	Ensino Superior	Professora	Branca	Escola pública federal	Mateus Leme	17	Matemática Noturno	História Noturno
Márcio	Ensino Superior	Policial militar aposentado	Branca	Escola pública estadual	Contagem	17	Química	Matemática
Marcela	Ensino Superior	Servidora pública	Parda	Escola pública estadual	Belo Horizonte	20	Estatística	Evasão do ensino superior

Quadro 7 – Informações relativas aos estudantes de posição social alta

Variáveis Caso	Escolaridade parental mais elevada	Ocupação mais elevada entre os pais	Cor/Raça declarada	Origem escolar	Cidade de origem	Idade que ingressou no ensino superior	Curso que evadiu	Destino tomado posteriormente
Carina	Ensino Superior	Empresário autônomo	Branca	Escola privada	Belo Horizonte	18	Arquitetura e Urbanismo Noturno	Graduação em outra instituição (Música Licenciatura – UEMG)
Rafael	Ensino Superior	Empresário autônomo	Branca	Escola privada	Belo Horizonte	18	Engenharia Química	Graduação em outra instituição (Economia – IBMEC)
Júlia	Ensino Superior	Professor universitário	Branca	Escola privada	Belo Horizonte	18	Engenharia Química	Medicina

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 8 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social baixa

Caso	Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
Stephane (Arquitetura e Urbanismo Noturno) Evasão do ensino superior		<p>“Filosofia. Sociologia eu gostava mais. Inglês, português. Artes. Quando eu tinha um professor de artes assim decente (ri).”</p> <p>“Nas exatas eu tinha bastante dificuldade. Matemática, Física, Química eu era mais ou menos. Mas matemática e física sempre fui péssima. Em humanas era tranquilo.”</p>	<p>“Eu queria muito, mas eu achava que não ia passar. Aí eu não lembro o que eu pensava se eu não passasse o que eu ia fazer. Mas eu... Quando eu tava no terceiro ano, aí que entrou mais na minha cabeça, eu tenho que passar. Porque no cursinho eles falam muito de que o cursinho é o sonho de todo mundo, aí cria toda aquela ilusão de que você tem que passar na UFMG. (...) Mas antes eu não imaginava não, o que que seria...”</p>	<p>“Não, adaptar até que não. Eu achei que fosse ter, mas foi tranquilo.”</p> <p>“No primeiro período a gente só ouvia falar sobre como a matrícula era complicada. Só que a gente ficava só especulando mesmo. Como que será a matrícula...”</p> <p>“Assim, o segundo período foi um baque né? Igual eu te falei, a</p>	<p>“Isso foi outra coisa que é importante falar, que foi um baque assim, porque na arquitetura exige que você saiba muita coisa de software que eu nunca tinha tido contato na minha vida, sabia nem o que era. Quando eu entrei eu tive que aprender as coisas em duas semanas, sabe? Aprender já fazendo o trabalho. (...) Tinha gente lá, que tinha condição financeira melhor, que já tinha feito o curso. A</p>	<p>“Interagia. Era bem tranquilo. Os trabalhos, a maioria era em grupo, então a gente conversava bastante, fiz as amizades que são minhas amizades até hoje né? As amizades mais fortes assim eu fiz no primeiro período e até hoje a gente conversa bastante.”</p> <p>“A gente saiu poucas vezes... Nesse primeiro período. A gente até que saiu, mas foram poucas vezes.”</p>	<p>“Às vezes eu ainda penso, aquilo que eu tava estudando eu não vou estudar nunca mais, eu gostava bastante do curso, eu gostava das matérias, eu gostava do que eu estudava. Acho super importante. Só que eu acho que não sou eu uma pessoa que vai fazer diferença nessa área, entendeu? Aí eu comecei a colocar essas coisas na balança, eu acho que é a confeitaria mesmo.”</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
		<p>“Depois que eu fui pro segundo ano, eu não lembro direito se eu pensava muito sobre isso, no terceiro ano eu já sabia que queria fazer arquitetura. Eu acho que... Eu não lembro como isso formou na minha cabeça. Mas eu sempre gostei dessas coisas, e meu vô é pedreiro. (...)”</p> <p>“Quando eu fiz SISU eu coloquei Arquitetura Noturno e Relações Internacionais na segunda opção. (...) Fiz a matrícula, em relações internacionais (ri). Deixei meu nome na lista de espera da Arquitetura. (...) aí eu passei em Arquitetura. Era a primeira opção né? Aí eu decidi ir pra Arquitetura. Fiz pesquisa rápida no computador, li sobre o curso, vi a grade, falei "é isso que quero", aí fui pra Arquitetura.”</p>	<p>estrutura do curso tem as matérias de um mês, matéria de dois meses, matéria de três meses. Você consegue imagina você ter uma matéria de um mês?”</p> <p>“Tem uns que dão prova. Tem uns que dão quatro trabalhos. Um por aula. É uma loucura. Aí isso cada professor leva do jeito que ele quer. Eu acho que tem uma orientação que eles deveriam seguir, mas nem todo mundo segue. Não tem ordem. Tem matéria que é assim uma continuação da outra, só que não é garantido que você vai pegar ela em ordem, você pode pegar a unidade 2 antes da 1. Isso não fazia sentido nenhum pra mim.”</p>	<p>melhor escola da Savassi, muita gente já tinha estudado lá. Tinha gente do CEFET que sabia alguma coisa por causa do técnico. Tinha eu que não sabia nada, cheguei lá de paraquedas.”</p> <p>“Tem professor que passa livro em espanhol, aula em espanhol, e eu nunca tinha tido espanhol. Aí eu ficava sem entender nada. Aí o livro eu não lia (ri). Eu até tentava né? Buscava outro livro. Igual, história da arquitetura, ela passou um livro em espanhol, pra que né? Com certeza tem história da arquitetura em português. Mas aí eu ia dando o pulo lá.”</p>	<p>“(…) teve também algumas questões pessoais de ter atrito com algumas pessoas lá dentro, que aí fez a faculdade ficar mais assim, mais difícil né? Vou ter que ir ali, ver aquelas pessoas...”</p>	<p>“Não contei pra ninguém (ri). Fiquei chorando sozinha. Porque com certeza se eu falasse com eles, eles iam falar "volta". Eles querem que eu volte, querem que eu tenha um diploma sabe? Só que pra mim isso não é, minha cabeça não é igual a deles, não é importante pra mim. Hoje, agora, eu tô muito tranquila sobre ter saído.”</p> <p>“Tem gente que fica "nossa, tem certeza que você não vai ter diploma?" Aí eu acitei. Agora, minha preocupação é outra, é a confeitaria mesmo. Preocupação é tipo, o que eu vou fazer agora pra ser uma confeitaria melhor. Arquitetura acho que já ficou pra trás.”</p>
