



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIEDADE AMBIENTE E TERRITÓRIO – PPGSAT**

LUANA DE MELO LOBATO

**ESTUDANTES EM MOBILIDADE: jornadas de ingressantes no curso de
Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes
Claros, 2009-2018**

Montes Claros – MG
Outubro, 2021

LUANA DE MELO LOBATO

**ESTUDANTES EM MOBILIDADE: jornadas de ingressantes no curso de
Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-
2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Associado em Sociedade, Ambiente e Território da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Território.

Linha de pesquisa: Território e Desenvolvimento

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Campos Fonseca

Coorientador: Prof. Dr. Gustavo Tentoni Dias

Montes Claros – MG
Outubro, 2021

Lobato, Luana de Melo.

L796e 2021 Estudantes em mobilidade: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018 [manuscrito] / Luana de Melo Lobato. Montes Claros, 2021.
158 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Área de concentração em Sociedade, Ambiente e Território. Universidade Federal de Minas Gerais / Instituto de Ciências Agrárias.

Orientador: Giovanni Campos Fonseca.

Banca examinadora: Andrea Maria Narciso Rocha de Paula, Sergio Dias Cirino.
Inclui referências: f. 140- 154.

1. Ensino Superior – Administração. 2. Evasão escolar. 3. Política Pública. I. Fonseca, Giovanni Campos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Ciências Agrárias. III. Título.

CDU: 378

ELABORADA PELA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DO ICA/UFMG

Edélzia Cristina Sousa Versiani Bibliotecária - CRB 1349



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO ASSOCIADO UFMG-UNIMONTES EM SOCIEDADE, AMBIENTE E TERRITÓRIO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos 26 dias do mês de outubro de 2021, às 14:00 horas, sob a presidência do Professor Giovanni Campos Fonseca, D. Sc. (Orientador-UFMG/ICA), e com a participação dos Professores Gustavo Tentoni Dias, D. Sc. (Coorientador/Unimontes), Andrea Maria Narciso Rocha de Paula, D. Sc. (Unimontes) e Sérgio Dias Cirino, D. Sc. (UFMG), reuniu-se a banca para defesa de dissertação de **LUANA DE MELO LOBATO**, estudante do Curso de Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território, que apresentou a dissertação intitulada: **“Estudantes em mobilidade: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018”**.

A estudante foi considerada **APROVADA**, com as seguintes recomendações: **realocar a seção de metodologia da dissertação conforme considerações da banca**.

E, para constar, eu, Professor Giovanni Campos Fonseca, presidente da banca, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada, será assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Obs.1) A estudante somente receberá o título após cumprir as exigências do regulamento do Curso de Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território, conforme apresentado a seguir:

Art. 83 – Para dar andamento ao processo de efetivação do grau obtido, o candidato deverá, após a aprovação de sua Dissertação e a realização das modificações propostas pela banca examinadora, encaminhar à secretaria do colegiado do curso, com a anuência do orientador, 3 (três) exemplares da dissertação e 2 (dois) CD, no prazo de 60 (sessenta) dias.

Obs.2) A estudante deverá apresentar junto com a versão final da dissertação, comprovante de submissão de um periódico com Qualis/Capes na área Planejamento Urbano e Regional/Demografia.

Montes Claros, 26 de outubro de 2021.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Giovanni Campos Fonseca, Presidente**, em 29/10/2021, às 19:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maria Narciso Rocha de Paula, Usuário Externo**, em 30/10/2021, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Dias Cirino, Professor do Magistério Superior**, em 02/11/2021, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Dias, Usuário Externo**, em 03/11/2021, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1054047** eo código CRC **EADA6980**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Luiza e Aristides, maiores educadores que conheço. Vocês são meus melhores exemplos de seres humanos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa etapa concluída. Não foi fácil chegar até aqui, mas, nos momentos difíceis, o Senhor me ajudou.

Agradeço aos meus pais, Maria Luiza e Aristides, que sempre me apoiaram e estiveram em oração constante para que eu pudesse realizar meus sonhos. Obrigada, por tanto amor, tanta dedicação e tantos ensinamentos. Agradeço também a todos os familiares e amigos que torceram por mim, em especial, à Cinara, amiga que sempre me ouviu e me colocou em suas orações.

Daniel, não poderia deixar de agradecer a você, que está comigo desde o início, que me apoia e me ajuda sempre que preciso. Obrigada! Conte sempre comigo!

Agradeço aos professores Giovanni Campos Fonseca e Gustavo Tentoni Dias, pelas orientações, contribuições, incentivo e confiança nessa jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Território, ao Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais (ICA-UFMG), a Universidade Estadual de Montes Claros, e a todos os professores que contribuíram de algum modo na minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram o convite para participar desta etapa e contribuírem para o meu aperfeiçoamento como pesquisadora.

Um agradecimento especial a todos os estudantes em mobilidade, pelas entrevistas, pelas histórias compartilhadas que contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse.

A todos os colegas do programa de mestrado, em especial, Jeane e Erick, pelo companheirismo e pela amizade.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral estudar as jornadas de estudantes em mobilidade, do curso de graduação em Administração da UFMG, Campus Montes Claros, no período de 2009 a 2018, levando em consideração o contexto de expansão da educação superior federal, das políticas e programas (ENEM/SISU e REUNI) que têm ampliado o acesso ao ensino para diferentes grupos de diferentes regiões. Buscou-se abordar também a evasão desses estudantes em mobilidade no contexto de expansão do ensino. Os “estudantes em mobilidade” são definidos nesta pesquisa como os ingressantes no curso de Administração que não nasceram no município. O uso do termo ‘jornada’ nos permite desvencilhar do olhar macro da migração e nos permite demonstrar os desafios e obstáculos encontrados na trajetória de cada estudante. A pesquisa aponta que o estudante se desloca de um lugar para outro com um projeto, o qual foi denominado de projeto estudantil. Ao longo da jornada, esse projeto é reformulado, podendo até acarretar evasão. Este trabalho utilizou-se da abordagem de pesquisa mista, quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório, transversal e descritivo. A abordagem quantitativa possibilitou descrever os 171 estudantes em mobilidade participantes: 54 (31,6%) deles egressos, 57 (33,3%) evadidos e 60 (35,1%) que ainda estavam em curso. Para a análise das jornadas, dos desafios da reformulação do projeto e da evasão dos estudantes em mobilidade, foram feitas 19 entrevistas cujos resultados demonstraram que a maioria dos estudantes em mobilidade são pessoas que têm histórico de mobilidade, suas jornadas não são lineares, mas marcadas por diferentes desafios e negociações. Constatou-se que os estudantes reformularam seus projetos estudantis e incluíram novos projetos na sua jornada, que as políticas públicas ENEM/SISU e a importância de apoio institucional (assistência estudantil) e familiar contribuíram para que a mobilidade ocorresse. Além disso, constatou-se que a evasão escolar não está associada à mobilidade ou ao fator econômico, mas, sim, a outros fatores, como o desejo de ingressar em outro curso.

Palavras-chave: Mobilidade Estudantil. Ensino Superior. ENEM. SISU. REUNI. Evasão. Política Pública, Norte de Minas. UFMG – Campus Montes Claros

ABSTRACT

This dissertation had the general objective of study student mobility journey of the undergraduate course in Administration at the UFMG, Campus Montes Claros, from 2009 to 2018, considering the context of expansion of federal higher education, policies and programs (ENEM/SISU and REUNI) that have expanded access to education for different groups from different regions. We also sought to address the evasion of these students in the context of educational expansion. In this research, "students mobility" are defined as those entering the Administration course who were not born in the city. The use of the term 'journey' allows us to get away from the macro view of migration and allows us to demonstrate the challenges and obstacles encountered in the trajectory of each student. The research points out that the student moves from one place to another with a project, which was called the student project. Throughout the journey, this project is reformulated, and may even lead to dropping out. This work used a mixed quantitative and qualitative research approach, of an exploratory, cross-sectional, and descriptive nature. The quantitative approach made it possible to describe the 171 mobile students who participated: 54 (31.6%) of them were former students, 57 (33.3%) had dropped out, and 60 (35.1%) were still studying. To analyze the journeys, the challenges of reformulating the project and the evasion of students mobility, 19 interviews were carried out, and the results showed that most mobile students are people who have a history of mobility, and that their journeys are not linear, but are marked by different challenges and negotiations. It was found that students reformulated their student projects and included new projects in their journey, that the ENEM/SISU public policies and the importance of institutional support (student assistance) and family contributed to the mobility to occur. Furthermore, it was found that the school dropout is not associated with mobility or the economic factor, but rather with other factors such as the desire to enter another course.

Keywords: Student Mobility. Higher Education. ENEM. SISU. REUNI. Evasion. Public Policy. Northern Minas Gerais. UFMG - Montes Claros Campus.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fluxograma das etapas para realização desta pesquisa	32
Gráfico 1 -	UF de residência e de destino dos Ingressantes na Rede Federal de ensino (2017)	78
Gráfico 2-	Distribuição dos estudantes em mobilidade segundo a rede em que concluíram a etapa anterior de ensino	87
Gráfico 3 -	Distribuição dos ingressantes no curso de Administração segundo a naturalidade	99
Gráfico 4 -	Distribuição dos ingressantes do curso de Administração de acordo com a origem geográfica	99
Gráfico 5 -	Distribuição dos estudantes em mobilidade de acordo com a distância entre o município de origem e Montes Claros	105
Gráfico 6-	Número de ingressantes mineiros de acordo com o município de nascimento.....	105
Gráfico 7	- Número de ingressantes naturais de outros estados.....	106
Gráfico -8	Distribuição dos evadidos segundo a naturalidade	130
Gráfico 9 -	Distribuição dos evadidos do curso de Administração do ICA segundo o tempo em que estiveram vinculados ao curso	131
Gráfico 10-	Distribuição dos evadidos de acordo com a idade de ingresso no curso e naturalidade	135
Gráfico 11-	Distribuição dos egressos e evadidos segundo a média de reprovações no curso	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Características dos Processos Seletivos (UFMG – 2008-2018)	53
Tabela 2 -	Distribuição dos estudantes ingressantes segundo município de naturalidade e município onde concluiu a etapa anterior de ensino.....	92
Tabela 3 -	Relação dos evadidos entrevistados e o tipo de evasão	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Associação Nacional Dos Docentes Do Ensino Superior

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

BA - Bahia

BH - Belo Horizonte

CAAD - Centro de Atividades Acadêmicas e Administrativas

CPCA - Centro de Pesquisa em Ciências Agrárias

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Financiamento Estudantil

FUMP - Fundação Mendes Pimentel

ICA - Instituto de Ciências Agrárias

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MES - Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior

MG - Minas Gerais

MS - Mato Grosso do Sul

NCA - Núcleo de Ciências Agrárias

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PRODERA - Programa de Desenvolvimento Rural e Apoio a Reforma Agrária

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PRONOTURNO - Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos de Graduação da UFMG

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ - Rio de Janeiro

RU - Restaurante Universitário

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SP - São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa.....	20
1.2 Metodologia	22
1.2.1 Caracterização do local da pesquisa	26
1.2.2 Banco de dados de estudantes de Administração - 2009-2018	28
1.3 Estrutura da dissertação.....	32
CAPÍTULO 2- ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, EVASÃO E EGRESSOS	34
2.1 Políticas públicas do ensino superior.....	33
2.1.2 REUNI na UFMG.....	39
2.1.3 Políticas de Acesso – ENEM/SISU e Sistema de Cotas	47
2.1.4 Políticas de acesso e inclusão na UFMG.....	52
2.2 Evasão do ensino superior.....	57
2.2.1 Egressos do Ensino Superior.....	64
2.2.2 Avaliação institucional e acompanhamento de egressos.....	69
CAPÍTULO 3- MOBILIDADE ESTUDANTIL, JORNADAS E PROJETOS ESTUDANTIS	74
3.1 Mobilidade estudantil.....	74
3.1.2 Projeto estudantil	79
3.1.3 Jornadas migratórias.....	82
CAPÍTULO 4- MOBILIDADE ESTUDANTIL: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDANTE EM MOBILIDADE E SUAS JORNADAS	85
4.1. Do local de nascimento até o Instituto de Ciências agrárias: Mapeando jornadas estudantis.....	86
4.2 Das motivações em torno da mobilidade e escolha do Instituto de Ciências Agrárias para ingresso no ensino superior	94

4.3 Contribuição da política de acesso para ingresso no ICA/UFMG	98
4.4 Apoio familiar e de amigos no processo de mobilidade.....	102
4.4.1 Rede de apoio institucional- Assistência estudantil.....	108
4.5 Adaptação e rotina diária no local de destino.....	113
4.6 Dificuldades encontradas por ser um estudante em mobilidade	122
4.7 Projetos estudantis dos egressos e estudantes em curso e suas reformulações	125
4.7.1 Reformulação dos Projetos estudantis- evasão	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS	155

1- INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior brasileiro ganhou força a partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), em virtude dos investimentos realizados tanto no setor público quanto no setor privado.¹ O objetivo era expandir o acesso ao ensino superior de forma a atender não só todas as classes sociais mas também aumentar o ingresso de não brancos e de mulheres nesse nível de ensino, de forma gratuita. Para isso, iniciou-se, então, a fase de ampliação da rede de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no primeiro ano do governo Lula, a qual foi denominada de Expansão I, que compreendeu o período de 2003 a 2007. No segundo mandato de Lula, dando continuidade ao processo de expansão do ensino federal, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estabelecido por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). O foco do programa era ampliar o número de vagas, bem como diminuir a evasão e democratizar o acesso nas Instituições federais do país, por meio de um processo de interiorização, aproveitando a estrutura física e de recursos humanos presentes nas Universidades (BRASIL, 2007).

No primeiro ano do REUNI, 53 das 54 universidades federais brasileiras aderiram ao programa, entre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/sede em BH.) A adesão ao REUNI proporcionou à UFMG ampliar a oferta de vagas nos cursos já existentes, melhorar a estrutura física, criar cursos e, por meio do processo de interiorização, aumentar a oferta de ensino para os demais *campi* – entre eles o *campus* Montes Claros, situado na região norte de Minas Gerais. O Instituto de Ciências Agrárias (ICA), única unidade acadêmica da UFMG Campus Montes Claros, no momento da redação deste texto, foi o local onde foi realizada esta pesquisa. No processo de adesão ao REUNI, o ICA/UFMG criou quatro cursos de graduação: Administração; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia de Alimentos; e Engenharia Florestal, além de ter mantido em funcionamento dois outros já existentes – Agronomia, desde 1999; e Zootecnia, desde 2005 –, e ampliou a oferta de vagas nos cursos de graduação da

¹ No intuito de expandir o acesso ao ensino superior via iniciativa privada, em 2004, no primeiro governo do presidente Lula, foi criado o “Programa Universidade para Todos” (PROUNI), cujo objetivo principal era a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para que estudantes de baixa renda pudessem também ter a escolha de estudar em instituições de ensino superior privadas (BRASIL, 2005).

instituição, passando de 80 vagas ofertadas nos dois cursos para 240, com a abertura desses quatro novos.

A expansão das universidades federais como forma de ampliar o acesso ao ensino superior intensificou-se com a centralização do processo de seleção, em 2009, por meio do qual as universidades passaram a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em substituição ao vestibular próprio e, em 2010, com a unificação via plataforma do Sistema de Seleção Unificada – SISU² (BRASIL, 2010, 2020). Uma das vantagens desse sistema é a possibilidade de o aluno pleitear uma vaga em qualquer IES do país, impulsionando, assim, a mobilidade geográfica dos candidatos aprovados.

As políticas de expansão do acesso ao ensino superior proporcionaram uma mudança no perfil do estudante brasileiro, incorporando os diversos grupos sociais que antes eram excluídos desse nível de ensino. Não obstante essa mudança no perfil do ingressante, as políticas de acesso e inclusão no ensino superior ainda têm muito a avançar (HERINGUER, 2014). As políticas de expansão e a unificação do processo de seleção têm contribuído para o ingresso de um número ampliado e diverso de alunos em cursos superiores, promovendo maior circulação dos estudantes em todo o território brasileiro. Essa crescente mobilidade estudantil constitui-se fenômeno a ser investigado em suas diversas nuances e desdobramentos; essa é a contribuição pretendida com esta dissertação, a partir da delimitação do objeto de estudo a ser aqui apresentado.

A mobilidade estudantil está atrelada ao processo de expansão do acesso ao ensino superior, visto que os “deslocamentos em busca de oportunidades educacionais, principalmente de nível superior, têm se intensificado nos últimos anos, processo relacionado à expansão da oferta de ensino superior” (TAVARES; MONTEIRO, 2019, p. 42).

Compreender a mobilidade desses estudantes, entre seus municípios de origem e os municípios onde se localizam as Instituições de Ensino Superior (IES), permite compreender com mais profundidade quais os objetivos, sobretudo, as diversas dificuldades enfrentadas por esses alunos ao longo do período de seus estudos. Argumenta-se que o desempenho estudantil

² Conforme Li e Chagas (2017), no primeiro ano de implementação do Enem, 51 instituições de ensino superior substituíram o vestibular específico pelo unificado, entre elas, 23 eram universidades federais. A adesão ao sistema ENEM por todas as IES federais só ocorreu em 2013. Nesse mesmo ano, o número total de IES participantes do Enem foi de 101. Ainda conforme os autores, 50 das 59 universidades federais utilizaram o SISU como processo seletivo em 2014. Assim, percebe-se que a adesão ao sistema de seleção unificada não foi instantânea.

perpassa também pela constante circulação produzida para se poder estudar. Nesse sentido, não se trata de simples deslocamento de um ponto a outro. De acordo com Knowles (2017), frequentemente os estudos sobre mobilidade e deslocamento populacional são mascarados pela ideia de fluxo, fluidez escape.

Muitas vezes, consideram-se somente o momento da partida e da chegada dos indivíduos em tais fluxos, sugerindo que os deslocamentos sejam algo simples e fácil de se realizar, mas, como pretendemos demonstrar, não são situações ordinárias (KNOWLES, 2017; DIAS, 2019). Assim, a mobilidade engloba diversos desafios e significados, e se enquadra nas mais variadas formas e escalas, por exemplo, os deslocamentos para estudo. Portanto, nesta dissertação, entende-se que a mobilidade estudantil, impulsionada por políticas públicas de expansão do ensino, enquadra-se nas novas formas de deslocamentos, sejam eles permanentes (quando o estudante se instala no município sede da IES), sejam diários (quando o estudante se desloca de seu município de residência para a sede da IES apenas para desenvolver suas atividades acadêmicas).

A fim de abordar o processo de mobilidade de forma mais ampla e nos desvincularmos da ideia dos deslocamentos como fluxos, buscando demonstrar as mazelas, os desafios e obstáculos encontrados na trajetória dos estudantes, utilizaremos o termo conceitual de “jornada”, cunhado por Caroline Knowles (2017). O conceito de jornada nos permite fazer uma análise para além dos pontos de partida e chegada, o que implica observar todo o processo percorrido, visto que as jornadas descrevem aquilo que fica velado na ideia de fluxo. Dessa forma, neste estudo, para a análise das jornadas dos estudantes em mobilidade, iremos considerar os diversos deslocamentos espaciais realizados, englobando, portanto, a migração permanente ou diária, conforme caracterização supracitada.

Assim, consideraremos sob a categoria aqui proposta de “estudantes em mobilidade” os ingressantes no curso de Administração da UFMG, Campus Montes Claros, que não nasceram naquele município e que ingressaram no curso nos seus 10 primeiros anos de existência, de 2009 a 2018. No capítulo de Metodologia, apresentaremos detalhes sobre os critérios adotados nos recortes estabelecidos para a realização deste estudo.

Para a análise das jornadas dos estudantes em mobilidade, incluiremos todos os estudantes não naturais de Montes Claros que ingressaram no curso no período da análise dos dados desta pesquisa, a saber, estudantes em curso. Todavia, os projetos se tornam evidentes quando os estudantes já não se encontram mais vinculados ao curso, ou seja, egressos ou evadidos. A ideia é que, com o encerramento do ciclo de vínculo com o curso, há melhores

condições para que os sujeitos desta pesquisa reflitam sobre a jornada e a reformulações dos seus projetos, pois estudantes em curso ainda estão em processo de construção.

Nesse contexto, considera-se evasão quando o aluno abandona o curso (evasão do curso); quando o aluno abandona a universidade na qual está matriculado, mas ingressa em outra (evasão da instituição), ou quando abandona de vez o ensino (evasão do sistema). Os egressos são aqueles estudantes que concluíram o curso, cumpriram todos os requisitos exigidos pela instituição, colaram grau e receberam diploma (BRASIL, 1996). Nesta pesquisa, a evasão analisada é a evasão do curso e os egressos são aqueles que se formaram no curso. Como os motivos da evasão são diversos, as análises desse processo devem ser feitas levando em consideração a sua multiplicidade.

Desse modo, a partir do contexto de expansão da educação superior federal, das políticas que tem ampliado o acesso ao ensino por diferentes grupos de diferentes regiões que carregam consigo, durante a mobilidade, projetos estudantis que podem ser reformulados e alterados ao longo da jornada. O processo de mobilidade não é fluído, diversos são os obstáculos. Para entender melhor sobre isso, há necessidade de se produzirem estudos sobre a mobilidade estudantil, focalizando não somente os deslocamentos de um ponto a outro como também as jornadas desses estudantes e as suas implicações e negociações quanto aos desfechos acadêmicos (evasão ou conclusão do curso). Neste estudo, especificamente, buscou-se responder às seguintes perguntas: 1) quais foram os obstáculos e negociações presentes nas jornadas estudantis?; 2) quais foram as estratégias adotadas para a sua superação?; 3) quais eram os projetos estudantis dos estudantes em mobilidade do curso de Administração?; 4) como tais projetos foram mantidos ou reformulados ao longo da jornada?; 5) quais foram as contribuições do ENEM/SISU na prática da mobilidade?; 6) quais foram os principais fatores que influenciaram o desfecho dos projetos estudantis, a conclusão ou a evasão do curso?

Desse modo, este estudo teve como objetivo geral estudar as jornadas de estudantes em mobilidade do curso de graduação em Administração, da UFMG Campus Montes Claros, no período de 2009 a 2018. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar os projetos estudantis iniciais e sua reformulação ao longo do percurso acadêmico; 2) descrever obstáculos encontrados e estratégias adotadas para o enfrentamento de dificuldades ao longo das jornadas; 3) identificar as contribuições do ENEM/SISU na prática da mobilidade e como as políticas assistenciais contribuem para permanência desses estudantes; 4) investigar a relação entre mobilidade e evasão de estudantes; 5) identificar fatores que podem estar associados à conclusão ou à evasão do curso.

1.1- Justificativa

Ao aderir ao REUNI, a UFMG, além de implantar novos cursos de graduação e pós-graduação, expandiu o número de vagas nos cursos já existentes e passou a aumentar a capacidade de atendimento, tornando a universidade mais abrangente e inclusiva aos diversos grupos da sociedade. A adesão ao REUNI proporcionou melhorias na instituição, promoveu a expansão e a modernização da sua infraestrutura física, além de contribuir para o desenvolvimento regional com a interiorização da universidade ensino, o que expandiu o ensino e aumentou a oferta de vagas e cursos para além da capital mineira. Nesse processo, o então denominado Núcleo de Ciências Agrárias (NCA), localizado no *campus* Montes Claros, MG, tornou-se a vigésima unidade acadêmica da UFMG, a qual foi denominada Instituto de Ciências Agrárias (ICA) e, por consequência, constituiu-se um Campus da UFMG no município (UFMG, 2018; GONÇALVES *et al.*, 2019). Sendo assim, a UFMG Campus Montes Claros contava, no momento da pesquisa que deu origem a esta dissertação, com apenas uma Unidade Acadêmica, que é o ICA. Assim, a partir deste ponto, utilizaremos como sinônimos as denominações UFMG Campus Montes Claros e ICA/UFMG para fazer menção ao local onde o estudo foi realizado.

Nesse contexto, a pesquisa de Edinalva Gonçalves (2020), além de apresentar os dados da evasão e de egressos nos cursos de graduação do *campus* Montes Claros, constatou a mudança no perfil do ingressante na instituição, indicando um passo importante no sentido do acesso mais justo e igualitário ao ensino superior. Sendo assim, a diversidade de cursos ofertados ao longo dos anos no ICA/UFMG buscou atender à demanda regional e possibilitou que muitos estudantes não só de Montes Claros, mas também de outras regiões e, principalmente, de municípios norte-mineiros ingressassem na UFMG, promovendo, com isso, a mobilidade estudantil. Ana Maria Barufi (2012) argumenta que a migração de pessoas com o objetivo de estudar é pouco explorada na literatura brasileira. Nessa mesma linha, Edmara Souza e Luciane Almeida (2019) apontam a falta de estudos sobre a mobilidade estudantil interna, principalmente depois da adoção das políticas públicas de expansão do ensino, evidência constatada quando se fez o levantamento bibliográfico para a presente pesquisa. Arelado à mobilidade estudantil, surge também o interesse de verificar como se comportam os números de egressos e de evasão dos estudantes em mobilidade, diante do contexto de expansão.

Conforme Gonçalves (2020), com os egressos da universidade, entre 2009 e 2018, 2.580 alunos ingressaram no ICA. É importante ressaltar que a pesquisa de Gonçalves (2020) coincide

em termos de recorte temporal com o que se estabeleceu no presente estudo. Constatou-se que 858 (33,2 %) dos alunos ainda estavam com suas matrículas ativas na instituição; e 848, cerca de 32,8 % dos alunos, evadiram, enquanto 874 (33,8%) concluíram o curso.

Ao desagregar por ano, observa-se que a taxa de evasão no ICA/UFMG, em 2018, foi de 13,04%, que é um percentual inferior à média registrada nas IFES.³ Conforme os dados do censo da educação superior (2018), a média de evasão nas instituições federais no ano de 2018 foi de 16,7%. Já a média nacional para todas as IES (públicas e privadas) foi de 29,4%, visto que nas IES privadas o percentual de evasões é maior se comparado às instituições públicas (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, como já dito, há necessidade de se produzirem estudos sobre a mobilidade estudantil interna, levando-se em conta o contexto de expansão de vagas promovidas por meio das políticas públicas que vinham ocorrendo no Brasil, focalizando não somente os deslocamentos de um ponto a outro como também nas jornadas desses estudantes e nas suas implicações e negociações quanto aos desfechos acadêmicos (evasão ou conclusão do curso). Assim, a compreensão desses fenômenos pode contribuir para o entendimento da trajetória e dos resultados dos projetos estudantis, no que se refere ao objetivo que os estudantes nutriam por se graduarem. Desse modo, este estudo demonstra sua relevância acadêmica e social, visto que analisar a mobilidade estudantil, as jornadas desses estudantes e suas implicações nos desfechos acadêmicos do curso no *campus* Montes Claros podem contribuir para a melhoria do atendimento aos alunos e para buscar melhorias que podem ocorrer, por exemplo, por meio de políticas públicas que garantam a permanência e a conclusão daqueles estudantes que desejarem dar continuidade aos cursos, mas que encontram dificuldades de diferentes tipos.

Ressalta-se que, além da relevância acadêmica aqui explicitada, esta dissertação vai ao encontro do interesse pessoal da autora, que também se enquadra como estudante em mobilidade e tem vivenciado, ao longo do seu desenvolvimento como estudante, os obstáculos e as negociações inerentes à mobilidade. Moradora do Distrito de Condado do Norte, município

³ Para calcular a evasão anual média nas IES federais, com base nos dados do INEP, utilizamos a metodologia sugerida por Silva Filho *et al.* (2007). Assim, o percentual da evasão referente ao ano de 2018 é dado por: $E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$, (1). Em que: **E** é evasão; **M** é número de matriculados; **C** é o número de concluintes; **I** é o número de ingressantes; **n** é o ano em estudo; e **(n-1)** é o ano anterior.

de São João da Ponte- MG⁴, a autora mudou-se para Montes Claros em 2014 para cursar Ciências Sociais na Universidade Estadual de Montes Claros, nesse período participou de grupos de pesquisas com estudos voltados para o meio rural e juventude, e, através desses estudos, despertou-se o interesse em estudar temáticas sobre mobilidade e educação. Destaca-se, então, que a temática da mobilidade foi um tema que a autora já havia tratado durante seu período de graduação e, por isso, decidiu aprofundar na temática no mestrado. Como estudante em mobilidade - tanto no período de graduação, quanto no período do mestrado -, a autora vivenciou diferentes processos que envolve a prática da mobilidade, enfrentando obstáculos e lidando com uma série de desafios para alcançar os seus objetivos pessoais.

Entendendo a importância da pesquisa e para atender aos objetivos propostos, na seção a seguir apresenta-se os procedimentos metodológicos para realização desta dissertação.

1.2 Metodologia

A pesquisa científica é um meio de compreender a realidade da sociedade. Para que a compreensão se efetive, é preciso adotar métodos e técnicas que permitam pavimentar o processo da pesquisa. A metodologia é fundamental não só para se delinear a pesquisa, mas para se ter uma “visão nova”, “um olhar científico, curioso, indagador e criativo” sobre determinado objeto (GOLDENBERG, 2004). Desse modo, para atender os objetivos aqui propostos, este trabalho seguirá a abordagem de pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, visto que a integração de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar melhor compreensão do problema estudado (GOLDENBERG, 2004).

O objeto desta pesquisa são estudantes não naturais da cidade de Montes Claros, que ingressaram no curso de Administração do ICA/UFMG. A escolha desse curso ocorreu em função da disponibilidade de uma base de dados constituída pelo estudo de Queiroz (2018), que traçou um panorama mais descritivo dos estudantes de Administração durante os dez primeiros

⁴ Para mais informações sobre o município de São João da Ponte ler: AGUIAR, Cynara Silde Mesquita Veloso de. *Coronelismo em São João Da Ponte: 1946- 1996*. Montes Claros: **Editora Unimontes**, 2002. Para informações sobre o Distrito de Condado do Norte, consultar: LOBATO, Luana de Melo. **Entre Ficar e Sair: os Desafios dos Jovens do Distrito de Condado do Norte – MG**. 2018. 69 f. Monografia (Curso de Ciências Sociais/ Departamento de Política e Ciências Sociais – DPCS) Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. Montes Claros, 2018.

anos (2009-2018) de existência do curso na UFMG Campus Montes Claros. Nessa base de dados preexistente, estabeleceu-se o recorte necessário para abordar a discussão proposta para este estudo, que tem o objetivo geral de estudar as jornadas de estudantes em mobilidade, conforme detalhado na seção introdutória desta dissertação.

Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se por seu caráter exploratório, transversal e descritivo. Exploratória, porque busca tornar um problema em algo mais familiar e, nesse processo, construir hipóteses para a compreensão dos fenômenos focalizados. Descritiva, porque pretende caracterizar determinada população (objetos de estudo) (GIL, 2008); e transversal, porque os dados coletados referem-se ao período de 2009 a 2018 – esse recorte temporal justifica-se por se tratar dos dez primeiros anos de existência do curso, como já mencionado. Trata-se de um ciclo suficientemente longo para que os dados quantitativos apresentem a densidade necessária para a realização de uma estatística descritiva representativa do histórico já estabelecido. Complementarmente, a pesquisa qualitativa também ganha em potencial analítico, conforme será explorado adiante, já que se constituiu de um número expressivo de estudantes que passaram pela universidade descrita e que ainda estavam a ela vinculados de alguma forma durante a produção desta pesquisa.

Como mencionado acima, para a análise dos dados, utilizaremos a estatística descritiva, para auxiliar na identificação do que é típico no grupo e como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis, indicando a variabilidade desses indivíduos no grupo (GIL, 2008). A estatística descritiva foca na organização, descrição e sistematização dos aspectos de um conjunto de características observadas nos estudantes em mobilidade, observando as características dos ingressantes ao longo do período estudado. Desse modo, para melhor visualização e sistematização dos dados, a análise descritiva sistematiza algumas dessas características com o uso de gráficos, tabelas e medidas de síntese, como porcentagens e médias (REIS; REIS, 2002).

A abordagem qualitativa, neste caso, ajudará a compreender as relações (mais detalhadas) entre os atores sociais e suas interações com os espaços sociais, permitindo coletar informações mais amplas do contexto estudado (GASKELL, 2002). Especificamente no contexto desta pesquisa, Knowles (2017) destaca que é preciso realizar estudos mais minuciosos sobre a mobilidade humana, justamente para se desvencilhar da visão macro, a partir de um olhar aproximado, buscando compreender as negociações que envolvem a mobilidade a partir das jornadas dos sujeitos. Sendo assim, para melhor compreender as jornadas dos estudantes em mobilidade do ICA/UFMG, utilizou-se a técnica de entrevistas

semiestruturadas, que tomaram estudantes em curso, egressos e evadidos, selecionados via amostra por conveniência, admitindo que esses pudessem oferecer elementos relevantes para se compreenderem as jornadas específicas de cada estudante entrevistado e, de alguma forma, permitir propor inferências, mesmo que limitadas, em relação ao conjunto dos estudantes no referido período. Em relação à amostragem por conveniência, destaca-se que esse tipo de amostragem é aplicável em estudos exploratórios ou qualitativos, nos quais não são requeridos elevado nível de precisão (GIL, 2008).

Considerou-se, então, que a entrevista qualitativa como elemento metodológico para entender a realidade social fosse vantajosa, pois o objeto “fala”, ou seja, o indivíduo entrevistado, tem a capacidade de contar a realidade por ele vivida (POUPART, 2010). Assim, a partir das verbalizações, pode-se compreender os desafios que esses estudantes e ex-estudantes enfrentaram e ainda enfrentam durante a prática da mobilidade e percurso acadêmico. A dificuldade de estudar a mobilidade é justamente a falta de dados eloquentes sobre isso, de histórias registradas, uma vez que o centro e fonte de informação é o próprio indivíduo. Desse modo, ouvir o que os estudantes têm a dizer é importante para se compreender sua história e trajetória (VETTORASSI; DIAS, 2017). Os relatos dos participantes desta pesquisa serão apresentados em modo itálico tanto no corpo do texto quanto nas citações diretas; esse destaque é uma forma de diferenciá-los de outras citações. Todos os trechos que serão usados estarão transcritos exatamente como foram produzidos.

Em função da pandemia da Covid-19, que coincidiu com o período previsto para a realização das entrevistas nesta pesquisa, exigiram-se medidas de distanciamento social como forma de prevenção contra a contaminação pelo novo coronavírus. Desse modo, houve a necessidade de se alterar a metodologia inicialmente proposta, que previa a utilização do método multissituado, defendido por George Marcus (1995) para realização das entrevistas.

Esse método apresenta eficácia para o campo dos estudos de mobilidade, pois permite ao pesquisador não ficar confinado, por exemplo, em um ponto da trajetória produzida por aqueles / aquilo pesquisado. No caso da migração, o método multissituado possibilitaria acompanhar o migrante em seus diversos deslocamentos, analisando as conexões e as jornadas que a mobilidade produz com os espaços sociais pelos quais ela se desenrola, o que torna possível analisar o migrante em suas diversas perspectivas e diversos lugares, ao mesmo tempo em que permite construir o espaço de pesquisa em diferentes locais (MARCUS, 1995; VETTORASSI; DIAS, 2017). Contudo, nesse contexto pandêmico, o contato pessoal com os entrevistados não foi possível. Sendo assim, para garantir a saúde de todos os envolvidos, as

entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, através de ligações ou por meio de plataforma de videoconferências (Google Meet), conforme a disponibilidade do (a) entrevistado (a). Após a realização das entrevistas, foi possível perceber que o método defendido por George Marcus (1995) não seria viável, pois grande parte dos entrevistados retornaram para seus municípios de origem ou praticaram a mobilidade para outras cidades. Dessa maneira, a realização das entrevistas no modo *online* foi positiva para esta pesquisa, pois, por se tratar de estudantes em mobilidade, foi possível entrevistar aqueles que estavam residindo em diferentes lugares.

A título de sistematização, a pesquisa foi feita em três etapas. A primeira consistiu em um levantamento bibliográfico acerca da mobilidade estudantil, jornadas migratórias, evasão e egressos do ensino superior, políticas públicas de expansão de vagas no ensino superior. A segunda compreende a análise do banco de dados dos estudantes que ingressaram no ICA/UFMG, a partir da adesão da instituição ao REUNI, objetivando descrever as características dos estudantes em mobilidade que ingressaram no curso de Administração entre 2009 e 2018. A análise desses dados permitiu quantificar a evasão e a conclusão entre os alunos em condição de mobilidade, comparar o desempenho em relação aos demais e levantar hipóteses das causas da evasão. A evasão a ser analisada nesta pesquisa é entendida como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem” (BRASIL, 1996, p. 59); os concluintes são aqueles que terminaram a graduação e obtiveram o diploma do curso, considerados nesta pesquisa como egressos; e os estudantes em curso são os que estavam com matrículas ativas, em 2018, quando foram coletados os dados para a elaboração do banco de dados.

Por último, a terceira etapa, de caráter qualitativo, composta de entrevistas, por meio das quais buscou-se analisar os discursos de alguns estudantes em mobilidade do curso de Administração do ICA/UFMG Campus Montes Claros, explorando seus projetos estudantis e sua transformação ao longo da jornada de mobilidade. Nessa etapa, incluíram-se representantes do conjunto de estudantes em mobilidade (egressos, evadidos e em curso), pois esses grupos tinham projetos estudantis que, possivelmente, sofreram alterações durante as suas jornadas. Nos dados quantitativos, utilizou-se a variável ‘naturalidade’ para estratificar os estudantes em mobilidade, porém somente os dados não demonstram se o estudante está ou não em mobilidade, pois ser natural de um município não significa que a mudança foi feita somente com o intuito de estudar. Assim sendo, aspectos como esse podem ser verificados nas entrevistas, o que reforça o uso das técnicas e abordagens quantitativas e qualitativas que se complementam nesta pesquisa.

1.2.1. Caracterização do local da pesquisa

A presente pesquisa é, então, realizada com os ingressantes no curso de Administração da UFMG, no *campus* Montes Claros, situado em uma região de transição geográfica, econômica e sociocultural no Norte de Minas Gerais. A região norte de Minas Gerais é considerada a maior mesorregião do estado, contando com 89 municípios que são agrupados em 7 Microrregiões, sendo elas: Montes Claros, Bocaiúva, Salinas, Grão Mogol, Pirapora, Janaúria e Janaúba. Dentre as 7 microrregiões norte-mineiras, Montes Claros destaca-se por ter se transformado - ao longo dos anos - em um importante polo industrial e por receber migrantes de várias outras localidades para principalmente acessar os serviços ofertados no município, com destaque para o setores educacional, comercial e da saúde.

O *campus* da UFMG em Montes Claros tem como missão realizar pesquisa, ensino e extensão de qualidade, bem como promover o desenvolvimento regional a partir da formação de recursos humanos qualificados (UFMG, 2004; ICA, 2018). A UFMG está presente no Norte de Minas desde 1968, quando a Escola Agrotécnica Antônio Versiani Athayde ficou sob a responsabilidade da universidade, e passou a ofertar cursos de ensino técnico agrícola de nível médio em Montes Claros. Em 1975, o colégio transformou-se no Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias e, posteriormente, em 1987, passou a se chamar Núcleo Ciências Agrárias (NCA). Em 2008, o Conselho Universitário tornou o então NCA a vigésima Unidade Acadêmica da UFMG, alterando sua denominação para Instituto de Ciências Agrárias (ICA) (GONÇALVES *et al.*, 2019; ICA, 2018).

Ao longo dos anos em que está presente no Norte de Minas Gerais, a instituição que veio a se tornar o *campus* Montes Claros da UFMG ofertou diversos cursos, desde o ginásial agrícola, colegial agrícola, médio, técnico, tecnológico, até os ofertados atualmente, como os de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado (GONÇALVES, 2020). Ao se transformar na vigésima unidade acadêmica, o *campus* Montes Claros ampliou seus cursos e aumentou a oferta de vagas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Antes da adesão ao REUNI, o ICA contava com dois cursos de graduação: 1) Agronomia (desde 1999); e 2) Zootecnia (desde 2004). Com a adesão, o *campus* implantou, em 2009, mais quatro cursos de graduação: Administração; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia de Alimentos; e Engenharia Florestal (GONÇALVES *et al.*, 2019).

No momento da realização da presente pesquisa, no ICA-UFMG eram oferecidos seis cursos de graduação que, juntos, ofertavam um total de 240 vagas anualmente. Na pós-graduação, havia a oferta de cinco cursos de mestrado e um curso de doutorado, a saber: 1) mestrado em Alimentos e Saúde; 2) mestrado Produção Animal; 3) mestrado em Produção Vegetal, que também é ofertado no nível de Doutorado; 4) mestrado em Ciências Florestais e 5) o Mestrado Associado UFMG – Unimontes em Sociedade, Ambiente e Território, ao qual esta dissertação está vinculada. Oferecia-se ainda o curso de Especialização em Recursos Hídricos e Ambientais (ICA, 2021). Em 2018, o ICA/UFMG contava com um total de 858 alunos matriculados na graduação; em relação aos servidores, o relatório de gestão, publicado em 2018, indicava que o *campus* contava com 198 servidores: 96 docentes e 102 técnicos administrativos em educação (ICA, 2018).

A infraestrutura física da Unidade conta com o Centro de Atividades Acadêmicas e Administrativas (CAAD), o Centro de Pesquisa em Ciências Agrárias (CPCA); os blocos A, B, C e D; dez edificações para laboratórios; doze edificações para apoio administrativo e serviços; uma moradia universitária com oferta de 108 vagas; um restaurante universitário que oferta, em média, 900 refeições por dia; uma biblioteca com o acervo de 10.557 títulos e 22.134 exemplares de livros de diversas áreas do saber; dentro do *campus* há também a Casa da Saúde para atendimentos de proteção e recuperação da saúde da comunidade acadêmica e da comunidade do entorno, já que na casa da Saúde funciona também uma Unidade Básica de Saúde.⁵ Além disso, a UFMG Campus Montes Claros conta com duas fazendas experimentais, uma localizada no próprio *campus* e a outra dentro da área urbana de Montes Claros, onde eram realizadas atividades práticas de diversos cursos, estágios e visitas de campo (ICA, 2018; FUMP, 2021).

A UFMG Campus Montes Claros, a partir da estrutura física e das atividades ofertadas, tem como missão formar recursos humanos capazes de atuar em regiões de semiárido brasileiro e realizar o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. A atuação do *campus*, bem como sua missão, leva em consideração a vocação da região norte-mineira para a agropecuária e a demanda por profissionais da área. Sendo assim, a oferta de cursos em Ciências Agrárias visava

⁵ As Unidades Básicas de Saúde (UBS) são a porta de entrada preferencial do Sistema Único de Saúde (SUS). O objetivo desses postos é atender até 80% dos problemas de saúde da população, sem que haja a necessidade de encaminhamento para outros serviços, como emergências e hospitais. Cf. em: <http://maismedicos.gov.br/o-que-tem-na-ubs>.

suprir as demandas do Norte de Minas, formando profissionais qualificados na área, para assim contribuir com desenvolvimento da região. De acordo com Gonçalves (2020), quando se resgata a história da UFMG em Montes Claros, percebe-se que

[...] desde o início, a sua atuação [referindo-se à UFMG Campus Montes Claros] tem considerado, sobretudo, a vocação regional para a agropecuária, bem como as demandas por profissionais da área das Ciências Agrárias. Para tanto, e com vistas a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do Norte de Minas, tem ofertado diversas atividades nos mais distintos níveis - médio, técnico, graduação ou pós-graduação. GONÇALVES, 2020, p. 83).

