

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

Thainara Cristina de Castro Ariovaldo

Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2023

Thainara Cristina de Castro Ariovaldo

Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais

Versão Final

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira

BELO HORIZONTE

2023

A712e
T Ariovaldo, Thainara Cristina de Castro, 1991-
Evasão nos cursos de licenciatura [manuscrito] : análise a partir do censo do ensino superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais / Thainara Cristina de Castro Ariovaldo. -- Belo Horizonte, 2023.
218 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Cláudio Marques Martins Nogueira.
Bibliografia: f. 201-214.
Apêndices: f. 215-218.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Licenciatura -- Evasão universitária -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Evasão universitária -- Teses. 5. Ensino superior -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Ensino superior -- Escolha da escola -- Teses. 7. Fracasso escolar -- Teses.
I. Título. II. Nogueira, Cláudio Marques Martins. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais

THAINARA CRISTINA DE CASTRO ARIOVALDO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Claudio Marques Martins Nogueira - Orientador
UFMG
Prof(a). João Valdir Alves de Souza
UFMG
Prof(a). Flavia Pereira Xavier
UFMG
Prof(a). Hustana Maria Vargas
UFF
Prof(a). Carolina Zucarelli
UFF

Belo Horizonte, 27 de abril de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Paulo Ribeiro, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 27/04/2023, às 17:00, 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 **2261114** e o código CRC **49C124AE**.

AGRADECIMENTOS

Na minha história de vida, realizar o doutorado em uma instituição como a UFMG era algo completamente improvável. Pensar nisso durante todo meu percurso deixou esta etapa ainda mais desafiadora. Eu precisei de muito apoio para acreditar que eu conseguiria concluí-la. Não tenho dúvidas de que o tive, de diversas formas, vindo de diversas pessoas. Agora, penso que não devo poupar agradecimentos a todos que chegar até aqui.

Primeiro agradeço à minha família. À minha mãe, Cida, por tudo, mas principalmente porque me ensinou a ter uma fé que move montanhas. Em Deus, na vida e, aqui eu preciso enfatizar... fé na Escola. Em contextos completamente adversos, minha mãe nos manteve acreditando que pelo estudo nós venceríamos. Ela esteve sempre certa. À minha irmã, Tati, por ser a primeira a entrar em uma universidade e por deixar a porta aberta para que eu me inspirasse nos seus passos e a seguisse. À minha irmã, Aline, por me ensinar, dia a dia, que dificuldade nenhuma pode nos parar. Aos meus sobrinhos, João Pedro e Lucas, porque desde que eles existem a melhor forma de aliviar o peso da vida se tornou assisti-los crescer, brincar junto e participar das suas conquistas. Ao Gu, que sempre será parte de nós, por sempre estar disponível para me apoiar.

Ao Victor, meu grande incentivador, por segurar minha mão nessa caminhada. Ver-me pelos seus olhos foi das coisas que mais me fizeram acreditar que eu conseguiria concluir o doutorado. Ter a sua companhia, seu amor e cuidado foi muito importante. E continua...

Ao meu orientador, professor Cláudio Nogueira. Depois de seis anos caminhando juntos, período do mestrado e doutorado, eu só posso agradecer porque, mais do que um orientador, o Cláudio se tornou um amigo e um dos maiores exemplos a ser seguido. Como orientador, porque é respeitoso, acolhedor, compreensível, disponível e conduz seus orientandos com empatia e leveza. Como professor, porque tem uma responsabilidade social com o exercício da docência que é admirável. Aprendi muito nas nossas reuniões de orientação, mas muito mais assistindo-o produzindo educação de qualidade, com compromisso ético com a pesquisa e com a docência. Muito obrigada por tudo, principalmente por confiar e acreditar em mim e por compreender as angústias do processo de realização de uma pesquisa de doutorado.

Junto ao Cláudio, preciso agradecer imensamente aos amigos e parceiros de pesquisa que, certamente, deixaram a produtividade desses quatro anos muito mais leve. Brésia, Gustavo e Patrícia, não tenho palavras para agradecer todo companheirismo, cuidado, disponibilidade, acolhida e torcida. Sem dúvida se tornaram grandes amigos e extrapolaremos os muros da universidade. Ao Gustavo, ainda, reforço minha gratidão pelo grande suporte nas manipulações realizadas nos bancos de dados analisados nesta tese.

Aos queridos parceiros do Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES), não só pelas trocas teóricas que com certeza são parte das bases dessa tese, mas pela oportunidade de crescer, aprender e me espelhar em todos vocês. São pesquisadores e professores que admiro e que contribuíram muito para minha formação nesta instituição.

Ao Giz, em especial aos amigos da equipe da Revista Docência do Ensino Superior. Fazer parte desse grupo me propiciou momentos de formação ímpares, que são e serão bases para minha atuação docente. Paralelo às possibilidades formativas, quero destacar que estar na equipe da Revista foi fundamental para meu sentimento de pertencimento à Universidade, sobretudo porque boa parte do doutorado se deu em contexto remoto, em virtude da pandemia. Nossas reuniões semanais extrapolaram as obrigações de trabalho editorial, foram amizade, acolhida e cuidado.

Aos colegas da linha de pesquisa, “Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades educacionais”, Alexsandra, Ísis, Lorena, Marcos, Tatiane e Túlio obrigada por suavizarem o percurso, dividirem os processos, as alegrias e as angústias inerentes a se fazer pesquisa.

Aos amigos da vida, conquistados em muitos contextos anteriores ao doutorado, que se mantiveram firmes ao meu lado, torcendo, incentivando, apoiando, acreditando, me inspirando e respeitando minhas ausências. Ana Elisa, Carlos Augusto, Dayane, Filipe, Laís (e Bento!), Luísa, Monique, Riane e Ritinha, vocês são, sem dúvida alguma, os melhores, a minha família fora de casa. Obrigada por tudo!

Por fim, eu agradeço à UFMG, em especial à Faculdade de Educação e o Programa de Pós-graduação em Educação e seus professores, pela oportunidade de me formar pesquisadora nesta instituição. Seis anos depois, eu não me acostumei e continuo achando muito grandioso

fazer parte dela. Pisar na UFMG sempre me emociona muito e o faço com muito respeito e gratidão.

RESUMO

Pesquisas anteriores têm demonstrado que o abandono discente das licenciaturas se apresenta, nas instituições federais, como um problema significativo. Dando continuidade aos esforços para compreender a ocorrência do fenômeno nesse grau acadêmico, esta tese teve como objetivo investigar a evasão que ocorre em cursos de licenciatura presenciais do setor público federal de ensino superior. Diante disso, duas hipóteses balizaram as estratégias de investigação empregadas: uma primeira seria a de que a evasão nos cursos de licenciatura ocorreria mais entre os estudantes de camadas populares, que seriam maioria nessas graduações e que por enfrentarem dificuldades acadêmicas, econômicas e sociais para se integrarem ao curso, os abandonariam; a segunda suporia que a evasão nessas graduações estaria associada, em alguma medida, à mobilidade voluntária dos estudantes no interior do sistema, ou seja, à decisão de mudarem em direção a graduações avaliadas por eles como mais rentáveis econômica e socialmente. A fim de explorar essas hipóteses, buscou-se, além de identificar os percentuais da incidência do fenômeno nessas graduações e variações quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes evadidos, analisar o destino daqueles que, tendo abandonado os cursos de formação de professores, reingressaram no ensino superior. O principal interesse pela análise dos percursos dos discentes foi identificar o sentido da mudança, se para cursos mais ou menos seletivos. O desenho metodológico desta pesquisa compreendeu dois níveis de análise (nacional e local). Uma primeira parte do estudo tem como base os microdados nacionais das instituições federais de ensino superior, disponibilizados pelo Censo da Educação Superior. As informações analisadas são referentes à coorte de ingressantes de 2014, acompanhando-a até 2017. Em uma perspectiva comparada são avaliados os percentuais de evasão, segundo grau acadêmico dos cursos e perfil socioeconômico dos estudantes para entendermos se, de fato, há maior evasão nos cursos de licenciatura e entre os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Além disso, é analisado o percurso dos estudantes que ingressaram em cursos de licenciatura nas instituições federais no referido ano e que evadiram e reingressaram no ensino superior. A segunda parte deste estudo focaliza as licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi realizada com base em dados disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação desta instituição, os quais contemplam: perfil social e escolar dos estudantes e situação na Universidade (cursando, trancado, formado ou evadido). Ao investigar a instituição, também se realizou a caracterização da evasão segundo tipos de cursos e perfil socioeconômico dos estudantes e o acompanhamento de uma coorte, agora de ingressantes do ano de 2016. Nossas análises, tanto do contexto mais amplo do ensino superior quanto da instituição investigada, resultaram na constatação de que não é possível associar de forma direta evasão e desvantagens sociais. Ao distinguirmos os tipos de evasão, encontramos, em alguns casos, inclusive o contrário. Assim, observamos que estudantes reingressantes são aqueles que, independentemente do grau acadêmico de origem, apresentam maiores vantagens sociais, o que certamente é o que os possibilitam prolongar seu tempo na universidade, reorientando suas escolhas para formações que consideram mais promissoras. No que diz respeito à direção da mudança dos estudantes reingressantes, pela investigação com base no Censo, chama a atenção a abertura acentuada dada pelos indivíduos que evadem das licenciaturas à inserção em instituições privadas de ensino e o reingresso em graduações mais prestigiosas, frequentemente de bacharelado. No contexto da UFMG, identificamos que o comportamento dos estudantes quanto à evasão deste grau acadêmico também está associado às áreas de conhecimento dos cursos, com maior índice entre as licenciaturas de áreas exatas e menores nas áreas humanas e, principalmente, biológicas. Além disso, entre os evadidos das licenciaturas que reingressam há uma orientação ascendente do ponto de vista do prestígio dos

cursos de destino, com maior inclinação ao ingresso em cursos relativamente mais prestigiosos, como são os casos daqueles que são das área das Engenharias e das Ciências Sociais Aplicadas. De um modo geral, os resultados da tese reforçam o que já era apontado por alguns pesquisadores: parte dos casos de evasão não é resultado de fracasso acadêmico ou dificuldades socioeconômicas para persistir nos estudos, mas sim, produto de uma decisão estratégica do estudante de se reinserir no ensino superior em cursos ou instituições considerados mais satisfatórios.

Palavras-chave: Licenciaturas. Evasão. Evasão no ensino superior. Evasão por mobilidade.

ABSTRACT

A previous research has shown that student dropout from undergraduate courses is a significant issue in federal institutions. Continuing the efforts to understand the occurrence of the phenomenon in this academic degree, this thesis aimed to investigate the evasion that occurs in face-to-face teaching courses at the federal public sector of higher education. In view of this, two hypotheses guided the investigation strategies: the first one is that evasion in the degree courses mostly occurs among students from lower classes, who should be the majority in these graduations and just because they face academic, economic and social difficulties to join the course, they drop them. The second hypothesis assumes that dropping out of these graduations would be associated, at some point, with the voluntary mobility of students within the system, that is, the decision to change towards graduations considered by them as more economically and socially profitable. In order to explore these hypotheses, in addition to identifying the percentages of the phenomenon's incidence in these graduations and variations in terms of the socioeconomic profile of dropout students, we sought to analyze the fate of those who, having dropped out of teacher training courses, restarted the higher education. The main interest in analyzing the students' paths was to identify the direction of change, whether for more or less selective courses. The methodological design of this research comprised two levels of analysis (national and local). The first part of the study was based on national micro data from federal institutions of higher education, made available by the Higher Education Census. The analyzed information refers to the cohort of freshmen from 2014, following it until 2017. In a comparative perspective, were evaluated the dropout percentages according to the academic degree of the courses and the socioeconomic profile of the students, in order to understand whether, in fact, there is greater dropout in the degree courses and among the most socioeconomically vulnerable students. Besides, were analyzed the path of students who entered undergraduate courses at federal institutions in that year and who dropped out and re-entered higher education. The second part of this study focuses on undergraduate degrees at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and was carried out based on data provided by the Dean of Undergraduate Studies at this institution, which include: social and academic profile of students and situation at the University (attending, locked, formed or evaded). Thought the investigation of the institution, the characterization of evasion was also carried out according to the types of courses and socioeconomic profile of the students, in addition to monitoring a cohort of freshmen from 2016. These analyses, both of the broader context of higher education and of the investigated institution, resulted in finding that it is not possible to directly associate evasion and social disadvantages. By distinguishing the types of evasion, we found, in some cases, even the opposite. Therefore, we observe that re-entering students are those who, regardless of their academic degree of origin, have greater social advantages that is certainly, what makes it possible for them to prolong their time at the university, reorienting their choices towards training what they consider more promising. Concerning the direction of change of re-entrant students, based on research based on the Census, we highlight the accentuated openness given by individuals who evade degrees to insertion in private educational institutions and re-entry into more prestigious courses usually bachelor's degrees. At the UFMG context, we identified that the behavior of students regarding the evasion of this academic degree is also associated with the areas of knowledge of the courses, with a higher rate among undergraduate degrees in exact areas and smaller

ones in the humanities and, mainly, biological areas. In addition, among graduates who drop out of undergraduate courses who reenter, there is an upward orientation from the point of view of the prestige of the destination courses, with a greater inclination to enroll in relatively more prestigious courses, as are the cases of those in the areas of Engineering and Social Applied Science. In general, the results of the thesis reinforce what some researchers has already been pointed: part of the dropout cases is not the result of academic failure or socioeconomic difficulties to persist in studies, but rather, the product of a strategic decision by the student to reinsert in higher education in courses or institutions considered more satisfactory.

Keywords: Degrees. Evasion. Evasion in higher education. Reentry.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações segundo instituições	92
Tabela 2: Características dos estudantes que ingressaram nas instituições federais em 2014.	128
Tabela 3: Perfil dos ingressantes de 2014 de acordo com a cor/raça e origem escolar.....	132
Tabela 4: Evolução da evasão nas instituições federais de 2014 a 2017.....	134
Tabela 5: Evolução da evasão entre os ingressantes das instituições federais, segundo critérios socioeconômicos	137
Tabela 6: Evolução dos tipos de evasão entre os ingressantes das instituições federais, segundo critérios socioeconômicos	139
Tabela 7: Distribuição dos evadidos das instituições federais, segundo grau acadêmico.....	143
Tabela 8: Distribuição dos evadidos, segundo grau acadêmico e perfil dos ingressantes de 2014	144
Tabela 9: Distribuição da coorte de 2014, segundo grau acadêmico	149
Tabela 10: Distribuição dos evadidos de 2014 ao longo do período de análise.....	150
Tabela 11: Grau acadêmico matriculado em 2015, 2016 e 2017, conforme grau acadêmico do curso de ingresso em 2014	150
Tabela 12: Áreas de destino dos evadidos de 2014.....	152
Tabela 13: Destino institucional dos evadidos de 2014	154
Tabela 14: Informações dos ingressantes de 2016 na UFMG.....	161
Tabela 15: Características dos ingressantes da UFMG em 2016, segundo grau acadêmico.	167
Tabela 16: Distribuição da coorte de 2016, conforme grau acadêmico, situação acadêmica e perfil sociodemográfico	169
Tabela 17: Situação acadêmica dos estudantes da UFMG, segundo tipos de evasão vivenciados	172
Tabela 18: Situação acadêmica dos estudantes da UFMG, segundo grau acadêmico de ingresso e tipos de evasão vivenciados	173
Tabela 19: Distribuição da coorte de 2016, segundo grau acadêmico de ingresso e situação acadêmica (diferenciando os tipos de evasão).....	174
Tabela 20: Análise da evasão dos cursos da UFMG entre os ingressantes de 2016	178
Tabela 21: Grau acadêmico de destino, conforme grau acadêmico do curso de ingresso em 2016.....	182

Tabela 22: Área do conhecimento de destino, conforme área do conhecimento do curso de ingresso em 2016..... 185

Tabela 23: Distribuição dos estudantes que ingressaram na UFMG em 2016, segundo grau acadêmico e curso..... 218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	26
1.1. Análise da evasão a partir da teoria de Pierre Bourdieu	27
1.2. Análise da evasão no ensino superior a partir da teoria de Vincent Tinto.....	35
1.3. Adequação do modelo teórico de Tinto ao contexto brasileiro	42
1.4. Outras possibilidades de análise da evasão.....	45
1.4.1. A teoria da afiliação estudantil de Alain Coulon	46
1.4.2. Teoria da escolha racional.....	49
Considerações	52
2. ANÁLISE SOBRE A POSIÇÃO DAS LICENCIATURAS NO CAMPO	56
2.1. Marcos regulatórios da formação de professores: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à atualidade.....	57
2.2. Expansão e hierarquias do ensino superior brasileiro: o lugar das licenciaturas.....	63
2.3. Atratividade discente e as justificativas da escolha por cursos de licenciatura	72
2.4. Perfil socioeconômico dos discentes das licenciaturas.....	76
2.5. Valorização profissional e rentabilidade dos diplomas dos licenciados.....	79
Considerações	83
3. EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	86
3.1. Características gerais das teses e dissertações sobre evasão nas licenciaturas	89
3.2. Estado do conhecimento: análises das definições de evasão e teorias mobilizadas para interpretação do fenômeno.....	93
3.3. Estado do conhecimento: principais resultados	98
3.4. Para além do estado do conhecimento	109
3.4.1. Evasão na UFMG: o que se sabe sobre o abandono discente nos cursos de licenciatura da instituição.....	114
3.5. Considerações: Lacunas investigativas nas pesquisas sobre evasão nas graduações de licenciaturas	119
4. EVASÃO NAS LICENCIATURAS: ANÁLISE A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	123
4.1. Dados e métodos	125
4.2. Perfil dos ingressantes das universidades federais em 2014.....	131
4.3. Evasão nas instituições federais de ensino superior e sua variação ao longo dos anos, segundo características sociais dos estudantes e tipos de curso frequentado	134

4.4. A evasão analisada segundo grau acadêmico de ingresso	142
4.5. Para onde foram os estudantes da coorte de 2014 que evadiram das suas graduações: uma análise do percurso dos estudantes evadidos	148
4.6. Considerações	154
5. ANÁLISE DA EVASÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG	157
5.1. Dados e métodos	159
5.2. Perfil dos ingressantes da UFMG em 2016	163
5.3. Análise da evasão na UFMG	167
5.4. Para onde foram os estudantes reingressantes da coorte de 2016 da UFMG que evadiram das suas graduações: uma análise do percurso dos estudantes evadidos	177
5.5. Análise da movimentação dos estudantes entre as graduações da UFMG: para onde vão os reingressantes que evadiram das licenciaturas	181
5.6. Considerações	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
Referências	201
Apêndice A – Capítulo 3 – Evasão discente nos cursos de licenciatura	215
Apêndice B – Capítulo 5 – Análise da evasão dos cursos de licenciatura da UFMG	218

INTRODUÇÃO

No contexto de mudança do sistema de ensino superior brasileiro, especificamente do setor público federal, o tema da evasão entra para agenda de pesquisa, com trabalhos focalizados em perceber como o processo de ampliação das oportunidades de acesso repercutiu nas trajetórias dos estudantes (Adachi, 2009; Achachi, 2017; Paula, 2021). O estudo apresentado nesta tese contribui para o entendimento da temática se estruturando em dois níveis de análise, ao partir de dados referentes ao contexto nacional e em seguida focalizar a evasão dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nas duas últimas décadas, o sistema de ensino superior público brasileiro passou por acentuadas modificações que resultaram em um amplo processo de expansão e diversificação. Esse processo está relacionado diretamente a três iniciativas do Governo Federal: a expansão e interiorização incentivada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007; a instituição de um novo mecanismo de acesso, em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que centraliza em uma mesma plataforma *online* oferta e demanda por vagas; e a ampliação da oportunidade de acesso para grupos sociais historicamente desfavorecidos, por meio de uma série de políticas de ações afirmativas que culminaram na promulgação da Lei nº 12.711 de 2012, a chamada Lei de Cotas.

Os efeitos destas políticas governamentais podem ser percebidos ao se verificar a evolução dos números de matrícula no setor público. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2018; 2019), do ano de 2007, no qual o Reuni foi criado, a 2018, houve uma evolução no percentual de matrícula neste setor do ensino superior de 55,6%, passando de 1.335.177 matriculados para 2.077.481. Este crescimento foi ainda mais significativo nas instituições federais, nas quais as matrículas ampliaram-se 106,7%, passando de 641.094 para 1.324.984. Cabe, de qualquer forma, registrar que o setor privado conservou e até mesmo ampliou sua participação no total de matrículas do ensino superior no mesmo período. Passando de 3.914.970 em 2007 para 6.373.274 em 2018¹.

¹ Mesmo com essa forte expansão em ambos os setores, ainda há muito que caminhar. "No Brasil, a proporção de pessoas de 25 a 64 anos com pelo menos o ensino superior de graduação, em 2017, era de 17,0%, enquanto esse mesmo indicador para países membros da OCDE era de 30,3% em média" (IBGE, 2018).

Além do aumento no número de matrículas, é importante considerar as consequências das políticas acima mencionadas sobre o perfil dos estudantes que têm acessado as instituições públicas. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na rede pública de ensino superior a proporção de estudantes vindos dos dois quintos de rendimentos mais baixos no país passou de 8,1% em 2005 para 26,7% em 2019. No que diz respeito à cor/etnia dos alunos, em 2019, 49,9% dos estudantes da rede pública de ensino superior são pretos e pardos².

Esses avanços no sentido da democratização são louváveis, mas é importante não se esquecer que o acesso ao ensino superior brasileiro ainda é muito restrito e internamente trata-se de um contexto muito desigual. Embora tenhamos avançado no sentido da democratização do acesso ao ensino superior, esse processo não exclui a permanência de uma série de desigualdades relacionadas aos tipos de oportunidades educacionais efetivamente disponíveis para os diferentes atores sociais. Ribeiro e Schlegel (2015) demonstram que houve avanços com o aumento da participação relativa de mulheres, pretos, pardos e indígenas, mas por outro lado apontam que isso aconteceu de forma desigual entre os cursos e áreas de formação. Na mesma direção, uma série de autores (Honorato, Zucarelli e Vieira, 2019; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Alves et al, 2017; Perosa e Costa, 2015; Vargas, 2010) ressaltam as hierarquias existentes entre os cursos superiores, evidenciando que aquelas graduações que preparam para o exercício das profissões mais prestigiosas e rentáveis são ocupadas por um perfil de estudantes mais elitizado social e economicamente e os cursos que preparam para as profissões menos rentáveis do ponto de vista econômico e simbólico, como é o caso dos cursos de formação de professores, são ocupados por estudantes de um perfil menos favorecido.

Neste contexto, além das diferenças no acesso aos cursos e às instituições conforme o perfil social dos estudantes, é preciso compreender as dinâmicas sociais subjacentes aos fenômenos da permanência e do seu contraponto, a evasão. Por que um número considerável de estudantes que ingressam não permanece ou conclui seus cursos? Para conseguir responder a essa questão, é preciso investigar os condicionantes do abandono discente. A evasão no ensino superior é um tema amplo, interdisciplinar e que, em virtude das diversas dimensões

² Vale notar que esse processo de diversificação do perfil dos estudantes também atingiu o setor privado, embora de forma menos intensa e com hierarquias marcantes entre os diferentes cursos e instituições.

que necessitam de ser consideradas na tentativa de explicá-lo (questões individuais, institucionais, políticas, econômicas etc.), configura-se como um fenômeno de muita complexidade. Embora numa primeira aproximação seja comum a associarmos de forma muito direta ao fracasso, como se os estudantes sempre evadissem por passarem por dificuldades acadêmicas e ou socioeconômicas (problemas familiares, necessidade de priorizar o trabalho, impossibilidade de arcar com os custos diretos ou indiretos relacionados à frequência ao ensino superior, etc.), estudos revelam que há outras explicações para sua ocorrência (Nogueira et al, 2021; Paula e Nogueira, 2020; Ristoff, 1995; Tinto, 2012).

Este fenômeno não seria necessariamente sinônimo de fracasso. O estudante que evade de determinada graduação não está necessariamente abandonando o ensino superior. Pode estar apenas se movimentando no interior do sistema, buscando se realocar em outro curso e/ou instituição e essa mudança, do ponto de vista do indivíduo, pode ser vivida como algo positivo. Em muitos casos, ela significa o abandono de uma graduação que não atende aos interesses ou objetivos individuais e o redirecionamento para um curso e/ou instituição considerados mais satisfatórios.

Uma das referências mais importantes nos estudos sobre evasão é Vincent Tinto. Este autor, dedicando-se a compreender o fenômeno da evasão nas instituições do ensino superior norte-americano, desenvolveu, em 1975, um modelo de análise da evasão que ainda hoje é amplamente utilizado na literatura internacional e nacional. Discutiremos o modelo do autor em maior profundidade no Capítulo 1 desta tese, mas sinteticamente pode-se dizer que o seu modelo associa a evasão ao grau de integração dos indivíduos no contexto universitário. Tinto considera que a decisão do estudante quanto à permanência ou ao abandono ocorre em um processo longitudinal do qual, por um lado, fazem parte o contexto acadêmico e social da instituição e, por outro, o indivíduo, caracterizado por sua inserção social extrauniversitária e imbuído de um compromisso maior ou menor com a conclusão do ensino superior. Esse conjunto de elementos colabora para um maior ou menor nível de integração. O autor constata que durante a trajetória do estudante, o nível de integração nos sistemas acadêmicos e sociais da instituição a qual está vinculado, associado às suas características socioeconômicas e escolares, influencia seus compromissos iniciais com a instituição e com objetivo de conclusão da graduação. O nível de compromisso, mais ou menos consistente, é o que pode levar à decisão de permanência ou a diferentes formas de evasão.

No que diz respeito às formas de abandono da instituição universitária, Tinto (2012) sugere a distinção entre saídas involuntárias e voluntárias. As primeiras seriam resultado de um fracasso acadêmico. Nesses casos, para o autor, o processo longitudinal que resulta na evasão da instituição seria marcado por dificuldades nas experiências dos indivíduos para se integrarem academicamente às normas formais e informais da comunidade universitária. (Tinto, 1988). As evasões voluntárias, por sua vez, ocorreriam apesar da manutenção de um desempenho suficiente e boa integração social por parte do estudante. Neste caso, os discentes que abandonam as instituições às quais se vincularam inicialmente, o fazem não por fracasso, mas por acreditarem que há aspectos acadêmicos ou sociais dessa configuração institucional que não estão alinhados com seus gostos e preferências individuais. Essa distinção entre as diferentes perspectivas do abandono é importante por deixar claro que, do ponto de vista do estudante, nem toda evasão é um problema.

Podemos concordar com Tinto que a evasão nem sempre marca o fracasso dos estudantes diante das exigências do ensino superior. Em muitos casos, os indivíduos evadem por de fato se sentirem insatisfeitos com a sua condição inicial de ingresso. Isso é particularmente claro no Brasil, onde frequentemente o estudante é levado a escolher seu curso de ingresso em função da nota obtida no processo seletivo, vestibular ou Sisu. Essa escolha, realizada em função das possibilidades objetivas de aprovação, nem sempre atende satisfatoriamente às preferências dos estudantes, podendo levá-los à evasão e à mudança de curso assim que possível. Em trabalhos anteriores discutimos como isso foi intensificado após a adoção do Sisu. Embora tenha sido pensado para contribuir para a democratização do acesso, o Sisu apresentou um efeito não previsto em sua formulação, fazendo com que candidatos desenvolvessem escolhas estratégicas, compatíveis com a nota do Enem e não com seus interesses ou identificação. Essa escolha pelo possível torna mais duvidosa a permanência do candidato no curso escolhido. Assim, diversas pesquisas sugerem que o Sisu parece ter elevado o percentual de evasão de curso, especialmente nas graduações menos prestigiosas e menos seletivas (Almeida et al, 2016; Nogueira et al, 2017; Ariovaldo e Nogueira, 2018), como as licenciaturas. Retomaremos esta discussão ao longo da tese.

Cabe notar que o significado positivo ou negativo da evasão depende também da perspectiva adotada, do ponto de vista do estudante ou institucional. Para a instituição, quase sempre é algo negativo, implicando perda de alunos pagantes, no caso das privadas, ou de recursos

investidos, no caso das públicas. Do ponto de vista dos estudantes, como já mencionado, pode significar algo negativo ou positivo dependendo das razões que levaram à tomada de decisão de evadir.

Além do significado positivo ou negativo da evasão, é preciso considerar que o fenômeno pode se referir à saída do sistema de ensino superior, de instituições ou de cursos superiores específicos. Nas pesquisas realizadas por Tinto e no seu modelo explicativo da evasão, o autor busca compreender o abandono discente das instituições. No caso brasileiro, no entanto, como apontam Mercuri e Polydoro (2004), ao se considerar as características do ensino superior parece adequado ampliar as variáveis presentes no modelo teórico de Tinto, adicionando aos preditores citados (compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo de graduar-se) o compromisso com o curso de ingresso. Essas autoras consideram, assim, que uma análise do fenômeno da evasão no contexto brasileiro implica em levar em consideração a segurança do estudante quanto à escolha da graduação e a segurança quanto às perspectivas profissionais propiciadas por ela. Isso é necessário porque o acesso ao ensino superior no Brasil se faz por cursos e a seletividades deles é muito distinta, fazendo com que frequentemente se acesse graduações que são consideradas possíveis de aprovação, mas que não são as mais desejadas. Diante dessa situação, o estudante fica propenso a se reorientar para o curso preferido assim que possível. De acordo com Sá (2021; 2022), o que se observa no contexto nacional é que muitos dos estudantes que evadem reingressam não só no ensino superior, mas na mesma instituição.

Não se pode negar, de todo modo, a existência da evasão do sistema de ensino superior, ou seja, de um percentual de estudantes que saem de seus cursos e ou instituições e não voltam aos estudos. Essa forma de evasão é a mais preocupante por estar claramente associada a questões sociais. Neste caso, trata-se claramente de um problema social a ser enfrentado, um fenômeno que possui necessariamente uma conotação negativa (Nogueira et al, 2021).

Diante da complexidade que se apresenta, as investigações sobre o abandono têm muito desafios metodológicos. A depender do modo como o objeto é construído, diferentes abordagens serão empregadas (Vitelli e Fritsch, 2016). Assim, em primeiro lugar, é necessário que se estabeleça o que se entende por evasão, distinguindo-se as diferentes formas de abandono (do curso, da instituição ou do sistema educacional). Além disso, também é

necessário que se defina qual o recorte temporal se pretende investigar (semestral, anual ou por coortes).

Os autores Vitelli e Fritsch (2016) nomeiam a dimensão relacionada ao contexto da evasão de granularidade. A evasão do curso diz respeito a não matrícula no curso, podendo o aluno migrar para outro dentro da mesma instituição ou para outra; a evasão de instituição é o abandono discente da instituição inicialmente matriculado; por fim, a evasão do sistema educacional está relacionada a saída do estudante do sistema de ensino. No que diz respeito à dimensão do tempo de evasão, estes autores a nomeiam de temporalidade. Assim, a evasão imediata seria a análise das desistências em um semestre, enquanto a anual se dedicaria a investigar a evasão em um determinado ano e, por último, a análise por coortes se faz analisando o fenômeno da evasão ao longo do tempo entre os estudantes que ingressaram em um dado momento. Não seria apropriado comparar e, menos ainda, agregar diretamente resultados de pesquisas que se referem a evasão a partir de diferentes granularidades e temporalidades. Boa parte das dificuldades presentes no debate sobre o fenômeno decorreriam justamente da falta de clareza em relação a essas definições.

Por esse motivo, nesta tese deixamos claro o contexto ou a granularidade em que tomaremos o fenômeno. Investigaremos a evasão de curso, entendida como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996, p. 15), considerando que as motivações para sua ocorrência são variadas e precisam ser investigadas com cautela. Além disso, a temporalidade também é definida: focalizaremos as análises em coortes de ingressantes nos cursos de licenciatura.

No que se refere às licenciaturas, temos uma vasta bibliografia que aponta a desvalorização social dos cursos e da profissão docente e o perfil social e escolar mais baixo daqueles que as escolhem. No Brasil a profissão de professor apresenta problemas concretos que afetam sua imagem e limitam sua atratividade entre jovens, sobretudo aqueles de classes sociais favorecidas ou os que apresentam bom desempenho escolar (Louzano et al, 2010; Gatti, 2015; Alves et al, 2016). As percepções negativas sobre a remuneração, condições de trabalho e o baixo prestígio social da profissão tendem a ter como efeito o afastamento de estudantes mais qualificados, seja pelo não ingresso ou pela decisão posterior de evadir (Azevedo, 2019;

Schwerz, 2020). No caso das instituições federais, pesquisas anteriores diagnosticaram que o abandono dos cursos de formação de professores se configura em um problema a ser enfrentado, pois se apresenta de maneira mais acentuada do que o abandono discente de outros graus acadêmicos (Azevedo, 2019). Isso tem sido identificado mesmo em contextos institucionais nos quais tenham sido percebido um aumento da demanda pelas vagas nessas graduações após a implementação do Sisu (Ariovaldo e Nogueira, 2018; Ariovaldo e Nogueira, 2021). Percebe-se, dessa maneira, que a entrada nos cursos de licenciatura não significa, necessariamente, permanência neles e, muito menos, inserção efetiva na docência. A escolha pode ser feita por razões eminentemente estratégicas e resultar, num segundo momento, no abandono.

Para entender a evasão nas licenciaturas, parece necessário avaliar duas hipóteses. A primeira é a de que a evasão nesses cursos estaria associada ao perfil social e escolar mais baixo dos estudantes e suas dificuldades materiais e acadêmicas de se manterem no sistema de ensino superior. Tratar-se-ia, portanto, de uma evasão involuntária. Esperar-se-ia que as características dos estudantes tornassem mais difícil a permanência nos cursos, seja por razões práticas (dificuldades financeiras, necessidade de conciliar estudo e trabalho e, ainda, necessidade de conciliar trabalho doméstico, maternidade e estudos), seja por motivos estritamente acadêmicos (dificuldade de compreender as lógicas e tempos acadêmicos e falta de preparação para acompanhar algumas disciplinas). A segunda hipótese é a de que o abandono dos cursos de licenciatura resultaria de um desajuste entre as perspectivas profissionais abertas por essas graduações e as aspirações dos estudantes. Assim, as perspectivas pouco promissoras estimulariam uma evasão voluntária, baseada na busca por cursos mais satisfatórios, normalmente, aqueles que oferecem maior prestígio e retorno econômico. Estes estudantes, portanto, não estariam se desvinculando do ensino superior, mas sim migrando dentro do próprio sistema para possibilidades de cursos que acreditam ser mais rentáveis do ponto de vista social e dos ganhos econômicos alcançados no mercado de trabalho.

É preciso voltar à discussão acima mencionada sobre a expansão recente do acesso ao ensino superior. Ampliaram-se as oportunidades, mas elas permanecem não sendo as mesmas para todos. Em função da competitividade e seletividade das vagas, nem todos estão em condições de ingressar em todos os cursos. Compreende-se que o modo como se dá o ingresso prediz

muito sobre as perspectivas de permanência. Se o estudante escolhe um curso que de fato deseja e tem condições objetivas de realizá-lo é bem mais provável a sua permanência e conclusão. Se, ao contrário, ele ingressou no que foi possível e de modo estratégico, sem considerar suficientemente suas preferências e condições objetivas, evidentemente aumentam as chances de evasão.

Diante do exposto, a presente investigação propõe uma análise sociológica do processo de evasão estudantil das licenciaturas, realizando dois níveis de análise. O primeiro está voltado para uma investigação mais geral da evasão que ocorre nas instituições públicas federais e o segundo diz respeito ao abandono discente nas licenciaturas da UFMG³. A escolha por esta instituição se deu por dois motivos principais: porque se trata de uma das maiores instituições públicas de ensino superior do país e pelo acesso facilitado aos dados⁴. Este estudo busca identificar qual o significado da evasão nos cursos de formação de professores. Se este fenômeno está relacionado às dificuldades econômicas ou acadêmicas, caracterizando-se como evasão involuntária; ou significa a busca de cursos ou instituições mais satisfatórios, o que indicaria uma evasão voluntária. Para tanto, investiga-se se a evasão nas licenciaturas está relacionada ao abandono dos estudos ou mudança de curso e instituição. Neste segundo caso, importa saber qual o destino, outros cursos com mesmo nível de seletividade e prestígio ou cursos mais seletivos e considerados mais prestigiosos.

Os objetivos dessa pesquisa, portanto, são

- (i) caracterizar a evasão nos cursos de licenciatura, buscando identificar os percentuais de evasão, segundo tipos de sua incidência, e o perfil dos estudantes evadidos; e
- (ii) identificar o percurso dos estudantes que evadem dessas graduações e reingressam no ensino superior.

³ As análises desta pesquisa se restringiram aos cursos ofertados nos campi localizados em Belo Horizonte, Minas Gerais.

⁴ Esta investigação faz parte de um projeto guarda-chuva intitulado “A evasão discente em um cenário de expansão e de mudança nas regras de acesso ao ensino superior: o caso da UFMG”, realizado no âmbito do Grupo de Estudos sobre Educação Superior (GEES). Para este projeto, tivemos acesso aos dados institucionais da UFMG.

É importante mencionar que nosso foco em instituições públicas do ensino superior não se deu ao acaso. Apesar de, ao observar o valor agregado, a evasão no ensino superior ocorrer em menor proporção em instituições públicas (Silva Filho et al, 2007), quando se desagregam os dados segundo grau acadêmico, observamos realidades diferentes do panorama geral. Nas instituições públicas os cursos de licenciatura apresentam maiores taxas médias de evasão quando comparados às graduações de bacharelado (Azevedo, 2019). Esse contexto sinaliza um grande problema da educação básica brasileira, pois os altos percentuais de abandono das licenciaturas resultam na carência de professores com formação específica em diversas áreas de ensino básico (Azevedo, 2019). Os problemas relacionados à falta desses profissionais tornam a pesquisa aqui desenvolvida especialmente relevante, podendo contribuir para a compreensão do fenômeno da evasão nas licenciaturas e, eventualmente, para se pensar a redução das taxas de abandono observadas nesse grau acadêmico.

Para cumprir com os objetivos propostos, o fenômeno será investigado em duas etapas metodológicas, compreendendo dois níveis de análise (Nacional e local). Uma primeira parte do estudo tem como base os microdados nacionais sobre as instituições federais de ensino superior, disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, organizado pelo Inep. As informações analisadas são referentes à coorte de ingressantes de 2014, acompanhando-a até 2017. Em uma perspectiva comparada são avaliados os percentuais de evasão, segundo grau acadêmico dos cursos (bacharelado e licenciatura) e perfil socioeconômico dos estudantes (tipo de escola frequentado no ensino médio, cor/raça e sexo), para entendermos se, de fato, há maior evasão nos cursos de licenciatura e entre os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Em seguida, é analisado o percurso de estudantes que ingressaram em cursos de licenciatura nas instituições federais em 2014, evadiram e reingressaram no ensino superior. O interesse é perceber o percurso desses estudantes, qual sentido da mudança, se para cursos mais ou menos seletivos, de licenciatura ou bacharelado. Acreditamos que a ênfase em uma análise dos percursos dos estudantes evadidos nos permite avançar na distinção entre dois tipos de evasão, voluntária e involuntária, ou seja, por mobilidade ou por exclusão.

A segunda parte será um estudo de caso das licenciaturas da UFMG e será realizada com base em dados disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd) desta instituição, os quais contemplam: perfil social e escolar dos estudantes, desempenho no Exame Nacional do

Ensino Médio (Enem) e situação na Universidade (cursando, trancado, formado ou evadido). Nesta análise, caracterizaremos a evasão segundo os diferentes cursos de licenciatura e investigaremos o perfil socioeconômico dos evadidos. Realizaremos também o acompanhamento de uma coorte de estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura da instituição em 2016. Além de considerarmos, de um modo geral, a permanência ou a evasão entre os estudantes da coorte, focalizaremos aqueles que evadiram e reingressam na instituição em outros cursos, visando entender o sentido e a lógica de suas novas escolhas.

Esta tese está dividida em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo são definidas e discutidas as principais concepções teóricas utilizadas nesta investigação para compreensão do fenômeno da evasão. Assim, enfatizamos nossa afiliação à Sociologia da Educação, apresentando, inicialmente, os estudos de Pierre Bourdieu, importantes para a explicação das desigualdades educacionais de modo geral e da evasão, de modo específico. Em seguida, são discutidas as contribuições de Vincent Tinto para o entendimento da evasão como um fenômeno ocasionado por diversas razões e que, portanto, demanda cautela para se compreender seus significados. Desenvolvemos, ainda, uma discussão sobre a importância de se adaptar o modelo teórico de Tinto ao contexto brasileiro, considerando-se que a sua mera transposição deixaria escapar dimensões importantes do processo de evasão nas instituições no Brasil, as quais são relacionadas ao compromisso com o curso de ingresso. O capítulo é finalizado com a apresentação de outras possibilidades de análise da saída de estudantes de seus cursos superiores, evidenciando as contribuições das teorias da afiliação estudantil, elaborada por Alain Coulon, e da escolha racional.

No capítulo seguinte, busca-se, a partir das discussões teóricas a respeito da expansão do ensino superior, situar os cursos de licenciatura no campo do ensino superior. Demonstramos que apesar do processo de democratização desse nível de ensino vivenciado no Brasil nos últimos anos, há desigualdades internas que estão relacionadas às características das graduações. No caso específico das licenciaturas, os percentuais de permanência e de evasão parecem estar relacionados a uma série de dimensões que se relacionam com o curso em si e com a profissão docente. Por esse motivo, buscamos, com base em literatura de diferentes áreas do conhecimento, interpretar a posição das licenciaturas no campo universitário.

O capítulo três, por sua vez, tem como objetivo um levantamento do que se sabe a respeito da evasão nos cursos de formação de professores. Para isso, é realizada uma análise sistemática, caracterizada como estado do conhecimento, dos estudos sobre o fenômeno nessas graduações. A partir da busca nos catálogos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram selecionadas pesquisas que investigaram a evasão em licenciaturas na modalidade presencial em instituições públicas do ensino superior. Nas análises deste grupo de pesquisas, são apresentadas suas características principais, como elas definem o fenômeno, quais as abordagens teóricas mobilizadas nas análises do abandono discente, seus principais resultados e as lacunas teóricas identificadas. Finalizamos o capítulo, extrapolando os critérios de inclusão desse estado do conhecimento. Isso significa que realizamos a discussão de estudos que, mesmo que não focalizados na evasão nessas graduações, ajudam a caracterizá-las e a compreender o contexto da UFMG, de modo específico.

Nos capítulos 4 e 5 apresentamos a análise empírica. Nossas hipóteses são exploradas, inicialmente, a partir do banco de dados do Censo da Educação Superior explorando o contexto mais amplo das instituições públicas federais e, em seguida, utilizando a base de dados da UFMG para investigar este contexto específico. Nossos esforços analíticos foram no sentido de associar os tipos de evasão, por mobilidade e exclusão, aos diferentes perfis dos estudantes. Além disso, nos colocamos a explorar os destinos dos estudantes reingressantes. Pela base de dados do Censo foi possível identificar quais as grandes áreas, grau acadêmico e tipos de instituição foram acessados pelos evadidos das licenciaturas ofertadas pela rede federal de ensino superior em 2014. Já pela base da UFMG, cuja análise se deu a partir dos dados dos ingressantes de 2016, conseguimos, além de identificar informações sobre grau acadêmico de destino, explorar quais as áreas do conhecimento mais perdem licenciandos, além de perceber com maior precisão os cursos acessados pelos estudantes que reingressaram na própria instituição.

Ao final, são tecidas as considerações finais.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta investigação a análise da evasão é realizada a partir da perspectiva sociológica. Isso significa que para além de quantificar a incidência do fenómeno, pretendemos compreender os processos sociais relacionados à decisão de evadir dos cursos de licenciatura e, eventualmente, de reingressar em novos cursos. Entendemos que a Sociologia da Educação nos permite investigá-lo considerando os aspectos sociais, individuais e institucionais que determinam as vivências universitárias dos estudantes de graduação.

O objetivo desse capítulo é apresentar quais referências teóricas embasam as análises dessa tese. Em um primeiro momento, são apresentadas as contribuições de Pierre Bourdieu para as análises das desigualdades educacionais. Argumentamos que as teorias do autor contribuem para a interpretação da evasão como sendo mais uma faceta das desigualdades vivenciadas no interior do sistema de ensino superior. Destacamos que, se por um lado a evasão pode significar o fracasso acadêmico de estudantes portadores de menos recursos sociais, por outro ela pode significar o oposto, sendo o privilégio daqueles que têm as condições objetivas necessárias para se movimentar dentro do campo universitário em direção a cursos com características mais próximas aos seus interesses pessoais e profissionais.

Em seguida, exploramos os trabalhos do sociólogo Vincent Tinto, que elaborou um modelo analítico direcionado especificamente a explicar os processos de evasão discente das instituições. O modelo do autor tornou-se paradigmático sobre o abandono de instituições de ensino superior, orientando a produção desse campo desde a década de 1970. Suas contribuições vão desde a definição e explicação das razões para a ocorrência de diferentes formas de saída das instituições do ensino superior à orientação de intervenções institucionais visando à redução do fenómeno. Nesta investigação, em específico, as reflexões sobre a evasão como resultado do baixo compromisso discente com a instituição e o objetivo de graduar-se são especialmente importantes. Elas estão na base da hipótese de que parte da evasão observada nas licenciaturas está relacionada com a insatisfação dos discentes com o valor social de seus cursos e com a busca de graduações mais rentáveis.

Ressaltando a necessidade de adaptação do modelo teórico de Tinto para o contexto brasileiro, em seguida, buscamos salientar que no Brasil a atuação de aspectos associados ao compromisso com os cursos são elementos importantes no processo de evasão e permanência. Destaca-se, ainda, que o funcionamento do Sisu como mecanismo de acesso ao ensino superior público dá mais relevância a variável curso como dimensão a ser considerada nos estudos sobre o abandono.