<p>João (Letras Diurno)</p> <p>Evasão do ensino superior</p>	<p>“Comecei o ensino médio em uma escola, fiz um ano no matutino, depois eu consegui um trabalho de aprendiz, aí eu mudei pro noturno, aí que as coisas ficaram piores porque tinha a carga de trabalhar... A escola já não tinha aquela estrutura.”</p> <p>“Português, inglês eu gostava muito, mas o inglês era muito</p>	<p>“Eu sempre fui interessado por... Biologia também, mas eu sentia que eu gostava mais, na época, de Português. Eu não queria fazer ciências biológicas, não sei por que, na minha cabeça, não queria, eu achava tipo, não tem nada a ver comigo. Eu cogitei Letras de cara, foi o que eu cogitei. Então assim, ficou guardado por muito tempo</p>	<p>“É muito carga. Principalmente estudar aqui. Você precisa o tempo todo se destacar. Principalmente se você vem, de uma realidade que não é da maioria aqui. Você tem que se destacar o tempo inteiro, então pra mim era muito difícil. Enquanto meus amigos passavam com o</p>	<p>“Quando no primeiro período eu já comecei a perceber que eu não queria, foi se agravando, segundo... Terceiro período pra você ter noção eu tomei pau em três matérias, porque eu não vinha pra faculdade, eu tava num nível tão absurdo de... Nem sei se era depressão aquilo ali. Eu só ficava dentro de casa, eu não</p>	<p>“Converso com todo mundo. Inclusive eu sei que se eu for ali na FALE todo mundo me reconhece. Na hora que eu passei perto lanchonete, muita gente já me reconheceu. Eu conversava com absolutamente todo mundo. (...)O Francês era quase uma família, porque era pouca gente. Então a gente</p>	<p>“Primeira sensação que eu senti foi de alívio. Alívio absurdo. Depois um peso de ser ninguém no meio acadêmico. "Lá vai 'João', com 22 anos, abandonar o curso, começar do zero". Eu tinha a perspectiva que eu ia formar com 25, ia mudar pra 28. Tô 3 anos atrasado para o que eu</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
	<p>fraquinho (...). Mas eu gostava muito de português. Acho que só. O resto... Biologia também. Era a matéria que eu tinha maior desempenho inclusive.”</p> <p>“Minha escola era muito jogada, não tinha reunião, minhas notas estavam horríveis, mas não tinha assim "eu vou chamar sua mãe aqui", sei lá o porquê, mas não tinha isso.”</p> <p>“Mas onde eu morei, que eu fiz os dois primeiros anos do ensino médio, era periferia, e ninguém queria nada com nada. (...) não vou mentir que eu fiz minha parte, não fiz mesmo. Tanto que no meu segundo ano eu peguei dependência em um monte de matérias.”</p>	<p>comigo. Vou fazer Letras. Mas ficava todo mundo ‘credo, vai fazer Letras?’”</p> <p>“(…), minha cabeça rodava em Letras. Na verdade, minha cabeça rodava ainda em trabalhar. Eu preciso trabalhar. Preciso tirar uma carteira. Preciso comprar umas coisas de uso próprio.”</p>	<p>RSG... 4,8, eu passava com 3,2. Aquilo pra mim me matava por dentro. Eu ficava assim ‘meu deus, não tava certo isso’”</p> <p>“Quando eu entrei aqui, meus amigos já sabiam fazer vários tipos de trabalho. Aquele negócio de editar, de seguir norma de ABNT, eu nem sabia o que era isso, porque na minha escola não tinha nem trabalho, era no máximo provinha e olhe lá. E eles assim "toda semana eu apresentava um trabalho de PowerPoint", po eu nem sabia mexer em PowerPoint. Então assim, pra mim é como se eu fosse um bebê engatinhando, enquanto eles já eram crianças de 5 anos. Enquanto eu tava engatinhando ali, sabe?”</p>	<p>queria vir aqui, vir aqui pra mim era uma tortura. Ter aula. A única vez que eu tinha vontade de ter aula era Francês, porque eu já tava no Francês 3, mesmo assim me despertou muita ansiedade porque o Francês 3 a gente já tinha que apresentar seminário em Francês, aquilo tudo mexia muito comigo.”</p> <p>“Apresentar um seminário pra mim, era uma coisa que me corroía. Vou ter seminário de literatura, era pra fazer um seminário sobre... Sei lá, sobre qualquer cânone da literatura, sei lá. Aí eu ficava, meu deus, não era nada do que eu queria pesquisar.”</p> <p>“Libras me salvava, eu vinha pra faculdade por causa de Libras, tinha uma paixão absurda por Libras. A matéria era tranquila, era presencial, e eu tinha pessoas que eu gostava, então eu não tava lá sozinho, porque nas outras eu tava sozinho.”</p>	<p>foi ficando muito próximo. Em relação à convivência, às vezes o que me dava força pra vir pra cá era meus amigos mesmo, o fato de eu ver eles.”</p> <p>“(…) quando eu mudei no noturno acabou, porque eu não tive mais convívio, eles começaram a fazer projeto de extensão, então eles não tinham tempo mais à tarde, à noite. Foi desfazendo.”</p> <p>“Muita coisa piorou também quando eu mudei pro noturno, porque como eu precisava trabalhar e eu sabia que era mais difícil conseguir porque eu tava durante o dia aqui. Nossa, mas aí que as coisas desandaram mesmo, eu não conhecia ninguém aqui. Era um povo mais... Mais maduro, mais velho assim. Eu não conseguia me entrosar, eu ficava muito sozinho.”</p>	<p>entrei. Então foi alívio e frustração. Eu ainda tô frustrado, pra ser sincero. Super frustrado, mas ao mesmo tempo otimista, acho que muita coisa vai acontecer.”</p>
<p>Carlos (Letras Diurno)</p> <p>Ingressa no curso de Enfermagem</p>	<p>“[Gostava de] Biologia, química e história.”</p> <p>“Tinha [expectativa de ingressar no ensino superior], porque era uma coisa que eu</p>	<p>“No começo eu ia tentar Farmácia, aí depois eu ainda tava olhando Biomedicina, aí tentei por três anos e meio Medicina. Depois do ensino médio.”</p>	<p>“O colegiado ele deixa o aluno muito à mercê do curso de Letras. Você não consegue fazer nada, o colegiado não ajuda muito, você acaba tendo</p>	<p>“Algumas sim, as de linguística eu me interessava sim. (...) Literatura, não gostava não. Nossa, tinha pavor de literatura. Eu nunca gostei</p>	<p>“Não, a gente não saía, mas a gente tinha uma relação muito boa. Eu nunca fui nas festas da Letras. Eu saí uma vez só com duas das meninas que era da minha</p>	<p>“Nossa, foi libertador, eu tava precisando demais de fazer isso. Foi um alívio pra mim, eu não tava gostando do curso, não queria continuar no</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
	sempre quis. Sempre tive expectativa sim.”	“Eu fui pra Letras por que... Eu acho que já tava meio que esgotado de tentar Medicina, acabei indo pra uma área diferente pra não ter que fazer nada parecido mesmo. Aí eu falei "ah, vou tentar em uma área diferente, uma área mais oposta do que eu queria." (...) Pelo menos ver se eu me encaixaria ou não.”	<p>que se virar sozinho pra fazer qualquer coisa lá. Não existe muito esse amparo. O colegiado da Letras literalmente te traz mais estresse do que ajuda. E não é por causa dos funcionários não, acho que é por causa da política do colegiado mesmo, a logística do funcionamento do colegiado, não são os funcionários.”</p> <p>“(…) eu conseguia lidar muito bem com as matérias no primeiro período, no segundo as coisas já foram começando a ficarem um pouco diferentes, eu não conseguia gostar de nenhuma das matérias do segundo período. Eu não conseguia, acho que porque a gente vem com a ideia de que Letras é um tipo de curso e chega na faculdade é completamente diferente daquilo que a gente imagina. Acho que isso acabou me desiludindo um pouco. (...) Acho que a forma que eles tratavam todo o curso era muito diferente daquilo que eu imaginava que era, com aquilo que eu sabia.”</p>	<p>mesmo, eu gosto muito de ler, mas não gostava de literatura, de fazer aquelas análises. Na faculdade que eu não gostei mesmo.”</p> <p>“Minhas notas eram boas. Acho que só uma matéria que eu fiquei muito na linha mesmo. (...) era uma matéria de habilidades em inglês. Eu fiquei bem na linha mesmo, porque eu tive um problema na minha matrícula, eu tive que mudar de habilitação. Aí eu fui obrigado a fazer o Inglês, fiz aí, tive um pouco mais de dificuldade.”</p>	sala. A gente foi numa festa do Direito, e só. Já cheguei sair alguma vez mas fora de contexto de faculdade mesmo.”	<p>curso e fazer isso foi deixar uma coisa que eu queria deixar pra trás.”</p> <p>“Acho que agora eu tô sentindo no caminho certo.”</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