Destaca-se que a vários dos municípios pertencentes a região do Norte de Minas Gerais tem sua economia baseada nas atividades agrícolas, com destaque para a agricultura familiar, embora ao longo dos anos tais atividades têm sido enfraquecidas pela ausência ou descontinuidade de políticas voltadas para o setor. Contudo, não se deixa de considerar que o município de Montes Claros, conhecido como a capital do Norte de Minas é um polo regional que oferta diversos serviços de ensino superior, saúde e serviços industriais (SOUZA, *et al*, 2017). A predominância de municípios eminentemente agrícolas gera a necessidade de articulação e investimentos na agricultura, demanda cursos destinados a dar suporte a esses setores de produção. Por outro lado, têm crescido também as atividades no setor de serviços. A presença empresas de diferentes portes - de familiares a multinacionais - no município justifica a oferta do curso de Administração, que forma pessoal apto a trabalhar nos diferentes setores produtivos do município.

“A formação de recursos humanos em nível de graduação em Administração proporciona aos produtores rurais e empresários urbanos desta região o adequado apoio técnico para a organização física e financeira dos empreendimentos, além de maior segurança na tomada de decisões” (UFMG, 2012, p. 13).

Desse modo, o ICA-UFMG, com a vasta oferta de atividades em diversos níveis de ensino, busca contribuir com o desenvolvimento tecnológico e científico do Norte de Minas (GONÇALVES, 2020).

1.2.2 Banco de dados de estudantes de Administração – 2009-2018

Os dados quantitativos para analisar o perfil dos estudantes em mobilidade foram coletados da base de dados desenvolvida e disponibilizada por meio de outro estudo já realizado no ICA-UFMG sobre evasão e egressos, pelo qual, a partir da pesquisa documental dos

históricos escolares dos estudantes ingressantes no curso, foi realizado um estudo descritivo quantitativo no período entre 2009 e 2018 (QUEIROZ, 2019). As variáveis selecionadas para as análises descritivas neste estudo foram: 1) município em que o estudante nasceu (naturalidade); 2) sexo; 3) idade de ingresso no curso; 4) rede em que conclui a etapa anterior de ensino (pública ou privada); 5) intervalo para ingressar no curso; 6) duração de vínculo com o curso; 7) idade de saída do curso; 8) média de reprovações ao longo do período de vinculação com o curso; e 9) município onde concluiu a etapa anterior de ensino (ensino médio ou outro curso de graduação).

Como já destacado, ao analisar os processos de mobilidade, é fundamental ouvir os principais envolvidos, ou seja, aqueles que praticam mobilidade (VETTORASSI; DIAS, 2017). As análises da evasão também devem ser tomadas com os seus diversos conceitos e os diferentes motivos. Assim, somente os números não possibilitam qualificar os dados da evasão. Para rastrear o movimento do aluno e identificar qual tipo de evasão a que está sujeito e os motivos disso, é preciso considerar pesquisas acadêmicas qualitativas com foco em ouvir o evadido (BAGGI; LOPES, 2011). Desse modo, a pesquisa de campo focada na oralidade foi de suma importância para coletar os desafios e negociações presentes nas jornadas estudantis e para entender os principais motivos e qual tipo de evasão foi praticada. Por se tratar de estudantes com características distintas, levando em consideração que a mobilidade não é fluida e que a evasão pode ocorrer por diversos motivos, as entrevistas foram aplicadas de forma semiestruturada, possibilitando, assim, a partir do contexto de cada um, a inserção de novas perguntas. As falas desses entrevistados proporcionaram capturar as particularidades de cada jornada de mobilidade e de cada negociação feita durante o processo.

A fim de identificar as jornadas dos estudantes ingressantes no curso de Administração o questionário semiestruturado (APÊNDICE A) foi aplicado para os três grupos de estudantes em mobilidade (egressos, evadidos e os estudantes em curso) que ingressaram no curso entre 2009 e 2018. O questionário foi montado, considerando a possibilidade de se coletar o máximo de respostas possíveis, pois, por serem estudantes em mobilidade, em que a maioria não tem mais vínculo com o curso, o primeiro contato com a pesquisadora talvez seria o único meio possível de isso se efetivar. O intuito foi de coletar informações sobre as negociações presentes na jornada e os projetos estudantis desses ingressantes, bem como os motivos e o tipo de evasão praticada por aqueles que abandonaram o curso.

A intenção seria entrevistar de cinco a dez participantes de cada grupo (egressos, evadidos e os estudantes em curso), o primeiro contato com os participantes ocorreu via *e-mail*,

que estava disponível no sistema acadêmico da UFMG e, posteriormente, por telefone ou pelo aplicativo de mensagens, chamadas e vídeos *Whatsapp*. Entre os grupos de estudantes em mobilidade, 54 deles (31,6%) eram egressos; 57 (33,3%), evadidos; e 60 (35,1%) ainda estavam em curso. Entre os 54 egressos, nove *e-mails* estavam disponíveis na base de dados, para eles foi enviada mensagem informando da pesquisa e solicitando uma entrevista. Desses nove *e-mails*, obteve-se o retorno de quatro. Alguns dos estudantes entrevistados disponibilizaram contatos de outros possíveis colegas que poderiam contribuir com a pesquisa, depois, claro, de ser relatada a dificuldade de conseguir contato com outros egressos. Dos que se enquadravam no recorte da pesquisa, conseguiu-se contato com uma egressa via *WhatsApp*. No total, foram realizadas oito entrevistas com oito estudantes egressos, pois além dos quatro egressos disponíveis na base de dados e uma estudante via *WhatsApp*, três estudantes que constavam como em curso na base de dados durante as entrevistas informaram que já eram egressos na data da pesquisa, portanto foram incluídos no grupo de entrevistados como egressos.

Para os estudantes que ainda constavam como matriculados na base de dados (60), foram enviados 22 *e-mails*; obteve-se o retorno de dez deles, mas um estudante não quis realizar a entrevista. Assim, foram realizadas nove entrevistas com o conjunto de estudantes em curso disponíveis. Durante a realização das entrevistas, ficou constatado que três deles já haviam concluído o curso, por isso, foram realocados para o grupo de egressos. No final, foram entrevistados o total de seis estudantes em curso.

Entre o conjunto dos ingressantes que evadiram (57), houve dificuldade de contato. No primeiro momento, foram enviados dez *e-mails*, entre os 34 disponíveis, como não houve nenhum retorno, foram enviados *e-mails* para os outros 24 restantes, também sem nenhum retorno. Essa dificuldade de encontrar os evadidos via *e-mail* também foi encontrada por Edmery Barbosa e colaboradores (2016), na qual obtiveram o retorno somente de 50 alunos evadidos, dos 286 contatados. Conforme os autores, a redução da amostra ocorreu pelo fato de que muitos se recusaram a participar da pesquisa, outros não foram encontrados, destacando que a dificuldade de localizar todos os evadidos talvez seja pelo fato de que muitos contatos (*e-mails*) possam estar desatualizados.

Diante da falta de retorno via e-mails que constavam do banco de dados apurado, optou-se por solicitar da coordenação do curso de Administração os contatos telefônicos dos estudantes evadidos. Essa solicitação foi enviada à coordenação do curso no dia 09/04/2021, foi aprovada no dia 14/04, e os dados solicitados foram liberados no dia 03/05/2021. Por um erro de formulação da planilha, foram solicitados 34 contatos, e não o número total (57) dos

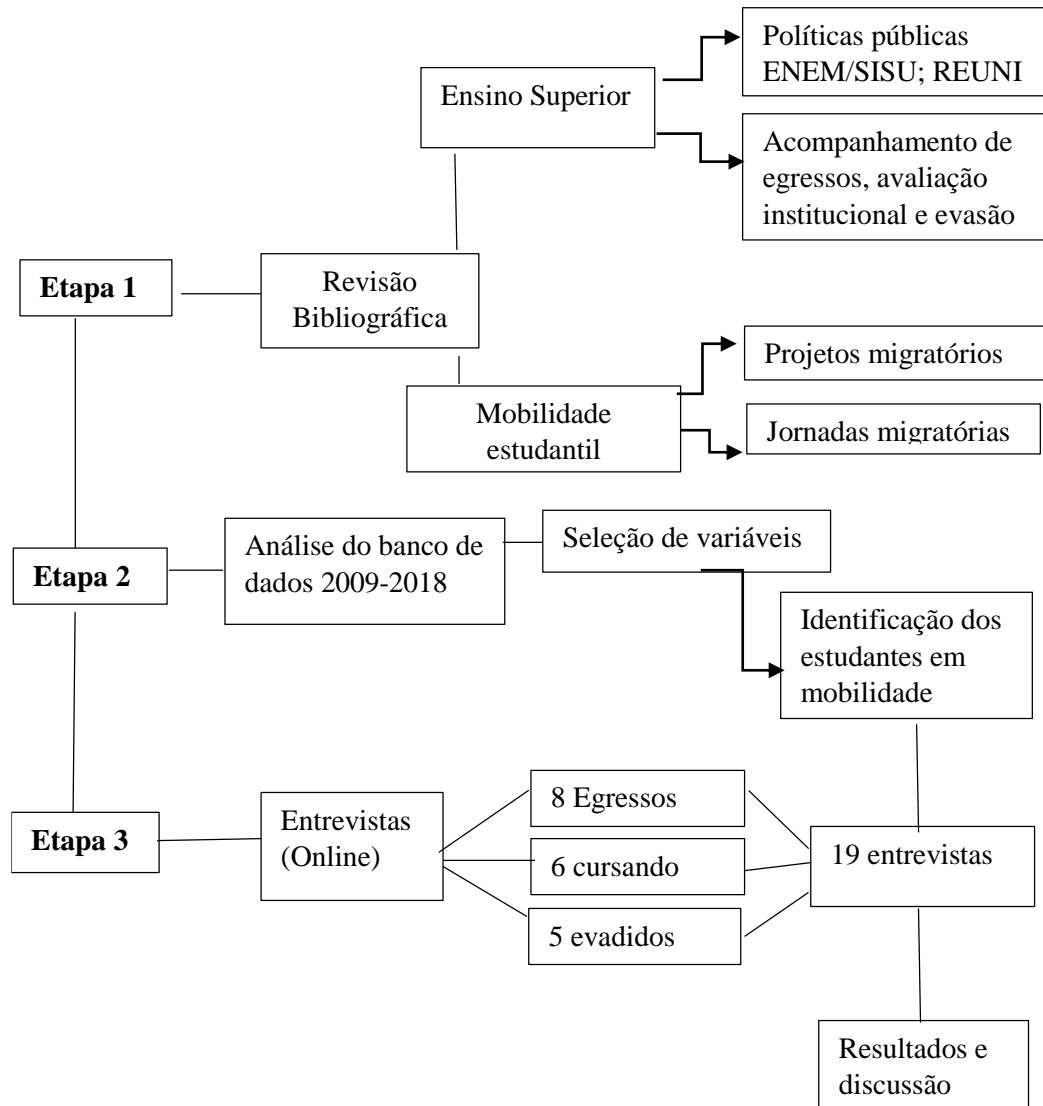
evadidos em mobilidade. Levando em consideração o intuito de analisar as jornadas desses estudantes, entre os 34 contatos disponíveis, optou-se por telefonar aos evadidos que tiveram algum vínculo com a instituição, além da matrícula, ou seja, que nos históricos apresentavam, pelo menos, alguma integralização ou nota. A hipótese é de que os estudantes que não tinham qualquer integralização ou lançamento de nota somente realizaram a matrícula, mas não chegaram a estar presentes em nenhuma aula. Queiroz (2018) define essa categoria como desistentes, ou seja, um conjunto de estudantes evadidos que não chegaram a frequentar as aulas, cujo vínculo seria somente o registro da matrícula.

Dessa forma, entre os 34 contatos disponíveis, 20 deles tinham algum tipo de integralização ou nota, mesmo que mínima. Ao entrar em contato por ligação telefônica ou por mensagens no *WhatsApp*, 15 deles estavam impossibilitados de receber ligações, alguns números inexistentes, outros números não pertenciam mais ao estudante evadido. Desse modo houve o retorno de cinco evadidos, mas uma estudante desses não teve disponibilidade para realizar a entrevista. Assim, desse grupo de evadidos foram realizadas quatro entrevistas.

Na intenção de localizar mais evadidos do curso, iniciou-se também uma busca nas redes sociais entre os 23 evadidos que estavam sem nenhum contato na base de dados. Foram encontrados cinco deles na plataforma do *Facebook*; dois deles retornaram as mensagens enviadas, mas só um deu disponibilidade para a entrevista. Como o retorno entre os evadidos havia sido baixo, foram solicitados novamente a coordenação do curso os contatos dos 23 evadidos que faltavam, mas sem sucesso, a maioria dos contatos eram inexistentes ou impossibilitados de receberem chamadas. Sendo assim, realizou-se cinco entrevistas com os evadidos que se dispuseram a participar da pesquisa. Ramos e Gomes (2020) também esboçaram a dificuldade de encontrar os evadidos para realizar pesquisas. Os autores relataram que, mesmo com diversas tentativas de contato via *e-mails* e redes sociais como o *WhatsApp* e o *Facebook*, houve baixa participação dos evadidos na pesquisa que realizaram.

Por fim, foram feitas oito entrevistas com os egressos, seis com os estudantes em curso e cinco entrevistas com os evadidos, totalizando dezenove entrevistas. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes e feitas por meio de aplicativos como o *Google meet*, ligação pelo *Whatsapp* e por ligações diretas de celular. A duração das entrevistas variou de 13 min até 1h30 min e foram gravadas, mediante a autorização de cada participante. Por se tratar de pesquisa com pessoas, optou-se por usar nomes fictícios para cada entrevistado, assim, garante-se o anonimato de cada participante.

Figura 1- Fluxograma das etapas para a realização desta pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

1.3 Estrutura desta dissertação

Esta dissertação divide-se em cinco partes, a primeira composta por esta seção introdutória na qual buscou-se contextualizar a temática da pesquisa, apresentado os problemas e os objetivos deste estudo, a justificativa, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, buscou-se também caracteriza o local e os pesquisados, e descrever o modo como foram coletados os dados analisados.

Os capítulos 2 e 3 apresentam o referencial teórico que apoia a pesquisa. O capítulo 2 tem como foco o ensino superior, discorre, assim, sobre as políticas públicas de expansão, de acesso e permanência, acompanhamento de egressos e de como se caracteriza a evasão desse nível de ensino, bem como as políticas públicas no contexto da UFMG. O capítulo 3 trata do referencial da mobilidade estudantil, das jornadas e dos projetos estudantis. O capítulo 4 apresenta e discute os resultados da pesquisa. Em seguida, apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO 2- ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, EVASÃO E EGRESSOS

2.1 Políticas públicas do ensino superior

A situação atual da educação superior no Brasil, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2018, demonstra a predominância de instituições privadas nesse nível de ensino. Diante disso e como forma de possibilitar o acesso ao ensino superior por grupos sociais mais pobres e expandir o acesso às vagas no ensino superior, o governo federal adotou políticas e programas que possibilitassem o acesso a esse nível de ensino de forma gratuita. André Filardi e Dayton Padim (2015), ao analisarem os dados da expansão do ensino superior público, constataram que, no período de 2003 a 2010, houve um crescimento de 35% das instituições públicas, contra um crescimento de 27% das instituições privadas. Apesar desse crescimento, o número de instituições privadas de nível superior ainda é mais elevado.

Nessa perspectiva, em 2007, foi criado pelo Decreto nº 6.096 o Programa para a Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), cujo foco era ampliar as vagas e democratizar o acesso nas instituições federais do país, por meio de um processo de interiorização. O principal objetivo do programa foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, aproveitando a estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Suas metas globais focalizaram a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%), e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (1/18) (BRASIL, 2007). Para atender ao objetivo e cumprir as metas, esse programa seguiu as seguintes diretrizes:

- Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

- Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, Art.3º).

Além de melhorar e adequar a estrutura física das IES, o REUNI proporcionou a criação de novas universidades e novos *campi* nos interiores do país, garantindo, assim, mais possibilidade de acesso por parte dos grupos excluídos desse nível de ensino. As propostas e diretrizes do REUNI não visavam somente à ampliação da inclusão de grupos excluídos desse nível de ensino, perpassava também pelo desenvolvimento de programas de assistência universitária, com vistas à diminuição da evasão e à permanência dos alunos na universidade (VICENTE *et al.*, 2018).

Conforme relatório do primeiro ano do REUNI, desde 2003, vem ocorrendo esse processo de expansão e criação de instituições, aumentando a presença de Instituições Federais em mais municípios brasileiros (BRASIL, 2009a). De acordo com Milene Vicente e colaboradores (2008, p.18): “as universidades criadas a partir desse programa foram responsáveis por parte substancial da interiorização do ensino superior no Brasil”. Conforme os dados do relatório do REUNI, em 2008, foram criados 104 novos *campi* e houve aumento de 14.826 novas vagas nos cursos presenciais das IES federais, passando de 132.451 vagas ofertadas, em 2007, para 147.277, em 2008 (BRASIL, 2009a). Desse modo, as ações do programa destinadas ao aumento de vagas nos cursos de graduação com oferta de cursos noturnos, as inovações pedagógicas e a diminuição da evasão têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais e regionais no país (MEC, 2014).

De acordo Gustavo Teramatsu e Rafael Straforini (2020), o REUNI e as demais políticas de expansão de acesso ao ensino superior foram implementadas com o objetivo de reduzir a concentração da oferta da educação superior em determinadas regiões do Brasil. Ainda conforme os autores, esse processo de interiorização, além de proporcionar acesso ao ensino superior, cria circunstância para o desenvolvimento regional e local. Nessa mesma perspectiva Wilson Fusco e Ricardo Ojima (2015) argumentam que essa interiorização repercute na gestão pública local, pois, além de atrair estudantes, envolve todo um processo de recursos humanos

(docentes, técnicos administrativos, pessoal terceirizado), fomentando a economia e o emprego nesses pequenos municípios. Desse modo, o REUNI não só possibilita a ampliação de vagas e criação de universidades a partir de políticas educacionais, mas também a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2009a). Essa expansão evidencia o deslocamento das IFES do eixo econômico e social de maior poder aquisitivo (regiões centrais) para aquelas regiões com baixa oferta do ensino superior público e com grande demanda populacional para ingressar nesse nível de ensino (VICENTE *et al.*, 2018).

No primeiro ano do programa, 53 das 54 universidades aderiram a ele, reestruturaram seus currículos e inovaram a grade curricular. Essa reestruturação curricular e inovação faz parte das metas colocadas pelo programa, pois, para receber os recursos do governo, as universidades deveriam se adaptar para cumprir algumas demandas e apresentar um plano de reestruturação ao Ministério da Educação (BORGES; AQUINO, 2012). Os recursos repassados para cada instituição seriam destinados para suprir as despesas propostas em cada plano, tais como colocados no Art. 3º do decreto: gastos com infraestrutura e outros equipamentos, compra de bens e serviços e despesas de pessoal associadas à expansão das atividades, visto que necessitou de contratação de recursos humanos para atender os interiores (BRASIL, 2007, 2008). Conforme Borges e Aquino (2012), o REUNI e seu conjunto de condições é um programa de reformas atrelado ao financiamento que conseguiu, de modo quantitativo, ampliar as oportunidades de acesso, argumentando ser inegável o crescimento no acesso das pessoas no ensino superior, mas que ainda necessita de mais investimentos, pois a expansão quantitativa não significa ampliação e democratização das oportunidades.

Silva (2013) aponta que o REUNI estabeleceu um novo paradigma para o ensino superior federal, ampliando o acesso de jovens, sobretudo os trabalhadores, por conta da criação de cursos noturnos e da expansão da oferta do ensino para os interiores do país. Soares (2017) destaca que a criação desse Programa foi uma das estratégias criadas pelo governo federal para expandir o ensino superior no Brasil, pois o país apresentava baixos percentuais de acesso a esse nível de ensino por parte de jovens entre 18 e 24 anos, principalmente os jovens das camadas sociais mais baixas. Essa expansão se deu de forma quantitativa, de acesso e também geográfica. A expansão quantitativa se apresenta da seguinte forma: 1) criação de vagas em IES já existentes; b) criação de vagas e cursos atrelados a criação de novos *campi* em IES existentes; e c) expansão de vagas a partir da criação de instituições no país. A expansão de acesso ocorreu

por meio das mudanças na forma de ingresso nas IES, pautados em políticas, como a lei de cotas, com reserva de vagas para determinados grupos sociais e em virtude das novas formas de avaliação e seleção ENEM/SISU. A expansão geográfica se deu por meio do processo de interiorização, com a abertura de IES e vagas em regiões mais afastadas dos centros (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

Apesar da expansão quantitativa, do crescimento no número de vagas e no número das IES, o debate sobre o REUNI apresenta algumas controvérsias. Mesmo com sua aceitação por parte da comunidade acadêmica ter sido inevitável, isso foi rodeado de polêmicas, em função das metas propostas no programa (SOUZA *et al.*, 2015). Segundo Soares (2017), as metas globais propostas pelo REUNI, como a elevação gradual da taxa de conclusão média para 90% e da relação de alunos de graduação por professor em cursos presenciais para 18 (1/18), eram audaciosas e, por isso, surgiram diversos movimentos contra a adesão das IFES ao programa. Franciele Henriques (2016, p. 39) destaca que “essas metas, desacompanhadas de um aumento expressivo de recursos orçamentários e do quadro docente efetivo, implicariam, necessariamente, a perda da qualidade acadêmica”, pois sobrecarregariam o trabalho docente.

De acordo com a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (2007), o REUNI promoveu salas superlotadas, com pouca estrutura física para atendimento da demanda de ingressantes, bem como o aumento de trabalho para os professores. Desse modo, tem-se a precarização do trabalho docente e dos processos de formação, a desvalorização do tripé ensino, pesquisa e extensão, em favor do ensino e aumento no número de classes a serem atendidas por cada professor, em detrimento do cumprimento das metas propostas no programa e recebimento de recursos orçamentários. Nessa mesma linha, Milena Martinez (2013) argumenta que o governo federal, a partir do REUNI, teve como único objetivo o aumento do número de alunos e a construção de prédios, e setores como a pesquisa, a extensão e a valorização do professor foram deixados em segundo plano. Assim, as universidades aumentaram as vagas de ingresso de novos alunos, mas esse aumento nem sempre foi acompanhado com o aumento no número de vagas docentes.

Também para Fred Oliveira (2013) e outros autores, as metas exigidas pelo REUNI de elevar a taxa de conclusão média nos cursos para 90% e aumentar a relação de aluno por professor de um para 18 (1/18) foram metas muito elevadas e, por isso, difíceis de serem cumpridas no curto período (2007-2012) de vigência do programa. Essas duas metas,

apresentadas como metas globais do programa aprofundariam a precarização do trabalho docente, tornando o ensino incompatível com os padrões de qualidade de ensino aceitáveis, além disso sobrecarregariam os professores com carga excessiva de trabalho, em função do aumento de alunos e trariam prejuízos para a saúde dos docentes (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008; SILVA, 2013). A ANDES (2007), ao analisar as propostas e diretrizes do REUNI, aponta que o objetivo traçado no decreto é incompatível com a qualidade da educação superior, por conta das condições de infraestrutura das IES e pelas insuficiências de recursos humanos, como docentes e de técnicos administrativos. Borges e Aquino (2012) argumentam que é difícil falar em democratização⁶ do acesso e da educação, expandir o número de vagas, oferecer mais oportunidades de ingresso em um curso superior, sem antes investir em infraestrutura, na formação e valorização dos professores. Sendo assim, não adianta expandir só o número de vagas de acesso, é preciso também investir nas demais áreas que compõem as IES para, assim, garantir ensino de qualidade.

Esses mesmos autores destacam que, mesmo com as críticas envolvendo o programa, é notável que houve um crescimento expressivo do acesso das pessoas nas IES. Observa-se também que a contratação de professores doutores tem aumentado, mesmo que timidamente, houve, dessa forma, incremento nas produções científicas nas universidades federais (SOUZA *et al.*, 2015). Apesar dos desafios encontrados na execução do programa, os dados positivos promovidos por ele não podem ser negados, pois:

O REUNI proporcionou a criação de novas (*sic*) Universidades, novos *Campus*/unidades, a interiorização do ensino superior e maior democratização do acesso às vagas nesse nível de ensino. Houve com o Programa mudanças de paradigma, surgiram reflexos positivos na pós-graduação, aumento do corpo docente e de sua qualificação e dos técnico-administrativos em educação, melhorias na infraestrutura e no apoio acadêmico, tendo o PNAEs como política fundamental na consolidação do REUNI. (SOARES, 2017, p. 71).

⁶ Entende-se como democratização da educação a ampliação do acesso, das condições de permanência dos estudantes no sistema público de ensino, bem como a ampliação das condições de concretização do ensino superior, subsidiado pelo Estado (FAVATO; RUIZ, 2018).

Corroborando com a mesma assertiva destacada por Soares (2017), Maria Nilse Favato e Maria José Ruiz (2018) argumentam que:

O REUNI trouxe avanços quantitativos na expansão de IES públicas federais, o que propiciou a ampliação do acesso à educação superior pública, por parte de estudantes de famílias de baixa renda e em regiões nas quais antes não existia a oportunidade de ingressar na rede federal de educação. (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 448).

Destaca-se, pois, que o REUNI foi uma importante ação governamental cujo objetivo foi o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da educação superior no atendimento das necessidades de mudanças no ensino da graduação, para tornar disponíveis mais vagas e cursos e possibilitar maior acesso da população no ensino superior gratuito (SILVA, 2013; SALES *et al.*, 2019).

2.1.2 REUNI na UFMG

Conforme disposto no Art. 5º do decreto nº 6.096, a adesão das universidades ao programa REUNI seria facultativa, e o ingresso no programa poderia ser solicitado pela IES federais a qualquer tempo, mediante apresentação de um plano de reestruturação para cumprimento das metas propostas no programa (BRASIL, 2007). No primeiro ano do REUNI, 53 das 54 Universidades Federais aderiram a ele, entre elas a UFMG que, após discussão com a Comunidade Universitária e, mesmo com algumas manifestações contrárias, foi aprovada a adesão ao programa em outubro de 2007 (SOARES, 2017).

Na elaboração do plano de reestruturação feito pela UFMG para adesão ao REUNI, a instituição apresentou os seguintes princípios: aumentar no número de vagas de ingresso na graduação, principalmente no turno noturno; ampliar do número de cursos de graduação e pós-graduação; expandir o número de matrículas na graduação e pós-graduação; implantar currículos com atividades ensino multidisciplinares; adotar metodologias de ensino mais aptas ao trabalho; aumentar de quantidade de bolsas de pós-graduação; aprimorar os processos seletivos para o ingresso na UFMG, focando na redução das desigualdades; ampliar o percentual de conclusões de cursos para 90%; fortalecer os programas de mobilidade estudantil e aprimorar os programas de mobilidade interna (flexibilização curricular) (UFMG, 2007). Essas propostas se justificam além das exigências do REUNI, em função dos avanços

científicos e tecnológicos das últimas décadas, necessitando de aperfeiçoamento nas estruturas curriculares, físicas e metodológicas das IES e dos cursos (LIMA; MACHADO, 2016).

Desse modo, a proposta apresentada pela UFMG de ampliação e expansão com foco no aumento das vagas de ingresso seguiu com as seguintes metas: ampliar a oferta de vagas no vestibular, de 4.674 para mais de 6.509, com projeção de, no mínimo, 32.000 matriculados nos cursos de graduação até 2012; alcançar, pelo menos, 8.500 alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado; expandir a graduação, preferencialmente no turno noturno; ampliar a oferta de vagas e ofertar novos cursos no turno diurno; introduzir políticas e ações afirmativas, com foco na redução da seletividade social e tornar o vestibular mais inclusivo; propor cursos que contribuam para o desenvolvimento sustentável e para a equidade social (UFMG, 2007).

Com relação a expansão do número de vagas e cursos de graduação, a instituição propôs criar 31 cursos, ofertando 1.400 vagas e expandir seis cursos existentes, com oferta de 285 vagas. Entre os cursos que seriam criados / expandidos ao longo dos cinco anos (2007-2012), 27 cursos seriam ofertados no período noturno, com 1.275 vagas, e dez cursos, no período diurno, com 410 vagas. Assim, a partir da implementação do REUNI, a UFMG pretendia criar 31 cursos e expandir 6 outros, passando a ofertar 1.685 vagas nos novos cursos, além de criar outras 416 vagas nos cursos já existentes. Para isso, a proposta destaca também a importância de ampliar o corpo docente da instituição para atender as demandas dos novos cursos (UFMG, 2007).

Outro propósito da instituição, também apresentado como uma das diretrizes do REUNI, foi a diminuição da taxa de evasão e elevação da diplomação para 90%. A UFMG, ao longo de 20 anos, já vem trabalhando com uma política de ocupação de vagas ociosas, e isso assegurava à universidade um índice elevado de diplomação dos seus ingressantes, chegando, em 2007, a 85%, portanto, percentual bem próximo da meta proposta pelo REUNI (UFMG, 2007; SOARES, 2017). Para atender a meta de diminuição da evasão e aumentar a diplomação a 90%, a universidade propôs alterar o processo de provimento das vagas remanescentes, promovendo maior facilidade para reopção, rematrícula, transferência ou obtenção de novo título para, assim, preencher as vagas ociosas; e remodelar as metodologias de ensino para dar mais suporte aos estudantes e evitar o abandono do curso (UFMG, 2007).

Outra dimensão apresentada na proposta feita pela UFMG (2007) foi a reestruturação acadêmico curricular e a revisão da estrutura acadêmica. Nessa proposta, buscava-se, a partir da reorganização e atualização de metodologias dos cursos, elevar a sua qualidade. Desse modo, a “UFMG tem procurado criar condições para que sua estrutura acadêmica favoreça a permanente qualificação da formação por ela oferecida, seja na graduação, seja na pós-graduação” (UFMG, 2007, p. 22). Quanto à reestruturação dos currículos e estrutura acadêmica, a universidade propôs currículos mais flexíveis, permitindo a circulação dos docentes na graduação e pós-graduação e circulação dos discentes, para que eles cumprissem créditos fora de seu campo de origem. Assim, a proposta defendia que os currículos fossem flexíveis, diversificados e dinâmicos, com formação específica, formação complementar e com um conjunto de atividades livres.

Essa flexibilização permitiu cumprir as metas de uma outra dimensão proposta pela universidade, que é a mobilidade estudantil intra e interinstitucional. Em 2007, a universidade tinha parceria com 34 países e contava com 179 convênios internacionais, atuando em projetos de pesquisa de universidades na Europa, Estados Unidos, América Latina, África e Ásia, promovendo intercâmbios docentes e discentes da graduação e pós-graduação. No ano de 2007, foram registrados 423 estudantes internacionais na UFMG, 158 de intercâmbio de graduação de 14 instituições universitárias, localizadas em quatro continentes. Nesse mesmo ano, a UFMG contava com 147 estudantes em cursos de graduação em países do exterior. Em relação à mobilidade interna, por meio do programa Mobilidade Acadêmica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), os estudantes praticaram mobilidade entre as instituições públicas brasileiras. No ano de 2007, o número de alunos da UFMG em outras instituições públicas correspondia a 32 alunos (UFMG, 2007).

No intuito de oferecer aos discente da UFMG mais oportunidades para experiências tanto nacionais quanto internacionais e contribuir para a formação pessoal e profissional, a universidade propôs as seguintes metas: aumentar o número de estudantes da UFMG nos intercâmbios internacionais; aumentar a presença dos alunos da UFMG em outras instituições públicas nacionais, por meio do programa de Mobilidade Acadêmica da ANDIFES; e ampliar parcerias de intercâmbios estudantis. Ao atingir as metas propostas para mobilidade, a universidade tinha como objetivo atingir, no ano de 2015, um percentual de 10%, ou cerca de 3 mil alunos de graduação, praticando mobilidade nacional ou internacional. (UFMG, 2007).

Destaca-se a importância da articulação entre a graduação e a pós-graduação e a graduação com o ensino básico e profissional, pois, além dos cursos de graduação e pós-graduação, a UFMG mantém uma escola que oferece ensino básico (fundamental) com nove séries, com um total de 650 alunos matriculados em 2007; e ensino profissionalizante (colégio técnico), que tinha 673 alunos matriculados. A importância na articulação se dá diante dos diversos cursos de licenciatura que a universidade oferece, tornando esses projetos (Escola de Educação Básica e Profissional) espaços para a prática docente dos alunos das licenciaturas e por ser uma das diretrizes propostas pelo REUNI. Nos cursos de pós-graduação, a prática ocorre na participação dos alunos nas atividades acadêmicas da graduação. Sendo assim, a UFMG (2007, p. 27) “pretendia aumentar a integração entre a formação de professores na universidade e os sistemas de ensino”. Para isso, a instituição pretendia avaliar a possibilidade de oferecer oficinas de diferentes áreas do conhecimento, sob coordenação dos docentes e oferecidas por estudantes da UFMG nas escolas. As metas propostas para o REUNI eram de obter a participação de todos os alunos de todos os cursos de licenciatura da UFMG no projeto; bem como o envolvimento médio de 400 alunos da universidade por ano no projeto até o fim do programa.

Em relação à pós-graduação, a proposta da universidade foi de intensificar a participação dos alunos de pós-graduação nos cursos de graduação, chegando, em 2012, com, pelo menos, 700 bolsistas, que desenvolviam atividades nos cursos de graduação. Conforme disposto na proposta ao REUNI, apresentada pela UFMG (2007), é fundamental a articulação entre graduação e pós-graduação, pois:

[...] cursos de graduação de elevado padrão científico só podem ocorrer em ambientes onde a pesquisa e a pós-graduação estejam presentes e, por outro lado, uma pós-graduação de elevada qualidade depende essencialmente de um fluxo de alunos oriundos da graduação com boa formação e boa motivação para prosseguir estudos (UFMG, 2007, p. 56).

Desse modo, a UFMG (2007) reconhece que, para constituir uma universidade que ofereça apoio e desenvolvimento tecnológico e dê suporte às demandas da sociedade, é preciso articulação entre os cursos de graduação e pós-graduação, pois um complementa o outro e ambos complementam a universidade. Essa interação é fundamental, pois permite preparar os pós-graduandos para a atividade de docência no ensino superior, visando aumentar as oportunidades de participação dos alunos de graduação na pesquisa e no acesso à pós-

graduação, além de a elevar a qualidade da pesquisa com atualização de metodologias de ensino e aprendizagem e a interação entre os grupos dos diversos níveis de ensino e com a comunidade por meio dos programas de extensão.

Diante das propostas de expansão apresentadas e em função das metas definidas pelo REUNI, a universidade, ao final do programa, pretendia receber um aumento substancial de novos alunos. A proposta de adesão ao programa também apresentou metas referentes ao compromisso social da instituição. Conforme o documento, em 2007, foram ofertadas mais de 4.600 vagas para cerca de 65 mil candidatos. Entre os candidatos, a maioria (55%) advinha de escolas públicas; a metade desse contingente de famílias com renda familiar de até cinco salários mínimos; 60% correspondem a candidatas do sexo feminino e, dos 95% dos candidatos que se declararam quanto à cor, 40% se identificaram como pretos ou pardos. Contudo, quando se analisa os candidatos aprovados na instituição, esse cenário muda. Assim, dos 55% candidatos egressos de escolas públicas, somente 36% foram aprovados e pouco mais de 1/4 pertencem a famílias com renda de até cinco salários; entre os 40% dos candidatos que se declararam pretos ou pardos, somente 30% conseguiram a aprovação. Esses dados demonstram que ainda ocorre a seletividade social na instituição (UFMG,2007).

Entre os estudantes aprovados no vestibular pertencentes a classe social baixa, pretos e pardos, egressos de escolas públicas e que trabalham, ficou evidente que a maioria se matriculou nos cursos noturnos da instituição. Por isso, uma das principais metas da universidade seria expandir os cursos e vagas noturnas. Isso seria atrelado a algum mecanismo de ação afirmativa, permitindo, assim, maior inclusão social. Diante desse cenário, a UFMG (2007) apresentou ao programa REUNI as seguintes metas para inclusão social:

Oferecer, ao final da implantação do programa Reuni, 30% das vagas do vestibular no turno da noite; adotar mecanismo de política de ação afirmativa, voltado para os egressos da escola pública, já no vestibular de 2009; admitir, no vestibular, um percentual de estudante egresso de escolas públicas que seja equivalente a, pelo menos, 80% do percentual de inscritos oriundos dessas escolas, meta a ser alcançada em 2011 (UFMG, 2007, p. 43).

Esse cenário de inclusão social e ampliação do acesso a grupos menos favorecidos impõe que a universidade disponibilize meios para permanência desses alunos, ampliando, assim, as

políticas de assistência estudantil que, na UFMG, são programas desenvolvidos por meio da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP).⁷

A assistência estudantil é entendida no âmbito da UFMG como um dos aspectos da política de democratização da universidade e está articulada em torno de um conjunto de ações que possibilitam ao estudante proveniente das classes economicamente menos favorecidas o acesso à universidade e a condições de permanência favorecedoras do bom desempenho acadêmico (UFMG, 2007, p.44).

Conforme a proposta para a assistência estudantil, a universidade teve como meta aumentar o número de assistidos pela FUMP, passando de 23.000 para 31.000 ao final do programa; aumentar o número de vagas na moradia universitária, de 614 para 830; elevar o atendimento aos usuários do restaurante universitário (RU), de 3.899 para 5.036 usuários; aumentar o número de bolsas de estudo, de 2.000 para 2.583 até 2012, e oferecer assistência à saúde para, no mínimo, 3.875 estudantes. Para isso as estratégias de execução perpassaram a adequação e ampliação dos restaurantes universitários e das moradias; ampliação dos programas de bolsas; investimentos em saúde e nos demais programas de inserção social (UFMG, 2007).

Entre as metas propostas pela UFMG (2007) para aderir ao REUNI e conforme as principais diretrizes do programa, a instituição conseguiu alcançar os seguintes resultados: em se tratando do aumento da oferta de vagas na graduação, no final do programa, a instituição passou a ofertar 6.740 vagas, superando, pois, a meta proposta, que era ofertar 6.509 vagas ao final de 2012. A expansão no número de vagas a partir da criação de cursos e expansão de outros existentes previa a criação de 2.101 novas vagas. No entanto, até o ano de 2012, a meta proposta não havia sido atingida, sendo ofertadas 2.066 (98,33%) das vagas prometidas, mas, conforme relatório de gestão da UFMG (2015a, p. 96), “as 2.066 vagas geradas a partir da adesão ao REUNI contribuíram para a ampliação da oferta de vagas no turno noturno”. Destaca-se que ampliar a oferta de vagas no turno noturno foi uma das principais metas abordadas na

⁷ A FUMP é uma instituição gerenciada pela UFMG, sem fins lucrativos e que tem como objetivo prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica que ingressam na instituição. (FUMP, 2020). Cf. <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>.

proposta de adesão formulada pela UFMG. Sendo assim, houve crescimento na oferta de vagas noturnas de 1.000, em 2007, para 2.245, em 2012 (UFMG, 2007, 2012, 2015a).

O aumento no número de oferta de vagas noturnas ocorreu por conta da expansão e pela a criação de cursos de graduação. A proposta inicial previa a criação de 31 cursos, 27 desses cursos no período noturno. Todavia, ao final do programa, a UFMG conseguiu implementar 27 cursos de graduação, 16 deles no turno da noite (UFMG, 2015b). Em relação à pós-graduação, a expansão de matrículas apresentada na proposta de alcançar pelo menos 8.500 alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado foi quase atingida, computando 8.465 matriculados ao final do programa; na graduação, a projeção foi de 32.000 matrículas, meta superada em 2012 (UFMG, 2015a).

O aumento no número de matriculados contribuiu para atingir e superar a outra meta global do REUNI, que foi elevar relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito (1/18) (UFMG, 2007; BRASIL, 2007). Ao final do plano de expansão promovido pelo REUNI, a UFMG superou a meta e o alcance de relação aluno-professor na graduação, isso correspondeu a 19,66 (UFMG, 2015a). De acordo com Soares (2017), esse resultado está relacionado ao aumento na contratação de professores, que passou de 2.439, em 2007, para 2.783, em 2013.

Apesar do aumento do número de matriculados, houve redução no percentual de concluintes. Em 2007, a média de conclusões correspondia a 85%, mas, em 2013, diminuiu para 65%. Portanto, a média não atingiu a meta global do REUNI de elevar a taxa de graduação para 90% (UFMG, 2015a). Soares (2017) considerou a meta como audaciosa, argumentou ainda que, para atingir a taxa de graduados para 90%, era preciso diminuir as taxas de evasão nos cursos de graduação e destacou a necessidade de que fosse aplicado um modelo de gestão eficiente que ampliasse as políticas de ações afirmativas para reduzir as taxas de evasão, de trancamento de matrículas e, assim, elevar as taxas de graduados.

A redução da taxa de evasão e as políticas de ações afirmativas também foram pontos abordados na proposta da UFMG (2007) ao REUNI. Em 2007, a taxa de evasão correspondia a 20,73%, e, ao final do programa, em 2012, houve variação e a taxa de evasão se elevou para 21,38% (UFMG, 2015a). De acordo com Soares (2017), entre 2007 e 2012, o percentual de evasão na UFMG foi em média 21,24%, representando um cenário preocupante na

universidade. Com relação às ações afirmativas de assistência estudantil e de inclusão, a universidade expandiu os cursos noturnos para garantir mais acesso por parte dos estudantes e também criou políticas de acesso para reduzir a seletividade social, como a política de bônus (2009) que previa o acréscimo de 10% sobre a nota final para egressos de escola pública e 15% para aqueles que autodeclarassem pretos ou pardos. A partir de 2013, a política de bônus foi substituída pelo sistema de cotas (UFMG, 2015a).

As políticas de inclusão social promovidas pela própria UFMG a partir de 2009, seguidas pela aprovação da Lei de Cotas para acesso às universidades brasileiras em 2012 (Lei nº 12.711/2012), promoveram modificações substantivas na comunidade universitária, ampliando o contingente de pessoas oriundas de estratos sociais anteriormente pouco representados (UFMG, 2015b, p. 91).

Desse modo, a UFMG tem garantido por meio de políticas e programas de assistência estudantil a inclusão social e contribuído com a permanência, tornando disponível os acessos à moradia, à alimentação, à assistência à saúde e às bolsas aos estudantes que necessitam de apoio (UFMG, 2015b).

No que se refere à mobilidade acadêmica estudantil, a proposta inicial da instituição foi de ampliar o número de estudantes em mobilidade tanto nacional quanto internacional. Em 2007, a UFMG contava com 147 estudantes de cursos de graduação em países do exterior; em 2013, esse número passou para 1.548, chegando, em 2014, com mais de dois mil alunos em mobilidade internacional. Em relação à mobilidade entre instituições nacionais, por meio do programa Mobilidade Acadêmica/ANDIFES, no ano de 2007, o número de alunos da UFMG em outras instituições públicas correspondia a 32 alunos e, em 2013, passou para 68 alunos (UFMG, 2015a; UFMG, 2015b). Soares (2017) ressalta a necessidade de ampliação da mobilidade nacional, visto que, entre o período proposto, esse quesito não teve expressão.

De modo geral, ficou constatado que a UFMG cumpriu quase 90% das metas de expansão e ampliação propostas e superou algumas outras, ficando evidenciado que a adesão ao REUNI impactou positivamente a UFMG, promovendo, além da expansão e aumento de vagas, a democratização do acesso (COELHO, 2012; LIMA; MACHADO, 2015; UFMG, 2015b; SOARES, 2017).