Por último, após discutirmos as principais concepções teóricas mobilizadas para análise dos dados dessa pesquisa, são indicadas outras referências que, acreditamos, podem auxiliar na compreensão do fenômeno. Um dos desafios investigativos da evasão tem sido as dificuldades teóricas relacionadas à interpretação da sua incidência. Por esse motivo, escolhemos sintetizar outras abordagens da literatura sociológica e educacional que são úteis para a investigação do tema, demonstrando que, embora tenhamos amparado as análises dos dados desta tese principalmente nas perspectivas sociológicas de Bourdieu e Tinto, outras referências contribuem para a interpretação da evasão dos estudantes do nível superior.

1.1. Análise da evasão a partir da teoria de Pierre Bourdieu

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoia, em grande medida, na teoria de Pierre Bourdieu, especificamente em sua tese de que a relação dos indivíduos com o sistema de ensino e as oportunidades escolares estaria condicionada por seus *habitus* e pela posse de diferentes capitais, especialmente o capital cultural recebido do grupo familiar. Ao considerar a evasão uma dimensão das desigualdades escolares, nos parece imprescindível fazer referência aos estudos bourdiesianos por sua extensa contribuição quando à interpretação sociológica das maneiras pelas quais diferentes grupos sociais se beneficiam (mais ou menos) das oportunidades escolares.

Para Bourdieu as diferentes formas de recursos/capitais seriam instrumentos de dominação simbólica que permitem aos indivíduos que os possuem distinguirem-se perante os demais. Por entender que os bens econômicos não são a única forma de riqueza que fundamenta a hierarquização das classes sociais, o autor destaca em sua obra a existência de outros recursos que são indicadores da posição ocupada por um indivíduo ou grupo de indivíduos no contexto

social. Assim, a posse de capital econômico, social, simbólico e cultural confere vantagens a quem os possuem. Os proveitos advindos das posses desses capitais seriam experimentados nos mais diversos contextos sociais, como mercado escolar/acadêmico, mercado de trabalho e matrimonial.

Merece destaque o conceito de capital cultural. Conforme expresso por Nogueira (2017), a noção de capital cultural tornou-se uma das mais poderosas categorias analíticas da teoria social, de modo mais amplo, e das pesquisas educacionais contemporâneas, de modo mais específico. Segundo Bourdieu, o capital cultural seria uma fonte de poder que “advém da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira e Nogueira, 2014, p. 35). Dessa maneira, quanto mais as práticas, saberes, modos de se comportar e agir de alguém se aproximam dos hábitos, gostos e interesses das elites ou classes mais altas da sociedade, mais prestígio e poder esse indivíduo terá. O autor define que o capital cultural existiria sob três formas distintas (Bourdieu, 2014a). Nogueira (2017, pp. 104-105) apresenta uma síntese das formas nas quais os bens simbólicos que Bourdieu denomina de “capital cultural” podem se apresentar:

Em seu estado incorporado, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc.). Esse é, para Bourdieu o estado “fundamental” do capital cultural;

Em seu estado objetivado, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte etc.);

Em seu estado institucionalizado, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: diploma e todo tipo de certificados escolares).

No que diz respeito especificamente ao sistema educacional, Bourdieu e Passeron (2014) sustentam que as instituições de ensino, ao reconhecerem como legítima a cultura dominante, contribuiriam para a reprodução das desigualdades sociais. Sendo essa cultura gerada e transmitida por determinados segmentos sociais, os sistemas educacionais legitimariam as desigualdades culturais advindas da origem social dos indivíduos. Bourdieu constata que “as vantagens ou as desvantagens sociais são progressivamente convertidas em vantagens e desvantagens escolares” (Bourdieu, 2014a, p. 57). Mais precisamente, por meio de suas

práticas pedagógicas (que aparentemente seriam socialmente neutras), ao exigirem, entre outros elementos, determinadas posturas corporais, o domínio e desenvoltura com a língua culta, habilidades matemáticas e noções prévias em ciências naturais e sociais, os sistemas educacionais contribuiriam para que os filhos das elites (mais escolarizados e detentores de maior volume de capital cultural) sejam mais propensos ao sucesso escolar, enquanto filhos das camadas populares (menos escolarizados e com baixo capital cultural) sejam mais inclinados à trajetórias acidentadas, mais curtas e/ou menos prestigiosas.

Conforme apontado por Lima Júnior et al (2018), uma das grandes contribuições de Bourdieu foi apreender como os campos, as formações sociais e os sistemas escolares funcionam como espaços dinâmicos de luta e disputa nos quais os atores sociais agem, orientados pela posse dos capitais e de certos princípios práticos próprios do seu meio social. Para Bourdieu, os indivíduos tenderiam a agir de acordo com o conjunto de disposições práticas típicas dos grupos sociais nos quais foram socializados. Essas disposições práticas, estruturadas na forma do *habitus*, orientariam as ações e escolhas dos indivíduos, incluindo suas estratégias desenvolvidas no âmbito escolar e suas expectativas com relação ao futuro profissional. Entre essas escolhas, é possível pensar naquelas que são realizadas com relação ao ensino superior, da escolha dos cursos e instituições a serem frequentados à decisão de evadir.

Sobre as escolhas dos cursos superiores, Bourdieu, ao se referir ao aumento do acesso de estudantes provenientes de famílias mais desprovidas culturalmente, observa o quanto esses indivíduos são levados a ramos menos desvalorizados do sistema de ensino. A explicação para isso está no que chamou de “causalidade do provável”, ou seja, na tendência dos indivíduos a escolherem antecipadamente o que é objetivamente possível e provável de consolidação. Baseados nas experiências anteriores e nas expectativas dominantes em seu meio social, os indivíduos tendem a adequar suas esperanças e suas escolhas àquilo que acreditam ser passível de realização (Bourdieu, 2014). Dessa maneira, enquanto os estudantes oriundos de famílias detentoras de forte capital cultural recebem disposições capazes de conduzi-los às formações mais valorizadas e em bons estabelecimentos, aqueles procedentes de famílias desprovidas culturalmente diminuem suas expectativas com relação à instituição escolar e se orientam para carreiras e/ou instituições de ensino pouco valorizadas. Assim, as aspirações, esperanças e estratégias subjetivas em relação ao ensino superior refletem e reforçam as desigualdades objetivas relacionadas à posse dos diferentes capitais.

Os estudos desenvolvidos por Nogueira (2004; 2012; 2018) nos ajudam a compreender que, em síntese, a sociologia bourdieusiana é relevante para duas interpretações básicas a respeito das escolhas que ocorrem com relação ao ensino superior. Primeira, a de que os sujeitos “não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos e áreas profissionais em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática” (Nogueira, 2012, p. 7). O que ocorre de fato é que essa distribuição e as possibilidades vislumbradas e experimentadas no interior do sistema educacional de ensino superior estão fortemente relacionadas às características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade do estudante. A segunda é que estes fatores restringem as escolhas dos indivíduos, fazendo com que passe a existir um importante e complexo processo de autosseleção (Bourdieu, 2014a) - acadêmica, socioeconômica, por gênero e étnico-racial - na escolha dos cursos superiores. Assim, os indivíduos, por meio de uma ação objetivamente ajustada ao provável, já se candidatam às instituições e aos cursos de acordo com seu perfil e possibilidade de sucesso (Nogueira, 2004).

Embora seja amplamente empregada para tratar de desigualdades de acesso aos sistemas de ensino e de desempenho, seja na educação básica ou no ensino superior, e tenha se tornado base para explicar as escolhas dos indivíduos e seus grupos familiares, a teoria de Bourdieu é pouco empregada para tratar a evasão na educação superior. Isso ocorre, em parte, porque nas pesquisas desenvolvidas pelo autor, não há trabalhos em que ele analise especificamente a evasão no ensino superior. O que existe são análises mais amplas que apontam a eliminação e a autoeliminação desigual dos estudantes ao longo do percurso escolar, a qual faria inclusive com que as diferenças entre estudantes de perfis sociais diversos sejam menores nos níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido, os oriundos dos grupos menos privilegiados teriam sido superselecionados, sobrevivendo em menor proporção.

Nossas constatações acerca da quase ausência da mobilização da teoria do autor para análises da saída de estudantes do ensino superior é de que ela não parece potente porque os pesquisadores não têm se dedicado a distinguir diferentes formas do fenômeno acontecer. O que se observa é que as investigações que objetivaram analisar as características sociais e escolares dos estudantes e as probabilidades de evasão do ensino superior tem encontrado relações menos expressivas entre essas dimensões, demonstrando que os estudos de Bourdieu

parecem, em um primeiro momento, limitados para enfrentar o problema. Compreendemos que essa limitação se justificaria pelo fato desses estudos não se dedicarem a explorar variações dos perfis sociais de acordo as possíveis formas de evasão: de curso, de instituição e de sistema de ensino. No capítulo 3 desta tese, no qual apresentamos um estado do conhecimento a respeito da evasão em cursos de licenciatura, identificamos que, embora pouco frequente, a mobilização da teoria de Bourdieu pelos autores que discutem evasão tem sido mais empregada em casos de abandono resultante de evidente exclusão social.

No nosso entendimento, no entanto, a teoria bourdieusiana explicaria não somente o abandono que decorre das desvantagens sociais e escolares, mas também aquele que acontece em virtude da mobilidade no interior do sistema, resultado de condições sociais e econômicas favoráveis para se reorientar as escolhas. Assim, estudantes que não possuem condições objetivas de se manterem no ensino superior, que têm que conciliar estudo e trabalho, que detêm uma fraca bagagem escolar, entre outras desvantagens, tenderiam a abandonar os estudos ou terem maiores dificuldades para concluir suas graduações. Por outro lado, indivíduos que possuem relativos privilégios sociais, acadêmicos e financeiros teriam maiores possibilidades de amadurecerem suas escolhas e se, julgarem necessário, transitarem no ensino superior em direção a formações que consideram mais condizentes com seus objetivos e interesses profissionais. A esse último grupo, ainda, seria possível supor que esses estudantes detêm maiores condições de escapar a desclassificação dos seus diplomas, buscando migrar para postos universitários mais valorizados, que os levem para profissões igualmente valorizadas (Bourdieu, 2014b). Nos dois casos, portanto, os estudos de Bourdieu teriam forte poder explicativo, pois contribuem sobremaneira para evidenciar mais uma dimensão das desigualdades educacionais.

Embora o fenômeno não tenha sido diretamente estudado por Bourdieu, alguns autores contemporâneos se servem da teoria bourdieusiana para abordarem esse objeto. Lima Júnior et al (2018) recorrem as teorizações de Bourdieu para analisarem as dimensões estruturantes da evasão nos cursos de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bourdieu foi mobilizado para investigar em que medida as taxas de evasão das graduações em Física (bacharelado e licenciatura) da instituição dependeriam da origem social dos alunos. Os autores realizaram uma análise estatística da relação entre descritores da trajetória escolar (evasão e retenção) e variáveis socioeconômicas (escolaridade dos pais e renda familiar)

referentes a estudantes dos cursos investigados, que ingressaram no período de 1995 a 2009. Para isso, investigaram a evasão via análises de contingência e a retenção via análises de sobrevivência.

Como resultado, ao realizar tabelas de contingência, estes pesquisadores constataram que estudantes não são mais propensos a obter o diploma em Física em virtude da renda familiar, da escolaridade dos pais ou da própria escolaridade. Além disso, estudantes de diferentes classes sociais, ao ingressarem no curso de Física da UFRGS, têm aproximadamente as mesmas chances de conclusão. Por outro lado, a investigação do fluxo escolar, feita por meio de análise de sobrevivência, demonstrou que estudantes egressos de escolas privadas, com renda mais elevadas e cujos pais são mais escolarizados obtêm o diploma mais cedo; enquanto egressos de escolas públicas com pais menos escolarizados tendem a ficar retidos por mais tempo no curso de Física. No que diz respeito aos estudantes evadidos, a pesquisa identificou que não há relação entre o capital disponível desses indivíduos e o tempo de permanência no curso, ou seja, nenhuma variável socioeconômica mobilizada contribui para a determinação do tempo de permanência dos alunos que evadem do curso.

Os autores ponderam que é necessário ter cautela para interpretar esses resultados. Isso porque o fraco peso da origem social sobre as possibilidades de conclusão e evasão pode resultar da superseleção de estudantes de origem social mais baixa realizada pelo processo seletivo de ingresso ao curso, o qual já recruta alunos de mais alto desempenho de uma população de candidatos. Como já discutimos, muitos estudantes são excluídos antes de chegarem ao ensino superior. Além disso, os resultados não representam que os percursos até a evasão ou diplomação sejam os mesmos para estudantes de todas as classes sociais. É possível, por exemplo, como aponta Lima Júnior et al (2018), que a evasão de classes populares esteja mais relacionada ao fracasso, ao passo que no caso das classes dominantes esteja mais relacionada a migração para cursos socialmente mais valorizados.

Essa constatação de Lima Júnior et al (2018) indica a importância de se distinguir os tipos de evasão para se analisar a relação entre o fenômeno e a origem social dos indivíduos que evadem. É possível que, se fosse feita a distinção entre os que evadiram por fracasso e os que evadiram por reorientação para algo mais valorizado, possivelmente encontraria-se relações significativas com as variáveis socioeconômicas. Desse modo, encontraria-se perfil mais

vulnerável no primeiro caso e mais privilegiado no segundo. Compreendemos que a ausência de análises que considerem os diferentes tipos de evasão pode anular estatisticamente o peso das características sociais sobre a tomada de decisão dos estudantes de saírem de suas graduações.

Outra investigação que se baseou na teoria de Bourdieu foi a de Massi (2013). Embora não tenha foco exclusivamente na evasão, a autora inclui análises sobre o fenômeno. O estudo fora realizado na licenciatura do Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara. Parte dos objetivos da pesquisa foi compreender o patrimônio cultural, econômico e social dos estudantes, tendo como foco perceber quais são as condições sociais, econômicas e escolares de entrada dos estudantes. Para isso, inicialmente comparou-se o perfil dos inscritos no vestibular e dos aprovados no curso de licenciatura em Química da Unesp, do ano de 2004 a 2010. Em seguida, o perfil de bacharéis e licenciandos em Química (da Unesp e outras instituições públicas e privadas) foram comparados, a fim de apontar diferenças nesses grupos.

Nas análises sobre o perfil dos candidatos e matriculados, a autora identificou, como era de se esperar, vantagens econômicas e culturais dos estudantes ingressantes, em especial no que diz respeito à frequência em instituições privadas durante o ensino médio e em cursos preparatórios para o processo seletivo de acesso ao ensino superior. Por outro lado, ao se analisar somente o capital econômico das famílias dos candidatos e dos matriculados, percebe-se que as vantagens do segundo grupo acontecem com uma diferença menos expressiva.

Ao comparar o perfil dos estudantes de bacharelado e licenciatura, nota-se que fatores distintos influenciam a aprovação de cada curso. As diferenças percentuais entre os matriculados e os inscritos em cada curso apontam para valores muito menores no bacharelado, ou seja, o perfil dos candidatos e dos matriculados no bacharelado em Química é mais próximo do que o perfil dos candidatos e aprovados em licenciatura em Química. De acordo com a autora, esse dado sugere a existência de um fenômeno de autosseleção, no qual os alunos julgam não ter o perfil mínimo exigido para aprovação no grau bacharelado e se dirigem ao curso de licenciatura.

Além disso, apreendeu-se que boa parte dos estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Química almejava, inicialmente, a formação em nível de bacharelado, se encontrando, portanto, uma situação favorável à evasão. No entanto, ao contrário da expectativa, foram identificados valores muito baixos de abandono discente na graduação investigada, significativamente menores que as taxas nacionais dos cursos de Química, e contrários a uma tendência de maior evasão na licenciatura em comparação ao bacharelado. Esses resultados são explicados pela autora como resultantes das dinâmicas internas da instituição, que beneficiariam a permanência e tornaria esse um caso de “contratendência” nos cursos de Licenciatura em Química. Entre as características institucionais, a autora destaca que:

os alunos trabalham em meio período na universidade através das bolsas de extensão e pesquisa; a instituição é pequena, promovendo a interação entre discentes, docentes e funcionários, ao mesmo tempo em que é reconhecida e promove uma boa impressão nos alunos ingressantes; a maioria dos alunos provém da região e prefere morar em Araraquara durante a graduação, vivendo muito próximo à universidade e dividindo repúblicas com os colegas do curso. [...] Percebemos que os alunos de licenciatura, com perfil socioeconômico menos favorecido que os bacharéis, têm oportunidades de complementar sua formação ao longo da graduação, concluindo essa modalidade com as mesmas chances objetivas de inserção na pós-graduação e no mercado de trabalho que os bacharéis. Esse quadro permite que eles revertam seu destino provável decorrente da sua condição social, sendo essa mudança de vida um fator que contribui para o sentimento de adesão e pertencimento (Massi e Villani, 2015, p. 991).

A investigação de Massi (2013) deixa claro que é possível que as instituições consigam desenvolver ações que, levando em consideração o perfil dos estudantes e a incidência do abandono em casos de dificuldades socioeconômicas e acadêmicas, reduzam a probabilidade de eles evadirem. Essas ações são fundamentais para evitar que estudantes, que embora estejam satisfeitos com suas escolhas não tenham condições objetivas de se manterem vinculados com os estudos, sejam excluídos. No caso daqueles que têm um vínculo frágil com suas escolhas e que desejam almejar outras formações, essas medidas são, em alguma medida, insuficientes para evitar que eles desertem.

Ao utilizarem a teoria de Pierre Bourdieu, Lima Júnior et al (2018) e Massi (2013) demonstram que embora as características socioeconômicas sejam preditoras da continuidade dos estudos, elas não têm uma relação tão clara com o fenômeno da evasão no ensino superior. No entanto, insistimos na validade das contribuições do autor para que sejam compreendidos os perfis dos estudantes associados aos diferentes tipos de evasão. Sem

dúvidas, como veremos adiante, há outras razões para incidência do fenômeno que não são totalmente captadas ao utilizar a teoria de Bourdieu, como a integração institucional e os níveis de compromisso dos estudantes com suas graduações. Isso não reduz o peso da origem social para explicar dois tipos de comportamentos discente diferentes, a evasão resultado do fracasso e a que está associada à mudança de curso. Lima Júnior et al (2018) e Massi (2013) destacam que a teoria de Bourdieu é útil para análise das estruturas sociais e, no caso específico do ensino superior, a distribuição dos diferentes grupos de estudantes que o acessam e nele têm sucesso. Em estudo anterior argumentamos que,

O uso de indicadores agregados dificulta, portanto, compreender adequadamente se e de que maneira os perfis social e escolar dos estudantes se relacionam com as chances de evasão. Assim, torna-se cada vez mais importante encontrar formas de definir e separar, mais adequadamente, a parcela dos estudantes que reingressam na mesma ou em outra instituição daquela dos que saem efetivamente do ensino superior (Nogueira et al, 2021, p. 143).

Não se pode negar, diante disso, que o peso da origem social impacta não somente as escolhas relacionadas ao acesso, quanto também as que são tomadas quando se está dentro do sistema. Nessa perspectiva, a teoria de Bourdieu parece ter forte poder explicativo das trajetórias realizadas pelos diferentes grupos sociais com relação a permanência, reorientação ou evasão nos cursos superiores. Compreende-se, por fim, que os recursos culturais e econômicos dos estudantes podem gerar diferentes processos de evasão e, por esse motivo, para a análise do fenômeno, se fazem necessárias teorias dedicadas a uma abordagem microssociológica, que ajude a compreender a singularidade das escolhas dos indivíduos. Nas duas pesquisas apresentadas foram utilizados para análise em escala individual os estudos de Bernard Lahire e, para compreensão específica dos tipos de evasão, os trabalhos de Vincent Tinto, autor que apresentaremos em profundidade a seguir.

1.2. Análise da evasão no ensino superior a partir da teoria de Vincent Tinto

Diferente da teoria de Pierre Bourdieu, que permite a compreensão das desigualdades educacionais por meio de um escopo muito mais amplo, o modelo teórico de Vincent Tinto diz respeito especificamente à evasão discente no ensino superior. Na década de 1970, este autor foi precursor ao sistematizar os estudos sobre evasão no ensino superior até o momento e desenvolver um modelo explicativo do fenômeno (Tinto, 1975). O autor chamou atenção

para a necessidade de se estabelecer uma definição do que é evasão e distinguir a saída de estudantes das instituições de ensino superior que é resultante de fracasso acadêmico daquelas que configuram abandono voluntário de uma instituição específica ou do ensino superior de modo geral. Dessa maneira, seus objetivos foram explicar os motivos da evasão, prever e orientar intervenções institucionais possíveis a partir da identificação de determinantes de diferentes tipos de abandono – permanente, temporário ou por transferência entre instituições (Tinto, 1975). Seu modelo influenciou diversos outros estudos nas décadas seguintes (Pascarella e Terenzini, 1991; Braxton, Hirschy e McClendon, 2004) e nos últimos anos tem sido amplamente empregado para se compreender a ocorrência do fenômeno no contexto brasileiro.

Nesta tese, as definições teóricas do autor colaboram para compreender a evasão de estudantes de cursos de licenciatura, sobretudo no que diz respeito aos tipos de evasão identificados. Para empregar sua teoria ao contexto desta investigação, é necessário, no entanto, realizar adaptações em função das especificidades do ensino superior no Brasil.

A raiz teórica do modelo estabelecido por Tinto é a explicação sociológica elaborada por Durkheim do suicídio (Durkheim, 1961). Este autor define que o suicídio é mais provável de acontecer quando os indivíduos não estão suficientemente integrados à sociedade. As pessoas que suicidam tendem a fazê-lo em virtude de uma integração moral e uma afiliação coletiva insuficientes, resultantes do fato delas terem valores divergentes do coletivo social ou vínculos sociais menos intensos. De modo análogo, Tinto considera que as condições sociais que afetam o abandono do sistema social das instituições de ensino superior se assemelham àquelas que resultam em suicídio na sociedade de modo geral. Interações insuficientes com outras pessoas e valores divergentes em relação aos padrões que prevalecem na coletividade universitária levam a um baixo comprometimento por parte do estudante com esse sistema social e isso aumenta a probabilidade de que os indivíduos decidam deixar a faculdade e busquem atividades alternativas vistas como mais adequadas ao seu perfil e suas aspirações para o futuro.

No contexto universitário, é importante considerar duas formas de integração, a integração acadêmica e a integração social. A primeira diz respeito ao domínio das normas da instituição e o alcance de bom desempenho nas atividades acadêmicas, já a segunda diz respeito às

relações que os indivíduos estabelecem no interior das instituições com colegas, professores e funcionários em contextos oficiais da vida acadêmica e em momentos não-oficiais, de sociabilidade. Tinto destaca que a permanência no ensino superior se dá quando ocorre uma relação funcional recíproca entre esses dois modos de integração. Assim, pessoas que alcançam a integração em uma área sem fazê-lo em outra têm mais chances de evasão, por exemplo, quando um indivíduo dedica muito tempo a atividades sociais em detrimento de atividades acadêmicas – e vice-versa (Tinto, 1975).

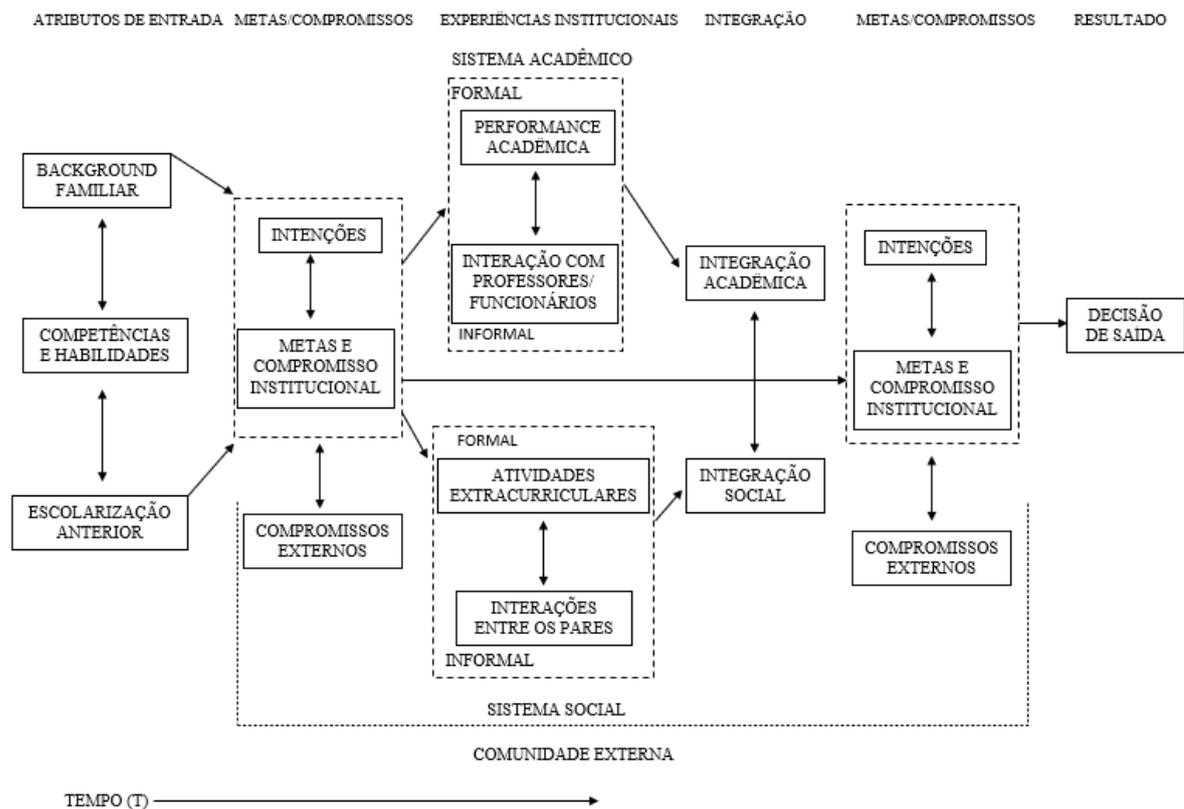
Os níveis de integração dos estudantes nas instituições de ensino superior, de acordo com o modelo estabelecido, resultariam de um processo longitudinal de interações entre indivíduos e os sistemas acadêmicos e sociais das instituições. Da parte do indivíduo, contaria não somente seus atributos socioeconômicos e escolares, mas também os motivacionais, especialmente seu comprometimento com o objetivo de se formar. Trata-se, portanto, em grande medida, de se conhecer as expectativas educacionais dos estudantes e o quanto as instituições podem atendê-las. Para Tinto, o atendimento às suas expectativas se traduz em fortalecimento do compromisso por parte do estudante. O compromisso com a instituição e com a conclusão da formação em nível superior está, por sua vez, diretamente relacionado à permanência, ou seja, quanto mais comprometido com sua meta educacional e com a instituição um estudante está, menos probabilidade de evadir há.

O autor destaca que é a interação entre o compromisso com a conclusão e o compromisso com a instituição que determina se o indivíduo irá evadir ou não e qual comportamento de evasão irá adotar – se abandonará a instituição ou o ensino superior (Tinto, 2012). Neste contexto, as experiências vivenciadas continuamente modificam seu objetivo e compromisso institucionais, de maneiras que levam à permanência e/ou a diversas formas de abandono. Reforça-se que quanto mais elevado for o grau de integração do indivíduo, do ponto de vista acadêmico e social, maior é seu compromisso com a instituição e com o objetivo⁵ de conclusão. Na figura 1, apresentamos o modelo de explicação da evasão desenvolvido.

⁵ Conforme expresso por Paula (2021), é importante destacar que Tinto utiliza em suas publicações uma série de equivalentes para objetivos, como intenções e expectativas. O mesmo ocorre com o termo comprometimento, que em muitos momentos é associado à motivação.

Tinto classifica os comportamentos de saídas (*departures*⁶) em dois grupos. Trata-se da saída involuntária e a voluntária da instituição ou do ensino superior. O primeiro caso seria a que mais frequentemente se aproxima do fracasso acadêmico. Assim, por dificuldades acadêmicas os indivíduos que vivenciam a evasão involuntária não conseguiram corresponder aos níveis de exigência acadêmica da instituição ou não corresponderam adequadamente às normas institucionais. O autor observa, no entanto, que boa parte dos estudantes que evade não se enquadra nessa descrição porque decide voluntariamente sair da instituição em que se matriculou inicialmente. Ter-se-ia, então, a evasão voluntária, que seria resultado de uma reavaliação do estudante com relação às suas perspectivas e expectativas educacionais.

Figura 1: Modelo longitudinal de integração de Vincent Tinto



Fonte: Tinto (1993).

Em vez de ser causada por dificuldades acadêmicas, essa forma de abandono parece originar-se de uma insuficiente integração com o ambiente intelectual e social da comunidade

⁶ Segundo Tinto (2012), o termo *dropout* (evasão) deveria ser abandonado ou utilizado apenas para as saídas relacionadas ao fracasso acadêmico, ou seja, as involuntárias, e que seriam a menor parte dos casos. Em português, mesmo correndo o risco de produzir mal-entendidos em função da conotação sempre negativa da palavra, parece difícil substituir o termo evasão ou restringir seu uso apenas aos casos de saída involuntária.

institucional, que faz com que o estudante voluntariamente saia da instituição (Tinto, 1982a). Entre outras situações, isso pode ocorrer quando há níveis baixos de comprometimento com a instituição, por exemplo. Nestes casos, o comportamento de evasão pode se dar com o objetivo de transferência em direção a outra instituição que melhor corresponda ao comprometimento do estudante.

Algo importante do modelo teórico do autor é a centralidade da noção de que as percepções da realidade têm efeitos reais no observador e, conseqüentemente, afetam o processo de permanência/evasão. Isso significa que uma pessoa tenderá a abandonar uma instituição voluntariamente ao perceber que uma forma alternativa de investimento de tempo, energia e recursos trará maiores benefícios ao longo do tempo do que permanecer em uma instituição específica ou no ensino superior. Tinto defende que tanto na integração social e acadêmica, quanto na avaliação dos custos e benefícios de estar em uma instituição do ensino superior, são as percepções do estudante (moldadas pelas características do indivíduo e pelo ambiente universitário) que são importantes. A esse respeito o autor cita o exemplo da interferência de forças externas que podem afetar a permanência. A percepção da redução na oferta de empregos disponíveis, por exemplo, pode levar os indivíduos a perceberem uma menor probabilidade de que as energias investidas na graduação tenham retornos futuros aceitáveis (Tinto, 1975). Diante disso, podem decidir abandonar voluntariamente a fim de investir em outras formas de atividade, mesmo que sua experiência no ensino superior tenha sido, até então, satisfatória do ponto de vista do desempenho.

Considerar a percepção individual dos estudantes é muito importante para que se consiga, em termos analíticos e do ponto de vista das medidas institucionais de combate a evasão, distinguir entre situações de fracasso acadêmico (evasão involuntária) e de evasão voluntária. No entanto, como deixa claro o autor, definir a evasão do ponto de vista das percepções individuais é mais complexo do que se possa imaginar, porque elas não só estão ligadas aos objetivos ou propósitos com que cada um ingressa no ensino superior, mas também às experiências vivenciadas dentro de uma instituição e como essas experiências são percebidas ao longo do tempo (Tinto, 1982a). Como já foi dito na introdução desta tese, se do ponto de vista institucional a evasão é vista quase sempre como algo negativo, boa parte do que se chama evasão é, na percepção do estudante, mudança em direção a algo mais próximo dos

seus objetivos educacionais. Fruto, em grande parte, de um processo de amadurecimento intelectual.

Se, por um lado, a distinção entre evasão voluntária e involuntária é importante por deixar claro que do ponto de vista do estudante nem toda evasão é negativa, por outro, ela traz alguns problemas. Sob o rótulo de voluntário, Tinto reúne dois tipos de evasão que parecem bem distintos: 1) evasão relacionada à incongruência entre os propósitos/metasp individuais e o que é oferecido pela instituição; 2) evasão relacionada às dificuldades para interagir e estabelecer laços acadêmicos e sociais fortes com a instituição. As dificuldades mencionadas neste último tipo tenderiam a ser maiores entre estudantes mais velhos e aqueles que trabalham além de estudar e entre os que pertencem a grupos minoritários. Vê-se claramente que esse segundo tipo de evasão nem sempre é tão voluntário assim. As dificuldades para se integrar no mundo acadêmico estariam relacionadas a características sociais dos indivíduos. Mesmo em relação ao primeiro tipo, não se pode esquecer que os propósitos e metas individuais não são fixos. Eles se redefinem em função das experiências e possibilidades concretas dos indivíduos. Assim, após se inserir em determinado curso ou instituição, um indivíduo pode enfrentar muitas dificuldades e acabar concluindo que não vale a pena continuar, ainda que tenha desempenho suficiente para permanecer. A distinção entre evasão voluntária e involuntária deve ser feita, portanto, de forma cautelosa e reconhecendo-se que se trata de uma categorização válida apenas em termos analíticos.

Além da distinção entre a evasão involuntária e voluntária, outra preocupação do autor na formulação do seu modelo teórico diz respeito ao momento em que o fenômeno ocorre na trajetória do estudante. De acordo com Tinto, as características do processo de evasão são variáveis de acordo com as populações de estudantes e irregulares de acordo com as etapas da trajetória. Diferentes formas de evasão seriam mais ou menos prováveis de acontecer a depender do período específico em que o estudante se encontra em sua trajetória universitária (Tinto, 1975). Por exemplo, estudantes mais jovens e mais velhos evadem por razões distintas e aqueles discentes que decidem evadir no início do curso o fazem por motivos diferentes daqueles que evadem em tempo mais próximo da integralização dos cursos. O autor destaca que a evasão é mais frequente nos primeiros anos da trajetória e que nesses casos é também mais provavelmente voluntária (Tinto, 1982a; 1982b).

Em síntese, no modelo elaborado por Tinto, a evasão do ensino superior seria um acontecimento resultante de um processo longitudinal, no qual a interação entre as características do estudante e o contexto universitário pode alterar os projetos pessoais e o seu comprometimento em permanecer e concluir o ensino superior. Tinto contribuiu sobremaneira para as definições de diferentes formas de evasão e para que, por meio da análise sociológica, se conseguisse compreender o evento a partir de diferentes perspectivas (individual e institucional). Além disso, o autor se dedicou também, ao interpretar o fenômeno, a fornecer embasamento para que as instituições elaborassem iniciativas para diagnosticar e lidar com os percentuais de evasão existentes e intervir nos casos em que isso é possível.

Este modelo teórico de integração, no entanto, tem alguns limites que já foram reconhecidos e analisados pelo próprio autor (Tinto, 1982b). Para ele, há quatro limitações importantes que devem ser consideradas pelos pesquisadores. A primeira diz respeito ao fato de que seu modelo não enfatiza suficientemente o papel das condições econômicas para que os estudantes decidam em relação à permanência no ensino superior. Além disso, reconhece que seu modelo não consegue destacar diferenças importantes nas trajetórias educacionais que marcam as experiências de estudantes de diferentes perfis de gênero, raça e posição social. Por esse motivo, o aporte teórico fundamentado em Bourdieu é de grande relevância para esta tese. A terceira limitação que deve ser considerada se refere ao fato de seu modelo não distinguir de modo mais preciso as razões e os comportamentos que levam à transferência institucional daqueles que conduzem à evasão definitiva do sistema de ensino superior. Em quarto lugar, não se trata de um modelo sensível às diferentes formas de evasão que ocorrem em tipos diferentes de instituições de ensino superior. É preciso reconhecer que as motivações de estudantes que abandonam o ensino privado podem não ser as mesmas daqueles que saem do ensino público. O mesmo se aplicaria a divergência de explicações para evasões que ocorrem em diferentes modalidades de ensino.

Heringer (2020) chama atenção para outras lacunas referentes ao trabalho do autor. Segundo a autora, Tinto tomou como ponto de partida de análise da evasão discente, estudantes com perfil relativamente homogêneo, em sua maioria homens, brancos e que foram estudar em universidades distantes de seus locais de origem. Além disso, ela sugere que o conceito de “integração” leva a uma interpretação de que seria o estudante responsável por integrar-se e

adaptar-se ao contexto institucional, responsabilizando pouca as instituições para que se criem oportunidades integrativas do seu público.

Segundo o próprio Tinto (1982b), reconhecer os limites teóricos dos modelos explicativos da evasão é uma forma de aprimorá-los ou substituí-los por modelagens melhores e de explorar áreas de investigação que ainda não foram adequadamente estudadas. Embora o próprio autor reconheça questões a serem melhoradas no seu modelo, reconhecemos o quanto sua teoria tem contribuído para estudos de identificação, compreensão e definição da evasão no âmbito da investigação sociológica. De qualquer forma, é importante reconhecer que, para a análise da evasão nas instituições brasileiras não parece adequado uma simples transposição deste modelo teórico.

1.3. Adequação do modelo teórico de Tinto ao contexto brasileiro

Como visto, o modelo teórico de Tinto destaca o compromisso dos estudantes com a instituição em que ingressam e o compromisso com a conclusão do ensino superior como fatores decisivos na definição de suas probabilidades de evadir. Esse compromisso inicial poderia ser fortalecido ou enfraquecido após a entrada no ensino superior a partir da interação entre fatores socioeconômicos, pessoais e sobretudo do nível de integração acadêmica e social alcançado pelo estudante na universidade. O modelo do autor, portanto, é pensado em nível institucional e não em termos de cursos específicos. Essa especificidade da sua teoria faz sentido no contexto por ele analisado, já que nas instituições norte-americanas os estudantes escolhem as instituições antes de decidirem qual formação específica irão seguir. No caso do ensino superior brasileiro, em que a escolha do curso de graduação é feita antes do ingresso na universidade, parece fundamental que a dimensão do comprometimento com o curso seja considerada para se compreender os processos de evasão ou permanência. A simples transposição do modelo elaborado por Tinto ao contexto nacional pode apresentar problemas de compatibilização, pois aspectos da segurança com a escolha do curso de ingresso em si, assim como o sentimento de segurança profissional, têm se mostrado mais determinantes da evasão do que o compromisso com a instituição e a meta de graduar-se – pilares da teoria de Tinto (Mercuri e Polydoro, 2004; Bargagi e Hutz, 2005; Pereira Júnior, 2012; Castro et al, 2014).

Mercuri e Polydoro (2004) consideram que as pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema da evasão revelaram que há dois núcleos de preocupações dos universitários quanto à escolha da carreira. Um primeiro relaciona-se com a adequação do curso às aptidões e interesses pessoais do indivíduo, um segundo diz respeito às oportunidades e condições de trabalho que são propiciadas pelo curso de ingresso. Dessa maneira, as autoras apontam que além do compromisso com a instituição e com o graduar-se, salientados por Vincent Tinto, é necessário que as pesquisas nacionais considerem também a segurança quanto a escolha do curso e a segurança quanto ao futuro profissional. As autoras nomearam o componente formado por esses dois itens de “compromisso com o curso” e demonstram que o baixo compromisso com o curso resulta em um movimento de evasão que “se manifesta, especialmente, como um redirecionamento do curso a ser realizado” (Mercuri e Polydoro, 2004, p. 228). Segundo elas, esse tipo de compromisso, apesar de sensível a variáveis da mesma natureza das que atuam sobre o compromisso de graduar-se e daquele com a instituição, se diferencia ao considerar expectativas relacionadas às características do curso a ser realizado, como a natureza do currículo, a área do curso, o campo de trabalho, as expectativas salariais etc. Acrescentamos a essas dimensões, algo que nos parece especialmente relevante quanto à escolha do curso: trata-se da valorização social da profissão a que se destina e a percepção dos ganhos obtidos após graduar-se.

No contexto brasileiro, portanto, é fundamental considerar como os cursos são escolhidos e qual o compromisso inicial do estudante com a conclusão da graduação na qual está se inserindo. Ao considerar a tomada de decisão de ingressar em um curso universitário, a sociologia da educação nos mostra que ela não é tão simples quanto parece. Esta escolha resulta de um processo complexo em que os indivíduos consideram seus interesses e as possibilidades de aprovação nos diferentes cursos, além do retorno material e simbólico conferidos por eles. Diante das desigualdades sociais e escolares relacionadas à educação em nível básico, os indivíduos realizam suas escolhas em condições muito diferenciadas e, frequentemente, são levados, estrategicamente, a renunciar aos cursos pelos quais têm mais interesse, e a optarem por aqueles que se mostrem possíveis (Nogueira, 2018). Nesses casos, a evasão, seguida de uma reinserção em outro curso avaliado como mais satisfatório, fica sempre como uma possibilidade.

Mais recentemente, diversas investigações constataram que a movimentação dos estudantes intrassistema parece ter sido intensificada a partir da implementação do Sisu (Abreu e Carvalho, 2014; Nogueira e al, 2017; Ariovaldo e Nogueira, 2018). Este mecanismo de seleção modificou as lógicas tradicionais de acesso ao ensino superior público no país e resultou em mudanças nas escolhas feitas pelos candidatos durante os dias de inscrição. O funcionamento desse processo seletivo permite aos concorrentes vislumbrarem suas possibilidades de aprovação antes de finalizarem sua inscrição. Diferente do vestibular tradicional, no qual os estudantes se candidatavam apenas com base nas informações de concorrência e seletividade de anos anteriores divulgados pelas instituições, a dinâmica de funcionamento do Sisu permite o acompanhamento mais seguro e atualizado do processo de seleção, por meio de uma plataforma *online* que fica aberta durante o período de três dias. Não são eliminadas as incertezas quanto à aprovação, mas o Sisu as reduz significativamente, já que os candidatos podem realizar suas escolhas de curso já tendo acesso a sua própria nota, obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior.

Durante o período de inscrição, uma vez por dia, o Sisu calcula a nota de corte (menor nota para ficar entre os potencialmente selecionados) para cada curso com base no número de vagas disponíveis e no número dos candidatos inscritos em cada curso. A escolha da graduação não é, portanto, imediata, podendo ser reconsiderada durante o período de inscrição. Se durante esse período o estudante percebe que sua nota está aquém da menor nota indicada pelo sistema na simulação para aprovação em determinado curso, ele tem a possibilidade de mudar sua escolha para outra com maior chance de aprovação. Assim, por meio da visualização das informações atualizadas diariamente sobre as notas de corte e concorrência, é possível que os candidatos realizem um ajustamento entre vagas, instituições e suas possibilidades de êxito. De acordo com Abreu e Carvalho (2014, p. 9), este funcionamento do Sisu é um “mecanismo de *matching*” que induz a um jogo de adequação das preferências.

A dinâmica do Sisu, portanto, tem influência no comportamento dos indivíduos. Os candidatos que no momento da inscrição no processo seletivo percebem que não conseguirão acessar o curso ou instituição mais desejados escolhem destinos mais acessíveis, nos quais acreditam que conseguirão aprovação. Isso faz com que graduações e instituições menos seletivas sejam os maiores alvos das escolhas estratégicas e tenham que lidar, pouco tempo

depois do início das aulas, com a ineficiência da ocupação das vagas (aumento das taxas de desistência e ociosidade das vagas).

Em investigação sobre o processo de escolha de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV) a partir da implementação do Sisu, Ariovaldo e Nogueira (2021) constataram que estes cursos haviam se tornado mais concorridos, mas que isso não significou que tenham se tornado mais seletivos. Estes cursos apresentaram também maiores percentuais de evasão, o que deixa claro que o aumento da procura não está relacionado com uma suposta valorização dessas graduações e da carreira a qual eles se destinam. Esse estudo ainda constatou que nas licenciaturas a evasão estava mais associada à mudança de curso dentro da instituição, enquanto em cursos mais seletivos, como Medicina e algumas engenharias, quando ocorria, ela se relacionava principalmente ao “desligamento e abandono” da instituição. Essa constatação sugere que a evasão observada nos cursos menos seletivos é sobretudo reorientação interna - busca de uma reinserção considerada mais satisfatória após uma escolha inicial de curso feita de modo estratégico, a partir das opções em que era de fato possível ser aprovado.

Com base nas configurações do ensino superior brasileiro e, em especial, as mudanças nos processos de seleção, percebemos que parece haver a partir da implementação do Sisu o aumento do ingresso de estudantes pouco comprometidos com as graduações escolhidas. Acentua-se, assim, a necessidade de se considerar o compromisso com o curso para análise da evasão no ensino superior. Por esse motivo as investigações realizadas nesta tese serão feitas com base na saída de um tipo de curso em específico, os cursos que formam para profissão docente. Acreditamos que as características dessas graduações, discutidas na seção seguinte, impactam sobremaneira o compromisso dos estudantes em permanecerem nelas e concluí-las.

1.4. Outras possibilidades de análise da evasão

Tendo em vista que a literatura a respeito das desigualdades educacionais no ensino superior de modo geral e aquelas cujo foco específico é a evasão já sinalizaram a dificuldade teórica na interpretação do fenômeno, considera-se relevante apontar que outras teorias podem ser mobilizadas para interpretação dos dados a respeito do fenômeno. Nesta subseção destacamos

dois construtos teóricos que contribuem para compreensão das decisões individuais dos estudantes que evadem dos cursos de licenciatura.

A primeira teoria apresentada tem como foco a afiliação estudantil e foi desenvolvida pelo sociólogo francês Alain Coulon. Ainda que não esteja diretamente relacionada com a evasão, essa corrente teórica se aproxima da teoria de Vincent Tinto ao explicar como os processos de adaptação ao mundo universitário (nomeada por Coulon de afiliação estudantil), vivenciados principalmente no primeiro ano do curso, repercutem sobre o desempenho, compromisso e permanência no curso. Estudantes que não aprendem o que o autor chama de ofício de estudante tendem a fracassar e abandonar o ensino superior (Coulon, 2008). A corrente teórica de Coulon nos ajuda a compreender a evasão, na medida em que seus esforços analíticos são no sentido de descrever o “processo de seleção e de classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos” (Couloun, 2008, p. 31).