<p>Felipe (Estatística) Ingressa no curso de Administração</p>	<p>“Filosofia (ri). Letras acho que eu gostava também, Português no caso, mas eu tive bastante sorte com os professores, eu acabava gostando muito, porque eu tinha muita afinidade com os professores que eu acabei tendo também”</p> <p>“[Não gostava] Acho que Ciências da Natureza no geral assim, Química, Biologia, Física (ri). Teve uma época, matemática até que eu me dava bem, só que entrou no ensino médio e acabou que eu desviei um pouco disso, comecei a trabalhar logo no começo do ensino médio também. Eu não tava valorizando tanto os estudos. Mas, chegou uma época e eu cheguei a ter certa afinidade com a matemática, só que eu não desenvolvi isso e eu estagnei. Aí quando eu precisei realmente no ensino superior eu não tinha aquilo que eu precisava usar.”</p>	<p>“Então, é que no cursinho, cheguei a conhecer um rapaz que fazia Estatística, algumas outras pessoas falaram também, e foi exclusivamente pela questão profissional. Deixei de levar em consideração aquilo que eu queria, foi na intenção de ter mais segurança pra entrar na universidade e também pra formar rápido, o que eu vi que não iria acontecer quando eu entrei na Estatística (ri), e já sair com o salário ok. A intenção era estritamente profissional pra entrar nesse curso.”</p>	<p>“Eu acho que a grande frustração foi que eu não pensei que precisaria estar preparado o quanto eu precisava pra fazer esse curso. Eu bem dizer nem sabia estudar. Tipo, cheguei ali, fui tentando fazer o que dava. Mas não tava entendendo nada das aulas. Não tava em condições pra fazer aquele curso, eu acho que é um curso, assim como outros do ICEX, Engenharia, acho que todos os cursos de graduação precisa que o aluno esteja preparado, mas eu acho que especificamente nas Exatas não tem como você construir uma base partindo de um conhecimento já avançado. Você vai precisar ter uma base, senão você não vai construir nada em cima daquilo.”</p>	<p>“Falando especificamente de Cálculo, eu não sabia nada de pré-cálculo, não sabia o que era uma função, nem uma equação, não sabia nada. E eu rodei totalmente, eu não sabia o que o professor tava falando lá na frente. Aí aquilo gerou um desespero muito grande, porque eu não tava entendendo o que o professor falava. Tava tentando buscar material pra entender o que ele falava. Aí naquilo eu me sobrecarreguei, gerou um estresse muito grande, um desespero muito grande, não tava aprendendo nada. Nem o que eu teria que aprender, pra entender aquilo, muito menos aquilo. Isso pra Cálculo especificamente, mas nas outras matérias acho que tem um pouco disso. Apesar de que foram muitos menos... Uma tragédia menor. Porque é uma matéria sequencial, se você não sabe o que precisa pra entender aquilo ali, você não vai entender. Assim, eu cheguei com uma visão de que o estudo seria uma coisa e tava sendo outra. Eu ficava folheando o livro, não tinha objetividade, não tinha um foco naquilo que eu precisava aprender. Eu</p>	<p>“Olha, foi muito bom. Recepção como um todo foi muito boa. Inclusive tenho muitos amigos lá, hoje em dia lá. Semana passada eu fui dar uma volta com eles. Sem comentários mesmo, galera muito boa, muito receptiva. Acabou que na Psicologia e na Administração eu ainda não tive esse contato. Mas acho que foi um pouco de desinteresse meu também. Eu cheguei com toda a animação do primeiro curso de graduação e eu não tô com a mesma essa animação no segundo e no terceiro. Mas quanto à recepção dos veteranos, até mesmo dos outros calouros que estavam entrando comigo, foi sensacional.”</p>	<p>“(Demora a responder) Acho que foi um misto de... Frustração, alívio e decepção comigo mesmo. Porque apesar de eu ter achado que foi uma boa ideia ter saído, pra fazer o que eu queria, eu me senti decepcionado comigo mesmo por não ter conseguido, também por não ter pensado bem antes de entrar naquilo ali, de não ter noção do que eu precisaria pra me dar bem ali dentro. Também frustrado comigo mesmo por aquilo que eu tava abandonado, pelas pessoas que eu conhecia e um pouco também por não ter conseguido assim. Frustração bruta mesmo, de ter falhado.”</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
<p>Viviane (Engenharia Química)</p> <p>Ingressa no curso de Medicina</p>	<p>“Eu gostava muito do meu técnico. Eu era apaixonada pelo técnico. Gostava muito mesmo, principalmente porque era muito prática. Claro que tinha uma teoria por trás. Mas como eu via muito laboratório, ia muito em laboratório, desde o primeiro ano, então eu gostava muito. Quase todos. Eu não gostava muito era quando não tinha muita prática na aula.”</p> <p>“Sim, a parte técnica, e do ensino médio eu gostava de Biologia e de Matemática. (...) Geografia eu tinha bastante dificuldade. Filosofia também tinha bastante dificuldade, até porque a gente teve um ano só de Filosofia.”</p> <p>“Sim, eles sempre quiseram que a gente quisesse. A gente tinha liberdade de escolher o que a gente queria, mas tínhamos que fazer um curso. Sempre fomos estimuladas a isso.”</p>	<p>“Inclusive como eu gostava muito do técnico, eu achava que a Engenharia ia dar um seguimento no meu técnico. A Engenharia Química, de tanto que eu gostava. Então era doída pra entrar na Engenharia porque eu achava que ia ser um seguimento.”</p> <p>“Eu já até pensei na Química e na Engenharia Química, mas como o mercado de trabalho da Engenharia Química era melhor, eu falei assim “não, é parecido, vamos tentar ir atrás do que vai ser melhor”.”</p> <p>“Pelo mesmo processo seletivo, da UFMG, eu coloquei lá no SisU, Medicina como primeira opção e Engenharia Química como segundo. Mas eu queria mesmo era Engenharia, eu deixei a Medicina por que eu falei “se der alguma coisa, quem sabe?” Mas assim, quase total certeza, mesmo que se me chamassem, eu permaneceria na Engenharia. Deixei lá por deixar na lista de espera e fui fazer Engenharia, que eu sido chamada já na segunda opção.”