2.1.3 Políticas de Acesso – ENEM/SISU e Sistema de Cotas

De acordo com o Ministério da Educação (2014), as desigualdades de acesso à educação têm constituído um dos maiores desafios a ser enfrentado pelo governo e pela sociedade brasileira. As políticas de expansão do ensino superior federal para a ampliação de vagas nas IES, a partir do REUNI (2007), promoveram avanços significativos na democratização do acesso ao ensino. As políticas de expansão do ensino superior adotadas se intensificaram com a centralização do processo de seleção, em 2009, pelo qual as universidades passaram a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em substituição ao vestibular próprio, e com a unificação por meio da plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010, e, posteriormente, em 2012, com a política de cotas que ofertou mais possibilidades para o ingresso no ensino superior.

O ENEM, por sua vez, tem como principais objetivos: 1) democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; 2) possibilitar a mobilidade acadêmica; e 3) induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009b). Conforme Andrea Oliveira (2015), o ENEM tem múltiplos objetivos e sua nota pode ser usada para várias finalidades, como processo de seleção para ingresso no setor de ensino superior privado (programa Universidade para Todos-ProUni e concorrer ao do Fundo de Financiamento Estudantil-Fies); e processo de seleção para ingresso no setor público (Sistema de Seleção Unificada-SISU), o ENEM também é utilizado para concorrer a bolsas de intercâmbio e para a entrada no ensino técnico profissional. Observa-se que são diversos as finalidades do ENEM na educação, mas Oliveira (2015, p. 158) destaca que a centralidade dessa política é “funcionar como processo de seleção unificado, visando à democratização do acesso às vagas e o estímulo à mobilidade acadêmica”.

O ENEM tem se tornado um mecanismo de seleção bastante utilizado pelas universidades e tem crescido significativamente nos últimos anos em substituição do vestibular, sua nota tem sido usada como um critério total ou parcial⁸ de seleção, tornando-se, ao longo

⁸ A utilização do ENEM como processo de seleção para ingresso nas IES pode ser feita como fase única por meio do Sistema de Seleção Unificada-Sisu, como primeira fase do Vestibular tradicional, atrelado ao vestibular próprio da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (MEC, 2009). Cf. em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=921id=13318>.

dos anos, um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades. O processo para se candidatar às vagas oferecidas pelas IES públicas ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada-SISU (PACHECO, 2013; CARMO *et al.*, 2014; TERAMATSU; STRAFORINI, 2020). Esse mecanismo de seleção vinculado ao SISU constitui uma política pública de Estado, que tem perpassado diversos governos (LOURENÇO, 2016).

O SISU foi criado em 2010 e é utilizado como mecanismo de seleção de estudantes nas IES públicas. Mesmo não havendo obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi gradativamente adotado pela maioria das instituições públicas federais e estaduais (NOGUEIRA *et al.*, 2017). O SISU é uma plataforma *online* gerida pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), nela as IES disponibilizam vagas para os estudantes que realizaram o ENEM se cadastrarem; o processo de seleção unificado é gratuito e realizado, exclusivamente, pela internet, desse modo, a presença do estudante na instituição só é exigida no momento da matrícula (TERAMATSU; STRAFORINI, 2020).

Conforme a Portaria do MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, Art. 2º:

O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem. § 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio Enem (BRASIL, 2012a, p. 1).

Esse processo de seleção unificado democratiza as oportunidades de concorrência, por meio da centralização do processo, ou seja, o estudante poderia concorrer a uma vaga em qualquer universidade pública com a nota obtida na prova do ENEM, que é aplicada, simultaneamente, em todo território nacional. Essa unificação torna o processo de seleção mais acessível, pois permite que estudantes façam a prova em suas próprias cidades, sem a necessidade de deslocamento para outras regiões, além de poder concorrer a vagas em qualquer cidade do país (PACHECO, 2013).

Neste sistema, idealmente, um estudante concluinte do ensino médio que realiza a prova do Enem na escola de seu bairro, a alguns quarteirões de sua casa, tendo obtido nota suficiente no exame, poderia se matricular em qualquer curso oferecido no país, ou até mesmo no exterior, em IES portuguesa (TERAMATSU; STRAFORINI, 2020, p. 23).

Desse modo, a vantagem desse sistema unificado é a distribuição de vagas em instituições em todo o país. Para concorrer, é necessário um único exame, o ENEM, que pode ser realizado no município de residência do aluno ou em um local mais próximo. Conforme Nogueira e colaboradores (2017), o SISU apresenta três vantagens quando comparado com o vestibular tradicional, a saber: 1) maior ganho institucional, pois torna o processo de ocupação das vagas mais barato e eficiente, em virtude da redução dos gastos para realizar o próprio vestibular e da facilitação do acesso às vagas por parte de estudantes de todo o país; 2) possibilita maior mobilidade geográfica aos estudantes e, assim, amplia as trocas acadêmicas e culturais; e 3) produz maior inclusão social, pois possibilita aos menos favorecidos economicamente a se candidatarem a cursos e IES que seriam inacessíveis sem o processo unificado. Dessa forma, a unificação torna o processo de seleção mais igualitário, pois permite a participação de grupos que antes não poderiam participar dos vestibulares, por conta da falta de condições de custear os gastos de transporte e estadia para realizar as provas (OLIVEIRA, 2015).

Lourenço (2016), citando Leher (2009), aponta que o mecanismo de seleção unificado por meio do ENEM e do SISU intensifica a exclusão social e privilegia os participantes de maior renda, legitimando o princípio do mérito, pois, ao conseguir a vaga, os estudantes com maior renda têm mais facilidade de deslocamento. João Pacheco (2013) também faz uma crítica contundente ao sistema, argumentando que utilizar o sistema de seleção que permite a concorrência em qualquer universidade pública do país facilita somente a participação no processo, não significando, por exemplo, a facilidade no acesso ou permanência desses alunos. O ENEM e o SISU contribuem na democratização da etapa de seleção, favorecendo a participação de estudantes de baixa renda, não significando, todavia, a democratização na aprovação e ingresso desses estudantes (OLIVEIRA, 2015).

Por outro lado, autores como Wagner Andriola (2011), Thiago Reisdorfer (2017), Denise Li e André Luis Chagas (2017) entendem essa forma de seleção como positiva, pois permite ao estudante a concorrência em qualquer universidade federal do país, sem sair de sua cidade, mas também possibilita maior migração estudantil, pois esse mecanismo de seleção promove maior possibilidade no acesso por partes dos concorrentes, impulsionando a mobilidade regional dos candidatos aprovados. Essa mobilidade influenciada pela unificação proporciona maior contato dos estudantes migrantes com outras culturas locais, e isso é importante na formação universitária (ANDRIOLA, 2011).

Ao analisarem os efeitos do SISU sobre a migração, Denise Li e André Luis Chagas (2017) apontam que, na primeira edição do programa, a probabilidade de mobilidade era de se elevar de 1% para 25% dos estudantes matriculados fora do seu estado de origem. Os ingressantes que utilizaram nota do ENEM tinham a probabilidade de mobilidade em 3.02 p.p. mais elevada se comparados com alunos que não utilizam os exames. Esses dados apontam como as políticas de expansão do ensino contribuiriam para a circulação de estudantes entre os estados, oportunizando a saída de estudantes do seu local de origem para cursar graduação em outra região. Segundo Ristoff (2016, p. 26):

[...] o que se observa, portanto, é que, ano após ano, o Sisu ganha espaço, e o antigo vestibular – pequeno, estadualizado, elitista, pago e com mobilidade restrita aos ricos – vai-se tornando coisa do passado, cedendo lugar a um processo seletivo amplo, nacional, democrático, gratuito e com oportunidade de mobilidade para todos. (RISTOFF, 2016, p. 26).

Teramatsu e Straforini (2020) argumentam que o que o SISU proporciona é mobilidade geográfica potencial, que necessita de outros fatores para se transformar em mobilidade efetiva. Desse modo, mesmo que a mobilidade interestadual tenha aumentado após o estabelecimento do novo processo de seleção, ela ainda é reduzida.

Nota-se, porém, que a adoção do SISU como mecanismo de seleção para o ensino superior ampliou apenas mobilidade geográfica estudantil potencial. A mobilidade geográfica efetiva ainda depende dos mesmos fatores, primordialmente da renda, o que mantém assimetrias nas oportunidades de acesso e reforça a importância das políticas afirmativas (TERAMATSU; STRAFORINI, 2020, p. 23).

Observa-se que questões socioeconômicas exercem grande influência nas escolhas dos indivíduos, o processo unificado, apesar de contribuir para uma possível mobilidade dos estudantes, também pode tornar-se excludente diante de outros fatores. Lourenço (2016), ao analisar se a unificação na forma de seleção tem contribuído para a democratização do acesso à educação superior na Universidade de Brasília, argumenta que a adoção desse sistema favoreceu a migração de alunos de outros estados, principalmente para cursar os cursos de alto prestígio social, cuja maioria são advindos de escolas privadas, com renda familiar entre três e dez salários-mínimos. Ainda conforme a autora, é notório o aumento de ingressantes em mobilidade egressos de escolas públicas, mas nos cursos de baixo prestígio social. Assim, esses

resultados sugerem a desconstrução da ideia de democratização do acesso defendida pelo sistema de seleção, destacando a importância de políticas de inclusão e ações afirmativas (LOURENÇO, 2016).

Para Cláudio Nogueira e colaboradores (2017), o SISU só traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior brasileiro quando articulado com outra política de inclusão, como a lei de reserva de vagas (Lei nº 12.711/2012), conhecida como Lei de Cotas. Essa lei impõe que cada universidade federal reserve, pelo menos, 50% das vagas oferecidas pelo SISU para aqueles alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Conforme a lei, as vagas devem ser destinadas, especificamente, para alunos da rede pública, com renda familiar *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012b). Ficou pactuado que as IES teriam o prazo de quatro anos para o cumprimento integral da lei, portanto, as IES teriam até 2016 para chegar a 50% da reserva de vagas prevista na lei. Essa meta foi atingida por todas as IES e Institutos Federais em 2016 (RISTOFF, 2016).

A chamada Lei de Cotas consiste em marco legal que cristaliza e uniformiza iniciativas individualmente desenvolvidas por muitas universidades federais na última década. Trata-se de norma que define, desde 2012, a obrigatoriedade da reserva da metade das vagas oferecidas por essas instituições a grupos historicamente sub representados na educação superior (MEC, 2014, p. 24).

Essa lei tem por finalidade minimizar as desigualdades nas condições de acesso à educação por meio da reserva de vagas a grupos minoritários e a adoção da política de cotas sociais e raciais têm ampliado e diversificado o público ingressante na educação superior no Brasil (MEC, 2014; TERAMATSU; STRAFORINI, 2020). Ristoff (2014), ao analisar o novo perfil do *campus* brasileiro argumenta que, de modo muito lento, o seu perfil está se alterando, proporcionando o ingresso de mais estudantes negros, com renda familiar de um salário-mínimo e egressos de escolas públicas. Essa mudança é proporcionada em grande parte pela lei de cotas nas IES federais, mas, ainda conforme o autor, os cursos mais competitivos apresentam percentuais menores de pretos, egressos de escola públicas e com renda de até 1,5 salário-mínimo, demonstrando que a democratização ainda não foi alcançada (RISTOFF, 2014).

Conforme Adriana Senkevics e Ursula Mello (2019), no ensino superior brasileiro, ainda é visível as dificuldades de acesso e permanência dos subgrupos, principalmente os negros e oriundos de famílias de baixa renda, mas destaca a importância de políticas de ação afirmativa e de como a Lei de Cotas é um importante mecanismo para reduzir a estratificação

social no acesso ao ensino superior. Conforme os dados apresentados pelos autores, houve uma mudança no percentual dos ingressantes beneficiados pela lei, como descrito na citação a seguir:

Evidencia-se um aumento progressivo da participação de todos os potenciais beneficiários da ação afirmativa. Entre 2012 e 2016, a participação de estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas nas IFES passou de 55,4 para 63,6% (crescimento de 15%), enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% (aumento de 39%) (SENKEVICS; MELLO, 2019, p. 196).

Observa-se que, gradativamente, a política de cotas começa a mostrar os seus efeitos, tornando o *campus* brasileiro menos branco, aproximando os percentuais de pretos no *campus* mais próximos dos percentuais da sociedade brasileira, desse modo, há mais pretos, pardos e pessoas de baixa renda ingressando nos cursos universitários superiores (RISTOFF, 2013). Guilherme Silva (2019) aponta que a Lei de Cotas tem desempenhado um papel importante na abertura das portas para a entrada de subgrupos nas IES, mas destaca que o foco somente no ingresso pode não ser suficiente para o combate à inequidade existente no ensino superior. É preciso pensar políticas de permanência desse novo perfil de alunado, pois a expansão da possibilidade do acesso à educação superior, combinado à possibilidade de mobilidade de estudantes proporcionado pelo SISU, coloca o ensino superior diante de um novo desafio, que seria melhorar as condições de permanência nas IES, pois, a partir do momento que esses estudantes ingressam no ensino superior, inicia-se uma nova etapa, caracterizada não mais pelo acesso, mas, sim, pela sua permanência e conclusão do curso na universidade (CECHET, 2013; RISTOFF, 2016).

2.1.4 Políticas de acesso e inclusão na UFMG

A UFMG é reconhecida como uma das melhores universidades do Brasil e, em virtude do seu prestígio, a seletividade no acesso sempre esteve presente em sua história (NONATO, 2018). Anterior à adesão ao ENEM e SISU, a UFMG utilizava o vestibular como processo de seleção para ingresso em seus cursos, somente em 2011 que a universidade passou a utilizar de forma parcial (primeira etapa) a nota do ENEM no seu processo de seleção. A adesão da UFMG ao SISU ocorreu em 2014 e, nesse mesmo ano, a universidade passou a utilizar a nota do ENEM como única etapa para ingresso nos cursos, exceto nos cursos de habilidades, aqueles oferecidos por meio da UAB e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Formação Intercultural para Educadores Indígenas (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Nos primeiros anos de adoção ao SISU, a UFMG realizava dois processos seletivos anualmente, para ingresso no início e no meio do ano. Com isso, pôde-se observar o aumento no número de inscrições nos processos seletivos da universidade, passando de 146.101, em 1/2014, para 176.285, em 2/2015. Embora constatado o aumento no percentual de inscritos, as matrículas não seguiram na mesma conformidade. Isso ocorreu porque grande parte dos aprovados na primeira chamada não efetuaram a matrícula e ficou constatado que, a partir da adoção do SISU, houve aumento no número de evasão ainda no primeiro semestre. A justificativa seria que a aplicação de dois processos no mesmo ano implicariam maior percentual de evasão. Desse modo, em 2016, a UFMG passou a realizar apenas um processo seletivo para selecionar candidatos para os dois semestres (NONATO, 2018; NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Tabela 1 - Características dos Processos Seletivos (UFMG, 2008-2018)

Ano	Processo Seletivo		Número de edições	Ação Afirmativa
	1ª Etapa	2ª Etapa		
2008	UFMG	UFMG	-	Não tem
2009	UFMG	UFMG	-	Bônus de 10% e 15%
2010	UFMG	UFMG	-	Bônus de 10% e 15%
2011	ENEM	UFMG	-	Bônus de 10% e 15%
2012	ENEM	UFMG	-	Bônus de 10% e 15%
2013	ENEM	UFMG	-	Cotas 12,5%
2014	SiSU	-	2	Cotas 25%
2015	SiSU	-	2	Cotas 37,5%
2016	SiSU	-	1	Cotas 50%
2017	SiSU	-	1	Cotas 50%
2018	SiSU	-	1	Cotas 50% + PCD

Fonte: UFMG, 2019.

A UFMG adotou políticas de inclusão com o intuito de propiciar mais acesso dos grupos menos favorecidos. Em 2008, foi instituída a política de bônus que, a partir de 2009, destinava um bônus de 10%, na nota final para os candidatos oriundos de escolas públicas e, caso se declarassem negros ou pardos, esse percentual subiria para 15% (UFMG, 2012). Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012, a UFMG substituiu a política de bônus pela política de

cotas, passando a reservar, a partir de 2013, 12,5% das vagas para pretos, pardos, egressos de escolas públicas e integrantes de famílias de baixa renda; em 2014, esse percentual subiu para 25%, e, em 2015, para 37,5%, chegando, em 2016, a 50% das vagas reservadas, meta estabelecida pela lei (NOGUEIRA *et al.*, 2017; NONATO, 2018).

Os efeitos dessas políticas de acesso (ENEM/SISU e Cotas) na UFMG proporcionaram a mudança no perfil do alunado da instituição. Conforme dados da Pró-Reitoria de Graduação PROGRAD (2017), a partir dessas políticas, principalmente a da Lei de Cotas, os ingressantes com renda familiar de até cinco salários mínimos tornaram-se maioria na IES, passando de 48%, em 2012, para 53 %, em 2016. Assim, estudantes com essa faixa de renda passaram a se distribuir de forma mais equilibrada entre os cursos. Em relação aos alunos egressos de escolas públicas, nota-se também um aumento no percentual, passando de 47%, em 2012, para 55 %, em 2016, considerado esse o maior patamar já atingido pela rede pública na UFMG (UFMG, 2017).

No que se refere ao SISU, uma das principais propostas era de ampliar a mobilidade estudantil, pois o sistema permite aos estudantes candidatarem-se para vagas e cursos em IES de diferentes regiões, utilizando a nota obtida no ENEM. Na UFMG, o percentual de alunos matriculados na IES oriundos de outros estados passou de 4,45%, em 2012, para 9,6%, em 2016 (UFMG, 2017). Embora o percentual de matriculados de outros estados tenha se elevado, ele é bem inferior ao percentual de inscritos na IES.

Em 2012, com o sistema de vestibular, o número de inscritos para esta universidade do estado do Amazonas era de 19 estudantes. Com o Sisu, em 2014, esse número saltou para 1.674 estudantes. Já em relação aos alunos efetivamente matriculados, não se registrou nenhuma matrícula do estado do Amazonas em 2012; em 2014, com o Sisu, ocorreram duas matrículas. Outro exemplo, também da região Norte, é o estado do Pará, que contava com 115 estudantes inscritos em 2013 e passou a ter 2.979 inscritos no Sisu de 2014. Três alunos efetivamente se matricularam na UFMG em 2012 (vestibular) e esse número passou para seis em 2014, mesmo número de 2015. Já os nove estados da região Nordeste possuíam 1.532 inscrições em 2012 e esse valor subiu para 11.925 com a primeira edição do Sisu em 2014. Já na extremidade oposta do nosso território temos, por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul com 18 inscritos no vestibular de 2012 e 1.503, em 2014; este estado saltou de uma matrícula na UFMG em 2012 para cinco, em 2014. (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 74)

Destaca-se que o aumento no número de alunos inscritos de outras regiões não foi acompanhado igualmente com o número dos que realmente se matricularam na UFMG. Esse fato pode ser explicado em virtude da possibilidade de ser feita a inscrição em outra opção de

curso e em outras universidades. Desse modo, o aluno pode ser selecionado e pode optar por cursar em outra IES. Outro fato que também pode explicar a não matrícula dos estudantes em mobilidade são as restrições impostas no deslocamento, como a situação econômica do aluno, pois, muitas vezes, os deslocamentos só são efetivados e acessíveis àqueles que possuem renda para se deslocar e se manter em outro estado, ou seja, a mobilidade potencial possibilitada pelo SISU depende de outros fatores para se transformar em mobilidade efetiva (NOGUEIRA *et al.*, 2017; TERAMATSU; STRAFORINI, 2020).

Por fim, observa-se que essas políticas, mesmo que de forma lenta, interferiram de maneira positiva no acesso de alunos na UFMG. O ENEM e o SISU, articulados com a Lei de Cotas, portanto, podem ser considerados reforços de ampliação da justiça e da equidade no acesso ao ensino superior no Brasil, pois ampliam as oportunidades de acesso aos diferentes cursos espalhados pelo Brasil por parte daqueles grupos que se encontram em situação socialmente desfavorável (NOGUEIRA *et al.*, 2017). Destaca-se, porém, que muito ainda precisa ser feito para que a democratização de acesso, ingresso e permanência no ensino superior de fato se efetive, tornando, assim, um *campus* mais justo e com mais cara de Brasil (RISTOFF, 2014).

Além das políticas para o acesso e permanência no ensino superior, outro assunto importante nas pesquisas educacionais refere-se à evasão estudantil. Desse modo, trataremos dessa temática na seção a seguir.

2.2 Evasão do ensino superior

A evasão é um fenômeno complexo e pode ser causada por diversas variáveis; essa complexidade envolve questões psicológicas, sociais, pedagógicas, políticas, econômicas, administrativas, entre outras (BAGGI; LOPES, 2011). Pensando nisso, foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), tendo como um dos principais objetivos “aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas, principalmente, em relação às suas análises” (BRASIL, 1996, p. 7). De acordo com essa comissão, mesmo reconhecendo as limitações na definição do conceito, decidiu-se por caracterizar evasão em três modalidades: 1) a evasão do curso, 2) a evasão da instituição, e 3) a evasão do sistema:

[...] evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 16).

Nadir Zago e colaboradores (2016) argumentam que definir o que seria a evasão é complexo, diante das várias situações que implicam a decisão de o aluno evadir e por conta dos diferentes tipos de evasão. Desse modo, as análises de resultados a respeito da evasão devem ser feitas considerando qual o tipo e como ela foi conceituada na pesquisa. A evasão estudantil, seja do curso, da IES, seja do sistema, significa uma perda social de tempo e de recursos, e pode ser considerada como um dos maiores problemas em todos os níveis de educação, em instituições públicas ou privadas (LOBO, 2012).

A partir da definição de evasão proposta pelo MEC, em 1996, Renato Gilioli (2016) abordou esse fenômeno da seguinte forma: microevasão, quando o estudante se desliga do curso de origem, mas permanece na mesma IES e no sistema de ensino superior; mesoevasão, ocorre quando o aluno sai do curso e da IES, mas continua no sistema de ensino superior, ingressando em outra IES; e a macroevasão, quando o aluno sai do curso e da IES e abandona de forma definitiva o ensino superior.

Conforme Soely Polydoro (2000), a evasão permite fazer múltiplas análises, de acordo com os diversos fatores que podem causá-la. Sendo assim, essa multiplicidade de fatores demonstra a importância de sistematizar o estudo sobre o tema no Brasil (POLYDORO, 2000). As causas da evasão podem ser diversas, mas, geralmente, as IES a associam à situação econômica do estudante, deixando de lado outros fatores que o desestimulam a continuar (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Sendo assim, é preciso levar em conta fatores como formação escolar anterior do aluno, falta de habilidade no curso escolhido, dificuldade de aprendizagem, inadaptação, dificuldades pessoais ou a possibilidade de ingressar em outro curso, como é o caso dos estudantes que se matriculavam em dois cursos pelo SISU e, no fim, optavam por um que fosse mais viável (GILIOLI, 2016). No entanto, nem sempre as causas da evasão referem-se somente aos alunos, visto que fatores internos e externos das IES também interferem na evasão, por exemplo, os fatores relacionados ao curso e à instituição, entre eles: currículos desatualizados, falta de estrutura e de professores qualificados, ensino ofertado não condizente com o esperado. Para os fatores externos, as questões relacionadas à conjuntura econômica, ao

mercado de trabalho e à desvalorização da profissão interferem na continuidade do estudo, pois o aluno não tem uma perspectiva de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso (BRASIL, 1996). Somam-se a esses fatores as dificuldades com transporte e mudança de residência, uma vez que muitos estudantes precisam se deslocar dos seus locais de origem para acessar o ensino superior e, em função das dificuldades encontradas, eles tendem a evadir (LOBO, 2012; GILIOLI 2016).

Entre as diversas causas que levam o aluno a abandonar o curso, Alberto Paredes (1994) destaca as questões financeiras: o aluno não consegue bancar os estudos nem conciliar estudo e trabalho; além disso, pode haver questões próprias das IES relacionadas aos cursos ou greves prolongadas, principalmente nas IES públicas; questões mais de cunho pessoal, reprovações e dificuldades de adaptação, questões de saúde ou de falta de interesse em continuar no curso escolhido.

Assim, são diversos os fatores que influenciam a evasão, tanto do curso quanto da IES ou do sistema. A comissão do MEC (BRASIL, 1996) sugere que os estudos de evasão levem em conta a multiplicidade desses fatores que interferem na decisão de evadir ou concluir o curso. Roberto Silva Filho e colaboradores (2007) dissertam que a evasão pode ser analisada sob o prisma de diversos fatores com diferentes mecanismos, mas são poucos os dados e os estudos sistemáticos referentes ao tema no Brasil. Conforme os autores, a evasão pode ser medida no curso, em uma instituição de ensino ou em um conjunto de instituições. Pode ser medida também por área de conhecimento, por região geográfica, por categoria administrativa (pública ou privada), entre outras possíveis formas de análises, desde que o pesquisador tenha acesso aos dados.

A dificuldade em acessar os dados e a falta de detalhes é apontada como um dos problemas para se analisar a evasão, principalmente aqueles divulgados pelo governo, visto que os números sem muitos detalhes não permitem ao pesquisador qualificá-los. Desse modo, não é possível identificar qual tipo de evasão foi praticada tampouco as suas causas (BAGGI; LOPES, 2011).

Com relação ao levantamento de dados oficiais sobre o fenômeno da evasão, o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não disponibiliza de forma explícita os números sobre a saída de alunos; o cálculo pode ser aproximado quando se leva em conta o número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes a cada ano. [...] A disponibilidade de dados oficiais pelo governo deveria ser feita de forma mais direta e objetiva para que pudéssemos ter acesso e entender os números que

viriam de fato a quantificar e qualificar a evasão (BAGGI; LOPES, 2011, p. 364-365).

Para calcular e analisar a evasão é preciso levar em conta qual tipo de evasão procede em cada caso. Dessa forma, a clareza dos dados é fundamental para essa análise, bem como para ajudar a conceituá-la.

Nas possibilidades de análises da evasão Silva Filho e colaboradores (2007) sugerem que a evasão pode ser analisada sob dois aspectos, a saber: a evasão anual média e a evasão total. A evasão anual média mede a porcentagem dos alunos matriculados em um curso, em uma IES ou em um sistema de ensino, que, não tendo se formado, não realizou a matrícula no ano ou semestre seguinte; a evasão total mede o número de alunos que ingressaram no sistema de ensino, no curso ou não instituição, mas não obtiveram diploma após um determinado número de anos.

Franciele Lima e Nadir Zago (2018) argumentam que calcular a evasão é um dos desafios que os pesquisadores do tema enfrentam, pois existem fórmulas distintas para o cálculo. Por um lado, existem autores que, ao calcular a evasão, consideram os dados dos ingressantes e concluintes, portanto, consideram como evadido aqueles que ainda estão matriculados (retidos) na IES. Por outro lado, há autores que, ao calcular a evasão, não incluem os estudantes que ainda estão matriculados e retidos nos cursos, pois eles não são considerados evadidos. Ainda de acordo com os autores, a utilização de fórmulas distintas pode distorcer os resultados e acaba impedindo a comparação dos resultados com outras IES (LIMA; ZAGO, 2018).

No entanto, apenas os dados não revelam o tipo de evasão, tampouco as suas causas. Assim, o cálculo da evasão é feito de forma generalizada sem garantia de que a evasão do aluno foi efetiva ou temporária, ou se houve mobilidade para outro curso ou outra IES (LOBO, 2012). Desse modo, não se deve justificar a evasão somente por um componente, mas, sim, compreendê-la por meio de vários componentes correlacionados.

No intuito de demonstrar os fatores que influenciam a evasão de alunos do ensino superior, Andréia Sousa e colaboradores (2018) utilizaram uma “Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior – MES”, pela qual os alunos pontuavam como forte ou muito forte os motivos que levariam à evasão. A escala foi dividida em quatro dimensões: 1) dimensão pessoal: ter um filho durante o curso, ter problema de saúde ou ter caso de doença grave na

família; 2) dimensão social: dificuldade e pagar o curso, ou o aumento do valor da mensalidade e gastos referentes aos materiais do curso, quando a IES é privada, ou aumento das despesas em casa; 3) dimensão institucional: ser aprovado em outra universidade, e reprovação; e 4) dimensão profissional, trabalhar no mesmo horário da aula, não ter certeza se é o curso certo, decepção com o curso, incerteza com o mercado de trabalho e mercado de trabalho limitado. Os itens listados para cada dimensão foram tão somente os principais. São diversos os motivos que podem influenciar a evasão, por isso não se pode negligenciar as diversas possibilidades de análises.

De acordo com Mauro Braga e colaboradores (2003) o fenômeno da evasão se apresenta de duas maneiras distintas, podendo, então:

[...] resultar de uma decisão do aluno, situação em que se identifica com o significado estrito do conceito, ou pode ser consequência de uma combinação de fatores escolares, socioeconômicos e pessoais, em que a predominância dos dois primeiros caracteriza a decisão mais como exclusão do que propriamente como evasão. Isto é, neste caso ela resulta ou da necessidade do aluno de ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou das próprias condições escolares desfavoráveis com que ele se defronta (p. 162).

Nem sempre o aluno tem a intenção de abandonar o curso, mas, por motivos inerentes a ele, isso pode acontecer, desse modo, não se trata de evasão, mas, sim, de exclusão, pois questões socioeconômicas, curriculares, organização da IES e outros fatores podem “excluir” o aluno do curso no qual ingressou. Bueno (1993), ao abordar a evasão, questiona se, de fato, o que ocorre é evasão ou exclusão do aluno. Muitas vezes o abandono ocorre, mas não necessariamente seria a vontade do aluno, portanto seria uma exclusão. Conforme o autor, há uma diferença entre evasão e exclusão.

Trata-se de um fenômeno de evasão ou um caso de exclusão de alunos? A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante (BUENO, 1993, p. 13).

A evasão do curso só pode ser considerada responsabilidade do aluno se ele tiver possibilidades de escolhas, como migrar para outro curso na mesma instituição ou em outra instituição do seu interesse, ou simplesmente escolher que obter um diploma do ensino superior

não seja mais interessante. Todavia, as desigualdades existentes na sociedade e no sistema de ensino não permitem o aluno fazer escolhas. Nesse contexto, abandonar um curso trata-se de um processo de exclusão do aluno, e não de evasão (ADACHI, 2009).

Assim, consideramos que todos os casos de dificuldades de adaptação aos cursos e à instituição, de falta de clareza das perspectivas de formação profissional do curso, de baixa atratividade profissional de algumas graduações, de inadequação curricular, de ausência de uma intermediação - didático-pedagógica e de conteúdo - para que a transposição do conhecimento no ensino superior não seja realizada de uma forma abrupta, além de outras situações, implicam em uma responsabilidade da instituição no desencadeamento do processo de desligamento de estudantes. (ADACHI, 2009, p. 53-54).

De acordo com Gilioli (2016), as IES têm feito muitos esforços para minimizar a evasão de alunos, por exemplo, melhorar os currículos, buscando mais flexibilidade na grade curricular, oferecendo mais apoio aos estudantes e atividades de extensão que possibilitem mais acesso à cultura. Assim, as IES tentam minimizar a possibilidade de o aluno sair do curso sem se formar, mas, segundo o autor, ainda há muitos problemas que precisam ser resolvidos. Nessa mesma linha,

[...] ao admitir e incentivar a democratização do ensino superior, as instituições precisam também perceber que têm acesso a ele alunos com diferenças de desempenho no ensino médio, variadas condições socioeconômicas e cujas escolhas podem ter sido influenciadas por fatores diversos, sendo que os cursos precisam levar em conta essa variação e preparados para lidar com ela dentro de suas unidades (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 289).

A ideia de democratização do ensino superior precisa ampliar não só o acesso dos subgrupos por meio das políticas públicas, mas também permitir a permanência e a formação desse novo perfil de alunado que ingressa no ensino superior. A falta de conhecimento sobre o curso e sobre a IES também são fatores influenciadores da evasão. Andriola e colaboradores (2006), em pesquisa na Universidade Federal do Ceará sobre evasão, abordaram a importância da divulgação de informações dos cursos pelas coordenações. A maioria dos docentes (81,1%) pesquisados afirmou que as informações sobre o curso são importantes e, por isso, devem ser divulgadas. Essa divulgação pode ser feita por meio de visitas nas escolas de ensino médio ou via internet, por palestras, seminários ou mesmo disciplinas introdutórias na própria IES; na visita de vestibulandos às instalações da IES para, assim, conhecer melhor as instalações e

os cursos ofertados. Para tanto, os autores sugerem que as IES (com destaque para Universidade Federal do Ceará (UFC), local de estudo dos autores) trabalhem para minimizar a evasão dos novos ingressantes da seguinte forma:

[...] com os calouros, isto é, com os recém ingressantes, poderemos vir a trabalhar os seguintes aspectos: criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC, por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc); trabalho individualizado com os calouros que tenham problemas acadêmicos resultantes da escolha equivocada do curso (ANDRIOLA *et al.*, 2006, p. 379).

O acompanhamento dos ingressantes, principalmente nos primeiros períodos, e o incentivo por parte dos familiares e professores, bem como a interação na IES, a estrutura, a grade curricular e a oferta de bolsas podem se tornar fatores inibidores da evasão. Gilioli (2016) destaca que:

[...] a presença de professores e funcionários que estimulam os estudantes, com participação ativa em seu engajamento no curso, bem como a interação com instâncias informais do corpo discente e as frequentes bolsas de Iniciação Científica contribuíram para uma menor evasão. Nos grupos de alunos em que esses fatores eram menos presentes, o desempenho acadêmico era pior e a tendência à desistência mais intensa (GILIOLI, 2016, p. 34).

A interação do estudante com o ambiente educacional influencia nas suas escolhas. Assim, as estruturas físicas, social, e organizacional podem restringir ou influenciar na opção de abandonar o curso, pois a experiência acadêmica pode afetar diversos aspectos da vida do estudante. Estar na universidade impõe muitos desafios para os estudantes e requer muito esforço no processo de adaptação. Desse modo, a universidade tem a responsabilidade de garantir que o período de vivência na instituição seja prazeroso e de qualidade, mas o que se observa é que as IES ainda estão despreparadas para lidar com as expectativas, as dificuldades e os anseios dos ingressantes (POLYDORO, 2000). Tereza Christina Veloso e Edson Almeida (2002), ao pesquisarem sobre a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Mato Grosso, argumentaram que a evasão na IES pesquisada trata-se de um processo de exclusão, portanto não é um fenômeno dependente do próprio aluno, mas, sim, um fenômeno institucional em função da ausência de políticas de permanência. De acordo com Marucia Bardagi e Claudio Hutz (2005, p. 288): “a atitude de evadir pode ser uma resposta à falta, na universidade, de um ambiente receptivo aos problemas que surgem ao longo da formação”.

A comissão do MEC (BRASIL, 1996) destaca que fatores de ordem institucional que ocorrem no interior das IES impulsionam o desinteresse dos estudantes em relação ao curso e à própria IES. Desse modo, o aluno, “frustrado em suas expectativas, pode apresentar rendimento acadêmico fraco ou mesmo aventar a possibilidade de mudança ou abandono de curso” (BRASIL, 1996, p. 29). Bueno (1993) sugere que a compreensão da evasão deva ser centrada na escolha profissional do aluno, visto que a escolha precoce da profissão, muitas vezes influenciada pela família ou pelo *status* do curso, tende a frustrar o aluno e acarretar a evasão. É provável o estudante jovem “venha a abandonar seu curso, trocando-o, após um ou dois anos como universitário, por outro mais adequado a suas habilidades, formação ou vocação” (BRASIL, 1996, p. 28). Podendo haver ainda aqueles que não evadem, mantêm-se no curso por pressões familiares e sociais, formam-se e se transformam em profissionais infelizes e desajustados, pois não seguiram as suas vocações (BUENO, 1993). Nesse contexto, é fundamental promover diálogos com a família, amigos e conhecidos para que a identidade profissional seja construída gradativamente, levando em consideração que nem sempre a desistência da primeira escolha significa um fracasso ou que o aluno seja incapaz e, por isso, não se deve cobrar ou culpá-lo pela escolha de abandonar o curso (BARDAGI, 2007).

Apesar de as tentativas de explicar a evasão focalizarem os aspectos econômicos e fatores relacionados ao aluno, são diversas as motivações que contribuem para que esse fenômeno ocorra (BAGGI; LOPES, 2011). De acordo com Gilioli (2016), um dos principais fatores para a evasão seria as sucessivas reprovações e repetências ainda nos primeiros períodos ou aprovação em outro curso ou outra instituição de maior interesse por parte do aluno. Nogueira e colaboradores (2017) argumentam que a opção de ingressar em um curso possível em detrimento do curso que o aluno realmente deseja pode configurar na não matrícula ou mesmo na evasão logo após o ingresso na universidade. Essa possibilidade de mudança de curso intensificou-se ainda mais com o SISU, pois, muitas vezes, o aluno se matricula na segunda opção de curso que nem sempre é o desejado, acarretando, assim, a mudança para o curso desejado (GILIOLI, 2016; NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Essa mudança de curso é vista, portanto, não como uma evasão, mas como uma mobilidade. Desse modo, não pode ser vista somente como algo negativo, pois a evasão pode configurar-se como mobilidade ou mudança em busca de algo melhor, isto é, o estudante sai do curso por escolha, em busca de algo que ele julgue melhor para si. Dessa forma, abandonar o curso por livre escolha do aluno nem sempre pode ser considerado como algo ruim. Ristoff (1995), citado pela Comissão de Estudos do MEC (BRASIL, 1996), argumenta que a saída do

curso ou de uma IES pode ser considerada uma mobilidade, caso o estudante ingresse em outro curso ou IES. Essa transição não deve ser considerada como abandono do ensino superior, mas a busca por algo melhor, um investimento, uma tentativa de encontrar sucesso e felicidade, podendo ser compreendida como parte do processo de amadurecimento do indivíduo e, assim, a sua decisão de sair de um curso não deve ser vista como fracasso, nem como desperdício de tempo, muito pelo contrário, às vezes a decisão de sair de determinado curso é resultado de um longo processo de descobertas e escolhas das preferências do aluno. Assim, a mudança de curso pode permitir maior aproximação do autoconceito vocacional ideal (BARDAGI; HUTZ, 2005).

A mobilidade não é uma fuga ou um fracasso, ou desperdício de tempo e investimento, como pensam muitos estudantes, familiares e amigos, mas resultado de um amadurecimento pessoal e vocacional que pode ser propiciado pela própria vivência universitária (BARDAGI; HUTZ, 2005, p. 286).

As escolhas dentro do processo vocacional e as mudanças fazem parte da trajetória acadêmica, portanto a saída do curso não pode ser considerada abandono do ensino superior. Conforme Flaminio Rangel e colaboradores (2019), ao levar em consideração as taxas expressivas de ingressantes oriundos de outras universidades ou outros cursos, tem-se um quadro de mobilidade, com entradas e saídas, em vez do abandono do curso. Polydoro (2000) argumenta que o desejo de concluir a graduação no ensino superior se mantém com a maioria dos evadidos, e que a evasão pode ser vista como um recurso para atingir o objetivo de graduar-se, podendo se caracterizar como uma decisão do estudante na definição da trajetória da formação. Paredes (1994) alertava que 64% dos alunos que, aparentemente, evadiram dos cursos na Universidade Federal do Paraná concluíram o ensino superior em outra IES ou trocaram por outro curso na mesma IES. Desse modo, observa-se que o abandono do curso não necessariamente significa o abandono do ensino superior. É necessário, pois, aclarar o conceito do termo evasão, uma vez que a saída antecipada de discentes não se configura apenas como o abandono do compromisso com os estudos, mas uma alteração das opções, configurando a mobilidade (RANGEL *et al.*, 2019).

Nesse contexto, conclui-se que são diversos os fatores causadores da evasão. Esse fenômeno pode se configurar nos diferentes tipos – evasão do curso, evasão da instituição ou evasão do sistema. Como não há um consenso acerca do conceito de evasão, na maioria das vezes, ela se associa a outras situações, por exemplo, a mobilidade estudantil, na qual o estudante pratica uma mudança de cursos ou de IES, e não o abandono do ensino superior

(LIMA; ZAGO, 2018). Desse modo, faz-se necessário entender qual o tipo de evasão e as possíveis causas desse fenômeno, porque as análises não deveriam ser somente numéricas, existe uma história, um motivo (ou mais de um) e uma negociação subjacente a cada evasão e que, muitas vezes, não se configura abandono do ensino superior. A Comissão do MEC sugere que é preciso utilizar também informações qualitativas que possibilitem qualificar o fenômeno a fim de compreendê-lo na sua complexidade para, posteriormente, pensar medidas em relação aos efeitos causados por ele (BRASIL, 1996).

No intuito de mitigar o fenômeno da evasão nas IES, tem-se destacado nos estudos o acampamento dos alunos focando principalmente nos egressos a partir da avaliação institucional, pois acompanhar os alunos traz benefícios para as IES, e a avaliação institucional é essencial para averiguar a qualidade do ensino ofertado e para buscar formas de diminuir a evasão (LOBO, 2012; DIAS SOBRINHO, 2010a).

No tópico a seguir discorre-se sobre acompanhamento de egressos do ensino superior e avaliação institucional.

2.2.1 Egressos do Ensino Superior

Salienta-se que as políticas públicas têm transformado o perfil dos ingressantes nas instituições de ensino superior no Brasil. Desse modo, transforma-se também o perfil dos concluintes desse nível de ensino. Essa transformação ocorre por causa dos investimentos no setor público e privado para expandir o ensino superior. Nos últimos anos, as políticas e programas como REUNI (2007), SISU (2010), FIES (2005) e políticas de cotas (2012) foram responsáveis pelo crescimento no número de cursos, criação instituições, aumento no número de vagas, de matrículas, de ingressantes e de concluintes (RISTOFF, 2014; BARROS, 2015).

Entende-se como concluintes aqueles estudantes que, ao findar da graduação, concluíram o curso e receberam um diploma, ou seja, cumpriram todos os requisitos exigidos pela instituição e colaram grau. A comissão Especial de Estudos sobre a Evasão para se referir aos alunos que concluíram a graduação usa o conceito de diplomado, ou seja, aquele aluno que concluiu o curso de graduação no prazo máximo de integralização curricular, contado a partir do ano / período-base de ingresso (BRASIL, 1996).

Os estudantes que concluíram o curso no qual ingressaram também são tratados como egressos do ensino superior, embora alguns autores tratem como egressos os estudantes que deixaram o ensino superior mesmo sem concluir, conforme pontua Mônica Pena (2000). No

entanto, parece haver divergência quando nos referimos ao termo egresso, pois de acordo a autora, no âmbito educacional

[...] alguns profissionais usam o termo egresso para referir-se exclusivamente aos alunos formados, outros são claros ao abranger com essa denominação todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, por desistência, por transferência; outros, por sua vez, entre essas categorias, incluem, também, a dos jubilados; uns poucos, porém, revelam não ter bem definido o conceito em questão (PENA, 2000, p. 27).

Desse modo, ela deixa claro o conceito que ela mesma aplica na sua pesquisa na qual pontua que egressos são todos os alunos que saíram da escola, incluindo, então, os desistentes (evadidos), os que realizaram transferência, os jubilados e os diplomados (PENA, 2000). Tal definição se deu justamente pela carência de estudos referentes à definição do termo e pela abrangência do conceito de um modo geral.