Em seguida, são mobilizados autores vinculados às tradições teóricas da escolha racional, os quais nos fornecem elementos para compreender os cálculos que são realizados pelos estudantes ao decidirem evadir de uma graduação. Essa corrente teórica tem como principal representante, o sociólogo francês Raymond Boudon. No Brasil, Nogueira (2004; 2012), faz referência ao autor para compreender as escolhas dos estudos superiores, as quais seriam, segundo uma avaliação pautada na escolha racional, resultado da avaliação dos riscos, custos e benefícios do investimento escolar mobilizado pelos sujeitos e suas famílias. Entendemos que essa avaliação racional é importante especialmente quando se trata da evasão voluntária, sobretudo aquela que envolve a mobilidade para outra graduação. Nesses casos, o indivíduo precisa ponderar as perdas e ganhos de abandonar o curso no qual ingressou inicialmente e calcular, racionalmente, os benefícios da nova graduação na qual irá se matricular.

1.4.1. A teoria da afiliação estudantil de Alain Coulon

O francês Alain Coulon não desenvolveu seus estudos e sua teoria voltado para a evasão discente no ensino superior. A ênfase de suas contribuições esteve na inserção e adaptação dos estudantes ingressantes à vida universitária. No livro “A condição de estudante: A entrada na vida universitária”, Coulon desenvolve sua teoria da afiliação estudantil, segundo a qual ser bem-sucedido na universidade seria resultado da aprendizagem do ofício de estudante e do

processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual que os universitários vivenciam ao longo do primeiro ano (Couloun, 2008). Para o autor, a aquisição dessas habilidades é essencial para o sucesso na “carreira” estudantil e se relaciona diretamente à permanência nos estudos superiores ou, ao seu inverso, os fenômenos do abandono e fracasso, que são intensamente identificados ao longo deste período.

Aprender o ofício de estudante significa deixar de ser estrangeiro em um mundo novo, passando a dominar as exigências acadêmicas relacionadas tanto ao bom desempenho nos conteúdos intelectuais quanto aos códigos próprios do ensino superior (sua dinâmica, suas ferramentas, suas regras e rotinas). Para que essa aprendizagem aconteça é preciso afiliar-se. O autor compreende afiliação como um método por meio do qual os indivíduos adquirem um novo status social. No caso da transição do ensino médio ao contexto do ensino superior, vão de alunos a estudantes, passam a dominar o “sentido do jogo” universitário, adquirem o manejo relativo às regras desse novo universo, o que os permitem interpretá-las ou transgredi-las com a desenvoltura própria de quem já se apropriou de uma nova cultura. Em síntese, a teoria de Couloun demonstra que o sucesso acadêmico depende, em grande medida, da capacidade de inserção ativa dos discentes em seu novo ambiente, o ambiente universitário.

Para se chegar a essas conclusões, o autor tomou a entrada na universidade como objeto sociológico e desenvolveu uma pesquisa etnográfica com universitários do primeiro ano, a fim de compreender como se dá a transição do ensino médio para o ensino superior. Sua motivação para o desenvolvimento de sua investigação é dada pelos índices de fracasso e abandono observados no primeiro ano, período marcado por rupturas de várias ordens: nas condições de existência, na vida afetiva e nas relações pedagógicas. Em todas essas dimensões, o mundo universitário exige dos discentes certo grau de autonomia para lidar com novas organizações do tempo, do espaço e da relação com o saber que não são automaticamente apreendidas. É necessário, para isso, vivenciar um rito de passagem.

O autor constatou, pela observação dos primeiros meses que se seguem à entrada dos estudantes na universidade, que é possível identificar as três fases descritas por Van Gennep (1960) na obra *Os ritos de passagem*, que marcam a passagem de um status social para outro. A primeira fase diz respeito à separação em relação ao status passado, na qual o estudante vive o que Couloun nomeou de “tempo de estranhamento”. Neste momento, o indivíduo perde

as referências anteriores referentes à educação básica e precisa se habituar ao mundo que não é mais familiar. A segunda fase, a da ambiguidade, é o “tempo da aprendizagem”. Nela, o discente está no espaço entre dois momentos e não tem uma referência de pertencimento, o que pode ser muito doloroso, repleto de inseguranças e um tanto quanto perigoso do ponto de vista da adaptação. Coulon reconhece que uma aprendizagem complexa se opera e reestrutura o estudante, e quanto antes ela acontecer, mais rápido o indivíduo passa para a terceira fase. No entanto, a duração dessa fase é variável, depende da adaptação dos indivíduos à complexidade das regras institucionais. A passagem definitiva para a vida universitária é o “tempo de afiliação” e acontece quando o estudante se torna um universitário, um membro da cultura universitária. Ele, agora, tem “domínio da linguagem natural do grupo ou de sua organização” (Coulon, 2008, p. 42), o que o permite sobreviver no ambiente acadêmico.

Quando o estudante adquire o status de membro ele tem competências suficientes para dominar as rotinas com naturalidade autêntica, ou seja, realizando as atividades que precisam ser realizadas sem pensar nelas demasiadamente. Isso acontece porque o sujeito já incorporou os esquemas necessários para a ação, constituiu um novo *habitus* que é constantemente renovado por novas experiências da vida universitária. Os estudantes que, ao contrário, não incorporam os novos pensamentos e práticas e que

não podem mostrar que eles incorporaram, ao longo dos primeiros meses após sua chegada à universidade, traços distintivos de sua afiliação ao “ofício de estudante” são, impiedosamente, eliminados (fracasso) ou se auto-eliminam (abandono) (Coulon, 2008, p. 43).

Por sua preocupação em identificar elementos fundamentais para adaptação e permanência dos novos estudantes e os efeitos negativos da ausência de mecanismos institucionais que a estimulem, os estudos de Coulon são especialmente relevantes e contribuem para se pensar a evasão, sobretudo aquela resultante da incompatibilidade entre o *habitus* do estudante e as exigências acadêmicas. Sua contribuição consiste não somente em identificar os mecanismos de afiliação que estão em curso em instituições de ensino superior, mas em propor o que ele chamou de “pedagogia da afiliação”. São consideradas as múltiplas circunstâncias – políticas, econômicas, sociológicas, psicológicas – que permeiam a entrada dos universitários ao universo acadêmico e se propõe sequências concretas de intervenção institucional junto aos estudantes de primeiro ano para que eles sejam bem-sucedidos no processo de afiliação.

Por fim, é importante considerar que a teoria da afiliação estudantil de Coulon guarda estreita aproximação com o modelo teórico de Tinto, sobretudo em duas dimensões. A primeira diz respeito ao fato de ambos apresentarem em suas teorias “uma noção de ajuste e conformação do estudante ingressante ao ambiente universitário” (Prado, 2022, p. 14). Já a segunda está relacionada à ênfase que os dois autores dão à importância do tempo que o estudante deve dedicar às vivências universitárias (Prado, 2022), de modo que quanto mais o indivíduo experiencia o ambiente universitário, mais ele se apropria das regras sociais e acadêmicas exigidas para sobrevivência no ensino superior.

1.4.2. Teoria da escolha racional

A teoria da escolha racional, assim como a teoria da afiliação estudantil de Coulon, não trata diretamente do processo de evasão. No entanto, os pressupostos teóricos dessa perspectiva podem ser mobilizados para compreensão do fenômeno, na medida em que se configura em uma explicação do processo de escolha dos indivíduos e suas famílias. Tendo como enfoque os aspectos microsociológicos (os indivíduos e seus grupos, suas ações e decisões), a abordagem da escolha racional estabelece que as ações dos sujeitos e seus familiares, assim como as decisões e investimentos que fazem são realizados com base no cálculo racional dos custos, riscos e benefícios envolvidos no alcance das realizações. Em síntese, a teoria sociológica pressupõe que o comportamento social e político dos agentes sociais é realizado de modo racional e intencional (Baert, 1997). Esta corrente teórica tem sua aplicação em diversas áreas das ciências sociais, mas para esta tese nos interessa as suas contribuições para a sociologia, especificamente as explicações para as desigualdades escolares, expressas por Raymond Boudon (1979). Este autor sugeriu “um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social” (Boudon, 1981, p. 83).

Para explicar as desigualdades relacionadas às trajetórias escolares de agentes de diferentes posições sociais, Boudon considera, distanciando-se das explicações das teses funcionalistas, que os indivíduos e suas famílias não seguem apenas as regras culturais do seu meio social, mas, ao contrário, tendem a avaliar racionalmente os riscos dos investimentos escolares, calculando em cada ação e decisão, quais são os benefícios que serão alcançados e as chances de sucesso existente. Nos termos do autor, “os indivíduos obedecem a um processo de decisão racional cujos parâmetros são funções da posição social” (Boudon, 1981, p. 86).

Os cálculos individuais, os níveis de aspiração e a adoção de ações mais ou menos ousadas na trajetória educacional dependem em grande medida dos resultados já alcançados anteriormente. A sensibilidade ao risco depende também do nível social das famílias, sendo maior entre as de nível mais baixo. Já entre as famílias de nível social mais elevado, o grau de aspiração depende pouco do sucesso escolar já alcançado (Nogueira, 2012) e há menor sensibilidade aos riscos envolvidos em uma dada decisão. Assim, essas famílias tenderiam a investir mais na escolarização dos filhos, visto que seus custos e riscos seriam menores e os benefícios maiores e mais certos. Enquanto isso, no caso de frações sociais mais pobres, todo investimento na escolarização implica em custos muitos mais elevados, tornando as escolhas mais incertas ou arriscadas (Nogueira, 2004). Para Boudon, portanto, “a posição social dá um significado distinto ao benefício, ao risco e ao custo correspondentes à aquisição de um nível de estudos dado” (Boudon, 1981, p. 86). Isso significa que a sobrevivência de um indivíduo

no próprio sistema escolar ou num órgão particular do sistema escolar depende de processo de decisão cujos parâmetros são funções da posição social ou posição de classe. Por sua posição, os indivíduos ou as famílias têm uma estimativa distinta dos custos, riscos e benefícios antecipados que se ligam a uma decisão (Boudon, 1981, p. 91).

No que diz respeito especificamente às escolhas referentes ao ensino superior, os estudos de Nogueira (2004, 2012) oferecem análises importantes a respeito da pertinência da teoria da escolha racional para compreender a distribuição dos estudantes pelas diferentes graduações. Para tratar do ensino superior é preciso considerar, inicialmente, o que Boudon concluiu sobre os avanços nos diferentes níveis de ensino. Para ele, em virtude dos sucessivos processos de seleção vivenciados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias, nos níveis mais elevados do sistema educacional haveria uma tendência à diminuição da relação entre origem social e desempenho escolar. Dessa maneira, a herança cultural teria um efeito muito menor sobre as trajetórias escolares no interior do sistema de ensino superior do que as diferenças de orientação de ação ligados à avaliação diferenciada conforme a posição social de custos, riscos e benefícios na qual os agentes agem (Nogueira, 2012).

Nogueira (2004) analisa que quanto à escolha dos estudos superiores, é possível identificar uma série de elementos relacionados aos custos, aos riscos e aos benefícios que parecem influenciar a decisão dos estudantes. Por exemplo, estão envolvidos nos custos o valor das

mensalidades e outros gastos financeiros, tempo de duração do curso, o horário das aulas e tempo de deslocamento; sobre os riscos, interfere a dificuldade de acompanhar o curso, a idade e o passado escolar dos alunos e as dificuldades nos processos seletivos; por último, quanto aos benefícios, incide a percepção de cada meio social sobre o valor social e econômico dos títulos e sobre o papel que eles podem ter em suas estratégias de reprodução social. Nessa perspectiva, o modelo proposto por Boudon, parece explicar, portanto, uma parte do processo de tomada de decisão tal como ele se realiza na distribuição interna no sistema de ensino superior.

No que diz respeito à evasão, a teoria da escolha racional parece profícua para analisar o fenômeno em duas dimensões. A primeira diz respeito ao impacto que os custos financeiros (diretos e indiretos) de se frequentar o ensino superior pode ter sobre a decisão de permanecer ou não em um curso ou em um turno ou mesmo no sistema de ensino. Nessa perspectiva, sobretudo os estudantes oriundos das camadas populares, ao analisarem os custos, riscos e benefícios a curto prazo de frequentarem cursos superiores, racionalmente decidam por rumos que os direcionem a ganhos mais imediatos, como é o caso da inserção e/ou conciliação da rotina de estudos com o mercado de trabalho. A segunda dimensão da interpretação da evasão a partir da teoria da escolha racional poderia ser percebida ao tomarmos a evasão seguida de mobilidade como foco analítico. Andrews et al. (2014) enquadraram os alunos como atores que constantemente atualizam suas informações sobre perspectivas sobre o ensino superior e que só decidem se transferir de uma instituição de ensino superior para outra quando percebem que os benefícios esperados de o fazer superam os custos. Os estudantes ao avaliarem os custos, riscos e benefícios de permanecerem nos cursos frequentados poderiam evadir após concluírem que os custos seriam altos demais tendo em vista os benefícios esperados. Isso pode acontecer no caso de graduações que oferecem perspectivas no mercado de trabalho abaixo do que os estudantes esperam, como pouca empregabilidade e desvalorização social e salarial.

No contexto brasileiro, a teoria da escolha racional pode servir ainda de subsídio para analisar, por exemplo, o cálculo das estratégias empregadas pelos estudantes diante do Sisu. Sob essa perspectiva, poderíamos concluir que os estudantes tomariam suas decisões pautados na identificação de melhores oportunidades possíveis, nas informações disponíveis sobre as chances de acesso ou de reingresso em outra graduação considerada mais rentável, nas

informações sobre a prática profissional e rentabilidade e sobre as percepções sobre as hierarquias entre cursos e instituições.

No entanto, embora seja útil para se analisar o fenômeno da evasão, é importante considerar os limites da teoria da escolha racional já identificados por Nogueira (2004, 2012) sobre o processo de escolha dos cursos superiores. O autor avalia que o problema sobre a teoria da escolha racional é saber, efetivamente, como ocorre socialmente a avaliação dos custos, riscos e benefícios. É importante considerar que o grau de consciência ou de reflexividade e também o grau de informações com que os sujeitos escolhem um curso ou decidem evadir são influenciados de múltiplas formas por seu pertencimento social. Ao tratar da mobilidade dos estudantes, no estudo realizado por Kalogrides e Grodsky (2011), os autores perceberam que a racionalidade dos estudantes é limitada em função de informações imperfeitas sobre ensino superior ou suas perspectivas futuras no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, dificulta a sua tomada de decisão durante sua trajetória. Nos meios sociais mais baixos, por exemplo, as decisões relacionadas à trajetória escolar são realizadas com base em informações que são, muitas vezes, superficiais (Nogueira, 2004, 2012). Parte dos indivíduos não dispõe de informações válidas e suficientes para realizarem uma decisão efetivamente racional.

Considerações

Neste capítulo foram apresentadas as principais concepções teóricas que foram mobilizadas para a interpretação dos dados da pesquisa que deu origem a esta tese. Destacamos o que acreditamos ser as principais contribuições das teorias de Pierre Bourdieu e Vincent Tinto para a interpretação do fenômeno, além de sublinharmos a importância de se ter cautela na adaptação da teoria deste último ao contexto brasileiro. Foram apresentadas, ainda, contribuições da Teoria da Afiliação Estudantil e da Teoria da Escolha Racional, as quais podem ser especialmente úteis para compreensão dos processos que levam o estudante a sair de um curso e eventualmente se reinserir em outro.

No que diz respeito às contribuições de Bourdieu, embora o autor não tenha realizado seus estudos com foco na evasão discente no ensino superior, suas análises a respeito das desigualdades sociais reproduzidas no interior dos sistemas de ensino ajudam na interpretação do fenômeno. A evasão, como sendo uma faceta das desigualdades no ensino superior, estaria

em alguma medida relacionada ao perfil social e escolar dos estudantes que evadem. Assim, os capitais econômicos e escolares seriam preditores importantes da permanência ou saída dos diferentes perfis de estudantes. O que não podemos é realizar uma avaliação simplista desse contexto, considerando que a evasão é sempre resultado de fracasso. Se por um lado podemos interpretar a fraca posse de capital cultural e o habitus próprio das camadas populares como importantes preditores do abandono discente involuntário, por outro, é importante considerar que o abandono também pode estar relacionado justamente ao oposto, ou seja, à posse de condições mais favoráveis para que, diante da insatisfação com os cursos escolhidos inicialmente, parte dos estudantes se movimentem pelo sistema.

Nessa direção, o estudo de Paula (2021), ao tomar como análise a evasão observada a partir dos dados do Censo da Educação Superior, demonstrou que as características socioeconômicas não eram variáveis importantes nas análises de evasão de curso e de instituição, mas que quando observada a evasão do sistema essas variáveis são significativas. Assim, estudantes de escolas públicas estariam mais vulneráveis a saírem do sistema de ensino superior, mas estão menos propensos a mudarem dos cursos e instituições que inicialmente ingressaram; alunos mais velhos exibiriam menor proporção de evasão seguida de reingresso, mas evadiriam em maior proporção do sistema; por fim, concluintes do ensino médio em estabelecimentos privados retornariam ao ensino superior no ano seguinte em maior proporção, enquanto evadiram “definitivamente” em menor proporção.

No que diz respeito ao modelo de integração acadêmica desenvolvido por Tinto, o autor nos permite interpretar a evasão considerando que há diversas características que, de modo complexo, se relacionam e resultam na saída dos indivíduos das instituições que ingressaram inicialmente. Essas características, socioeconômicas e acadêmicas, interagem de modo específico no espaço institucional do ensino superior fazendo com que os discentes experimentem uma integração social e/ou acadêmica mais ou menos consistente. O que fica evidente a partir da teoria do autor é que quanto mais os indivíduos se apropriam das regras sociais e acadêmicas da instituição, quanto mais fortes são seus vínculos interpessoais com seus pares e os professores universitários, quanto mais próximas as características das instituições estão dos seus valores, gostos e interesses profissionais, maiores são as chances dos estudantes fortalecerem seu compromisso com a sua formação e com seu objetivo de graduar-se, permanecendo nesse ambiente até a finalização de sua graduação.

Bardagi e Hutz (2012) desenvolveram uma investigação com estudantes evadidos buscando compreender, a partir da visão destes universitários, qual seria o impacto específico do envolvimento nas atividades acadêmicas e dos relacionamentos interpessoais na decisão de evasão. No que diz respeito à integração social, os autores observaram que dificuldades de interação, pouca identificação de valores e interesses com o grupo de pares foram critérios importantes para o desengajamento e a conseqüente evasão. Os estudantes investigados demonstraram como aspectos como vínculos de amizade, proximidade com os colegas e relações de turma foram importantes para que fosse postergada a saída do curso. Ao contrário, sentimentos de afastamento e não pertencimento ao grupo, distanciamento quanto aos interesses, valores, expectativas e rotinas da vida foram apontados como elementos que fragilizam a escolha feita, aumentando a probabilidade de abandono e desengajamento acadêmico. Sobre a integração acadêmica, foi possível constatar que a importância dada pelos participantes do estudo às relações com os professores. Os estudantes relataram decepção com o vínculo estabelecido com os docentes, que no ensino superior é mais distante, mais formal, com menor espaço para interação social e com percepção de menor interesse pelas questões individuais. Esses elementos repercutem negativamente na avaliação feita com relação à integração à instituição. Ainda sobre a integração acadêmica, os discentes evadidos apontam um pobre envolvimento com o ambiente universitário, caracterizado por participação esporádica em atividades acadêmicas não obrigatórias (como pesquisa, monitoria e estágios), pouca circulação nos espaços universitários, desconhecimento das oportunidades de engajamento em atividades de interesse e um compromisso assumido apenas com o comparecimento às aulas. O baixo engajamento acadêmico, segundo os autores, demonstra uma experiência acadêmica empobrecida, o que resultaria em uma fraca construção da identidade profissional, auxiliando o discente “a identificar incongruências e inconsistências entre as expectativas e a realidade ocupacional, mudando o foco da carreira profissional” (Bardagi e Hutz, 2012, p. 181).

Este estudo de Bardagi e Hutz (2012) demonstra o quanto a teoria da integração, desenvolvida por Tinto, ajuda a compreender a complexa trama de dimensões que incidem sobre a evasão discente. Em alguma medida, esta teoria pode ser pensada a partir de uma combinação com a teoria da afiliação estudantil, já que tanto Tinto quanto Coulon se dedicam a explicar a importância da aprendizagem do trabalho universitário por parte dos estudantes, de modo que

quanto mais cedo se consolidam as percepções de como o sistema universitário funciona, maiores são as chances de os universitários permanecerem. Além disso, ambos os autores destacam a relevância do estabelecimento de vínculos positivos com os pares, com os professores e com os funcionários do meio acadêmico. Importante destacar, ainda, que essa adaptação mais ou menos harmoniosa está fortemente associada à pertença social dos indivíduos que faz com que esse seja um processo mais difícil entre os estudantes mais pobres e mais tranquila para aqueles de origem social mais afluentes.

Por fim, destaca-se que, a partir da perspectiva da escolha racional, a evasão pode ocorrer com base em um cálculo realizado pelo estudante em que se ponderam os custos, riscos e benefícios de se permanecer em uma determinada graduação e o quanto esses custos, riscos e benefícios se alterariam com a migração para outro. No contexto do Sisu, em que muitos estudantes escolhem suas graduações com base em uma percepção de momento sobre suas possibilidades de sucesso no processo seletivo, o acesso a cursos possíveis e não àqueles realmente desejados pode demandar dos estudantes um recálculo posterior ao ingresso que faz com que a escolha seja reorientada. Esse pode ser, por exemplo, o caso de estudantes que no momento do processo seletivo escolhem cursos com baixa seletividade, como é o caso das licenciaturas, e quando matriculados reavaliam suas possibilidades de sucesso no curso e na carreira profissional.

No próximo capítulo, buscaremos construir uma análise da posição dos cursos de licenciatura no campo universitário. Tendo em vista que as características dos cursos podem afetar o nível de compromisso dos estudantes pelo curso, pelo compromisso de graduar-se e pela profissão a qual a graduação destina, buscamos descrever e analisar quais características dos cursos de formação de professores seriam relevantes para as tomadas de decisão dos estudantes, fazendo com que eles permaneçam ou evadam dessas formações.

2. ANÁLISE SOBRE A POSIÇÃO DAS LICENCIATURAS NO CAMPO

Os estudos de Vincent Tinto destacam a dimensão do compromisso do universitário com seu objetivo de graduar-se e com a instituição. Analisando o contexto brasileiro, soma-se a essas dimensões a necessidade de que o discente tenha também o compromisso com seu curso de entrada no ensino superior. Central nesse processo está a percepção do próprio indivíduo quanto aos custos e aos benefícios da definição do seu curso e instituição de ingresso. Para Mercuri e Polydoro (2003), na definição dos cursos a serem realizados os estudantes têm preocupações com dois núcleos: um primeiro estaria relacionado à adequação do curso às suas aptidões e interesses pessoais e, um segundo, seria relativo às condições do campo de trabalho assegurado pelo curso de ingresso.

Neste capítulo temos como objetivo realizar uma análise da posição dos cursos de licenciatura nas hierarquias dos cursos superiores, considerando que suas características parecem contribuir para que essas formações ocupem posição mais desvalorizada no sistema. Mais do que isso, acreditamos que as particularidades dessas graduações podem ser preditoras do compromisso de boa parte dos estudantes que nelas ingressam e têm um forte poder explicativo dos altos percentuais de evasão identificados.

Assim, inicialmente problematizaremos a forma de regulação das graduações de formação de professores, tendo em vista que estes marcos regulatórios são implementados, em grande medida, para que se alcance maior profissionalização da profissão e conseqüente valorização da carreira a qual se destina. Em seguida, é realizada uma revisão a respeito da expansão do ensino superior, buscando ressaltar que embora tenha havido aumento das possibilidades de ingresso de grupos antes excluídos deste nível de ensino, há a persistência de desigualdades internas relacionadas aos tipos de curso, modalidades e instituições frequentadas. Nesse sentido, filhos de camadas menos privilegiadas se direcionam, em maior proporção, para graduações menos valorizadas socialmente e que levam a profissões menos rentáveis do ponto de vista econômico e simbólico. Esse é o caso, por exemplo, dos cursos de formação de professores.

Seguida a análise sobre a expansão, trataremos de outras características que também parecem contribuir para que as licenciaturas ocupem posição mais desvalorizada entre os cursos

superiores, tais como a baixa atratividade da profissão e o perfil dos estudantes que escolhem essas formações, além de darmos especial atenção também à dimensão da valorização profissional e rentabilidade dos diplomas.

A caracterização dos cursos de licenciatura que realizamos é conduzida a partir de uma análise mais geral, demonstrando que uma interpretação da posição destes cursos somente é possível de ser realizada quando em relação aos demais cursos superiores. Além disso, buscamos sempre no decorrer das nossas análises ressaltar que mesmo no interior de um grupo de cursos considerado homogêneo em muitas dimensões, como as licenciaturas, há espaço para distinções e hierarquias internas.

Importante destacar, ainda, que neste capítulo, não nos preocupamos em nos restringir aos referenciais teóricos apresentados no capítulo anterior e que contribuem diretamente para a discussão sobre evasão. Pelo contrário, buscamos construir um olhar mais amplo, mobilizando teóricos que frequentemente não dialogariam, mas cujas pesquisas podem contribuir para entender a posição desvalorizada das graduações do grau acadêmico licenciatura nas hierarquias sociais e acadêmicas. É por esse motivo que neste capítulo encontram-se autores de campos teóricos diversos, como é o caso da Sociologia da Educação, da Formação de Professores, da Política Educacional, da Sociologia das Profissões e da Estratificação Social, os quais precisaram ser mobilizados para que construíssemos uma interpretação sociológica multidimensional do lugar socialmente ocupado pelos cursos de licenciatura.

2.1. Marcos regulatórios da formação de professores: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à atualidade

Diante do desafio de se entender a evasão nos cursos de formação de professores, acredita-se ser crucial analisar as legislações relativas a esse grau acadêmico vigentes nas últimas décadas. Além disso, acreditamos que não se pode perder de vista as políticas que foram implementadas no ensino superior de modo mais amplo, mas que tiveram impactos específicos nestas graduações.

A política educacional brasileira tem como referência central a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelece em seu artigo 62 que a

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

De acordo com Honorato et al (2018), a LDB extingue as chamadas “licenciaturas curtas”⁷ e passa a exigir as licenciaturas plenas. Foi admitida, ainda, como formação mínima para atuação na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, o curso Normal (de nível médio). As formações para docência, segundo consta, deveriam ocorrer em universidades e em Institutos Superiores de Educação (ISEs) - instância preferencial para a formação de professores em curso Normal Superior e das variadas disciplinas da Educação Básica.

Em 1999, a proposta do senador Darcy Ribeiro dos cursos de Normal Superior para formação de nível superior para esses profissionais de modo a torná-los mais bem qualificados foi aprovada e institucionalizada pelo Decreto n. 3.276 (Brasil, 1999). Segundo Honorato et al (2018), os normais superiores foram uma tentativa de modernização da área da Educação com um formato específico de formação para professores da educação básica diferente dos cursos de Pedagogia, que à época detinham um objetivo histórico relacionado, em maior medida, a formação de pesquisadores e especialistas em educação. No entanto, na prática, a perspectiva de uma formação mais rápida e com profissionalização menor se sobressaiu como característica destes cursos (Honorato et al, 2018). Dessa maneira, com a criação dos ISEs, a LDB delegava aos cursos Normais Superiores a tarefa de formar os professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um modelo de formação docente com forte apelo técnico e instrumental (Scheib e Bazzo, 2013).

Neste processo houve uma forte disputa política entre quem defendia esses cursos e quem defendia outras formações para a docência, especialmente, os tradicionais cursos de

⁷ As licenciaturas curtas eram estudos adicionais, de “complementação pedagógica” ao bacharelado para atuação como professor. A Lei n. 5.692/71 de 1971 exigia como formação mínima para o exercício do magistério “no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração”.

Pedagogia, considerados mais consistentes. Para muitos, priorizar a formação de professores da Educação Básica nos ISEs era negativo para a profissionalização e valorização da docência, argumentando-se que essas instituições eram menos exigentes academicamente. De acordo com Honorato et al (2019, p. 20),

Os custos com a criação de institutos superiores de educação e com o Normal Superior são também um dos fatores que podem ter contribuído para o domínio da Pedagogia. Assim, o Normal Superior, importante tentativa de modernização da área (sem aqui fazermos julgamento de valor – se são bons ou ruins), não parece ter resistido ao mercado.

Além das características institucionais da oferta dos cursos de formação de professores terem se alterado a partir da promulgação da LDB, uma série de regulamentações e novas legislações foram produzidas e passaram a orientar a reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, entre elas as “normatizações no sentido da estruturação dos currículos por competências e a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização” (Scheib e Bazzo, 2013, p. 19).

Em 2002 a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno n° 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002a). Por meio deste documento constitui-se um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Seu objetivo foi, conforme expresso no Parecer homologado CNE/CP 9 de 2001, possibilitar a revisão criativa dos modelos tradicionais até então em vigor⁸, atualizando e aperfeiçoando os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica. De acordo com Souza (2007, p. 31), em decorrência das novas exigências instituídas por essa resolução, as licenciaturas “deixaram de ser apêndice e adquiram identidade frente aos bacharelados, exigindo um projeto pedagógico específico, com percurso próprio, terminalidade e titulação definidas”.

⁸ Modelo denominado de “3 + 1” com carga horária de 1200 a 1500 horas (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um ano dedicado as chamadas disciplinas pedagógicas) instaurado em 1934 e que vigorou ao longo de mais de sessenta anos.

Tão importante quanto a primeira, a Resolução CNE/ CP n° 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena⁹, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Dessa maneira fica estabelecido a partir desse momento que a carga horária desses cursos, será de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, articulando-se teoria e prática (Brasil, 2002b).

De acordo com Souza (2007) essas duas resoluções reconhecem uma especificidade das licenciaturas no ensino superior e são bases da regulação institucional dos projetos pedagógicos destas graduações. Isso se faz por meio de uma mudança de concepção do curso de formação de professores, do que é educação básica (ampliada para além do primário e fundamental), da ampliação do tempo destinado às atividades práticas para o mínimo de 400 horas (entendendo-a como importante dimensão da formação docente) e de uma destacada preocupação com o ensino de competências necessárias à atuação do professor¹⁰, “expressando muito bem o que se espera dos futuros professores” (Souza, 2007, p. 32). A resolução enfatizava que as aprendizagens deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, na qual a resolução de soluções-problema seria uma das estratégias didáticas privilegiadas e a prática deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação de professor em qualquer especialidade (BRASIL, 2002). No entanto, o que se verificou, segundo Gatti (2015), foi que esses cursos mantiveram em seus currículos a prevalência histórica de oferecimento de formação com foco na área da disciplina específica, em detrimento da formação pedagógica.

No que diz respeito especificamente aos cursos de Pedagogia, em 2006, baseada no Parecer CNE 03/2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP N° 1/2006, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”. Até então os cursos de Pedagogia tinham, em maior medida, como já mencionado, outros objetivos, voltados para pesquisa e formação de especialistas em

⁹ Embora este termo não seja mais utilizado, nas resoluções citadas ele é empregado e por isso foi utilizado no texto desta tese.

¹⁰ Em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. (BRASIL, 2002a)

educação. A partir da citada Resolução, o curso de licenciatura em Pedagogia passa a destinar-se a

formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

Autores como Saviani (2007), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) e Pimenta et al (2017) destacam que a promulgação das DCN para o curso de Pedagogia se deu mediante debates entre pesquisadores sobre o entendimento epistemológico dessa formação e do questionamento acerca do profissional a ser formado por ela (professor e/ou pedagogo?). Como resultado dos embates, as DCN centralizam o objetivo do curso de Pedagogia na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, ao mesmo tempo em que amplia essa formação para que os profissionais possam atuar em atividades para além da docência, como na gestão, coordenação e experiências educativas não escolares. Como apontando por Pimenta et al (2017, p. 18), “esse amplo espectro compromete a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” e acaba por caracterizar o ensino nesses cursos como generalizante, frágil e superficial, formando profissionais com perfil amplo, disperso e impreciso.

Outras políticas, com objetivos mais gerais, tiveram impacto nas formações em cursos de Licenciatura. Como já dito anteriormente, os anos 2000 marcam a implementação de políticas de expansão que direta ou indiretamente impactam os cursos de formação de professores: o Reuni (Brasil, 2007), o Prouni (Brasil, 2005) e o Fies (Brasil, 2001). O primeiro, com objetivo de criar condições para o aumento do número de vagas, interiorização do ensino superior e aumento dos percentuais de permanência de estudantes nas instituições públicas federais, embora tenha atendido a todos os tipos de graduação, teve impactos consideráveis na ampliação da oferta das licenciaturas, sobretudo ao estimular os cursos noturnos. O Prouni oferece bolsas parciais ou integrais a estudantes egressos de Ensino Médio cursado em escolas públicas ou que tenham sido bolsistas integrais em instituições privadas. Uma das metas deste programa foi beneficiar especificamente professores das redes escolares públicas que viessem a frequentar cursos de licenciatura. Por último, o Fies financia cursos de

graduação em instituições privadas a juros mais baixos que o mercado. Desde 2015 foi estipulado que, entre outros, os cursos de licenciatura deveriam ser beneficiados com 70% das vagas de cada microrregião e em 2018 os estudantes de licenciatura e medicina foram beneficiados com a possibilidade de pagamento do financiamento por meio de serviços prestados às comunidades. No caso, os que cursam licenciatura, devem atuar em escolas públicas.

Para Honorato et al (2019), um dos resultados dessas mudanças legais anteriormente mencionadas é o impulsionamento da expansão dos cursos da área de educação, principalmente os de Pedagogia. Do ano de 1995 a 2015, observa-se um importante aumento de matrículas na área, indo de 119 mil para 1,5 milhão.

Em 2015 a Resolução CNE/CP n°. 2 estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, com a justificativa e proposta de sintetizar legislações das últimas décadas sobre formação de professores. A partir da leitura do texto desta Resolução nota-se que a ideia base que a norteia é a da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática. Os rompimentos mais marcantes com a resolução anterior dizem respeito ao tempo formativo e base nacional comum curricular para formação de professores. Fica estabelecido que os cursos de licenciatura deverão dedicar 20% de seu tempo curricular para formação em Educação, permanecendo a duração total do curso em quatro anos (oito semestres).

No entanto, conforme demonstrado por Bazzo e Scheibe (2019, p. 671), na mudança de orientação política que se sucedeu a partir de 2016, a implantação dessas novas diretrizes começou a ser “atravessada por tentativas oficiais de procrastinação” por meio de resoluções que alteravam o prazo de dois anos inicialmente estabelecido para sua implementação para 3 anos (Brasil, 2017) e depois para 4 anos (Brasil, 2018). De acordo com essas autoras,

Com a justificativa de que a Resolução CNE/CP n° 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC, aprovada em dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, instalou-se no CNE a discussão dessas reformulações, processo que acabou se transformando na elaboração de um novo parecer e de sua consequente resolução sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Neste cenário, é a Resolução CNE/ CP nº 2 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) que atualmente define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para formação inicial desses profissionais.

De acordo com Gatti et al (2019, p. 31 e 32), esta trajetória das políticas educacionais e da formação de professores no Brasil é marcada por “improvisações para suprir a expansão das escolas com professores”, tem características fragmentárias e traço marcante de descontinuidade, o que impacta a identidade dos professores, a qualidade da educação ofertada aos estudantes da educação básica e a valorização social deste profissional. Estas autoras destacam que

observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas (Gatti et al, 2019, p. 51).

Oliveira e Leiro (2019) corroboram ao concluírem em suas análises a respeito das políticas de formação de professores da educação básica no Brasil que os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no país não representam uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o país caminha com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presenciou na última década de 2010 a 2020, com recuo e cortes cada vez maiores na educação.

Estas medidas parecem contribuir que, no contexto das hierarquias dos cursos superiores e das profissões, as formações docentes e a atuação profissional a que se destina ocupem posições desprivilegiadas e sejam preteridas entre as opções dos candidatos ao ensino superior. Discutiremos sobre essa dimensão na subseção que se segue.

2.2. Expansão e hierarquias do ensino superior brasileiro: o lugar das licenciaturas

Nos anos 2000 intensificou-se no Brasil o processo de expansão do sistema de ensino superior que estava em curso desde o final do século XX. Acreditamos que para se compreender a posição dos cursos de formação de professores, seja necessário um olhar amplo sobre o processo de expansão pelo qual todo contexto de ensino superior brasileiro passou. Dessa maneira, podemos perceber como essa expansão afeta de modo peculiar estas graduações.

A ampliação do acesso ao ensino superior se deu não somente com o aumento da oferta de vagas, mas também se diversificaram as possibilidades de os estudantes acessarem e participarem do sistema, por meio de perfis heterogêneos de instituições e o fortalecimento da modalidade a distância (Santos et al, 2020). Além disso, houve importante diversificação do perfil dos estudantes. Atualmente, pobres, mulheres, pretos, pardos e indígenas participam mais do ensino superior do que em décadas anteriores, evidenciando relativa democratização deste nível de ensino (Ribeiro e Schlegel, 2015; Ristoff, 2016).

Políticas públicas e de ação afirmativa com foco na inclusão desempenharam papel especial nesse movimento de expansão. No setor privado, como dito na subseção anterior, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo do Financiamento Estudantil (Fies) se destacam, o primeiro concedendo bolsas parciais e integrais aos estudantes e o segundo possibilitando o financiamento do valor das graduações a juros mais baixos que o mercado. Já no setor público, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) expandiu vagas e instituições, principalmente com cursos noturnos, além de interiorizar as possibilidades de acesso ao ensino superior público (Feres e Daflon, 2014; Ristoff 2019). As políticas de ação afirmativas (bônus e, principalmente, reserva de vagas) tornaram o público atendido por este setor mais heterogêneo, do ponto de vista social e racial. Nas instituições públicas federais a Lei n. 12.711 (Lei de Cotas) cumpriu papel de destaque na inclusão de egressos de escolas públicas, os quais atualmente ocupam mais de 50% das vagas deste setor administrativo.

Investigações recentes buscaram identificar e analisar, por meio de pesquisas longitudinais, o efeito da expansão e diversificação sobre a democratização da educação terciária no Brasil. Ristoff (2016; 2019), tendo como objeto de análise o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), explorou cinco indicadores de inclusão social (renda familiar, origem escolar, cor da pele, escolaridade dos pais, concomitância de trabalho e estudo), a fim de

perceber se os programas de expansão, interiorização e inclusão dos últimos anos impactaram o perfil socioeconômico dos estudantes universitários. Não deixando de destacar a variação do efeito democratizante entre os diferentes cursos (mais evidente em graduações menos seletivas e mais sutil em cursos de prestígio), as análises do autor sinalizam positivas alterações em todas as variáveis para todas as graduações investigadas. Desse modo, a cada edição do Enade, percebe-se que enquanto o número de egressos do ensino médio privado diminuiu, abrindo espaço para estudantes das faixas de renda mais baixas, discentes egressos de ensino médio público estão mais representados. As pesquisas de Ristoff demonstram, ainda, que do ponto de vista racial, a cada ano mais afrodescendentes e indígenas acessam a educação superior. O mesmo ocorre com filhos de pais pouco escolarizados e os estudantes trabalhadores.

Salata (2018) também realizou investigação a fim de verificar se, em decorrência da expansão e da implementação de políticas públicas inclusivas, as desigualdades de acesso ao ensino superior diminuíram. Com base em dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (Pnad) e considerando indivíduos que idealmente deveriam cursar o ensino superior (jovens de 18 a 24 anos de idade) entre os anos de 1995 e 2015, o autor evidencia que o acesso aos níveis mais elevados de ensino se tornou mais democrático. Assim, no período analisado mulheres apresentaram aumento das chances de frequentar o ensino superior quando comparadas aos homens e, embora brancos ainda tenham maior chance de acesso, as desvantagens dos negros têm diminuído. No que diz respeito à ocupação dos pais (utilizada como proxy das situações de classe), as vantagens dos filhos de Profissionais sobre filhos de Trabalhadores Manuais Não Qualificados diminuíram para menos de um terço (35 vezes mais de chances em 1995 e 10 vezes mais em 2015). Importante destacar que os efeitos da origem social têm variações, apresentando estagnação ou aumento de 1995 a 2005 e redução entre os anos 2005 e 2015, década marcada pela implementação das principais políticas de expansão e ação afirmativa.

Outra investigação que caracteriza as transformações ocorridas no ensino superior nos últimos anos foi realizada por Senkevics (2021). A partir de dados da Pnad e da Pnad Contínua (Pnad-c), o autor constatou que no início dos anos 2000, o quintil da sociedade brasileira cuja renda é mais alta representava em torno de 75% do corpo discente universitário, mas em 2019 o percentual desse grupo era de 40%. Gradativamente, a participação dos mais ricos foi

reduzida, abrindo espaço para maior representação dos quintis mais baixos de renda. Embora o quinto mais baixo siga subrepresentado (15%), o processo de expansão da oferta, entremeado por políticas de inclusão, resultou na redução da magnitude da desigualdade de acesso. Como nos dois estudos anteriores, o autor identifica maior acesso de pretos, pardos e indígenas, associado às políticas de ação afirmativa e, possivelmente, também ao movimento de ressignificação de identidades negras e indígenas assistido nas últimas décadas, o qual tem promovido mudanças relacionadas à autodeclaração. Quanto às desigualdades de gênero, o autor constata a reversão do hiato de gênero. A razão de 55 mulheres para cada 100 matrículas demonstra que, em certa medida, embora com ressalvas que serão apresentadas à frente, as estudantes do sexo feminino foram as principais beneficiárias do aumento da oportunidade do acesso.

Os três estudos descritos anteriormente afirmam que houve avanços na democratização vertical (caracterizada pelo aumento e heterogeneidade do perfil dos ingressantes a um nível de ensino), embora ela permaneça um grande desafio a ser superado¹¹. Com a ampliação do acesso, desigualdades foram suavizadas e o grupo que ingressa o ensino superior brasileiro está mais representativo do perfil populacional. Analisada na perspectiva do acesso, indiscutivelmente, a massificação, ao abrir o sistema de ensino brasileiro marcado pelo fechamento a camadas sociais menos privilegiadas, tem “efeito democrático automático” (Dubet, 2015, p. 256).

No entanto, como descrito por Senkevics (2021, p. 211), o perfil agora mais heterogêneo não significa que estudantes de diferentes classes sociais estejam “necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades e nos mesmos cursos”. A plena democratização deste nível de ensino encontra limitações importantes relacionadas à diferenciação de oportunidades internas. Como afirmado por Prates e Barbosa (2015), a expansão resulta em disputas mais democráticas entre as categorias sociais, mas certamente não neutraliza a competição que segue desigual, mas agora acontece também internamente. Por esse motivo, para oferecer um quadro de explicação mais completo dos impactos da expansão, é necessário associar os estudos da dimensão vertical à dimensão horizontal das oportunidades educacionais (Carvalhoes e Ribeiro, 2019; Lucas, 2001). Dessa maneira, é importante considerarmos não somente como características sociais, econômicas e escolares influenciam o alcance

¹¹ Em 2019 a taxa líquida da escolarização chegou a 25,3% da população de 18-24 anos (Senkevics, 2021).

educacional, mas também como estas características produzem no interior da educação superior diferenças qualitativas.

Assim como ocorreu em outros contextos mundiais, mesmo após passar por intensa expansão educacional, diferenças sociais persistem e são constatadas de duas formas no Brasil. Primeiro, aumentou o percentual de matrícula dos estudantes vindos de grupos de baixo estrato socioeconômico, mas o mesmo ocorreu com aqueles vindos das camadas privilegiadas¹² (Prates e Collares, 2014), mantendo as diferenças relativas entre as classes (Salata, 2018). Além disso, as desigualdades agora se expressam qualitativamente, por meio da alocação dos diferentes grupos sociais em posições (cursos, instituições, modalidades, graus acadêmicos, turnos) distintas dentro do sistema de ensino superior.

No caso brasileiro, as características institucionais têm muita importância para se entender as direções do crescimento da educação terciária. A expansão é acompanhada de um processo de diferenciação interno, o qual se manifesta na hierarquização de setores administrativos (público e privado), modalidades de ensino (presencial e a distância), graus acadêmicos dos cursos (bacharelado, licenciatura ou tecnólogos), níveis de seletividade de cursos e instituições (entrada mais competitiva e entrada menos competitiva) e turnos (diurno e noturno). Mont'Alvão (2016) destaca que os indivíduos não progridem no sistema educacional “de modo unilinear”. As possibilidades educacionais dividem-se em caminhos alternativos percorridos pelos indivíduos conforme suas características e recursos sociais e escolares. Resulta desse movimento a posse de diplomas com valores sociais diferentes e que direcionam a profissões igualmente estratificadas. Nesse sentido, tendo como base as variáveis institucionais citadas anteriormente, se graduar em um curso de bacharelado de alta seletividade, presencial, em uma instituição pública (federal) e em turno diurno representa clara vantagem frente às outras possibilidades de combinações.

As análises sociológicas sobre a democratização do ensino superior demonstram, portanto, que não “há uma relação linear entre ampliação do acesso e redução da iniquidade no sistema” (Prates e Collares, 2014, p. 57) porque ocorre um rearranjo da desigualdade. Merle

¹² Por meio de estudo abordando efeito de idade, período e coorte nas probabilidades de frequentar o ensino superior, analisando o período de 1982 a 2006, os autores observaram que o crescimento da participação na educação superior ao longo do tempo aconteceu com taxas muito maiores para o grupo social de renda mais alta.