</p>	<p>“Quando eu entrei na Engenharia, eu fui com uma ideologia muito assim, muito aflorada, algumas coisas muito diferentes da realidade. Eu cheguei lá achando que de fato ia ser um curso técnico melhor assim, com mais coisa (ri). E eu detestei o ICEX. O ICEX foi muito ruim. O ciclo básico é todo lá, tem uma disciplina que era na Engenharia, mas que não gostava muito. Eu gostava mesmo da parte prática do laboratório que era lá no Departamento de Química. O resto eu detestava (ri). Eu ia com muita raiva mesmo.”</p>	<p>estudava até bastante, mas tinha um rendimento ruim naquilo.”</p> <p>“Eu tive Geometria Analítica e Álgebra Linear, que pra mim foi o que mais me desanimou foi essa disciplina. Não gostava. Tive dificuldade com ela. Cálculo eu até gostava porque eu me dei com o professor, mas assim mais ou menos, sabe? Programação de computadores era muito difícil e a aula era dada por videoaula, nunca cheguei nem a ver o professor na minha frente. (...) Eu nunca tinha programado na minha vida. Como que eu vou programar? (...) Eu tomei pavor da disciplina, passei assim com muito sufoco.”</p> <p>“Eu fui aprovada em todas as disciplinas, foram até com notas boas, tirando a de Geometria Analítica e Álgebra Linear que eu passei com D, o resto todas foram com B pra mais, sabe? B ou A. Mas não era o que queria.”</p>	<p>“Nossa foi ótimo. Eu sinto muita saudade deles porque aqui já, na faculdade não é tão bom quanto era lá não, sabe? Essa relação. Acho que pela turma ser menor isso facilita. Mas era muito boa, inclusive eu considero a melhor turma que eu tive até hoje na minha vida acadêmica foi na Engenharia.”</p> <p>“Já na Engenharia até hoje eu saio com os meninos, a gente tem contato até hoje.”</p>	<p>“Eu fiquei com medo né? Como eu sonhei muito, eu falei assim “será que eu tô sendo precipitada de um semestre só, largar?” Eu fiquei com medo, mas no primeiro semestre daqui eu já vi tanta diferença que no mesmo ano, como eu fiz os dois cursos no mesmo ano, no final do ano eu já tive mais certeza que foi uma escolha boa pra mim.”</p> <p>“Eu tô bem mais feliz. Com a mudança sim, com certeza.”</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
<p>Ana Paula (Química)</p> <p>Ingressa no curso de Educação Física</p>	<p>“Eu tinha muita facilidade em Química. Em Matemática era razoável, entendia algumas coisas, porém conseguia dar conta. Português, Educação Física e História. Eram as que eu me dava melhor, as outras...”</p> <p>“Nossa, Geografia. Essa que eu não gostei, nem cogitei.”</p> <p>“A única certeza que eu tinha é que eu tinha que estudar na UFMG. Comecei a ter noção disso, de que eu tinha que escolher algum curso, foi no final do meu segundo ano. Aí no terceiro eu já tava toda pressionada, toda preocupada, com o que ia fazer no Enem. Tomei a decisão foi na metade do último ano.”</p>	<p>“Nossa, fiz uma lista dos que eu gostava, tinha Publicidade, tinha Psicologia, sempre gostei muito de Psicologia também. História passou pela minha cabeça. Química. Acho que eram esses. Educação Física eu sempre quis, porém eu nunca admiti. Eu falava... A gente tem um preconceito, a gente até vê bastante aqui, a gente gosta, mas não é aquela coisa que a gente fala "me vejo atuando". Eu achava que era só pra trabalhar em academia e eu não me via trabalhando com isso.”</p> <p>“eu conversava razoavelmente com meu professor do último ano do ensino médio, aí pelo que eu via, pelas aulas que eu tinha eu gostava muito, via que eu tinha facilidade, aí até eu falar assim "é isso que eu quero, vou fazer isso". Eu tinha até o foco em fazer Química Forense, porque eu achava uma aula da Química que é muito interessante.”</p> <p>“Não, eu coloquei na primeira opção em Psicologia, sempre foi uma opção pra mim...”</p>	<p>“Primeiro porque a gente vê que é uma coisa completamente diferente. Brotei do ensino médio direto pro universo da faculdade, aqui que é bem maior ainda, sem saber de nada. Só na cara e na coragem. Foi isso. Estranhei bastante e eu não consegui entrosar muito porque eu era muito mais tímida.”</p> <p>“Eu sentia uma coisa muito distante, eu não me sentia parte da aula. Eu não conseguia entender muito das coisas, então eu não participava. Eu me sentia como uma pessoa que tava lá, tentando por a carinha pra fora da água pra poder entender.”</p>	<p>“Olha, a matéria de Química eu conseguia até acompanhar, tinha alguma dificuldade, mas depois eu consegui começar a acompanhar, porém em todo o resto... Matemática eu era razoável no ensino médio, eu cheguei aqui... Tinha muita coisa que eu não tinha visto no ensino médio, completamente diferente, por causa do ensino da escola pública. Não é aquela coisa que ensina pra faculdade, tava ensinando a gente só pro que tinha que ter ensinado. Eu tive muita dificuldade, muita dificuldade com Física, com parte de Cálculo. Pior. Foi mais do que dor de cabeça, literalmente, comecei a ter período de enxaqueca, insônia. Foi muito ruim.”</p>	<p>“Conversava com umas poucas pessoas, mas eu não me sentia muito aceita. Talvez seja por causa do meu jeito que eu era. Eu não tinha muita amizade. Não mantenho contato com o pessoal.”</p>	<p>“De certa forma eu me senti que tinha fracassado né? Porque eu pus na minha cabeça que eu ia conseguir fazer aquilo e do nada eu não conseguia mais. Tinha dado tudo errado, provei pra todo mundo que falou que tava certo. E um alívio porque tava me fazendo muito mal continuar. Foi uma sensação de tirar um peso das minhas costas, "não vou passar esse sufoco mais porque eu vou mudar de curso e seguir outra coisa".”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 9 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social intermediária

Dimensões Caso	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