Partindo da definição proposta por Pena (2000), a Universidade da Região de Joinville, SC – UNIVILLE (2015)–, ao realizar um estudo sobre Política de Acompanhamento dos Egressos, estabeleceu algumas categorias que a universidade considerou como egressos, sendo elas: 1) Egresso concluinte da educação básica, da graduação, da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou do curso de extensão, que tenham concluído todos os componentes curriculares e que tenham recebido o diploma ou certificado da instituição; 2) Egresso desistente, referindo-se ao egresso que se matriculou em algum nível de ensino na instituição, concluiu pelo menos um módulo, mas desistiu do curso posteriormente; 3) Egresso transferido, caracterizando o discente que realizou matrícula em algum nível de ensino da instituição, mas, depois de concluir, pelo menos, um módulo, realizou a transferência para outra instituição; 4) Egresso intercambista, que corresponde aos ingressantes de outras instituições de ensino, que tenham realizado intercâmbio na universidade, realizando estágios ou participando de projetos de pesquisa ou extensão e que tenham sido aprovados em algum componente da grade curricular da universidade (UNIVILLE, 2015).

Sendo assim, a definição do termo egresso, proposto pela Univille (2015) abrangeu todo ingressante que frequentou algum nível de ensino oferecido pela Instituição, tendo concluído ou não os seus estudos.

De acordo com o dicionário, no âmbito da educação, o termo ‘egresso’ é colocado como um conceito que se refere ao indivíduo que cumpriu a grade curricular de determinado curso, seja graduação, seja pós-graduação, e obteve titulação em determinada área do conhecimento

(MICHELAN *et al.*, 2009, *apud* FERREIRA, 1999). Corroborando essa assertiva, Coelho (2016), ao tratar da definição do termo egresso, argumenta que:

[...] pode-se definir o egresso como aquela pessoa que saiu de uma instituição de ensino após a conclusão dos estudos, amparado pela certificação ou pelo diploma. Egresso não é, portanto, aquele que abandonou a instituição ou dela foi expulso. O egresso é aquele que saiu da referida instituição após a aprovação em exames e a conclusão da carga horária curricular exigida. (COELHO, 2016, p. 1)

Para Michelan e colaboradores (2009), o termo é definido como sendo o ex-aluno diplomado por uma IES que, ao concluir o estudo e ter recebido o diploma, passa a estar apto a ingressar no mercado de trabalho. Na Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e pelo Ministério da Educação, em 2008, definiu-se como egresso o “aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma” (BRASIL, 2008, p. 12).

Desse modo, definimos nesta pesquisa egressos como os estudantes que concluíram o curso no qual ingressaram e obtiveram diploma do ensino superior. Essa definição se faz necessária para não haver confusão com o conceito de evasão, que também é trabalhado neste estudo. Assim, destaca-se que, quando tratarmos de egressos, estamos nos referindo aos estudantes que formaram no curso na qual ingressaram e evadidos os estudantes que deixaram o curso antes de concluí-lo.

Os estudos e publicações relacionados aos egressos ainda são pouco explorados na literatura brasileira, tanto quantitativamente quanto qualitativamente (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2019). Os estudos existentes derivam de programas institucionalizados ou pesquisas que abordam a percepção do egresso em relação à trajetória acadêmica e profissional, mas não há estudos que discutem programas formais de acompanhamento de egressos no ensino superior (ANDRIOLA, 2014; OLIVEIRA JUNIOR *et al.*, 2019).

As experiências com estudo e acompanhamento de egressos no Brasil ainda são esporádicas, apesar das primeiras experiências terem aparecidos na literatura a partir dos anos 1970, os principais trabalhos ganharam destaque no início dos anos 1990, mas ainda de maneira incipiente (PAUL, 2015). Gonçalves (2020) destaca que a partir dos anos 2000, houve um crescimento de pesquisas relacionadas ao egresso do ensino superior, pontuando que esse

aumento pode estar relacionado às políticas de expansão nesse nível de ensino. Pena (2000) já apontava, 20 anos antes, que os estudos sobre acompanhamento de egressos no sistema de ensino brasileiro ainda eram inexpressivos, e o que ocorria naquela época eram estudos direcionados para formação de associações de ex-alunos. Ainda de acordo com a autora, havia apenas alguns casos isolados de instituições que exploravam o tema e armazenavam dados referentes aos egressos e seu percurso profissional. Ana Cristina Lousada e Gilberto Martins (2005) pontuam que o egresso que esteja apto a ingressar no mercado de trabalho (que recebeu o diploma) é um objeto de pesquisa importante, pois se torna fonte de informação sobre a instituição na qual tenha se formado.

Nesse contexto, Michelan e colaboradores (2009) destaca alguns objetivos para que estudos com egressos sejam trazidos à baila, a saber: 1) obter um retorno avaliativo da instituição na visão de quem já se formou; 2) traçar o perfil social e a trajetória profissional dos egressos; 3) compreender o ingresso no mercado de trabalho, observando as dificuldades e facilidades, identificando as exigências desse mercado de trabalho; 4) promover melhoria nos currículos dos cursos e programas político-pedagógicos, para atender às demandas dos alunos, da sociedade e do mercado de trabalho; e 5) reforçar o compromisso de excelências, promovendo a formação de nível superior de qualidade.

O acompanhamento de egressos, portanto, pode ser uma ferramenta importante para promover melhorias nas IES e se apresenta como um interesse estratégico para a formulação de políticas de educação e trabalho. Desse modo, as pesquisas sobre egressos retornam aos cursos e às instituições aspectos relacionados à formação inicial, e à inserção no mercado de trabalho, possibilitando reflexões sobre o ensino ofertado no atendimento das necessidades do mercado e da sociedade (MICHELAN *et al.*, 2009; CUNHA; LAS CASAS, 2019). Nessa mesma linha, Lélis Espartel (2009) observa que o egresso tem um olhar amplo sobre o processo de ensino, por isso pode ser capaz de verificar a contribuição do ensino ofertado pelas IES na sua formação, tanto pessoal quanto profissional.

Wagner Andriola (2014) também assinala que o acompanhamento de egressos pode ser uma estratégia institucional relevante que permitiria obter informações acerca da qualidade da formação discente e do ensino ofertado, bem como proporcionaria às IES dados de consulta quanto às exigências, cada vez mais dinâmicas, da sociedade e do mercado de trabalho. As mudanças que ocorrem na sociedade quanto aos aspectos econômicos, sociais e tecnológicos exigem que as IES formem profissionais com capacidades técnicas multidisciplinares. Desse

modo, as opiniões e as análises de dados sobre os egressos podem ser bastante profícuas para que se façam ajustes informados nos currículos das IES (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Em suma, os egressos são fontes de informações que podem contribuir sobremaneira com as instituições e os anseios de uma sociedade em transformação. Em outras palavras, os egressos constituem o elo entre a sociedade e a universidade:

Os egressos das instituições de ensino se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, fonte de informações que possibilita retratar a forma como a sociedade em geral, percebe e avalia estas instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estabeleçam um canal de comunicação com este segmento. A pesquisa de egressos se constitui numa ação importante neste contexto, à medida que possibilita o levantamento de informações em relação a situação dos egressos no mundo do trabalho. O resultado destas pesquisas é imprescindível para o planejamento, definição e retro-alimentação das políticas educacionais das instituições (BRASIL, 2008).

O retorno que o egresso proporciona permite não só entender o mundo do trabalho e o ingresso no mercado profissional diante das demandas da sociedade, mas também colaborar no planejamento e gestão das IES, na criação de políticas educacionais e na demonstração de expectativas para educação continuada, colaborando, assim, na criação de cursos de pós-graduação. Gonçalves (2020) destaca que os egressos apresentam uma visão particular das IES, do ensino, do processo de aprendizagem e da aplicabilidade profissional, por isso esse olhar do egresso é uma ferramenta fundamental capaz de viabilizar inúmeras contribuições para as IES.

Daisy Cunha e Estevam Las Casas (2019) destacam que estudar egressos envolve diversos objetivos, perpassando por questões que possam favorecer a instituição, a sociedade e os próprios egressos, pois pode-se criar uma rede de oportunidades a partir de políticas institucionais de acompanhamento. Assim, avalia-se que acompanhar e ouvir os egressos é fundamental para melhoria da qualidade do ensino, mas essa relação vai além disso. Michelane colaboradores (2009) discorrem sobre três possibilidades de relacionamento com o egresso, a ver: 1) vínculo institucional: cujo objetivo é integrar o egresso com a IES, o que possibilitaria encontros dos ex-alunos com os atuais, promovendo laços de amizade e criação de grupos de relacionamento de profissionais, bem como a participação em eventos nas IES, produção de bancos de currículos e oportunidades, dados para atualização sobre programas de pós-graduação, entre outros; 2) retorno: o retorno do egresso para IES pode ser feito com a contratação de alunos para estágio; poderia também retornar para cursar a pós-graduação ou

outro curso; o retorno pode promover parcerias entre a IES e a organização da qual o egresso faz parte, além da possibilidade de retornar como palestrante para os novos alunos; e 3) *marketing* institucional: trazer o egresso e homenageá-lo pelo sucesso, principalmente aqueles que se destacam profissionalmente, uma vez que se torna um indicador de qualidade.

Machado (2010) também destaca que o acompanhamento de egressos e das trajetórias dos ex-alunos pode servir como fonte de informação para a tomada de decisão sobre planejamento de cursos, de metodologias de ensino e plano pedagógico, o que poderia capacitar as IES em formar estudantes que atendam às mudanças advindas da sociedade e do mercado de trabalho diante da expansão da oferta de ensino e do aumento no número de vagas. O contato com egressos é, pois, uma importante estratégia de organização e avaliação institucional, que pode trazer benefícios para toda a comunidade acadêmica, institucional e para a sociedade de modo geral (LOUSADA; MARTINS, 2005; PAUL, 2015; GOLÇALVES, 2020).

2.2.2 Avaliação institucional e acompanhamento de egressos

Filardi e Padim (2015) chamam a atenção para uma das principais preocupações relacionadas ao aumento do número de vagas do ensino superior, que é a qualidade do ensino ofertado. O aumento de vagas, principalmente na rede privada, coloca em pauta a qualidade do ensino que é oferecido à população, pois a expansão quantitativa não garante a qualidade da educação. Lobo (2012) também apresenta outras preocupações dos gestores das IES, que são o aumento das vagas ociosas e a evasão, visto que o aumento de vagas não foi acompanhado pelo aumento das matrículas, e as matrículas que se efetivaram posteriormente eram abandonadas diante da diversidade de ofertas, elevando o índice de evasão.

Outro aspecto desse contexto diz respeito à avaliação institucional, que é essencial para averiguar a qualidade do ensino ofertado e buscar formas de diminuir a evasão. Dias Sobrinho (2010a) enfatiza que a avaliação é a principal ferramenta para organizar e implementar reformas educacionais, por ser capaz de provocar mudanças na gestão, nos currículos, nos cursos, na estrutura, na formulação de políticas e em todo o sistema educacional. O autor pontua que a avaliação institucional deve levar em conta as transformações que ocorrem tanto no âmbito da educação quanto na sociedade de modo geral.

A avaliação da educação superior passou por transformações, principalmente nas últimas décadas. Antes disso, o formato de avaliação era pautado na aplicação de exames para os estudantes como principal instrumento avaliador, que tinha um caráter totalitário que não

respeitava a diversidade e especificidades de cada instituição e influenciava a classificação das IES (POLIDORI, 2009). Mesmo tendo sido usado por longos anos, esse modelo não se mostrou eficaz, pois os dados da avaliação eram divulgados em formas de *rankings*, indicando as “melhores” e as “piores” IES. Desse modo, a avaliação não tinha como foco a aprendizagem, mas, sim, medir o desempenho dos alunos com fins comparativos. Dias Sobrinho (2010b) observa que utilizar um único instrumento (provão, por exemplo) como mecanismo de avaliação da educação não é eficaz, uma vez que, com o intuito de se destacar nos *rankings*, muitas IES se dedicaram a ensinar os seus alunos a se saírem bem no exame, em vez de focar na aprendizagem de qualidade para a formação de bons profissionais. Logo, a avaliação deve levar em consideração outros critérios para além do desempenho do estudante, “não deve limitar-se a um único instrumento, compreendendo o conjunto integrado de dimensões, funções e finalidades de ensino, pesquisa e vinculação com a sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 209-210).

Nesse contexto, a avaliação passou a incorporar processos que respeitavam a diversidade e as especificidades de cada IES, levando em consideração todos os elementos da IES e não somente o desempenho do aluno (POLIDORI, 2009). Para uma avaliação completa, é necessário analisar todas as dimensões da instituição de ensino, e não apenas uma de suas atividades. Ao iniciar-se um processo de avaliação, principalmente nas universidades, deve-se considerar a qualidade do ensino ofertado, da pesquisa, da extensão, a estrutura física e a qualidade das aulas, bem como seu modo de organização e a titulação do corpo docente. Enfim, é preciso avaliar tudo aquilo que envolve o ambiente universitário (RISTOFF, 1996).

No intuito de mudar o modo de avaliação institucional que focava em avaliar o desempenho somente do estudante, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cujo foco principal era a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Assim, a avaliação seria da instituição, de modo geral, com a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados, entre eles a autoavaliação e a avaliação externa (BRASIL, 2004). Assim, o SINAES passou a nortear os instrumentos de avaliação das IES, e torna-se importante para verificar a qualidade das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2015). Essa lei corrobora a assertiva de Dias Sobrinho (2016) de que a avaliação das IES precisa ser feita de duas maneiras: 1) a avaliação interna, pois a autoavaliação permite às IES conhecer suas qualidades e defeitos para, assim, se adequar às demandas externas; e 2) a avaliação externa,

pois o olhar de fora possibilita a correção das mazelas e das lacunas que passaram despercebidas quando da autoavaliação.

A avaliação institucional é, portanto, fundamental para que as IES se conheçam mais profundamente e possam refletir sobre suas potencialidades, defeitos e qualidades para que, por meio da avaliação e dos pontos levantados por ela, busquem melhorar a qualidade do ensino ofertado, atendendo à população de forma responsável e com qualidade. Para que essa avaliação se torne eficiente e legítima, é fundamental a participação dos professores, alunos, técnicos e representantes da comunidade externa (DIAS SOBRINHO, 2008). Uma das novidades proposta pelo SINAES como forma de garantir a participação democrática na avaliação institucional é a inclusão do egresso no processo avaliativo (BRASIL, 2004). Assim, entre as dez dimensões de avaliação proposta pelo SINAES, a nona se refere à política de atendimento ao estudante que tem como um dos indicadores a política de acompanhamento de egressos e programas de educação continuada voltada para o egresso (BRASIL, 2004, 2015).

Acompanhar os egressos permite que as IES colem informações do ensino e aprendizagem por parte dos ex-alunos, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e se adequar às demandas colocadas por eles, referentes ao mercado de trabalho. Os ex-alunos podem avaliar o curso e o ensino recebido, além de terem a oportunidade de opinar sobre outras questões, que podem propiciar melhorias no ensino ofertado pelas IES.

O egresso retoma outras questões como a absorção pelo mercado, a satisfação profissional, o perfil do profissional formado. O conhecimento desses elementos permite à IES um processo de autocrítica, fornecendo subsídios para a avaliação e melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, das práticas pedagógicas e de gestão universitária (GONÇALVES, 2020, p. 47).

GONÇALVES (2020) pontua que o acompanhamento de egressos traz retornos benéficos às IES, visto que os ex-estudantes podem contribuir com informações a respeito do ensino ofertado, indicando as lacunas, os pontos positivos e negativos das IES. Outro aspecto importante em acompanhar os egressos é verificar se o ensino ofertado pelas instituições estaria adequado às demandas do mercado de trabalho, permitindo que essas instituições reflitam sobre as grades curriculares e as metodologias dos cursos a partir da avaliação de quem já se formou. Nessa mesma linha, Lousada e Martins (2005) já pontuavam que as informações coletadas com os egressos são importantes para uma avaliação da formação e para melhorar o ensino. Como a avaliação institucional visa a melhoria da educação, acompanhar os egressos é fundamental

no contexto da avaliação, pois eles podem avaliar qualitativamente a realidade da IES, avaliando os cursos e o seu desempenho em relação ao mercado de trabalho, bem como o prestígio e respeitabilidade das IES externamente.

O egresso por ter passado por todos os processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, os que ingressaram no mercado de trabalho podem fazer uma avaliação mais consistente e detalhada sobre o curso e sobre a instituição, pois, com o fim do curso ele tem mais maturidade e consegue ter uma visão mais ampla do percurso feito, além de ser capaz de verificar as contribuições que o curso trouxe para sua atuação profissional (ESPARTEL, 2009). Machado (2010) também observa que o estudante formado deve manter o vínculo permanente com a Universidade para, assim, receber conhecimento ao longo da trajetória profissional, por isso as instituições devem manter um sistema de acompanhamento permanente com seus alunos.

Lima e Andriola (2018) consideram que analisar as condições profissionais dos ex-alunos de um curso seja determinante para a avaliação crítica desse profissional. Dessa forma, a avaliação permitiria analisar se o curso foi capaz de preparar o aluno para os desafios da vida profissional. Então, acompanhar os egressos apresenta-se como compromisso científico com a qualidade educacional da IES, pois assumem um papel estratégico para a compreensão a respeito da efetividade dos conhecimentos adquiridos no período da formação.

Apesar do papel importante dos egressos na avaliação institucional, são poucas as IES que dispõem de política de acompanhamento de egressos ou utilizam algum mecanismo para acompanhar seus ex-alunos. Os estudos sobre esse tema ainda são incipientes e correspondem a poucas iniciativas isoladas (PAUL, 2015; GONÇALVES, 2020). Conforme os relatórios apresentados por Brasil (2015) sobre a avaliação de acompanhamento de egressos, destacam-se que “a grande maioria das IES utiliza muito pouco o egresso como fonte de informação sobre seus cursos e a própria instituição para a melhoria da qualidade educacional” (BRASIL, 2015, p. 46). Nessa mesma direção, Paul (2015) destaca que, no Brasil, fica evidente a propagação de “portais de egressos”, principalmente diante das diretrizes do SINAES, cuja nona dimensão define o acompanhamento de egressos como indicador de qualidade. O autor observa ainda que a maioria dessas iniciativas visam somente o cumprimento das demandas propostas pelas autoridades que avaliam as IES e que muitos portais de acompanhamento apenas oferecem aos ex-alunos um simples cadastramento, o que torna os portais de acompanhamento de egressos como meros procedimentos administrativos.

Nesse sentido, a política de acompanhamento de egressos precisa de reforma, pois eles são peças importantes no processo de avaliação. Esses portais, quando bem utilizados, podem constituir uma importante ferramenta de aproximação e relacionamento entre as IES e os profissionais por ela formados (GONÇALVES, 2020). Machado (2010) explica que um adequado sistema de acompanhamento de egressos proporciona inúmeras contribuições às IES, além de proporcionar a aproximação da academia com o mercado de trabalho. Assim, ouvir o que os egressos têm a dizer sobre a formação possibilita mudanças e adequações por parte das IES no sistema de ensino ofertado.

De acordo com Espartel (2009), a avaliação por parte a opinião dos egressos pode ser feita de duas formas: 1) avaliação direta, na qual o processo avaliativo perpassa as características tanto de estruturas quanto operacionais (avaliação de currículo, professores, bibliotecas, etc.); e 2) avaliação indireta, que tem como foco a avaliação de longo prazo, ou seja, o egresso faz uma análise do curso e dos benefícios do processo de aprendizagem no desempenho profissional. Conforme o autor, a partir dessas duas formas de avaliação é possível identificar as demandas que permitem aos gestores buscarem possibilidade de melhorias para as IES e promover estratégias de relacionamentos com os egressos.

Assim, observa-se a importância de acompanhar e ouvir os egressos, pois eles podem contribuir com retornos significativos para a melhoria da qualidade do ensino e das estruturas das IES. Esse *feedback* dos egressos é fundamental para aplicar as mudanças necessárias nos currículos e no processo de aprendizagem e, a partir dessas mudanças, preencher as lacunas existentes entre o processo de formação e as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, bem como minimizar a evasão de alunos (LOUSADA; MARTINS, 2005; MICHELAN *et al.*, 2009).

CAPÍTULO 3- MOBILIDADE ESTUDANTIL: JORNADAS E PROJETOS ESTUDANTIS

3.1 Mobilidade estudantil

A mobilidade é um meio utilizado para acessar outros serviços, é um importante fenômeno da sociedade atual, e fundamental na dinâmica demográfica e envolve uma série de fatores, incluindo o cotidiano (BAENINGER 1996; MARANDOLA JR, 2008; CUNHA, 2011). A mobilidade é ampla e por isso não deve ser associada somente ao quantitativo do deslocamento do ponto A ao B (DIAS, 2019). A mobilidade envolve outros processos e várias formas de deslocamentos, como migração, deslocamentos pendulares⁹, transnacionais e de curta duração.

Cunha (2011) observa que

[..] pensar de maneira mais geral na mobilidade espacial da população talvez fosse o mais adequado para nos desprendermos tanto de certos pressupostos e visões ultrapassadas que nos acompanharam até pouco tempo, quanto para vislumbrar novos conceitos, novas relações entre estes movimentos populacionais e, mais que isso, novas formas de compreender a dinâmica demográfica de nosso país e mais especificamente de nossas cidades e aglomerações urbanas (CUNHA, 2011, p. 12).

Desse modo, a mobilidade espacial é vista como múltiplas formas de deslocamento da população. Destaca-se que a mobilidade não se limita somente fenômeno geográfico, inclui também um conjunto de diversas outras disposições e competências, permitindo que os indivíduos vivenciem outras experiências no contexto social na qual vivem (ALMEIDA, 2016).

O processo atual dos deslocamentos se insere em contextos urbanos, em mobilidade intermunicipal de mais curta distância (ARANHA, 2005; CUNHA, 2012). Sendo assim, se desvincula da migração colocada como mudança de residência (CARVALHO; RIGOTTI,

⁹ A mobilidade espacial é vista como múltiplas formas de deslocamento da população, incluindo migração e outros tipos de movimentos, como os movimentos diários, conhecido como movimento pendular. Nesse tipo de movimento muda-se de lugar, mas não se perde o vínculo pré-existente com o local de origem, pois são deslocamentos diários (CUNHA, 2011). Os deslocamentos pendulares são os deslocamentos entre o município de residência e outros municípios, com finalidades específicas, que ocorrem diariamente. Esses deslocamentos não se configuram como mudança de residência, portanto não podem ser considerados migração (MOURA *etal*, 2005).

1998). Esses novos deslocamentos englobam novos contextos e novas causas, com mais periodicidade, como os deslocamentos para estudo. A mobilidade, portanto, é vista como mobilidades. Em função das suas múltiplas formas, origens, periodicidades e sentidos é definida como “um fenômeno social que ultrapassa as dimensões físicas, corporais e econômicas, envolvendo também as dimensões culturais, afetivas, espaciais e individuais” (BIANCHI *et al.*, 2017, p. 7).

Diante dos novos tipos e causas dos deslocamentos, destacamos, neste estudo, a mobilidade praticada por estudantes em busca de oportunidades educacionais, condizente com o que Souza e Almeida (2019) pontuam sobre a questão. Caracterizou-se, então, os atores praticantes desse fenômeno como estudantes em mobilidade. É importante salientar que a mobilidade estudantil abordada nesta dissertação trata-se da mobilidade praticada por estudantes que se deslocam / deslocaram para ingressar em uma IES nacional, diferenciando, pois, da mobilidade acadêmica. A mobilidade acadêmica é praticada por estudantes para cursar parte do curso em outra IES, seja na mesma cidade, estado, país, seja no exterior. Geralmente é uma mobilidade vinculada aos programas institucionais de mobilidade acadêmica, que têm como foco a mobilidade internacional, essa mobilidade pode ser vista em diferentes escalas variando desde a mobilidade local, ou seja, aquela praticada entre *campus* de uma mesma instituição, até a mobilidade acadêmica global, onde a prática é feita entre instituições de países e continentes diferentes (BRAZ; PEIXOTO, 2018).

A mobilidade acadêmica se refere ao deslocamento de pesquisadores, docentes e alunos a partir de programas e projetos de mobilidade vinculados a um esquema interinstitucional, envolvendo várias IES e centros pesquisas. Essa mobilidade ocorre quando o acadêmico já está matriculado em uma IES e, a partir de programas de mobilidade, deslocam-se para outra IES para cursar parte do curso, seria, então, um “estudante visitante”, que tem como objetivo a formação acadêmica e, diante sua temporalidade, essa mobilidade prevê que os participantes retornem à instituição de origem para concluir os estudos (BRAZ, 2015; ALMEIDA, 2016). Já a mobilidade estudantil é praticada por estudantes pré-universitários, e tem como foco principal o estudo, ou seja, ingressar em um curso (ALMEIDA, 2016). Esses deslocamentos para fins de estudos, segundo Damiana Ballerini e Maria Aparecida Silva (2015), acompanham também a busca de outras oportunidades, sejam essas educacionais, pessoais, profissionais, fazendo com que eles ultrapassem os limites da migração “clássica”, o que possibilita pensar novas causas e motivos, como o de estudar fora ou ingressar em determinado curso específico.

Banjaqui Nhaga (2018) trata o deslocamento estudantil como novo; uma mobilidade contemporânea de estudantes em busca de estudo. A mobilidade estudantil é um investimento pessoal e profissional, devendo ser tratada como uma pedagogia da mobilidade, pois “os deslocamentos entre cidades, estados, províncias ou países estão interligados a aprendizagens: de si, de nacionalidades, de identidades, de nomadismos e de fronteiras” (BALLERINI; SILVA, 2015, p. 198). Dessa maneira, além da busca de ascensão social, melhoria de vida e realização de um sonho, há também uma troca e circulação de saberes. Desidério (2006, *apud* NASCIMENTO, 2013) observa que a mobilidade estudantil deve ser tratada como um tipo específico de atividade, pois não circulam somente pessoas, mas, sim, uma troca de expressões, culturas e saberes, onde os estudantes são atores sociais que praticam a mobilidade em busca de qualificação e, em contrapartida, há também a circulação de recursos humanos.

Débora Mazza (2015) completa assinalando que grupos minoritários, como os de estudantes, ficam escondidos nas “histórias de migração”, talvez por não serem considerados como integrantes de uma população economicamente ativa ou mesmo por conta da sua transitoriedade. Diversos autores corroboram essa ideia (CERQUEIRA *et al.*, 2010; BALLERINI; SILVA, 2015), observando que os deslocamentos para estudos devem ser considerados no âmbito dos movimentos migratórios, visto que o estudante necessita deixar o local de origem e dirigir-se para outro. Além do aspecto espacial, deve-se considerar o tempo que o estudante figurará como migrante, o qual varia em função do nível e modalidade de ensino. Atualmente, diante da globalização e com aumento da circulação de estudantes, principalmente internacionais, eles passaram a ser vistos como migrantes, mas migrantes temporários, que possuem período estabelecido de retorno.

O deslocamento para estudo é praticado em diversos países, até mesmo no Brasil, que recebe estudantes estrangeiros de diversos países e envia estudantes por meio de acordos governamentais e convênios entre instituições (ALMEIDA, 2016; MAZZA, 2011; NHAGA, 2018). Conforme estudo realizado por Banjaqui Nhaga (2018), o Brasil tem recebido muitos estudantes de outros países em busca de qualificação na graduação e na pós-graduação, como é o caso dos estudantes vindos da África, que ocupavam 2.369 vagas nas universidades públicas do Brasil, no período de 2000-2005, formando maioria em relação aos demais estrangeiros. Essa mobilidade estudantil proporciona mais contato dos estudantes com outras culturas, e isso é importante na formação universitária (ANDRIOLA, 2011). Esse ponto de vista é ratificado por Braz (2015):

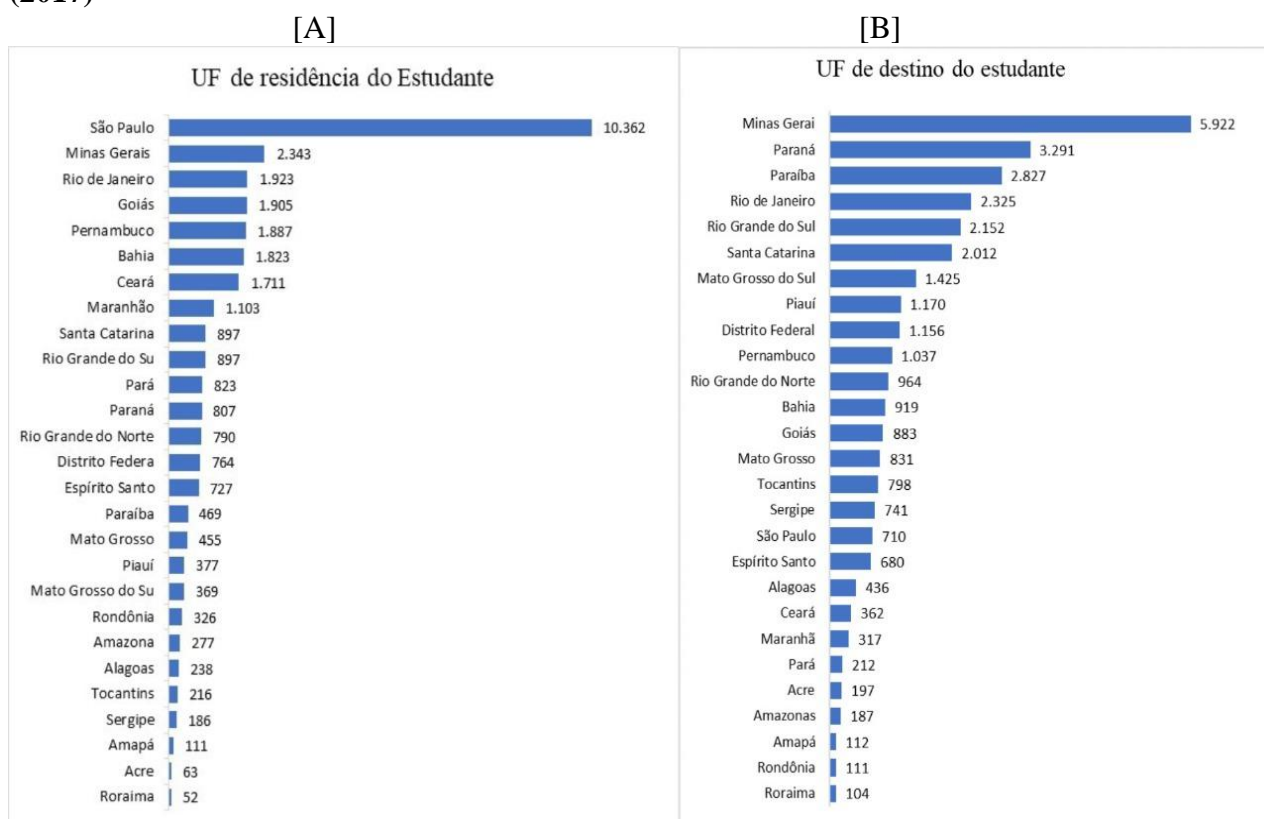
[...] a mobilidade estudantil coloca o sujeito em um novo contexto, um novo lugar, e essa mudança espacial provoca nele efeitos para além do aspecto acadêmico, propondo-lhe novas relações, novos aprendizados, enfim, um novo olhar sobre sua relação com o mundo e seu processo de formação para a vida, em especial no quesito profissional. Dessa forma, a mobilidade estudantil é uma vivência que pode construir aprendizagens diferenciadas, favorecendo o profissional em um mundo que está fundamentado na competição (p. 25).

Nadir Zago (2013) afirma que, no contexto interno do Brasil, aqueles que moram no meio rural encontram na mobilidade estudantil uma forma de continuar os estudos, fazendo o deslocamento do campo para a cidade para cursar a graduação. É importante destacar que, por conta das novas formas de deslocamentos e das mudanças de rota deles, esses deslocamentos podem ser urbano-urbano (ARANHA, 2005), ou entre municípios do interior (interior-interior) e até urbano-rural (capital-interior), demonstrando que a procura por qualificação e a utilização dos espaços estão também em direção oposta aos grandes centros, em virtude da interiorização do ensino superior (FUSCO; OJIMA, 2015).

Desse modo, segundo Souza e Almeida (2019), apesar de ser um fenômeno novo no contexto brasileiro, a mobilidade estudantil vem ganhando força e se tornando notória nas pesquisas sociais, principalmente após a unificação do processo de seleção para ingresso no ensino superior a partir do ENEM/SISU, que são as políticas públicas de maior destaque na promoção da mobilidade estudantil. Esse processo de seleção unificada tem potencializado o deslocamento de estudantes pelo território brasileiro, uma vez que facilita o processo de concorrência e inscrição em determinadas IES, mesmo que elas estejam distantes de seu local de moradia (TAVARES; MOTEIRO, 2019).

De acordo com o site G1 (2013), no primeiro ano do SISU, em 2010, cerca de 8.353 alunos se matricularam fora do seu estado de moradia. Esse número chegou a mais de 15 mil, em 2013, e, em 2017, 31.881 dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela do seu local de moradia. Em números absolutos, em 2017, Minas Gerais foi o estado que mais recebeu matrículas de estudantes em mobilidade; e São Paulo, o que mais enviou universitários para outros estados.

Gráficos 1 - UF de residência [A] e de destino [B] dos ingressantes na rede federal de ensino (2017)



Fonte: MEC, 2018.

O Gráfico 1 apresenta a quantidade de alunos que se matricularam nas Universidades Federais após serem aprovados pelo SISU e se deslocaram pelos diferentes estados do Brasil. Segundo os dados [B], 5.922 alunos de todos os estados do país tiveram Minas Gerais como destino para cursar a graduação. Por sua vez, São Paulo [A] é o estado que mais envia estudantes para os demais estados da federação. Um contingente de 10.362 alunos de São Paulo matriculou-se em outro estado. Observa-se que muitos estudantes atravessam o país para ingressar no ensino superior e, conseqüentemente, ficam distantes de suas moradias e familiares (GÓMEZ; TORRES, 2015).

Como já apontado, os condicionantes para que ocorra a mobilidade estudantil são variáveis para cada indivíduo, desde desejos pessoais, influência familiar, oferta do ensino em determinadas regiões, ou ainda fatores como oferta restrita de curso nas instituições locais, custo da viagem, manutenção no local de destino e qualidade do ensino ofertado (SOUZA; ALMEIDA, 2019; TAVARES; MONTEIRO, 2019). A mobilidade é mais acessível para aqueles estudantes que possuem renda para se deslocar e se manter. Apesar de o SISU potencializar a mobilidade, há uma série de restrições e elas dependem de outros fatores para ocorrer (NOGUEIRA *et al.*, 2017; TERAMATSU; STRAFORINI, 2020); para ingressar no

ensino superior, os estudantes que praticam a mobilidade se colocam frente a um novo cenário em que

[...] diversos são os obstáculos encontrados pelos estudantes, fazendo com que desistam no meio do caminho e, muitas vezes, até mesmo no início do curso. O aluno pode se deparar com diferentes níveis de dificuldades, que podem desencadear a opção ou reopção do curso, reprovação ou até mesmo a evasão (GÓMEZ; TORRES, 2015, p. 74).

Sendo assim, destaca-se a necessidade de políticas de assistência estudantil para diminuir as assimetrias de acesso e de permanência no ensino, de modo a contribuir para que o aluno em mobilidade que necessite de apoio consiga concluir o curso (GÓMEZ; TORRES, 2015; TERAMATSU; STRAFORINI, 2020). No processo de mobilidade, é preciso considerar as características de cada estudante e sua capacidade de adaptação na universidade, pois a mudança transforma todo o contexto do estudante e pode promover desafios para o enfrentamento da nova dinâmica universitária e os desafios no novo espaço (BRASIL, 1996).

Conclui-se, então, que o estudante que pratica a mobilidade estudantil e enfrenta os desafios propostos por ela “tem como característica relevante um projeto central de vida que é estudar, formar-se, qualificar-se e, em um momento, regressar (...)” (DESIDÉRIO, 2005, *apud* NHAGA, 2018, p. 22). Por isso, podemos pensar esse projeto como um projeto migratório estudantil, que envolve desejos, sonhos e metas.

3.1.2 Projeto estudantil

Este estudo pretende explorar a jornada dos estudantes em mobilidade, na qual o sujeito migra na intenção de ascender socialmente por meio dos estudos. Desse modo, o estudante em mobilidade é um sujeito que migra em busca de realizar desejos, como estudar e formar em determinado curso. Ao migrar, o estudante leva consigo metas formuladas a partir de um projeto migratório inicial, mas que se reformula ao longo do tempo. O projeto migratório é revisto e reformulado de acordo com as experiências vividas no local de destino (MARTINS JR; DIAS, 2013).

Sierra (2018) observa o local de destino como um espaço, não só físico e material, mas também como espaço em que o migrante incorpora sua subjetividade, transformando e ressignificando suas escolhas e desejos; na sua relação com o espaço, os acontecimentos e as interações são significativos para a adaptação do sujeito.

Desse modo, as relações sociais promovidas no espaço social são produtoras do próprio espaço, que é construído ou modificado a partir da relação entre atores e entre os objetos que o compõem. Assim, como coloca Campos (2015), as relações sociais e experiências vividas também podem ser modificadas diante do contexto espacial na qual o indivíduo se encontra. Nesse contexto, Dias e colaboradores (2020) destacam que os estudos sobre migração precisam levar em consideração as mudanças contínuas que ocorrem no processo migratório, ultrapassando assim, as perspectivas de deslocamentos de um ponto a outro, pois, o movimento raramente é somente movimento, ele carrega consigo os sentidos, o peso e a experiência produzida e vivida nos espaços. A mobilidade dos estudantes não é, pois, um fluxo ou movimento linear, mas, sim, uma mobilidade permeada de negociações e obstáculos que o estudante busca superar para realizar seu projeto migratório estudantil.

Esta proposta de pesquisa trata, então, da conceituação e definição de projetos migratórios, readaptados para a questão estudantil. Pretende-se, assim, trabalhar sob a perspectiva de “projeto estudantil”, o que nos permite pensar que o movimento de indivíduos para estudar seja um projeto que é previamente planejado e estruturado, mas, que dadas as circunstâncias, é reformulado ao longo da jornada, por ser dinâmico. Nessa linha, Dias (2019) aborda a importância de se analisar o processo migratório e todo seu trajeto, e não somente o ponto de partida e o de chegada. De acordo com o autor, é preciso analisar o “entre-pontos”, ou seja, o que acontece nos espaços sociais e as negociações feitas para que ocorra a mobilidade. Sendo assim, a trajetória de mobilidade do estudante não se apresenta de modo linear, visto que há uma série de espaços sociais que compõem suas respectivas trajetórias. Benedetti (2014) assinala que as múltiplas relações espaciais estabelecidas por lugares e pelas áreas de fronteira geram uma multiplicidade de trajetórias. Sendo assim, a mobilidade tratada neste texto como mobilidade estudantil se expressa em grande variedade de trajetórias espaciais e temporais, nas quais se destaca a importância de se analisar a visão do migrante, considerando-o como ator principal e protagonista do processo migratório. A partir do olhar qualitativo do migrante tem-se a compreensão mais ampla do fenômeno migratório, possibilitando analisar todos os processos, até mesmo as reformulações e implicações do projeto migratório, como observa Sierra (2018).

Nesse contexto, segundo Boutinet (2002), o projeto se caracteriza como condutas de antecipação que pode nos conduzir a reformulações, ocorrendo uma sequência sem fim, na qual um projeto é ou pode ser substituído por outro. Desse modo, o projeto é mais do que um simples conceito, pois ele busca a idealização de algo no futuro e é dotado de propriedades lógicas com

ações a serem conduzidas, não necessariamente de modo uniforme. Ainda conforme o autor, o projeto apoia-se na previsão para conhecer melhor o meio, mas, de acordo com as escolhas feitas durante o percurso, as previsões podem ser confirmadas ou tomarem sentido contrário, o que modificaria todo o projeto inicial.

Assim, neste texto toma-se o conceito de projeto dos estudantes em mobilidade, destacando o uso do termo ‘projeto estudantil’ – uma vez que o projeto dos estudantes tende a ser modificado, reformulado e repensado ao longo do tempo, de acordo com as experiências vividas no local de destino, seja ampliando a estadia ou procurando outro destino (MARTINS JR; DIAS, 2013). O conceito de projeto migratório é importante nesta pesquisa justamente pela sua mutabilidade, uma vez que as experiências no novo espaço social podem levar o sujeito a reavaliar seus desejos, o que resultaria na mudança de seus objetivos ao longo da jornada.

Nessa linha, o projeto migratório é uma forma de negociar com as possibilidades existentes no espaço social, são desejos, estratégias e objetivos que o migrante carrega consigo e que se reformulam ao longo do processo de migração. O projeto migratório articula escalas temporais e espaciais e envolve desejos individuais e coletivos; há uma projeção para o futuro que se inicia antes da partida, mas que, ao longo do processo, vai adquirindo novos contornos (XAVIER, 2010).

Os projetos dos migrantes modificam-se e podem ser transformados por outros desejos que não o inicial. Portanto, no projeto migratório, há um planejamento de metas e tempo a ser atingido/cumprido, que se encaixa muito bem nas trajetórias de mobilidades estudantis, visto que a meta inicial é estudar e se formar em um determinado período de tempo. No entanto, dada a flexibilidade dos projetos, eles são reformulados a todo o momento (MARTINS JR; DIAS, 2013). Uma dessas reformulações do projeto estudantil pode ser vista quando se analisa a evasão. Andriola e colaboradores (2006, p. 367) destacam que: “com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se.”

A evasão, *a priori*, não faz parte do projeto estudantil, porém, dadas as circunstâncias e influências do contexto onde o estudante está inserido, ela pode acontecer e, então, o projeto de migrar para estudar se reformula quando acontece a evasão. Juliana Iorio e Maria Lucinda Fonseca (2018) colocam que a mudança no projeto inicial também pode ser observada quando o estudante decide não retornar para cidade de origem, ele permanece no local de destino por alguma razão, seja para continuar os estudos, para ingressar no mercado de trabalho, seja para

praticar a mobilidade para outras regiões. Destaca-se, então, como já dito, que o projeto estudantil pode ser reformulado e ou substituído por outros projetos. Observa-se, assim, que a jornada dos estudantes em mobilidade, como já colocado por diversos autores, não é linear, mas composta por obstáculos, reformulações ao longo de todo o processo.

3.1.3 Jornadas migratórias

Como observado na literatura aqui tratada, o deslocamento populacional envolve diversos significados, variando de escala temporal e espacial. A mobilidade é regada de diversos outros processos, incluindo a migração e a pendularidade. Todavia, esses processos de mobilidades populacionais são frequentemente mascarados por metáforas hidráulicas, como fluxos e fluidez, que não levam em consideração outros processos de negociações e implicações durante os deslocamentos, deixando de lado o trajeto em si e as particularidades da mobilidade migratória (DIAS, 2019). Os estudos sobre mobilidade tendem a ser muito teorizados e pouco demonstrados empiricamente, pois, ao tratar dos deslocamentos como fluxos, mascara as reais dificuldades impostas no ato de mover-se, expressando um tipo de facilidade inexistente nos deslocamentos (KNOWLES, 2017).