(2011, p. 176) utiliza o termo “massificação não igualitária” para se referir a esse fenômeno no qual há o prolongamento dos estudos, mas se conservam as desigualdades sociais de acesso aos diferentes ramos do ensino. Já Dubet (2015, p. 258), sem deixar de lado o efeito democratizante do aumento dos percentuais de ingresso, nomeia esse mesmo fenômeno como “democratização segregativa”.

Do ponto de vista do indivíduo, a democratização segregativa resulta no fato de que os estudantes não têm oportunidades iguais de acessarem qualquer instituição e carreira ou mesmo de sobreviverem no sistema. Isso significa que na medida em que a concorrência pela entrada na universidade se ampliou, os grupos mais bem posicionados nas hierarquias sociais mantiveram suas vantagens por meio de esforços para conservar a raridade e a distinção de seus diplomas. A frequência aos diferentes espaços universitários, portanto, tem marcas sociais. Assim, embora não haja uma regra formal e explícita que determine quais cursos podem ser frequentados por cada camada da sociedade, conforme apontado por Bourdieu (2011), instituições e cursos têm critérios de seleção que garantem o máximo de homogeneidade entre seus frequentadores.

Como descrito no capítulo anterior, o que mais parece explicar a distribuição dos estudantes universitários entre instituições, áreas de atuação e cursos é a “causalidade do provável”, a qual está relacionada à adaptação dos gostos e preferências individuais às possibilidades objetivas de sua realização. Além disso, a causalidade do provável opera restringindo o acesso por parte de indivíduos pertencentes a determinadas camadas sociais, em virtude da falta de recursos econômicos e escolares/culturais (Bourdieu, 2014; Bourdieu, 2011; Setton, 1999; Nogueira, 2004; Vargas, 2010). Assim, características socioeconômicas, de gênero e escolares balizam as escolhas pelas instituições e cursos e conduzem a profissões mais ou menos valorizadas socialmente (Ribeiro e Schlegel, 2015; Artes e Ricoldi, 2016; Nogueira, 2018). Os novos incluídos se direcionam a formações menos seletivas, menos prestigiosas e com baixo retorno econômico no mercado de trabalho, como é o caso das graduações de formação de professores. Já as que formam estudantes para as profissões tradicionais, como Medicina, Direito e parte das Engenharias, por exemplo, mesmo em contexto de aumento do número de matrículas, seguem em grande medida restritas a grupos que acumulam vantagens sociais, econômicas e escolares (Vargas, 2010).

Essa constatação fica evidente quando analisamos o caso das licenciaturas, que são frequentemente escolhidas por aqueles com perfil socioeconômico e escolar mais baixo. Ribeiro e Schlegel (2015) demonstraram que a inclusão de segmentos sociais antes excluídos tendeu a se concentrar em áreas que tiveram grande crescimento de vagas e formados, as quais requerem infraestrutura menos custosa. Sua investigação demonstrou que Ciências da Educação (Pedagogia) foi a área que mais cresceu em termos proporcionais entre 1980 e 2010 (indo de 7,2% do total de formados para 19,5%). Nessa área, a proporção de pardos aumentou quase três vezes e a de pretos quase sete vezes. Nota-se que independente do critério de investigação das hierarquias dos cursos superiores, como afirma Vargas (2010, p. 115), encontram-se no plano superior as “profissões imperiais” e no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às licenciaturas e outros cursos igualmente pouco seletivos e valorizados.

Como visto anteriormente, as circunstâncias nas quais se tem expandido o ensino superior têm merecido atenção dos estudiosos deste nível de ensino. No caso brasileiro, para entender essa expansão, importa considerar o peso das graduações que qualificam para a docência na educação básica. Isso porque essas graduações “conduziram de modo determinante a expansão da educação superior nas últimas décadas” (Honorato et al, 2018, p. 39), representando, em 2019, o segundo maior grupo de cursos de graduação entre as instituições de ensino superior brasileiras, com 18,9% do total¹³.

Pesquisas demonstram (Gatti et al, 2019; Barreto, 2015) que para a expansão dos cursos de licenciatura dois marcos regulatórios são importantes. O primeiro diz respeito ao fato de que a LDB/1996 passou a exigir que professores dos anos iniciais tivessem como formação mínima a superior (Brasil, 1996). Isso fez com que, entre as licenciaturas, os cursos de Pedagogia sejam os que mais cresceram nos primeiros dez anos dos anos 2000 e atualmente sejam as licenciaturas com maior número de matrículas. O segundo acontecimento é a equiparação entre cursos presenciais e EaD, realizada pelo MEC, em 2005, por meio do Decreto n. 5.622. Diante da possibilidade de atender a um maior número de alunos com baixo número de

¹³ De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019, os percentuais de participação dos cursos de graduação, em ordem decrescente, segundo a área geral do conhecimento (Cine Brasil), são: Negócios, administração e direito (25,4%), Educação (18,9%), Engenharia, produção e construção (15,8%), Saúde e bem-estar (15,4%), Computação e tecnologias da informação e comunicação (6,5%), Ciências sociais, comunicação e informação (5,1%), Artes e humanidades (4,4%), Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (3,1%), Serviços (3,0%) e Ciências naturais, matemática e estatística (2,3%).

docentes e com infraestrutura menos custosa, essa iniciativa do governo acabou por beneficiar principalmente o setor privado (Gatti et al, 2019, p 113). Com nada mais que 1% dos cursos de licenciatura em 2001, as matrículas dos cursos de formação docente em EaD chegaram em 2019 a 53,3%.

Em análise dos dados de 2002 e 2016 do Censo da Educação Superior, Santos et al (2020) constataram que, diferente do que ocorreu nos bacharelados, que mantiveram a hegemonia de cursos presenciais tanto nas instituições públicas quanto privadas, os cursos de licenciatura ao longo dos anos analisados diminuíram sua importância relativa nas graduações presenciais. Embora tenha crescido o número absoluto de matriculados em ambas as redes de ensino, os autores destacam que as mudanças constatadas indicam que as instituições privadas assumiram a liderança nas matrículas de licenciatura e que boa parte das próximas gerações de professores brasileiros irão se formar na modalidade EaD (Santos et al, 2020). Carreira historicamente de menor prestígio no ensino superior, as licenciaturas têm crescido por meio da modalidade também menos prestigiosa.

Embora a oferta, de modo geral, seja maior pela iniciativa privada do que na rede pública, há diferenças conforme a área específica dos cursos de licenciatura. De acordo com Honorato et al (2019), a configuração institucional dos cursos de licenciatura também é fortemente hierarquizada, com estudantes de diferentes subáreas percorrendo com possibilidades distintas os diferentes segmentos do sistema (Honorato et al, 2019). Os cursos de Pedagogia são exemplos disso. Existe uma desigualdade de oferta que coloca o curso de Pedagogia em situação mais precária do que as demais licenciaturas, com maior oferta em instituições privadas e a distância. Além disso, os estudantes dessas graduações estudam mais em faculdades isoladas e menos em universidades do que seus colegas das demais licenciaturas (professores especialistas). Outra diferenciação identificada nas pesquisas diz respeito ao turno frequentado pelos estudantes. Os estudantes de Pedagogia que estão na modalidade presencial tendem a frequentar o período noturno, já aqueles que frequentam a formação de professores para disciplinas específicas estão em maior concentração em cursos diurnos das instituições públicas (Honorato et al, 2018).

Contraditoriamente, com exceção do que ocorre na Pedagogia e na Educação Física, é o poder público que mais contribui para a formação, em maior medida na modalidade presencial, de

professores das áreas Exatas, de Letras, das Ciências Humanas e Filosofia (Honorato et al, 2018; Gatti et al, 2019). Sobre essa característica da distribuição dessas formações quanto aos tipos de instituição, Locatelli e Diniz-Pereira (2019) chamam atenção para o fato de os interesses do mercado privado não estarem alinhados com as demandas da educação básica. Em virtude do baixo custo e menos demanda de infraestrutura, há oferta maior em graduações de Pedagogia e Educação Física, em detrimento dos cursos que formam professores das disciplinas especializadas, como Física, Química e Biologia, áreas nas quais faltam profissionais para atuação na educação básica.

A distribuição no território também não é homogênea. De acordo com Honorato et al (2018), a região Sudeste, em 2015, concentrava os cursos de formação de professores do país (36%) e a região Centro-oeste é a que, à época, tinha menor percentual das licenciaturas (9%). Gatti et al (2019) apresentaram a caracterização em termos institucionais dos cursos de formação de professores segundo região. De acordo com as autoras, a região Norte é a única em que a União é a instância do governo que atende de forma majoritária as demandas de formação de professores no nível superior, ou seja, nessa região as licenciaturas se concentram nas instituições federais. No Nordeste são os estados que forma a maior parte dos docentes. Na região centro-oeste, embora haja equivalência entre a oferta de vagas no setor privado e público, é o primeiro o responsável pela predominância das matrículas de licenciatura. O sistema de ensino superior da região sudeste é o maior do país, tanto há maior número de instituições públicas quanto privadas, mas são as segundas que ofertam em maior medida vagas para formação de professor. No Sul, também se mantém a hegemonia das instituições particulares.

Nota-se que a constatação da diferenciação interna é mais complexa do que se pode imaginar. Em cursos como os de licenciaturas, que de modo geral já são muito desvalorizados, há níveis de valorização diferenciados conforme instituição e modalidade frequentadas. E tudo indica que os futuros professores terão chances desiguais de sucesso profissional, ocupacional e de obterem bom retorno financeiro. Embora seja uma formação em grande medida realizada por via do setor privado, a formação no setor público é a que conduz os egressos a melhores posições no mercado de trabalho, sobretudo quando se trata de instituição federal, como é o caso da UFMG.

2.3. Atratividade discente e as justificativas da escolha por cursos de licenciatura

Pelo senso comum, a escolha de cursos superiores tende a ser explicada apenas com base nas preferências, habilidades e gostos individuais (Nogueira, 2018). Abordar a atratividade de qualquer carreira, no entanto, pressupõe saber que a tomada de decisão por um curso superior e a profissão a qual ele se destina se faz por um movimento complexo e cheio de intervenientes. As análises sociológicas nos mostram que o projeto profissional resulta da confluência de fatores extrínsecos e intrínsecos (Nogueira, 2004; Gatti, 2009; Almeida et al, 2014), ou seja, a escolha dos jovens é realizada com base nas suas condições de vida, na sua autopercepção sobre seu desempenho, nas influências que recebe no seu meio social, nas expectativas com relação ao futuro, no retorno econômico, perspectiva de empregabilidade, *status* almejado, exigências da profissão e condições de trabalho, etc. Todas essas dimensões restringem o horizonte de possibilidades efetivamente abertas para os indivíduos (Nogueira, 2018).

A temática tratada nesta subseção está, portanto, intimamente ligada ao que foi abordado nas anteriores. O perfil institucional, as características dos cursos e o perfil socioeconômico dos diferentes estudantes tem inquestionável peso explicativo sobre suas escolhas. De acordo com Ristoff (2016; 2019), a despeito da diminuição percentual expressiva de estudantes ricos no ensino superior observada nos últimos anos, há um “verdadeiro apartheid econômico” no campus universitário. Isso significa, como já visto, que graduações mais seletivas e prestigiosas são frequentemente escolhidas e frequentadas por estudantes de origem socioeconômica mais abastadas; enquanto, por outro lado, os cursos menos seletivos e prestigiosos, em grande medida licenciaturas, concentram estudantes com maior vulnerabilidade econômica. Junto a essa constatação do perfil social do público atraído, outros elementos pesam sobre a caracterização dos perfis dos estudantes.

Compreendemos que a análise do perfil tenha que ser feita em articulação com a discussão sobre a atratividade da profissão. Além do perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura, é necessário considerar a motivação apontada por eles para a escolha dessa modalidade de curso. Importa lembrar, antes disso, que a profissão professor carrega imaginários sociais muito ambíguos sobre sua relevância. Por um lado, não há questionamento a respeito da sua importância enquanto formadora das novas gerações. As ideias que embasam as políticas educacionais, o discurso pedagógico na academia e o senso

comum sustentam a representação da docência como ofício fundamental. No entanto, a soma de fatores como a deterioração das condições de trabalho, que se associa ao processo de universalização da educação básica, os baixos incentivos salariais, a baixa perspectiva de progressão na carreira, o questionamento da autoridade docente, etc., resultaram na perda de prestígio da profissão. Como consequência, cursar licenciatura e ser professor não tem sido apontado como trajetória desejada pelos jovens e suas famílias (Fanfani, 2005; Gatti et al 2009; Gatti et al, 2019).

Não obstante, em relação aos que escolhem, a literatura aponta duas razões mais importantes para a tomada de decisão. A primeira diz respeito à tradição de se ver a profissão de professor como dom ou como vocação (Gatti et al, 2019; Locatelli e Diniz-Pereira, 2019). Relacionada a essa razão, há ainda uma forte tendência de se justificar a escolha por cursos de formação de professores com base em valores altruístas, como amor pelas crianças, pela profissão, pelo saber e desejo de transformação social do mundo (Valle, 2006; Louzano et al, 2010; Nogueira e Flontino, 2014). Entretanto, o fato de a escolha por esses cursos e essa profissão ser feita preponderantemente por indivíduos com determinado perfil social e escolar põe em dúvida a justificativa da escolha por dom, por vocação ou simplesmente pela posse de certos valores pessoais e fortalece a explicação sociológica da distribuição dos indivíduos pelos cursos conforme seus atributos sociais.

A segunda explicação apontada pela literatura para a escolha das licenciaturas está relacionada ao perfil acadêmico dos candidatos. Os estudantes que ingressam nessas graduações tendem a ser aqueles com desempenho mais baixo nos exames de seleção, como o Enem. Diante do perfil socioeconômico mais vulnerável, discutido anteriormente, é sociologicamente plausível que os indivíduos que se direcionam à formação de professores, oriundos da educação básica pública, tenham baixo desempenho quando comparados aos seus colegas dos cursos mais seletivos.

Em uma investigação sobre a carreira docente nos países da América Latina (Elacqua et al, 2018), chegou-se à conclusão de que na região os jovens estão pouco interessados em se tornarem professores da educação básica. Utilizando dados do PISA de 2015, os autores perceberam que entre os alunos brasileiros de 15 anos apenas 5% sinalizaram a intenção de se tornarem professores no futuro. Esse percentual é próximo de outros contextos latino-

americanos, mas destoa de países que têm bom desempenho acadêmico na avaliação¹⁴. De acordo com esses autores, fatores como baixa remuneração, associada ao fato de que ela não aumenta muito durante a vida profissional, faz com que muitos jovens talentosos¹⁵ (do ponto de vista do bom desempenho acadêmico) não tenham entre suas preferências a carreira educacional. Pelo contrário, entre aqueles que ingressam na universidade em cursos superiores de magistério há uma alta representação de estudantes que, em média, têm um desempenho acadêmico inferior (Alves et al, 2016; Bergin, 2015).

Almeida et al (2014) desenvolveram uma pesquisa com concluintes da educação básica, a fim de investigar a percepção sobre “ser professor” e a atratividade da carreira docente sob a ótica destes alunos. Por meio da aplicação de questionários e grupos de discussão com estudantes de oito escolas públicas e privadas (1501 questionários e 193 entrevistados), o estudo revelou que no público analisado apenas 2% dos jovens indicaram o desejo de ingresso na faculdade de Pedagogia ou outras licenciaturas. Como justificativas, embora haja reconhecimento da importância social dos professores e até o desejo de ser professor em alguma fase da vida, apareceu principalmente a dimensão do retorno financeiro, além da imagem negativa da profissão, passada pela família e pelos próprios docentes. Segundo os alunos investigados, estes elementos inviabilizam a escolha da docência como projeto de vida. Segundo Diniz-Pereira (2011), soma-se à reputação negativa da profissão, a sua baixa reputação acadêmica. Em virtude do desprestígio acadêmico das atividades relacionadas à educação nas instituições de educação superior, os jovens têm dificuldades de se identificarem positivamente como alguém que está se preparando para o exercício do magistério.

Embora no ensino médio a formação para atuação docente seja desejada por poucos estudantes, a proporção de alunos de ensino superior matriculados em licenciaturas é alta (Elacqua et al, 2018), o que sugere que a carreira educacional parece ser uma opção de refúgio para muitos jovens, em virtude da baixa seletividade dessas graduações. Parece ser por isso que parte importante dos que escolhem não o fazem tendo a certeza de que desejam ser professores. Nogueira e Flontino (2014), ao investigarem o processo de escolha dos cursos de licenciatura e, indiretamente, da profissão docente por estudantes da UFMG, constataram

¹⁴ Como exemplo os autores citam a Coreia do Sul, Finlândia, Hong Kong, Japão, Alemanha e Holanda.

¹⁵ Termo empregado no relatório citado. Do ponto de vista sociológico, essa palavra precisa ser problematizada para que não se caia no equívoco de se associar bom desempenho a inclinações naturais dos indivíduos e não como uma construção fortemente influenciada pelo meio social em que se vive.

que boa parte dos sujeitos de sua investigação, embora matriculados em cursos de licenciatura, não assumiam a intenção clara de dedicarem-se à profissão de professor. Os autores identificaram que esses estudantes demonstraram a pretensão de atuar em áreas específicas de seus cursos, mas de modo afastado da docência e mesmo da área educacional em geral. Cabe mencionar ainda outra constatação importante dessa investigação. Notou-se que a maior parte dos sujeitos sempre almejavam o ensino superior, mas que o grau de antecedência pela escolha da licenciatura foi bem menor, com escolhas próximas aos processos seletivos, sugerindo um ajuste entre desejo de cursar o ensino superior e as chances objetivas de aprovação.

A constatação do baixo desempenho dos estudantes que escolhem os cursos de formação de professores não seria um problema em si se todos estes que o fazem estivessem engajados com seus cursos e a profissão docente. Neste caso, políticas institucionais de incentivo a permanência e nivelamento dos estudantes poderiam contribuir para minimizar desigualdades referentes às trajetórias pregressas. No entanto, o baixo desempenho se associa, em parte considerável dos casos, ao ingresso em um curso que não era o preferido. Ou seja, muitos estudantes ingressam nos cursos de licenciatura sem o desejo de tornarem-se professores e mesmo de concluírem essas graduações (Diniz-Pereira, 2011; Nogueira e Flontino, 2014).

A investigação de Martins e Machado (2016) buscou avaliar os fatores de influência no acesso ao ensino superior brasileiro, embasado na teoria do capital humano. Os autores utilizaram dados do Censo da Educação Superior dos anos de 1991 a 2010 e o Censo Demográfico dos anos 2000 a 2010. Os resultados alcançados indicam que os rendimentos esperados das carreiras influenciam a escolha dos cursos por indivíduos de quartis mais elevados de renda, ao passo que indivíduos dos quartis inferiores se valem mais da concorrência no processo seletivo. Este resultado está em conformidade com outros estudos sobre acesso ao ensino superior que mostram que pessoas de classes mais baixas consideram a concorrência como uma das barreiras ao ingresso e acabam adaptando suas escolhas a cursos mais passíveis de aprovação.

A adaptação das preferências como estratégia de ingresso por parte dos candidatos tornou-se mais evidente a partir da adoção do Sisu. Como já visto nesta tese, as pesquisas realizadas nos últimos anos com a finalidade de compreender as modificações geradas pelo Sisu revelaram

que a implementação deste mecanismo teve forte efeito no modo de ocupação das vagas das instituições públicas (Nogueira et al, 2017; Abreu e Carvalho, 2014). O funcionamento do Sisu, ao permitir ajustes com maior grau de precisão entre notas dos candidatos e possibilidades de aprovação e a indicação de se candidatar a lista de espera das duas opções indicadas no sistema, ocasionou o aumento do percentual de escolhas estratégicas. Assim, os candidatos, ao perceberem no momento da inscrição que suas notas são incompatíveis com os cursos inicialmente pretendidos, migram suas escolhas para possibilidades mais viáveis de aprovação.

Além disso, até o ano de 2018, quando aprovados nas escolhas indicadas estrategicamente, os estudantes se mantinham na lista de espera do curso indicado como primeira escolha. Como resultado desse movimento, Ariovaldo e Nogueira (2018; 2021) identificaram que instituições e graduações menos prestigiosas, em específico as licenciaturas, foram negativamente afetadas. À princípio aumentou-se a concorrência pelas vagas desses cursos, mas como se tratava de escolhas pelo possível, também houve, em um segundo momento, maior evasão. Essa ineficiência observada na alocação das vagas não escapou à preocupação das instituições e do Ministério da Educação. Por isso, a portaria nº 1.117 de 2018 alterou as regras do Sisu, sobretudo no que diz respeito à lista de espera, de modo a deixar o sistema menos suscetível às jogadas estratégicas dos candidatos. A partir da vigência dessa portaria, o estudante aprovado em uma das opções sinalizadas durante o processo seletivo, não pode mais continuar a concorrer pela vaga na outra opção indicada.

Uma última observação a respeito da atratividade das licenciaturas diz respeito a desigualdade observada, mais uma vez, entre a Pedagogia e as demais licenciaturas. Gatti et al (2019) indicam que são as estudantes do curso de Pedagogia as que mais justificam suas escolhas por seus cursos em termos de vocação para a docência. Nesse curso, também há maior segurança na decisão de ser professora. Nas demais licenciatura, a docência aparece entre os estudantes mais como opção possível de atividade profissional, não necessariamente a que se escolheriam e direcionariam caso enxergassem alternativas.

2.4. Perfil socioeconômico dos discentes das licenciaturas

Para entender o perfil socioeconômico dos licenciandos, se faz necessário compreender o processo de escolha dos estudantes por suas graduações. São inúmeras as investigações que constataram que os perfis sociais dos indivíduos estão relacionados a diferenças em seus percursos pela educação superior. Os indivíduos que ingressam nesse nível de ensino não se distribuem aleatoriamente pelos diferentes cursos e áreas (Nogueira et al, 2010), seus destinos resultam de pressões diferenciadas vividas em seu processo de escolha conforme seu meio social (Nogueira, 2018). A escolha pelo possível marca as direções que estudantes com bagagens familiares distintas percorrem no ensino superior. Como já mencionados anteriormente, enquanto estudantes cujas famílias lhes propiciaram o acesso a bens escolares e culturais socialmente valorizados tendem a escolher carreiras mais prestigiosas, aqueles de origem popular e com frágil formação na educação básica direcionam-se para carreiras menos seletivas, menos valorizadas e com menores retornos dos diplomas no mercado de trabalho.

As investigações de Ristoff (2016; 2019), já citadas anteriormente, demonstram a importância dos cursos de formação docente para acolhida dos estudantes beneficiários das políticas de inclusão implementadas nos últimos 20 anos. Dessa maneira, ainda que o público de todos os cursos tenha em alguma medida se alterado, a Pedagogia e as outras licenciaturas são as graduações que acolheram mais amplamente discentes pobres, negros/ indígenas, egressos do ensino médio público, trabalhadores e com pais menos escolarizados. Outros estudos também destacam o papel dos cursos de formação de professores como vetores da expansão e da diversificação, bem como sua maior acolhida a grupos que por muito tempo não frequentaram este nível de ensino (Honorato et al, 2019; Gatti et al, 2019).

Assim, em termos gerais, os cursos de formação de professores são tipicamente escolhidos por estudantes mais velhos, mulheres, pobres, negros, indivíduos que são a primeira geração de suas famílias a acessarem o ensino superior, egressos do ensino básico público, filhos de pais pouco escolarizados e por aqueles que trabalham, ou seja, que não são “estudantes em tempo integral” (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019; Gatti et al, 2019; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Alves et al, 2016; Ristoff, 2016; Picanço, 2016; Barreto, 2015; Prates e Collares, 2014; Setton, 1999; entre outros).

Diferenças entre as características do perfil social dos estudantes são evidentes quando se comparam diferentes graus acadêmicos, mas também existem modulações no interior de cada

um. A área da Educação, agrupada em cursos de licenciatura, é ilustrativa dessa situação: embora de modo agregado, em comparação com os cursos de bacharelado, atraia estudantes com perfis socioeconômicos mais baixos, existem diferenciações importantes entre seus cursos e entre os discentes que os frequentam. A caracterização mais generalista dos licenciandos esconde, portanto, variações que precisam ser consideradas ao analisar a formação inicial de professores.

A primeira consideração é quanto à distribuição dos estudantes pelas instituições públicas e privadas. O sistema de ensino superior é menos receptivo ao estudante trabalhador (Picanço, 2016) e menos ainda ao trabalhador estudante¹⁶ (Vargas e Paula, 2012), mas as características da oferta de vagas das instituições privadas se enquadram mais facilmente à rotina do estudante típico das licenciaturas. Isso não ocorre por acaso, Sampaio (2011) demonstrou o movimento de adaptação deste setor à demanda, o que levou ao foco em cursos e carreiras menos tradicionais. Baixas mensalidades, ampliação da modalidade a distância, o foco no ensino noturno e nos cursos de menos duração, tudo isso, associado à baixa seletividade, tem atraído os estudantes de licenciatura com perfis mais vulneráveis para as instituições privadas, especialmente na modalidade a distância. Aqueles que apresentam perfil mais elevado estão mais representados em instituições públicas, sobretudo as federais, cursando graduações presenciais (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019).

A segunda observação a ser feita se refere às características raciais dos estudantes. A literatura sociológica evidencia a diminuição das desigualdades de raça no acesso ao ensino superior (Prates e Collares, 2014; Ribeiro e Schlegel, 2015), mas sugere também que negros tem acessado cursos mais desvalorizados e com menor retorno no mercado de trabalho. Mesmo no interior da área de formação de professores, notam-se variações. Honorato et al (2019), em investigação sobre estudantes de licenciatura das instituições públicas federais, constataram que o perfil racial de estudantes das áreas de exatas é mais branco do que aquele dos discentes do curso de Pedagogia e outras licenciaturas da área de Humanas.

¹⁶ A distinção entre estudante trabalhador e trabalhador estudante recai sobre a prioridade das atividades exercidas pelos indivíduos. Enquanto no primeiro caso o jovem se desdobra entre as duas atividades, na segunda o trabalhador escolhe um curso que seja compatível com suas atividades laborais que exigem e absorvem a maior parte de suas energias (Vargas e Paula, 2012). Este é o caso, por exemplos, de professores já em exercício que acessam o ensino superior ou para obter sua primeira certificação neste nível ou retomam para conseguirem, por meio de nova certificação, novas oportunidades no mercado de trabalho.

A terceira consideração diz respeito ao sexo dos estudantes. Resulta das análises mais gerais, a constatação de que cursos de licenciatura são femininos. Em 2013, para cada 100 homens, havia 265 estudantes do sexo feminino (Gatti et al, 2019). Essa distribuição, no entanto, é desigual dentro da área. Há percentuais equilibrados de homens e mulheres nos cursos de Matemática, Geografia e História; predominância do sexo feminino em Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas e Artes Visuais; e predominância masculina nas graduações em Química, Física, Música e Filosofia (Gatti et al, 2019).

A quarta consideração trata do curso de Pedagogia. Como verificado quanto ao perfil institucional das licenciaturas, no que diz respeito à caracterização social dos estudantes, esta graduação está em relativa desvantagem quando comparada às demais licenciaturas. Com base no Enade 2014, Gatti et al (2019) demonstraram que, se por um lado, os cursos de Pedagogia são os que mais cresceram em termos de matrícula, por outro, essa é a licenciatura que recebe o perfil discente mais vulnerável. No que diz respeito à origem escolar, há maior percentual de egressos de cursos supletivos. A bagagem cultural, expressa pela escolarização dos pais, também é menor que nas demais licenciaturas. A idade dos graduandos em Pedagogia é mais elevada. Quanto ao sexo, mais do que nas disciplinas específicas, é maciça a presença das estudantes mulheres na Pedagogia. Sendo essa licenciatura a mais ofertadas pelo setor privado e pela modalidade a distância, é impossível não constatar o peso da desigualdade horizontal sobre o direcionamento de perfis discentes mais vulneráveis a formações mais precárias e desvalorizadas.

Essa diferenciação entre a Pedagogia e demais cursos de formação docente, por fim, pode ser percebida não somente quando analisada toda oferta de vagas do sistema de ensino superior, mas também quando verificadas somente instituições federais. Honorato et al (2019), analisando universidades públicas federais, constataram nessa graduação os piores indicadores socioeconômicos, além de piores condições de acesso e permanência.

2.5. Valorização profissional e rentabilidade dos diplomas dos licenciados

Não é possível analisar questões relacionadas à formação inicial em cursos de licenciatura sem levar em consideração as condições da atuação de seus egressos no mercado de trabalho. Nas subseções anteriores, por diversas vezes, argumentos relacionados às vivências

profissionais foram elencados para explicar as características dos discentes e os motivos pelos quais eles escolheram os cursos de licenciatura. Isso sinaliza a dificuldade de se dissociar elementos tão intimamente imbricados, formação inicial e inserção profissional/ prática docente. Parece possível dizer que a posição dos cursos de licenciatura nas hierarquias das formações superiores, de certa maneira, explica e é explicada pela posição da profissão docente nas hierarquias profissionais.

Investigações tanto do campo da Sociologia da Educação quanto da Formação Docente demonstram que a posição das licenciaturas na universidade é resultado da confluência de fatores que tendem a manter o desprestígio dessa formação e da profissão a qual ela se destina. A Sociologia das Profissões, em particular, nos ajuda a compreender como o valor agregado pelo diploma dos cursos de licenciatura à vida dos licenciados, em termos de retorno econômico e social, influencia na atratividade desses cursos. De acordo com Barbosa (2003, p. 594), “se a educação escolar é base de socialização e hierarquização nas sociedades contemporâneas, os certificados acadêmicos tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais”. As desigualdades nas oportunidades relacionadas aos diferentes cursos superiores se traduzem no acesso a diferentes carreiras e posições igualmente estratificadas no mercado de trabalho.

No caso da docência, essa profissão foi perdendo a sua capacidade de controlar os profissionais habilitados para exercê-la. Diferente das profissões imperiais em que os órgãos regulatórios incidem diretamente no campo, a docência tem se mostrado um campo aberto para que profissionais, mesmo sem serem diplomados na área, consigam atuar. Além disso, a forte ampliação do acesso aos cursos de licenciatura tanto presenciais quanto a distância faz com que a oferta de profissionais no mercado seja abundante, contribuindo para sua desvalorização. Essa realidade enfraquece a lógica do fechamento social apontada por Weber, o qual diz “fechar mais ou menos completamente a outros grupos o acesso às oportunidades sociais ou econômicas, que existam em certo domínio” (1964, p. 151) contribui para a valorização de determinada profissão ao monopolizar a função para os profissionais qualificados. Ao analisar a docência, nota-se que os profissionais não têm conseguido garantir o monopólio sobre o seu conhecimento profissional, o que certamente influencia na percepção social acerca desse exercício. Por outro lado, em consonância com essa baixa monopolização dos saberes e competências, há também baixo fechamento em relação à atuação de

profissionais não diplomados, além de um acesso facilitado ao diploma para aqueles interessados em adquiri-los.

A falta de um monopólio bem estabelecido dos saberes e competências e o baixo fechamento da profissão dificultam qualquer movimento sólido de valorização dessa profissão. Os empregadores têm a sua disposição um volume considerável de profissionais, mesmo que a qualificação destes indivíduos seja bastante precária. Essa qualificação precária, aliás, fortalece a desvalorização, visto que a maior parte desses profissionais não estará em boas condições para reivindicar melhores condições de trabalho e melhor remuneração, visto que não estão em condições de encontrar ocupações mais valorizadas. Junta-se a isso a presença majoritária de mulheres na profissão, grupo também mais propenso a se submeter a baixos salários por também estar em condições menos favoráveis no mercado de trabalho. Esses elementos, como vimos, tornam os cursos que forma para a profissão docente menos atraentes, sendo preteridos pelos grupos mais privilegiados e relegados para os que não têm possibilidade de acesso aos cursos mais seletivos.

Para se entender o contexto de atuação docente, além de todos os condicionantes citados nas subseções anteriores, relacionados à formação inicial, que têm impacto na valorização social da profissão, é necessário considerar a expansão do acesso à educação básica. Isso porque a desvalorização está, entre outros elementos, associada à passagem para escola de massa. No Brasil, a universalização do acesso à educação básica, embora tenha sido acompanhado pela multiplicação dos números de instituições formadoras de professores (sobretudo privadas), não significou a implementação de políticas de valorização e manutenção da qualidade das condições de trabalho docente. Pelo contrário, como destaca Penin (2009) e Lelis (2014), políticas de contenção dos salários das redes públicas ocasionaram, progressivamente, a pauperização da profissão. Nesse processo, segundo Gatti et al (2019, p. 51), “foram realizadas improvisações em relação à profissão de docentes para o atendimento à expansão” concretizada.

A revisão de Cericato (2016) enumera questões práticas e sociais que explicam a desvalorização profissional do professor. A primeira diz respeito à dificuldade de se definir a docência como profissão. De acordo com a autora, o baixo grau de autonomia dos professores para regular e fiscalizar a profissão, diferente do que ocorre em outras classes profissionais,

precariza a atividade docente. O controle da qualidade profissional está sob responsabilidade de profissionais de outras áreas profissionais, representantes das universidades e do Estado, separando assim os atores que planejam dos que executam. O segundo fator que dificulta a legitimação da docência como profissão diz respeito ao conjunto de conhecimentos necessários para o exercício do trabalho. Falta à docência uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, como ocorre com outras profissões mais valorizadas socialmente. Outro elemento explicativo do baixo status social dos professores recai na perda do papel da escola como principal espaço de acesso ao conhecimento e na baixa seletividade da profissão, a qual incorpora em seus quadros pessoas sem formação específica e preparo profissional, dando a ideia de que “qualquer um pode ser professor” (Gatti, 2009). Ao encontro dessa análise, Nóvoa (2014) destaca a tendência de desvalorização do saber específico dos professores ao se considerar que para ser um bom professor basta dominar bem uma matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação.

Soma-se a esses elementos, a escolha pelo possível e a justificativa da docência como dom e vocação, o que Marafelli et al (2017, p. 2) classificaram como as “antíteses da profissionalização”. Para estas autoras, a representação do magistério como mais que uma profissão, um “sacerdócio”, tem alimentado baixas remunerações, condições de trabalho inadequadas, do ponto de vista material, administrativo e pedagógico, exigindo a improvisação permanente dos professores e prejudicando diretamente o trabalho docente. Ao lado da retórica da missão, os professores enfrentam ainda a representação social de serem profissionais pouco competentes ou pouco qualificados para profissão (Lelis, 2014), o que faz com que pessoas externas se sintam estimuladas a questionarem o trabalho docente.

Quanto à rentabilidade dos diplomas, estudos demonstram a posição inferior dos cursos de formação de professores (Vieira, 2020; Vaz e Vaz, 2020). Por meio do pareamento de dados do Enade e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), Vieira (2020) identificou que aqueles estudantes que concluíram graduações de área de menor prestígio, entre elas a Educação, obtêm menores retornos financeiros no mercado de trabalho. Além disso, o tipo de instituição frequentado afeta positiva ou negativamente os ganhos salariais, de modo que frequentar ensino superior público tem efeito positivo sobre os ganhos salariais dos professores. Maciente et al (2015) e Vaz e Vaz (2020), por meio de pareamento semelhante,

ao analisar egressos de graduações da área de Educação, perceberam que aqueles em ocupações típicas da sua área de formação tinham rendimento menor do que aqueles egressos em ocupação não típicas. A investigação de Maciente et al (2015) verificou que boa parte dos recém-formados em licenciatura investigados atuavam em trabalhos que não exigiam nível superior. Segundo os autores “os valores auferidos nas ocupações não típicas não são necessariamente menores que os recebidos nas ocupações típicas da área” (Maciente et al, 2015, p. 17).

Ainda sobre retornos financeiros, a carreira docente oferece aos profissionais poucas oportunidades de progressão e essas implicam, “quase compulsoriamente, deixar o trabalho na sala de aula para ocupar cargos e funções de suporte pedagógico, como os de direção, de coordenação ou de supervisão escolar” (Cericato, 2016). Assim, a evolução funcional leva o professor a deixar a atividade de ensinar para dedicar-se a outras, dentro do sistema escolar.

Além de ter impacto imediato na motivação e autoestima do profissional, o salário relaciona-se com o desprestígio social, na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação "de quem não conseguiu algo melhor", principalmente em uma sociedade em que o status social é estabelecido em termos de poder econômico (Cericato, 2016, p. 279). A valorização social e financeira do trabalho do professor também tem ligação com a atratividade da carreira docente e com a qualidade da educação oferecida para a população. No entanto, toda caracterização aqui descrita faz com que os cursos de licenciatura sejam pouco escolhidos, entre os que escolhem, há alto percentual de evadidos, além de grande abandono profissional entre os que se formam.

Considerações

No Capítulo 1 discutimos sobre a importância de se considerar o compromisso dos estudantes com os cursos superiores para que se possa compreender o fenômeno da evasão. É por essa razão que acreditamos que seria necessário realizar uma discussão em profundidade sobre as características das licenciaturas, demonstrando suas peculiaridades relacionadas aos seus marcos regulatórios, ao papel que desempenha no processo de expansão e democratização do ensino superior, à atratividade discente e perfil de quem escolhe ingressar nessas formações,

bem como as características relacionadas à valorização profissional e rentabilidade dos diplomas.

Por isso, neste Capítulo 2, buscamos descrever, salvaguardando as diferenças internas, as características das graduações de formação de professores da educação básica que são base para compreender os percentuais de evasão observados no conjunto desses cursos. O fizemos levando em consideração a posição dessas graduações em relação às outras formações superiores e também buscando em alguma medida destacar as hierarquias internas que existem entre essas graduações, a depender do curso, da modalidade de oferta, do turno, do tipo de instituição, etc. Corroboramos com Schwertz et al (2020, p. 12) ao mencionar que a

complexidade da docência, aliada à precarização das condições de trabalho, à sensação de insegurança e de desamparo da profissão e aos baixos salários, tem prejudicado e autoestima social e profissional dos professores e resultado em baixa atratividade pela carreira.

A união desses fatores, portanto, resulta tanto no questionamento dos professores sobre a permanência ou não na carreira e na falta de profissionais em algumas áreas do ensino, quanto no afastamento daqueles que ainda estão em processo de formação, o que se exprime nos percentuais de evasão e vagas ociosas observadas nas graduações nestas formações. Buscamos ressaltar como o processo de democratização e expansão do ensino superior brasileiro afetou de modo especial as licenciaturas, ampliando sua participação, porém sem que isso indique aumento da sua atratividade, tampouco de sua valorização no interior do sistema ou da profissão a qual se destina. Pelo contrário, tudo indica que ela é ocupada em grande medida por aqueles indivíduos com perfil social e escolar mais baixo, que não têm condições de competir pelas vagas dos cursos e instituições mais seletivos.

O que se observa é que as licenciaturas recebem, portanto, um público com perfil mais baixo, que terá mais dificuldade de permanecer no curso em virtude de dificuldades práticas, econômicas, lacunas na formação básica, especialmente nos cursos de exatas, necessidade de conciliar estudos com atividades laborais e família (mulheres, mães, pessoas mais velhas e casadas). Essa característica pode resultar em percentuais de evasão involuntária, resultantes de dificuldades objetivas de se prosseguir com os estudos. Por outro lado, a desvalorização da profissão pode ensejar também outro tipo de evasão relacionado àqueles estudantes com um

perfil social e escolar um pouco mais elevado, mas que podem abandonar seus cursos em busca de uma inserção em postos mais valorizados do sistema de ensino.

Ao que nos parece, o perfil predominante dos estudantes, a desvalorização da profissão, o modo como o curso é escolhido (mesmo sem ser muito atraente) a dimensão das baixas perspectivas profissionais associadas aos diplomas são elementos que parecem incidir diretamente na persistência dos estudantes que ingressam nesses cursos, sugerindo probabilidades maiores de evasão nas licenciaturas, seja a evasão involuntária, por dificuldades de se manter no curso ou mesmo no ensino superior, ou a voluntária, motivada pela busca de algo mais rentável.

Tendo explorado todas as características que acreditamos serem importantes para compreender o abandono discente em graduações de formação de professores, no capítulo seguinte será tomada como objeto de análise a temática da evasão que ocorre nas licenciaturas. Apresentamos uma revisão sistemática de literatura, buscando perceber quais as principais características das produções sobre o tema e quais os principais resultados alcançados.

3. EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Diante da complexidade do fenômeno da evasão, diversas pesquisas foram desenvolvidas a fim de compreender os condicionantes desse fenômeno no contexto brasileiro. No entanto, o interesse por esse objeto de pesquisa, diferente do que ocorreu no exterior, especialmente no Estados Unidos, é relativamente recente. Paula (2021) realizou um levantamento no catálogo de teses e dissertações mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), buscando identificar a produção acadêmica sobre evasão no ensino superior dos anos de 1995 a 2016. O autor identificou que a preocupação na produção acadêmica sobre a temática tem crescimento mais expressivo entre os anos de 2011 e 2016. Das 319 pesquisas identificadas, 223 foram publicadas na última década. Conforme destacamos na introdução dessa tese, esse movimento parece estar relacionado às transformações da educação em nível superior brasileira, com a implementação de diversas políticas de expansão, democratização do acesso e permanência neste nível de ensino.

Paula (2021) destaca que boa parte das investigações identificadas são focalizadas principalmente em determinados cursos ou instituições, utilizando dados dos registros acadêmicos dos estudantes ou explorando as razões e motivações expostas pelos próprios estudantes evadidos para abandonarem o curso. Informações estas, coletadas por meio de entrevistas e questionários. Os estudos analisados pelo autor apresentam orientações teóricas diversas, muitas vezes não explícitas, para explicar as associações entre os fatores analisados por eles, o que torna difícil comparar, articular e acumular o conhecimento gerado. Essas características, relacionadas à inconsistência das orientações teóricas adotadas pelas pesquisas sobre evasão, também foram consideradas por outros pesquisadores, os quais têm identificado que uma das limitações para se compreender o fenômeno da evasão está relacionada às formas diversas de análise, definição e mensuração encontradas na literatura, o que, em grande medida, inviabiliza comparações entre os estudos existentes. Este é o caso de Vitelli (2016), já mencionado anteriormente, que reforça que há dificuldade de se comparar as investigações sobre evasão porque os pesquisadores têm se valido de concepções, categorias analíticas e indicadores de evasão próprios que, em muitos casos, são estatisticamente incomparáveis e impossibilitam generalizações a respeito do fenômeno.

Esse não é um desafio recente. Ainda em 1995, Ristoff destacava, em relatos sobre casos de instituições do ensino superior, um problema recorrentemente identificado pelas pesquisas desde então. Trata-se dos critérios diferentes que cada instituição do ensino superior assume para categorizar o estudante evadido. Ristoff (1995), à época, revelou que as instituições de ensino superior brasileiras estavam organizadas de modos muito diferentes e que, a menos que estas diferenças fossem adequadamente explicitadas, a comparabilidade entre contextos, buscada por meio de índices nacionais ou mesmo regionais, ficaria prejudicada, “tornando os dados inúteis para fins gerenciais” (p. 19). Essa variedade de formas de coleta dos dados pelas instituições certamente impactam as pesquisas científicas.

É importante reforçar que essa conclusão de Ristoff (1996) se dá com base em um contexto em que realmente havia uma heterogeneidade de coleta de dados mais acentuada do que a que experimentamos atualmente. A partir de 2008, o INEP passou a disponibilizar os microdados e os indicadores calculados no Censo da Educação Superior, aumentando assim a possibilidade de comparação entre contextos diversos. No entanto, as investigações recentes sobre a evasão no ensino superior ainda destacam o desafio de generalizações em virtude das orientações teóricas e abordagens metodológicas diversas empregadas nas análises. Isso porque, embora haja grandes bases de dados disponibilizadas, como apontado por Paula (2021), as investigações sobre a temática, ainda tem como marca metodológica pesquisas mais delimitadas, focadas em contextos institucionais específicos.

Resta saber se o mesmo movimento é identificado nas investigações sobre a evasão discente nos cursos de formação de professores. Entendemos que para avançar nas análises sobre esse grupo de cursos, é necessário compreendermos como os pesquisadores têm tomado esse objeto de modo específico. Por isso, o objetivo desse capítulo é apresentar um estudo de caráter documental, bibliográfico e descritivo, caracterizado como “estado do conhecimento”. Esta revisão sistemática foi realizada a partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁷ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁸.

Antecedendo à análise dos trabalhos disponíveis nesses repositórios, foi realizado um primeiro levantamento bibliográfico mais amplo com o objetivo de verificar todos os meios

¹⁷ Banco disponível no endereço <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

¹⁸ Banco disponível no endereço <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

de produção brasileira dos diferentes gêneros (periódicos científicos, trabalhos em congressos, teses e dissertações). Como resultado, identificamos um baixo número de publicações em periódicos científicos e trabalhos em congresso, o que nos conduziu a focalizar nossa estratégia de investigação principalmente nos trabalhos realizados no âmbito dos programas de pós-graduação, analisando dissertações e teses cadastradas nos bancos mencionados anteriormente. É por esse motivo que, amparados pela definição de Romanowski e Ens (2006), optamos metodologicamente pela realização de um “estado do conhecimento” e não de um “estado da arte”¹⁹, pois nos detivemos em um único tipo de publicação sobre um determinado tema.