<p>Marcela (Estatística)</p> <p>Evasão do ensino superior</p>	<p>“[Gostava] Mais da exatas já, principalmente Matemática. Exatas não Física (ri), mas Matemática e... História, não sei por que, mas eu sempre fui apaixonado por História.”</p> <p>“A escola não era aquela escola tão, igual tem essa cultura do ensino público, cultura não, realidade (ri) do ensino público ser muito ruim nessa didática, mas eu estudei no [nome da escola pública estadual com ensino técnico], lá era um pouco melhor, era mais exigente, ele era voltado mais pro pessoal passar realmente no Enem, então era um pouquinho melhor. Na área de Matemática, no meu segundo e terceiro ano eu sempre conseguia fechar com 90 o ano, era bem tranquilo.”</p>	<p>“Pensava...[sobre o ensino superior] Mas eu sempre fui, eu ainda sou muito confusa. Até tava conversando esses dias que é um erro do Ensino Médio, e eu não sabia, eu gostava muito de Matemática, ok, muito de História, completamente diferentes. E aí eu falei "o que que eu vou fazer?" Não fazia nem ideia, nem ideia mesmo. Aí eu comecei a me interessar por investimentos. No terceiro ano, final do terceiro que eu comecei a pesquisar sobre Economia (...).”</p> <p>“Motivação inicial era mais financeira, tem essa facilidade em questão se você for olhar os dados, as ocupações com maior salários pertencem um pouco mais à área de Exatas, então fui mais nesse ramo (...).”</p> <p>“(...) fiz o Enem, aí pela nota eu vi que Estatística dá, eu ia tentar Economia de novo, só que eu ia ficar na lista de esperar e eu "não vou correr risco não". Porque eu nunca estudei pra Enem, então não ia correr o risco não, vou passar pra estatística. Aí eu pesquisei, eu procurava sempre as áreas de Exatas, mas nunca fui fã de Engenharia, nunca fui fã do</p>	<p>“Na PUC eu saí na metade do segundo semestre, aqui que eu fiquei um ano, um ano e meio. Quando eu entrei foi o primeiro choque quando a gente vê, privada, e de onde que eu vim e que você vê que "puts, não tenho uma base muito bacana". Então fui aquele primeiro choque.”</p> <p>“Eu entrei super perdida, você entra aqui e você tem o Moodle né? E o que que é isso? O bom do primeiro semestre e você já entra e já tá definido pra você, você entra beleza, lindo, estou aqui, decidam por mim. No segundo semestre, se vira. Você que escolhe, e o que? O que eu vou escolher? Não tô entendendo?”</p>	<p>“(...) na PUC ela divide em três processos, em três semestres, o Cálculo I da UFMG, que a federal dá. Então eu tive esse choque, porque na verdade ao invés, na PUC que eu já tinha que nivelar meu ensino médio, aqui eu tinha que nivelar tudo em um semestre só, pegar pesado.”</p> <p>“Nossa, tive [dificuldade]. Primeira matéria... Entra, bem vindo gente! Tem quando você vai fazer a inscrição, esqueci qual CAD, CAD I, não sei... Enfim, tem aquele telão, mostrando o que é a UFMG, você sai de lá até feliz né? Achando que é top. Mas no primeiro semestre você já pega Cálculo I, pra tristeza do pessoal de Exatas, que veio de escola pública, Cálculo I é tipo tapa na cara, um soco, é o Maguila, Mike Tyson te dando porrada. Aí eu "dá não". Minha maior dificuldade foi Cálculo I mesmo, de início.”</p> <p>“É... Eu tive [reprovação] em GAAL, uma reprovação em GAAL. (...) Foi mais trancamento, mas foi trancamento estratégico né? Porque tinha que trancar</p>	<p>“[Contato com colegas era] maravilhoso, acho que eu só continuei mais tempo, aqui na UFMG, pela parceria mesmo. (...) Mas a amizade que me manteve lá por mais tempo, e que com certeza manteve os meninos que continuaram. Inclusive nós somos amigos até hoje, sempre que sai, me chama. Eles se ajudam muito.”</p>	<p>“Ah, sempre aquela sensação tipo de derrota né? 'Meu deus, eu não consegui de novo'. Eu só não me senti tão... Que entra a auto-consciência, meu auto-perdão, eu tô fazendo isso pelo meu pai. Então, graças a loja eu consegui comprar um apartamento, então teve aquele momento de decepção, mas com o trabalho eu consegui dar entrada num apartamento. O apartamento é... (...) Mas consegui, então tipo, é um investimento, aquele dinheirão que eu pagava aluguel e jogava fora. Então não foi tanta, mas foi aquele derrota de sair, porque eu quero fazer a graduação. Por mim né, eu amo estudar, mas eu nunca dei tempo. (...) então foi esse sentimento de decepção. De incompetência sabe? De novo deu merda. Mas não foi tão pesado, tão triste, trágico, por causa das conquistas que eu tive do trabalho.”</p>

Dimensões Caso	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
		<p>curso de Matemática mesmo. Então eu vi os que mesclavam um pouco a Exatas, outras áreas da Exatas na verdade. Vi que Economia não dava, a outra opção que eu vi que dava nota era Estatística. Pesquisei, pouca coisa, entrei, passei.”</p>		<p>duas por semestre, eu cheguei a abandonar GAAL, pra Cálculo I, pra eu ficar me dedicando só a Cálculo I, e não deu certo.”</p>		
<p>Eduardo (História) Ingressa no curso de Matemática</p>	<p>“Assim, as duas disciplinas que eu tinha mais facilidade mesmo era Matemática e a História (ri). Pras duas áreas que eu escolhi. Mas a Matemática eu pesava um pouquinho mais porque em Florestal, como era médio técnico, eu fazia técnico em eletrônico, então eu usava muito Matemática, muito Física. Acabei criando mais gosto por isso. Por usar mais.”</p> <p>“Tinha, tinha um bom desempenho nas duas. Eu nunca tive bom desempenho em linguagem, nunca fui bom. (...)E Biologia, Biologia também não. Não gostava, nunca tive muita afinidade com nenhuma das duas.”</p>	<p>“Eu sempre quis entrar no curso de graduação, seguir a pós e etc. E sempre quis fazer Licenciatura, sempre quis dar aula, ser professor mesmo. (...) Queria fazer alguma, não sabia qual. Ai eu fui pelas duas disciplinas que eu tinha mais afinidade no ensino médio. Fui pela Matemática, não gostei. Vi que não era aquilo mesmo. Fui pra História, aí eu me descobri (ri).”</p> <p>“Eu não sei, acho que é um pouco de influência de família. Minha mãe é professora, minha vó era professora, minha bisavó era professora... Assim, é uma coisa... Eu não sei explicar direito, sempre gostei mesmo (ri). Já pensava em ser professor. Lá em Florestal eu cheguei a ser monitor de algumas disciplinas no técnico. Eu acho que isso pesou muito, me ajudou muito na hora de escolher.”</p>	<p>“Dificuldade de adaptação até que não. Como eu tive essa experiência em Florestal querendo ou não ajudou muito nesse pensamento de universitário, de tá acostumado com professores um pouco ausentes, questão de semestres, porque lá também eu já tinha períodos. Acho que isso me ajudou um pouco. Não ajudou bastante na adaptação, é claro que num primeiro teve um pouco de estranhamento, mas assim, foi muito rápido também pra conseguir pegar o ritmo rápido.”</p> <p>“No início eu não achei muito difícil, eu achei tranquilo porque eu fazia quatro disciplinas, então eu consegui organizar bem o meu tempo. Nos três primeiros meses do semestre, quase o semestre todo, eu estava</p>	<p>“Eu cheguei a fazer quatro disciplinas, três disciplinas eu tive um rendimento que eu considero até bom, na época. Principalmente uma disciplina que eu achava super difícil que era geometria analítica. Agora Cálculo eu tive muita dificuldade. Mesmo eu estudando, mesmo eu gostando, que era a disciplina que eu mais gostava, estudava muito pra ela, mas meu rendimento não foi. Eu não tive um rendimento bom, fui reprovado na disciplina. Mas gostava, gostava da matéria. E eu não sei por que...”