Knowles (2017) e Dias (2019) assinalam a não fluidez dos deslocamentos, visto que eles envolvem processos de negociações ao longo do percurso com diferentes escalas temporais e espaciais. Ao se deslocarem, as pessoas encontram obstáculos, que, em virtude das circunstâncias, as fazem mudar de caminho, reformular suas trajetórias, retroceder e buscar novas formas de seguir. Reformulam-se, assim, os projetos estudantis. Contudo, as teorias de mobilidade não dão destaque para esses acontecimentos, pelo contrário, elas apagam informações importantes do processo de negociação para que a mobilidade aconteça e centram-se nos pontos de partida e chegada (KNOWLES, 2017; DIAS, 2019). Desse modo, pensar a mobilidade é ir além do simples deslocamento “entre pontos”, mas levar em consideração os processos sociais, os obstáculos e as negociações imbricadas nos deslocamentos.

Compreender a mobilidade exige ferramentas conceituais que se desvinculem dos conceitos colocados pelas teorias clássicas, como fluxo, fluidez e escape. Como forma de compreender a mobilidade e todos os processos que a envolve, Knowles (2017) elaborou o conceito de “jornada”. Segundo a autora, a jornada expõe as texturas sociais da mobilidade, descrevendo o ir e vir das pessoas e mapeando os locais pelos quais elas passam, permitindo-nos pensar sobre essas pessoas e seu percurso. A jornada, portanto, é um conceito que nos

permite escapar da leitura macro e teorizada da mobilidade e observar como ela ocorre de forma empírica (KNOWLES, 2017; DIAS, 2019).

Para revelar o que ocorre entre os deslocamentos e demonstrar as negociações e condições vividas pelos sujeitos, o movimento não pode ser visto como início e, supostamente, um fim da mobilidade (VETTORASSI; DIAS, 2017). Nesse sentido, o conceito de jornada se insere como uma possibilidade analítica que envolve todo o processo de mobilidade. Desse modo, Knowles (2017) argumenta que as jornadas descrevem não só a geografia, mas também a vida de quem as criam:

[...] as jornadas que cruzam ou convergem em um lugar, oferecem um meio de pensar sobre o próprio lugar como uma matriz de conexões – mapas traçados nas trajetórias de pessoas e objetos. Assim, as jornadas traçam as cartografias do movimento local e translocal em conexões reveladoras; elas exibem direções transversais de viagens e diferentes tipos de tráfegos – quem e o que vai, pra onde vai, diferentes rotas e métodos de viagem, e com diferentes escalas (desde o bairro até as rodovias globais) (KNOWLES, 2017, p. 28).

A partir da observação de Knowles (2017), o conceito de jornada nos permite observar de forma pontual o envolvimento dos indivíduos com os lugares durante os deslocamentos, os diferentes tipos de tráfegos e rotas e suas diferentes escalas, bem como os obstáculos, as negociações e as reformulações ao longo do caminho. As jornadas descrevem um mundo em movimento, revelando diferentes rotas, escalas, direções e, principalmente, as texturas sociais da vida e dos lugares; revela ainda cenas sociais, políticas, topográficas e pessoais (KNOWLES, 2017). A jornada pode ser entendida como um mapa que guia o indivíduo, assegurando a conexão ao longo dos “entre pontos”, que descrevem diferentes processos do movimento, se desvinculando do movimento tradicional com rotas convencionais que perpassam a ideia de “fluxos” (DIAS, 2019).

Conforme explana Knowles (2017), as jornadas podem incorporar intenções que podem ou não serem realizadas. Algumas são planejadas e executadas conforme o planejado; outras, por algum motivo, acabam não se realizando como o esperado, e o plano precisa ser reformulado ou abandonado. Desse modo, as jornadas envolvem descobertas e acasos, e são mais bem compreendidas como possibilidades de desdobramentos (KNOWLES, 2017).

Ancorados nesse conceito, pretende-se abordar neste texto os projetos estudantis focando as jornadas, assim sendo, não ficamos presos somente aos deslocamentos até um *campus* universitário para sejam realizados estudos de graduação, mas abarcamos outros

processos e desdobramentos de negociações e reformulações do projeto estudantil durante essa jornada.

CAPÍTULO 4- MOBILIDADE ESTUDANTIL: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDANTE EM MOBILIDADE E SUAS JORNADAS

No período entre 2009 e 2018, 410 estudantes ingressaram no curso de Administração do ICA-UFMG. A situação desses estudantes até o encerramento do semestre letivo de 2018/02 se distribuía da seguinte forma: 143 estudantes em curso; 130, egressos; e 137, evadidos. Do total de ingressantes (410), 239 eram naturais de Montes Claros e 171, de outras localidades.

Dos 171 naturais de outras cidades, 54 (31,6%) eram egressos; 57 (33,3%), evadidos; e 60 (35,1%) ainda estavam em curso. Desse modo, foram selecionados estudantes representantes de cada um desses grupos (egressos, evadidos e estudantes em curso) para as entrevistas.

Entre os egressos foram entrevistados cinco mulheres e três homens, com idades entre 25 e 34 anos até a data da entrevista; três dos entrevistados são naturais de outros estados do país e cinco são naturais de diferentes cidades mineiras. Entre os evadidos, as entrevistas foram realizadas com cinco ingressantes, dois homens e três mulheres, todos naturais de cidades mineiras, com idades entre 24 e 32 anos. Com os estudantes em curso, foram realizadas seis entrevistas, três homens e três mulheres; cinco desses são naturais de diferentes cidades mineiras e um é natural do Rio de Janeiro. Por serem estudantes ainda em curso, as idades variaram de 21 a 24 anos.

Partindo da perspectiva de que o ingresso no ensino superior dos sujeitos desta pesquisa necessitou da prática da mobilidade estudantil e, diante dos deslocamentos, esses sujeitos se posicionam em uma nova realidade, ou melhor, um novo cenário, que pode interferir contundentemente no projeto estudantil de cada um. Como já colocado, o processo de mobilidade de cada estudante não é linear, pois a mudança transforma o contexto e impõe diferentes desafios nos deslocamentos e na adaptação no novo contexto social, portanto, as jornadas dos estudantes até a universidade pautam-se por diversas implicações, negociações e obstáculos (BRASIL, 1996; KNOWLES, 2017; DIAS, 2019). Knowles, (2017) destacou que os obstáculos e negociações presentes nas jornadas são apagados nas teorias de mobilidade, dando a entender que os deslocamentos são fáceis, mas não o são – desvencilhando as jornadas da cultura macro que mascara as reais dificuldades nos deslocamentos que trazem a riqueza e as implicações presentes nos movimentos que se iniciam antes mesmo da partida.

4.1 Do local de nascimento até o instituto de Ciências Agrárias – Mapeando as jornadas estudantis

Os ingressantes no curso de Administração, em sua maioria, são pessoas que têm um histórico de mobilidade, seja individual, seja em família. Alguns deles, antes de ingressar no curso, já contavam com alguma experiência de mobilidade, e isso faz parte da construção bastante dinâmica desses estudantes. Por exemplo, o egresso Juliano, nascido em Miranda, MS, ingressou no curso em 2013 e se formou em 2017. Sua jornada de mobilidade inicia com a mudança para João Pinheiro, MG, para trabalhar com os pais. Segundo Juliano:

“Antes de ir para Montes Claros, eu fui embora para outro município de Minas, que se chama João Pinheiro. Meu pai recebeu uma proposta de trabalho e eu também trabalhei durante um tempo nesse município, e, assim, a partir do momento que eu estava lá, um ano ou dois trabalhando, foi que eu tive o interesse em prestar o vestibular” (Juliano, egresso, 2017).

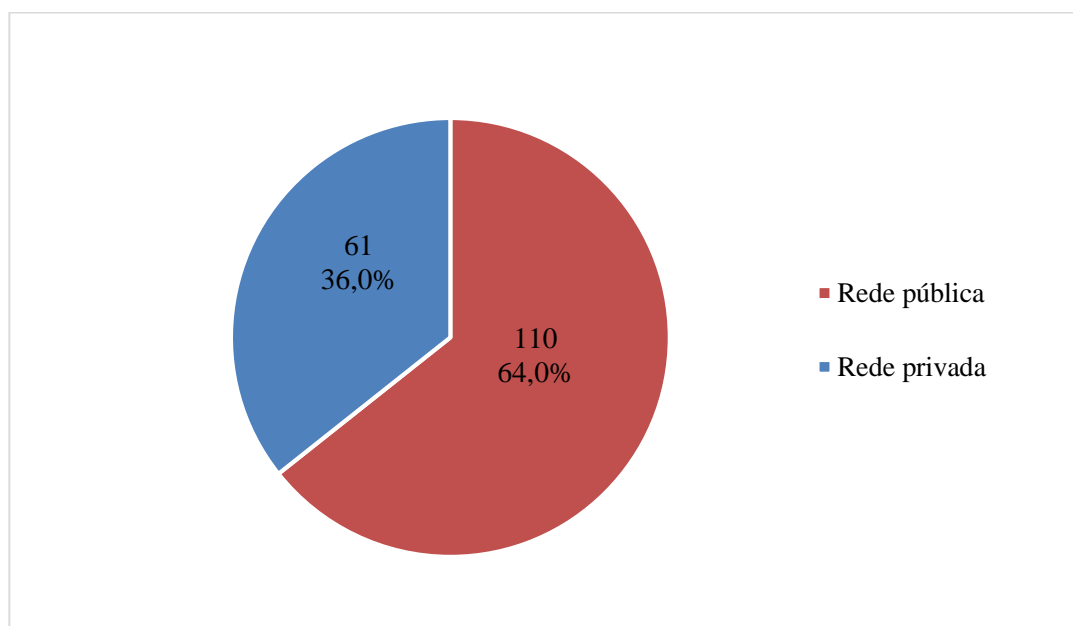
Após a aprovação no curso, o pai de Juliano saiu do emprego e a família retornou para o município de Miranda, MS. Mesmo com a pressão dos pais para que ele pedisse transferência e retornasse para a cidade natal, ele optou por ficar em Montes Claros para concluir o curso. Juliano assinalou que, havia se mudado para Montes Claros com uma certa segurança, pois, mesmo estando em uma cidade desconhecida *“teria uma certa segurança de seis meses da política de seguro desemprego, e esse tempo daria para [ele] [se] programar na cidade”*.

A entrevistada Bruna, assim como o Juliano, iniciou o processo de mobilidade por conta da família. A Bruna nasceu em Coronel Fabriciano e se mudou para Montes Claros ainda criança, pois seus pais se mudaram para a cidade a trabalho. Por morar há muito tempo em Montes Claros, Bruna não se considera estudante em mobilidade: *“olha, eu só não nasci aqui, mas moro aqui desde 1 ano de idade”*. Ela ingressou no curso de Administração em 2016 e evadiu no final do mesmo ano.

A jornada de mobilidade da Célia, iniciou-se antes da sua chegada em Montes Claros. Ela nasceu em Caculé, no estado da Bahia, formou-se no curso em 2018. Antes de ingressar no ensino superior em Montes Claros, iniciou sua jornada de mobilidade logo após a conclusão do ensino médio, em 2006, quando se mudou do interior da Bahia para Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. A egressa recorda que, por ser egressa de escola pública e ser da zona rural, não teve incentivo para o seu ingresso o ensino superior. De acordo com os dados quantitativos

apurados, dos 171 estudantes em mobilidade que ingressaram no curso de Administração, 110 (64,0%) eram egressos de redes de ensino públicas, como exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes em mobilidade segundo a rede em que concluíram a etapa anterior de ensino



Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Por ser proveniente de escola pública, assim como mais de 60% dos ingressantes, Célia relembrou sua trajetória até a faculdade: *“eu não tive um direcionamento. Eu não tive uma preparação direta para entrar no ensino superior”* e, por isso, se mudou para Ribeirão Preto para trabalhar. *“Eu trabalhei em algumas empresas e iniciei um curso pré-vestibular, oferecido pela prefeitura (...) em 2011... 2012, que foi a época que eu passei na UFMG”*. Célia enfatizou que, na época, trabalhava durante o dia *“para pagar as contas tradicionais, aluguel, alimentação... e à noite eu partia para o cursinho”*. Em 2012 foi aprovada na UFMG e mudou-se para Montes Claros, permanecendo na cidade por seis anos.

O egresso Luciano teve sua mobilidade iniciada, em 2010, quando tinha 16 anos de idade. O jovem nasceu em Coração de Jesus, no estado de Minas Gerais, e se mudou para Montes Claros para cursar o ensino médio e um curso técnico de redes de computadores: *“[e]m 2010, eu consegui acessar uma política pública que ofertava curso profissionalizante para estudantes de ensino médio, e através do acesso dessa política pública eu consegui cursar o*

curso de redes de computadores em Montes Claros, curso técnico no SENAC (Luciano, egresso 2019). ”

Ao concluir o ensino médio e o curso técnico Luciano tentou vestibular para ingressar no curso de Sistema de informação na faculdade Santo Agostinho: *“infelizmente ou felizmente a turma não fechou e eu não consegui fazer essa graduação”*. Em 2012, Luciano ingressou no mercado de trabalho como técnico de informática, em Montes Claros, e, paralelo a isso, trabalhou na cidade de Coração de Jesus. Por conta disso, viajava diariamente para dar aulas em um curso técnico. No final de 2012, voltou para Coração de Jesus. Segundo seu relato: *“tive uma proposta de emprego para voltar para Coração de Jesus. Voltei porque lá eu não ia ter custo com moradia, com água, energia e o custo com alimentação era relativamente baixo”*. Ao ser aprovado no vestibular em 2013, e para não largar o emprego, Luciano praticou a mobilidade estudantil nos três primeiros meses de curso.

A egressa Maria nasceu em Jaíba, MG, e tinha o sonho de cursar o ensino superior em uma instituição pública: *“quando eu terminei o ensino médio eu tentei o vestibular na UFMG e tentei na UNIMONTES, e aí eu ficava na casa de parentes para fazer a prova e depois retornava para ficar aguardando o resultado”*. Esse deslocamento para fazer a prova do vestibular em Montes Claros ocorreu, pois, na época, a instituição ainda utilizava duas etapas no processo de seleção, e a segunda etapa da prova do ENEM era feita na própria instituição. Maria lembrou que a mobilidade foi o único jeito que ela encontrou para cursar o ensino superior, *“quem é de cidade pequena que quer fazer uma faculdade, querendo ou não, você tem que ter esse deslocamento, então você fica em uma posição que você não tem muita escolha”*. Ao ser aprovada no curso e, para não ter que se deslocar todos os dias, Maria decidiu se mudar para Montes Claros e enfrentar os novos desafios advindos dessa mudança. Ela relatou que, no início, teve medo do deslocamento de longa distância, mas, com o tempo, conseguiu se adaptar e vivenciar novas experiências proporcionadas pela mobilidade, com isso incluiu na jornada a mobilidade acadêmica e se mudou por seis meses para cursar um semestre na Universidade Federal de Porto Alegre, incluindo na sua jornada novas experiências de mobilidade.

O egresso Giliard nasceu em Janaúba, MG, e seu processo de mobilidade iniciou-se ainda na infância quando, logo após o nascimento, mudou-se com os pais de Janaúba para a zona rural de Porteirinha, MG, local onde permaneceu até os 18 anos: *“logo que eu nasci, eu fui para roça, pois meus pais moram na roça e eu fiquei com eles até os 18 anos (...) tecnicamente, eu nasci em Janaúba, mas eu nunca morei lá”*.

Em 2013, já com a maioria, Giliard mudou-se para Montes Claros para ingressar em um curso na área da computação no Instituto Federal, mas acabou não gostando do curso e optou por cursar Administração na UFMG, em 2014:

“Eu iniciei o curso em 2013 na área da computação, mas no decorrer eu tive a oportunidade de fazer o estágio na prefeitura de Montes Claros e aí lá eu trabalhava mais com gente do que com computador e foi aí que decidi cursar Administração no Instituto de Ciências Agrárias” (Giliard, egresso, 2018).

As jornadas mapeiam e descrevem as idas e vindas das pessoas, descrevem as diferentes rotas e diferentes escalas, podendo ser translocais, locais, rotineiras ou diárias, mas todas exibem os ritmos, cenas, negociações e vivências.

A jornada estudantil de Ivete, por exemplo, foi marcada pela pendularidade e deslocamentos diários. A Jovem nasceu em Francisco Sá, MG, e Montes Claros foi o primeiro destino de mobilidade, que se iniciou quando Ivete mudou-se para morar com o pai para fazer um cursinho: *“eu morei um ano com o meu pai, em Montes Claros, para fazer um cursinho. Como passei em um concurso na minha cidade, eu voltei para lá”*.

Com a aprovação no curso de Administração, em 2016, Ivete iniciou a mobilidade pendular, utilizando um ônibus fretado pela associação de estudantes, *“aqui na minha cidade tinha uma associação de estudantes e como o curso era a noite tinha como eu pegar o ônibus depois do trabalho e ir e voltar”*. O deslocamento diário possibilitou a ela cursar a graduação em Montes Claros, sem sair do emprego na cidade natal.

O estudante Rafael nasceu na cidade de Caldas, MG, mas, segundo relatou, não morou por lá. Na cidade natal dos pais, Ipuiuna, MG, não tinha hospital e, por isso, seus pais tiveram de ir para Caldas, para que ele fosse trazido à luz. Rafael morou em Ipuiuna até os quatro anos de idade e depois se mudou para São João da Boa Vista, interior de São Paulo, onde morou até iniciar sua jornada para Montes Claros. Segundo Rafael:

“Eu morava no interior de São Paulo, antes de ir para Montes Claros para fazer Administração e, na verdade, eu nem conhecia Montes Claros, nem sabia que existia antes de me mudar (...) depois que eu descobri que ficava mil km de distância de onde eu moro” (Rafael, acadêmico do 7º período).

Rafael relatou que tinha a intenção de praticar a mobilidade, mas não imaginava que iria para Montes Claros e, quando se mudou, pensou que não iria ficar lá por muito tempo, pois

tinha a pretensão de pedir transferência para uma Universidade no estado de São Paulo. Segundo seu relato:

“... eu não imaginava que iria para Montes Claros, mas, quando fui, não imaginava que iria ficar. Então, quando eu me mudei, ainda estava rodando a lista da Unicamp e eu tinha a certeza que ia ser aprovado e voltaria para São Paulo (...) até na metade do ano eu tinha pretensão de pedir transferência e me mudar. Então, de março até julho, eu fiquei dormindo em um colchão, pois eu não sabia se ia ou não ficar” (Rafael, acadêmico do 7º período).

Como não foi aprovado na Unicamp e com a convivência na instituição, Rafael optou por não fazer a transferência para São Paulo. Permaneceu em Montes Claros e optou por continuar no curso.

A jornada de mobilidade de Heloisa, acadêmica do 7º período, iniciou ainda no ensino médio. Nascida no Rio de Janeiro, a jovem se mudou com os pais para Uberaba, MG, quando tinha 15 anos. Dois anos depois, mudou-se para Bragança Paulista, cidade onde os pais moram atualmente e, quando foi aprovada no vestibular da UFMG, em 2018, mudou-se para Montes Claros, dessa vez sem os pais.

O estudante Mário nasceu em São João do Paraíso, MG. Ele iniciou sua jornada de mobilidade ainda no ensino médio quando se mudou para Salinas, MG, para cursar o ensino médio no Instituto Federal, *“eu sou de São João do Paraíso, mas morava em Salinas, e, depois que terminei o ensino médio, me mudei para Montes Claros, pois minha irmã já morava lá”*.

Daniel ingressou no curso em 2018, mas por estar devendo algumas matérias ainda cursa o quinto período. Ele nasceu em Belo Horizonte e iniciou sua jornada de mobilidade em 2014, quando se mudou para Montes Claros para cursar a nona série do ensino fundamental 2 e o primeiro ano do ensino médio. Segundo Daniel: *“Montes Claros foi meu destino inicial, mas, em 2014, eu vim e fiz o nono e o primeiro ano do ensino médio aqui... então que já conhecia a cidade, e eu gosto muito daqui [Montes Claros] por isso voltei”*. O estudante concluiu o ensino médio em Belo Horizonte e, ao ser aprovado no curso de Administração, mudou-se novamente para Montes Claros e passou a morar com a irmã em um apartamento.

Fábio ingressou no curso em 2015, mas evadiu ainda no primeiro semestre. Nascido em Porteirinha, MG, Fábio iniciou seu processo de mobilidade quando se deslocava diariamente da zona rural de Porteirinha para cursar Pedagogia em Mato Verde, MG. Esse tipo de mobilidade também foi praticada ao ingressar no curso de Administração em 2015. Quando ingressou no curso, Fábio trabalhava na secretaria estadual de educação de Porteirinha e, para

não deixar o emprego, viajava todos os dias, praticando, assim, a mobilidade pendular para Montes Claros.

No segundo semestre de 2015, Fábio foi aprovado em um concurso na cidade de Janaúba, MG, e lá iniciou a mobilidade diária de Porteirinha a Janaúba para trabalhar, em função da rotina e do horário do trabalho, Fábio não conseguiu conciliar o horário de trabalho com a mobilidade, por isso acabou desistindo do curso. Ele destacou que ficou bem chateado na época da sua desistência, pois tinha a intenção de continuar no curso.

A jornada de mobilidade de Indira inicia-se no ensino médio. Ela nasceu em Manga, MG, e se mudou para Montes Claros aos 14 anos de idade para cursar o ensino médio.

“Eu estudava em uma escola particular aqui em Manga, mas ela só tinha até o nono ano, e o ensino médio era só em escola pública. Então é muito comum que as pessoas daqui da cidade se mudem para Montes Claros para cursar o ensino médio” (Indira, evadida, 2014).

Como apresentado na literatura e conforme a fala da entrevistada, o processo de mobilidade pode se iniciar antes do ingresso no curso, quando muitos estudantes se mudam de cidade, por diferentes motivos, e acabam concluindo a etapa anterior de ensino em local diferente do de nascimento.

Como demonstram os dados referentes ao local de nascimento e o local em que o estudante concluiu a etapa anterior de ensino, observa-se que o curso de Administração recebeu, no período entre 2009 e 2018, 410 estudantes. Do total de ingressantes (410), 239 (58,0%) eram naturais de Montes Claros e 171 (42,0%) eram naturais de outras localidades, porém, ao analisar onde os estudantes concluiriam a etapa anterior, nota-se que 32 estudantes de outras localidades concluíram a etapa anterior de ensino em Montes Claros. Iniciando, assim, o processo de mobilidade para o município antes do ingresso no curso.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes ingressantes segundo município de naturalidade e município onde concluiu a etapa anterior de ensino

Variáveis	N	%
Município de naturalidade		
Montes Claros	239	58,0%
Outras localidades	171	42,0%
Município onde concluiu etapa anterior de ensino		
Montes Claros	271	66,0%
Outras localidades	139	34,0%

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Paulo, nascido em Itamarandiba, MG, ingressou no curso de Administração em 2009 e o abandonou em 2012. Seu primeiro processo de mobilidade iniciou-se quando se mudou para Belo Horizonte para cursar o ensino médio. Segundo relata: *“eu sou de Itamarandiba, uma cidade pequena no vale do Jequitinhonha. Porém, formei meu ensino médio lá em Belo Horizonte, lá quando terminei o ensino médio eu passei na Federal e o campus era em Montes Claros”*. Ao ser aprovado no curso de Administração da UFMG, Paulo enfatizou que não percebeu que o *campus* escolhido era na cidade de Montes Claros, pois o seu intuito era de ingressar no curso no *campus* sede, em Belo Horizonte, porém decidiu mudar-se. Paulo morou em Montes Claros por quatro anos e depois evadiu do curso.

A egressa Juliana relatou que seu processo de mobilidade havia sido marcado por obstáculos até se instalar na cidade de Montes Claros. Nascida em São Paulo, SP, Juliana ingressou no curso em 2015. Todavia, como toda jornada não é fluida, a de Juliana também não foi diferente:

“...foi bem complicado chegar até Montes Claros, eu tentei na USP e tentei na UFU... Aí eu passei na minha primeira opção que era a UFU, mas eu não fiz a matrícula, pois estava aguardando a resposta da USP, e daí saiu a resposta da USP eu fiquei na lista de espera, mas não tive chances. Foi aí que eu passei na lista de espera da UFMG, aí eu tive que me matricular se não ia ter que voltar para cursinho” (Juliana, egressa 2019).

Juliana relatou que não teve muito tempo para preparar a mudança para Montes Claros, pois passou pela lista de espera e, por isso, teve apenas uma semana para preparar a mudança e mudar-se: *“como passei pela lista de espera, eu tive uma semana para fazer a matrícula e mudar para Montes Claros, então eu não tive um processo de organização”*. A egressa recordou que Montes Claros foi seu primeiro destino de mobilidade e que sair de casa já era um sonho.

Mesmo com as dificuldades que teve de enfrentar, Juliana destacou que foi uma ótima experiência de muito aprendizado sobre as vivências na cidade, pois se sentiu acolhida por muitos e, por isso, decidiu permanecer em Montes Claros após a conclusão do curso.

Assim como Juliana, a estudante Camila também informou que Montes Claros foi seu primeiro destino de mobilidade e, por isso, ficou com medo das implicações existentes nesse processo. Camila, nasceu em Várzea da Palma, MG, ingressou no curso em 2016 e estava cursando o último semestre.

A egressa Sabrina, também de Várzea da Palma, MG, mudou-se para Montes Claros em 2012 para cursar Administração. Sabrina destacou que Montes Claros foi o primeiro destino de mobilidade e a mudança foi para realizar o sonho de cursar o ensino superior em uma instituição pública, por isso a jovem se preparou para o evento: *“sempre quis fazer Administração, aí eu fiz o vestibular que, naquela época, era em duas etapas (...) eu já tinha em mente o local que ia ficar, e me preparei para isso. Por isso, a mudança foi tranquila”*.

O ingresso em uma instituição pública também foi o desejo da estudante Cássia, natural de Brasília de Minas, MG, que ingressou no curso em 2018 e a mudança para Montes Claros foi sua primeira mobilidade enquanto estudante. Cássia praticava a mobilidade diária em um ônibus fretado pela associação de estudantes, que contava com a ajuda da prefeitura. Ela destacou que ficou com medo de não conseguir continuar no curso, por conta dos gastos da mobilidade, pois pagava \$280,00 pelo transporte universitário, além do gasto com a alimentação. Em função dos perigos no deslocamento diário, pois como relembrou, o ônibus já tinha uma rota definida e não entrava na UFMG:

“foi bem difícil, pois quando assinei o contrato [de locação do ônibus] a rota já estava definida, tinha um estudante que vinha para UFMG, mas não era todo dia, aí a rota deles [do ônibus] era só até na avenida e eles não entravam na UFMG, e aí na volta eu ficava morrendo de medo, pois minhas aulas acabavam depois de 22:30 e eu ficava bem com medo” (Cássia, acadêmica do 7º período).

Após um mês, por conta dos gastos e perigos, e já recebendo o valor da bolsa, Cássia percebeu que era mais vantajoso se mudar para Montes Claros. Ela é natural de Itajubá, MG, também praticou sua primeira mobilidade para Montes Claros. Luiza ingressou no curso no primeiro semestre de 2015, e destacou que foi um processo tranquilo, pois tinha se preparado para a possível mudança: *“me preparei para o ENEM de forma geral, não tinha preferência de*

Universidade, mas queria uma Federal, como minha nota estava dando para Montes Claros eu fui para lá”.

Luiza evadiu de um curso seis meses depois de começar, e ingressou no curso de Administração da UFMG em Belo Horizonte, iniciando novamente outro processo de mobilidade. Luiza destacou que se sente mais realizada, pois em Belo Horizonte tem mais oportunidades de trabalho.

Ao observar as jornadas de mobilidade dos entrevistados, percebe-se que se desenrolam durante o seu trajeto. Assim, não se resume em um deslocamento de um ponto a outro. O processo de mobilidade não se caracteriza como um movimento estático e fluido, pois está marcado por mudanças, obstáculos e negociações. Os sujeitos em mobilidade são pessoas que se cruzam, criam vínculos, tomam direções contrárias, se esbarram e se aproximam. A construção dos estudantes em mobilidade se dá no movimento, alguns com experiências de outras mobilidades e outros iniciando a primeira experiência.

4.2 Das motivações em torno da mobilidade e escolha do Instituto de Ciências Agrárias para ingresso no ensino superior

A expansão do acesso ao ensino superior por meio do ENEM e do SISU trouxe a possibilidade de se pleitear vagas em diferentes instituições de ensino em todo o país. A escolha curso e instituição podem levar em conta diferentes fatores, como a oferta restrita em determinadas regiões, a intenção de conhecer outros lugares e outras culturas, os custos dos deslocamentos e a manutenção no lugar de destino, a qualidade e nome da universidade, ofertas de bolsas etc.

A egressa Célia relatou que cursar Administração sempre foi seu foco. Ela foi aprovada para o curso de Administração em 2011, na Federal do Mato Grosso, mas perdeu a data matrícula, em 2012. Ao tentar novamente o vestibular para ingresso no curso de Administração, foi aprovada na Unicamp e Unesp, em São Paulo, e na UFMG Campus Montes Claros. Mesmo morando em Ribeirão Preto, SP, ela optou por cursar o ensino superior no Campus da UFMG em Montes Claros. Segundo ela mesma: *“optei pela UFMG em Montes Claros, pois eu já tinha passado um tempo longe da minha família e o campus é um pouco mais próximo”*. Assim, a proximidade de Montes Claros com a cidade natal proporcionaria visitas frequentes à família.

Nessa mesma perspectiva, a egressa Sabrina relatou que optou por ingressar no ensino superior em Montes Claros, justamente, por conta da proximidade com sua cidade natal, Várzea

da Palma, MG, e a escolha pela instituição se deu pelo fato de ser uma Universidade Federal e pública: *“eu queria alguma coisa mais próxima da minha casa, e a UFMG é uma Universidade Federal, né? Então, eu escolhi Montes Claros, por ser mais perto, e a UFMG por ser federal e gratuita”*. A egressa Cássia também enfatizou que a proximidade do *campus* com a cidade natal foi crucial para escolha de Montes Claros: *“eu escolhi por conta da proximidade com minha família, e porque eu gosto do norte de Minas... A escolha da UFMG foi porque, além de ser gratuita, tem as assistências, e isso pesou na escolha”*.

Sem o processo de interiorização, esses estudantes que optaram pela UFMG Campus Montes Claros para ingresso no ensino superior talvez não ingressariam no ensino público, ou buscariam outras instituições próximas, mesmo não sendo uma instituição federal e pública.

A estudante Camila destacou que foi muito importante a possibilidade de ingressar na UFMG Campus Montes Claros, visto que, diante da realidade socioeconômica na qual vive, seria inviável ir para a capital Belo Horizonte, pois o custo de vida seria mais alto e a distância da cidade natal muito maior. De acordo com a estudante, estudar na UFMG era um desejo e, quando descobriu a existência do Campus em Montes Claros, a proximidade da família pesou mais ainda na sua decisão de cursar o ensino superior por lá. A estudante relatou que sempre quis estudar em uma instituição Federal e a UFMG em Montes Claros permitiu realizar esse sonho:

“eu sempre quis a UFMG, mas não sabia que existia em Montes Claros. Quando eu fiz o ENEM, joguei Montes Claros para ver as opções que tinham e apareceu a UFMG. Aí eu uniu o útil ao agradável, e foi assim que eu escolhi (...) a intenção era ingressar em uma instituição que fosse mais próxima da minha cidade, pois seria mais fácil” (Camila, acadêmica do último período do curso de Administração, 2019).

A proximidade da instituição de ensino com o a cidade de origem do estudante também proporcionou a mobilidade pendular para alguns estudantes, ou seja, uma mobilidade de curta distância praticada diariamente, não necessitando a mudança de residência. Fusco e Ojima (2015) observam que a interiorização do ensino superior tende a contribuir para os deslocamentos pendulares, mas que ainda existem alguns obstáculos para essa prática. A mobilidade pendular foi relatada na fala da egressa Ivete, que destacou a proximidade entre Montes Claros e sua cidade natal, e o fato de o curso ser noturno, e que viu nos deslocamentos diários a possibilidade de cursar a graduação e conciliar trabalho e estudo: *“como não tem faculdade na minha cidade, e Montes Claros é a cidade mais próxima que tem, eu ingressei no*

curso lá mesmo". Ivete enfatizou ainda que, *"por ser mais próximo e o curso ser noturno, possibilitou a prática dos deslocamentos sem precisar abandonar o trabalho"* (Ivete, egressa, 2019).

O egresso Luciano também já trabalhava quando foi aprovado no curso de Administração, em 2012, por isso tentou conciliar trabalho e estudo, praticando a mobilidade pendular por cerca de três meses. Ao conseguir uma bolsa de estudos, o egresso mudou-se para Montes Claros. Luciano destacou que sempre quis cursar o ensino superior e teve conhecimento da existência do *campus* em Montes Claros ainda no ensino médio:

"Ainda em 2011 foram alguns alunos do curso de Administração do PRONOTURNO, na escola normal, aí eles falaram que existiam um campus em Montes Claros e, além na ciência que existia o curso de Administração que eu também já vislumbrava de alguma forma, tive ciência da assistência estudantil. Que era possível ter alimentação, era possível ter um auxílio moradia, era possível ter alguns outros auxílios e também outras coisas" (Luciano, egresso 2019).

Além do desejo de cursar Administração, Luciano teve a ciência das assistências que só uma instituição federal pode oferecer. Assim, a oferta de assistência estudantil foi fundamental, de acordo com o egresso, para a escolha da instituição, e Montes Claros foi pelo fato de o egresso já ter um vínculo com a cidade, ele já estava lá desde o tempo do ensino médio.

O egresso Juliano relatou que a escolha pelo ICA Campus Montes Claros ocorreu por ser o município mais próximo da cidade onde os pais moravam na época em que ingressou no curso. Ele enfatizou que *"a proximidade [entre os municípios] possibilitaria visitas à família, que residia em João Pinheiro*. Na época o estudante também foi aprovado no curso de matemática da UNIMONTES, mas optou por ingressar no curso de Administração da UFMG, pois sabia o *"peso que tem uma Federal"*.

A estudante Maria relatou que tinha o desejo de cursar o ensino superior e, assim como Juliano, tentou o vestibular na UFMG e UNIMONTES, ambas em Montes Claros. Destacou que optou pela cidade por ser um município próximo da sua cidade natal: *"Montes Claros foi minha primeira opção, pois eu já tinha parentes lá, então não seria algo totalmente novo, e meus pais, naquela época, tinha aquele vínculo de não deixar sair, de não querer que eu fosse para longe"*.

O egresso Giliard, por sua vez, disse que escolheu ingressar na UFMG e no curso de Administração por estar descontente com um curso que fazia a época e, por isso, decidiu tentar

o vestibular para Administração. A escolha de Montes Claros se deu pelo fato de o estudante já ter vínculo com cidade, pois já morava em Montes Claros antes de ingressar no curso. *“Na época eu já morava em Montes Claros, eu tentei o ENEM e minha nota era relativamente boa, eu fui e tentei Administração no Instituto de Ciências Agrárias”* – relatou. Quando ingressou no curso, Indira também já residia em Montes Claros e, por já ter vínculo com a cidade, decidiu ingressar no ensino superior no município, o objetivo era *“analisar e conhecer o funcionamento do curso”, pois, de acordo com ela, Administração não era sua primeira opção*. Bruna também destacou que sua primeira opção não era cursar Administração, mas escolheu o curso para *“ter uma experiência em uma instituição pública e federal”*. Tanto a Indira quanto a Bruna evadiram do curso ainda no primeiro ano.

O estudante Fábio enfatizou que sempre quis cursar outro curso além do que já era formado (Pedagogia). Por isso, pesquisou as instituições de ensino e sabia da existência da UFMG: *“na época eu queria me mudar para Montes Claros, e diante dos cursos, como eu já tinha pesquisado Montes Claros pelo SISU, a UFMG é onde tinha os cursos que ficavam mais próximo”*.

O egresso Mário apresentou motivações diferentes dos demais. Ele relatou que optou por cursar Administração em Montes Claros para fazer companhia para irmã, que já morava na cidade, e a escolha pelo curso e pela instituição havia sido por identificação: *“eu escolhi Montes Claros, pois minha irmã já morava lá, e eu fui morar com ela, e o curso eu escolhi, pois foi o que mais me identifiquei”*. Juliana também destacou o desejo de cursar Administração e que um “engano” na hora de preencher o formulário do SISU a levou a Montes Claros: *“eu queria Administração, eu tentei em vários lugares para Administração, e Montes Claros eu acabei colocando errado no SISU, mas acho que que era plano de Deus. Acho que era para eu vim para Montes Claros”*. Da mesma forma, o ingressante Paulo também relatou que escolheu o campus Montes Claros por engano, sua intenção era de ingressar no curso em Belo Horizonte *“eu vou ser bem sincero com você, eu coloquei o curso de Administração, achando que o campus era em Belo Horizonte, aí quando eu passei que fiquei sabendo que o campus era em Montes Claros”*.

Os relatos obtidos nas entrevistas evidenciam que o ingresso no ensino superior era desejo de todos os entrevistados, mas que a prática da mobilidade não havia sido fácil para alguns deles. A escolha da UFMG Campus Montes Claros ocorreu por diferentes motivos, conforme os relatos de cada um, com destaque para a proximidade do *campus* com as cidades de origem da maioria dos entrevistados. Houve também aqueles que, mesmo morando em

capitais ou em cidades próximas, onde existia grande oferta de vagas no ensino superior, optaram por ingressar no ICA-UFMG, argumentando que a UFMG está entre as melhores universidades do país; a opção pelo *campus* Montes Claros se deu pela nota de corte de lá ser menor do que a nota de corte da sede em Belo Horizonte. Assim, essa opção deu mais chance de aprovação, como relata a egressa Luiza: *“eu sempre quis entrar na Federal e, na época, minha nota não era suficiente para eu ir para UFMG de BH, mas minha nota dava para passar em Montes Claros”*.

O egresso Rafael relatou ter feito sua opção em função das informações sobre o *ranking* da UFMG no rol das universidades brasileiras: *“Eu queria fazer faculdade em um lugar bacana, em uma faculdade boa e a UFMG estava com um ranking melhor do Brasil em Administração (...) aí eu vi que tinha o curso em Montes Claros, e joguei minha nota para lá”*, lembrou o estudante Rafael. A egressa Heloisa também destacou que sempre quis cursar Administração e estava na dúvida de qual instituição escolher, mas, assim como Rafael, optou pelo melhor *ranking* da universidade: *“eu estava na dúvida entre UFMG e UFPB, em João Pessoa, só que a UFMG é melhor em ranking (...) aí vi lá campus Montes Claros, não sabia onde era, mas vi que era UFMG”*.

A escolha do *campus*, principalmente pelos estudantes naturais de cidades distantes, além dos fatores apresentados pelos entrevistados, foi possível pela política de unificação no processo de seleção, que permite ao estudante pleitear vagas em diferentes regiões.

A seção a seguir apresenta a influência dessas políticas para o ingresso no curso de Administração da UFMG Campus Montes Claros, de acordo com os entrevistados.

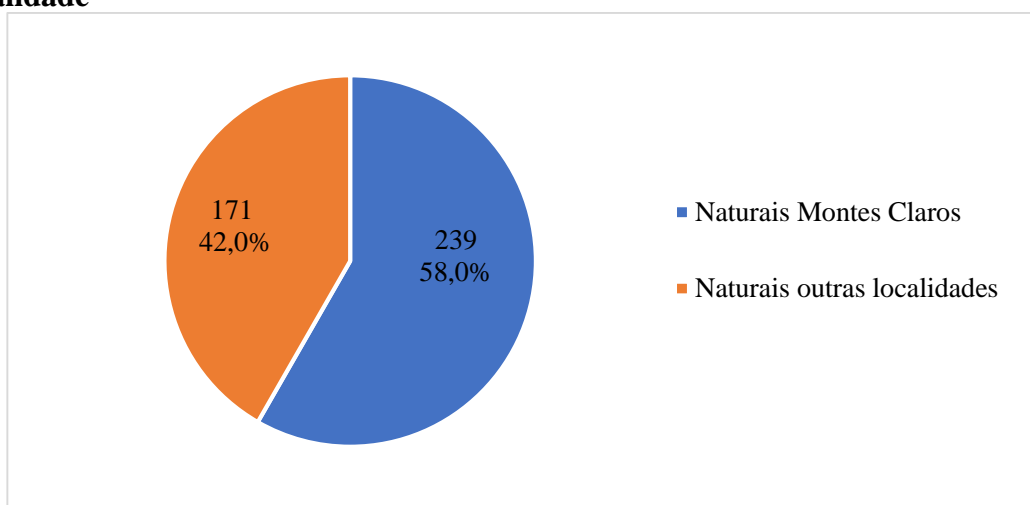
4.3 Contribuição da política de acesso para ingresso no ICA-UFMG

O processo de expansão e interiorização do ensino promovido pelo REUNI, assim como as políticas de acesso (ENEM/SISU), tem permitido que estudantes de diversas regiões pratiquem a mobilidade geográfica para ingresso no ensino superior. Como já descrito, tanto o ENEM quanto o SISU são políticas de unificação do processo de seleção para ingresso no ensino superior, cujo objetivo é democratizar as oportunidades de concorrência, pois permitem ao estudante concorrer às vagas em diversas regiões do país, sem precisar se deslocar para fazer a prova de seleção na instituição desejada. Desde a sua criação em 2009, até 2018, o curso de Administração recebeu 171(42,0%) estudantes de outras localidades conforme apontado no Gráfico 3, desses 171 estudantes em mobilidade, 90 são de localidades situadas na região norte-

mineira, 49 de outras regiões de Minas, 30 são oriundos de outros estados do país e 2 são estudantes de outros países, conforme apresentado no gráfico 4.

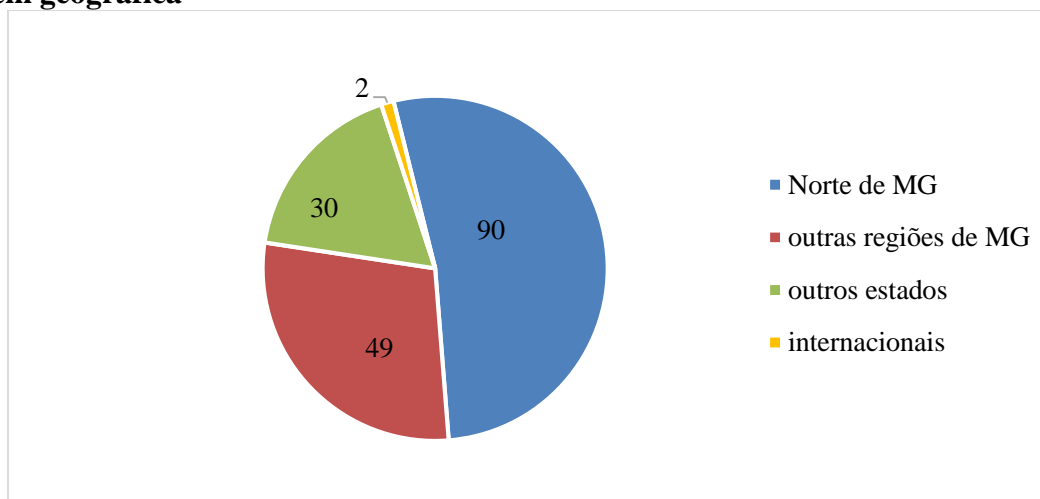
Os entrevistados expuseram como as políticas de acesso influenciaram na mobilidade e no ingresso no curso, destaca-se ainda que alguns dos entrevistados realizaram as provas em duas etapas, porque a universidade passou a utilizar o ENEM como etapa única somente em 2014.