Para a seleção dos trabalhos a serem analisados, buscamos pesquisas que tivessem como foco de análise a evasão em cursos de licenciatura na modalidade presencial em instituições públicas e que fossem publicadas dos anos 2000 a 2022²⁰. Inicialmente, realizamos uma busca com base no descritor *Evasão nas Licenciaturas* e *Evasão na Licenciatura*²¹, além de buscarmos por variações possíveis ao termo “evasão”, como “abandono” e “desistência”. Neste levantamento inicial, selecionamos as teses e dissertações que tivessem, no seu título, palavras-chave ou resumo, um dos descritores mencionados, o que resultou em um grupo de trabalho de áreas diversas do conhecimento. A partir disso, foram selecionados os trabalhos que efetivamente buscavam compreender a incidência do fenômeno da evasão em cursos de licenciatura na modalidade presencial em instituições públicas do ensino superior, excluindo-se aquelas focalizadas em cursos do setor privado e da modalidade a distância²². Como

¹⁹ Romanowski e Ens (2006) definem “estado da arte” como estudo que abrange a produção de conhecimento em uma determinada área científica, dando enfoque aos vários tipos de publicações disponíveis, como teses e dissertações, trabalhos apresentados em congressos, livros, artigos em periódicos científicos etc. Esse não é o caso do que foi realizado nesse capítulo.

²⁰ A escolha por esse recorte se deu em virtude do foco investigativo desta tese. Além disso, é importante mencionar que, em análise da variação da ocorrência do fenômeno quanto à modalidade de ensino e dependência administrativa, Azevedo (2019) percebeu que licenciaturas EaD e licenciaturas privadas apresentam menores taxas de desistência acumulada, quando comparadas às graduações de grau acadêmico bacharelado e tecnológicos. Essa informação torna ainda mais relevante a compreensão de como as investigações a respeito da evasão em cursos licenciatura na rede pública de ensino superior tem ocorrido, já que nesse setor o fenômeno em cursos de formação de professores tem sido identificado como um problema a ser enfrentado (Azevedo, 2019).

²¹ Embora muito semelhantes, o uso do descritor utilizando a possibilidade no plural e no singular foi para conseguirmos captar as pesquisas que se detiveram em um curso específico de licenciatura e aquelas que têm foco em duas ou mais graduações dessa modalidade.

²² Como resultado das buscas foram encontrados três dissertações que, embora fossem sobre licenciaturas na modalidade presencial em instituições públicas, não se enquadram na investigação aqui proposta de analisar trabalhos que buscassem compreender o fenômeno da evasão em cursos de formação de professores de instituições públicas no contexto nacional: Viana (2017) investiga a evasão durante o primeiro em cursos de física no Uruguai; Franco (2017) e Oliveira (2017) apresentam recursos didáticos como forma de promoverem maior adesão dos estudantes aos cursos investigados, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática,

resultado dessas estratégias de exclusão, foram identificadas 33 investigações sobre a temática, sendo 26 dissertações e 07 teses.

Por meio deste levantamento, foi possível traçar um panorama da produção científica brasileira contemporânea sobre evasão nos cursos de licenciatura presenciais de instituições públicas, no âmbito dos programas de pós-graduação, identificando as principais tendências e lacunas dessas investigações, bem como resultados convergentes e divergentes. Nas próximas subseções apresentamos o estado do conhecimento sobre as graduações em licenciatura, destacando suas principais características, as definições do fenômeno empregadas e os principais resultados alcançados nesse grupo de trabalhos.

Em seguida, finalizamos o capítulo, indo além do escopo dos trabalhos do levantamento, apresentando contribuições de investigações que não se enquadraram nos critérios de inclusão do estado do conhecimento, mas que realizam análises importantes sobre as licenciaturas. Dessa maneira, dedicamos uma subseção deste capítulo à exploração de trabalhos que excedem ao estado do conhecimento. Essa escolha se deu em virtude da relevância de algumas produções para compreensão do fenômeno no grau acadêmico licenciatura, ainda que estivessem fora dos critérios de inclusão para o estado do conhecimento. Além disso, achamos válida a apresentação de resultados de pesquisas já realizadas sobre a UFMG, as quais, embora não focalizadas exclusivamente nos cursos de formação de professores da instituição, contribuem sobremaneira para as análises da evasão nesse grupo de graduações.

3.1. Características gerais das teses e dissertações sobre evasão nas licenciaturas

O quadro apresentado no Apêndice A contém todos os 33 trabalhos base para este estado do conhecimento, apresentando os títulos destas investigações, seus objetivos, autores e os anos de publicação. Nele foram colocadas em negrito as dimensões centrais de seus objetivos. É possível constatar que a maior parte das pesquisas tem como foco a investigação de determinantes da evasão. Ao menos 21 destas produções estão dedicadas, conforme termos utilizados pelos próprios autores, a identificar causas, motivos, razões, fatores determinantes

respectivamente. Trata-se de pesquisas que já partem do maior percentual de evasão desses cursos para apresentarem estratégias didático metodológicas e que não buscam diretamente compreender o fenômeno. Por esses motivos, elas não foram incluídas nas análises.

ou elementos caracterizadores. Nota-se, ainda, que esses objetivos estão focalizados na evasão ocorrida em graduações específicas ou em agrupamentos de cursos, geralmente das mesmas instituições e/ou áreas de concentração.

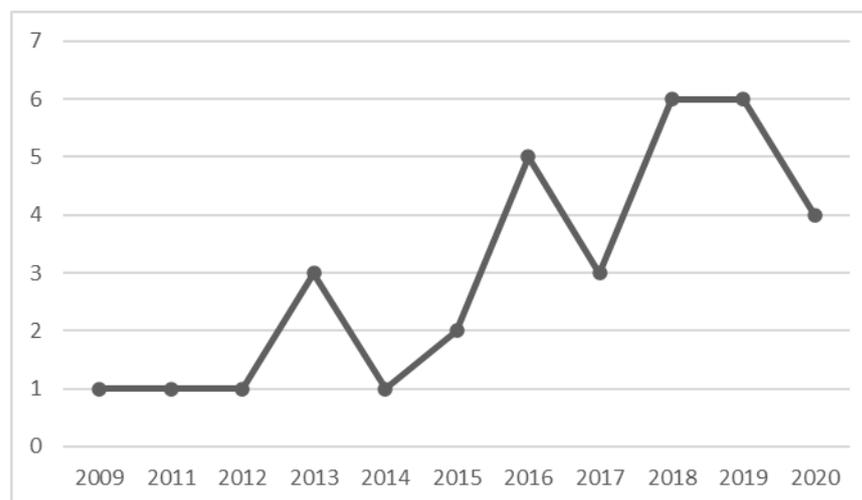
Por meio dos títulos e objetivos, é possível notar também que o foco investigativo da maior parte dessas teses e dissertações recai sobre os cursos das áreas exatas (Licenciatura em Física, Matemática e Química), seguida das investigações focalizadas em graduações da área biológica e, por último, cursos de formação de professores da área de humanas. No conjunto de pesquisas identificadas no quadro presente no Apêndice A, observamos que 25 se dedicaram a pesquisar o fenômeno da evasão em cursos de licenciatura da área de exatas e biológicas (individualmente ou em grupo de cursos dessas áreas). Quanto às demais, três pesquisas investigaram a totalidade dos cursos de licenciatura da instituição focalizada, independente da área de concentração; uma teve foco em dois cursos de áreas distintas (Matemática e Filosofia), em virtude de serem as graduações com maior índice de evasão da instituição investigada; e, por último, quatro estiveram focalizadas em cursos da área das humanidades.

Metodologicamente, notamos forte presença de estudos de caso, com diversas abordagens de coleta de dados, as quais foram adotadas em distintos cursos ou agrupamentos deles. As coletas de informações sobre o fenômeno também se fizeram de formas variadas, ora se servindo de dados institucionais, ora produzindo dados primários relativos às visões de estudantes, coordenadores, professores, gestores e com amostragens e populações diversas.

No que diz respeito à análise da distribuição destas produções ao longo do tempo, é possível perceber que se trata de uma temática explorada de modo relativamente recente, com o maior número de investigações (N=32) realizadas dos anos de 2010 a 2020, como está demonstrado no gráfico abaixo. Esse maior interesse pela temática parece ser uma consequência das políticas de democratização do acesso implementadas na primeira década dos anos 2000 até o início da década 2010, período em que são sentidos os efeitos das políticas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, como foi visto no Capítulo 2 desta tese. Parece ter havido um maior interesse dos pesquisadores por compreenderem, para além do acesso e conclusão, o fenômeno da evasão. Além disso, é possível que tenha havido uma percepção de

que também é preciso identificar os efeitos não esperados das políticas para que se possa aprimorá-las.

Gráfico 1: Distribuição temporal das teses e dissertações sobre evasão nas licenciaturas presenciais de instituições públicas



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados têm origens institucionais diversas, com predominância das instituições federais, inclusive com pesquisas realizadas em instituições privadas do ensino superior, conforme distribuição demonstrada na Tabela 1 a seguir. Lembramos que o critério de inclusão adotado no levantamento foi o foco investigativo em cursos de licenciatura presenciais ofertadas em instituições públicas do ensino superior, permitindo que estudos cuja origem fossem as instituições privadas fossem contemplados, desde que focalizados na investigação de licenciaturas das instituições públicas.

Em termos de distribuição por área do conhecimento, identificamos que o interesse por pesquisar evasão em cursos de formação de professores está presente diversas áreas do conhecimento, mas com forte concentração em Educação e ensino. Treze dessas investigações foram produzidas no âmbito de programas de pós-graduação em Educação, sete em programas de Ensino²³, dois em Economia, sete em programas relacionados à Política e

²³ Optamos por categorizar como programas de pós-graduação em Ensino os programas: Ensino de Física (UFRGS), Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UEL, UFRN e UFAM), Ensino de Matemática (UFRGS) e Ensino de Ciências (USP).

Gestão Educacional²⁴, um em Geografia, um em Música, um em Serviço Social e um em Difusão do Conhecimento.

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações segundo instituições

Instituições	Número de trabalhos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ)	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	1
Universidade de Brasília (UNB)	3
Universidade de São Paulo (USP)	3
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	2
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
Universidade Federal do Acre (UFAC)	1
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1
Total	33

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Feita a caracterização geral das teses e dissertações selecionadas para este estudo, na próxima seção buscamos perceber como esses trabalhos definem a evasão, as teorias mobilizadas para interpretação do fenômeno e as estratégias metodológicas utilizadas.

²⁴ Esta categoria abrange o Programa de pós-graduação em Políticas Sociais da UENF; em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM; em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB; em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF; em Gestão de Processos Educacionais da UFRN; em Administração Universitária da UFSC; e em Gestão e Estratégia da UFRRJ.

3.2. Estado do conhecimento: análises das definições de evasão e teorias mobilizadas para interpretação do fenômeno

Como já visto, um desafio quanto às investigações a respeito da evasão é a definição do que seria este fenômeno. Diversos estudos sinalizam a dificuldade de se chegar a um consenso com relação ao conceito. O que se percebe ao buscar compreender como ele é tomado como objeto de análise é que suas definições parecem voláteis, se estruturando conforme os interesses de cada pesquisa. Há, ainda, muitas investigações que embora se debrucem sobre a temática não a definem. Acreditamos que para se avançar nas análises sobre o fenômeno, de modo a contribuir com o campo de investigação, é necessário que os pesquisadores definam como entendem o conceito a partir do qual seus estudos são estruturados. Ao discutir as definições e delimitações de evasão no ensino superior, torna evidente a necessidade de algo que consideramos muito importante: distinguir os níveis de evasão (de curso, de instituição ou do sistema de ensino superior) e reconhecer a diferença entre evasão que se dá em virtude da exclusão social e acadêmica e aquela que se associa à mobilidade.

Toda a discussão feita até aqui nesta tese, e que já havíamos explorado em estudo anterior (Nogueira et al, 2021), nos aponta como é relevante definir bem os tipos de evasão e as razões envolvidas nesse processo de tomada de decisão para que seja possível elaborar formas de investigação e interpretação do fenômeno. Se essas definições não são realizadas, corre-se o risco de tomar toda evasão de curso como abandono dos estudos. Além disso, deixamos de reconhecer que boa parte da evasão na educação superior não é vivida como fracasso, mas como reorientação em direção a algo mais desejado ou de desenvolver estratégias de enfrentamento eficazes, focalizadas exclusivamente nos estudantes que são vítimas de exclusão social.

Por esse motivo, um dos esforços quanto ao conjunto de pesquisas deste estado do conhecimento foi identificar como os pesquisadores definiram o fenômeno. O que notamos foi que é possível considerar “evasão” uma palavra polissêmica, a qual se apresenta com sentidos diversos no grupo de estudos analisado. Nas definições identificadas percebeu-se cinco conceituações do fenômeno: a primeira diz respeito aos estudos que consideram como evasão apenas os casos em que a saída do curso se configurou também em saída da instituição; a segunda diz respeito à evasão considerada como saída do curso, ainda que o

estudante se mantenha vinculado à instituição; a terceira compreende evasão com base no que é conceituado pela própria instituição; a quarta definição, ainda que contraditório, contempla os estudos que não apresentam uma delimitação teórica da evasão considerada em suas investigações; por último, citamos pesquisas que não definem o fenômeno porque amparam suas análises em outras perspectivas, geralmente o seu contraponto, a permanência.

Assim, um primeiro grupo de investigações toma como evasão somente os casos em que o estudante sai do curso e da instituição. A investigação de Silva (2009) indica que “o conceito de evasão utilizado nesta pesquisa se refere à evasão da instituição”, ao deter seus esforços metodológicos aos evadidos das licenciaturas que também se desvincularam da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). Isso também é considerado por Paz (2016) e Oliveira (2017), ao definirem que evadido é o estudante que “não se diplomou e não está mais vinculado a um curso de graduação na instituição de estudo” (Paz, 2016, p. 83) e que “a evasão é a saída definitiva do aluno no curso e da instituição (Oliveira, 2017, p. 41). Nessas investigações, os pesquisadores não tratam como evadido aqueles que realizaram a mobilidade interna, designando dessa forma apenas aqueles que tiveram o desligamento definitivo da matrícula junto à universidade.

Quanto aos estudos que não desconsideram a mobilidade interna dos estudantes para análise da evasão nas licenciaturas, citamos Castro (2013), Ribeiro (2015), Rigo (2016) e Casimiro (2020). Nessas investigações, para a análise das realidades exploradas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus Cascavel), Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade de Brasília (UnB) respectivamente, a definição de evasão é tida como o desligamento do curso de uma dada instituição sem concluí-lo, de modo que para seu retorno a essa formação seja preciso realizar novamente o ingresso por meio de processo seletivo. Os autores consideram que essa definição abarca os casos em que o estudante tenha migrado para outro curso na mesma ou em outra instituição, porque nesses casos também a evasão foi realizada do curso de origem, de modo que “ainda que exista migração para outros cursos e o discente continue no ensino superior, ele será considerado evadido do curso” (Ribeiro, 2015, pp. 17-18).

Entre a primeira e a segunda categoria de estudos, é importante citar, que há aqueles que definem a evasão de curso sem destacar nas suas teses e dissertações se o seu entendimento

está atrelado ou não ao abandono da instituição ou mobilidade interna. Esse é o caso, por exemplo, de Ferreira (2018), que investigou a Licenciatura em Computação do Instituto Federal da Bahia (campus Santo Amaro). O autor apresenta que se entende por “evasão escolar, a situação que o aluno abandonou a escola ou reprovou em determinado ano ou semestre letivo, e que no ano ou semestre seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos” (Ferreira, 2018, p. 12), sem especificar a relação do fenômeno com a instituição. O mesmo foi identificado na investigação realizada por Santos (2018a), que investigou os condicionantes das licenciaturas da UFV e o perfil dos evadidos, e também por Santos (2018b), Castro (2019) e Lemos (2019) que definem como a saída definitiva do curso de origem sem concluir as etapas necessárias à obtenção do diploma. Em comum, esses trabalhos têm a afiliação à definição de evasão (sobretudo a de curso) expressa no relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do Ministério da Educação (Brasil, 1996).

O próximo grupo de trabalhos tomou como base a definição das próprias instituições investigadas para determinarem a concepção de saída do curso que seria utilizada nas suas análises. Esse é o caso de Gomes (2011), que parte do conceito de evasão, porque se baseia na conceituação que é delimitada na instituição investigada. Dessa maneira, o autor classifica formas de desistência. Segundo aponta, a desistência “é considerada como produto de quatro principais ações acadêmicas: o jubramento, o cancelamento, a transferência e a evasão” (Gomes, 2011, p. 47). Nesta definição, o jubramento é caracterizado por ser uma decisão institucional que foge à vontade do próprio estudante, por essa razão o autor a considera como uma desistência forçada. No que diz respeito à evasão, nesta pesquisa ela é considerada como “abandono do aluno de suas atividades acadêmicas sem deixar nenhum registro oficial” (Gomes, 2011, p. 48). Nessa perspectiva, a autora considera que pelo fato de o aluno não se apresentar às autoridades institucionais para realizar o cancelamento do curso, a evasão é considerada como uma desistência não forçada. De modo aproximado ao realizado por Gomes (2011), ao considerar as formas de desvinculação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Macedo (2012) investiga exclusivamente o cancelamento de matrícula em virtude do abandono discente, porque a autora considera que essa categoria acorda melhor com o sentido do que considera ser evasão. Chaves (2016) também busca compreender as concepções de evasão consideradas pela gestão da instituição analisada (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) para conceituar evasão em sua pesquisa. Conforme aponta, no contexto investigado é classificado como evasão “o abandono de curso, decurso de prazo máximo para conclusão

do curso, insuficiência de desempenho acadêmico, solicitação espontânea, transferência para outra instituição, não regularização de transferência, efetivação de novo cadastro e decisão administrativa” (Chaves, 2016, p. 40). Na pesquisa de Simões (2018), a autora também considerou as definições da instituição investigada (Universidade Federal de Santa Catarina), interpretando a soma de toda saída dos cursos de ingresso em um determinado ano como evasão. A mesma estratégia é adotada por Moraes (2020).

Sobre as investigações que tomam a evasão como abandono, sem que se passe por um processo institucional de cancelamento de matrícula, é que há certa culpabilização do discente evadido. Deixa-se de considerar a evasão como um fenômeno multifacetado, complexo e com motivações diversas. Não se reconhece que o estudante que, por razões diversas, decidiu formalmente desligar-se de uma instituição ou graduação é tão evadido quanto aquele que, igualmente por razões de diversas ordens, decide não frequentar mais o curso e tem sua matrícula cancelada.

Há trabalhos, ainda, que não definem o conceito para suas investigações, embora em muitos casos seja apresentada extensa literatura nacional e/ou internacional a respeito, demonstrando formas diversas de definição do fenômeno. Esse é o caso de Lima Júnior (2013), Massi (2013) e Kussuda (2017). Estes três autores realizaram uma extensa revisão a respeito das contribuições da Sociologia da Educação para a análise do fenômeno sem que tenham apresentado uma delimitação exata do que consideraram como evasão em suas pesquisas. Ainda assim, com base nas escolhas metodológicas adotadas, foi possível perceber que essas investigações tomaram como aluno evadido aquele que foi desvinculado ou desvinculou-se dos cursos investigados, Física (licenciatura e bacharelado) e Química (licenciatura e bacharelado) e Licenciatura em Física respectivamente, sem concluí-los. Outras investigações também seguiram suas análises sem que tenham, para isso, explicitado o entendimento de evasão que fora base para sua realização (Gerba, 2014; Capuzzo, 2016; Abreu, 2018; Januário, 2019; Meireles, 2019; Whilhelm, 2019; Gandelman, 2020), apenas sinalizando outras definições da literatura. Há, inclusive, estudos que mencionam a variedade de entendimento do que seja evasão e a sua definição segundo interesses analíticos e enfoques metodológicos dos pesquisadores que se lançam a investigá-lo, mas que ainda assim não constroem uma definição própria a ser empregada ou se afiliam teoricamente a qualquer conceituação já realizada na literatura (Barros, 2016; Santos, 2017; Maia, 2018). O que parece

acontecer nessas investigações é que seus autores tomam a evasão como um conceito já consolidado, já tomado como senso comum, o que dispensaria uma delimitação teórica do seu entendimento.

Por último, identificamos investigações que não definem a evasão porque amparam suas análises em outra categoria teórica e analítica. A investigação de Vicente (2015), “Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão”, partiu não da definição do fenômeno, mas da concepção de sucesso, entendida pelo autor como “permanência em mais da metade dos semestres letivos dos cursos de licenciatura da instituição e com o mínimo de reprovações” (Vicente, 2015, p.16). Buscou-se investigar quais fatores e serviços institucionais relacionado ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Campus Januária) proporcionariam a permanência dos estudantes, sem que se definisse o entendimento do fenômeno oposto. Em lógica semelhante, a investigação de Silva (2020, p. 10) utiliza o conceito “não permanência” para se referir a “todos os casos de alunos que não permanecem ou que não saíram por meio de diplomação”. A autora defende que essa forma exclui a culpabilização do estudante que evade ao “contemplar todos os desfechos possíveis que um aluno pode ter em relação ao curso que não o da diplomação” (Silva, 2020, p. 11). Para ela, o termo evasão carrega como sinônimo a desistência e o abandono e, por esse motivo, pode ter uma interpretação pejorativa e associada ao descaso daquele que sai.

Considerando o conjunto de pesquisas, em consonância com Coimbra (2021, p. 7), é

constatável que a maioria das definições usa expressões diferentes, mas alinha-se na descrição da evasão como sendo simplesmente a perda de vínculo, a saída da instituição, o abandono do curso, o desligamento - do curso, instituição ou sistema, sejam eles atos voluntários ou não.

Tendo em vista que a definição de conceitos é feita com base em perspectivas teóricas que ajudam os autores na delimitação dos fenômenos, buscamos compreender quais foram as teorias base para que os autores definissem a evasão. Assim, no que diz respeito às perspectivas teóricas para tratar a questão da evasão, chama a atenção o fato de, ainda que haja uma heterogeneidade quanto às áreas de origem desses trabalhos, percebemos que em grande medida são mobilizados os construtos da pesquisa sociológica para essas análises. Essas decisões analíticas parecem estar associadas com a compreensão da evasão como um acontecimento complexo, multidimensional e que necessita ser analisado a partir da percepção das características dos contextos acadêmicos e sociais envolvidos.

Dessa maneira, as pesquisas sobre evasão nos cursos de licenciatura partem de grandes estudos teóricos internacionais. Nesse caso, notamos Tinto como principal expoente, mas também apresentando as contribuições de Bourdieu e Bernard Lahire para interpretação dos dados. No caso das contribuições de Bourdieu, é preciso dizer, que a teoria do autor fora mais mobilizada em casos em que a evasão esteve associada ao fracasso acadêmico ou dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes. Insistimos que essa redução das possibilidades interpretativas da teoria bourdieusiana sobre o fenômeno da evasão somente ocorre porque os autores não têm se atentado à distinção existente entre os diferentes tipos de evasão associado a estudantes de grupos sociais diversos. Notamos, ainda, que análises individuais foram realizadas a luz das contribuições de Bernard Lahire, de modo a compreender as percepções individuais sobre a tomada de decisão de sair dos cursos de licenciatura.

Estudos sociológicos nacionais também foram mobilizados nessas pesquisas, principalmente demonstrando resultados de pesquisas realizadas em outros contextos institucionais. Ao que parece, há certo consenso sobre a validade da Sociologia da Educação para interpretação do fenômeno por esse campo teorizar com consistência as dimensões sociais, individuais e institucionais determinantes para as decisões realizadas no decorrer das trajetórias educacionais, especificamente as que são relacionadas aos cursos de graduação e a decisão/motivação para abandoná-los.

3.3. Estado do conhecimento: principais resultados

Como mencionado na subseção em que as características gerais dos estudos selecionados para análise neste estado do conhecimento foram descritas, notou-se que há uma preponderância nos objetivos destas produções. Trata-se do fato de os autores terem buscado, em grande medida, explicações para os percentuais de evasão identificadas nos contextos por eles analisados. Como dito, ao observar a construção dos objetivos, é possível perceber o emprego de palavras como “causas”, “motivos”, “razões”, “fatores determinantes” e “elementos caracterizadores” como centrais em seus delineamentos. Embora essas palavras ou expressões não sejam propriamente sinônimos, foi possível perceber que no conjunto de produções, muitas vezes elas foram tomadas como tal, no sentido de os objetivos se alinharem quanto ao

desejo de buscar explicar o que estaria gerando (do ponto individual ou institucional ou das características das graduações analisadas) as taxas de evasão percebidas.

Diante disso, nesta subseção, organizamos a exposição dos principais resultados a partir de dimensões explicativas presentes no conjunto de investigações analisadas – as quais foram tomadas aqui como categorias analíticas. Importante destacar que, a despeito de focalizarmos as categorias de modo isolado, em virtude da própria complexidade da evasão, muitos trabalhos exploram e encontram como razões da evasão discente mais de uma dimensão explicativa para o evento e sugerem interações entre elas.

Isso era de se esperar, tendo em vista que, como apontado por Coimbra (2021), alguns dos motivadores que ocasionam o desligamento de um estudante podem aparecer conjugados. Por exemplo, imprecisão na escolha do curso e problemas pedagógicos podem ocorrer de modos concomitantes e levar um estudante a evadir. Do mesmo modo, limitações socioeconômicas e dúvidas com relação a instituição também podem se somar, se alimentar e se impulsionar, resultando na decisão de sair de uma graduação. Dificuldades acadêmicas podem se tornar insuportáveis quando associadas à incompatibilidade entre o perfil do estudante e as características da instituição, entre outras combinações possíveis. Assim, ressalta-se que as separações realizadas quanto aos motivos para saída de um curso de licenciatura foram realizadas com base em objetivos científico-analítico e que, na prática, nem sempre essas dimensões ocorrem isoladamente.

Inspirados em Castro (2019), os estudos deste levantamento foram interpretados a partir de cinco categorias: desempenho acadêmico; condições socioeconômicas e familiares; didático-pedagógicas; características institucionais; e, por fim, insatisfação com o curso. No Quadro 1 definimos as dimensões exploradas em cada uma dessas categorias.

Quadro 1: Categorias analíticas dos resultados encontrados pelas pesquisas sobre evasão nos cursos de licenciatura no ensino superior público, na modalidade presencial

Fatores associados à evasão nos cursos de licenciatura	Descrição
Desempenho acadêmico	Dificuldades de aprendizagem e para lidar com a sobrecarga do curso, baixo desempenho, repetência e falta de frequência às aulas.
Condições socioeconômicas e familiares	Necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras, filhos, casamento, mudança de cidade.
Dimensões didático-pedagógicas	Métodos de avaliação, relação entre teoria e prática, didática e comprometimento dos professores. Estrutura curricular, necessidade de dedicação exclusiva e excesso de carga horária.
Características institucionais	Prioridade da pesquisa em detrimento do ensino, insuficiência numérica de professores, falta de programa de combate à evasão e assistência estudantil e integração do estudante ao sistema acadêmico da instituição.
Insatisfação com o curso	Expectativas de carreira, motivação em relação ao curso, insatisfação com o curso, escolha inadequada do curso. Interesse em outra área que não a de licenciatura, reavaliação das escolhas iniciais.

Fonte: Adaptado de Castro (2019).

No que diz respeito à dimensão *desempenho acadêmico*, notamos que a argumentação de que haveria dificuldades quanto às demandas acadêmicas enfrentadas nos cursos de licenciatura foi mobilizada principalmente nas pesquisas focalizadas na investigação da incidência do fenômeno nas graduações da área das ciências exatas. Ao entrevistar professores e ex-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Silva (2009) destacou a presença de desistentes que consideraram sua formação básica deficiente, o que acarretaria dificuldades de aprendizado para acompanhar as disciplinas do curso. A percepção de deficiência para acompanhar os conteúdos foi percebida mesmo por estudantes que eram considerados bons alunos na educação básica, mas que por se tratar de um público egresso principalmente do setor público, enfrentam muitas dificuldades para corresponderem às exigências de disciplinas basilares em cursos das áreas de exatas, como àquelas relacionadas ao Cálculo (Macedo, 2012) ou disciplinas introdutórias da Física (Abreu, 2018) e Química (Massi, 2013).

Vale notar que em poucas pesquisas o baixo desempenho acadêmico dos estudantes é mencionado do ponto de vista unicamente pedagógico. Na maior parte dos estudos, os pesquisadores o relacionaram com as características socioeconômicas dos estudantes, sobretudo com sua necessidade de conciliação com o trabalho. Assim, quanto à dimensão *condições socioeconômicas e familiares*, é preciso lembrarmos sobre o perfil típico dos cursos de formação de professores. No capítulo dois foram destacadas características dos licenciandos que os qualificam como tendo um perfil socioeconômico e escolar mais desprivilegiado, com forte presença de egressos da educação básica pública, filhos de pais pouco escolarizados, de perfil etário mais elevado e de estudantes trabalhadores. Diante dessas características, buscamos perceber em que medida os resultados das pesquisas analisadas associaram os percentuais de evasão discente nos contextos investigados às dificuldades de ordem socioeconômica dos seus sujeitos de pesquisa.

Um dos elementos mais destacados quanto às condições socioeconômicas foi a associação da maior vulnerabilidade socioeconômica à necessidade de conciliar estudos com as demandas laborais. Essa dimensão foi perceptível desde os processos de escolha pelo curso, em que graduações de licenciaturas são escolhidas por serem noturnas (e não por serem almeçadas em primeira opção), até a evasão que ocorre pela impossibilidade de o estudante trabalhador participar das dinâmicas exigidas pelo ambiente universitário, como estágios, trabalhos de campo e bolsas de iniciação científica, entre outras inserções possíveis (Silva, 2009). Ao entrevistar estudantes evadidos da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Silva (2009) percebeu que a maior dificuldade apontada foi a falta de tempo para dedicarem-se aos estudos. Trata-se de estudantes cuja prioridade, desde o momento da escolha do curso, foi o trabalho e que, por razões de ordem socioeconômicas, e diante da impossibilidade de conciliar as duas atividades, abandonam suas graduações. A autora destaca sua percepção de que, entre os seus entrevistados, houve muito esforço para se levar adiante o curso, mas que, em determinadas situações, a inclusão no mercado de trabalho promove a exclusão do estudante do sistema de ensino. Esses achados foram corroborados por Gomes (2011), Gerba (2014), Chaves (2016), Santos (2017), Ferreira (2018), Simões (2018) ao sinalizarem que boa parte dos sujeitos de suas investigações apontaram o trabalho como fator importante na sua falta de engajamento com relação ao curso superior e como fator decisivo para a evasão. Isso ocorre porque, como observado, são estudantes que, mais frequentemente, chegam atrasados, que perdem aulas devido às responsabilidades laborais, que quando em sala demonstram-se

cansados e sonolentos e que não têm plena disponibilidade para prepararem-se para esses momentos por terem pouco tempo para estudar.

Ainda que boa parte dos estudos tenham insistido no peso das características socioeconômicas desprivilegiadas dos estudantes como fator responsável pela evasão, é importante lembrar que outras análises acerca do fenômeno não observam que a sua incidência estaria estatisticamente relacionada à origem social de quem evade (Lima Júnior, 2013; Meireles, 2019). Esses pesquisadores evidenciaram que o grau acadêmico licenciatura teria maior poder explicativo da evasão no ensino superior do que as características socioeconômicas dos estudantes.

Quanto à dimensão *didático-pedagógica*, ao observá-la buscamos identificar nas pesquisas analisadas explicações sobre a evasão que estivessem relacionadas aos métodos de ensino e avaliação, à relação entre teoria e prática, à didática e ao comprometimento dos professores. Notamos que as discussões estão muito voltadas para o que os autores consideram um engessamento do currículo, o ensino pautado em estratégias didáticas tradicionais, e a uma certa hierarquia quanto à organização pedagógica entre licenciaturas e bacharelados de mesmas áreas. Desse modo, mesmo em bacharelados e licenciaturas de uma mesma área, são percebidos níveis diferentes de valorização das próprias instituições quanto aos dois graus acadêmicos.

Nos casos das licenciaturas das áreas exatas, reflexões sobre disciplinas específicas dos primeiros períodos foram destacadas porque são responsáveis por grande retenção dos estudantes recém-chegados à universidade. Ribeiro (2015) identificou que a reestruturação no currículo acontecida com relação às disciplinas de Cálculo I e Física Básica na Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná foi uma importante estratégia para redução das taxas de evasão. A carga horária de Cálculo I foi ampliada para 90 horas e acrescentou-se no currículo uma disciplina dedicada a retomar conhecimentos básicos da Física que antes eram considerados como consolidados pelos estudantes. No conjunto de outras estratégias implementadas, essas surtiram efeito positivo ao reduzirem as reprovações, revisarem conteúdos do ensino médio e, conseqüentemente, manterem os estudantes mais interessados pelo curso. O autor ressalta que, levando em consideração que baixo desempenho é um fator

que leva os discentes a desistirem das graduações, estratégias como essa são fundamentais para permanência (Ribeiro, 2015).

Nesse mesmo sentido, Paz (2016) chama a atenção que antes dos estudantes evadirem, boa parte deles dá sinais anteriores por meio de afastamentos, infrequência às aulas ao longo do percurso formativo, desinteresse e reprovações. Ao pensar sobre o currículo, esta autora evidencia que um dos motivos para as taxas de evasão identificadas nas formações iniciais de professor é o fato de ainda não terem sido superados os modelos didáticos tradicionais anteriores. A autora reforça, ainda, que há uma valorização das disciplinas relacionadas à área específica, em detrimento à formação pedagógica para o exercício de atividades laborais de ensino. Assim, ainda hoje, é possível observar um desenho curricular que

privilegia uma larga parte da carga horária em disciplinas da área específica de conhecimento, ministradas, em geral, da mesma forma que no bacharelado, demandando um envolvimento semanal enorme para dar conta das mesmas [sic]. A formação pedagógica é acrescida nessa formação. Nesse desenho fica clara a supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar e com ela, a supervalorização da teoria, que bastaria ser aplicada na prática (Paz, 2016, p 187).

Complementando essa discussão, Gerba (2014) defende que as reestruturações dos cursos de licenciatura precisam considerar as características e apontamentos do público específico dessas graduações. O autor acredita que seria necessário, inicialmente, fazer a adequação e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a proporcionar maior flexibilidade com relação à carga horária presencial, a cadeia de pré-requisitos e a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância, bem como o incentivo a oferta de bolsas de pesquisa, inovação e extensão para os acadêmicos das licenciaturas. Diferente do que é apontado pelo autor, consideramos que a reestruturação dos cursos em um movimento de tornar o ensino híbrido precisa ser estudado com muita cautela, pois pode gerar um efeito contrário ao esperado: ao invés de estimular o engajamento discente, causaria afastamento; ao invés de melhorar a adesão dos estudantes, poderia servir como mais um elemento de desvalorização dos cursos e da própria profissão à qual se destina. Entendemos que ao reorganizar as dinâmicas dos cursos, o que precisa ser investido são as formas de tornar o ensino mais atraente e com maior qualidade, aumentar as possibilidades de participação dos estudantes em outros ambientes da experiência universitária, para além das salas de aula em momentos de disciplina, propiciando assim maior integração social e acadêmica.

O alcance de estratégias de organização do curso para conseguir superar os reconhecidos percentuais de evasão em cursos de licenciatura foi identificado na pesquisa de Massi (2013). Na realidade investigada, a autora encontrou um caso de contratendência em que, ao contrário do que acontece e se espera, observou-se baixos percentuais de evasão em um curso de Licenciatura em Química. Ao investigar esta graduação na Universidade de São Paulo (Campus Araraquara), a autora identificou que as estratégias adotadas pela instituição foram fundamentais para reter estudantes, inclusive aqueles que ingressaram neste curso de licenciatura vislumbrando, inicialmente, o bacharelado. Essa situação é resultado, entre outras características da própria instituição, do fato de os currículos da Licenciatura em Química e do Bacharelado em Química não serem organizados de modo desarticulado e hierarquizado, como normalmente acontece, com a valorização das atividades de pesquisa somente na formação de bacharéis. Assim, os estudantes de Licenciatura em Química, além de sólida formação do ponto de vista da preparação do exercício profissional docente, têm

oportunidades de complementar sua formação ao longo da graduação, concluindo essa modalidade com as mesmas chances objetivas de inserção na pós-graduação e no mercado de trabalho que os bacharéis. Esse quadro permite que eles revertam seu destino provável decorrente da sua condição social, sendo essa mudança de vida um fator que contribui para o sentimento de adesão e pertencimento (Massi e Villani, 2015, p. 991).

Pensar características didático-pedagógicas está diretamente relacionado à atuação dos professores universitários. Na pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2015), os sujeitos (estudantes da licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná) apontam que é necessário que os professores apliquem metodologias de ensino diferenciadas e, principalmente pelo fato de se tratar de um curso de licenciatura, que invistam em uma melhor contextualização dos conteúdos. Há questionamentos sobre o uso recorrente de estratégias didáticas de ensino e de avaliação tradicionais. Além disso, há uma percepção de que os docentes universitários acabam dedicando-se mais às atividades de pesquisa, de modo que a baixa valorização do ensino seja refletiva nas aulas, consideração que também foi desenvolvida por Kussuda (2017). Outro apontamento acerca do corpo docente dos cursos de licenciatura está relacionado à própria formação desses profissionais. Ribeiro (2015) e Abreu (2018) sinalizam que muitos dos professores dos cursos de licenciatura têm formação em graduações de bacharelado. Isso faz com que as aulas sejam ministradas com foco na valorização dos conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos e de uma

desenvoltura docente didática, de modo que os conhecimentos fiquem acessíveis aos estudantes.

Ao entrevistar estudantes das Licenciaturas em Química, Física e Matemática da Universidade Federal Fluminense, Macedo (2012) identificou motivações relacionadas às estruturas curriculares dessas graduações que, em grande medida, excluía a possibilidade de vida acadêmica ao estudante trabalhador ou àqueles que por alguma razão não podiam ocupar os espaços da instituição durante o dia. A autora ressalta que mesmo em cursos noturnos, os estudantes investigados apresentavam o sentimento de que o curso (e a instituição) exigia, por meio de suas condições estruturais, administrativas e outras características de sua organização, dedicação exclusiva e integral de seu corpo discente. Consideramos que, nesses casos, é fundamental que sejam implementadas estratégias de organização do curso para que os estudantes que estudam em período noturno também tenham a oportunidade de envolverem-se em atividades como pesquisa e ensino, que possam ter acesso a instituição com pleno funcionamento e não restrito pelo turno noturno. Dessa forma, os discentes têm a oportunidade de criar vínculos com o curso e instituição para além das exigências das disciplinas, vivenciando outras dimensões da experiência no ensino superior que são tão importantes para a integração acadêmica e social.

Sobre as *características institucionais*, destacamos duas considerações. A primeira está relacionada ao que já foi dito no capítulo 3: em termos de formação em educação superior pública, as graduações de licenciatura são mais frequentemente ofertadas em institutos federais. Essas instituições, que tradicionalmente carregavam o papel protagonista na formação técnica, passaram, por meio da Lei n. 11.892 de 2008, a atuar na formação em nível superior, por meio da oferta de cursos de bacharelados, licenciaturas e pós-graduações. De acordo com Maia (2018), essa natureza pluricurricular, embora signifique avanços no processo de democratização e interiorização da educação superior pública brasileira, marca a existência de conflitos relativos à identidade institucional “ao requerer das instituições a atuação em múltiplos níveis de ensino através da mesma infraestrutura e quadro de pessoal” (Maia, 2018, p. 205). De acordo com a autora, o ensino docente promovido pelos institutos federais tem ocorrido de uma forma mais técnica e instrumental, em detrimento de uma consistente formação teórico-prática. Além disso, por ainda não ser tida como parte de sua

identidade, essas instituições pecam na falta de políticas e estratégias efetivas de permanência dos licenciandos. A autora destaca ainda que

no cenário em que se desenha a atuação dos institutos federais no país, foi possível observar que os cursos de licenciatura ocupam um segundo plano no contexto acadêmico destas instituições de ensino, estando a sua oferta muito mais angariada na obrigação legal imposta pela Lei 11.892/2008 do que pela vocação da instituição, vocação esta que está claramente enraizada e permeada por aspirações técnicas e tecnológicas. Neste ambiente híbrido recheado de conflito de ideais, em que o novo plano institucional presente nos institutos federais choca-se e tensiona-se com a secular história de atuação técnica destas instituições, faz-se necessário que os cursos de licenciatura assumam seu papel de extrema relevância no contexto dos institutos federais, sobretudo na definição da identidade de construção destes, e passem a ser reconhecidos como um dos eixos de atuação institucional em equidade com os demais níveis de formação (Maia, 2018).

A segunda consideração sobre as características institucionais diz respeito à percepção de que há ausência ou incipiência de estratégias institucionais de combate ao abandono discente. Nesses casos, as pesquisas que sinalizam essa dimensão fazem propostas de consolidação de programas que podem ser implementados como forma de prevenir a evasão, diminuindo as taxas encontradas. Trata-se de estratégias voltadas para o apoio pedagógico, acadêmico, social e emocional que propiciaria maior integração dos estudantes. Lima Júnior (2013), com base em investigação realizada na UFRGS, apresenta uma agenda de objetivos que podem ser considerados por esta instituição para que sejam aumentadas as taxas de permanência nas graduações em Física. O autor propõe que sejam realizadas observações permanentes e sistemáticas das experiências dos estudantes, com vistas a produzir informações que orientem as principais decisões institucionais e que se estabeleçam estratégias de investimentos pedagógicos para que os estudantes com deficiências em termos de aprendizado tenham oportunidade de superarem suas lacunas. Kussuda (2017) e Oliveira (2017) também propõem iniciativas institucionais voltadas para a permanência. Os autores sugerem que haja um período de adaptação dos alunos, tanto em termos de relacionamento social entre ingressantes e professores e de um nivelamento em termos de conhecimentos específicos básicos, quanto de acompanhamento dos estudantes para lidarem com as burocracias internas das instituições. Em especial, Kussuda (2017) ressalta a importância de as instituições investirem em estratégias que auxiliem os novos universitários na transição entre ensino médio e ensino superior. Na Universidade Federal de Viçosa, investigada por Santos (2018), o programa Primeiro Ano cumpre esse papel e tem surtido efeitos positivos na acolhida dos recém

ingressantes, de modo a promover orientações mais sistemáticas sobre a instituição, seus processos burocráticos e de ensino.

Iniciativas como essa são importantes por serem sistemáticas e compreenderem toda a instituição. Ao investigar a Universidade Federal do Acre, Januário (2019) concluiu que para além dos problemas intrínsecos às licenciaturas e sua organização curricular, parece existir certa ausência de política do Centro de Educação, Letras e Arte da instituição articulada às gestões acadêmicas e pedagógicas de seus cursos, de modo a adotar internamente estratégias permanentes para lidar com o histórico das altas taxas de evasão. Conforme o autor constatou,

o que se apresenta são iniciativas pontuais, isoladas, apresentadas de forma tímida e incipiente, para não se dizer que, em alguns cursos, elas são mesmo inexistentes, o que pode denotar que a problemática pode perdurar por mais tempo (Januário, 2019, p. 110).

Ações voltadas para os professores também foram sugeridas por algumas pesquisas. Na pesquisa de Abreu (2018), na qual o autor entrevistou estudantes do curso de Física da Universidade Federal de Juiz Fora, fica evidente os problemas de relacionamento entre estudantes e professores, sobretudo questionando-se as estratégias didáticas e avaliativas adotadas. Nesse âmbito, o autor sugere que a instituição promova e incentive a participação em formação continuada pelos professores universitários, de modo a terem uma melhor formação pedagógica e reflexão sobre os processos de aprendizagem dos estudantes.

A última dimensão identificada nos estudos aqui explorados é a *insatisfação com o curso*, que aborda elementos relacionados à fragilidade da escolha pelo curso, à avaliação dos estudantes quanto às perspectivas profissionais e à conseqüente mobilidade para outras carreiras. Sobre o processo de escolha, chama a atenção a motivação para a inserção em cursos de licenciatura. Diversos estudos tiveram como resultado de suas investigações que a evasão estaria associada à forma como se deu o processo de escolha por essas graduações. Esse é o caso da pesquisa desenvolvida por Silva (2009), na qual a autora percebeu pelo discurso dos estudantes evadidos da Universidade Estadual do Norte Fluminense que a licenciatura foi escolhida pela facilidade do acesso e pelo fato de os sujeitos não terem conseguido acessar outra graduação de interesse à época do processo seletivo. A autora destaca, ainda, que constatou em alguns casos analisados relação entre a escolha pela licenciatura e o interesse pela área do conhecimento, mas sem que houvesse o mesmo nível de desejo pela docência. Esses achados

são semelhantes aos achados na pesquisa de Gomes (2011). A investigação realizada por meio de entrevistas a estudantes evadidos e professores do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal do Rio Grande do Norte revela que há estudantes que embora não excluam completamente a atuação docente das suas possibilidades de atuação profissional, não a tomam como principal ocupação vislumbrada, tratando-se do que o pesquisador chamou de “segundo plano”. Além disso, a percepção dos professores investigados sinaliza a forte presença de estudantes que escolheram a licenciatura em Física não por terem desejo de atuarem como professores, mas por utilizarem esta graduação como “ trampolim para ingressar em outro curso superior” (Gomes, 2011, p. 223). Encontramos outras investigações que sinalizam a evasão como uma correção do percurso, já que muitos estudantes escolhem as licenciaturas próximas à área de interesse, mas sem que isso signifique uma verdadeira pretensão de concluir o curso ou de atuar profissionalmente na docência, o que acarreta evasão para outras graduações (Santos, 2018b; Lopes, 2019). Este comportamento, além dos interesses individuais, tem explicação na facilidade de acesso gerada pela baixa nota de corte e na baixa seletividade, reflexo da desvalorização dos cursos de Licenciatura de modo geral.