</p> <p>“Então, eu não gostava muito da didática dele. Achava que a didática dele era um pouco falha. Faltava talvez um pouco de apoio, talvez uma forma diferente de explicar. Porque não era só. É Cálculo, é a matéria que mais reprova mesmo, mas mesmo assim. Todo</p>	<p>“O pessoal do noturno eu via que era um pessoal muito fechado, querendo ou não eram pessoas mais velhas, a maioria tava na segunda graduação. Questão de colegas e pessoas que eu conhecia mesmo era um ou outro. Era o [nome da pessoa que nos indicou], só que ele era de outro semestre, ele fazia só uma matéria comigo. Ele fazia só Cálculo comigo. Tinha uma outra moça também que a gente conversava bastante. Mas com o resto da turma eu não tinha muito contato não.”</p>	<p>“No começo eu fiquei muito feliz porque eu larguei o curso pra fazer um negócio que eu gostava, e depois eu fiquei "será que eu não fiz alguma besteira?" Sabe? Até que eu comecei minhas aulas na PUC, quando eu comecei as aulas na PUC, aí eu me senti mais satisfeito, mais realizado. Comecei a gostar das coisas. Eu saí da PUC meio que a contragosto também. Na PUC o horário da aula é à tarde e agora eu trabalho até quatro horas, então eu não consigo conciliar.”</p> <p>“Mas nossa, me sentia super satisfeito lá. Dentro do curso. Muito grande. Porque eu vejo que eu realmente tô fazendo o que eu gosto. Eu gosto de História.”</p>

Dimensões Caso	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
			desempregado. Então eu tinha a manhã e tarde e livro, eu conseguia... Tinha uma rotina de estudos muito mais fácil, de conseguir organizar, tempo de estudo, disciplina. Consegui monitoria, esse tipo de coisa. Era mais fácil.”	mundo tinha muita dificuldade. Tanto que assim a maioria da sala era repetente, era gente que tava repetindo a matéria.”		
<p>Márcio (Química)</p> <p>Ingressa no curso de Matemática</p>	<p>“Matemática (ri), a primeira, Biologia, Química e Física. As que eu mais gostava.”</p> <p>“Dificuldade? Redação, Português e História. Sociologia, Filosofia também.”</p>	<p>“Então, minha primeira opção sempre foi Engenharia. Não sabia ao certo qual Engenharia, eu comecei querendo Engenharia Civil. Depois eu fui pra Engenharia Elétrica. Mais pra frente eu mudei pra Engenharia Química, e terminei aí na Engenharia Química. Só que quando eu formei, e fiz o Enem, não fiz o cursinho e nem nada, minha nota não ia dar pra entrar na Engenharia Química. Aí eu fui pra Química meio que pra ter uma ideia, uma noção do que é estudar na UFMG, ter uma ideia do que é o curso, pra ver se era aquilo mesmo que eu queria. Porque como a gente não tem contato com os cursos, a gente vai meio que sem rumo né? Eu entrei pra Química mais por isso, meio que minha nota dava entrar e Engenharia Química não daria.”</p> <p>“(…)a primeira opção Química, eu não lembro</p>	<p>“Tive (ri) [dificuldade], acho que de tudo. Eu não sei dizer ao certo se foi a UFMG a única responsável por isso porque eu acho que o momento que eu tava vivendo foi muito conturbado. Mas eu formei, em Dezembro né, e entrei aqui em Março, entrei direto. Então, eu tava meio que tava esperando que fosse uma continuação da escola. Meio que naquele sistema de escola. Só que eu vi que não é bem assim né? Que faculdade é muito diferente da escola.”</p> <p>“A gente tem uma maior liberdade aqui, no sentindo de roupa... Não sei se você conhece o Colégio Tiradentes e eles são bem rigorosos na disciplina, uniforme, cabelo, tudo. Aqui pra mim foi uma liberdade</p>	<p>“Tinha matérias que eu ia bem. Eu fazia Cálculo I, GAAL, Química Geral e Laboratório, Física Experimental. Química mesmo (ri), abordando mais Química, Química Geral minha nota não tava boa, mas dava pra passar. Com 60, mas dava. Cálculo I eu fui muito mal. Nas outras eu dava até... GAAL eu tava indo muito bem. Nas outras dava até pra passar assim, se eu me esforçasse bastante, dava pra passar.”</p>	<p>“Eu tive boa relação. Assim, no início foi um pouco difícil porque como eu estudei na mesma escola a vida inteira, eu meio que não sabia ser novato (ri). Cheguei numa sala onde ninguém conhecia ninguém, ninguém se conhecia. Mas eu fiz amigos, amigos que eu tenho contato até hoje, e eu tive uma boa relação com todo mundo da sala.”</p>	<p>“Nossa, foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida (ri). Tirou um peso das minhas costas, que nossa. Vindo pra cá eu comecei a odiar a UFMG, comecei a odiar a UFMG, porque eu me sentia burro o tempo inteiro. Sentia que não ia dar conta, sabe? Depois que eu saí acho que tudo... Não tudo, a maioria dessas sensações passou. Vieram outras preocupações, que eu não tinha mais um curso, que tinha que entrar em outro curso. Preocupação de passar no Enem de novo, mas assim foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida (ri). Me senti bem aliviado e foi meio que instantâneo.”</p>

Dimensões Caso	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
		<p>direito a segunda, mas acho que era Química no CEFET. Acho que era alguma coisa assim, mas foi Química.”</p>	<p>que eu não tinha. Tanto assistir aula, sair, chegar a hora que quiser. Assim né. Mas eu tive dificuldade no sentido de... A maioria da galera (...) eles vieram do CEFET e COLTEC, eles fizeram técnico em Química. Eles já tinham um conhecimento bem avançado na Química e esse conhecimento eu não tinha porque meu ensino médio foi normal, apesar da minha escola ser considerada boa não é no nível que eles estavam. Os professores daqui cobram demais. (...) Não conseguir acompanhar direito as aulas, me sentir incapaz o tempo todo, sabe? Acho que essa foi o principal motivo de me fazer sair. Eu não tava preparado pra acompanhar as aulas do jeito que eu deveria estar.”</p>			

Quadro 10 – Síntese de respostas dos estudantes do grupo de posição social alta

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
<p>Carina (Arquitetura e Urbanismo Noturno)</p> <p>Ingressa no curso de Música, na UEMG</p>	<p>“Eu sempre fui muito boa em matemática. Química e física. Mas sempre gostei mais das humanas: história, filosofia...”</p> <p>“Eu sempre tirei nota alta em tudo, sempre fui muito estudiosa e tudo mais. Mas a que eu tirava, com facilidade, era as exatas.”</p>	<p>“(…) eu já pensava em Arquitetura, entrei no ensino médio já querendo fazer arquitetura.”</p> <p>“Eu variei um pouco assim... No primeiro ano do ensino médio eu ficava assim, Eng. Civil... Meu pai é engenheiro. Aí ele falava assim: “não faz arquitetura, faz Eng. Civil”. (...) Mas aí chegou no segundo ano, começou mostra de profissão, essas coisas, aí eu vi os cursos e vi que era Arquitetura mesmo. No fundo era o que eu queria.”</p> <p>“(…) pus arquitetura aqui e na segunda opção Ouro Preto. Aí eu passei em Ouro Preto de primeira. (...) fiquei esperando a chamada, aí eu entrei de quinta chamada. Fiquei sabendo que eu passei na UFGM era tipo março já.”