Gráfico 3 – Distribuição dos ingressantes no curso de Administração segundo a naturalidade



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Gráfico 4 – Distribuição dos ingressantes do curso de Administração de acordo com a origem geográfica



Fonte: elaborado pela autora, 2021. *¹⁰

¹⁰ *Os ingressantes de outras de MG distribuíram-se da seguinte forma: Região Metropolitana de Belo Horizonte 24; Vale do Jequitinhonha 11; Vale do Rio Doce 4; Central Mineira 3; Sul / Sudoeste de Minas 2; Triângulo Mineiro / Alto Paranaíba 2; Zona da Mata 2 e Oeste de Minas 1.

A egressa Célia tentou o vestibular e ingressou no curso em 2013, último ano em que a instituição utilizou duas formas de seleção: o vestibular próprio e o ENEM. Célia relatou que *“a possibilidade de realizar a primeira etapa na cidade onde morava facilitou no custo e na logística do deslocamento, pois na época não teria condições de viajar para realizar as duas etapas em Montes Claros”*. O egresso Luciano também informou que precisou realizar a segunda etapa na UFMG, mas que a primeira havia sido feita na cidade natal e que, por ter morado em Montes Claros, a política de unificação não havia interferido no seu processo de mobilidade. O estudante Rafael ingressou no curso em 2018. Nessa época, a universidade já utilizava o processo de seleção unificada. O estudante relatou que a política de unificação foi fundamental para a sua prática da mobilidade:

“Se não fosse o ENEM e SISU provavelmente eu não teria me mudado da minha região e acabaria fazendo faculdade em uma particular aqui da minha cidade mesmo. Então, eu acabaria pleiteando talvez uma faculdade mais próxima, uma Universidade mais próxima também, tipo as estaduais de São Paulo que são muito mais próximas” (Rafael, acadêmico do 7º período).

De acordo com o estudante Rafael, se não fosse o SISU, seria inviável realizar o vestibular para ingresso na UFMG, por conta do custo da viagem.

Note-se que as falas dos estudantes entrevistados corroboram o que foi preconizado pela política de unificação, pois um dos principais objetivos era o de ampliar a mobilidade estudantil visando abrir espaço de oportunidades para os estudantes se candidatarem às vagas e aos cursos em IES de diferentes regiões, utilizando-se a nota do ENEM, evitando, assim, gastos com deslocamentos.

As estudantes Camila, de Várzea da Palma, MG, e Cássia, de Brasília de Minas, MG, relataram que a possibilidade de se fazer a prova na cidade natal e, posteriormente, tentar a vaga em Montes Claros, facilitou muito, pois não teriam condições de realizar diferentes deslocamentos nem para a prova, nem para a eventual matrícula caso fossem aprovadas no processo de seleção. Heloisa informou que a prova de forma unificada permitiu que ela tivesse a possibilidade de escolher a UFMG e isso contribuiu na prática da mobilidade: *“O SISU é muito bom, pois é geral, né? Não é igual o vestibular... como eu morava em São Paulo, por exemplo, para a UNICAMP você tem que fazer o vestibular específico lá na instituição”*.

A egressa Juliana tinha como objetivo cursar Administração na Universidade de São Paulo (USP), mas não foi aprovada, e com a mesma nota do ENEM conseguiu vaga na UFMG Campus Montes Claros. Juliana destacou que a política de unificação contribuiu para a sua mobilidade, mas que ela tende a “*privilegiar quem tem condições para custear o deslocamento para ingresso no curso*”. Esse é o caso do egresso Fábio, que fez uso da política para o seu ingresso, mas que não conseguiu praticar a mobilidade e teve de deixar o curso um semestre depois. O aluno Daniel salientou que sua nota no SISU “*permitiu que ele ingressasse em uma universidade Federal do porte da UFMG*”, e destacou também que o ingresso no ICA foi possível “*pela possibilidade de escolha em diferentes instituições que o SISU proporciona*”. A egressa Luiza relatou que, se não fosse o SISU, ela “*não teria tido a oportunidade de ingressar na UFMG Campus Montes Claros, e depois, utilizando a minha nota do ENEM novamente, passei na UFMG de Belo Horizonte*”. Observe-se que a egressa Luiza é um caso de dupla mobilidade, ao evadir do curso do ICA-UFMG, Luiza praticou novamente a mobilidade para Belo Horizonte.

O estudante Mário relatou que “*as políticas de unificação facilitaram o ingresso na instituição, mas não na mobilidade, pois já estava se planejando para mudar para Montes Claros*”. Os demais entrevistados também se utilizaram da nota do ENEM e da política de distribuição do SISU para o ingresso na instituição. Eles destacaram que o acesso foi fundamental, mas que em relação à mobilidade não houve interferências, pois, por outros motivos, já residiam em Montes Claros.

Nesse contexto, os ingressantes, de modo geral, tiveram a possibilidade de escolher o ICA Campus Montes Claros graças às políticas de expansão que espalharam cursos pelo interior do país. Destaca-se que, assim como Teramatsu e Straforini (2020), esta pesquisa entende que a realização da mobilidade envolve outros processos, e não somente a unificação do processo de seleção e a possibilidade de realizar a prova em locais próximos.

As entrevistas evidenciaram que as políticas de acesso contribuíram contundentemente para a circulação de estudantes e para o ingresso no ICA, mas a mobilidade apresenta diversos aspectos e, para que ela ocorra, é necessário negociação e apoio. Destaca-se, nesse ponto, a importância das redes de apoio, sejam familiares, de amigos, sejam de apoio institucional, com oferta de bolsas, moradias e estágios. Essas redes se tornam fundamentais no processo de mobilidade dos estudantes.

4.4 Apoio familiar e de amigos no processo de mobilidade

A rede de apoio de familiares e amigos apareceu recorrente na fala dos entrevistados quando mencionaram o processo de mobilidade. A permanência do aluno nas instituições e cidades de destino da mobilidade, conforme Gómez e Torres (2015), depende basicamente disso. Muitos estudantes atravessam o país para estudar e o custeio disso é alto para grande parte deles, o que provoca a evasão.

O estudante Juliano destacou que teve o apoio dos familiares, mas também houve pressão dos pais para que ele se transferisse e retornasse para a sua cidade natal. Ele aponta que: *“quanto a estudar, ir atrás dos meus objetivos, eu tive bastante apoio da minha família, mas teve uma pressão para pedir transferência, por conta do apego, mas eles sempre me apoiaram nas minhas escolhas.”* Além do apoio familiar, Juliano destacou a importância da rede de amigos nos primeiros anos do curso, pois, por não conhecer a cidade, a ajuda dos colegas do trabalho foi fundamental nos primeiros meses:

“...eu me mudei para um lugar que era tudo novo para mim, eu não sabia onde morar nem o que fazer, então eu tive que procurar pela internet para tentar conseguir algumas coisas, então nesse período eu contei com o pessoal da empresa que eu trabalhava (...) eu cheguei a morar por um período com uns colegas de trabalho, só que aí como eu ia sempre para Universidade eu acabei conhecendo outros lugares” (Juliano, egresso, 2017).

O apoio dos familiares e amigos é fundamental no processo de adaptação do estudante em mobilidade, muitos relataram que tiveram o apoio econômico e o incentivo moral para conseguir dar continuidade nos estudos. O egresso Luciano contou com o apoio da família e amigos na mudança para Montes Claros e para conseguir concluir o curso. O jovem se mudou para lá quando ainda tinha 16 anos de idade, e contou com a ajuda da sua madrinha, que o acolheu e lhe deu moradia. Quando ingressou no curso de Administração, em 2013, morou por um tempo na casa de uma prima. No final do curso, passou a morar de favor na casa de alguns amigos até terminar o curso. Luciano destacou que esse apoio que recebeu, principalmente no final do curso, foi fundamental para que ele conseguisse concluir. Ele ainda descreveu o seu contexto familiar, destacando que é advindo de família humilde e do meio rural, e que seus pais não conseguiam ajudá-lo financeiramente, mas que deram total incentivo para que ele obtivesse sucesso na sua empreitada.

“Entendendo o meu contexto, e isso é muito comum em famílias de baixa renda, minha mãe com jornada dupla, tripla, professora e dona de casa, contribuíram bem pouco monetariamente, mas eu sou de uma família que valoriza muito a intelectualidade e os estudos, e a herança científica que tenho é a herança deles” (Luciano, egresso, 2019).

A egressa Maria ficava na casa de parentes quando precisou de deslocar para fazer o vestibular e, ao ser aprovada, morou por um tempo com uma prima. Relembrou que sempre teve o apoio dos pais, mas destacou também a preocupação com o processo de mobilidade, pois os pais tinham receio da mudança. Segundo a estudante: *“Meus pais sempre me apoiaram em tudo que eu queria fazer, mas inicialmente teve uma preocupação, pois eu nunca tinha saído [de casa], mas ao mesmo tempo me apoiaram em todas as decisões que eu tive”*. Assim como o egresso Luciano, Maria também informou que era de família humilde e que, mesmo sem condições financeiras, os pais ajudaram no que puderam durante o percurso acadêmico. Para ela, o apoio emocional dado pelos pais contribuiu muito para a sua permanência na universidade. O relato de Maria é similar ao da egressa Camila, que se mudou para Montes Claros sem perspectiva de permanência, principalmente por questões financeiras. Camila salientou que a sua família sempre deu a ela total apoio e que gostaria de ter ajudado mais, mas, em virtude da situação econômica, não podia. Segundo Camila (egressa, 2019): *“eles [a família] me deram total apoio, e até queriam me ajudar mais, não ajudaram porque realmente naquela época não tinha de onde tirar para me manter aqui, mas apoio moral e incentivo eu tive total”*.

Diferentemente dos outros entrevistados, o egresso Giliard relatou que sua mudança para Montes Claro havia sido tranquila, pois teve o suporte da família no processo de acolhimento e incentivo:

“Quando eu fui para Montes Claros, no primeiro ano eu morei com uma tia minha, quando eu fui aprovado na UFMG eu e meu irmão fomos morar com outros tios no centro da cidade, durante o ano de 2013 todo eu morei com uma tia e durante 2014 quase todo eu morei com meus tios no centro da cidade, depois disso eu e meu irmão decidimos morar juntos e alugamos um apartamento” (Giliard, egresso, 2018).

Giliard relatou que o acolhimento por parte dos tios proporcionou que ele se dedicasse mais aos estudos e se sentisse mais seguro em um ambiente familiar. Relatou que a família em Montes Claros foi um suporte que ofereceu *“segurança, alimentação e recepção”*, e que a sua mãe também ajudava com o apoio financeiro, contribuindo com o aluguel e outras despesas do estudante na cidade. Diferentemente do egresso Giliard, a mãe da egressa Juliana não tinha

condições financeiras para ajudar, porém a egressa salientou que o incentivo da mãe foi fundamental no processo: *“a minha mãe me incentivou muito, ela foi a pessoa que estava lá mesmo sem condições, ela e meu pai são divorciados e na época eu não conversava com ele, mas minha mãe não mediu esforços”*.

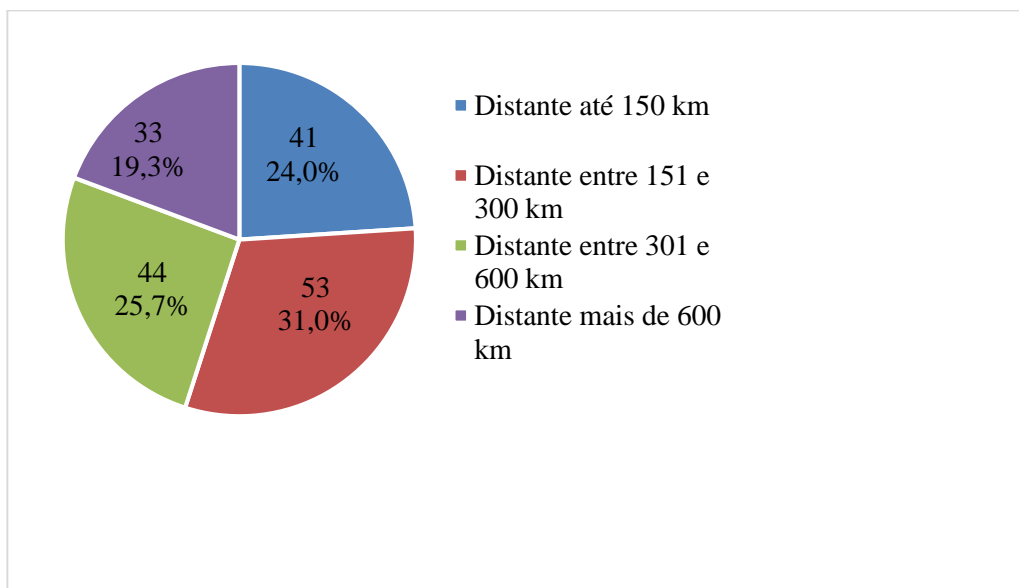
A egressa Ivete se mudou para Montes Claros para fazer um cursinho e, nesse período, ficou morando com o pai. Ao ser aprovada no curso de Administração, Ivete já havia retornado para a cidade natal e, por isso, praticou a mobilidade diária. Ela relatou que pelo fato de o pai morar em Montes Claros *“sempre que precisava poderia ficar na casa dele”*, como a egressa praticava a mobilidade diária e chegava na cidade natal muito tarde, a mãe sempre a esperava na esquina da sua casa. Ela destacou que sua família sempre a incentivou para que o processo de mobilidade ocorresse da melhor maneira.

A egressa Sabrina também destacou que seu processo de mobilidade foi tranquilo, pois havia se preparado para a mobilidade e teve o apoio dos familiares: *“eles me apoiaram em todo o percurso da UFMG, eles me deram apoio emocional e um pouco de apoio financeiro, pois eles não tinham condições de ficar me mantendo na cidade”*. A preparação antes do início da mobilidade e o apoio da família também foi apontada na fala do estudante Rafael, *“eu havia me preparado ao longo dos anos de fazer uma certa poupança para eu conseguir me manter pelo menos um pouco de tempo durante minha estadia e eu tinha o apoio da minha família e isso facilitou”*. De acordo com Rafael, os pais tiveram um pouco de resistência para aceitar a mudança, por conta da distância entre as cidades, mas acabaram aceitando e o ajudando em todo o processo. Rafael disse que antes de mudar, os pais o acompanharam até Montes Claros e o ajudaram a achar um local para morar.

Segundo o egresso Rafael, no início, quando se mudou para Montes Claros, sentia muita falta da família e viajava mais vezes para visitá-los, mas, no segundo ano de curso, acabou se acostumando e criando vínculos em Montes Claros, e isso permitiu a vivência melhor nas duas cidades. De acordo com o estudante, a distância até a cidade dos pais demorava mais de 18 horas, e isso não permitia viagens constantes.

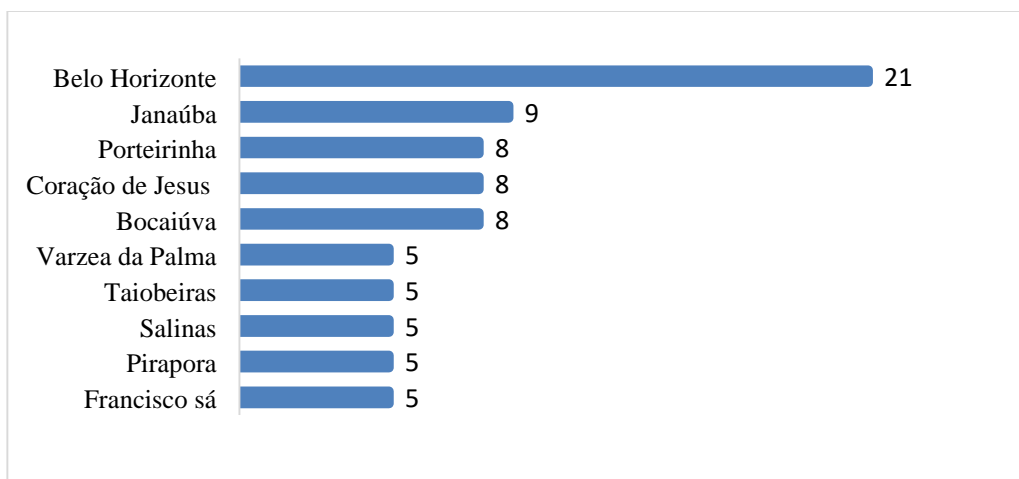
De acordo com os dados do Gráfico 5, 19,3% dos ingressantes no curso de Administração são naturais de municípios com mais de 600 km de distância de Montes Claros, enquanto 31% são de localidades com distância de 151 km a 300 km, no gráfico 6 podemos observar que Belo Horizonte foi o município de onde veio o maior número de estudantes para estudarem em Montes Claros.

Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes em mobilidade de acordo com a distância entre o município de origem e Montes Claros



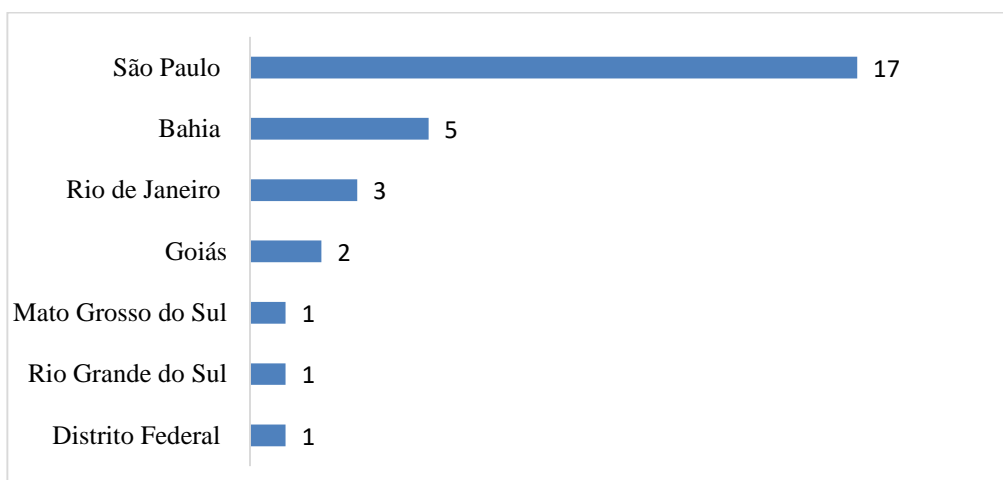
Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Gráfico 6- Número de ingressantes mineiros de acordo com o município de nascimento



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

O gráfico 6 apresenta somente os 10 municípios mineiros que mais enviaram ingressantes para o Curso de Administração, UFMG Campus Montes Claros no período analisado.

Gráfico 7- Número de ingressantes naturais de outros estados

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Constatou-se também o ingresso de estudantes de outros estados, como demonstrado no gráfico 7, evidenciando assim o ingresso de alunos de cidades mais distantes. A distância impedia que Heloisa, acadêmica do 7º período, visitasse a família regularmente. Isso ocorria somente nas férias, pois são mais de mil quilômetros de distância entre as cidades. Em função dessa distância da cidade do país, ela relatou que sofreu muita pressão por parte da família para que pedisse transferência para Belo Horizonte, cidade onde moravam alguns parentes. Segundo ela:

“meus pais me incentivaram bastante para que eu fizesse a faculdade, mas ficaram meio com o pé atrás porque são mil quilômetros daqui, e a família mais próxima que tenho era em BH, tanto que me pediram bastante para pedir transferência para BH, mas eu não quis, ai eles acabaram apoiando a minha ideia” (Heloisa, acadêmica do 7º período).

Heloisa contou que os pais contribuíam para a sua permanência em Montes Claros e que durante o processo de mudança teve o total apoio deles: *“no momento da matrícula eu fiquei com meu pai na cidade para conhecer como funcionava, procurar pensionato (...) e quando eu me mudei minha mãe ficou comigo uma semana para dar esse apoio.”*

O estudante Mário também contou com o apoio da sua família, tanto financeiro quanto moral, quando ele decidiu mudar para Montes Claros. Segundo o estudante: *“eles me apoiaram e não colocaram nenhuma restrição”*. Já morando na cidade, contou com o incentivo da irmã,

que dividia o apartamento com ele. Também relatou que contou com o apoio dos colegas de curso que ofereciam ‘carona’ até o *campus*.

O estudante Daniel também dividiu apartamento com a irmã quando se mudou para Montes Claros, destacou que a rede de amigos da irmã o acolheu e fez com que a saudade dos seus amigos se tornasse mais amena. O processo de mudança do Daniel contou com o auxílio financeiro e emocional do pai: “*meu pai é fã da UFMG, é formado lá e ele estimulou, o apoio dele foi fundamental*”.

A estudante Cássia relatou que sua família não mediu esforços para que ela conseguisse cursar a graduação. No início, a mãe pagava a mensalidade do ônibus universitário e se dispôs a ajudar também quando Cássia decidiu se mudar: “*quando eu decidir mudar para Montes Claros minha mãe disse: - você vai e qualquer coisa a gente vai te ajudando daqui. Minha mãe e minha vó tiravam de onde não tinha para me ajudar*”. Cássia também destacou o apoio dos colegas e professores e a amizade com dos colegas de república. De acordo com ela, essa rede de apoio fez com que a mobilidade se tornasse um processo muito tranquilo.

Fábio praticou a mobilidade diária durante o vínculo com o curso e, por esse motivo, destacou que a mãe relutou em aceitar essa condição, porque ela tinha medo dos perigos nos deslocamentos diários. Segundo o estudante: “*eu sou de família humilde, que não tiveram acesso ao estudo, então, assim, eles incentivavam, mas não podiam está ajudando de outra forma*”. Essa mesma situação foi abordada pela egressa Célia, que informou que os pais eram muito humildes e não tiveram acesso ao estudo e, por isso, não tinham conhecimento da importância dos estudos, nem muito no que auxiliar na sua mobilidade estudantil. Célia confessou que se sentia culpada por ficar muito tempo distante da família e, por conta disso, optou por mudar de Ribeirão Preto para Montes Claros, que era mais perto para visitar a família.

Indira contou com o apoio da família para se mudar para Montes Claros. Ela se mudou ainda na adolescência para lá, morou com alguns parentes por uns anos e, posteriormente, com uma prima. De acordo com ela, os pais incentivaram muito a mobilidade, pois queriam proporcionar o melhor estudo para a filha: “*sempre me apoiaram em tudo em relação a estudar*”. Durante o vínculo com o curso, as visitas da família foram constantes. Esse apoio também foi destacado quando ela optou por sair do curso: “*eu expliquei direito e eles me entenderam, não se opuseram, mas eu sempre tive liberdade de fazer minhas escolhas*”.

Paulo também relatou que sempre teve o apoio da família em seu processo de mobilidade. Ele disse que o pai sempre o incentivou na escolha por uma universidade pública. Ao ser aprovado na UFMG, mudou-se para Montes Claros e, com a ajuda dos pais, conseguiu

se manter na cidade durante todo o tempo que esteve vinculado ao curso: *“Eles foram minha base, sempre me deram total apoio, sempre arrumou tudo, meu pai que arrumou a república, eles que pagavam minhas contas, assim, sobre minha família eu sempre tive respaldo”* – relatou também que recebeu total apoio quando decidiu abandonar o curso.

Por morar desde criança em Montes Claros, a estudante Bruna disse que, quando ingressou no curso de Administração, sua família ficou meio receosa, pois sabia que ela tinha se esforçado e tinha o desejo de cursar Medicina. Segundo ela: *“quando eu decidi sair do curso, para tentar medicina, eles me apoiaram, pois sabiam da minha luta anterior, então eles me apoiaram muito”*. Em 2017, Bruna foi aprovada no curso de Medicina em uma instituição privada em Vitória da Conquista, BA, um ano depois, ela pediu transferência para Montes Claros. Ela conta que nesse período teve o apoio da família para realizar seu sonho.

Por fim, a entrevistada Luiza informou que Montes Claro foi seu primeiro destino de mobilidade. Ela destacou que esse movimento havia sido um processo tranquilo, uma vez que havia se preparado e teve total apoio da família no processo. Ela disse que sua família fez todos os esforços para que ela vivenciasse a universidade em qualquer região que escolhesse. Assim como os demais evadidos, a família de Luiza também não se opôs quando ela decidiu evadir do curso e praticar a mobilidade para Belo Horizonte: *“fui para Belo Horizonte por ter mais oportunidades de trabalho (...) e minha família me apoiou, inclusive acharam melhor eu ir para BH”*.

As falas dos entrevistados denotam que o apoio da família contribuiu no processo de mobilidade e que o vínculo afetivo está presente nas jornadas dos estudantes. Contudo, para garantir que o processo de mobilidade e a permanência no curso ocorra, o estudante precisa também de outras formas de apoio, como os auxílios institucionais, bolsas e estágios disponibilizados somente nas Universidades Federais.

4.4.1 Rede de apoio institucional – Assistência estudantil

Há mais de uma década, para contribuir com a permanência e a conclusão do curso de graduação, o governo federal implantou o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que buscava contribuir com o desempenho acadêmico e oferecia assistência, como moradia estudantil, alimentação, transporte, disponibilidade de creche, assistência à saúde e outras iniciativas que contribuíssem para a permanência do aluno na universidade (BRASIL, 2010). Na UFMG, a assistência estudantil é ofertada por meio da Fundação Universitária Mendes

Pimentel (FUMP), que presta assistência aos alunos de pouca condição socioeconômica, ofertando assistência psicológica, médica, alimentar, de moradia, material, entre outros.

Ao falar da importância dessa assistência para a permanência no curso, a estudante Cássia destacou o brilhante trabalho desenvolvido pela FUMP. A aluna salientou que havia escolhido a UFMG justamente porque tinha conhecimento da assistência estudantil e da existência da FUMP. Cássia destacou que a sua família não tinha condições financeiras para mantê-la na cidade. Desse modo, ser assistida pela FUMP foi fundamental para a sua permanência no curso e na cidade. Segundo ela: *“eu falo até hoje que a FUMP que me sustenta aqui, que me dá uma forcinha para continuar, pelo menos financeiro e psicológica (...) se não fosse a FUMP eu não estaria aqui, de verdade”*. A estudante praticava a mobilidade pendular. Ela informou que só conseguiu se mudar graças ao auxílio que recebia da FUMP: *“eu fiquei com muito medo de vim fazer um semestre e do nada não ter mais dinheiro para ficar, só que a FUMP me ajudou muito”*. Conforme a aluna Cássia, a assistência que recebe da FUMP é usada para pagar o aluguel em uma república próxima do *campus*. Também ressaltou que o apoio psicológico foi fundamental para que ela se sentisse acolhida e continuasse no curso.

A egressa Célia também destacou a importância da assistência estudantil para conseguir concluir o curso. Ela reafirma que o auxílio que recebia da FUMP e a bolsa do Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos de Graduação da UFMG – PRNOTURNO¹¹ foram cruciais para a sua permanência e conclusão do curso. A quantia que recebia custeava o aluguel em uma república e a sua alimentação. Célia reforçou a importância dos projetos de pesquisa e extensão e de como a FUMP contribuiu para sua formação: *“a FUMP foi minha família, sem o auxílio recebido talvez eu não teria concluído o curso”*.

Além dos auxílios de assistência estudantil, os entrevistados destacaram a importância em participar de projetos de pesquisas e de extensão na universidade. O egresso Juliano, por exemplo, que, na época da graduação trabalhava e estudava, relatou que: *“ao participar de projetos de pesquisa e extensão na Universidade, tive a possibilidade de sair do emprego e me dedicar à vida acadêmica”*. Salientou que, além do auxílio financeiro que recebia como

¹¹ O Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos (PRNOTURNO) foi criado pela Resolução de nº 02/2006 e reeditada com alterações pela Resolução de nº 15/2010. O programa tem como objetivo possibilitar que estudantes dos cursos noturnos da UFMG, que possuem potencial e bom desempenho, se dediquem prioritariamente aos estudos (UFMG, 2010).

bolsista, viu na participação nos projetos a oportunidade de vivenciar mais a universidade, até frequentava o restaurante estudantil nos finais de semana. Ele pôde também realizar pesquisas de campo fora da instituição, e essa vivência permitiu ao egresso melhorar o desempenho acadêmico e as notas no curso, e isso motivou a sua permanência.

A melhora no desempenho acadêmico também foi relatada pela estudante Heloisa, que destacou que a sua participação em projetos de pesquisa e extensão a *“influenciou positivamente no [seu] desempenho acadêmico”*.

A egressa Maria disse que os pais não tinham condições para mantê-la na cidade de Montes Claros. Em virtude disso, ser assistida pela FUMP e, posteriormente, ser bolsista durante a graduação, contribuíram para a sua permanência no curso. Ela disse que, além de receber o a bolsa, conseguiu vaga na moradia universitária e que isso proporcionou que a ela passasse mais tempo na instituição, utilizando as suas instalações.

A egressa Juliana relatou que, quando se mudou para Montes Claros, não tinha condições financeiras de se manter na cidade, e que a sua permanência só foi possível graças ao acesso ao restaurante estudantil, que tinha um valor acessível, e à *“possibilidade de realizar estágio na própria instituição durante toda a graduação (...) e receber o auxílio e a bolsa de estágio foi crucial para concluir o curso”*. Juliana disse que, antes de conseguir os auxílios, a mobilidade era um processo turbulento, mas que, no fim, deu certo graças ao apoio da instituição.

O egresso Giliard relatou que, no início do curso, morava longe do *campus* e, por isso: *“receber o auxílio transporte ofertado pela FUMP, foi fundamental para o deslocamento até a universidade”*. No decorrer da graduação, Giliard participou de programas de extensão e foi estagiário. Salientou que a oportunidade de passar mais tempo na instituição foi importante para sua vida acadêmica: *“os valores que recebi foi um incentivador, um motivador para continuar na carreira acadêmica”*.

O aluno Rafael relatou que recebeu assistência estudantil desde o ingresso na graduação e, quando estava presencialmente no *campus*, frequentava o restaurante universitário, porque pagava um valor mínimo. Atualmente, por conta da pandemia da Covid-19, ele recebe auxílio complementar e uma bolsa, por participar de um projeto de extensão. Ele destacou que *“os auxílios contribuíram na permanência e manutenção na cidade, o valor que eu recebia eu utilizava para me manter, e o RU me salvou, pois eu nem comprei fogão e dependia totalmente do RU”*. Rafael relatou ainda que, mesmo sendo assistido pela FUMP, passou a vender sucos e trufas no *campus* para completar a renda: *“o auxílio que eu recebia era utilizado para me*

manter mesmo, comida material de limpeza... e aí completava com o que eu recebia da venda na UFMG”.

Os estudantes que receberam algum auxílio estudantil destacaram a importância dessas medidas para a manutenção e a permanência na universidade, pois muitos, ao mergulhar na jornada de cursar o ensino superior em outra cidade, não tinham a certeza de permanência, como relata a estudante Camila:

“Eu vim com uma reserva que dava para ficar 15 dias, e nesse tempo tentar moradia, se não conseguisse ia tentar emprego urgente ou então voltar para casa, a moradia demorou um pouco sair, mas eu conseguir uma bolsa de extensão que foi fundamental para me manter na cidade (...) participar do projeto e viver na moradia universitária me proporcionou criar laços com os colegas” (Camila, último período do curso).

Conforme a estudante Camila, participar do projeto e ser estagiária, além ajudar a pagar o aluguel em um pensionato por um ano, auxiliou-a no seu desempenho acadêmico e nas relações de sociabilidade, por não conhecer ninguém na instituição, ela se sentia deslocada no início do curso.

Além dos auxílios disponibilizados pela FUMP, outros mecanismos para que alunos de baixo poder socioeconômico permaneçam na universidade precisam ser estudados – por exemplo, a manutenção de bolsas e a expansão de projetos de extensão e pesquisa já existentes. O PRONOTURNO foi um dos projetos citados pelos estudantes entrevistados. Esse programa tem caráter de ação afirmativa e concede bolsas para que os estudantes se dediquem prioritariamente aos estudos, favorecendo no crescimento pessoal, no desenvolvimento profissional e no processo de aprendizagem (UFMG, 2017; LIMA; MACHADO, 2016).

A egressa Sabrina foi bolsista do PRONOTURNO durante todo o tempo que esteve vinculada ao curso. Ela destacou que participar do programa possibilitou a ela participar mais da universidade, que isso influenciou bastante no seu desempenho acadêmico. Como passava a maior parte do tempo no *campus*, destacou a importância do restaurante universitário, onde fazia as refeições diariamente. Destacou também que ser bolsista do PRONOTURNO durante toda graduação foi fundamental para a conclusão do curso: *“...minha família é uma família humilde e eles não tinham condições de me manter na faculdade e a bolsa foi que me ajudou a ficar no curso até o fim”.*

O egresso Luciano destaca que sua participação no projeto de extensão PRONOTURNO foi fundamental para que ele se mudasse para Montes Claros:

“Eu tive a possibilidade de apresentar para o coordenador [do curso] minha situação e ele me mostrou a possibilidade do PRONOTURNO, que era esse programa de graduação para alunos do noturno, que possibilitava de certa forma migrar quem está no mercado de trabalho formal para a graduação e conseguir exercer a profissão e o trabalho do cientista na graduação. (...) esse programa possibilitou que eu conseguisse mudar para Montes Claros, que conseguisse pagar uma moradia” (Luciano, egresso, 2019).

Luciano disse que recebeu os auxílios de assistência a alimentação e transporte da FUMP. Salientou ainda que essa assistência possibilitou que suas necessidades fossem supridas, na dimensão econômica e em outros aspectos:

“A partir do momento que você se alimenta com as pessoas, no mesmo ambiente, eu percebi que era um momento de estreitamento de vínculos muito forte. Quando você tirava aqueles momentos de alimentação, era também um momento de discutir algum projeto, de discutir sobre o movimento estudantil, políticas, frustrações, afetividades, cultura, música, cinema. Então, também foi através das assistências, né? Eu enxergo diversos benefícios. Mas se eu for elencar eu diria que foi de alimentação, de manutenção da própria vida, de auto-estima, de sociabilidade e de qualidade psicológica” (Luciano, egresso, 2019).

O egresso enfatizou que o projeto PRONOTURNO passou por um desgaste e começou a ser sucateado, ocorrendo alguns cortes. Nesse período, o egresso perdeu o contrato com o projeto, e, sem renda para se manter na cidade, Luciano teve de retornar para a sua cidade natal antes de concluir o curso. Novamente, iniciou a mobilidade pendular até a conclusão do curso.

Gonçalves (2020) analisou a importância da assistência estudantil entre os egressos do ICA. A pesquisadora observou que a assistência disponibilizada com programas de fomento de pesquisa foi fundamental para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação da instituição. Todavia, o estudo mostra que o curso de Administração apresentou o menor percentual de assistidos, talvez por ser o único curso noturno, o que permitia aos estudantes a possibilidade de trabalhar e estudar.

O entrevistado Mário poderia ser um dos exemplos apontados no estudo de Gonçalves (2020), posto que o aluno conciliava trabalho e estudo e, por esse motivo, não pleiteou assistência na universidade. Contudo, o próprio Mário destacou que: *“se fosse bolsista teria mais chance de conviver na Universidade e ter mais contato com meus colegas”*.

O egresso Luciano apontou que, a partir da assistência e o convívio com outros estudantes: *“[ele] conseguiu entender o processo da Universidade, viver na Universidade, o*

convívio diário com estudantes, com pessoas que moravam [com ele], foi possível ter uma vida acadêmica 100% plena”.

Assim sendo, entre os entrevistados que receberam algum tipo de auxílio, observou-se que as políticas de assistências, bem como as bolsas de estudos derivadas dos programas institucionais, contribuíram de forma positiva para a manutenção de muitos alunos na universidade e para a permanência na cidade onde o *campus* está localizado, contribuíram também para o desempenho acadêmico ao proporcionar mais vivência na universidade. No entanto, para que esses avanços se mantenham, é preciso o suporte do governo, porque as jornadas dos estudantes não dependem somente do indivíduo ou de apoio de familiares. Como visto, há muitas variáveis nesse processo.

4.5 Adaptação e rotina diária no local de destino

A literatura revista neste trabalho aponta a mobilidade como um processo não é linear. A mudança e a adaptação no local de destino apresentam diversos desafios e negociações que vão além de uma simples mudança de cidades. Todo o processo pode ser influenciado também pela necessidade de adaptação, necessidade de moradia e mesmo de trajetos dentro da própria cidade de destino. Os relatos obtidos com as entrevistas dos egressos corroboram essa perspectiva, mesmo quando o processo ocorre com estudantes com certa experiência de mobilidade. No bojo, sempre há novos desafios no processo de adaptação.

O egresso Juliano, por exemplo, já tinha experiência de mobilidade anteriores, mas não conhecia a cidade de Montes Claros, por isso, quando se mudou para ingressar no curso, em 2013, morou por um tempo com colegas de trabalho. À medida que foi tomando conhecimento da cidade, alugou uma “kitnet” e passou a morar sozinho próximo do *campus*. Juliano informou que a mudança tinha facilitado nos deslocamentos para ir ao *campus* e frequentar e ficar mais tempo nos espaços da universidade, onde fazia as duas refeições principais do dia:

“Assim que comecei o curso foi difícil me adaptar, pois você está em uma cidade que não conhece, pegar ônibus todo dia era complicado e por muitas vezes tinha que ir para Universidade a pé, pegar meio passe também era complicado, depois que passei a morar próximo a Universidade deu uma tranquilidade em questão de mobilidade na cidade” (Juliano, egresso, 2017).

Juliano relatou que, no primeiro ano de curso, sua rotina se dividia entre o trabalho e a faculdade. A sua escala de trabalho era noturna e, quando saía da aula, ia direto para o serviço.

Essa rotina mudou ao longo do tempo, sua escala de trabalho foi alterada, havia dias em que tinha de trabalhar durante a madrugada e, em outras vezes, pela manhã. Muitas vezes, nem dormia e ia do trabalho direto para as aulas. Ele destacou que trabalhar de madrugada interferiu no seu desempenho acadêmico e, pelo desgaste de estudar e trabalhar, teve de deixar o serviço depois de um ano e meio. Segundo ele: *“por questões de saúde eu me desliguei da empresa na qual eu fazia parte e aceitei um convite de um professor para entrar mais nas atividades da Universidade”*. Ao sair da empresa, Juliano passou a se dedicar às atividades da universidade, participou de projetos de pesquisa e extensão.

A egressa Célia permaneceu em Montes Claros por seis anos. Ela se mudou para Montes Claros em 2012. Logo de início, ela teve de enfrentar problemas financeiros:

“...o meu seguro desemprego acabou, ele só deu para sustentar os dois primeiros meses em um pensionato, não sei se posso chamar assim, seria uma espécie de república, mas que a dona morava junto, vamos dizer assim... um local para estudante, era uma casa de uma pessoa que alugava os quartos” (Célia, egressa, 2018).

Por ser bolsista, Célia tinha uma rotina voltada para a universidade. No primeiro ano de curso, passava mais tempo na instituição se dedicando aos estudos e participando de um projeto de extensão, após um ano sua rotina mudou, ela conseguiu um estágio na Procuradoria de Montes Claros. Ela não tinha uma rotina fácil:

“...eu levantava seis horas da manhã, pegava ônibus ia para o centro fazia estágio até uma hora da tarde, voltava e estudava para alguma prova, fazia algum trabalho e participava também de um grupo de estudos, a noite ia para aula... fiquei mais ou menos um ano, dois anos nessa rotina, quando o estágio acabou eu iniciei meu TCC e depois de 6 meses eu fui para o intercâmbio em Portugal” (Célia, egressa, 2018).

Célia morou em Portugal por um semestre em uma residência estudantil da própria universidade. Após os seis meses de intercâmbio retornou a Montes Claros e concluiu o curso. Por sua vez, o egresso Luciano foi aprovado no vestibular em 2013. Nessa época, para não largar o emprego, praticou a mobilidade pendular nos três primeiros meses de curso, período bastante conturbado, de acordo com seus relatos, pois ele precisou se desdobrar para sair mais cedo do trabalho, pegar um ônibus alugado pelo pelos próprios universitários e chegar na universidade, muitas vezes, atrasado, depois de uma viagem de mais de 70 km. Segundo ele:

Como eu trabalhava eu consegui negociar com meu empregador pra reduzir minha hora de almoço, que antes eram duas horas e eu consegui reduzir pra uma hora e sair uma hora mais cedo (...) Já sair e ter que reduzir o horário de almoço, sair e fazer a higiene básica, tomar um banho no próprio trabalho, tirar aquele uniforme... pensar nessa logística até chegar na universidade. (Luciano, egresso, 2019).

O relato de Luciano evidencia que a sua mobilidade se deu em um período difícil. Ele teve de se adaptar à nova situação. Ele disse que, algumas vezes, chegava atrasado e que *“alguns professores tinham a compreensão dos fatos, mas muitas vezes alguns professores não tinham a compreensão dessa situação”*. As negociações nem sempre davam certo, às vezes, tinha de sair da aula mais cedo ou *“sair mais cedo de uma avaliação”* para pegar o ônibus de volta: *“algumas vezes era possível negociar com os docentes outras vezes não”*. Ele declarou que chegava na sua residência por volta da 1h da manhã e que, no outro dia, entrava no trabalho às 7h *“e começava tudo de novo”*. Pelo cansaço e desgaste, Luciano saiu do emprego e mudou para Montes Claros ainda no primeiro semestre de 2013. Ele conta que: *“no primeiro ano de 2013 eu fui morar na casa de uma prima que alugava um quarto para mim, fiquei o ano de 2013 todo morando no quarto que essa prima me alugava”*. Em 2014, saiu da casa da prima e foi morar em uma república de estudantes próximo ao *campus*:

“...em 2014 eu consegui ir para uma república que eu pagava por volta de 70 reais na época, de aluguel. Era um quarto que deveria ter por volta de 70 cm por 2 metros, alguma coisa assim. Era um quarto minúsculo, mas assim, e era isso, aí sobrava o restante da renda para alimentação, luz, e etc.” (Luciano, egresso, 2019).

No tempo em que morou em Montes Claros, Luciano relatou que foi muito privilegiado por poder participar das atividades diárias da universidade, onde fazia as refeições e participava das reuniões dos movimentos sociais dos quais participava:

“...eu morava na Universidade, eu tive esse grande privilégio e eu vejo isso como uma grande construção, mas a minha rotina era ir para o estágio as 8:00 da manhã, saía as 12:00 horas, almoçava e ficava um tempo em convívio social, participava do PRONOTURNO até as 18:00 (...) geralmente tinha reuniões dos movimentos sociais e as 7:00 eu entrava na aula (Luciano, egresso, 2019).

Luciano comenta que sua rotina mudou, a partir de 2019, quando precisou retornar para a sua cidade natal, e praticar novamente a mobilidade pendular até concluir o curso. Destacou

que foi um período conturbado e precário, pois, por isso ter ocorrido no meio do semestre, não conseguiu vaga no ônibus dos estudantes, assim, os seus deslocamentos até o *campus* e de volta eram incertos, porque dependia de caronas.

Assim como Luciano, Maria também teve a rotina voltada para a universidade, local onde passava mais tempo. Relatou que chegava pela manhã para cumprir o horário de bolsista até o meio-dia. Segundo seu relato: *“eu ia para Universidade de manhã, ficava lá até meio dia, almoçava e ficava por lá estudando, às vezes ia para moradia e voltava depois para aula, mas como era como era perto eu sempre ficava lá na UFMG”*. A partir do quinto período, ela iniciou um estágio na prefeitura no centro da cidade e passou a se deslocar para lá após o almoço, retornando no horário de jantar e das aulas. O estágio durou um ano e meio e, quando finalizou, já no oitavo período, Maria praticou a mobilidade acadêmica para cursar um semestre na Universidade Federal de Porto Alegre. Nos períodos finais, ela se dedicou ao TCC e a um grupo de estudos na UNIMONTES.