No que diz respeito à avaliação das perspectivas profissionais realizada pelos estudantes que evadem, também são destacadas na dimensão *insatisfação com o curso* as percepções quanto ao desprestígio social dessas graduações e da própria profissão docente. Castro (2019), ao realizar entrevistas a estudantes evadidos de licenciaturas do Instituto Federal de Minas Gerais, constatou que as percepções dos entrevistados sobre o desprestígio social da carreira docente, a precarização do trabalho e a baixa remuneração do professor influenciaram decisões de abandonar a licenciatura. O mesmo fator também foi evidenciado por Gerba (2014), ao investigar a evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina. Nesses casos, a decisão tomada de interromper os estudos na graduação nem sempre significa o rompimento definitivo com o ensino superior, mas uma possibilidade de mudança de carreira. Esses achados evidenciam a urgência de melhores condições de trabalho e salariais, de modo a conseguir manter os estudantes que ingressam interessados nos cursos e nas perspectivas profissionais a eles associadas. O desafio para conseguir atrair estudantes para os cursos de licenciatura, discutido no capítulo anterior, se soma ao desafio de conseguir mantê-los no percurso universitário em direção à docência. Quanto à profissão, os licenciandos em Física, investigados por Kussuda (2017), demonstraram que a percepção sobre a baixa valorização da inserção profissional na educação básica é alimentada, inclusive,

pelos próprios professores universitários, que reforçam a imagem de desprestígio, influenciando na decisão de o aluno abandonar o curso ou, no mínimo, apostarem na pesquisa e no magistério em nível superior.

Por fim, buscamos compreender o quanto a dimensão *insatisfação com o cursos* poderia ser explorada pelo conjunto de trabalhos analisados com a mobilidades dos estudantes no sistema. Não são muitos os estudos que destacam questões acerca do que fora feito a partir da decisão de evadir, de modo que quando realizado cita-se o reingresso sem que sejam exploradas as direções das mudanças dos estudantes evadidos. Como dissemos inicialmente, os trabalhos são mais focalizados em perceber quais as razões para evadir. Por esse motivo, quando considerada, essa dimensão não foi aprofundada nas pesquisas por fugir dos objetivos principais propostos, relacionados em maior medida à identificação dos motivos da evasão. A pesquisa de Chaves (2016), por exemplo, ao investigar estudantes evadidos das licenciaturas em Química, Física e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, identificou que boa parte dos estudantes evadidos no período por ela analisado reingressou na mesma instituição. Rigo (2016), com base em investigação das licenciaturas noturnas da Universidade Federal de Viçosa, também percebeu que boa parte dos sujeitos de sua investigação realizavam mudanças de curso dentro da instituição. Santos (2018b) também identificou este comportamento entre os evadidos das licenciaturas em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Amazonas. Nenhuma dessas pesquisas, no entanto, investigou em profundidade o modo como se dá a reinserção dos evadidos.

3.4. Para além do estado do conhecimento

Ao iniciarmos a apresentação das teses e dissertações que focalizaram exclusivamente em cursos de licenciatura, mencionamos que poucas investigações de outras naturezas científicas, como periódicos e anais de congresso, foram encontradas. Embora em menor proporção, acreditamos que algumas dessas investigações, por sua contribuição para compreender o objeto desta tese, merecem ser discutidas. Além disso, outros trabalhos sobre evasão, mesmo não focalizados especificamente nos cursos de licenciatura, têm considerações importantes sobre esses cursos e merecem ser abordados. Destacamos, ainda, investigações a respeito das

graduações da UFMG, sobretudo as que apresentam considerações relativas a evasão que ocorre nas graduações que formam professores.

Acreditamos ser relevante discutir esses trabalhos, para além do estado do conhecimento, porque temáticas que consideramos importantes para compreensão do fenômeno não foram tocadas ou aprofundadas no escopo de teses e dissertações investigadas. Destacamos o tema da mobilidade entre cursos e instituições dentro do sistema de ensino superior e a discussão sobre a heterogeneidade e hierarquias das formações em nível superior. Dessa maneira, para não incorrer no equívoco de concluir que porque não havia aprofundamento nas investigações sobre esses temas nos trabalhos analisados no estado do conhecimento, eles não tivessem sido explorados em outras produções, tratamos de apresentá-los nesta seção.

Um dos assuntos que consideramos importante de ser abordado é a mobilidade. A investigação de Marques (2020) identifica que um percentual expressivo de estudantes que evadem do ensino superior não o faz de modo definitivo, pois reingressa em um curto período de tempo. Portanto a variável mobilidade não pode ser ignorada nas investigações acerca da evasão no ensino superior de modo geral, tampouco nas que se dedicam ao abandono discente nos cursos de licenciatura.

Embora não seja recente, o ensaio publicado por Dilvo Ristoff em 1995 segue atual e suas considerações são ainda muito referenciadas nas investigações mais atuais sobre o fenômeno do abandono discente dos cursos superiores. A principal contribuição do autor em sua publicação está relacionada à problematização da definição do que usualmente seria ou não interpretado como evasão pelas instituições de ensino superior e pelos pesquisadores. O autor destaca que boa parte daquilo que consideramos como evasão, trata-se de mobilidade dos estudantes em direção a outros cursos e/ou instituições e não insucesso ou exclusão. Os estudantes não estariam fracassando ou desperdiçando investimento público, mas sim “aproveitando as revelações do processo natural do crescimento dos indivíduos sobre as suas verdadeiras potencialidades” (Ristoff, 1995, pp. 21-22). Escolher abandonar um curso não poderia ser relacionado diretamente a exclusão, porque do ponto de vista individual seria uma busca por um curso ou instituição mais compatíveis com as condições objetivas de conclusão ou com seus gostos e preferências a respeito da formação em nível superior ou, ainda, com

suas ambições profissionais. As reflexões do autor, em certa medida, se aproximam da teoria da integração de Vincent Tinto, ao considerar as dimensões individuais da decisão de evadir.

Para exemplificar sua reflexão, Ristoff (1995) cita os altos índices de mobilidade presentes nas licenciaturas, mencionando que o abandono de curso que se verifica neste contexto é, em geral, atribuído a um conjunto de fatores, como, por exemplo, o baixo prestígio da profissão e a pouca atratividade de formações consideradas socialmente pouco promissoras. Sua argumentação é a de que abandonar graduações que levam a atuações profissionais socialmente e financeiramente desvalorizadas é uma expressão da consciência dos estudantes sobre suas possibilidades futuras. Nos casos dessas graduações, portanto, o autor conclui que o problema não é que os estudantes desistem, é que eles o fazem porque há um problema relacionado à própria profissão docente. Para diminuir a evasão nessas graduações bastaria melhorar as condições de trabalho e os salários de professores do ensino fundamental e médio. Dessa maneira, um número maior de estudantes teria mais segurança ao matricular-se nessas graduações, permaneceria e seguiria nas carreiras.

Mais recentemente, outras investigações fortalecem a ideia de que a evasão nesses cursos pode estar mais relacionada à movimentação de estudantes no interior do sistema de ensino superior, confirmando as reflexões de Ristoff (1995). Estes estudos têm contribuído para demonstrar, empiricamente, como parte da evasão está relacionada à entrada inicial em um curso que não é o mais desejado, ou seja, os estudantes têm ingressado nas graduações já com um baixo grau de compromisso com as formações e com baixas perspectivas com relação ao campo profissional oferecido e, por isso, interrompem por um período e/ou migram assim que têm oportunidade.

Esse é o caso das investigações realizadas por Pinto (2017), Rangel et al (2019), Sá (2021) e Fellin e Madeira (2021) e Madeira (2022). Esse grupo de trabalhos desenvolveu discussões interpretando a saída dos estudantes dos cursos como sendo uma reorientação, ou seja, saída em direção a outras graduações (na mesma ou em outra instituição), diferentes da escolha inicial. Ocorre que grande parte dos sujeitos dessas investigação deixaram de frequentar um determinado curso, mas isso não significa um rompimento com o ensino superior (Oliveira, 2021).

A primeira pesquisa objetivou interpretar o fenômeno de reorientação da escolha dos cursos superiores na UFV. Pinto (2017), a partir da análise de dados institucionais da UFV, constatou que a evasão consistiu, em grande medida, na saída dos estudantes de cursos de menor prestígio para cursos mais prestigiosos do ponto de vista da seletividade e da competitividade. Rangel et al (2019) investigaram a expressiva saída dos estudantes da licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo no primeiro ano de curso. Estes pesquisadores realizaram uma pesquisa-ação por meio de questionários e diário de campo e chegaram à conclusão de que a saída prematura dos estudantes não se configurava abandono do compromisso com os estudos em virtude do insucesso acadêmico, mas sim uma alteração antecipada das opções de curso realizada com base nas condições de precariedade e as pressões relativas ao trabalho docente.

Esses achados são convergentes com os de Sá (2021), o qual identificou na Universidade Federal de Alfenas (Unifal) que parte dos evadidos dos cursos da instituição (coorte de ingressantes de 2013) reingressou na própria instituição. Segundo este autor, abandonar o curso ingressado inicialmente, mas que está distante dos interesses acadêmicos e profissionais dos estudantes, é “apenas o primeiro passo de um fluxo migratório intrassistema, uma verdadeira escalada rumo a cursos mais rentáveis, seletivos e concorridos” (p. 8). Este autor destaca, ainda, que essa “evasão para dentro” não pode ser considerada fracasso dos estudantes porque ela ocorre principalmente no início do curso, sem que eles tenham sido avaliados ou mesmo tenham frequentado as aulas por tempo significativo.

Conclusões semelhantes foram produzidas em estudo realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Fellin e Madeira, 2021; Madeira, 2022). Ao analisarem coortes de ingressantes de 2016 a 2018, os autores constaram que a reorientação de trajetória pode representar uma estratégia recorrente para acessar cursos que oferecem melhores perspectivas profissionais. A pesquisa de Madeira (2022), também realizada na UFRGS, buscou perceber como a estratificação horizontal incide na reorientação de curso de estudantes da instituição. Com base em análise estatística preditiva, o autor constatou que a reorientação de curso se caracteriza pelo aumento na razão de chances de estudantes mais jovens, do sexo masculino, ingressantes em cursos de licenciatura. Por outro lado, uma avaliação de estudantes que evadiram da instituição, evidenciou aumento da razão de chance para estudantes pertencentes

a faixas de idade mais elevadas, do sexo masculino e que ingressaram em cursos das áreas de Ciências Exatas.

Em comum, estas cinco investigações sinalizam os cursos mais acessíveis (menos competitivos e menos seletivos), como é o caso das licenciaturas, como sendo o ponto de partida de muitos estudantes “em trânsito” (Sá, 2021). Do ponto de vista sociológico, elas nos ajudam a pensar a evasão como um fenômeno de múltiplas dimensões, e que para compreendê-lo são necessárias considerações sobre as hierarquias horizontais que marcam o ensino superior e sobre os indivíduos que acessam as diferentes posições nesse sistema.

Em relação às hierarquias entre os cursos de graduação é necessário relativizar alguns pré-conceitos transformados em senso comum, mesmo dentro da academia. Quando se pensa nos percentuais de evasão existentes nos grupos de curso, é comum se partir do pressuposto simplista de que há mais evasão nas licenciaturas e menos evasão nos cursos bacharelados. Essa generalização esconde variações internas entre as diferentes graduações que compõem cada um desses agrupamentos. As graduações cujo grau acadêmico é o bacharelado tem como característica uma grande heterogeneidade quanto à competitividade e seletividade, além daquelas associadas às questões institucionais (modalidade e rede na qual são ofertadas). No caso das licenciaturas, objeto de análise desta tese, conforme visto na seção anterior, embora mais próximas em termos de competitividade e seletividade, o interior do grupo de cursos de formação de professores também comporta heterogeneidades que os hierarquizam segundo a área do conhecimento, o tipo de instituição, a modalidade de ensino, o turno e o perfil dos estudantes.

A pesquisa de Azevedo (2019) demonstra como essas variações das características das instituições e dos cursos incidem sobre os índices de evasão das licenciaturas. Utilizando a base de Indicadores de Fluxo da Educação Superior disponibilizado pelo Inep, o autor analisa estatisticamente as taxas de evasão dos cursos de licenciatura. Ao considerar todo sistema de educação superior, esta investigação demonstrou que os cursos de licenciatura, diferente do que se considera no senso comum, apresentam menos evasão do que os cursos de bacharelado e tecnólogo.

Quando se considera apenas o seguimento público, no entanto, a evasão nos cursos de licenciatura pode ser considerada um problema tanto em instituições federais quanto nas estaduais, apresentando altos índices de abandono. Essa realidade está associada a outra variável importante para compreensão da evasão nas licenciaturas. Trata-se da área do conhecimento a qual cada graduação desse grau acadêmico está associada. Licenciaturas da área de exata (Matemática, Química e Física) apresentam, em média, maior evasão que as licenciaturas nas áreas de humanas e biológicas (Pedagogia, Geografia, História, Línguas e Biologia). No caso das instituições públicas, como discutido no Capítulo 2, em que há maior oferta de licenciaturas das áreas exatas, tem sido um desafio reter os estudantes nessas graduações.

Diante disso, uma conclusão do autor que merece ser destacada é a de que, mesmo definindo qual a modalidade de ensino e a dependência administrativa de uma graduação, dizer que seu grau acadêmico é bacharelado, licenciatura ou tecnólogo é insuficiente para defini-la como tendo maior percentual de evasão. Isso porque cada um desses graus acadêmicos comporta cursos com diferentes taxas de desistência acumulada e para se ter maior precisão quanto as taxas de abandono, é necessário considerar as variações segundo as áreas do conhecimento.

3.4.1. Evasão na UFMG: o que se sabe sobre o abandono discente nos cursos de licenciatura da instituição

Do ponto de vista da produção científica, há na UFMG preocupação com a evasão desde a década de 1990. Identificamos sete trabalhos que nos ajudam a compreender a incidência do fenômeno na instituição. Embora apenas um concentre seus esforços metodológicos apenas nas graduações de licenciatura (Lima e Machado, 2014), todos os demais apontam elementos importantes sobre a incidência do fenômeno nessas graduações, mesmo realizando estudos com abordagens investigativas mais amplas (Braga, Miranda-Pinto, Cardeal, 1997; Peixoto, Mendes e Braga, 1999; Braga, Peixoto e Bogutchi, 2003; Adachi, 2009; Adachi e Peixoto, 2010; Paula, 2021). Acreditamos que apresentar os trabalhos desenvolvidos no âmbito de análise da UFMG é importante para identificarmos quais particularidades desta instituição já foram exploradas em estudos anteriores.

Um primeiro grupo de estudos iniciais teve como foco a evasão que ocorreu nas graduações em Química, analisando-se os dois graus acadêmicos, licenciatura e bacharelado. Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1996) buscaram conhecer as causas determinantes da evasão na Química da UFMG, correlacionando o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes. O estudo investigou turmas de ingressantes que acessaram a UFMG no período de 1990 a 1994, comparando com informações sobre evasão na década de 1980. Considerou-se como evasão os dados sobre reopção (procedimento interno à instituição, que não demanda novo processo seletivo), transferência (o estudante transfere-se o vínculo do curso de Química da UFMG para outra instituição) e desistência.

Observou-se que o início da década de 1990 foi marcado por ações do Colegiado de Curso de Química visando minimizar o expressivo problema da evasão que havia sido identificado na década anterior. Foram realizadas ações no sentido de organização do fluxo curricular e na melhoria do processo de acompanhamento e orientação dos estudantes. Como resultado, reduz-se a incidência do fenômeno, mas ele continua num patamar bastante elevado (em torno de 60%), indicando graves problemas na capacidade de adesão discente. A principal forma de evasão identificada foi a desistência, que não ocorre homogeneamente nos diferentes subgrupos de estudantes. Essa forma de evasão tende a ser menor entre as estudantes de sexo feminino e entre os egressos de escola pública. Foi identificada a existência de forte correlação entre repetência registrada no primeiro período do curso e a evasão. Por outro lado, a classificação obtida pelos desistentes no processo seletivo, sua renda familiar média e o grau de instrução dos pais evidenciaram-se como tendo uma responsabilidade pequena sobre a decisão de evadir do curso. Os autores perceberam que mais da metade dos estudantes evadidos havia permanecido no curso por, pelo menos, três anos, o que indica que o desinteresse dos desistentes foi cultivado durante o período em que eles permaneceram na UFMG. Por esse motivo, nesses casos, os pesquisadores sugerem que seria mais apropriado falar em desilusão e não em desinteresse.

Em um desdobramento da investigação anterior, Braga, Peixoto e Carvalho (1998) buscaram complementar o conhecimento sobre a formação em Química da UFMG por meio de investigação realizada com egressos dessa graduação, também buscando informações sobre os dois graus acadêmicos. O objetivo foi conhecer como se deu a inserção profissional dos egressos da década de noventa e obter subsídios para a formulação de currículos e a utilização

de práticas pedagógicas para o ensino de graduação na área de Química. Por meio de questionários aplicados a egressos que haviam se graduado de 1990 a 1996, os pesquisadores identificaram que o percentual de formados foi bem menor que o número de vagas ofertadas (apenas 30% do esperado de concluintes), o que, comparado com décadas anteriores ao período analisado, sinaliza decréscimo do número de diplomados. Além disso, notou-se que o número de bacharéis da área é duas vezes maior do que o de licenciados, demonstrando que este grau acadêmico tem percentuais de abandono maior. À época, ainda que o número de estudantes do sexo masculino que ingressam no curso seja maior do que do sexo feminino, o número de mulheres que concluíam a formação se apresentava como superior ao número de homens. Dessa maneira, a razão de chance de uma estudante do sexo feminino ter sucesso nessa graduação era mais de duas vezes superior à de um estudante do sexo masculino. Quanto ao tempo de integralização, notou-se que apenas um quinto dos graduados concluíram o curso no tempo previsto e os demais o fizeram com cerca de um ano de atraso. Além disso, observou-se que aqueles estudantes que se direcionaram para a pós-graduação obtiveram diplomação em um prazo mais curto que seus colegas. Cabe mencionar, ainda, que o sucesso ou fracasso escolar não foram significativamente afetados por fatores socioeconômicos, a não ser pelo fato de que o êxito (diplomação) esteve mais relacionado aos filhos de pais cujas profissões eram de menor prestígio social. Os autores acreditam que isso ocorreu em virtude do fato de que, para esses estudantes, a conclusão do curso de Química significa uma ascensão social (Braga, Peixoto e Carvalho, 1998).

Em investigação sobre as motivações para a procura do curso de licenciatura em Química, foi pequena a parcela de egressos que o fizeram com o desejo de ser professor. Além disso, entre aqueles que se interessavam pela docência desde antes de ingressar na formação inicial, identificou-se uma forte inclinação à docência no ensino superior. Esse dado se confirmou com a percepção de que a maior fração dos graduados, à época da pesquisa, estavam cursando mestrado ou doutorado, inclusive no próprio Departamento de Química da UFMG. Cabe notar sobre essa investigação, que 32% dos licenciados não estavam exercendo a docência na educação básica.

Por fim, em comparação com casos de estudantes evadidos, os pesquisadores perceberam que a média da renda mensal dos egressos é 4 salários-mínimos maior que daqueles que desistem do curso. Os autores concluem que “talvez por esse motivo, a maior parte deles volta a

apostar na educação superior como mecanismo de ascensão social, ingressando em outros cursos universitários” (Braga, Peixoto e Carvalho, 1998, p. 25). Para que se consiga uma redução sensível nos percentuais de evasão e aumento no número de diplomados, os autores sinalizam a necessidade de modificações na estrutura do curso e nos métodos de trabalhos dos professores. Segundo apontam,

A falta de estímulo aos estudantes, principal causa da evasão segundo os ex-alunos evadidos com bom desempenho no curso, é também reclamada pelos graduados e pelos estudantes ainda vinculados ao curso. Da mesma forma, a dificuldade do corpo docente em adaptar seus métodos de trabalho às características de seus estudantes é identificada como fator negativo por todos os atores do processo: diplomados, evadidos e estudantes ainda vinculados ao curso. Assim, talvez não seja exagero afirmar que parcela expressiva dos graduados são, na realidade, sobreviventes de um processo de formação pouco estimulante. Essa hipótese é reforçada pelo elevado percentual dos diplomados que pensaram em abandonar o curso sem concluí-lo (Braga, Peixoto e Carvalho, 1998, p. 27).

Ainda sobre análise da evasão na instituição na década de 1990, Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), analisando graduações de diferentes áreas do conhecimento, perceberam que as características socioeconômicas dos estudantes tinham pouca interferência sobre os percentuais de evasão. Diferente do impacto da área do conhecimento, que demonstrou ter direta interferência sobre o fenômeno, de modo que as taxas de abandono discente eram geralmente elevadas nas ciências exatas e baixas nas ciências biológicas, enquanto nas ciências humanas percebeu-se “uma mescla das características das duas áreas” (Braga, Peixoto e Bogutchi, 2003, p. 185).

As investigações descritas têm em comum as conclusões a respeito da importância das medidas cabíveis à instituição. Os pesquisadores concluíram que seus resultados desautorizam as interpretações simplistas de que a evasão aconteça como resultado do despreparo e desinteresse discente, demonstrando que há uma parcela de culpa institucional pelos índices de evasão. Caberia à UFMG, diante disso, traçar medidas internas para redução da evasão, como alterações em currículos, adequações metodológicas de ensino e de processos de avaliação, além da introdução de mecanismos de acompanhamentos dos estudantes (Peixoto, Braga e Bogutchi, 2003).

Uma avaliação da evasão na UFMG também foi realizada nos anos 2000. Adachi (2009) e Adachi e Peixoto (2010) apresentam a investigação desenvolvida tomando como recorte

temporal o período de 2000 a 2007 e como foco de análise as vagas remanescentes da instituição. Este estudo evidenciou a quase inexistência de evasão em cursos cujo perfil dos ingressantes é elevado, ao passo que no caso das graduações cujo perfil dos ingressantes é mais baixo o índice de abandono é alto. As pesquisadoras identificaram, ainda, que os cursos caracterizados por baixa concorrência pelas vagas no processo seletivo, como História, Geografia e Letras, exibiram percentuais de evasão mais acentuados quando comparados com áreas mais concorridas. Adachi (2009) autora observa que

em cursos como os de Licenciatura, mesmo que o estudante se sinta vocacionado para determinada profissão, ele tende a mudar de curso, em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas (Adachi, 2009, p. 31).

Mais recentemente, o estudo desenvolvido por Paula (2021) analisou a relação entre as desigualdades sociais e evasão no ensino superior. Parte da investigação desenvolvida também foi focalizada na UFMG. O autor buscou diferenciar a evasão de curso seguida de reingresso e evasão da instituição e identificou que os estudantes com características socioeconômicas mais baixas estavam mais propensos ao primeiro tipo. Por outro lado, os universitários de origem social cujas famílias tinham rendas mais elevadas se mostraram menos propensos a saírem de suas graduações. Para o autor, isso parece estar associado a uma maior segurança destes estudantes quanto à escolha dos cursos. Além disso, quando analisada apenas a evasão da instituição, o pesquisador não observou associações significativas para variáveis referentes à posição social do aluno. Diferente do que se espera, estudantes cujas características socioeconômicas são mais precárias não parecem estar mais vulneráveis à evasão da instituição. As análises confirmaram os resultados já identificados por Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) sobre a inexistência de associações significativas com variáveis referentes à posição social dos estudantes. Por outro lado, observou-se que fatores relacionados às características dos cursos, como seletividade e turno, são relevantes na diferenciação das probabilidades da evasão.

Por fim, apenas um estudo focalizado exclusivamente nos cursos de formação de professores da UFMG foi encontrado. Lima e Machado (2014) analisaram números e particularidades do fenômeno nessas graduações, focalizando dados de 2010 e 2011. Essas autoras, tomam como referência principal o estudo desenvolvido por Adachi (2009), retomando seus achados. Acrescentando análises a esses esforços iniciais, buscaram observar as vagas remanescentes

de 2010 e 2011 nos cursos de licenciatura. Como conclusão, apresenta-se que com exceção do curso de Ciências Biológicas, verifica-se que a taxa de evasão nos cursos de licenciatura da UFMG é alta e, em alguns casos, ultrapassa 60%. Segundo as autoras, essa situação não tem apresentado grandes variações.

Com base nos estudos sobre a UFMG encontrados, notamos quase ausência de pesquisas sobre evasão cujo foco investigativo sejam as graduações de licenciatura da instituição. Trata-se de investigações cujos objetivos dos pesquisadores foram pesquisar a instituição de modo mais amplo, áreas do conhecimento ou curso específico (como é o caso da Química). Nesses casos, as graduações de licenciatura são destacadas nos resultados pelo fato dos autores identificarem que esse grau acadêmico tem relação explicativa importante com o fenômeno da evasão e não por ter sido foco dessas investigações. Acreditamos que diante desses resultados, torna-se ainda mais importante uma investigação que se debruce exclusivamente sobre esses cursos, dando continuidade a esses esforços analíticos que vêm sendo realizados desde a década de 1990.

3.5. Considerações: Lacunas investigativas nas pesquisas sobre evasão nas graduações de licenciaturas

Tratar das lacunas investigativas sobre a evasão nos cursos de licenciatura não implica questionar o mérito dos trabalhos apresentados. O que desejamos é identificar no campo a possibilidade de darmos novos passos e avançar na compreensão do fenômeno da evasão em cursos de licenciatura.

Conforme evidenciado no decorrer deste capítulo, notamos que boa parte das investigações produziram estudos de caso em instituições específicas, nos quais a totalidade dos cursos de licenciatura ou recortes segundo as áreas de ensino ou por campus foram tomados como objetos de análise. Como mérito, é importante citar que os estudos de caso podem servir de subsídios para políticas institucionais para lidarem com o abandono estudantil, levando-se em consideração as peculiaridades de cada contexto. Eles revelam a multiplicidade de dimensões presentes numa dada realidade, focalizando como o fenômeno tem ocorrido nela (André, 1984). Parece importante considerar que dimensões relacionadas à organização curricular dos

cursos são mais facilmente compreendidas por meio de investigações *in loco*, e mais sensíveis de serem captadas por metodologias de abordagem qualitativa. Por serem mais realizados estudos de caso, notou-se que a aproximação com outros contextos é realizada de forma teórica e analítica, demonstrando resultados de outras investigações com objetivos semelhantes. Por outro lado, embora tenhamos realizado o esforço de síntese e ligação entre esses estudos, a heterogeneidade dos desenhos de pesquisa torna a comparação e a integração de resultados difíceis.

Importante notar também que, embora haja em parte dos referenciais teóricos contextualizações a respeito do ensino superior brasileiro que partem de informações do Censo, buscando apresentar informações sobre a ampliação das vagas e do acesso e sobre as desigualdades internas ao sistema, não há investigações entre os trabalhos selecionados para o estado do conhecimento que foquem em dados nacionais sobre evasão nas licenciaturas. Encontramos esse esforço em trabalhos que estiveram fora dos critérios de inclusão para o estado do conhecimento, mas que como deixamos claro, nem sempre o foco das investigação foram exclusivamente os cursos de formação de professores. Apenas Azevedo (2019) recorreu aos dados do Censo da Educação Superior para realizar uma consistente caracterização da evasão em nível superior nos cursos de licenciatura, demonstrando hierarquias entre os diferentes cursos desse grau acadêmico, segundo tipos de instituição, modalidade de ensino e áreas do conhecimento aos quais estão vinculados.

Além disso, ainda que tenhamos identificado alguns poucos estudos interessados em perceber a percursos dos estudantes após evadirem das licenciaturas, faltam microanálises voltadas para a investigação do fluxo dos estudantes. A pergunta “Para onde vão os estudantes que evadem dos cursos de licenciatura?” ainda não foi plenamente respondida por pesquisadores do tema. São poucas as pesquisas que se dedicam a compreender, de modo mais específico e detalhado, a direção da mudança dos estudantes evadidos, sobretudo no caso das licenciaturas. Esse, portanto, é um assunto que precisa ser mais aprofundado nas pesquisas sobre evasão para que se amplie a compreensão acerca do fenômeno. Nota-se uma grande preocupação quanto à percepção dos motivos da evasão, mas poucas investigações sobre a trajetória do estudante evadido.

Ainda que não tenha focalizado especificamente os cursos de licenciatura, a pesquisa de Marques (2020) contribui em alguma medida com a resposta a esse questionamento. O autor realizou análise do fluxo de estudantes evadidos, com base em cortes entre 2009 e 2017 e identificou que, embora haja em cada geração um percentual importante de evasão (em torno de 45%), boa parte dos estudantes evadidos retorna ao ensino superior logo no mesmo ano (29%) ou no ano seguinte ao abandono (10,5%). Das contribuições mais relevantes desta pesquisa, destaca-se a constatação de que em geral alunos que reingressam tendem a fazê-lo em áreas similares às que inicialmente escolheram, mas em outras instituições. Os resultados dessa investigação, segundo o autor, parecem sinalizar que há um grau de escolha restrito para os estudantes que evadem, que pode variar de acordo com suas características socioeconômicas e escolares. Dessa maneira, as condições sociais dos estudantes evadidos, assim como fez na sua primeira inserção no ensino superior, seguem determinando em grande medida suas possibilidades de reingresso.

O estudo desenvolvido por Madeira (2022) teve como objetivo analisar a evasão de curso seguida de mobilidade (chamada por ele de reorientação), buscando compreender como se estabelece a relação entre a estratificação horizontal e a trajetória acadêmica. Para realização do estudo foram utilizados dados institucionais para a realização de análises estatísticas descritivas e preditivas. O pesquisador constatou que a reorientação de curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contexto investigado pelo autor, é caracterizada pelo aumento da razão de chances de estudantes mais jovens, do sexo masculino, que frequentam cursos de licenciatura e que ingressaram via Sisu abandonarem suas escolhas iniciais. Na análise quanto ao tipo de graduação, a investigação constatou que ingressantes em graduação cujo grau acadêmico é a licenciatura tem 30,6% de aumento de razão de chance de abandonar esses cursos, indo em direção a outros. Observou-se uma tendência de troca da licenciatura por cursos de bacharelado mais competitivos e seletivos. Madeira (2022, p. 147) lembra que essa mobilidade dos estudantes em direção graduações mais competitivas se dá mediante análises sobre as possibilidades de sucesso identificadas, sobretudo quanto ao futuro profissional.

No caso específico das licenciaturas, encontramos duas investigações que realizaram levantamentos sobre o percurso com base na percepção individual de estudantes evadidos. A pesquisa de Silva (2009), cujo objetivo foi identificar as principais causas da evasão nos cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química da UENF no período de

2003 a 2007, com base em entrevistas com os evadidos, pôde perceber a trajetória acadêmica traçada pelos estudantes após a decisão de evadir. A autora identificou que boa parte dos estudantes investigados realizou transferência para outras instituições em cursos de bacharelado. Além disso, as dificuldades socioeconômicas, dentre elas as dificuldades em conciliar estudos e trabalho, justificam os casos em que houve abandono do ensino superior. Rigo (2016) também buscou compreender as trajetórias acadêmicas dos estudantes que evadiram, focalizando as licenciaturas noturnas da área de Exatas da UFV. Utilizando como estratégia metodológica a entrevista com estudantes evadidos, a autora constatou que boa parte dos estudantes, nos termos da autora, “ressignificou a evasão”, utilizando-a como uma forma de alcançar o sucesso acadêmico, inclusive reingressando no mesmo curso com vistas a se adequar às exigências da grade curricular. Outros evadiram objetivando ingressar em cursos mais seletivos que não foram possíveis de aprovação anteriormente, como é o caso de cursos de Engenharia.

Entendemos que na investigação desenvolvida nesta tese, contribuímos para a compreensão da trajetória dos estudantes evadidos dos cursos de licenciatura, buscando identificar, para além dos percentuais de evasão e o perfil dos estudantes que evadem desses cursos, o percurso desses indivíduos a partir da decisão de evadir. Nos capítulos seguintes são apresentadas análises estatísticas da evasão nestas graduações, inicialmente focalizando o contexto nacional e em seguida focalizando a UFMG.

4. EVASÃO NAS LICENCIATURAS: ANÁLISE A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme anunciado anteriormente, essa investigação compreende dois níveis de análise sobre o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura: nacional (tomando como objeto de análise estudantes do ensino superior federal) e local (com foco nos alunos da UFMG). O primeiro nível a ser analisado é nacional, para cumpri-lo nos baseamos nos dados do Censo da Educação Superior para compreender a evasão de estudantes dos cursos de licenciatura das instituições federais, focalizando especialmente o destino daqueles que abandonam essas graduações e reingressam no ensino superior em outras formações.

A evasão, em instituições federais, ocorre em maior proporção nas graduações de licenciatura (Azevedo, 2019). Como já foi discutido, há a tendência a se pensar a evasão como fracasso dos mais vulneráveis. No caso das licenciaturas, que recebem um público com perfil socioeconômico e acadêmico mais baixo, essa explicação parece, em um primeiro momento, super adequada. Acreditamos, no entanto, que há outro tipo de evasão tão ou mais importante que esse afetando essas graduações. Tratar-se-ia da evasão em busca de cursos mais rentáveis.

Dessa maneira, por um lado, é necessário considerar o perfil dos estudantes de licenciatura, associando a evasão nos cursos de formação de professores às características sociais e econômicas normalmente mais vulneráveis do público admitido. Nesse caso, o abandono ocorreria involuntariamente, pois os estudantes evadiriam majoritariamente em virtude de um processo de exclusão social e acadêmica. Por outro lado, parece importante compreender a evasão nessas graduações como sendo resultado de escolhas realizadas estrategicamente durante o processo seletivo, em função das quais os estudantes têm um nível baixo de compromisso com o curso. Nessa situação, a evasão ocorreria voluntariamente e a decisão de abandonar a graduação na qual se foi inicialmente admitido não decorreria de dificuldades socioeconômicas e acadêmicas. A explicação para sua incidência seria a reorientação para graduações consideradas mais apropriadas aos gostos e interesses dos indivíduos, ou seja, um reajuste das preferências dos estudantes.

Além disso, a evasão voluntária seria percebida pela direção traçada pelo estudante a partir da saída do curso de origem, percebendo-se a inserção em nova graduação, considerada mais

vantajosa do ponto de vista social e econômico. Nessa situação, mediante avaliação das hierarquias dos cursos superiores e das profissões as quais elas se destinam, os estudantes avaliariam as possibilidades e se direcionariam para aquelas mais bem posicionadas.

Diante disso, nossa hipótese é de que a evasão nas licenciaturas não se explica apenas por dificuldades socioeconômicas e acadêmicas, mas também pela decisão de escolher algo mais rentável. Pretendemos avaliar o peso relativo desses dois tipos de saída discente investigando o destino dos que evadem.

Para conseguirmos investigar essas duas dimensões, consideramos que uma boa estratégia, seria, com base nos dados disponíveis, distinguir o que seria evasão involuntária e evasão voluntária. Uma forma de realizarmos essa diferenciação é separarmos o abandono discentes no ensino superior brasileiro conforme os tipos de evasão: de curso e de sistema. No primeiro caso, supostamente, a evasão estaria em maior medida associada a um ajuste das preferências, característico da evasão voluntária. Essa interpretação do movimento dos atores se mostraria de forma mais clara nos casos em que a migração ocorre em direção a cursos mais seletivos e prestigiosos que as licenciaturas. Particularmente nesses casos, supõe-se que os próprios atores percebam essa movimentação como positiva, não como fracasso. Já a evasão de sistema seria interpretada como abandono involuntário, estando em maior medida associado às situações de exclusão social e acadêmica. Nestes casos, ela seria vivida como algo negativo pelos indivíduos que evadem.

Os dados do Censo da Educação Superior são importantes para construção dessa análise. Eles nos permitem dimensionar, em nível nacional, o peso relativo dos casos de abandono do sistema do ensino superior e dos casos de evasão que se dá seguida de reingresso, com movimentação interna dos estudantes. Assim, por meio de base de dados em grande escala como a do Censo, é possível investigar o percurso dos alunos – e, portanto, ter o conhecimento sobre continuidades e descontinuidades no processo de aquisição de diplomas de ensino superior (Haas e Hadjar, 2020).

Para conseguir uma compreensão mais consistente da ocorrência do evento nos cursos de licenciatura, acreditamos ser necessário, ainda, não apenas considerar os percentuais de evasão, mas analisar sua associação com variáveis sociológicas clássicas. Em se tratando dos

dados do Censo disponíveis, é possível perceber variações relacionadas ao sexo, cor/raça, idade, tipo de escola frequentada no ensino médio, turno dos cursos, a modalidade de ingresso, se o estudante recebe algum tipo de apoio social e se participa de atividades extracurriculares.

Além disso, a percepção de outro tipo de variação nos parece fundamental para entender o que ocorre nos cursos de formação de professores. A literatura sobre evasão nos leva a acreditar que entre os estudantes dos diferentes tipos de graduações há motivos muito diversos para a tomada de decisão de evadir. No caso específico dos cursos de formação de professores, questões relacionadas ao perfil dos ingressantes e à baixa valorização das licenciaturas e da profissão docente parecem incidir. Para compreender quais são as peculiaridades da evasão nos cursos de licenciatura, consideramos importante não realizar análises isoladas, mas comparar as informações coletadas nessas graduações com outro grupo de cursos, especificamente os bacharelados. Portanto, embora nosso foco sejam os cursos que oferecem formação de professores, entendemos que o perfil dos alunos desses cursos e as taxas de evasão que apresentam só podem ser compreendidos em comparação com aqueles que não oferecem formação para a docência, ou seja, os exclusivamente de bacharelado. Por esse motivo, ao longo das análises, contrapomos dados relativos aos dois tipos de grau acadêmico.

4.1. Dados e métodos

Os capítulos anteriores deixam claro que a evasão é um fenômeno complexo. Nele várias causas podem incidir de modo isolado ou conjuntamente. Essa complexidade impõe muitos desafios para os pesquisadores que desejam investigar o fenômeno. As diferentes formas de ocorrência do evento, somadas a heterogeneidade dos dados disponíveis e às maneiras diversas de compreendê-lo, demandam cuidado nas análises. De acordo com Tinto (1982), o campo da pesquisa sobre a evasão é confuso especialmente porque não há um acordo sobre os tipos de comportamento que merecem, em sentido estrito, a denominação de evasão. Isso faz com que frequentemente, as investigações chamem de evasão e deem uma conotação negativa a comportamentos discentes muito diferentes, interpretando a partir da mesma definição a saída dos cursos por exclusão social e acadêmica e aquela realizada voluntariamente pelos

estudantes, por mobilidade (Ristoff, 1995; Rangel et al, 2019), sem analisar o percurso traçado pelo estudante a partir da decisão de evadir (Haas e Hadjar, 2020).

Como dissemos na introdução desta tese, uma forma de lidar com a complexidade do fenômeno é delimitar o enfoque metodológico e as perspectivas analisadas. Ao explicitarmos a granularidade (evasão de curso, de instituição ou do sistema), a temporalidade (se análise da evasão semestral, anual ou por coortes) investigadas e quais as estratégias metodológicas empregadas, conseguimos ter interpretações mais robustas e produzir investigações passíveis de oferecerem uma visão mais abrangente do fenômeno. Além disso, a determinação dessas dimensões permite que sejam produzidos estudos passíveis de serem comparados a investigações realizadas em outros contextos. Nesta investigação, nos detivemos a investigar a evasão de curso dos estudantes de licenciatura, acompanhando uma coorte de estudantes que ingressaram nas instituições federais de ensino superior no ano de 2014, dando enfoque especial às trajetórias dos estudantes evadidos.

Utilizaremos neste capítulo os microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Inep, uma das fontes de informação mais completas a respeito das instituições e estudantes do ensino superior do país. Realizado anualmente, o Censo utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC, no qual são mantidos os registros de todas as instituições do ensino superior, seus cursos e locais de oferta. A partir desses registros, são coletadas informações sobre a infraestrutura das instituições, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, estudantes ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Para responder ao problema dessa pesquisa, nos interessa principalmente as informações relacionadas aos estudantes. Desde 2009, o Censo disponibilizava, por meio dos registros individuais dos discentes, informações relacionadas ao gênero, cor/etnia, escola de origem, além das formas de ingresso e situação dos estudantes no sistema de ensino. Esses dados possibilitavam aos pesquisadores sobre educação superior que fossem realizadas, entre outras abordagens, análises do perfil social dos universitários e seu percurso no interior do ensino superior brasileiro.

A partir do Censo de 2018, no entanto, os registros individuais deixaram de ser os mesmos, o que inviabiliza acompanhamento de coortes, utilizando os microdados, a partir do referido

ano²⁵. Por esse motivo, optamos por realizarmos nossas análises tendo como referência os ingressantes de 2014. A seleção desse ano nos permitiu acompanhar a coorte de ingressantes por um maior período de tempo. Assim, as análises se darão dos anos de 2014 a 2017.

Nossas investigações se concentram somente nas instituições federais e nos estudantes matriculados em cursos presenciais de licenciatura e bacharelado. Esse recorte foi realizado para que consigamos comparar as análises da dimensão mais ampla das instituições federais com o contexto da UFMG, instituição a ser analisada no capítulo cinco. Totalizam, assim, 172.905 casos. Para que se chegasse a esse universo, uma série de recortes foi realizada na base de dados, a fim de focalizar a investigação e torná-la mais consistente com nosso problema de pesquisa.

Uma primeira estratégia foi excluir os casos duplicados e aqueles sem informação das nossas variáveis de interesse. Foram excluídos casos sem informação das variáveis cor/raça²⁶ e escola frequentada no ensino médio. Não foram incluídos os estudantes com autodeclaração de cor/raça *Amarela* e *Indígena*, devido ao reduzido percentual existente. Em seguida, também foram excluídos casos de estudantes falecidos. Estudantes ingressantes em cursos cujo grau acadêmico é Tecnólogo também foram removidos do banco de dados em virtude do baixo percentual de representantes e do interesse de se contrapor bacharelados e licenciaturas.

Na Tabela 2 é possível vislumbrar as informações da base de dados. Nela são apresentados os perfis dos estudantes que ingressaram em universidades federais nos cursos presenciais de licenciatura e bacharelado em 2014, além de refletir o percurso dos estudantes já ao final primeiro ano por meio da variável *Situação Acadêmica*. Por meio da Tabela 2, também

²⁵ O código do aluno foi mascarado, cumprindo as exigências da lei de proteção de dados pessoais, Lei nº 13.709 de 2018, impossibilitando assim a identificação longitudinal dos estudantes do ensino superior. É possível acessá-los mediante solicitação de consulta à sala segura do Inep. Para essa pesquisa, no entanto, achamos adequado manter a estratégia de análise até 2018 porque a partir desse ano o contexto do ensino superior fora afetado por situações que fogem aos objetivos dessa investigação, provocadas principalmente pela pandemia de Covid-19.

²⁶ Sobre essa variável é preciso mencionar um limite da base do Censo. Existe um número considerável de estudantes que não quiseram se autodeclarar, o que prejudica as análises referentes a cor/raça dos admitidos e evadidos. Esse limite da base já foi identificado em outras pesquisas. O estudo de Senkevics (2018), para tentar lidar com as informações ausentes, cruzou informações da base do Censo com os dados Enem. O autor pareou os registros dos estudantes a partir dos identificadores individuais e conseguiu elevar o número de declarações de cor/raça dos estudantes. Constatação importante do estudo é a de que não há viés referente a essa variável.

demonstramos as variáveis que nos interessam nesta investigação. As informações apresentadas foram tratadas pelo *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Tabela 2: Características dos estudantes que ingressaram nas instituições federais em 2014.

Rótulo	Valores	Frequências e Percentuais
Faixa etária	1. Até 18 anos	39801 (23,0%)
	2. Entre 19 e 24 anos	87414 (50,6%)
	3. Entre 25 e 29 anos	21147 (12,2%)
	4. 30 anos ou mais	24543 (14,2%)
Sexo	1. Masculino	85557 (49,5%)
	2. Feminino	87348 (50,5%)
Cor/raça	1. Branca	83029 (48,0%)
	2. Pardos	72237 (41,8%)
	3. Pretos	17639 (10,2%)
Origem escolar	1. Escola Privada	68672 (39,7%)
	2. Escola Pública	104233 (60,3%)
Modo de ingresso	1. Ampla Concorrência	122730 (71,0%)
	2. Cotista	50175 (29,0%)
Apoio social	1. Não recebeu	138979 (80,4%)
	2. Recebeu	33936 (19,6%)
Atividade extracurricular	1. Não participou	162438 (93,9%)
	2. Participou	10467 (06,1%)
Grau Acadêmico	1. Bacharelado	125446 (72,6%)
	2. Licenciatura	47459 (27,4%)
Turno do curso	1. Diurno	31252 (18,1%)
	2. Noturno	54635 (31,6%)
	3. Integral	87018 (50,3%)
Situação acadêmica	1. Cursando	148482 (85,9%)
	2. Desvinculado do curso	7789 (4,5%)
	3. Matrícula trancada	15510 (9,0%)
	4. Transferido para outro curso na mesma IES	251 (0,1%)
	5. Formado	873 (0,5%)
Total		172905 (100%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014.

Sobre as variáveis utilizadas, acreditamos que se faz necessário tecer algumas considerações descritivas. Para as informações sobre *Faixa Etária*, a variável originalmente presente no banco (*Idade_Aluno*), que indica a idade que o estudante completa no ano de referência do Censo, foi transformada em faixas etárias. Sobre a forma de ingresso, a resposta *Cotista* contempla todas as modalidades de ingresso por reserva de vagas. Importante destacar que, por se tratar de uma coorte de 2014, a Lei 12.711 de 2012 ainda estava em processo de implementação, o que se concluiu apenas em 2016.