</p>	<p>“(…) no início é difícil, acho que todo mundo da turma teve. Do primeiro pro segundo semestre... Eu acho uma coisa da turma. Porque, primeiro você já tá entrando no curso e muita gente ali nunca fez faculdade antes, não sabe como que é né? Aí você ainda tem que fazer sua grade, montar sua grade, escolher suas matérias, sem saber o que é nada? Foi um pouco difícil sim. Mas aí do segundo pro terceiro período eu já achei mais tranquilo, eu já achei mais de boa escolher as matérias. Já tinha uma visão melhor.”</p>	<p>“Com relação ao curso, de matéria e tudo mais, super tranquilo. Lembro que fui pegar meu boletim pra levar pra música aí eu olhei pra minhas notas tinha um C e o resto tudo pra cima aí eu falei assim “gente eu nem sabia que eu tinha ido bem assim”. Na música eu nem vou tão bem assim.”</p>	<p>“A turma era muito acolhedora, mas eu não me sentia à vontade pra entrar em nenhum grupo de amizade, eu ficava mais na minha. Porque eu tava mal, com outros problemas. Eu senti um pouco de dificuldade, não pela turma, tanto que eu inclusive saio com a turma e tudo mais. (...) eu tava com dificuldade na época com relação à amizade e tudo mais, porque eu ficava mais na minha.”</p> <p>“Quando a turma saía, eu ia, mas eu ficava mais na minha. É diferente, por exemplo, a relação que eu tenho com a minha turma da música agora.”</p>	<p>“Já pus na minha cabeça que não ia passar [no curso de música]. Aí eu descobri que tinha passado, aí a sensação foi maravilhosa... Acho que de largar, foi tipo um peso para atrás.”</p> <p>“Mas a sensação de sair foi muito boa. E depois que começou também o curso de música, que eu vi que era aquilo ali, eu falei... ‘Que bom que eu saí.’”</p>
<p>Rafael (Engenharia Química)</p> <p>Ingressa no curso de Economia, no IBMEC</p>	<p>“Eu não sei se eu gostava ou se tinha facilidade, mas é que como eu tinha facilidade, eu tinha que estudar menos essas matérias. Mas era Matemática e Física era as que eu tinha muita tranquilidade e confiança pra fazer direito.”</p>	<p>“A minha foi assim, (...), a minha nota do Enem foi boa, e eu acabei escolhendo o curso baseado na minha nota, eu não raciocinei muito o que eu queria, foi mais assim, eu tenho mais facilidade em Matemática, minha nota deu pra a</p>	<p>“(…) o primeiro semestre lá já foi um choque porque assim, o ambiente que eu vivia no Ensino Médio, que era [nome do colégio privado de Belo Horizonte], é muito diferente da UFGM, muito mesmo. Me deu um choque cultural muito grande. Assim, nada que foi ruim</p>	<p>“No primeiro período foi mais tranquilo, eu consegui passar em tudo, foi bem suave. Mas aí no segundo período só foi piorando. Eu conheci a galera do poker, da sinuca, só minha vagabundagem só aumentou (ri). Aí no</p>	<p>“Tinha alguns...[amigos no curso] Metade dos rolê que eu dava era na UFGM, aí eu acaba encontrando eles. Tinha o churrasco da engenharia química, eu ia com a galera do curso. Tinha pré-trote. Barzinho depois da aula. Eu ia com eles. Mas final de semana, pra sair, chegar a combinar</p>	<p>“Quando eu decidi sair eu não sabia o que eu ia fazer, mas eu sabia que ia sair de lá, fato. Aí, não sabia o que eu ia fazer e falei “mãe, precisando de um tempo pra pensar e tal”, aí ela falou “por que você não faz intercâmbio?”, aí eu fiz o intercâmbio, fiz 5 meses na</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
	<p>“[Tinha dificuldade] Literatura. História. Porque assim eu tinha uma resistência a estudar essas coisas também. Por isso que eu acho que eu tinha dificuldade. Mas no terceiro ano foi tranquilo. Estudei tudo, comecei a pegar mais gosto por todas as matérias.”</p>	<p>engenharia mais difícil, "vambora", aí eu fui.”</p> <p>“Química, e a segunda Mecânica, na UFMG. Quando veio a nota do Sisu, eu já tava pensando em fazer uma engenharia lá, aí a nota veio boa, passava tranquilamente na engenharia química, aí eu nem tive dúvida nem nada. Inclusive até minha nota foi próxima da nota de corte de Medicina, até dei uma pensada na hora, mas era só por causa daquele negócio "vou entrar no melhor curso, da nota de corte mais alta". Mas não deu certo, aí fui pra engenharia química mesmo.”</p>	<p>pra mim, acho que foi muito bom inclusive. Conhecer um outro universo né?”</p> <p>“Então você sabe, os professores não são atenciosos igual os professores que eu tinha no Ensino Médio, não tão nem aí, cospe a matéria e se vira. Eu não funciono desse jeito, eu tenho que ter alguém me obrigando a fazer a parada pra eu ir realmente fazer. Então isso me prejudicou um pouco.”</p>	<p>segundo período eu tomei pau em tudo, tudo, tomei pau em tudo. Minha nota ficou entre 40 e 60, meu RSG foi tipo 1.2. Foi acima de 1, mas ridículo. Aí eu comecei a dar uma desanimada. Eu não tinha gostado muito também. Acho que o curso em si, é um curso que não te deixa muito feliz estudando. Você vê no ICEX, que é o ciclo básico, você não vê muita aplicação nas coisas que você aprende. Você tá vendo um monte coisa teórica, teórica, você fica quatro semestres naquele ali. Eu não tava entendendo nada. Falava assim "velho, como é que eu vou usar isso?”.</p> <p>“É maçante, maçante. Aquela Física, Química, Matemática bruta. Só teórico. Aí você fica doido. Você só fica fazendo exercício, número, letra, integral, símbolo e você... Eu odiava aquilo.”</p> <p>“Aí no terceiro período, que era repetindo o segundo, eu estudei, levei a sério, passei em tudo, muito bem. Mas aí no semestre seguinte, que era o meu quarto semestre lá, que eu tava fazendo o</p>	<p>com alguém de sair era só com alguém do [colégio] mesmo.”</p>	<p>Alemanha, pensando no que eu ia fazer na vida. Eu pensei em tudo mesmo. Desde Direito, Medicina, Engenharia de novo, Economia que é o que eu tô fazendo agora, até não fazer faculdade eu pensei, tipo, foi tudo mesmo.”</p> <p>“Eu conversei com muita gente eu sabia que tava tomando uma decisão assim, não errada. Sabia que era uma coisa arriscada, lógico, sozinho você consegue pensar nisso. Mas eu pensava que podia ser uma coisa totalmente estúpida de fazer ou se era uma coisa assim, justa de ser feita. Muita gente me falou "faz o seguinte, tranca o curso, vai embora, decide sua vida, não desliga da faculdade não, deixa sua vaga lá e se decidir voltar, você volta e decide sua vida antes disso". Mas fiz intercâmbio e perdi a matrícula da UFMG. Fala que se você perder a matrícula dá pra ir atrás, mas tem uma burocracia, aí acabou que eu falei "foda-se, vou correr atrás, deixar esse trem explodir mesmo, que aí é bom que eu fico livre e solto e me decido melhor". Porque quando você tá preso num trem e</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
				terceiro período porque tinha atrasado, aí eu caguei de novo. Na verdade eu nem cheguei a fazer as provas, mas eu não tava levando a sério porque eu já tava pensando em sair.”		tem a possibilidade de voltar, você não pensa melhor, você não tá pensando tão bem se não tivesse aquela opção.”