O egresso Giliard, ao relembrar sua rotina e processo de adaptação, destacou que morou com alguns parentes e depois dividiu moradia e rotina com o irmão que também se mudou para estudar em Montes Claros para estudar: *“meu irmão foi para montes Claros uns anos antes para iniciar o curso superior dele na UNIMONTES (...) e eu fui depois*. Quando morava com os tios se deslocava de ônibus para o *campus* e depois, o deslocamento passou a ser feito de moto. Um tempo depois, ele e o irmão mudaram-se para mais próximo da UFMG para facilitar a mobilidade até o *campus*.

Sobre a rotina durante a jornada de mobilidade, Giliard relatou que, no primeiro ano morando em Montes Claros, participava de um estágio na prefeitura e, à, frequentava as aulas do curso. Ao participar de projetos de pesquisa e extensão (PRONOTURNO e o Programa de Desenvolvimento Rural e Apoio a Reforma Agrária- PRODERA), Giliard passava a maior parte do tempo no *campus*:

“...depois que eu entrei no PRONOTURNO eu praticamente passava o dia inteiro na UFMG. A partir de 2015 ou 2016 eu tive a oportunidade de participar de um estágio com o professor Helder, que era de manhã. Então, teve um momento que eu passava o dia inteiro na UFMG, eu ia de manhã, 8:00 horas e saía as 22:50 da noite” (Giliard, egresso, 2018).

Em 2017, Giliard tentou um processo seletivo para um estágio em um hospital da cidade e, ao ser aprovado, se desligou das atividades de pesquisa e extensão na universidade. No

hospital, trabalhou como estagiário por seis meses e, depois de formado, foi contratado e ficou trabalhando por um ano no setor administrativo do hospital.

Diferentemente de Giliard, Juliana não tinha parentes nem conhecia ninguém na cidade quando se mudou para cursar Administração, por isso morou em “*lugares que não era bem-vinda*”. Ao ser aprovada pela lista de espera, Juliana mudou-se apenas com o valor da passagem e a diária de um hotel. Sem saber onde ficar, passou a pedir referências de moradias e repúblicas na cidade, conseguiu um contato e passou a morar de favor em uma república masculina, em um bairro distante do *campus*: “*eu fiquei lá umas 3 semanas, pois o deslocamento era muito difícil, aí eu continuei procurando contato dentro da universidade e conseguir uma república feminina*”.

Juliana relatou que foi um processo bastante turbulento e que, uma vez por ano, tinha de mudar de casa até se mudar para um lugar próximo do *campus*: “*Eu tive várias passagens por diferentes casas, inclusive tive que dormir umas semanas na Universidade*”. Pelo fato de não ter conseguido vaga na moradia universitária, morou também de favor em uma república perto do *campus*. Para se manter e até conseguir os auxílios da FUMP, ela ministrava aulas particulares de matemática.

A partir do momento que passou a ser assistida pela FUMP e realizar estágios na instituição, Juliana conseguiu alugar uma “kitnet” e passou a morar sozinha. Juliana participava de diferentes atividades na Universidade e por isso passava muito tempo na instituição, local onde também realizava as refeições e algumas vezes tomava banho. Segundo ela:

“...eu passei muito tempo na Universidade, eu ia cedo e ficava até de noite (...) eu era a única pessoa da administração que ficava lá 24 horas por dia, eu chegava bem cedo para tomar o café da manhã, fazia estágio, almoçava, dava alguma aula, jantava ficava e ia para aula, eu ia em casa só para dormir praticamente” (Juliana, egressa 2019).

Juliana informou que, durante o vínculo com o curso, sua rotina sempre foi voltada para as atividades da universidade, mas precisou se deslocar várias vezes para São Paulo para resolver problemas pessoais e isso interferiu no seu desempenho acadêmico, acarretando algumas reprovações e trancamento de disciplinas.

Ivete, por sua vez, não conseguiu se mudar para Montes Claros, nem passar muito tempo na instituição. Após a aprovação no curso, Ivete realizou deslocamentos diários de cerca de 1h30min hora para participar das aulas. Ela se deslocava após o trabalho e pagava 150 reais de mensalidade no transporte universitário. Ivete relatou que a rotina era muito cansativa, pois do

trabalho já ia direto para faculdade, comia no RU da instituição e ia para a aula. Segundo ela: *“era bem corrido, eu passava em casa mesmo para dormir e no horário de almoço, do serviço às 17:30 eu já ia direto para faculdade, era bem cansativo”*. Ela ainda disse que chegava em casa à meia-noite para dormir e, no outro dia, começava tudo bem cedo.

Sabrina se mudou para Montes Claros, em 2012, para iniciar as aulas. Ao se mudar dividiu apartamento com uma amiga. Ela disse que: *“no começo eu já tinha em mente o local que ia ficar, eu e uma amiga minha que também passou na UFMG”*. Durante a graduação foi bolsista, por isso passava mais tempo na instituição para cumprir horário do estágio, estudar e fazer as refeições: *“eu passava muito tempo na UFMG, pois eu era bolsista e eu tinha que cumprir horário, eu ficava de manhã e de tarde, e a noite ia para o curso, então eu passava mais tempo na faculdade do que em casa”*. Durante toda a graduação, ela morou perto do campus e o trajeto para a instituição era feito a pé: *“como eu tinha que ir a pé, eu achava meio perigoso na volta, a gente ficava com receio de voltar sozinha a noite, pois só depois de um tempo que o ônibus passou a pegar os estudantes até a moradia”*.

O estudante Rafael, assim como Sabrina, também morava perto do campus. Sua rotina era vivenciada na instituição:

“...eu moro em um apartamento bem próximo a Universidade, a minha rotina diária era acordar tomar café em casa e ir para UFMG, tanto que até fui assaltado nos primeiros dias (...) assim, eu ia, almoçava lá e umas 18:00 eu voltava para casa, tomava um banho e voltava para Universidade para jantar e ir para aula” (Rafael, acadêmico do 7º período).

Além do que foi destacado, Rafael, como já dito, vendia sucos e trufas no campus para completar a renda.

A escolha do local de moradia próximo ao campus também foi destacada pela estudante Heloisa, que se mudou de Bragança Paulista para Montes Claros, em 2018, para morar em um pensionato. Cerca de um ano depois, ela alugou um apartamento, também próximo do campus. Ela também passava a maior parte do tempo na instituição e ofertava monitoria voluntária de cálculo para os estudantes dos outros cursos. Segundo ela:

“...eu fiquei muito tempo na Universidade, quando eu morava no pensionato eu almoçava lá e jantava na UFMG, depois que fui morar no apartamento eu almoçava e jantava na UFMG (...) e cumpria os horários, como a monitoria e os projetos que eu participava” (Heloisa, acadêmica do 7º período).

Heloisa ressaltou que o primeiro momento no pensionato ajudou muito, pois as pessoas que também moravam lá conheciam Montes Claros e auxiliavam com algumas informações, e isso foi importante no processo de adaptação. Camila, assim como Heloisa, também escolheu morar em um pensionato no primeiro ano de curso; por não conhecer a cidade, ela pensou que morar em um local com mais gente seria melhor para sua adaptação: *“eu morei no pensionato um ano e depois me mudei para moradia. O pensionato era dividido para várias pessoas e eu dividia quarto com mais 3 meninas”*. No pensionato, ela fazia suas refeições e, ao se mudar para a moradia universitária, passou a fazer as refeições no *campus*. Por ser bolsista de extensão, sua rotina era voltada para as atividades da universidade, local onde passava mais tempo: *“eu passava a maior parte do tempo na Universidade, ficava de manhã, a tarde eu voltava e a noite eu jantava na UFMG e ia para a aula*. Ela relatou que, ao sair do projeto de extensão, passou a fazer um estágio também na instituição, durante todo o percurso acadêmico.

Cássia, assim como Heloisa, Camila e Rafael e os demais estudantes que participavam de algum projeto ou eram assistidos pela FUMP passavam a maior parte do tempo na instituição. Cássia teve sua rotina marcada pela mobilidade diária no primeiro mês de curso, e posteriormente se mudou para Montes Claros. Ao se mudar, a estudante passou a morar em uma república próxima ao *campus*, *“eu comecei a pesquisar repúblicas próximas a Universidade, e encontrei essa que estou hoje, foi um processo de uma semana, até eu apresentar para minha mãe, conhecer o pessoal e saber os valores, foi aí que me mudei”*. Durante a graduação, antes da pandemia, ela passava a maior parte do tempo na instituição, local onde fazia as refeições durante a semana, participava do projeto de extensão e, mais recentemente, do estágio: *“todo dia eu estava lá, e depois que eu comecei no projeto de extensão eu ficava praticamente o dia todo e voltava em casa só para tomar banho e dormir”*. Na data da entrevista, Cássia realizava estágio no setor Administrativo da UFMG e, por isso, frequentava a instituição para cumprir horário e almoçar.

Diferentemente de Cássia e dos demais bolsistas, Mário não conseguiu participar das atividades da universidade, pois trabalhava, por isso ia ao *campus* somente no horário da aula. Mário se mudou para Montes Claros e passou a morar com a irmã, dois anos depois, morando na cidade, conseguiu um estágio em uma empresa e um ano depois foi contratado: *“como acabou ficando apertado eu tive que arrumar um trabalho, o bom é que o curso é noturno e tem essa vantagem e possibilidade de você trabalhar”*. Mesmo com a possibilidade de poder trabalhar e estudar, a desvantagem é ficar longe da universidade e não poder participar de pesquisas e projetos, destacou Mário. Sobre sua rotina, ele disse que: *“ficou meio puxado, pois*

às vezes, eu entrava 7:00 e saía 16:30... 17:00, tinha dias que era 18:00, aí tinha que ir correndo para faculdade (...) dia de auditoria eu acabava 21:00 horas e aí eu tinha que matar algumas aulas”.

O estudante Daniel informou que seu processo de adaptação em Montes Claros foi tranquilo, pois já conhecia a cidade também tinha a companhia da irmã que já morava lá. Daniel informou que passava muito tempo na instituição. Ele era diretor de assistência do diretório acadêmico; por morar distante e não ser assistido pela FUMP, raramente fazia as refeições na instituição.

O caso da estudante Indira difere dos outros. Ela frequentava dois cursos, Administração, no noturno, e Direito, no matutino. Sua rotina se dividia entre os dois cursos e os afazeres de casa. Por não conseguir conciliar tantas demandas, decidiu evadir do curso de Administração, um ano depois para se dedicar ao curso de Direito, que sempre foi seu desejo. Informou que seu processo de adaptação foi tranquilo, pois se mudou para Montes Claros ainda no ensino médio e, por ser menor de idade na época, morava com parentes. Somente quando ao completar a maioridade, passou a dividir apartamento com uma prima e, posteriormente, a morar sozinha.

No tempo em que esteve vinculada com o curso, Bruna também se matriculou em dois cursos, Administração, no noturno, e Gastronomia, no matutino. Desse modo, sua rotina se dividia entre as duas faculdades; Funorte, no matutino, e UFMG, no período noturno. No período da tarde, ela se dedicava aos estudos para tentar o vestibular de Medicina. Ao relembrar da rotina, Bruna destacou que *“as sete horas eu saía de ônibus, ia para Funorte, ficava lá até meio dia, voltava para casa estudava e a noite ia para o curso de administração”*. Bruna relatou que seus pais se mudaram para Montes Claros quando ela tinha um ano de idade, por isso, se sentia como se tivesse nascido na cidade. Dessa maneira, sua adaptação se deu somente quanto a frequentar a Universidade.

O ingressante Fábio não conseguiu conciliar trabalho e estudo e relatou a dificuldade de adaptação nos deslocamentos diários. Os estudantes que trabalham se dividem em uma rotina de trabalho e estudo e por isso não consegue se dedicar ou participar de algumas atividades da instituição, Fábio, além de trabalhar morava em uma cidade distante do *campus* e, por isso, precisou se desdobrar para realizar a mobilidade diária. Sobre isso, Fábio relatou o seguinte:

“Foi muito difícil, como eu disse eu trabalhava meio período na parte da manhã, e na época eu estava finalizando um curso técnico e fazendo estágio

até as 15:00 e pegava o ônibus as 16:00 na zona urbana de Porteirinha e chegava em Montes Claros as 18:30 para iniciar a aula às 19:00 (...) tinha dias que o ônibus quebrava e a gente chegava bem mais tarde em casa, era bem complicado” (Fábio, evadido, 2015).

Fábio destacou que o deslocamento diário era muito complicado, pois na época morava na zona rural de Porteirinha, trabalhava meio período, e realizava um estágio em uma escola. Ao terminar o estágio, se deslocava de moto para zona urbana de Porteirinha para pegar o ônibus para UFMG em Montes Claros, o ônibus era locado pelos estudantes com a ajuda da prefeitura e cada aluno pagava em média 80 reais, valor que foi aumentando gradativamente. Ao retornar, o ônibus passava por diferentes faculdades / Universidades e, por isso, saía de Montes Claros tarde da noite e chegava em Porteirinha por volta das 2:30 da madrugada, ao chegar em Porteirinha, Fábio pegava a moto e ia para casa localizada na zona rural. Em outras palavras, ele gastava muito tempo com o transporte de um ponto a outro.

Ao ser aprovado em um concurso na cidade de Janaúba, MG, iniciou a mobilidade diária de Porteirinha a Janaúba para trabalhar e mudou a rota de mobilidade, no novo emprego. Como não conseguiu negociar os horários de saída, teve de abandonar o curso: *“devido a minha rotina foi muito difícil, eu tentava estudar dentro do ônibus ou nos finais de semana, eu tive muita dificuldade inclusive em algumas disciplinas eu buscava de alguma forma sanar, mas não deu”*. Fábio relatou que a rotina atrapalhou seus estudos e que gostaria de ter tido a oportunidade de participar das atividades e projetos da Universidade, *“mas chegava no campus praticamente no horário de iniciar as aulas”*.

Paulo, diferentemente de Fábio, teve a oportunidade de participar das atividades da universidade, mas, por escolha e desinteresse com o curso, decidiu não se envolver. Ele frequentava a instituição somente no período das aulas: *“eu não trabalhava e eu ficava só por conta de estudar, o curso era a noite e eu estudava um pouco durante a tarde, mas eu ficava mais em casa e utilizava bem pouco os espaços da Universidade”*. Paulo morou por quatro anos em uma pensão e em uma república em Montes Claros. Segundo ele: *“no início foi difícil, pois o campus é muito afastado do centro da cidade, e por isso eu fiquei em uma pensão próximo a Universidade até me adaptar e depois eu fui morar em república, pois já estava mais familiarizado”*.

Luiza informou que Montes Claros foi seu primeiro destino de mobilidade e destacou que foi um processo tranquilo, pois havia se preparado para a possível mudança. Segundo ela: *“me preparei para o ENEM de forma geral, não tinha preferência de Universidade, mas queria*

uma Federal, como minha nota estava dando para Montes Claros eu fui para lá. Ao se mudar para Montes Claros, Luiza alugou um apartamento e morava sozinha perto do campus, destacando que “os aluguéis da cidade eram bem baratos em relação a Belo Horizonte” Durante os seis meses de curso, Luiza foi bolsista do PRONOTURNO e passava as tardes no campus, fazia as refeições por lá: *“eu era bolsista do PRONOTURNO, então trabalhava lá pela tarde e continuava até as minhas aulas pela noite”*.

De modo geral, os estudantes relataram algumas dificuldades comuns em relação à mobilidade e à adaptação. Estar em um ambiente diferente, enfrentando algo novo tem suas limitações.

A seção a seguir trata de algumas das dificuldades que os ingressantes em condições de mobilidade relataram ter que enfrentar durante a suas jornadas estudantis.

4.6 Dificuldades encontradas por ser um estudante em mobilidade

O egresso Juliano, informou que, quando ingressou no curso, precisou trabalhar para se manter na cidade. O seu trabalho tinha escala noturna, e ele mal conhecia a cidade. Segundo ele: *“foi difícil, pois você está em uma cidade que não conhece, mora longe, pegar ônibus todo dia é complicado e por vezes eu teria que ir a pé, pegar documentação de meio passe também era difícil no começo do curso. A partir do momento que começou a participar dos projetos de pesquisa e extensão, Juliano conseguiu criar mais vínculos com a universidade, tornando sua jornada menos turbulenta do que no início do curso. Juliano também relatou a saudade da família como uma dificuldade a ser superada: “para ir para a minha casa, na minha cidade natal, eu preciso pegar um ônibus que das mais ou menos uns dois ou três dias, então eu ia lá uma vez por ano... então tinha essa dificuldade”*. Ele destacou que, mesmo com as dificuldades no processo de mobilidade, a distância da família que, por muitas vezes, o fez pensar em pedir transferência para Miranda, MS. Mesmo assim, ao longo dos seis anos de permanência, está satisfeito com o curso e com a experiência vivida na cidade de Montes Claros.

A egressa Célia também permaneceu em Montes Claros por seis anos. Ela informou que a principal dificuldade enquanto estudante em mobilidade foi a adaptação. Também relatou a falta de conhecimento e que *“as pessoas que têm conhecimento não liberam, foi difícil conhecer a estrutura da UFMG, conhecer como funciona a localidade, a cultura é muito diferente, onde fica mais barato é mais seguro”*. Contou que morou perto do campus, mas que, à noite, não era tão seguro e temia fazer o trajeto da escola para casa. Mesmo com os desafios na jornada, Célia

destacou que está satisfeita com o curso, mas sugeriu que a instituição repensasse o processo de estágio, pois, segundo ela *“a UFMG não prepara o estudante para o mercado de trabalho, o processo de estágio é muito engessado e você só pode fazer a partir do 6º ou 7º período, a Universidade devia aceitar que o aluno tivesse estágio desde o 1º período”*. Seu relato foi uma crítica ao programa de estágio da UFMG.

Luciano relatou que seu processo de mobilidade foi conturbado, pois, ao ser aprovado no vestibular em 2013, o egresso já trabalhava e, para não largar o emprego, Luciano praticou a mobilidade estudantil nos três primeiros meses de curso. Destacou também que no período que praticava a mobilidade diária não havia nenhuma sociabilidade, nem familiar, nem afetiva, e a única sociabilidade que existia era nos 15 minutos de intervalo de uma aula para outra, o que, segundo ele, era desgastante. Discorreu também sobre os perigos e cansaço dos traslados. Ivete e Luciano também praticaram a mobilidade diária durante o período em que estiveram matriculados no curso. Sobre sua rotina, Ivete relata que *“era uma rotina cansativa de ir e vir todos os dias”*. Mesmo assim, Ivete nunca pensou em sair do curso, pois seu desejo era de se formar no curso de Administração.

A egressa Maria informou que não conhecia Montes Claros quando se mudou. Então, teve dificuldades de locomoção dentro do município. Depois de seis meses, a estudante conseguiu vaga na moradia universitária. Com a mudança, o deslocamento até o *campus* se tornou mais fácil, pois o deslocamento era feito a pé, mas destacou o medo e a insegurança existente nas proximidades da instituição: *“o bairro era muito perigoso para poder andar e depois eu me senti mais tranquila quando a UFMG disponibilizou o ônibus”*. No primeiro período, teve dificuldades em conhecer as coisas e de se adaptar, mas isso foi superado no segundo período quando a estudante passou a ser bolsista: *“eu tive contato com tudo, então passou a ser bem mais tranquilo depois disso”*.

Durante a estadia em Montes Claros, Giliard lembrou que não teve nenhuma dificuldade, pois teve o suporte da família e *“sempre teve o interesse em continuar nos estudos”* Ele relatou que quando ingressou no curso de Computação ficou *“bem descontente com a escolha feita”*, todavia talvez abandonar o curso para ingressar no de Administração tenha sido seu maior desafio.

Juliana destacou que sua principal dificuldade foi de adaptação na cidade. O início foi conturbado buscar um lugar para morar, depois a questão financeira que afetou no seu desempenho acadêmico e saúde mental. Relatou que pensou em desistir do curso várias vezes, mas que teve uma rede de apoio e acolhimento na universidade que fez com que ela continuasse

no curso. Mesmo com as dificuldades, Juliana destacou que foi uma ótima experiência e de muito aprendizado as vivências na cidade.

Sabrina destacou que seu processo de mobilidade foi bem tranquilo, mas que tinha medo quando realizava o trajeto para a instituição, mesmo morando próximo ao *campus*: *“como eu tinha que ir a pé, eu achava meio perigoso na volta, a gente ficava com receio de voltar sozinha a noite, pois só depois de um tempo que o ônibus passou a pegar os estudantes até a moradia”*.

O estudante Rafael relatou que sentia falta das relações sociais: *“são pessoas e grupos diferentes que não conhecemos e não possuímos muitos vínculos”*.

A estudante Heloisa disse que optou por morar próximo do *campus* para facilitar o deslocamento, ela teve dificuldade para conhecer as rotas dos ônibus. Disse ainda que o tempo que passou morando no pensionato foi fundamental para se integrar na cidade; ela salientou que sentia muita saudade da família.

Camila, assim como Heloisa, escolheu morar em um pensionato, por não conhecer a cidade. Sobre sua adaptação, ela disse que: *“eu tive dificuldade de adaptação mesmo, eu nunca tinha viajado aí eu fiquei com medo e tive vontade de desistir várias vezes no primeiro ano, não tive dificuldade financeira, pois recebi auxílio da FUMP, foi mesmo a adaptação e a falta da família*.

A estudante Cássia destacou que encontrou poucas dificuldades no processo de mobilidade e o período mais conturbado foi nos deslocamentos diários. Disse também que sentia saudades da família, mas que fazia visitas frequentes à cidade natal. Em 2019, ela relatou que por problemas de saúde da mãe, repensou se poderia ou não continuar no curso e na instituição, e destacou que a ajuda psicológica oferecida na universidade foi importante para superar o momento difícil e continuar no curso.

O estudante Mário destacou que a principal dificuldade enquanto estudante em mobilidade foi a distância do bairro em que morava até o *campus*: *“eu pegava o ônibus sempre antes de seis horas e chegava atrasado na aula, e para voltar eu pegava um ônibus que me deixava mais de um km longe, e eu precisava andar até minha casa”*. Essa mesma dificuldade foi relatada pelo estudante Daniel, que destacou o trajeto dentro da própria cidade que, de acordo com ele: *“morava em um bairro distante e, por isso, saía mais cedo para não me atrasar*. Assim que completou a maior idade, conseguiu comprar um carro e isso facilitou no deslocamento. Do mesmo modo que Daniel e Mário, Indira também apresentou como dificuldade a distância até o bairro onde mora: *“para chegar no horário da aula eu tinha que sair de casa as 17:00 horas, pois o transporte coletivo passava em horários espaçados e se*

caso perdesse chegaria atrasada na aula". Como a aula terminava por volta das 22h30min, Indira contratou uma van para retornar para casa, pois, pelo horário, não tinha mais transporte coletivo que passava no bairro em que morava.

Bruna informou que não tinha nenhuma dificuldade na questão mobilidade; ela já morava em Montes Claros. Enquanto esteve vinculada com o curso, informou que teve dificuldades com as disciplinas. Ela optou por evadir.

Fábio tem sua jornada estudantil marcada pelos deslocamentos diários. Conforme o seu relato, teve uma rotina conturbada, não tinha tempo para se dedicar aos estudos, e se preocupava com os perigos nos deslocamentos: *"foi uma rotina muito corrida, muito cansativa"*. Conforme Fábio, realizar a mobilidade diária, conciliada com o trabalho, foi a sua maior dificuldade, que infelizmente não conseguiu superar. Ele precisou evadir do curso.

O ingressante Paulo destacou que sua principal dificuldade enquanto estudante em mobilidade foi não conhecer a cidade e ficar longe da família: *"eu achei mais difícil ficar longe da família, eu não conhecia ninguém, e até me adaptar eu sentir muita dificuldade, também tem o clima, pois é muito quente"*.

Luiza, por sua vez, reclamou do o clima quente e abafado da cidade e a distância da família.

Durante as jornadas estudantis e para que a mobilidade aconteça, existe um processo de negociação, no qual são diversos os obstáculos e desafios a serem enfrentados, muitos estudantes negociam, se desdobram e se esforçam para superar os obstáculos e tornar o processo de mobilidade menos difícil. A rotina e o processo de adaptação no local de origem, o contato social, bem como o as vivências e experiências no curso, tendem a mudar a concepção dos estudantes e reformular o que chamamos nesta pesquisa de projetos estudantis. Esses projetos estão presentes nas jornadas dos estudantes e são compostos de metas e objetivos que podem ou não se concretizarem durante a jornada, fazendo com que, a depender das experiências, o projeto se reformule ao longo da jornada.

4.7- Projetos estudantis dos egressos e estudantes em curso e suas reformulações

Como já explanado, o projeto estudantil é planejado por cada estudante, mas pode ser revisto e reformulando no decorrer do percurso. A egressa Ivete foi aprovada em um concurso, em função disso praticava a mobilidade diária para participar das aulas no ICA. Ivete conseguiu negociar seus horários e realizou a mobilidade diária durante todo o percurso acadêmico. Ela

reafirmava seu desejo de se “*formar para trabalhar em empresas privadas*”. Disse em entrevista que pretende ingressar na área bancária depois de formada, para isso segue fazendo especializações. Na época da entrevista, Ivete trabalhava no setor administrativo de um hospital na cidade de Francisco Sá, continuava a estudar para outros concursos e pretendia realizar outra mobilidade caso fosse aprovada.

Trabalhar em umas das grandes empresas de Montes Claros também era o projeto estudantil de Juliano, porém, durante o percurso acadêmico, percebeu que a área de Administração poderia ofertar muito mais. Os projetos de pesquisa despertaram nele o interesse de seguir a carreira acadêmica e de se especializar. Após concluir o curso, permaneceu mais um ano em Montes Claros para terminar uma especialização no Instituto Federal e depois retornou para Miranda, MS. O retorno, segundo ele, foi por questões políticas e econômicas que o país atravessava e pela saudade da família, que ele havia visitado somente uma vez no ano enquanto esteve matriculado no curso. Até a data da entrevista, ele morava na sua cidade natal e estava no processo final da escrita da sua dissertação de mestrado. Ele disse que pretende seguir a carreira acadêmica e trabalhar em alguma universidade.

Assim como Juliano, as egressas Maria e Juliana também despertaram o interesse em seguir a carreira acadêmica. Maria relatou que o seu projeto estudantil “*era de se formar, permanecer em Montes Claros e ingressar no mercado de trabalho em uma posição na qual gostava*”, no decorrer do curso, surgiu a intenção de seguir a carreira acadêmica. Ao concluir o curso, por motivos de saúde na família, Maria precisou retornar para a cidade natal e isso mudou seus planos iniciais. Na cidade natal, Maria conseguiu um emprego em uma empresa de Energia e, três anos depois de formada, conseguiu ser aprovada no mestrado. Na época da entrevista, ela trabalhava na empresa de energia e era aluna do mestrado em Administração na Universidade Federal de Uberlândia. Em virtude da pandemia, as aulas estão sendo realizadas *online*, o que possibilita trabalhar e estudar, mas destacou que, assim que for possível e permitido, pretende praticar a mobilidade para Uberlândia para as aulas presenciais.

Juliana informou que havia ingressado no curso com o objetivo de se “*formar e trabalhar na área de finanças, mas no decorrer da sua trajetória acadêmica despertou o desejo de lecionar e seguir na carreira acadêmica*”, por isso, ao concluir o curso, ingressou no mestrado de Administração na Faculdade de Ciências Econômicas, em Belo Horizonte. Assim como Maria, Juliana também está com as aulas do mestrado no modo *online*, por isso, ainda não se mudou para Belo Horizonte. No intuito de aprimorar as atividades de docência e para

complementar a bolsa que recebe do mestrado, Juliana leciona aulas particulares de matemática e é voluntária em um cursinho popular em Montes Claros.

Do mesmo modo que Juliano, Maria e Juliana, os egressos Giliard e Luciano também destacaram que, no decorrer da graduação, despertaram o desejo de seguir a carreira acadêmica. Giliard afirmou que gostava muito de trabalhar na área de recursos humanos, por conta disso, ingressou no curso de Administração, mas, ao participar dos grupos de estudos durante a graduação e ter vivenciado a prática. Ele disse que seu projeto foi reformulado, com direção à área acadêmica e à docência no ensino superior. Desse modo, ele se dedicou a atividades voltadas para ensino e pesquisa e, no final de 2018, foi aprovado no mestrado da Universidade Federal de Lavras. Ele se mudou para Lavras, MG. No início de 2021. Giliard concluiu o Mestrado e ingressou no doutorado na mesma instituição.

Luciano, por sua vez, informou que seu projeto estudantil mudou por causa da “*interdisciplinaridade do curso*”. Inicialmente, ele tinha a intenção de se especializar em sistema de informação, mas, ao se aprofundar nas áreas de recursos humanos e políticas públicas, seus objetivos foram mudando. Ele decidiu, então, que queria trabalhar com pessoas, e não com sistemas. Participar dos movimentos sociais durante a graduação também interferiu na sua jornada e influenciou no exercício da profissão. Ele destacou que seu desejo era de seguir a carreira científica e de pesquisas. Ao concluir o curso, retornou para Coração de Jesus, ficou desempregado por oito meses até ingressar no emprego em que estava na época da entrevista.

A egressa Célia informou que, ao se mudar para Montes Claros, tinha como principal objetivo “*voltar para o mercado de trabalho*”, mas que, durante o curso, percebeu que a UFMG não preparava o estudante para o mercado, que o profissional ficava mais na área acadêmica, de pesquisas e serviços públicos, e não para empresas privadas. Isso fez com que repensasse o seu projeto. Depois de formada, permaneceu por mais seis meses em Montes Claros e depois retornou para a sua cidade natal, em Caculé, BA, permanecendo lá por um ano. Na época da entrevista, já havia mudado para outra cidade, mas, por questões de segurança, não quis informar qual. Ao concluir o curso, Célia voltou seu foco nos estudos para concursos públicos, e também passou a trabalhar de modo *online* com vendas, bem diferente da área pensada e planejada inicialmente. Célia destacou que acredita que sempre terá uma vida móvel e, por isso, se acha diferente das outras pessoas que se formam, casam-se e se fixam em determinado lugar.

A egressa Sabrina lembrou que conseguiu realizar seu projeto enquanto estudante em mobilidade. Ela disse que tinha escolhido cursar Administração para poder “*trabalhar em empresas, principalmente empresas privadas*”. Ao concluir o curso, Sabrina conseguiu entrar

no mercado de trabalho. Na época da entrevista, ela estava trabalhando na gerência de uma loja na sua cidade natal. Ela afirmou que conseguiu exercer a profissão almejada.

Os estudantes que ainda estavam com matrículas ativas expuseram seus projetos estudantis e suas reformulações, mas destacaram que eles ainda podem ser alterados ao longo do percurso acadêmico. A estudante Heloisa, por exemplo, informou ter escolhido o curso com o objetivo de “*abrir e administrar uma empresa*”, todavia, durante o curso, percebeu que ele era “*muito mais amplo, e no ICA o foco não era somente a questão empresarial, mas também outros públicos como agricultura familiar e questões agrícolas*”. Diante das suas experiências no *campus*, Heloisa reformulou seu projeto e afirmou que, quando concluir o curso, pretende ingressar na área pública, mas que isso ainda não era algo definido, pois sua jornada estava ainda no início. Por conta da pandemia, Heloisa retornou para Bragança Paulista, onde está atualmente com os pais e, de modo *online*, realiza as atividades do curso e do projeto de extensão. Ela disse na entrevista que continua pagando o aluguel da sua casa em Montes Claros para um possível retorno depois da pandemia. Afirmou que, após concluir o curso, pretende seguir a jornada de mobilidade para outro lugar, mas ainda não sabe o destino.

Do mesmo modo, o estudante Rafael lembrou que, ao se deslocar de São João da Boa Vista, SP, para ingressar no curso de Administração em Montes Claros, tinha como objetivo seguir na área de *marketing*, mas, quando participou de organizações sociais e dos movimentos sociais, acabou se interessando por isso; outro item do projeto estudantil é “*ingressar na carreira de docência no ensino superior*”, e participar dos movimentos sociais que auxiliam na trajetória dos alunos até a realização do seu desejo. O estudante ressaltou que, ao concluir o curso, pretende passar por outro processo de mobilidade para ingressar no mestrado, mas ainda não tinha em mente qual o destino que irá tomar. Assim como Heloisa, Rafael retornou para a casa dos pais em São João da Boa Vista, SP. Na época da entrevista, ele cursava as disciplinas *online* no período pandêmico e ainda mantinha o contrato de aluguel na cidade de Montes Claros.

Mário destacou que seu objetivo mudou no decorrer da graduação. O estudante que tinha como projeto, “*formar e ingressar no mercado de trabalho em instituições privadas*”, reformulou seu objetivo após ingressar no mercado de trabalho ainda durante o curso. Segundo ele, “*ao exercer as atividades na prática, acabei me decepcionando*”, por isso, na época da entrevista, dizia que seu foco estava voltado em estudar para concursos e seguir a carreira pública. Assim como Heloisa e Rafael, Mário havia retornado para cidade natal e estava se dedicando à escrita do TCC e estudando para concursos.

Cássia relatou que ingressou no curso para “*descobrir se tinha vocação*”, que o seu desejo “*era cursar Fisioterapia*”, mas, por problema de saúde e financeiro não conseguiu financiar o curso em uma universidade particular. A partir do segundo ano, passou a se identificar com o curso de Administração e viu seu projeto se reformulando ao longo da trajetória no ICA. Entre 2019 e 2020, Cássia precisou acompanhar a mãe em um tratamento de saúde, por conta dessa experiência vivenciada no hospital incluiu no seu projeto estudantil a vontade de trabalhar na área voltada à saúde. Ela destacou que ainda está se descobrindo e que seu projeto ainda pode ser alterado ao longo da sua trajetória acadêmica.

A estudante Camila está na fase final do curso, na data da entrevista se preparava para a apresentação do TCC. Ela destacou que seu projeto estudantil ao ingressar na UFMG seria se “*formar e conseguir um emprego para ajudar os pais*”. Ao longo do curso, seu projeto continuou o mesmo, mas ela incluiu novos sonhos e metas, pois, além conseguir um emprego, pretende se transformar em uma ótima profissional e, para que isso ocorra pretende se especializar. A estudante já estava na fase de conclusão do curso, conseguiu um emprego em Montes Claros e estava à procura de locais para morar, porque, assim que concluir o curso, terá de sair da moradia. De acordo com Camila, o objetivo após concluir o curso é permanecer na cidade de Montes Claros por um tempo, mas não descarta a possibilidade de praticar a mobilidade em outro local para se especializar na carreira.

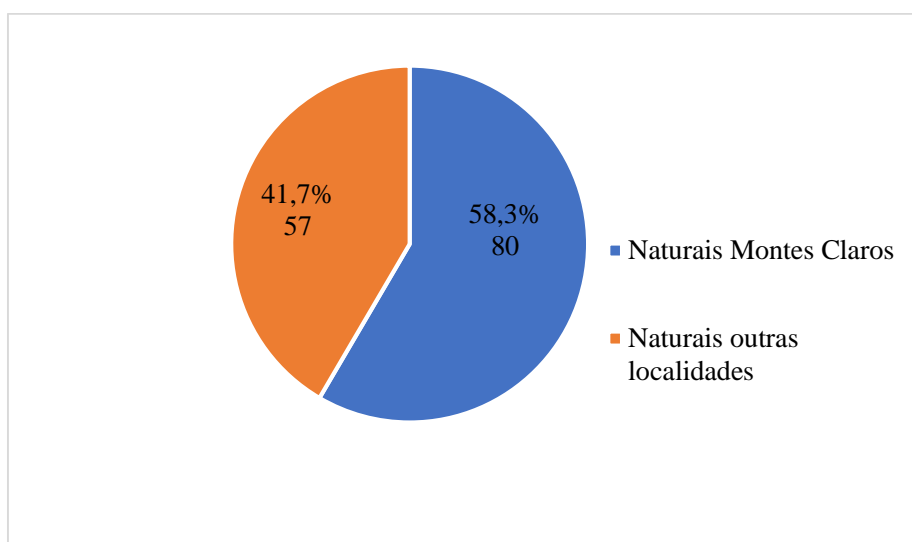
O estudante Daniel reafirmou que seu objetivo em cursar Administração era de “*se formar, retornar para Belo Horizonte e, futuramente assumir a empresa do pai*”. Esse projeto se manteve até o momento da entrevista. Ele cursava o quinto período na época e o projeto estudantil é mutável. Esse desejo pode se transformar ao longo do tempo.

Como já explicitado, as jornadas e os projetos estudantis de cada entrevistado desta pesquisa são compostos por negociações, reformulações e, diferentemente da teoria da migração clássica, a mobilidade praticada pelos ingressantes não são fluídas, nem se encerram ao chegar no local de estudo. As entrevistas evidenciaram que alguns dos estudantes já incluíram novos projetos e novas jornadas no processo de mobilidade, deixando registrado seus mapas, seus trajetos e as negociações que encerram a condição de “estudantes em mobilidade”. O contato social, a vivência nos novos espaços, a falta de uma rede de apoio e algumas dificuldades não superadas podem levar os estudantes a abandonar o curso e incluir na jornada estudantil o fenômeno da evasão.

4.7.1 Reformulação dos Projetos estudantis- evasão

Entre 2009 e 2018, 137 estudantes evadiram do curso de Administração do ICA no universo de 410 ingressantes. Os dados referentes à evasão e à naturalidade demonstram que estudantes naturais de Montes Claros evadem mais do que os estudantes não naturais. Conforme o Gráfico 8, 57 alunos (41,7%) dos evadidos são de outras cidades e 80 deles (58,3%) são naturais de Montes Claros.

Gráfico 8 – Distribuição dos evadidos segundo a naturalidade



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

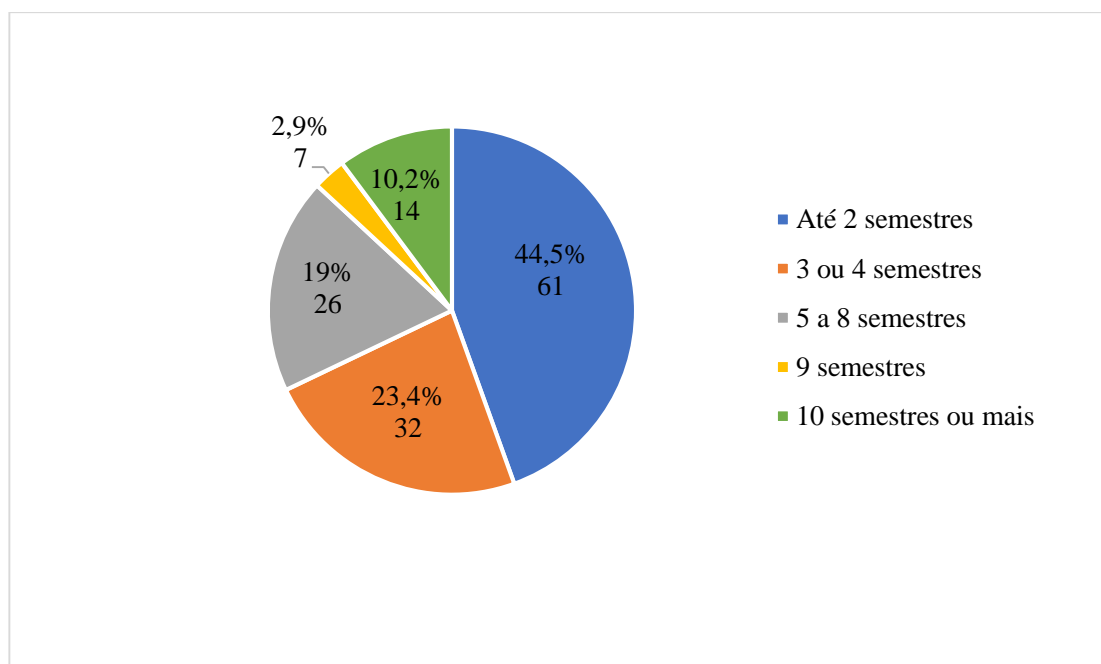
Uma das explicações para isso é que a maioria dos ingressantes (239) é natural de Montes Claros, conseqüentemente, é natural que o maior número de evadidos seja desse grupo específico. Por outro lado, os estudantes em mobilidade, pelo menos os entrevistados nesta pesquisa, em sua maioria, têm um histórico de mobilidade e a evasão associada à mobilidade torna-se menos problemática. No intuito de acatar ou refutar as hipóteses levantadas para o fato das evasões, perguntamos diretamente a alguns evadidos o que os levaram a essa tomada de decisão. Dos 57 estudantes evadidos não naturais de Montes Claros, somente cinco foram entrevistados. Eles evadiram do curso em diferentes períodos.

Tabela 3 - Relação dos evadidos entrevistados e o tipo de evasão

Nome	Ano de ingresso	Ano de Saída	Semestres Cursados	Tipo de evasão
Luiza	2015	2015	1	Evasão do Curso e <i>campus</i>
Paulo	2009	2013	7	Evasão do Curso/instituição
Fábio	2015	2015	1	Evasão do Curso
Índira	2014	2014	2	Evasão do Curso/instituição
Bruna	2016	2016	2	Evasão do Curso/instituição

Fonte: elaborado pela autora, 2021

Entre os entrevistados, quatro das cinco evasões ocorreram ainda no primeiro ano de curso, exceto o evadido Paulo, que permaneceu matriculado por um período maior no curso. Essa característica de abandonar o curso ainda nos primeiros anos é abordada por Silva Filho e colaboradores (2007) que destacam que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é de duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes.

Gráfico 9 - Distribuição dos evadidos do curso de Administração do ICA, segundo o tempo em que estiveram vinculados ao curso

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

O Gráfico 9 apresenta que maioria dos evadidos 44,5% (61) permaneceram vinculados ao curso por um período de até dois semestres, demonstrando, assim, que o maior percentual de evasão ocorre ainda nos primeiros anos de curso. O motivo para que a evasão ocorra é específico de cada um e, por isso, a importância de se analisar o teor das entrevistas.

Fábio informou que seu projeto estudantil foi bastante reformulado, não por escolha, mas por questões externas que o fizeram reformular seus objetivos. Ele disse na entrevista que tinha como objetivo *“mudar para Montes Claros para trabalhar na área de Administração”*, mas, como trabalhava, precisou praticar a mobilidade diária. Ao ser aprovado em um concurso, se viu diante do dilema entre assumir a vaga no emprego ou continuar no curso. Diante das circunstâncias e pensando nas questões econômicas, ele relatou que desistiu do projeto de se mudar, por não conseguir *“conciliar trabalho e estudo”*. Disse, por fim, que precisou evadir do curso para assumir a vaga garantida pelo concurso em que foi aprovado. Antes de evadir, Fábio praticava a mobilidade pendular e, no primeiro semestre, conseguiu conciliar e praticou a mobilidade diária, mas por incompatibilidade de horário no novo emprego teve de abandonar o curso: *“eu conversei com minha chefe, tentei fazer uma negociação para eu entrar mais cedo, tirar o horário de almoço e sair uns 15 minutos antes, né? Pra eu continuar, mas eu não conseguir esse acordo”*.

Fábio relatou que ficou chateado na época, pois queria continuar o curso, mas, infelizmente, isso não foi possível. Ele já era formado em uma graduação. Assim, ao sair do curso de Administração, conseguiu ingressar em uma especialização com aulas a distância, também na UFMG, mantendo o contato com a instituição. Sendo assim, evadiu do curso, mas não da instituição.