As informações *Apoio Social* e *Atividade Extracurricular* contêm, respectivamente, se os estudantes participaram dessas atividades, independente do modo como isso fora realizado. Essas informações são úteis porque sinalizam, em alguma medida, o nível de integração dos estudantes. No caso de universitários que se envolvem em atividades extracurriculares, a

literatura aponta que há maiores chance de permanecerem em suas graduações em virtude de um maior vínculo acadêmico com seu curso. O mesmo se aplica aos casos de estudantes que recebem qualquer tipo de apoio social (assistência estudantil) e conseguem, assim, enfrentar desafios de ordem socioeconômica e permanecerem no ensino superior. Tanto Coulon (2008) quanto Tinto (1982) descrevem ações institucionais que podem favorecer a permanência dos estudantes e que são frutíferas no combate à evasão. As instituições podem, por exemplo, fornecer aconselhamento acadêmico no início da trajetória aos novos estudantes, de modo a facilitar a transição do ensino médio para a universidade e manter essas orientações ao longo da vida acadêmica. Além disso, as possibilidades de participação em projeto extracurriculares e a abrangência da assistência estudantil são maneiras formais de se fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes. Com base nos dados disponíveis no Censo, não é possível analisar as atividades de orientação realizadas pelas instituições e uma possível integração social, mas há como inferir sobre as possibilidades de integração acadêmica por meio das variáveis relacionadas às atividades extracurriculares e o apoio social recebido pelo estudante. Compreendemos, portanto, que para estudantes que poderiam evadir em virtude de dificuldades econômicas, receber apoio social se configura como um preditor de permanência.

A variável *Grau Acadêmico* registra se os estudantes admitidos no ensino superior federal ingressaram em cursos de Licenciatura ou Bacharelado.

Por fim, na base do Censo consta originalmente a variável *Aluno_situação*. É por meio dela que calcularemos a evasão dos estudantes de licenciatura ao longo dos anos investigados. Essa variável identifica a situação dos estudantes com relação ao seu curso no ano de referência da coleta dos dados. Por meio dela é possível identificar os casos de discentes *cursando*, com *matrícula trancada*, *formados*, os que foram *transferidos para outro curso na mesma instituição* e aqueles que estão *desvinculados do curso*. A categoria *matrícula trancada* diz respeito àqueles estudantes que solicitaram formalmente a interrupção da sua matrícula (trancamento). Ela não significa evasão, pois nessa situação os estudantes não foram desligados e podem retornar para a instituição e curso. A categoria *transferência para outro curso da mesma instituição* apresenta um baixo percentual em todos os anos do Censo, isso porque ela quantifica formas específicas de mudanças internas, como reopção de curso ou transferência especial. *Desvinculados do curso*, por fim, diz respeito aos alunos que, segundo

definição do próprio Censo, ao final do ano referência, não possuem vínculo com o curso em decorrência de evasão, abandono, desligamento ou transferência para outra instituição.

Sobre a categoria *Desvinculados do curso*, é importante destacarmos que as informações disponíveis na base de dados não distinguem os diferentes tipos de evasão, se de curso, de instituição ou de sistema. Assim que o indivíduo abandona o curso que ingressou, no ano referência ele é considerado como desvinculado. Para compreender qual o caso de saída associado a cada estudante, se evasão seguida de reingresso ou evasão de sistema de ensino superior, é necessário que os pesquisadores, de acordo com os objetivos de suas pesquisas, observem as bases dos anos seguintes, acompanhando seu percurso. Foi justamente o que fizemos por meio dos procedimentos que descrevemos a seguir.

Para atender aos objetivos deste estudo não seria suficiente considerar apenas os dados de um ano específico. Nesse caso, não teríamos como identificar qual a direção tomada pelo estudante após seu registro contar como desvinculado do curso. Apenas identificaríamos quantitativamente casos de evasão de curso em 2014. Assim, para conseguirmos distinguir casos de abandono do ensino superior daqueles de abandono de curso seguido de reingresso, estruturamos uma base longitudinal, acompanhando os estudantes que ingressaram em 2014 até 2017.

Utilizando a base de 2014 como referência, tomamos as bases de 2015, 2016 e 2017 para acompanharmos a situação dos ingressantes de 2014 nos três anos subsequentes. Dessa forma, foi possível identificar os casos de evasão do ensino superior e de evasão seguida de reingresso em anos posteriores – mudança de curso. A diferenciação entre esses dois tipos de evasão foi feita da seguinte forma: os desvinculados de curso em um determinado ano cujos códigos individuais não foram recuperados na base dos anos seguintes tiveram seus casos categorizados como evasão do sistema de ensino superior; já os desvinculados de curso em um determinado ano cujos códigos individuais foram identificados na base em anos posteriores foram considerados como tendo realizado evasão de curso seguida de reinserção, são, portanto, *estudantes reingressantes*. Outras manipulações foram realizadas na variável *Aluno_situação*, tais como: somamos estudantes em curso, formados e com matrícula trancada, tendo em vista que se trata de estudantes em situação regular quanto ao vínculo às suas graduações; somamos estudantes transferidos para outro curso na mesma IES com casos

de reingresso, por entender que embora sejam tipos diferentes de reingresso, trata-se da mesma granularidade (evasão de curso).

É fundamental deixar claro duas dimensões. A primeira diz respeito ao fato de que, como já visto na literatura sobre evasão, há certa dificuldade de se demarcar a evasão do sistema ou do ensino superior porque o estudante pode voltar aos estudos dentro de um período de tempo que varia de caso a caso. No entanto, para nossas análises, consideramos como evasão de sistema aqueles que não retornaram ao ensino superior dentro do recorte temporal analisado. Por exemplo, se um estudante evadiu do curso que ingressou em 2014 e não retornou em 2015, ele é considerado como evadido do sistema em 2015. Caso retome seus estudos em 2016, será classificado como estudante reingressante. A segunda diz respeito ao fato do nosso foco principal serem as graduações ingressadas em 2014. Isso significa que se um estudante ingressou em uma licenciatura no referido ano, evadiu, reingressou em outro curso e se formou, na base elaborada, este continuará como “evasão de curso”, pois nosso foco é o curso ao qual ingressou no ano de referência e a direção da mudança realizada.

É necessário destacar, por fim, que embora a coorte seja referente aos estudantes que ingressaram nas instituições públicas federais em 2014, acrescentamos à base informações completas referentes aos outros anos, não restritas apenas à movimentação realizada de instituição federal para federal. Isso quer dizer que, por exemplo, se um estudante se desvinculou de um curso do ensino público federal em 2014 e reingressou no ensino superior no ano seguinte em uma instituição privada, foram mantidas as informações necessárias para acompanhá-lo.

4.2. Perfil dos ingressantes das universidades federais em 2014

Na Tabela 1, mostrada anteriormente, é possível observar um quadro global dos estudantes que ingressaram no ensino superior no ano de referência dessa pesquisa. A maior parte deles está na faixa de idade de 19 a 24 anos; há um certo equilíbrio entre o sexo feminino e masculino, com uma pequena vantagem de estudantes mulheres. Há maior proporção de estudantes egressos de escolas públicas e autodeclarados negros (soma dos percentuais de pretos e pardos). Além disso, a maior parte desses estudantes frequentam o ensino superior

em cursos diurnos. No que diz respeito aos tipos de cursos nos quais ingressaram, há maior proporção de discentes matriculados em cursos de bacharelado, o que é de se esperar porque esse grau acadêmico agrupa maior quantidade e variedade de formações. Consideramos importante, além desse panorama, observar variações existentes entre diferentes grupos de estudantes ingressantes no ano investigado.

Por essa razão, indo além dessa visão geral do universo investigado, a Tabela 3 permite avaliar como as variáveis acadêmicas dos ingressantes (modalidade de ingresso, grau acadêmico, turno do curso, apoio social e atividade extracurricular) variam conforme suas características de sexo, cor/raça, origem escolar e faixa etária. Essas informações são importantes para destacar, em certa medida, desigualdades internas da inserção dos estudantes no ensino superior público federal.

Tabela 3: Perfil dos ingressantes de 2014 de acordo com a cor/raça e origem escolar

		Sexo		Raça			Origem escolar		Faixa etária			
		Fem..	Masc.	Brancos	Pardos	Pretos	Privada	Pública	Até 18	Entre 19 e 24	Entre 25 e 29	30 ou mais
Modo de ingresso	Ampla concorrência	71,0	70,9	84,2	60,9	49,8	96,6	54,1	72,0	69,5	73,2	72,8
	Cotas	29,0	29,1	15,8	39,1	50,2	3,4	45,9	28,0	30,5	26,8	27,2
Grau acadêmico	Bacharelado	69,6	75,6	77,2	68,4	67,4	81,2	66,9	80,1	76,6	63,5	53,4
	Licenciatura	30,4	24,4	22,8	31,6	32,6	18,8	33,1	19,9	23,4	36,5	46,6
Turno do curso	Diurno	19,4	16,7	15,0	21,1	20,1	17,8	18,2	18,1	17,3	18,4	20,5
	Noturno	30,1	33,1	30,0	32,3	36,1	28,0	34,0	21,5	28,2	45,2	48,3
	Integral	50,5	50,2	55,0	46,6	43,8	54,2	47,8	60,4	54,4	36,5	31,2
Apoio social	Não recebeu	79,2	81,6	82,3	78,4	79,2	85,3	77,2	79,3	78,0	83,5	87,8
	Recebeu	20,8	18,4	17,7	21,6	20,8	14,7	22,8	20,7	22,0	16,5	12,2
Atividade extracurricular	Não participou	93,3	94,6	92,7	95,2	94,8	93,8	94,0	93,5	93,2	94,3	96,8
	Participou	6,7	5,4	7,3	4,8	5,2	6,2	6,0	6,5	6,8	5,7	3,2
Total		49,5	50,5	48,0	41,8	10,2	39,7	60,3	23,0	50,6	12,2	14,2

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014.

Observando o modo de ingresso, é pertinente lembrar mais uma vez que no ano de 2014 a reserva de vagas ainda estava em processo de implementação no ensino superior público brasileiro. No que diz respeito ao sexo, quanto homens e mulheres, ingressaram aproximadamente 71% por ampla concorrência e aproximadamente 29% o fizeram por meio da reserva de vagas. Quando analisamos as características de cor/raça, as disparidades são

mais evidentes, de modo que brancos ingressam proporcionalmente mais por meio da ampla concorrência, enquanto pretos ingressam mais por meio da reserva de vagas. No que diz respeito à origem escolar, como é de se esperar, estudantes egressos do ensino médio público são os que mais ingressam pela modalidade das cotas. Por último, ao observar as faixas de idade, percebemos que os indivíduos da faixa etária entre 19 e 24 anos são os que mais utilizaram uma das modalidades de reservas de vagas para acessar o ensino superior público federal.

Sobre o grau acadêmico verificamos que, muito embora haja certo equilíbrio entre homens e mulheres no ensino público federal (49,5% de homens e 50,5% de mulheres), a distribuição desses grupos pelos cursos é desigual. Homens e mulheres frequentam proporcionalmente mais as graduações de bacharelado. No caso das licenciaturas, como já era de se esperar, a proporção de mulheres é maior do que o percentual de homens nessas graduações. Entre as estudantes do sexo feminino 69,9% estão nos bacharelados e 30,4% estão nas licenciaturas; entre os estudantes do sexo masculino 75,6% estão nas formações para bacharéis e 24,4% estão nas formações de professores. Quanto à cor/raça, brancos, pardos e pretos se concentram mais nos bacharelados, mas essa concentração é ainda maior entre os brancos. No caso destes, apenas 22,8% estão nas licenciaturas. Ao analisar a distribuição dos estudantes por grau acadêmico e faixa etária, notamos que quanto mais se eleva a faixa de idade, mais se eleva a frequência das licenciaturas.

No que diz respeito ao turno do curso, notamos que homens e mulheres estão mais frequentes no turno diurno. O mesmo se aplica à distribuição de raça e origem escolar. Uma observação que merece destaque sobre essa variável recai sobre sua distribuição segundo faixas etárias. Nota-se que à medida que se eleva a idade dos estudantes, aumenta a frequência do período noturno. Isso se explica pela necessidade de estudantes mais velhos conciliarem a vida acadêmica com outras demandas, como responsabilidades com a família e com as atividades laborais.

Na análise das variáveis relacionadas às dinâmicas internas das instituições, apoio social e atividades extracurriculares, notamos que a maior parte dos estudantes ingressantes de 2014 não recebiam nenhum tipo de apoio bem como não participavam de nenhuma atividade extracurricular. Sobre as atividades extracurriculares, essa é uma condição esperada, já que se

trata do primeiro ano de curso. Sobre aqueles que recebem apoio social, destacamos o maior percentual de homens, pretos e pardos, egressos de escolas públicas e de faixas etárias mais jovens. Sobre os estudantes participantes de atividades extracurriculares, observa-se a maior presença de homens brancos, egressos de escolas privadas e de faixas etárias mais jovens. Tendo em vista a importância dessas atividades para que se estreitem os vínculos entre estudantes e cursos/instituições e também o fato de a maior parte da evasão ocorrer nos primeiros anos dos cursos, é relevante mencionar que ações institucionais que permitam o maior acesso a elas pelos estudantes ingressantes são fundamentais.

4.3. Evasão nas instituições federais de ensino superior e sua variação ao longo dos anos, segundo características sociais dos estudantes e tipos de curso frequentado

Como já mencionado, a análise da evasão de curso foi realizada tendo como base a variável referente à situação do aluno ao longo dos anos. Acrescentamos à base as informações longitudinais dos estudantes que ingressaram em 2014. Desse modo, foi possível perceber a evolução do percentual de evasão ao longo dos anos analisados, a saber 2015, 2016 e 2017, bem como diferenciar, em alguma medida, os tipos de saída de curso experimentado pela coorte analisada. As bases do Censo não apresentam diferenciação entre os tipos de evasão, mas por meio das manipulações realizadas na variável *Aluno_situação*, foi possível identificar ingressantes do ano de 2014 que estavam em situação regular, evadidos dos cursos e evadidos do ensino superior.

Tabela 4: Evolução da evasão nas instituições federais de 2014 a 2017

		2014	2015	2016	2017
Estudantes não evadidos	Cursando, trancados e formados	157144 (90,9%)	137942 (79,8%)	127113 (73,5%)	118194 (68,4%)
	Desvinculados do curso	15510 (9,0%)	18999 (11,0%)	13172 (7,6%)	12336 (7,1%)
Estudantes evadidos	Estudantes reinseridos	251 (0,1%)	8736 (5,1%)	17709 (10,2%)	23589 (13,6%)
	Evasão do sistema		7228 (4,2%)	14911 (8,6%)	18786 (10,9%)
	Total de evadidos	15761 (9,1%)	34963 (20,3%)	45792 (26,4%)	54711 (31,6%)
Total		172905 (100%)	172905 (100%)	172905 (100%)	172905 (100%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

A Tabela 4 apresenta um panorama sobre a evasão, por ela conseguimos verificar a trajetória dos ingressantes de 2014 ao longo do período de análise. É possível perceber a diminuição do

total de estudantes não evadidos (em curso, formados e com matrícula trancada) e o aumento daqueles que evadiram do seu curso de origem. Parece importante retomar aqui a definição de desvinculado apresentada pelo próprio Censo, a qual considera como tal o estudante que perdeu o vínculo com a graduação que ingressou no ano de referência, independente da forma como fora feito (abandono ou desligamento oficializado na instituição). É por esse motivo que não consideramos adequado associar essa categoria à evasão de sistema nem configurá-la como reingresso, tampouco suprimi-las de nas nossas análises porque na avaliação temporal é possível notar que essa categoria, que inicialmente não tem um significado definido de evasão (se de curso ou de sistema), vai perdendo força e as definições de evasão que criamos a partir das manipulações realizadas, sobretudo quanto aos *estudantes reinseridos*, vão se destacando.

No período analisado observamos que ao final de 2014, dos ingressantes deste mesmo ano, 90,9% estavam em situação regular, ou seja, ainda estavam em curso ou haviam se formado ou, ainda, estavam com matrícula trancada. Esse percentual diminuiu de forma importante ao longo do período analisado, chegando em 2017 a 68,4%. Este dado sinaliza que quase um terço (31,6%) dos universitários que ingressaram no ensino superior federal em 2014 vivenciaram algum tipo de evasão até o último ano em que foram acompanhados. Destaca-se que a evasão seguida de reingresso tem crescimento cumulativo e é a que mais se sobressai, chegando em 2017 a 13,6%, demonstrando que boa parte dos que evadem retomaram seus estudos universitários. Além disso, até o último ano, 10,9% dos ingressantes de 2014 que evadiram não haviam retornado ao sistema de ensino superior, configurando, assim, evasão de sistema.

O que chama a atenção quanto aos evadidos é a dimensão do tempo de permanência nos cursos. A maior queda de estudantes em situação regular ocorre nos dois primeiros anos dos cursos (2014 e 2015). Esse acontecimento está em acordo com a literatura sobre evasão. Frequentemente, o fenômeno da evasão ocorre mais nos primeiros anos da integralização das graduações. Uma das explicações para essa maior concentração no primeiro ano é o fato dos vínculos com a instituição e com o curso serem ainda muito frágeis e a ruptura com os tipos de relações com as quais os estudantes estavam habituados ser recente – relações sociais e com o modo de vida e de ensino vivenciado anteriormente (Coulon, 2017). Essa dificuldade de adaptação pode ocorrer em virtude de dificuldades socioeconômicas e escolares ou, ainda, ser resultante de escolhas não compatíveis com os interesses. Esse aumento da evasão mais

precoce também poderia estar relacionado ao Sisu. Como já visto no referencial teórico desta tese, investigações sobre o sistema notaram que o sistema estaria relacionado com o abandono precoce dos cursos e com a mobilidade dos estudantes a outras graduações de maior interesse dos estudantes (Ariovaldo, 2018; Sá, 2022). A questão é que no início das graduações os estudantes que, por algum motivo estão insatisfeitos com a escolha feita inicialmente ou ingressaram no curso estrategicamente, ficam mais propensos à tomada de decisão de abandoná-las. Já quando o tempo de integralização está mais próximo do fim, os estudantes tendem a ter alcançado maior nível de integração. Além disso, os ganhos e prejuízos da evasão são ponderados e os estudantes tendem a manter o compromisso com a decisão de concluí-las.

A partir da percepção dessa dimensão mais geral, realizamos as análises buscando perceber variações do evento evasão a depender das características dos estudantes. Em um primeiro momento, buscamos, na Tabela 5, perceber diferenças nos perfis apenas contrapondo não evadidos e evadidos. Em seguida, conforme demonstramos na Tabela 6, desagregamos as informações da saída dos estudantes dos seus cursos de origem segundo tipos de evasão (desvinculados do curso, reingressantes e evadidos do sistema), a fim de perceber como ou em que medida os comportamentos dos estudantes com relação à permanência ou saída dos cursos estavam associados a diferentes tipos de saída. Destacamos nas duas tabulações as colunas referentes à situação inicial (2014) e a situação final (2017) da coorte analisada.

A análise da Tabela 5 resulta na constatação de que, em uma visão panorâmica focalizando as informações agregadas, a evasão não está necessariamente associada aos perfis mais vulneráveis. Tampouco ao seu oposto, ou seja, evadir não se trata de uma ação realizada por estudantes mais elitizados. Assim, se por um lado cresce os percentuais de evadidos em faixas etárias mais avançadas, por outro também aumenta o abandono daqueles que têm até 18 anos. Não há grandes discrepâncias quanto à raça ao longo do período e, ao final, em 2017, o percentual de pretos que permaneceram é igual ao percentual dos que evadiram. No que diz respeito ao turno, evade mais quem ingressou no período integral e o abandono por quem acessou o período noturno quase não se altera.

Tabela 5: Evolução da evasão entre os ingressantes das instituições federais, segundo critérios socioeconômicos

		2014		2015		2016		2017	
		Não evadidos	Evadidos						
Faixa etária	Até 18	23,3%	20,6%	24,0%	19,1%	24,4%	19,1%	25,1%	18,6%
	19 a 24	50,9%	46,8%	51,5%	46,6%	52,0%	46,6%	52,5%	46,4%
	25 a 29	12,0%	14,8%	11,4%	15,7%	11,0%	15,7%	10,5%	16,0%
	30 ou mais	13,8%	17,8%	13,1%	18,6%	12,6%	18,6%	11,9%	19,1%
Sexo	Feminino	51,0%	45,3%	51,7%	46,0%	52,2%	45,8%	52,6%	46,0%
	Masculino	49,0%	54,7%	48,3%	54,0%	47,8%	54,2%	47,4%	54,0%
Cor/raça	Branços	47,9%	48,8%	47,9%	48,6%	48,0%	47,9%	48,6%	46,8%
	Pardos	41,8%	42,0%	41,8%	41,7%	41,7%	42,1%	41,2%	43,1%
	Pretos	10,3%	9,1%	10,3%	9,7%	10,3%	9,9%	10,2%	10,2%
Origem escolar	Privada	39,8%	39,1%	40,5%	36,8%	40,7%	37,0%	41,0%	36,9%
	Pública	60,2%	60,9%	59,5%	63,2%	59,3%	63,0%	59,0%	63,1%
Turno do curso	Diurno	17,9%	19,4%	17,5%	20,3%	17,5%	19,7%	17,5%	19,4%
	Noturno	31,0%	37,6%	30,0%	37,7%	29,4%	37,8%	28,9%	37,4%
	Integral	51,1%	42,9%	52,5%	41,9%	53,1%	42,6%	53,6%	43,2%
Grau acadêmico	Bacharelado	73,2%	65,8%	74,1%	66,5%	74,5%	67,2%	75,0%	67,3%
	Licenciatura	26,8%	34,2%	25,9%	33,6%	25,5%	32,8%	25,0%	32,7%
Reserva de vagas	Ampla concorrência	70,8%	72,7%	70,9%	71,5%	70,9%	71,2%	70,9%	71,2%
	Cotas	29,2%	27,3%	29,1%	28,5%	29,1%	28,8%	29,1%	28,8%
Apoio social	Não recebeu	79,4%	90,4%	78,9%	86,1%	78,9%	84,6%	78,6%	84,1%
	Recebeu	20,6%	9,6%	21,1%	13,9%	21,1%	15,4%	21,4%	15,9%
Atividade extracurricular	Não participou	93,5%	98,2%	93,2%	96,9%	93,0%	96,6%	92,9%	96,3%
	Participou	6,5%	1,8%	6,8%	3,1%	7,0%	3,4%	7,1%	3,7%

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

No que diz respeito ao grau acadêmico, a saída dos cursos se deu em maior medida por quem ingressou em graduações de bacharelado. Quando comparamos a situação inicial com a final, é possível perceber que há uma sutil queda do percentual de licenciados que abandonaram suas graduações. O fato de ter ingressado por reserva de vagas ou ampla concorrência pouco variou ao longo dos anos. O mesmo ocorreu quanto ao sexo, os estudantes do sexo masculino evadiram mais do que as estudantes do sexo feminino e essa situação não apresenta grandes variações percentuais. A variável que apresentou maior discrepância em termos percentuais foi a relacionada ao recebimento de apoio social, de modo que do início do acompanhamento da coorte ao final cresce em quase seis pontos percentuais a evasão dos estudantes beneficiados. Também cresce percentual de estudantes que participaram de atividades

extracurriculares e evadiram, mas este crescimento se faz de modo menos acentuado que a variável anterior.

As informações contidas na Tabela 5 nos mostram o que já era esperado. Assim como foi concluído em outros trabalhos (Paula, 2021; Lima Jr. et al, 2018), parece não haver uma clara associação entre características dos estudantes e as informações agregadas sobre evasão. Ao comparar os que não evadem com os que evadem, tomando-os de modo agregado, as diferenças entre os perfis parecem se anular. O que, acreditamos, ocorre na maioria das pesquisas que não definem tipos de evasão. Defendemos que essa estratégia é insuficiente para compreender a incidência do fenômeno e que para se entender como atores de diferentes meios sociais atuam seria necessário realizar uma análise segundo tipos de evasão identificados na coorte.

Dessa maneira, na Tabela 6 são descritas as informações sobre estudantes não evadidos, dos que constam na base como desvinculados, daqueles que reingressaram no ensino superior e os que evadiram do sistema, relacionando essas informações às suas características socioeconômicas. Diferente da análise anterior, identificamos variações da intensidade desses acontecimentos, a depender das características dos estudantes, como demonstrado na Tabela 6 a seguir.

No que diz respeito aos estudantes não evadidos, observamos que possuem perfil mais jovem, com maior proporção de alunos que têm de 19 a 24 anos. É um grupo formado proporcionalmente por mais mulheres brancas. Há maior percentual de estudantes egressos de escola pública, mas ao longo do período há uma pequena queda de representação dessa origem escolar. Estão matriculados, em maior medida em formações que acontecem em período integral e, ao contrário do que ocorre com a origem escolar, a participação dos que estudam nesse período tem relativo crescimento ao longo do tempo. O mesmo ocorre quanto ao grau acadêmico, no qual há mais estudantes nos bacharelados e esse percentual tem relativo aumento de 2014 a 2017. Aproximadamente 71% dos estudantes que compõem este grupo ingressaram no ensino superior federal por meio da ampla concorrência. Proporcionalmente são os que mais receberam apoio social e participaram de atividades extracurriculares.

Tabela 6: Evolução dos tipos de evasão entre os ingressantes das instituições federais, segundo critérios socioeconômicos

		2014			2015				2016				2017			
		Não evadidos	Desvinculados.	Reingressantes	Não evadidos	Desvinculados	Reingressantes	Evadidos do sistema	Não evadidos	Desvinculados	Reingressantes	Evadidos do sistema	Não evadidos	Desvinculados	Reingressantes	Evadidos do sistema
Faixa etária	Até 18	23,3%	20,7%	10,8%	24,0%	18,7%	29,3%	7,9%	24,4%	19,2%	28,6%	7,9%	25,1%	16,3%	28,0%	8,1%
	19 a 24	50,9%	46,5%	66,1%	51,5%	44,9%	52,0%	44,6%	52,0%	46,5%	52,0%	40,4%	52,5%	45,6%	52,2%	39,7%
	25 a 29	12,0%	14,9%	10,0%	11,4%	16,3%	9,3%	21,9%	11,0%	15,5%	9,7%	23,0%	10,5%	17,0%	9,7%	23,0%
	30 ou mais	13,8%	17,9%	13,1%	13,1%	20,1%	9,4%	25,6%	12,6%	18,8%	9,8%	28,7%	11,9%	21,0%	10,1%	29,2%
Sexo	Feminino	51,0%	45,4%	43,4%	51,7%	45,5%	46,9%	46,2%	52,2%	44,7%	46,6%	45,9%	52,6%	45,2%	46,0%	46,6%
	Masculino	49,0%	54,6%	56,6%	48,3%	54,5%	53,1%	53,8%	47,8%	55,3%	53,4%	54,1%	47,4%	54,8%	54,0%	53,4%
Cor/raça	Brancos	47,9%	48,7%	58,6%	47,9%	47,9%	49,1%	49,9%	48,0%	46,5%	48,8%	48,1%	48,6%	42,1%	48,2%	48,0%
	Pardos	41,8%	42,2%	28,7%	41,8%	42,2%	41,1%	41,0%	41,7%	43,2%	41,0%	42,5%	41,2%	46,7%	41,7%	42,4%
	Pretos	10,3%	9,1%	12,7%	10,3%	9,9%	9,8%	9,1%	10,3%	10,2%	10,2%	9,4%	10,2%	11,2%	10,1%	9,7%
Origem escolar	Privada	39,8%	39,0%	47,0%	40,5%	33,0%	44,8%	37,0%	40,7%	36,3%	41,4%	32,4%	41,0%	35,5%	40,5%	33,4%
	Pública	60,2%	61,0%	53,0%	59,5%	67,0%	55,2%	63,0%	59,3%	63,7%	58,6%	67,6%	59,0%	64,5%	59,5%	66,6%
Turno do curso	Diurno	17,9%	19,6%	9,2%	17,5%	19,9%	19,3%	22,6%	17,5%	17,8%	19,4%	21,7%	17,5%	18,6%	18,7%	20,8%
	Noturno	31,0%	37,9%	19,1%	30,0%	38,4%	30,9%	44,3%	29,4%	37,6%	31,1%	45,9%	28,9%	36,4%	31,5%	45,5%
	Integral	51,1%	42,5%	71,7%	52,5%	41,7%	49,7%	33,1%	53,1%	44,6%	49,5%	32,5%	53,6%	45,0%	49,8%	33,7%
Grau acadêmico	Bacharelado	73,2%	65,6%	74,1%	74,1%	65,6%	72,4%	61,3%	74,5%	68,4%	72,1%	60,2%	75,0%	67,0%	72,6%	60,8%
	Licenciatura	26,8%	34,4%	25,9%	25,9%	34,4%	27,6%	38,7%	25,5%	31,6%	27,9%	39,8%	25,0%	33,0%	27,4%	39,2%
Reserva de vagas	Ampla concorrência	70,8%	72,6%	79,3%	70,9%	70,1%	71,5%	74,8%	70,9%	70,2%	70,0%	73,4%	70,9%	71,6%	69,5%	73,3%
	Cotas	29,2%	27,4%	20,7%	29,1%	29,9%	28,5%	25,2%	29,1%	29,8%	30,0%	26,6%	29,1%	28,4%	30,5%	26,7%
Apoio social	Não recebeu	79,4%	90,9%	55,8%	78,9%	85,8%	88,3%	84,2%	78,9%	81,7%	85,3%	86,4%	78,6%	82,7%	84,3%	84,8%
	Recebeu	20,6%	9,1%	44,2%	21,1%	14,2%	11,7%	15,8%	21,1%	18,3%	14,7%	13,6%	21,4%	17,3%	15,7%	15,2%
Atividade extracurricular	Não participou	93,5%	98,4%	87,3%	93,2%	96,9%	97,5%	96,4%	93,0%	95,6%	97,1%	96,8%	92,9%	95,4%	96,9%	96,2%
	Participou	6,5%	1,6%	12,7%	6,8%	3,1%	2,5%	3,6%	7,0%	4,4%	2,9%	3,2%	7,1%	4,6%	3,1%	3,8%

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

Quanto às diferentes formas de evasão, percebemos dois perfis diferentes, a depender do tipo de evasão experienciado pelo estudante. Se tratando dos casos de estudantes reingressantes, quando comparados àqueles que evadiram do sistema, nota-se um perfil de aluno que acumula relativas vantagens. Dessa maneira, encontramos no agrupamento de estudantes que reingressaram, discentes do sexo masculino, pertencentes à faixa etária de 19 a 24 anos, brancos, egressos de escola pública, que inicialmente ingressam em cursos diurnos de bacharelado. Além dessa visão geral, podemos notar que a possibilidade de reingresso está menos associada ao perfil de estudantes mais velhos e apresenta maior crescimento entre os que, inicialmente, ingressaram em período noturno. Os percentuais relacionados ao grau acadêmico sofrem poucas alterações ao longo do período. Ademais, comparado ao grupo anterior de não evadidos, nota-se que estes indivíduos receberam menos apoio social e participaram menos de atividades extracurriculares. Nota-se, diante disso, que o perfil de quem evade e reingressa no ensino superior tem um perfil muito próximo aos estudantes que permaneceu nas suas graduações de ingresso em 2014.

Não se pode dizer o mesmo sobre aqueles que constam na base como desvinculados e os que identificamos como evadidos do sistema. Nesses casos destacamos o aumento de características que, no contexto do ensino superior, podem caracterizar certas desvantagens sociais. Isso fica mais perceptível nas variáveis relacionadas à idade, sexo, grau acadêmico e turno. Assim, nesses grupos temos maiores crescimentos percentuais de discentes mais velhos. São os grupos com maiores proporções de homens e nos quais se observa relativo crescimento de pardos e pretos ao longo do período de análise. A diferença mais significativa desses agrupamentos com relação aos dois anteriores recai no grau acadêmico e turno, pois neles há acentuados percentuais de evadidos do período noturno e das graduações de licenciatura.

De um modo geral, os dados indicam a existência de desigualdades e algumas tendências do grupo de ingressantes de 2014. O que se percebe é que quando analisamos os percentuais relacionados aos estudantes que classificamos como reingressantes, notamos um perfil mais próximo àqueles que não evadiram. Por outro lado, as diferenças são mais consistentes quando comparamos estes estudantes com as informações a respeito daqueles que evadiram do ensino superior e não reingressaram até o final do período analisado. Neste grupo de alunos é possível supor um peso maior das dificuldades socioeconômicas e acadêmicas sobre

o evento da evasão. Assim, quando se analisa o ano de 2017, vê-se que indivíduos do sexo masculino, mais velhos, egressos da escola pública, matriculados no período noturno em cursos de licenciatura, não receberam apoio social e não participaram de atividades extracurriculares evadiram mais do sistema. A pouca diferença entre os estudantes que reingressaram no sistema em novas graduações e os que se mantiveram curso (cursandos, concluídos e trancados), nos parece reforçar nossa hipótese de que uma boa parte da evasão ocorre mais por questões relacionadas aos interesses dos estudantes e não em função de limitações de ordem socioeconômica.

Em consonância com outros estudos já realizados, os dados demonstram que a evasão não estaria necessariamente associada às dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pelos estudantes evadidos. Ou, pelo menos, esta não parece ser uma verdade que se enquadra em todos as situações de saída dos cursos. Ao separar estudantes evadidos por tipos de saída experimentados, fica claro que as desvantagens sociais estão mais associadas àqueles que evadem do sistema de ensino superior.

Ainda assim, é preciso considerar que as diferenças observadas nos parecem mais sutis. É possível que o peso menos expressivo da origem social sobre a evasão esteja associado à seleção pregressa pela qual estudantes que ascendem ao ensino superior passaram. A origem socioeconômica, nesse sentido, pesa mais nas primeiras transições da trajetória escolar, e, na medida em que os indivíduos realizam transições mais elevadas, o peso da origem social reduz e eles formam um grupo mais homogêneo do ponto de vista socioeconômico e escolar (Mare, 1980; 1981).

Por fim, é preciso reforçar limites identificados nas análises sobre evasão do ensino superior de um modo geral e nas análises da base utilizada. Existe uma dificuldade de se dimensionar a evasão no ensino superior. Isso porque o estudante que evadiu pode ficar um tempo sem frequentar o ensino superior e retornar depois de um período. Dessa maneira, em um estudo com coortes de ingressantes são considerados como evadidos do sistema aqueles alunos que não retornaram ao ensino superior ao longo do período analisado, mas isso não significa que essa seja uma situação definitiva. Embora saibamos que os que voltam o fazem em um curto período de tempo, é necessário considerar que parte dos estudantes podem ter regressado ao sistema após o período de análise. O estudo de Marques (2020), ao acompanhar coortes de

ingressantes do período de 2009 a 2017 em todo sistema de ensino superior constatou que a proporção de alunos que evadiram de um curso superior e depois voltaram a se vincular ao sistema em algum momento do período analisado pelo autor tende a ser maior que 50%. Nas nossas análises, focalizadas em ingressantes das instituições federais que evadiram de suas graduações, apreendemos que do total de evadidos 43,1% retornaram ao ensino superior até o final do acompanhamento da coorte.

4.4. A evasão analisada segundo grau acadêmico de ingresso

As análises de Azevedo (2019) demonstram que ao tomarmos todas as instituições de ensino superior, diferente do que o senso comum costuma definir, não é verdade que os cursos de formação de professores possuem maior incidência do fenômeno da evasão. No contexto geral do ensino superior, bacharelados e tecnólogos apresentariam maior incidência do abandono discente do que as graduações de formação de professores. No entanto, ao analisarmos separadamente as instituições federais, a evasão nas licenciaturas se torna, nas definições do próprio autor, um problema, porque se manifesta de modo mais elevado do que em outros graus acadêmicos. Paula e Nogueira (2021) também perceberam, ao investigarem os condicionantes da evasão nas instituições federais, que o grau acadêmico licenciatura é um forte preditor do abandono discente nesse contexto. Os resultados expresso na tabela abaixo, portanto, vão ao encontro desses estudos, apontando, mais uma vez, que os cursos de formação de professores são os que possuem maior percentual de evasão nas universidades públicas federais.

Na análise mais geral dos ingressantes de 2014, segundo as características sociais e acadêmicas, não foi possível sinalizar grandes discrepâncias entre os perfis daqueles que não evadiram das graduações comparado ao perfil daqueles que evadem. Quando desagregamos os evadidos em tipo de saída que experienciaram, no entanto, notamos variações importantes. Resta saber se essa conclusão se repete quando tomamos, separadamente, como objeto de análise os graus acadêmicos. Dessa maneira, diante das análises realizadas e dos resultados alcançados, incorporamos a dimensão do grau acadêmico dos cursos frequentados inicialmente nas análises, a fim de verificar se o tipo de graduação escolhida, em articulação com as características dos indivíduos, pesa mais ou menos sobre a decisão de evadir.

Na Tabela 7 a seguir expressamos uma análise geral da situação dos estudantes, conforme grau acadêmico de ingresso em 2014. Por meio dela percebemos que no contexto analisado há significativos percentuais de abandono discente nos dois graus acadêmicos, mas no caso dos cursos de formação de professores o nível de sobrevivência dos estudantes nessas graduações é ainda mais baixo, chegando ao final do período analisado com apenas 62,3% de estudante não evadidos.

Tabela 7: Distribuição dos evadidos das instituições federais, segundo grau acadêmico

Ano		Situação	
		Não evadidos	Evadidos
2014	Bacharelado	91,7%	8,3%
	Licenciatura	88,6%	12,4%
2015	Bacharelado	81,5%	18,5%
	Licenciatura	75,2%	24,8%
2016	Bacharelado	75,5%	24,5%
	Licenciatura	68,3%	31,7%
2017	Bacharelado	70,5%	29,5%
	Licenciatura	62,3%	37,7%

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

Para avaliar a nossa primeira hipótese de que os estudantes de licenciatura evadiriam mais de suas graduações em virtude do baixo perfil socioeconômico e perfil escolar desprivilegiado, realizamos a análise da distribuição dos evadidos conforme grau acadêmico e perfil dos estudantes. Apresentamos os resultados na Tabela 8 a seguir. Essa estratégia está pautada nas conclusões de Breen e Jonsson (2000), as quais sinalizam que os efeitos de classe na probabilidade de transição de um nível escolar para outro variam de acordo com a escolha feita em relação aos caminhos vocacional ou acadêmico escolhidos. Estes autores consideraram que indivíduos não escolhem apenas sair ou continuar nas transições educacionais, mas também entre os tipos de cursos existentes e para cada caminho possível existe uma probabilidade distinta de segui-lo (Picanço e Morais, 2016). Embora estivessem focados nos momentos de transição, nos parece pertinente considerar que a tomada de decisão relacionada a sair ou continuar em uma graduação também passa pelas características da escolha realizada. Além, claro, de haver variações conforme as características socioeconômicas, acadêmicas e individuais dos discentes.

Tabela 8: Distribuição dos evadidos, segundo grau acadêmico e perfil dos ingressantes de 2014

		2014						2017							
		Bacharelado			Licenciatura			Bacharelado				Licenciatura			
		Não evadidos	Reingres-santes	Desvinc.	Não evadidos	Reingres-santes	Desvinc.	Não evadidos	Reingres-santes	Evadidos do sistema	Desvinc.	Não evadidos	Reingres-santes	Evadidos do sistema	Desvinc.
Faixa Etária	Até 18	25,6%	7,0%	23,3%	16,8%	21,5%	15,7%	27,3%	30,1%	9,0%	18,5%	18,5%	22,7%	6,8%	11,8%
	19 a 24	53,7%	72,6%	49,2%	43,2%	47,7%	41,3%	55,3%	53,8%	42,3%	48,2%	44,2%	48,0%	35,5%	40,3%
	25 a 29	10,5%	9,7%	13,2%	16,0%	10,8%	18,1%	9,0%	8,4%	23,3%	16,3%	15,0%	13,3%	22,6%	18,5%
	30 ou mais	10,1%	10,8%	14,2%	24,0%	20,0%	24,9%	8,4%	7,8%	25,4%	17,0%	22,4%	16,1%	35,1%	29,3%
Sexo	Feminino	48,9%	40,9%	43,7%	57,0%	50,8%	48,5%	50,4%	44,8%	43,4%	42,4%	59,3%	49,2%	51,5%	50,9%
	Masculino	51,1%	59,1%	56,3%	43,0%	49,2%	51,5%	49,6%	55,2%	56,6%	57,6%	40,7%	50,8%	48,5%	49,1%
Cor/raça	Branca	51,1%	55,4%	50,9%	39,2%	67,7%	44,5%	52,0%	50,6%	49,6%	45,4%	38,6%	42,0%	45,5%	35,4%
	Pardos	39,3%	31,7%	40,5%	48,4%	20,0%	45,5%	38,7%	39,9%	40,8%	44,3%	48,7%	46,5%	44,7%	51,7%
	Pretos	9,5%	12,9%	8,6%	12,4%	12,3%	10,0%	9,4%	9,5%	9,6%	10,3%	12,7%	11,6%	9,8%	12,9%
Origem escolar	Privada	44,3%	57,0%	45,8%	27,4%	18,5%	26,0%	45,4%	45,4%	38,6%	40,3%	27,9%	27,4%	25,4%	25,9%
	Pública	55,7%	43,0%	54,2%	72,6%	81,5%	74,0%	54,6%	54,6%	61,4%	59,7%	72,1%	72,6%	74,6%	74,1%
Turno do curso	Diurno	15,2%	9,1%	18,8%	25,3%	9,2%	21,1%	14,7%	16,4%	20,4%	15,8%	25,7%	24,9%	21,4%	24,2%
	Noturno	23,8%	12,9%	26,8%	50,6%	36,9%	59,2%	22,2%	22,9%	37,1%	28,3%	49,1%	54,3%	58,6%	52,8%
	Integral	60,9%	78,0%	54,4%	24,1%	53,8%	19,7%	63,1%	60,7%	42,5%	55,9%	25,2%	20,8%	20,1%	23,0%
Reservas de vagas	Ampla concorrência	70,4%	80,1%	72,7%	71,8%	76,9%	72,5%	70,7%	69,3%	72,4%	70,7%	71,5%	69,8%	74,7%	73,4%
	Cotas	29,6%	19,9%	27,3%	28,2%	23,1%	27,5%	29,3%	30,7%	27,6%	29,3%	28,5%	30,2%	25,3%	26,6%
Apoio social	Não recebeu	78,7%	50,0%	89,6%	81,3%	72,3%	83,5%	78,3%	83,2%	82,2%	81,7%	79,8%	87,3%	88,8%	84,8%
	Recebeu	21,3%	50,0%	10,4%	18,7%	27,7%	6,5%	21,7%	16,8%	17,8%	18,3%	20,2%	12,7%	11,2%	15,2%
Atividade extracurricular	Não participou	93,4%	88,7%	98,4%	93,9%	83,1%	98,4%	92,8%	96,9%	95,9%	95,0%	93,1%	96,9%	96,5%	96,1%
	Participou	6,6%	11,3%	1,6%	6,1%	16,9%	1,6%	7,2%	3,1%	4,1%	5,0%	6,9%	3,1%	3,5%	3,9%

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

Para essa investigação, consideramos os anos de 2014 e 2017, de modo a perceber a situação inicial e a situação final dos ingressantes dos dois graus acadêmicos. Mais uma vez, as análises indicam que as desigualdades de perfil socioeconômico dos universitários das instituições federais não explicam os processos de evasão integralmente. O que os dados nos mostram é que se faz necessário considerar não somente os diferentes graus acadêmicos, mas também as diferentes formas de saída dos indivíduos.

Conforme visto nas análises anteriores, o percentual de estudantes que saíram das licenciaturas, quando comparado aos bacharelados, é mais expressivo. Numa interpretação direta, relacionando o perfil típico dos ingressantes dessas graduações com evento da evasão, poderia se imaginar que o maior percentual de evadidos ocorre justamente porque os licenciandos enfrentam maiores desafios socioeconômicos e acadêmicos para permanecerem. No entanto, a Tabela 8 revela que essa não é uma resposta tão simples para o problema do abandono discente em cursos de formação de professores porque encontramos duas realidades distintas, uma relacionada aos discentes que mudam de curso e outra sobre os que se desvinculam e não reingressaram no sistema.

Sobre os que reingressaram, é importante mencionar que no ano de 2014 encontramos um N baixo (251 casos) porque se trata apenas daqueles que mudaram de curso dentro da própria instituição, variável original do censo. Para analisar essa forma de saída, precisamos nos atentar aos percentuais acumulados em 2017, que são a soma da mobilidade interna institucionalizada, realizada por meio de seleções internas, e dos casos de reingresso que identificamos a partir da manipulação do banco de dados (N=23589). O que se percebe é que ao observar os perfis dos indivíduos que saíram de graduações de bacharelado e licenciatura e, em seguida, reingressaram no ensino superior, é que existem características próximas, em grande medida associadas a privilégios sociais e acadêmicos. Assim, entre os que ingressaram nos dois graus acadêmicos e depois mudaram de curso, observam-se que são estudantes mais jovens, do sexo masculino, que ingressaram em grande medida pela ampla concorrência, que frequentemente não receberam apoio social e pouco se envolveram em atividades extracurriculares.

Notamos também, certas dissemelhanças, possivelmente associadas às características dos cursos e dos próprios estudantes típicos das graduações dos dois graus acadêmicos. Assim,

entre os que ingressaram inicialmente nas licenciaturas há maior percentual de estudantes pardos, que frequentaram cursos noturnos, egressos em grande proporção de escolas públicas. Comparados aos reingressantes que inicialmente estavam em graduação de bacharelado, há maior proporção de mulheres e de menos indivíduos que receberam apoio social. Entre estes, que a princípio frequentaram os bacharelados, há maior representação de indivíduos brancos e que estavam matriculados em graduações ofertadas em período integral.

Assim como foi observado quanto aos indivíduos que reingressaram, encontramos certa proximidade entre os ingressantes dos bacharelados e das licenciaturas que saíram e não retornaram ao sistema. Nos dois casos, aqueles que não reingressaram no ensino superior têm marcas sociais, econômicas e acadêmicas que sinalizam maior vulnerabilidade. No que diz respeito aos bacharelados, ao observamos a faixa etária, sexo dos indivíduos e cor/raça, esse tipo de evasão está claramente mais associado nessas graduações aos estudantes do sexo masculino que compõem as faixas de idade mais elevadas (aproximadamente 50% possui mais de 25 anos), mais frequentemente brancos e pardos, egressos de escola pública, que se matricularam em cursos ofertados em período integral, receberam mais apoio social do que seu colegas que abandonaram as licenciaturas e não participaram de atividades extracurriculares. Já entre os estudantes que ingressaram nas licenciaturas, evadiram e não retornaram ao sistema, observamos que mais frequentemente compõem as faixas de idade acima de 25 anos (57,7%), são indivíduos frequentemente do sexo feminino, egressos de escolas públicas, que se matricularam em cursos noturnos por meio da ampla concorrência, não receberam apoio social e não participaram de atividades extracurriculares.