<p>Júlia (Engenharia Química)</p> <p>Ingressa no curso de Medicina</p>	<p>“Eu sempre fui muito curiosa, eu gostei muito de tudo, isso deixou muito difícil decidir meu curso depois. Eu gostava muito de Matemática, tinha muita facilidade. Das ciências em geral também. Também gostava da parte de Humanas, Filosofia foi assim minha paixão no primeiro ano do ensino médio. Eu adorei a matéria. Sociologia eu gostava muito também. Sempre gostei muito de muitas matérias.”</p> <p>“Nunca tive muita dificuldade na escola, sempre tive muita sorte nisso.”</p>	<p>“Sempre pensei, desde o fundamental, assim porque as pessoas cobram muito, mas eu nunca soube muito bem o que eu ia fazer. Como eu gostava de várias matérias diferentes, pequena eu sempre gostei muito de ler, sempre li muito, literatura mesmo. Então eu sempre considerei tudo. Muitas vezes, no final do ensino fundamental eu já falava "eu devo ir pra alguma Engenharia" porque eu tenho muita facilidade em Matemática. (...) No primeiro ano, como eu apaixonei por Filosofia eu pensei em fazer Filosofia. Acabou que quando eu fui de intercâmbio lá eu tive outro tipo de ensino, na Holanda, eu tive Cálculo já no ensino médio. Eu vi que eu gostava daquilo e foi aí que eu decidi que eu ia fazer Engenharia.”</p> <p>“Eu pensei muitos cursos, eu tive muita dificuldade de escolha. Eu só escolhi quando tava no intercâmbio</p>	<p>“Foi um pouco difícil em questão de acostumar com outro ritmo eu acho, que eu tinha aula de manhã e de tarde, era longe, antes eu estudava perto de casa, mas foi tranquilo. Eu entrei em muita coisa extracurricular então ficou um pouco pesado, mas como eu fiz amigos na turma, não chegou a ser um problema.”</p> <p>“Teve dificuldades porque as matérias em si foram... Peguei uns professores difíceis, peguei muitos professores ruins, peguei professores que não gostavam da nossa turma. Peguei professores bons também, mas fui entrando no espírito universitário, sabe? Fui aprendendo que não tem que ir bem em todas as provas, que se você passar com 60 já tá ótimo. Foram essas coisas... Teve professores muito desmotivantes, mas junta todo mundo e estuda junto, então foi bem tranquilo.”</p>	<p>“Aí eu gostava, de Cálculo, GAAL eu passei uns apertos, mas foi tranquilo no final das contas, eu aprendi, como fazia sentido, tinha um raciocínio lógico por trás, então me faz bem porque eu gosto muito de raciocínio lógico. Eu gostei bastante das matérias.”</p> <p>“O curso em si foi muito tranquilo, eu até gostei. Igual eu falei, eu gostava de Cálculo, eu gostei das matérias do ICEX, mas não rolou de da área, entendeu?”</p>	<p>“Sim, tem muita gente na Engenharia Química que não sai tanto. Tem uma turma mais quieta, que é mais estudiosa, mas acabou que eu entrei na outra e saí bastante, deu pra manter amigos até hoje. (...) inclusive pego carona com alguns deles às vezes, uma relação boa.”</p>	<p>“Como eu planejei tudo muito bem, foi tudo muito... Não teve grandes surpresas, eu acho. Eu sou uma pessoa muito metódica, então quando eu decidi... Meu irmão, por exemplo, meu irmão mais velho ele largou um curso também antes. Aí ele largou e ficou um tempo fazendo nada pra decidir. Eu não, fui pensando o tempo todo, eu fui fazendo acompanhamento psicológico porque eu não sabia que curso eu queria fazer. Igual eu te falei, eu já tinha considerado tudo antes então eu falei "já sei que não é Engenharia, sobrou só todo o resto". Eu fui meio que assim, pedaço por pedaço, foi difícil, teve muita coisa que eu tive que considerar e eu só fui considerar que eu saí do curso mesmo quando eu saí do Enem. Só aí, aí rolou um alívio muito grande. Eu falei "deu certo no Enem, consegui tirar uma nota boa, vou conseguir entrar no curso que eu quero agora".”</p>

Caso / Dimensões	Experiência escolar no ensino médio e expectativas parentais sobre ensino superior	Escolha do curso	Transição para o ensino superior	Relação com os conteúdos do curso (espaço acadêmico)	Relação com colegas (espaço social)	O que sentiu/pensou quando saiu do curso
		<p>mesmo. (...) Eu considerei muitas coisas diferentes, igual falei, considerei Filosofia, considerei fazer Letras, porque eu gostava muito de ler... Mas eu fui pra Engenharia Química justamente porque eu achei que lá você tinha muita opção. Porque quando você vai pra Engenharia Química você consegue mexer com roupa, pode mexer com comida, pode mexer com petróleo, você pode mexer com cosméticos. Falei "se tem muita opção, vou poder decidir depois". Eu meio que escolhi Engenharia Química pra demorar mais ainda pra escolher, eu achei que ia ter muita área, foi mais ou menos por isso que eu escolhi."</p> <p>"Eu coloquei de primeira opção, eu realmente achei que queria Engenharia Química na época, eu fui muito bem no Enem, então eu consegui escolher o curso completamente livre, se eu quisesse Medicina naquela época eu teria conseguido entrar."</p>				

Fonte: Elaborado pelos autores.