Esse caso do estudante Fábio foi apontado por Gilioli (2016), que definiu casos assim como de microevasão, uma vez que o estudante deixa o curso, mas permanece na IES e no sistema. Fábio destacou na entrevista que, se tivesse a oportunidade, não teria abandonado o curso, e que, se tivesse os conhecimentos que tem hoje, teria tentado permanecer e teria se graduado no curso de Administração, o que poderia ter trazido benefícios, principalmente, no emprego que está atualmente.

Pelo discurso do estudante evadido Fábio, pode-se notar o que também já havia sido abordado por Bueno (1993) ao diferenciar ‘evasão’ de ‘exclusão’. Conforme o autor, quando o abandono ocorre contrariando a vontade do aluno, deve ser tratado como uma exclusão e não como uma evasão.

Analogamente, com outro viés, Adachi (2009) observa que pode ser considerado como evasão quando o estudante tem a possibilidade de escolha como é o caso de Indira, que evadiu do curso ainda no primeiro semestre, por ter sua primeira escolha de curso o de Direito, pelo qual ela acreditava ter mais vocação. Indira destacou que cursar Direito sempre foi seu desejo, mas ingressou no curso de Administração para ter experiência em uma universidade federal e para tentar complementar, de alguma forma, a graduação em Direito. Ao vivenciar a rotina no curso de Administração, contou que se decepcionou com as disciplinas e percebeu que não era o projeto que queria naquele momento. Segundo ela mesma: *“eu não me identifiquei com o curso de Administração, eu comparei muito o curso de Direito com o curso de Administração e via que seu gostava muito do meu curso de Direito”*. Indira evadiu do curso de Administração e, em 2018, formou-se em Direito. Ela disse ter evadido do curso de Administração, porque as disciplinas não faziam sentido para ela, e que não tinha se arrependido dessa decisão, diferentemente do relato do Fábio. Ela relatou ainda que se sentiu privilegiada por ter tido a oportunidade de sair de um curso e continuar em outro pelo qual ela tinha mais afinidade. Ela completou na entrevista que se sentia realizada com a formação em Direito.

A aprovação em outro curso de interesse também foi destacada como motivo da evasão da ingressante Bruna, que relatou que o seu sonho *“sempre foi cursar Medicina em uma Universidade Federal”*, porém, depois de diversas tentativas de ingresso sem sucesso, ela decidiu se dedicar à sua segunda opção, a gastronomia. Desse modo, ela relatou que iniciou um curso técnico em Gastronomia e ao mesmo tempo em que cursava Administração no ICA-UFMG. Bruna disse que esperava abrir uma empresa e se transformar em uma administradora. Segundo ela: *“queria ter contato com o público”*, e deixou claro seu desejo principal de ingressar no curso de medicina: *“eu já queria medicina, era o curso que eu tinha de primeira escolha e eu estudava muito para isso, mas depois de várias tentativas acabou não dando certo naquele momento”*. Bruna enfatizou que havia se decepcionado com o de Administração, por conta da falta de prática e falta de contato com o público. Dessa forma, decidiu mudar seu projeto e retomar o desejo inicial, que era cursar Medicina. A estudante evadiu do curso de Administração e do de Gastronomia, ao mesmo tempo, para se dedicar ao seu projeto inicial. Na data da sua entrevista, ela cursava o 8º período do curso de Medicina em uma rede privada e dizia estar satisfeita com a decisão de seguir esse rumo.

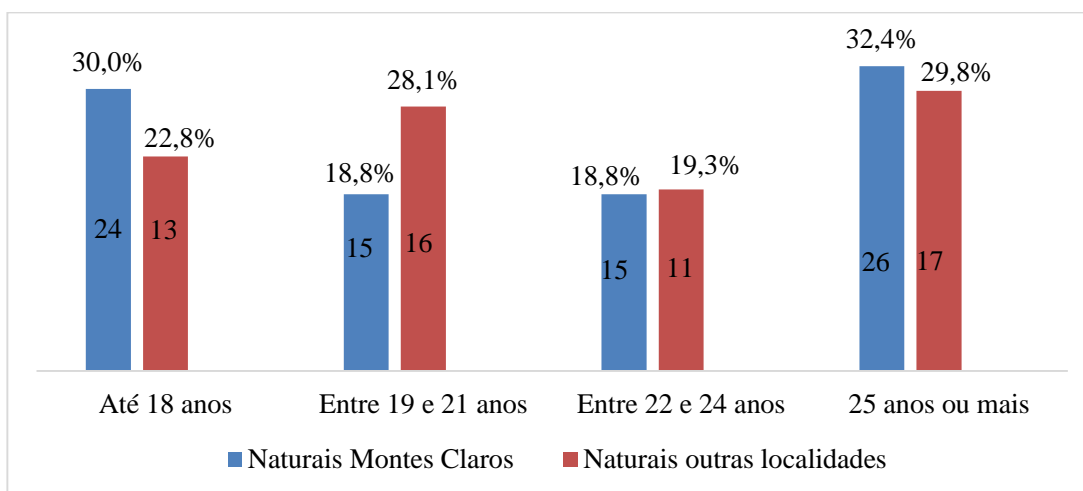
A evasão praticada por Indira e Bruna caracteriza-se como saída do curso e da instituição, mas não a saída do sistema de ensino, pois ambas as estudantes ingressaram em outro curso, em outra instituição, permanecendo, portanto, no sistema de ensino superior

(BRASIL, 1996). Gilioli (2016) classifica casos como esses como mesoevasão, que ocorrem quando os alunos evadem do curso e da IES, mas permanecem no sistema de ensino.

A evadida Luiza informou durante a entrevista que sempre sonhou em cursar Administração em uma universidade federal, e que seu projeto estudantil era de “*cursar o ensino superior independente de qual cidade*”. Ela conseguiu realizar o objetivo, ingressando na UFMG Campus Montes Claros, mas, em função das circunstâncias e da distância da família, optou por mudar para Belo Horizonte e continuar os estudos no *campus* sede. Desse modo, a estudante deu continuidade ao mesmo projeto, porém em uma cidade diferente. Luiza cursou um semestre no Campus ICA-UFMG e, no semestre seguinte, utilizando a mesma nota do ENEM, passou na UFMG de Belo Horizonte, também para o curso de Administração. De acordo com ela, a opção pela mudança de *campus* se deu pelo fato de que “*na capital tem mais oportunidades e também pelo fato de que o curso oferecido em Belo Horizonte não tem o foco voltado para o agrário como o de Montes Claros*”. Lima e Zago (2018) classificaram o tipo de evasão praticada em casos semelhantes ao de Luiza como “*nanoevasão*”, ou seja, o estudante permanece no mesmo curso e IES, mas transfere-se para outro *campus*, ou somente muda de turno, de tipo de formação (bacharel ou licenciatura), ou mesmo muda a modalidade de ensino presencial ou a distância.

O evadido Paulo foi um dos entrevistados que ficou mais tempo vinculado ao curso. Segundo ele: “*eu fiquei no curso de 2009 a 2013... quatro anos*”. Diferentemente do que foi apresentado na literatura como casos comuns de evasão, o estudante não evadiu nos primeiros períodos. Paulo destacou que, na época que ingressou no curso, não tinha um projeto estudantil definido, “*pois eu tinha 17 anos e a escolha do curso foi por influência do meu pai*”. Disse que o seu interesse era cursar Direito e até havia passado em uma seleção de uma faculdade particular, porém, por cobrança dos pais, que já pagavam escola particular, e que insistiram para que ele ingressasse em uma Universidade pública e por ter só 17 anos, na época, e sem ter o poder de escolha, ingressou no curso de Administração, o mesmo curso que da formação do seu pai.

Gráfico 10- Distribuição dos evadidos de acordo com a idade de ingresso no curso e naturalidade



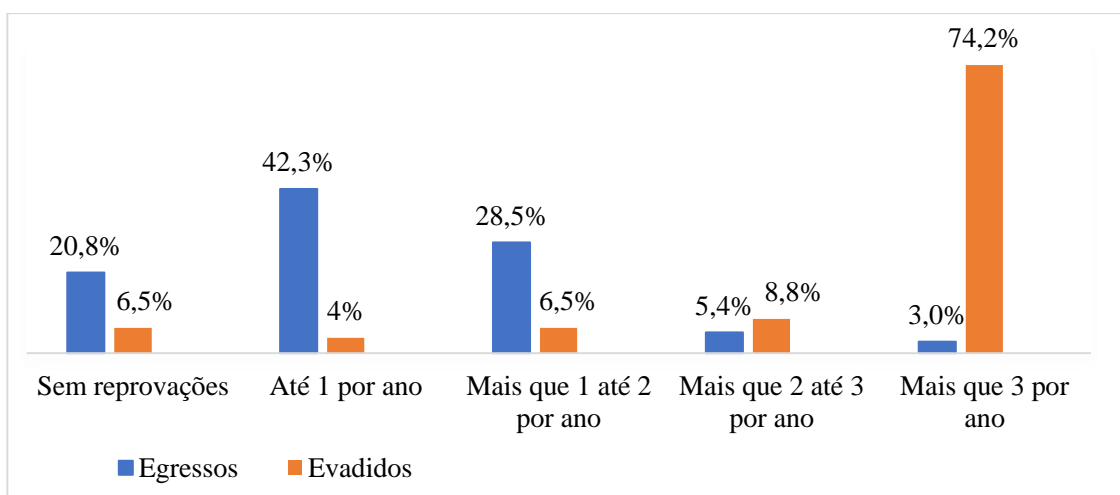
Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Bueno (1993) observa que estudantes jovens que escolhem a profissão precocemente e sob influência dos pais tendem a evadir posteriormente, pois acabam se frustrando com o curso.

Por não ser a sua área de interesse, Paulo relatou que não se esforçava e não levava o curso a sério, em consequência, foi reprovado em várias disciplinas.

O Gráfico 11 apresenta alguns dados que têm como foco casos como os do estudante Paulo. A saber: 74,2% (92 alunos) dos evadidos tiveram mais de três reprovações em um ano de curso, geralmente, no primeiro ano; enquanto 42,3% (55 alunos) dos egressos tiveram em média até 1 reprovação por ano.

Gráfico 11- Distribuição dos egressos e evadidos segundo a média de reprovações no curso



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

De acordo com Paulo, o motivo da evasão foi que, além do curso de Administração não ser de seu interesse, houve as repetências em diversas matérias: “*eu devia muita matéria, e então para eu realmente formar, eu ia levar alguns anos, e como não era o curso que eu queria, não era o que eu ia seguir eu optei por largar*”. Apesar de ter enfatizado o interesse inicial em cursar Direito, ao sair do curso, Paulo disse que havia se mudado para Vitória da Conquista, BA, para fazer cursinho pré-vestibular, e depois retornado para Belo Horizonte, onde se formou em Engenharia Civil. Ao concluir o curso, Paulo retornou para Itamarandiba para trabalhar e ficar próximo da família. Ele destacou que não se arrependeu de ter abandonado o curso de Administração. Todavia, relatou que, depois de tanto tempo matriculado, poderia ter concluído o curso.

Em resumo, as entrevistas evidenciam que, ao reformular o projeto estudantil, os entrevistados, exceto um deles, o evadido Fábio, incluíram uma nova graduação na jornada. Os casos foram de evasões do curso ou da instituição, mas não do ensino superior. Cada evadido ingressou em outro curso posteriormente, mantendo vínculos com o sistema de ensino, seja na rede pública, seja na rede particular. Nesses casos, o tipo de evasão praticada pelos entrevistados foi a mesma que Ristoff (1995) classificou de ‘mobilidade’, que não pode ser considerada como abandono do ensino superior, mas, sim, como uma mudança que faz parte do processo de amadurecimento do aluno. Talvez, pela possibilidade de mudança de curso, os entrevistados tenham avaliado a saída do curso como positiva e não esboçado arrependimento, exceto o evadido Fábio, que demonstrou interesse em continuar estudando, mas não conseguiu. Outro ponto interessante é que nenhum dos evadidos apontou o fator econômico como motivo da evasão. Luiza, que evadiu no primeiro semestre, foi a única dos entrevistados evadidos que recebeu bolsa de estudos do programa PRONOTURNO no tempo de vínculo com o curso. No entanto, por desejar estudar na sede em Belo Horizonte, optou por sair do curso no final do primeiro semestre. Luiza relatou que ser bolsista não havia interferido na sua permanência. Os demais entrevistados não receberam nenhum tipo de bolsa nem participaram de projetos de pesquisa, mas destacaram que isso não motivou a evasão do curso. Mesmo assim, esta pesquisa destaca a importância das políticas assistenciais e de acompanhamento visando a permanência na instituição, conforme apresentado na seção 5.2, na qual os estudantes em curso e os egressos destacaram que, sem assistência estudantil, poderiam, sim, evadir do curso. Destaca-se também que não houve generalização dos motivos da evasão, visto que a amostra, por ser pequena, não é representativa e que cada um dos participantes teve um motivo específico para evadir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo estudar as jornadas de estudantes em mobilidade ingressantes no curso de Administração do ICA/UFMG, no período de 2009 a 2018, de modo a compreender os desdobramentos dessas jornadas, bem como alguns aspectos do processo de evasão dos estudantes em mobilidade. No contexto de expansão do ensino superior, com a ampliação do número de vagas e a criação de cursos e de instituições nos lugares onde a oferta de ensino superior era escassa, as políticas públicas de acesso têm intensificado o ingresso e a circulação de estudantes no território brasileiro. Constatou-se que, a partir da adesão à política de expansão oferecida pelo REUNI, a prática da mobilidade em direção ao interior do Brasil tem se intensificado. Observou-se também que a unificação no processo de seleção promovida pelo ENEM/SISU contribuiu para os deslocamentos e para o ingresso no ensino superior, fato esse corroborado por entrevistados nesta pesquisa.

Ao observar as jornadas dos entrevistados, percebe-se que elas são permeadas de negociações. As jornadas de diferentes sujeitos focalizadas nesta pesquisa, expuseram o que podemos apontar como ‘texturas da mobilidade’: elas mapearam seus trajetos, suas adaptações e permitiram pensar sobre cada percurso, rotas que se desvinculam do movimento tradicional e convencional expostos na literatura sobre a mobilidade. Cada jornada estudantil exposta trouxe à tona o projeto daquele indivíduo e também suas negociações e reformulações, pois, de acordo com a trajetória e as experiências vividas, os projetos tendem a se transformar. A pesquisa apontou, assim, que a construção do estudante se dá no movimento. Nessa medida, alguns estudantes já passaram por outros processos de mobilidade e muitos arriscam-se pela primeira.

Nos relatos sobre as jornadas dos entrevistados, vimos também que os sujeitos que praticam a mobilidade estudantil têm como característica relativamente comum um projeto com metas e objetivos, mesmo que informais. Porém, conforme o contato com os espaços sociais, o que o que havia sido planejado recebeu reformulações: os estudantes incluíram, assim, novos projetos no seu processo de mobilidade. Logo, tanto os projetos quanto as jornadas mostraram-se eminentemente dinâmicos.

No que se refere à evasão de estudantes em mobilidade, constatou-se que ser estudante em mobilidade não foi um motivo decisivo no processo de evasão. Embora os estudantes entrevistados não componham uma amostra estatisticamente representativa, a partir das falas dos entrevistados observou-se que, aqueles que evadiram do curso de Administração da UFMG Campus Montes Claros geralmente ingressaram em outro curso da própria UFMG ou

continuaram os estudos em outra instituição de ensino superior. Dessa maneira, o que se evidenciou nesta pesquisa foram processos de evasão que representaram tomadas de decisão dos estudantes ao longo das suas jornadas. Assim sendo, tais processos não devem ser vistos como algo necessariamente negativo. Adicionalmente, pôde-se perceber a importância das redes de apoio, das políticas assistenciais, das bolsas de fomento, dos estágios remunerados e do apoio da família para contornar as dificuldades enfrentadas e para evitar a evasão. É possível inferir que a evasão não foi representativa entre os estudantes em mobilidade principalmente pela construção de redes de apoio, sobretudo de uma rede institucional sobre a qual os egressos e os estudantes em cursos destacaram que o apoio institucional foi fundamental para permanência no curso e a para conclusão da graduação.

Desse modo, os resultados desta pesquisa corroboram a importância de investimentos em políticas públicas educacionais. Como observado no decorrer do texto, os investimentos que promoveram a interiorização a partir do REUNI, a lei de reservas de vagas, a importância do ENEM e SISU para ingresso no ensino superior e a assistência estudantil foram aspectos fundamentais para o ingresso desses estudantes em mobilidade no curso de Administração e qualquer retrocesso em relação a essas políticas acarretariam uma perda significativa para sociedade brasileira.

Com relação aos limites deste estudo, a metodologia planejada previa a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente com os estudantes. Em função da pandemia, os procedimentos para entrevistas precisaram ser adaptados para realização remota. Se essa mudança representou um prejuízo para a qualidade da interação, por outro lado gerou a oportunidade de realizar entrevistas *online*, o que aumentou o alcance e a abrangência da pesquisa, possibilitando entrevistar - sem custos adicionais - aqueles estudantes que já não moravam mais em Montes Claros.

Algumas lacunas deixadas por este estudo poderão ser preenchidas por novas pesquisas, como a realização de estudos relacionado à questão de gênero e classe social, pois - apesar deste estudo abordar a inserção de novos subgrupos no ensino superior a partir das políticas de expansão - essas temáticas não foram aprofundadas nesta pesquisa.

Por fim, espera-se que este estudo contribua positivamente para a produção de outras pesquisas com a temática da mobilidade estudantil interna no contexto de expansão do ensino superior, que possam analisar as jornadas de estudantes de diversos outros cursos, as reformulações dos projetos estudantis, bem como as redes de apoio e suas contribuições para

que a mobilidade se realize e para que os propósitos dos estudantes sejam realizados nessa dinâmica de tecituras e texturas sociais

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

AGUIAR, Cynara Silde Mesquita Veloso de. **Coronelismo em São João Da Ponte: 1946- 1996**. Montes Claros: **Editora Unimontes**, 2002.

ALMEIDA, Aline Lemos. **A mobilidade acadêmica internacional na aprendizagem de administradores e engenheiros**. 2016. 123 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: avaliação políticas públicas para educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan. /mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul. /set., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440362006000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 set. 2020.

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. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 317-345, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/13.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ARANHA, Valmir. Mobilidade pendular na metrópole paulista. **São Paulo em perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 96-109, out. /dez. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL – ANDES. As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE Sobre a Educação Superior. **Cadernos ANDES**, Brasília, n. 25, p. 1- 41, ago. 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BAENINGER, Rosana. Movimentos migratórios no contexto paulista: tendências da década de 80. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 10, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, out. 1996.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da**

Avaliação da Educação Superior, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

BALLERINI, Damiana; SILVA, Maria Aparecida. Por uma pedagogia da mobilidade: notas sobre migrações estudantis. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 197-218, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1477/1137>. Acesso em: 15 maio 2020.

BARBOSA, Edmery Tavares; NASCIMENTO, Ramon Ferreira do; FILHO, Azamor Cirne De Azevedo; BIAVATTI, Vania Tanira. Fatores determinantes da evasão no curso de ciências contábeis de uma Instituição pública de ensino superior. USP - INICIAÇÃO CIENTIFICA EM CONTABILIDADE, 8, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/16UspInternational/282.pdf> . Acesso 29 jun. 2021.

BARDAGI, Marucia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psic. Rev.** São Paulo, v.14, n. 2, p. 279-301, nov. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107/13463>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

BARUFI, Ana Maria Bonomi. **Impactos do crescimento de vagas em cursos universitários sobre a migração de estudantes**: uma análise preliminar com o censo demográfico de 2010. Núcleo de Economia Regional e Urbana da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.usp.br/nereus/wp-content/uploads/TD_Nereus_13_2012.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

BENEDETTI, Alejandro. Espacios fronterizos del sursud americano. Propuesta de un modelo conceptual para su estudio. **Estudios Fronterizos**, v. 15 n. 29, p. 11-47, 2014. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35495/CONICET_Digital_Nro.afe12964-31ac-479e-9ab3-d664f4877e36_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2020.

BIANCHI, Caio Giusti; GODOY, Rosana Pêgas; FIGUEIREDO, Júlio César Bastos de. Determinantes da mobilidade acadêmica no ensino superior internacional. **Revista de Administração Educacional**, v. 1. n. 1. p. 4-18, jan./jun. 2017. Disponível em: https://pesquisa-eaes.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/determinantes_da_mobilidade_acade.pdf. Acesso em: 8 maio 2020.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 22, n. 39, Período jan/abr-2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1113.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 320 p.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 1, mar, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1237>. Acesso 16 jul. 2020.

BRASIL. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ ABRUEM, SESU, MEC, Brasília, 1996. 134 p. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superio>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O novo Enem**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA NORMATIVA Nº 21, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2012. 2012a. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI 2008**. Relatório do Primeiro Ano, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI 2008**. Relatório do Primeiro Ano, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Seleção Unificada (SISU). **Conhecendo o SISU**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior-SINAES. Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES. V.3, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_3_politica_institucional_de_integracao_e_de_avaliacao_do_egresso_para_melhoria_das_ies.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRAZ, Raquel Leite. **O programa ANDIFES de mobilidade acadêmica**: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3GFUT/1/disserta__o_raquel_leite_braz.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

BRAZ, Raquel Leite; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Perfil dos estudantes participantes do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. **Avaliação** – Campinas, v. 23, n. 3, p. 795-814, Sorocaba, SP, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-795.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de Alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago.1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA. Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online). Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CECHET, Adriana Garcia Stefani. O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil. 2013. 90 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Psicologia). Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: [dissertação-O INGRESSO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA ANÁLISE DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL \(ufpr.br\)](https://dissertação-O%20INGRESSO%20NA%20UNIVERSIDADE%20PÚBLICA%20ANÁLISE%20DOS%20SENTIDOS%20ATRIBUÍDOS%20POR%20UM%20GRUPO%20DE%20ESTUDANTES%20ATENDIDOS%20PELA%20ASSISTÊNCIA%20ESTUDANTIL%20(ufpr.br)). Acesso em: 2 dez. 2020.

CERQUEIRA, Maria do Carmo; ROSÁRIO, Dina Maria; SOEIRA, Elaine; MORAES, Márcia Maria. Nômades do saber: um estudo sobre migração estudantil. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - EDUCON, set. 2010, Laranjeiras. **Anais** [...]. Laranjeiras: UFS, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/RegisterToDownload#BulkDownload>. Acesso em: 12 abr. 2020.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de constituição da docência universitária: o REUNI na UFMG**. 2012. 268 f. (Tese) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8TYKDP/1/tese_coelho_maria_de_lourdes.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020

CUNHA, Daisy; LAS CASAS, Estevam Barbosa de. A profissionalização entre a educação e o trabalho. In: LA CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana. (org.). **UFMG pesquisa egressos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

CUNHA, José Marcos Pinto da. Retratos da mobilidade espacial no Brasil: os censos demográficos como fonte de dados. **Rev. Inter. Mob. Hum**, Brasília, Ano XX, n.º 39, p. 29-50, jul./dez. 2012.

CUNHA, José Marcos Pinto. Apresentação – Mobilidade espacial da população: desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo. In: **NEPO/UNICAM**, 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. [1992]. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-Posições**, v. 3, n. 1, p. 7-17, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644421>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DIAS, Gustavo. Mobilidade migratória: uma leitura crítica para além de metáforas hidráulicas. **REMHU, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 27, n. 57, dez. 2019,

p. 61-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v27n57/2237-9843-remhu-27-57-061.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

DIAS, Gustavo; SILVA, João Carlos Jarochinski; SILVA, Sidney Antonio da. Travellers of the Caribbean: Positioning Brasília in Haitian migration routes through Latin America. **VIBRANT**, Florianópolis, v. 17, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vb/v17/1809-4341-vb-17-e17504.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance – Eletrônica**, UNIVALI, v. 16, nº 1, p. 102 – 114, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/1050>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365/710>. Acesso em: 2 dez. 2020.

FILARDI, André Moura; PADIM Dayton Fernando. Políticas públicas de expansão do ensino superior federal no Brasil no contexto da mundialização do capital. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 61, p. 403-415, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640536/8095>. Acesso em: 5 maio 2020.

FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL – FUMP. **Alimentação**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=102>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FUSCO, Wilson; OJIMA, Ricardo. A interiorização do ensino superior em Pernambuco e seus efeitos na mobilidade pendular. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES, 9., out. 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015. p. 81-92. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-interiorizacao-do-ensino-superior-em-pernambuco-e-seus-efeitos-na-mobilidade-pendular-22443>. Acesso em: 12 abr. 2020

G1.com. 13% dos calouros no Sisu migram de estado em 2013. **G1**. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/13-dos-calouros-no-sisu-migram-de-estado-em-2013.html>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. **Estudo Técnico – Câmara dos Deputados**, Brasília, 2016. https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli. Acesso em: 20 dez. 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella; TORRES, Julio Cesar. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). **ORG & DEMO**, v.16, n. 1, p. 69-88, Marília, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, Edinalva Rodrigues. **Perfil dos egressos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais: Campus Regional de Montes Claros**. 2020. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

GONÇALVES, Edinalva Rodrigues; CALBINO, Daniel; VIEIRA, Flavio Cesar Freitas. História e gestão institucional do egresso da UFMG. **EDUCA**. Revista Multidisciplinar em Educação, v. 6, n. 15, p. 171-190, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3503>. Acesso em: 6 jun. 2020.

HENRIQUES, Franciele Lagni. Políticas públicas de expansão universitária: uma análise do Programa REUNI na UFSCar no período de 2007 a 2014. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7149/DissFLH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 dez. 2020.

HERINGUER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 24 jul. 2020.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – ICA. **Relatório de Gestão (2014-2018)**. Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://www.ica.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/06/RELATORIO-DE-GESTAO-2014-a-2018.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IORIO, Juliana; FONSECA, Maria Lucinda. Estudantes brasileiros no ensino superior português: construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. **Revista Finisterra**, v. 53, n. 109, p. 3-20, Lisboa, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38177237/ESTUDANTES_BRASILEIROS_NO_ENSINO_SUPERIOR_PORTUGUESAS_CONSTRUO_DO_PROJETO_MIGRATORIO_E_INTENCOES_DE_MOBILIDADE_FUTURA. Acesso em: 2 fev. 2021.

KNOWLES, Caroline. **Nas trilhas de um chinelo: uma jornada pelas vias secundárias da globalização**. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

LI, Denise Leyi; CHAGAS, André Luis Squarize. Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS - ENABER, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABER, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LI, Denise Leyi; CHAGAS, André Luis Squarize. Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS - ENABER, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABER, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p.

383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362016000200383&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional De Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4 n. 2 p. 366-386, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651587>. Acesso em: 31 ago. 2020.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação – Campinas**, v. 23, n. 1, p. 104-125, Sorocaba, SP, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772018000100104&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2020.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In*: HORTA; Cecília Eugenia Rocha (Org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES Cadernos, n. 25), 2012. p. 9-58. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20129>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LOBATO, Luana de Melo. **Entre Ficar e Sair: os Desafios dos Jovens do Distrito de Condado do Norte – MG**. 2018. 69 f. Monografia (Curso de Ciências Sociais/ Departamento de Política e Ciências Sociais – DPCS) Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. Montes Claros, 2018.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio. Executar é preciso, planejar não é preciso: proposta de framework para projetos de pesquisa. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 1, p. 32-65, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/765>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2010, 338 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24186/000744974.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 out. 2020.

MARANDOLA JR., Eduardo. Novos significados da mobilidade. **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 199-200, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n1/v25n1a13.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARCUS, George Emmanuel. Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1897105/mod_resource/content/1/George%20Marcus_Etnography%20in%20off%20world.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>. Acesso em: 1 dez. 2020.

MARTINEZ, Milena. Reuni: um projeto de desconstrução. In: Dossiê Nacional 3, Precarização das condições de trabalho I. **Revista Andes Especial**, Brasília, abr. 2013. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MARTINS JR, Angelo; DIAS, Gustavo. Imigração brasileira contemporânea: discursos e práticas de imigrantes brasileiros em Londres. **Análise Social**, Lisboa, n. 209, p. 810-832, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732013000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.

MAZZA, Débora. Mobilidade humana e educação: os estudantes estrangeiros na Unicamp. **CADERNOS CERU**, série 2, v. 22, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29474>. Acesso em: 16 maio 2020.

MAZZA, Débora. O direito humano à mobilidade: Dois textos e dois contextos. **REMHU**. Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana, Brasília, ano XXIII, n. 44, p. 237-257, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-237.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

MICHELAN, LUCIANO SERGIO; HARGER, CARLOS AUGUSTO; GIOVANI EHRHARDT; MORÉ, RAFAEL PEREIRA OCAMPO. Gestão de egressos em Instituições de Ensino Superior: possibilidades e potencialidades. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, Florianópolis, 2009. **Anais [...]**. Florianópolis, SC, UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 4 dez. 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2017** – Divulgação dos principais resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais-Deed. Brasília, DF, Setembro de 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 1 fev. 2021.

MOURA, Rosa; CASTELLO BRANCO, Maria Luisa Gomes; FIRKOWSKI, Olga Lúcia C. de Freitas. Movimento pendular e perspectivas de pesquisas em aglomerados urbanos, **São Paulo em perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 121-133, out./dez. 2005.

- NASCIMENTO, Ana Izabela. **Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua**: Estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais esocio culturais. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação, Domínio: Desenvolvimento Local e Formação de Adultos) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Porto, Porto, 2013. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fep/en/pub_geral.show_file?pi_doc_id=23407. Acesso em: 2 set. 2020.
- NHAGA, Banjaqui. **A globalização e migração estudantil para o Brasil**: a mão-de-obra estrangeira e a inserção dos estudantes africanos (UFCG, UFPB e UFPE) no mercado de trabalho brasileiro. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2191>. Acesso em: 14 maio 2020.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésia; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Dantas. Promessas e Limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Educação em Revista [online]. vol. 33. Belo Horizonte. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- NONATO, Brésia França. **Lei de Cotas e SiSU**: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5TGB6>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Marcelo; EVANGELISTA, Bárbara Michelle Pereira; FONSECA, Giovanni Campos. Revisão da literatura científica sobre estudos realizados com egressos da educação superior do Brasil, 1998 a 2017. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 4, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho de. O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. **Jornal de políticas educacionais**, v. 9, n. 17 / 18, p. 156-167, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40721>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- OLIVEIRA, Fred. Problemas extrapolam a infraestrutura e avançam sobre os direitos trabalhistas. In: Dossiê Nacional 3, Precarização das condições de trabalho I. **Revista Andes Especial**, Brasília, abr. 2013. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1904651914.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- PACHECO, João Alves. **As metamorfoses do Enem**: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à educação superior. 2013. 350 f. (Tese Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9735/1/Joao%20Alves%20Pacheco.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- PAREDES, Alberto Sánchez. A evasão do terceiro grau em Curitiba. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - NUPES**, São Paulo, 1994. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326. Salvador. Maio/Ago.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0309.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em: 16 jul. de 2020.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em: 30 ago. 2020.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

QUEIROZ, Carlos Henrique Santos. **Panorama do curso de graduação em administração da UFMG campus Montes Claros (2009 a 2018)**. 2018. 63 f. Monografia (Bacharelado em Administração) - Instituto de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2018.

RAMOS, Antonelis da Silva; GOMES, Paulo César . Voz aos Evadidos: a Evasão Escolar da Licenciatura em Matemática Ofertada na Educação a Distância na UniCesumar. **EaD em Foco**, v. 10, n. e966, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/966/541/5787> . Acesso, 25 jun. 2021.

RANGEL, Flaminio de Oliveira *et al.* Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8VCLL7STFbVsjkXTNPcYk5F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2020.

REIS, Edna Afonso, REIS, Ilka Afonso. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 1. ed. 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

REISDORFER, Thiago. Migração e experiência estudantil: um estudo de caso. **Monções - Revista do curso de História UFMS – CPCX**, v. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/5988>. Acesso em: 22 jul. 2020.

RISTOFF, Dilvo Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: **Flacso/Brasil** - Cadernos do GEA, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **FLACSO, Brasil**. Cadernos do GEA, n. 9, Rio de Janeiro, 2016.

Disponível em:

http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

RISTOFF, Dilvo. Introdução - princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1, 1996.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772014000300010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 3 jan. 2021.

SALES, Edriene Cristine da Silva Santos; ROSIM, Daniela; FERREIRA, Vicente da Rocha Soares; COSTA, Sérgio Henrique Barroca. O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação**, v. 24, n. 03, p. 658-679, Campinas; Sorocaba, SP, Nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-658.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-184.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SIERRA, Fulvio Rivero. Pensar el espacio, pensar los sujetos migrantes. Para una teoría de la apropiación subjetiva del espacio. **Argumentos**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/917/979>. Acesso em: 1 set. 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-184.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Patrícia Aparecida da. **O REUNI na UFJF: um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores**. 2013. 88 f. Dissertação (mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-reuni-na-ufjf-um-estudo-sobre-os-principais-desafios-enfrentados-pelos-gestores/>. Acesso em: 1 set. 2020.

SOARES, Jardel Batista. **Análise dos impactos do Reuni na percepção da comunidade universitária dos Campi Regional de Montes Claros/MG (UFMG) e Regional de Diamantina/MG (UFVJM)**. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/jardel_batista_soares.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MÁRTIRES, Hugo; SOUSA, Carolina. Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 43-70, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13998>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SOUZA, Christian Yago vieira de; PEREIRA, Anete Marília; GONÇALVES, Fábio Da Silva **A centralidade regional de Montes Claros no Norte de Minas: considerações a partir do setor industrial. e de serviços de saúde e ensino superior.** 2017. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/7/2017/12/Centralidade-regional-de-Montes-Claros-MG-analise-a-partir-do-setor-industrial-e-de-servi%C3%A7os-de-sa%C3%BAde-e-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela de; CASADO, Elías Sanz. Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 336-367, set/dez. 2015.

SOUZA, Edmara Martins de; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Políticas públicas para a educação superior no Brasil e a mobilidade estudantil interna. Políticas públicas: desafios nos contextos atuais. **TraHs Números especiais**, n. 4, p. 22-35, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25965/trahs.1526>. Acesso em: 4 maio 2020.

TAVARES, Érica; MONTEIRO, Jéssica. Movimentos pendulares para trabalho e estudo: estratégias metodológicas a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, n. 73, p. 33-58, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1982-5153.2019v34n73p33>. Acesso em: 30 jun. 2020.

TERAMATSU, Gustavo; STRAFORINI, Rafael. Do Enem ao SISU: cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil. In: MONTEIRO NETO, Aristides; MACEDO, Fernando Cezar; VIEIRA, Danilo Jorge (org.). **O Papel das Instituições de Ensino Superior na Interiorização do Desenvolvimento Brasileiro**. Brasília: Dirur/SDRU/MDS e IPEA, 2020. (no prelo).

TONEGUTTI, Claudio Antônio; Milena MARTINEZ, M. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública.** 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Política de Acompanhamento dos Egressos**. Joinville, SC: Editora Univille, abr. 2015. Disponível em: [Politica de Acompanhamento de Egressos Univille2.pdf](#). Acesso em: 22 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Cotas, Enem e Sisu mudaram o perfil dos alunos de graduação da UFMG**, demonstra análise da Prograd. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/90anos/cotas-enem-e-sisu-mudaram-o-perfil-dos-alunos-de-graduacao-da-ufmg-demonstra-analise-da-prograd/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Instituto de Ciências Agrárias. Projeto Pedagógico do curso de Administração. In: Graduação. Montes Claros: ICA, 2012. Disponível em: <http://twixar.me/wMc1>. Acesso em: 20 Nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **O projeto final enviado**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/reuni>. Acesso em: 12 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)** – campus regional da UFMG em Montes Claros. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2004/PDI.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional**. PDI 2018-2023. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/wp-content/uploads/2019/03/PDI-revisado06032019.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório de gestão 2010-2014**. Belo Horizonte, 2015b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014/>. Acesso em: 6 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/RELATORIO-DE-GESTAO-2011-UFMG-V5-m.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Relatório Parcial de autoavaliação Institucional**. Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <relatorio-autoavaliacao-institucional-2015.pdf> (ufmg.br). Acesso em: 5 dez. 2020.

VELOSO, Tereza Christina M.A; ALMEIDA, Edson Pacheco. Evasão nos cursos de graduação da universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série- estudos**, n. 13, p. 133-148, Campo Grande-MS, jna./jum., 2002. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>. Acesso em: 1 set. de 2020.

VETTORASSI, Andréa; DIAS, Gustavo. Estudos migratórios e os desafios da pesquisa de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 7-28, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/sec.v20i2.53055>. Acesso em: 27 maio 2020.

VICENTE, Milene Siqueira; DIAS, Sabrina de Oliveira Moura; SANO, Bárbara Harumy. Análise da ampliação do ensino superior no Brasil a partir do programa de reestruturação e expansão universitária: as novas universidades federais. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 9, p. 7-40, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/viewFile/32675/18823>. Acesso em: 1 dez. 2020.

XAVIER, Iara Rolnik. **Projeto migratório e espaço**: os migrantes bolivianos na região metropolitana de São Paulo. 2010. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279459>. Acesso em: 25 maio 2020.

ZAGO, Nadir. Em busca de novos horizontes: migração e ensino superior no projeto de jovens de origem rural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-11. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372094314_ARQUIVO_Nadir-Zago_1_.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Acesso-e-permnencia-no-Ensino-Superior.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Estudantes em mobilidade do curso de Administração (egressos, evadidos, ou em curso) entre 2009-2018. Entrevista-Narrativa

Identificação do entrevistado: Nome: _____ Situação: () Em curso; qual período?
_____ - () egresso; () evadido ()

O processo de mobilidade se inicia antes mesmo do deslocamento em si, existe por trás dos deslocamentos uma preparação e negociações para que a mobilidade ocorra.

- 1- Quando se inicia o processo seu processo de mobilidade? Montes Claros foi seu primeiro destino? (mapear as trajetórias).
- 2- Como foi o processo para ingressar na UFMG (era um desejo que tinha)? (Como foi sua preparação para o vestibular?)
- 3- Por qual motivo escolheu Montes Claros e a UFMG para cursar o ensino superior?
- 4- Você acredita que políticas de acesso ao ensino superior (ENEM/SISU) contribuíram para prática da mobilidade e ingresso no curso na UFMG?
- 5- Na literatura essas políticas são apresentadas como facilitadoras da mobilidade, pois permite concorrer em diversos lugares, mas também é apresentada como beneficiária para quem tem mais condições, diante dos custos do deslocamento. Quando você se preparou para mudar ou se deslocava para Montes Claros você sentiu essa dificuldade, ou esse medo em ter que arcar com as despesas? Ou você já estava preparado (a) para essa possibilidade?
- 6- Para cursar a graduação na UFMG você mudou para Montes Claros ou se deslocava diariamente? Me conte um pouco como ocorreu esse processo de mudança ou deslocamento diário. Se mudou morava com quem? Como se instalou em Montes Claros? Se praticava o deslocamento diário qual o meio de transporte utilizado, tempo de viagem?

- 7- Quais as principais dificuldades encontradas por você, enquanto estudante em mobilidade desde o processo inicial (vestibular) até o final (conclusão ou evasão do curso, ou até o momento- estudantes em curso)?
- 8- Qual o papel da sua família em relação ao ingresso no curso e a prática da mobilidade?
- 9- Quais eram seus objetivos/ desejos/ planos ao ingressar no curso? Qual a sua intenção quando mudou/ se deslocou para Montes Claros para estudar? (Projeto migratório)
- 10- Conseguiu realizar/ está realizando o que planejou inicialmente ou mudou alguma coisa? (Inclusão de novos planos)
- 11- Me conte as principais dificuldades/desafios (caso tenha) que você teve que enfrentar ao se deslocar ou mudar para Montes Claros para estudar. (Relatar)
- 12- Como era/é seu dia a dia durante a graduação? (onde se instalou, redes de amizade, trabalho, lazer, rotina de estudo, percurso até a universidade).
- 13- Sobre o seu percurso acadêmico, você reprovou ou ficou retido em alguma disciplina? (relatar o motivo da retenção ou reprovação, indicar disciplinas que encontrou mais dificuldades).
- 14- No tempo de vínculo com o curso você participou de algum grupo de pesquisa/extensão, se sim, influenciou no seu desempenho acadêmico? Se não, a participação poderia ter influenciado no desempenho e percurso acadêmico?
- 15- Ao ingressar na universidade obteve instruções/informações sobre o curso e sobre a Universidade? Como isso contribuiu na sua vida acadêmica? (Conhecer a Universidade e o curso pode contribuir para permanência no mesmo)

- 16- No tempo de vínculo do curso você recebeu algum auxílio? (bolsa, auxílio moradia) se sim, a política assistencial influenciou na sua permanência e conclusão do curso de graduação enquanto estudante em mobilidade? Se não recebeu, como a assistência poderia influenciar na permanência e conclusão do curso? (se for um estudante evadido que não tenha recebido auxílio - em relação ao tempo em que esteve vinculado ao curso se tivesse recebido algum auxílio teria mais chances em concluir o curso?)
- 17- (Egressos e em curso) Em algum momento pensou em evadir do curso? (Motivo)
- 18- (Em curso e Egressos) O que te motiva/motivou a permanecer no curso?
- 19- Até o momento você está satisfeita com o curso, era isso que você esperava quando ingressou lá no início?
- 20- (Egresso) Está satisfeito com o curso que formou?
- 21- (Egressos) atualmente você está trabalhando? E conseguiu ingressar no mercado de trabalho vinculado a área de formação após a conclusão do curso? Foi fácil encontrar emprego na área desejada? (Acompanhamento de egressos)
- 22- (Egressos) se você atua na área de formação as demandas do mercado de trabalho condizem com os ensinamentos ofertados no curso? Se não, o que a instituição poderia fazer para melhorar e atender a demandas do mercado de trabalho? (Avaliação institucional, acompanhamento de egressos)
- 23- (Egresso) após concluir o curso permaneceu em Montes Claros, retornou para cidade natal ou foi para outra cidade? Por qual motivo?
- 24- (Egresso) está satisfeito com o curso na qual se formou? Era isso mesmo que planejou inicialmente?

- 25- (Evadidos) qual (si) o principal (s) motivo (s) que te levou a abandonar o curso?
- 26- (Evadidos) no tempo de vinculo do curso você recebeu algum auxílio? (Bolsa, auxílio moradia) se sim, como avalia as políticas assistenciais para permanência no curso de graduação enquanto estudante em mobilidade? Se não você acha que ao tempo em que esteve vinculado ao curso se tivesse recebido algum auxílio teria mais chances em concluir o curso? (Relatar)
- 27- (Evadidos) quais as interferências da mobilidade na sua decisão de evadir do curso?
- 28- (Evadidos) Como você avalia a saída do curso, foi uma boa escolha?
- 29- (Evadidos) ao abandonar o curso ingressou em outro? Se sim, qual curso e em qual instituição?
- 30- (Evadidos) teve satisfação/apoio familiar quando resolveu abandonar o curso? (Reação da família)
- 31- (Evadidos) você acredita que está mais realizado (pessoalmente, profissionalmente) do que se tivesse continuado no curso?
- 32- (Evadidos) quais novos caminhos você seguiu quando abandonou o curso? (Continuou em Montes Claros, traçou outras trajetórias)
- 33- Pela sua experiência apresentada nessa entrevista, como você entende o processo de evasão?