Quanto à permanência, parece relevante enfatizar os resultados das análises a respeito das variáveis relacionadas ao apoio social e atividade extracurricular. Neste grupo de estudantes há maior percentual de estudantes assistidos por alguma assistência estudantil e que participam mais de atividades extracurriculares, o que certamente contribui para sua integração no ambiente universitário.

Em síntese, os resultados indicam que, comparados aos bacharelados, os estudantes que evadem nas licenciaturas não são necessariamente aqueles, relativamente, com menos recursos materiais e simbólicos, como se poderia supor com base em nossa primeira hipótese. Os dados demonstram que embora as licenciaturas apresentem percentuais mais elevados de

evasão, os perfis de evadidos dessas graduações, quando desagregados segundo os tipos de evasão, são semelhantes aos dos indivíduos que abandonam os bacharelados. Fica claro que as análises sobre o fenômeno aqui investigado além de considerarem os diferentes graus acadêmicos, também precisam se atentar às diferentes formas de um indivíduo se desvincular da graduação que ingressou.

Retomando nossa hipótese inicial, de que os estudantes das licenciaturas evadiriam mais em virtude de enfrentarem maiores dificuldades econômicas e sociais do que seus colegas de bacharelado, percebemos que não há como fazer uma conclusão tão direta. O que encontramos foram perfis diferentes de indivíduos a depender do tipo de evasão analisado, independente do grau acadêmico frequentado. Os dados demonstram que não podemos atribuir a evasão somente às dificuldades econômicas porque a análise segundo tipos de saída sinaliza situação inversa em alguns casos. O reingresso do estudante evadido parece estar associado a um perfil mais privilegiado enquanto aos estudantes que não retornaram ao ensino superior se associa um perfil de maior vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica. Fica claro nas análises que a mobilidade, seja de indivíduos que ingressaram no bacharelado seja daqueles que acessaram as licenciaturas, é privilégio dos que detêm características de maior vantagem social.

A partir dos resultados alcançados, parece pertinente retomar as teorias mobilizadas no referencial teórico dessa tese, sobretudo as contribuições de Pierre Bourdieu para compreensão das desigualdades educacionais. Como dito anteriormente, os estudos do autor frequentemente não são utilizados para compreensão do fenômeno da evasão. Isso ocorreria porque a maior parte das investigações sobre a temática tem encontrado relações menos expressivas entre as características sociais e escolares dos estudantes e as probabilidades de evasão do ensino superior, demonstrando que os estudos de Bourdieu parecem, em um primeiro momento, limitados para enfrentar o problema. Nossas análises, no entanto, demonstram como profícua a abordagem de Bourdieu pode ser para interpretar a saída de estudantes de um curso superior. Não somente porque nos ajuda a compreender os casos de evasão em virtude de dificuldades sociais e acadêmicas, mas principalmente porque, sendo base para a interpretação de diferentes tipos de evasão, sua teoria contribui, mais uma vez, para a compreensão das escolhas dos atores de diferentes grupos sociais com relação à sua trajetória no ensino superior. Assim, se por um lado os indivíduos que evadem do ensino

superior são aqueles que acumulam fragilidades sociais e enfrentam maiores desafios para acessar e permanecer nesse sistema de ensino; por outro, aqueles que reingressam no ensino superior, parecem ser os que reorientam suas escolhas.

Por fim, imaginamos que uma forma de investigar e, em certa medida diferenciar, a evasão que ocorre entre os bacharelados e as licenciaturas sejam as motivações dos alunos. Entendemos que ao menos parte dessa dimensão possa ser captada pelo estudo do percurso dos indivíduos evadidos. A evasão em cursos de licenciatura, sobretudo a mudança de curso, seria resultado da adaptação inicial realizada com relação às escolhas dos discentes ao que foi possível durante o processo seletivo. Dessa maneira, nossa segunda hipótese é que, em se tratando da evasão seguida de reingresso, os estudantes evadidos das licenciaturas ingressariam em cursos considerados relativamente mais prestigiosos. A percepção sobre isso se dá por meio da investigação dos destinos escolhidos por esses estudantes, o que faremos na subseção a seguir.

4.5. Para onde foram os estudantes da coorte de 2014 que evadiram das suas graduações: uma análise do percurso dos estudantes evadidos

As investigações a respeito das trajetórias dos universitários da coorte de 2014 foram realizadas verificando-se os registros individuais dos estudantes. Buscamos identificar os casos de abandono seguido de reingresso, aqueles que classificamos na base como reingressantes. Isso significa que, conforme explicado na subseção referente aos dados e métodos, acrescentamos à base variáveis que possibilitassem visualizar as características do reingresso dos evadidos em termos de direção da mudança e variação nas escolhas das novas graduações.

Em uma análise geral, na Tabela 8 observamos a distribuição da coorte de ingressantes de 2014 ao longo do período de análise, segundo grau acadêmico frequentado. Para o ano de 2014 foram considerados todos os indivíduos que acessaram as instituições públicas federais e para os demais consideramos aqueles casos de estudantes que constavam como situação regular e os que reingressaram. Os casos de missing, nessas análises, contemplam um baixo percentual de indivíduos que se vincularam a graduações de “área básica de ingresso”,

categoria expressa no Censo como “não aplicável”, pois não podem ser categorizadas em nenhum grau acadêmico.

É possível observar que no período analisado, entre os estudantes que permanecem no ensino superior, há uma certa redistribuição pelos diferentes graus acadêmicos. Enquanto as graduações de formação de professores perdem, bacharelados aumentam suas proporções de estudantes. Além disso, embora poucos, parte do que ingressaram no ano de referência se direcionam para formações em nível tecnológico.

Tabela 9: Distribuição da coorte de 2014, segundo grau acadêmico

	2014	2015	2016	2017
Bacharelados	125446 (72,6%)	109040 (74,3%)	107530 (74,2%)	104049 (73,4%)
Licenciaturas	47459 (27,4%)	35377 (24,1%)	32836 (22,7%)	30351 (21,4%)
Tecnólogos		1098 (0,7%)	1918 (1,3%)	2660 (1,9%)
Missing		1163 (0,8%)	2538 (1,8%)	4723 (3,3%)
Total	172905 (100%)	146678 (100%)	144822 (100%)	141783 (100%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

Para as análises sobre a direção da mudança especificamente, consideramos apenas os estudantes que estavam como situação de desvinculado e mudança de curso no ano de referência, 2014, e reingressaram nos anos seguintes. No Censo de 2014 constam 15.761 casos de ingressantes desse mesmo ano que já estavam nas situações mencionadas. Assim, nos colocamos a investigar qual a direção tomada pelos estudantes que saíram de suas graduações logo no primeiro ano de curso, acompanhando-os até o final do período de análise, em 2017.

Na Tabela 9 a seguir demonstramos o grau acadêmico desse grupo de estudantes ao longo do período. Sobre ela, algumas considerações merecerem ser realizadas. A primeira é de que o evadidos do primeiro ano estavam 65,8% em graduações de bacharelado e 34,2% em formações de professores para a educação básica. Ao final do período, apenas 10,0% se direcionaram para formações de professores. Não se pode deixar de frisar que um percentual significativo de indivíduos ainda não tinha retornado ao ensino superior até o ano de 2017 (33,5%).

Tabela 10: Distribuição dos evadidos de 2014 ao longo do período de análise

	2014	2015	2016	2017
Bacharelados	10367 (65,8%)	7741 (49,1%)	8107 (51,4%)	8297 (52,6%)
Licenciaturas	5394 (34,2%)	1592 (10,1%)	1524 (9,7%)	1576 (10,0%)
Tecnólogos		484 (3,1%)	595 (3,8%)	609 (3,9%)
Evasão de sistema		5944 (37,7%)	5535 (35,1%)	5279 (33,5%)
Total	15761 (100%)	15761 (100%)	15761 (100%)	15761 (100%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

A constatação de menor inserção nos cursos de formação para professores é reforçada pela Tabela 9, na qual consideramos apenas os estudantes reingressantes, acompanhando-os em cada ano. Nela relacionamos o grau acadêmico do curso de origem com o grau acadêmico do curso de destino nos anos seguintes.

Tabela 11: Grau acadêmico matriculado em 2015, 2016 e 2017, conforme grau acadêmico do curso de ingresso em 2014

Grau acadêmico em 2015				
Grau acadêmico em 2014	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
Bacharelado	6167 (89,4%)	451 (6,5%)	284 (4,1%)	6902 (100,0%)
Licenciatura	1575 (54,0%)	1141 (39,1%)	200 (6,9%)	2915 (100,0%)
Total	7741 (78,9%)	1592 (16,2%)	484 (4,9%)	9817 (100,0%)
Grau acadêmico em 2016				
Grau acadêmico em 2014	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
Bacharelado	6309 (87,5%)	554 (7,7%)	350 (4,9%)	7213 (100,0%)
Licenciatura	1798 (59,7%)	970 (32,2%)	245 (8,1%)	3013 (100,0%)
Total	8107 (79,3%)	1524 (14,9%)	595 (5,8%)	10226 (100,0%)
Grau acadêmico em 2017				
Grau acadêmico em 2014	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
Bacharelado	6414 (86,9%)	603 (8,2%)	361 (4,9%)	7378 (100,0%)
Licenciatura	1883 (60,7%)	973 (31,3%)	248 (8,0%)	3104 (100,0%)
Total	8297 (79,2%)	1576 (15,0%)	609 (5,8%)	10482 (100,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014, 2015, 2016 e 2017.

O que se percebe é que evadidos tanto dos bacharelados quanto das licenciaturas que decidem retornar ao ensino superior, reingressam em maior proporção em cursos de bacharelado. Ao final do período analisado, dos licenciandos que constavam como desvinculados do curso em 2014, 60,7% estavam rematriculados em graduações de bacharelado. Além disso, podemos observar que esses indivíduos também são os que consideram mais o reingresso por meio de formações tecnológicas.

A partir da constatação da direção da mudança segundo grau acadêmico, realizamos cruzamentos mais específicos para compreender a relação entre o tipo de curso de origem e o tipo de curso de destino dos evadidos do primeiro ano. A Tabela 10, a exemplo do que fora elaborado por Marques (2020), contém uma matriz de origem e destino dos estudantes que voltaram a estudar no ano de 2015. Em cada linha da tabela está a área do curso de origem do estudante evadido, e em cada coluna está a área do curso para o qual o estudante retornou. Em cada combinação de linha e coluna está a proporção de alunos nessa situação.

Tabela 12: Áreas de destino dos evadidos de 2014

Áreas nas quais os evadidos estavam matriculados em 2015									
Área de ingresso em 2014	Agricultura e veterinária	Ciências sociais, negócios e direito	Ciências, matemática e computação	Educação	Engenharia, produção e construção	Humanidades e artes	Saúde e bem-estar social	Serviços	Total
Agricultura e veterinária	57 (8,9%)	4 (0,6%)	121 (18,9%)	41 (6,4%)	97 (15,2%)	219 (34,3%)	88 (13,8%)	12 (1,9%)	639 (100,0%)
Ciências sociais, negócios e direito	88 (5,8%)	49 (3,2%)	1002 (66,1%)	41 (2,7%)	147 (9,7%)	20 (1,3%)	157 (10,4%)	11 (0,7%)	1515 (100,0%)
Ciências, matemática e computação	147 (9,1%)	30 (1,9%)	306 (18,9%)	435 (26,9%)	481 (29,7%)	34 (2,1%)	168 (10,4%)	18 (1,1%)	1619 (100,0%)
Educação	1131 (39,1%)	57 (2,0%)	659 (22,8%)	258 (8,9%)	336 (11,6%)	93 (3,2%)	311 (10,8%)	47 (1,6%)	2892 (100,0%)
Engenharia, produção e construção	68 (4,1%)	14 (0,9%)	237 (14,4%)	92 (5,6%)	993 (60,5%)	46 (2,8%)	175 (10,7%)	16 (1,0%)	1641 (100,0%)
Humanidades e artes	49 (13,7%)	83 (23,2%)	124 (34,6%)	11 (3,1%)	51 (14,2%)	6 (1,7%)	26 (7,3%)	8 (2,2%)	358 (100,0%)
Saúde e bem-estar social	36 (10,9%)	12 (1,2%)	170 (16,4%)	35 (3,4%)	58 (5,6%)	27 (2,6%)	690 (66,7%)	6 (0,6%)	119 (100,0%)
Serviços	13 (16,2%)	4 (3,4%)	39 (32,8%)	4 (3,4%)	15 (12,6%)	3 (2,5%)	20 (16,8%)	21 (17,6%)	119 (100,0%)
Áreas nas quais os evadidos estavam matriculados em 2016									
Área de ingresso em 2014	Agricultura e veterinária	Ciências sociais, negócios e direito	Ciências, matemática e computação	Educação	Engenharia, produção e construção	Humanidades e artes	Saúde e bem-estar social	Serviços	Total
Agricultura e veterinária	63 (9,4%)	7 (1,0%)	147 (21,9%)	44 (6,5%)	103 (15,3%)	200 (29,8%)	95 (14,1%)	13 (1,9%)	672 (100,0%)
Ciências sociais, negócios e direito	106 (6,8%)	60 (3,8%)	984 (62,9%)	49 (3,1%)	150 (9,6%)	25 (1,6%)	175 (11,2%)	16 (1,0%)	1565 (100,0%)
Ciências, matemática e computação	172 (10,1%)	38 (202%)	365 (21,4%)	370 (21,7%)	508 (29,7%)	43 (2,5%)	192 (11,2%)	20 (1,2%)	1708 (100,0%)
Educação	964 (32,2%)	70 (2,3%)	787 (26,3%)	261 (8,7%)	387 (12,9%)	106 (3,5%)	358 (12,0%)	57 (1,9%)	2990 (100,0%)
Engenharia, produção e construção	85 (5,0%)	18 (1,0%)	287 (16,7%)	100 (5,8%)	948 (55,2%)	47 (2,7%)	216 (12,6%)	15 (1,3%)	1716 (100,0%)
Humanidades e artes	61 (16,4%)	55 (14,8%)	145 (39,0%)	15 (4,0%)	52 (14,0%)	7 (1,9%)	32 (8,6%)	5 (1,3%)	372 (100,0%)
Saúde e bem-estar social	56 (5,2%)	16 (1,5%)	192 (17,7%)	38 (3,5%)	67 (6,2%)	26 (2,4%)	681 (628%)	8 (0,7%)	1084 (100,0%)
Serviços	20 (16,8%)	3 (2,5%)	46 (38,7%)	3 (2,5%)	12 (10,1%)	3 (10,1%)	23 (19,3%)	9 (7,6%)	119 (100,0%)
Áreas nas quais os evadidos estavam matriculados em 2017									
Área de ingresso em 2014	Agricultura e veterinária	Ciências sociais, negócios e direito	Ciências, matemática e computação	Educação	Engenharia, produção e construção	Humanidades e artes	Saúde e bem-estar social	Serviços	Total
Agricultura e veterinária	58 (8,6%)	8 (1,2%)	168 (24,9%)	42 (6,2%)	99 (14,6%)	186 (27,5%)	104 (15,4%)	11 (1,6%)	676 (100,0%)
Ciências sociais, negócios e direito	130 (8,2%)	54 (3,4%)	969 (61,3%)	51 (3,2%)	156 (9,9%)	27 (1,7%)	176 (11,1%)	17 (1,1%)	1580 (100,0%)
Ciências, matemática e computação	176 (9,9%)	37 (2,1%)	401 (22,6%)	371 (20,9%)	496 (28,0%)	49 (2,8%)	2019 (12,4%)	24 (1,4%)	1773 (100,0%)
Educação	970 (31,4%)	70 (2,3%)	863 (28,0%)	248 (8,0%)	385 (12,5%)	101 (3,3%)	390 (12,6%)	59 (1,9%)	3086 (100,0%)
Engenharia, produção e construção	105 (6,0%)	23 (1,3%)	301 (17,2%)	115 (6,6%)	916 (52,3%)	44 (2,5%)	238 (13,6%)	11 (0,6%)	1753 (100,0%)
Humanidades e artes	65 (16,5%)	51 (12,9%)	153 (38,8%)	17 (4,3%)	57 (14,5%)	7 (1,8%)	39 (9,9%)	5 (1,3%)	394 (100,0%)
Saúde e bem-estar social	61 (5,5%)	20 (1,8%)	212 (19,0%)	40 (3,6%)	61 (5,5%)	23 (2,1%)	694 (62,2%)	4 (0,4%)	1115 (100,0%)
Serviços	19 (16,1%)	6 (5,1%)	46 (39,0%)	4 (39,0%)	11 (9,3%)	3 (2,5%)	23 (19,5%)	6 (5,1%)	118 (100,0%)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014 e 2015.

A classificação de cursos utilizada na tabela anterior é a de área geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesta classificação, a área Educação contempla cursos de formação de professores da educação infantil, educação básica, com especialização em disciplinas específicas e para disciplinas profissionais. Para analisar o reingresso de indivíduos evadidos das licenciaturas, portanto, é a essa área que devemos nos atentar. As informações contidas na tabela nos permitem concluir que os indivíduos que mais retornam para as mesmas áreas das quais evadiram são os que ingressaram em graduações das áreas de *saúde e bem-estar social e engenharia, produção e construção*. No caso da educação, o percentual de estudantes que a abandonaram e reingressaram na mesma área é de apenas 8% em 2017. Os destinos mais acessados por estes indivíduos são as áreas de *agricultura e veterinária e ciência, matemática e computação* (31,4% e 28,0%, respectivamente, em 2017). Destaca-se a características dessas áreas de destino de serem mais masculinizadas, o que certamente se associa ao fato de, nas instituições federais, haver mais formações de professores em disciplinas tradicionalmente masculinas, como as Licenciaturas em Física, Matemática e Química, formações que tradicionalmente atraem mais estudantes do sexo masculino. Ademais, não podemos deixar de considerar que um número expressivo se distribui para outras áreas, dentre as quais algumas são de maior prestígio, como saúde e engenharias.

Outra consideração que merece ser destacada diz respeito ao fato de evadidos de outras áreas pouco ingressam nas formações da área educacional nos anos seguintes, com exceção da *área de ciência, matemática e computação*, que em 2017 cerca de 20% dos evadidos dessa área em 2014 estavam matriculados em formações de professores. Nota-se, ainda, ao observarmos os evadidos da referida área que se matricularam em formações da Educação de 2015 a 2017, que há percentual decrescente de matriculados, sinalizando que parte dos estudantes evadiram novamente, não permanecendo nas formações destinadas à docência. Isso sinaliza que esses muitos estudantes estão em movimento no sistema de ensino e experimentam mais uma situação de evasão.

A investigação de Marques (2020) identificou que muitos dos alunos que retornam ao ensino superior o fazem em áreas similares àquelas das quais evadiram, mas em tipos de instituição diferentes. Diante disso, consideramos o destino institucional dos estudantes, segundo grau acadêmico acessado no ano de referência. A Tabela 11 demonstra que a maior parte dos

estudantes evadidos das instituições federais, independente do grau acadêmico que ingressou em 2014, reingressaram nessas mesmas instituições. No entanto, chama atenção que parte dos indivíduos se direcionam a outras categorias administrativas, sendo as instituições privadas (com e sem fins lucrativos), os destinos mais acessados.

Tabela 13: Destino institucional dos evadidos de 2014

Grau acadêmico de origem	Categoria administrativa em 2015						Total
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial	
Bacharelado	4127 (58,8%)	850 (12,1%)	7 (0,1%)	1018 (14,5%)	986 (14,1%)	29 (0,4%)	7017 (100,0%)
Licenciatura	1698 (57,8%)	258 (8,8%)	5 (0,2%)	575 (19,6%)	391 (13,3%)	10 (0,3%)	2937 (100,0%)
Grau acadêmico de origem	Categoria administrativa em 2016						Total
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial	
Bacharelado	4037 (55,1%)	944 (12,9%)	11 (0,2%)	1193 (16,3%)	1101 (15,0%)	43 (0,6%)	7329 (100,0%)
Licenciatura	1528 (50,3%)	303 (10,0%)	4 (0,1%)	723 (23,8%)	468 (15,4%)	11 (0,4%)	3037 (100,0%)
Grau acadêmico de origem	Categoria administrativa em 2017						Total
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial	
Bacharelado	4028 (53,8%)	980 (13,1%)	40 (0,5%)	1307 (17,5%)	1124 (15,0%)	7 (0,1%)	7486 (100,0%)
Licenciatura	1542 (49,2%)	316 (10,1%)	9 (0,3%)	780 (24,9%)	488 (15,6%)	0 (0,0%)	3135 (100,0)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2014 e 2015.

No caso dos desvinculados das graduações de licenciaturas isso ocorre de maneira mais intensa, de modo que ao final do período analisado 40,6% dos indivíduos que saíram dessas formações em instituições públicas federais reingressaram em instituições privadas. Tendo em vista que nas análises anteriores identificamos que esses estudantes não estão reingressando em formações de professores, é plausível supor que estes estudantes, não conseguindo acessar os cursos que desejam, migram para instituições particulares, as quais são menos seletivas que as instituições públicas. Dessa maneira, conseguem acessar formações que consideram que, futuramente, sejam capazes de fornecer maiores benefícios sociais e econômicos no mercado de trabalho.

4.6. Considerações

Neste capítulo buscamos investigar as hipóteses da tese, tendo como foco investigativo o Censo da Educação Superior. Em um primeiro momento foi analisado se e em que medida o

perfil dos estudantes das licenciaturas seria suficiente para explicar a evasão nessas graduações. Para isso, realizamos a análise do fenômeno nesse grupo de cursos, comparando-o com os bacharelados. Nossos resultados demonstraram que as licenciaturas, de fato, apresentam percentuais maiores de saída discente do que os bacharelados, constatação já evidenciada por outras investigações (Azevedo, 2019; Paula, 2021). Nossa primeira hipótese de que a evasão nessas graduações estaria associada apenas à evasão involuntária resultante de dificuldades acadêmicas, financeiras e sociais para se manter no ensino superior não se confirma completamente. Fica claro que é fundamental se atentar aos diferentes tipos de evasão e que, tanto nos casos das licenciaturas quanto dos bacharelados, encontramos grupos com perfis social e acadêmicos semelhantes vivenciando formas diferentes de saída do curso sem concluí-lo. Dessa forma, ao investigar os estudantes que vivenciaram a evasão seguida por reinserção, independente do grau acadêmico ingressado em 2014, notamos um perfil mais privilegiado do ponto vista social e acadêmico. Por outro lado, quando investigamos aqueles indivíduos que não regressaram ao ensino superior até o final do período de análise, notamos um perfil com maiores fragilidades sociais. Portanto, não é apenas em virtude de dificuldades sociais e acadêmicas que os estudantes evadem de suas graduações, especificamente das licenciaturas, em casos de mudança de curso, foi identificado justamente que as vantagens sociais parecem explicar mais os percentuais de evasão, já que constatamos que estudantes homens, brancos, egressos de escolas privadas vivenciam mais o reingresso.

Em seguida, nos propusemos a identificar a direção da mudança dos estudantes evadidos, mais uma vez de forma comparada aos bacharelados. O objetivo era investigar se a evasão nesses cursos estaria relacionada ao baixo nível de compromisso dos estudantes com o curso, o que resultaria na evasão direcionada a cursos considerados mais valorizados. Acompanhando ingressantes de 2014 até 2017, verificou-se que boa parte dos estudantes da coorte analisada que evadiu no primeiro ano, retornou ao ensino superior nos anos subsequentes.

Quanto à direção, mesmo entre os evadidos dos cursos de licenciatura, o principal destino são as graduações de bacharelado. As análises sobre as áreas gerais dos cursos, com base na classificação da OCDE, nos forneceram indícios de que os estudantes que evadem de graduações das áreas da saúde e das engenharias tendem a reingressar em graduações dessas mesmas áreas. Diferente dos cursos de formação de professores que, ao final do período de

análise, apenas 8% haviam retornado para a área educacional. Os principais destinos dos discentes evadidos das licenciaturas são *Agricultura e veterinária* e *Ciência, matemática e computação*. Além disso, um número expressivo se distribui para outras áreas, inclusive algumas de prestígio, como saúde e engenharias. Em alguma medida, nossa hipótese de a direção da mudança estar mais relacionada com a mobilidade para formações mais valorizadas se confirma.

Quanto à origem institucional, nossos resultados demonstram que a maior parte dos estudantes que saíram tanto de graduações do bacharelado quanto das licenciaturas reingressaram em instituições federais. No caso dos cursos de licenciatura, destacamos o alto percentual de indivíduos que não retornam à categoria administrativa pública federal e se direcionam para o setor privado de ensino superior. Diante da constatação de que esses estudantes não retornaram para formações de licenciatura, parece possível concluir que o baixo compromisso por essas formações e o cálculo a respeito das perspectivas profissionais oferecidas por outras graduações consideradas mais rentáveis, resultou no redirecionamento para instituições privadas.

No capítulo seguinte, com base nos dados da UFMG, será possível compreender se essas situações identificadas se aplicam nessa realidade institucional, além de conseguirmos um nível de detalhamento maior nas nossas análises. Apesar das contribuições, os achados desse capítulo têm limitações. Entre elas, é possível citar que os resultados são apresentados para toda a população de estudantes das instituições federais, sem considerar as características específicas das instituições. Outra limitação quanto à base de dados do Censo da Educação superior diz respeito à ausência de um detalhamento a respeito das características socioeconômicas dos indivíduos com, por exemplo, variáveis como renda e escolaridade parental, que são relevantes na avaliação das desigualdades educacionais.

Consideramos, por fim, que seria interessante a realização de análises que considerem, com maior nível de detalhamento, a área do conhecimento como importante preditor da evasão, sobretudo nos cursos menos seletivos. A base de dados institucionais da UFMG nos permitirá incorporar nas nossas análises este nível de profundidade.

5. ANÁLISE DA EVASÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMG

As análises anteriores, com base no Censo da Educação Superior, demonstraram que embora nas licenciaturas das instituições federais haja maior percentual de evadidos, os perfis dos estudantes que experimentam as diferentes formas de evasão são semelhantes àqueles que decidem abandonar formações de bacharelado. Ou seja, independente do grau acadêmico, indivíduos com maiores dificuldades socioeconômicas estão mais associados à evasão do sistema, enquanto alunos com perfis mais vantajosos do ponto de vista social e acadêmico, realizam mais a mudança de curso. No caso das licenciaturas, chama a atenção que a direção da mudança dos evadidos seja, em maior medida, formações do grau acadêmico bacharelado. Entre os estudantes que evadiram dos bacharelados, os cursos escolhidos para o reingresso também são desse mesmo grau acadêmico, demonstrando que as formações de professores estão preteridas. Observamos, ainda, que esses estudantes estão dispostos, para refazerem suas trajetórias no ensino superior, não somente a modificar o curso, mas também o tipo de instituição frequentado, com percentual importante de evadidos das licenciaturas se direcionando para instituições privadas.

Depois de nos debruçarmos sobre as análises a respeito da evasão nas instituições federais, neste capítulo tomamos como objeto de análise um contexto institucional específico, o caso da UFMG. Como dissemos na introdução dessa tese, a escolha por esta instituição se deu por dois motivos principais. Inicialmente por se tratar de uma instituição pública federal de grande reconhecimento no país e porque tivemos acesso facilitado aos dados, via projeto guarda-chuva do Grupo de Estudos sobre Educação Superior. A base de dados, disponibilizada pela Prograd, nos permite além de explorar com maior nível de detalhamento a relação entre a origem social dos estudantes e o fenômeno da evasão, analisar a movimentação dos estudantes dos cursos de licenciatura dentro de uma mesma instituição.

A modificação do foco de análise, embora por um lado permita maior detalhamento quanto às variáveis sociais e movimentação dos estudantes entre cursos dentro de uma mesma instituição, oferece limites analíticos que precisam ser sinalizados. O primeiro diz respeito ao fato de que por esse foco não é possível apreender o percentual de estudantes que evadem do ensino superior. Assim, nossas conclusões sobre os casos não encontrados na base se restringem à evasão de instituição. Nessas situações, é preciso considerar que esses indivíduos

podem ou não terem se direcionado para outras instituições. Como vimos no capítulo anterior, para os casos de evasão do grau acadêmico licenciatura, em que até instituições privadas são proporcionalmente mais cogitadas após o abandono dessas graduações, essa consideração é especialmente importante. Outro limite quanto à base de dados da UFMG se refere às variáveis referentes ao recebimento de apoio social ou à inserção em atividades extracurriculares, como bolsas de iniciação científica, monitorias, projetos de extensão, entre outros. Discutimos ao longo do referencial teórico a importância dessas informações para compreensão do nível de integração dos estudantes e percebemos nas análises anteriores sobre as instituições federais sua relevância para compreensão da evasão, no entanto as informações sobre essas dimensões não fazem parte da base de dados compartilhada pela instituição.

Assim como nas análises realizadas anteriormente, o nosso objetivo diante das análises dos dados institucionais será explorar nossas duas hipóteses de modo a perceber variações dos perfis socioeconômicos associadas aos diferentes tipos de saída de cursos da UFMG sediados em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para isso, também realizaremos o acompanhamento de uma coorte de ingressantes, agora focalizando a trajetória daqueles que acessaram a instituição em 2016, acompanhando-os até o final do ano de 2019. A escolha por esse recorte temporal se deu pelo fato de ser 2016 o ano em que a instituição consolida a implementação da política de reserva de vagas em seu processo seletivo. Escolhemos acompanhar a coorte até 2019 porque fazê-lo para além disso nos demandaria levar em consideração as possíveis influências da implementação do Ensino Remoto Emergencial, implementado em virtude da pandemia por Covid-19, o que foge ao nosso objetivo inicial.

Como fizemos no capítulo anterior, nossas análises também serão em perspectiva comparada, buscando perceber variações de perfil social e de comportamento dos alunos que evadiram dos graus acadêmicos licenciatura, bacharelado e das graduações de duplo grau acadêmico. Optamos por separar esse terceiro agrupamento porque consideramos que embora guardem proximidades evidentes com os cursos de formação de professores, sendo a docência uma das possibilidades formativas dos estudantes que escolhem as graduações que compõem esse grupo, ele apresenta características particulares. As graduações de duplo grau acadêmico são aquelas em que os estudantes ingressam, cursam um ciclo básico da área do conhecimento e somente depois de um período (geralmente um ano) decidem se seguirão sua formação universitária realizando licenciatura ou bacharelado. Ao final dessa primeira formação, os

indivíduos podem, ainda, optar pela continuidade dos estudos, saindo da instituição como bacharéis e licenciados em uma determinada área. Por esse motivo decidimos nos referir a este grupo de graduações como duplo grau acadêmico. No Sisu, essas graduações aparecem como Área Básica de Ingresso (ABI).

5.1. Dados e métodos

As análises deste capítulo serão realizadas com foco na investigação dos estudantes que ingressaram, via processo seletivo, na UFMG, nos campi situados em Belo Horizonte, Minas Gerais. Dessa maneira, foram excluídos da base casos de estudantes que ingressaram na instituição por meio de outras formas de ingresso (obtenção de novo título, transferência ou convênio) e aqueles que estavam vinculados ao campus da instituição que está localizado em Montes Claros. Além disso, também desconsideramos indivíduos que ingressaram em cursos que possuem especificidades no processo de ingresso²⁷, incluindo avaliações práticas específicas. Esse é o caso das graduações em *Artes Visuais*, *Cinema de animação e Artes Digitais*, *Dança (licenciatura)*, *Design de Moda*, *Música (bacharelado e licenciatura)* e *Teatro*. Também deixamos de lado casos duplicados na base de dados. Por último, em virtude do reduzido percentual de estudantes autodeclarados amarelos ou indígenas, focalizamos nossas análises nos indivíduos brancos, pardos e pretos, além de excluirmos da base aqueles que estavam com informações ausentes quanto a esta variável. Ao final, nossas análises foram realizadas com base em 5.496 casos de ingressantes do ano de 2016, os quais estão distribuídos em 69 graduações. Disponibilizamos no Apêndice B uma tabela que expõe a distribuição destes estudantes segundo grau acadêmico e curso de ingresso.

Um esclarecimento importante sobre a base de dados utilizada é o fato de que as informações contidas dizem respeito à situação final de cada coorte. Nós tivemos acesso, por meio da Prograd, às informações dos estudantes que ingressaram na instituição de 2005 a 2020. No caso da coorte de ingressantes de 2016, que são nosso foco de análise, as informações refletem a situação final destes estudantes. Isso é importante para se pensar, por exemplo, a

²⁷ Na UFMG há graduações para as quais o candidato deve realizar um processo seletivo específico, que exige habilidades em determinadas áreas. Ele é realizado em duas etapas. A primeira fase tem caráter eliminatório e é feita com base no desempenho no Enem do ano anterior. A segunda etapa avalia as habilidades específicas do candidato, relacionadas à música, à percepção visual, à dança etc.

variável relacionada à evasão. Os percentuais apresentados não correspondem a informações desagregadas por ano, mas ao total de estudantes que ingressaram em 2016 e evadiram até 2019.

No que se refere às variáveis consideradas neste capítulo para a caracterização da coorte, a tabela 14 apresenta uma síntese:

Tabela 14: Informações dos ingressantes de 2016 na UFMG

	Variável	Categorias	Frequência/ Percentuais	
Características individuais	Faixas de idade	1. Até 18 anos	2115 (38,5%)	
		2. Entre 19 e 24 anos	2473 (45,0%)	
		3. Entre 25 e 29 anos	417 (7,6%)	
		4. 30 anos ou mais	491 (8,9%)	
	Sexo	1. Masculino	2840 (51,7%)	
		2. Feminino	2656 (48,3%)	
	Raça	1. Branca	2678 (48,7%)	
		2. Parda	2310 (42,0%)	
		3. Preta	508 (9,2%)	
Características econômicas	Renda Familiar	1. Mais de 10 salários-mínimos	1313 (23,9%)	
		2. Entre 5 e 10 salários-mínimos	1304 (23,7)	
		3. Entre 2 e 5 salários-mínimos	1942 (35,3%)	
		4. Até 2 salários-mínimos	937 (17,0%)	
	Escolaridade dos pais	1. Ensino Fundamental incompleto	379 (6,9%)	
		2. Ensino Fundamental	357 (6,5%)	
		3. Ensino Médio	1601 (29,1%)	
		4. Ensino Superior ou mais	5488 (57,3%)	
	Trabalho	1. Não trabalha	4322 (78,6%)	
		2. Trabalha até 20 horas	236 (4,3%)	
		3. Trabalha mais de 20 horas	938 (17,1%)	
	Região de Residência	1. Belo Horizonte	3225 (58,7%)	
		2. Região Metropolitana de BH	994 (18,1%)	
		3. Interior de MG ou outro estado	1277 (23,2%)	
	Origem escolar	1- Rede privada	2445 (44,5%)	
		2- Rede estadual/municipal	2130 (38,8%)	
		3- Rede Federal	921 (16,8%)	
	Características acadêmicas	Modo de ingresso	1. Ampla concorrência	2728 (49,6%)
			2. Reserva de vagas	2768 (50,4%)
		Posição do curso no Sisu	1. Primeira opção	4807 (87,5%)
			2. Segunda opção	643 (11,7%)
Grau acadêmicos		1. Bacharelado	4061 (73,9%)	
		2. Duplo grau acadêmico	911 (16,6%)	
		3. Licenciatura	524 (9,5%)	
Turno		1. Diurno	3730 (67,9%)	
		2. Noturno	1766 (32,1%)	
Situação acadêmica		1. Não evadiu	3861 (70,3%)	
	2. Evadiu	1635 (29,7%)		
	Total		5496 (100,0%)	

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

Agrupamos as variáveis que nos permitem delimitar o perfil sociodemográfico e acadêmico da coorte, utilizando como base as características individuais, características econômicas e características acadêmicas. Esclarecemos que a variável denominada *Trabalho* indica se o estudante realizava atividades laborais até o momento em que ingressou na UFMG. *Origem*

Escolar corresponde à rede na qual o indivíduo cursou integralmente ou a maior parte o ensino médio. Além disso, a categoria “rede estadual/ municipal” corresponde à junção das duas opções, tendo em vista que o percentual que sinalizou a segunda alternativa é muito baixo.

A variável *Posição do curso no Sisu* corresponde às opções de graduação que os estudantes sinalizaram no ato de inscrição no processo seletivo. Ela demonstra quais opções consideradas e sinaliza, em alguma medida, as estratégias desenvolvidas para acessar o ensino superior. É importante lembrar que em 2016 a UFMG já havia migrado sua forma de seleção para o Sisu, fato acontecido em 2014. A literatura sobre este mecanismo de acesso demonstrou que a possibilidade de inscrição nas duas opções surtiu o efeito não esperado de aumentar o acesso aos cursos superiores de modo estratégico e não em virtude do interesse nas áreas de formação (Ariovaldo e Nogueira, 2018; Nogueira et al., 2017). Observou-se a tendência de os candidatos escolherem em segunda opção um curso menos desejado, mas de fácil acesso; e, em primeira opção, aquela graduação que de fato correspondia aos seus interesses profissionais. Inicialmente, era permitido que os estudantes continuassem no processo seletivo, aguardando um possível ingresso na primeira opção, ainda que tivessem sido aprovados e se matriculassem em uma graduação, escolhida em segunda opção. Isso resultou na ineficiência da ocupação das vagas, já que muitos estudantes abandonavam os cursos indicados em segunda opção assim que eram selecionados nas graduações sinalizadas em primeira opção. A avaliação dessas consequências, fez com que, por meio da Portaria n. 1.117, de 1 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), se alterassem as regras do Sisu a partir da primeira edição do processo seletivo de 2019. Ficou estabelecido que, caso o estudante fosse selecionado na chamada regular em um dos cursos indicados, ele não poderia participar da lista de espera para a outra opção indicada, como ocorria nos anos anteriores (Ariovaldo e Nogueira, 2021).

Diante do exposto, essa é uma variável que consideramos importante de ser utilizada porque ela nos permite verificar em alguma medida, o nível de compromisso dos estudantes com os cursos escolhidos, de modo que escolher se matricular em uma formação em segunda opção pode sinalizar basicamente “o que foi possível no momento” e resultar em saída futura.

A variável *Grau Acadêmico*, conforme dissemos na introdução desse capítulo, diz respeito aos agrupamento de cursos do bacharelado, licenciatura e graduações que classificamos como sendo de duplo grau acadêmico.

Por fim, *Situação Acadêmica* diz respeito à situação final dos ingressantes de 2016. Essa variável revela o percentual de estudantes dessa coorte que experimentaram algum tipo de evasão até 2019. Essa variável foi construída a partir da manipulação da variável original contida no banco referente às possíveis situações acadêmicas da coorte (conclusão, excluído, normal e trancado). Para nova categorização consideramos como não evadido a soma dos estudantes que estavam em situação de conclusão, normal e trancado. Os excluídos foram considerados como evadidos. Nessa variável binária não é possível diferenciar a evasão da instituição e aquela que antecede o reingresso na própria instituição, manipulação que faremos posteriormente para diferenciar os perfis associados aos diferentes tipos de evasão e para compreender a direção da mudança daqueles que reingressam na UFMG.

5.2. Perfil dos ingressantes da UFMG em 2016

Nesta seção iremos explorar o perfil socioeconômico dos indivíduos da coorte porque consideramos que parte da explicação sobre o fenômeno da evasão no contexto analisado está relacionada com as desigualdades internas presentes na UFMG.

A Tabela 14 que apresentamos anteriormente traz informações gerais sobre o universo investigado. Nesta caracterização o que se nota é que o perfil dos estudantes da instituição está, como aponta Ristoff (2016) sobre o ensino superior federal, distante do que caracteriza a população brasileira em geral. Observamos que se trata de um perfil relativamente mais elitizado, com estudantes mais jovens, com 83,5% tendo idade até 25 anos e que a renda familiar é relativamente alta, com quase 50% da população investigada apresentando renda acima de cinco salários-mínimos. Estes estudantes são majoritariamente do sexo masculino (51,7%) e filhos de pais com escolarização elevada, de modo que a maior parte tem ao menos um dos pais com ensino superior completo (57,3%). O grupo racial mais representado são os brancos (51,7%), seguidos dos pardos (42,0%), e a presença de pretos ainda é pequena (9,2%). Quanto à origem escolar, percebe-se forte presença de estudantes egressos de escolas

privadas (44,5%). Por fim, respeitando às exigências estabelecidas pela Lei de Cotas, em 2016 observamos que 50,4% dos estudantes ingressaram por meio da reserva de vagas.

No que diz respeito às características acadêmicas, nota-se que 87,5% ingressou na instituição por meio da sua primeira opção sinalizada no Sisu. Uma explicação provável para essa situação é dada por Paula (2021). De acordo com o autor, é possível que parte destes registros que sinaliza que a maior proporção da coorte seja de ingressante na primeira opção seja composta por indivíduos que haviam inicialmente selecionado, como segunda opção, outros cursos da própria UFMG ou em outras instituições, mas não se matricularam e aguardaram a convocação para as graduações preferenciais. Complementando a reflexão sobre possíveis causas do grande percentual de indivíduos que ingressaram em cursos de primeira opção, retomamos trabalho que realizamos anteriormente (Ariovaldo e Nogueira, 2018), no qual fizemos um estado do conhecimento sobre o Sisu. Nesse trabalho, identificamos que as instituições menos seletivas, menos concorridas e interioranas eram as mais usadas como estratégia para um acesso inicial ao ensino superior, mesmo que não nas opções mais desejadas. Por esse motivo, estas são também as que mais sofreram com a ineficiência na ocupação das vagas. No caso da UFMG, cujo prestígio é reconhecido e cujo campi principal está localizado na capital do estado de Minas Gerais, acreditamos que seja possível também a explicação de que a maior parte dos candidatos realmente escolhessem suas graduações como primeira opção e que as estratégias (por meio da manipulação da segunda opção) fossem realizadas focalizadas em outras instituições, menos seletivas e interioranas. Nesse caso, a UFMG estaria recebendo mais estudantes evadidos de outras instituições menores do que perdendo alunos. Isso não evita, por outro lado, a incidência de deslocamento dos estudantes no interior da própria instituição.

Sobre o grau acadêmico frequentado, observa-se que as graduações mais acessadas são de formação em bacharelado (73,9%), seguidos dos cursos de duplo grau acadêmico (16,6%) e licenciaturas (9,5%). O percentual de estudantes matriculados em graduações de duplo grau acadêmico sinaliza a importância de analisar essas formações de forma separada dos bacharelados e das licenciaturas, buscando identificar quais as aproximações e distanciamentos entre esses três agrupamentos. Quanto ao turno, 67,9% se matricularam em formações no período diurno. 32,1% dos estudantes da coorte acessaram graduações noturnas. Por fim, destacamos a situação acadêmica do ingressantes, demonstrando que o percentual de

evasão entre os ingressantes da UFMG em 2016 é de 29,7%, percentual um pouco abaixo do que identificamos nas análises da evasão das instituições federais que realizamos no capítulo anterior (31,6%). Dos estudantes evadidos, uma parte retorna à instituição e outra não. Trataremos dessas diferenças mais adiante.

Dando continuidade à apresentação do perfil dos ingressantes, realizamos uma análise desagregando as informações com base no grau acadêmico de ingresso. Dessa forma, acreditamos, é possível caracterizar, entre os cursos da instituição, a heterogeneidade socioeconômica, demográfica e acadêmica do corpo discente. Na tabela 15, apresentada a seguir, demonstramos os resultados das análises.

Como se vê, assim como constatado em pesquisas feitas em outros contextos, os estudantes de bacharelado da UFMG, de fato, possuem um perfil mais privilegiado que seus colegas. São mais jovens, têm maior proporção de estudantes brancos, que concluíram o ensino médio na rede privada, vêm de famílias de maior renda, mais escolarizadas e com baixo percentual de estudantes trabalhadores. Além disso, há maiores percentuais de estudantes de origem geográfica mais distante de Belo Horizonte e região metropolitana. Esse dado sugere, por um lado, a existência de parte de estudantes em condições econômicas melhores por parte de suas famílias, o que permite que esses indivíduos estudem longe de suas cidades de origem e, por outro, uma demanda por assistência estudantil por parte dos estudantes de origem social menos privilegiada. Os graduandos de licenciatura, por outro lado, têm perfil socioeconômico mais vulnerável: apresentam, quando comparado aos outros dois agrupamentos, uma proporção mais elevada de ingressantes nas faixas de idade superiores, com mais estudantes negros, vindos mais frequentemente das escolas públicas estaduais ou municipais, com renda familiar e escolaridade parental mais baixas e têm um percentual mais elevado de estudantes que antes de ingressarem na UFMG semanalmente trabalhavam mais de 20 horas. Além disso, nesse agrupamento, há maior percentual de estudantes cuja origem geográfica é Belo Horizonte. Já os ingressantes dos cursos de duplo grau acadêmico apresentam perfil intermediário entre os dois primeiros grupos citados.

O que observamos é que embora a instituição tenha implementado nas duas últimas décadas políticas reparadoras das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior (como Bônus em 2009 e implementação da Lei de Cotas a partir 2013), que tiveram como consequência a

ampliação do acesso de egressos de escolas públicas da educação básica, negros ou mais pobres (UFMG, 2018), ainda persistem desigualdades internas expressivas na instituição conforme o grau acadêmico dos cursos ingressados. As graduações cujo grau acadêmico é o bacharelado caracterizam-se por uma presença menos expressiva de indivíduos negros, de oriundos das escolas públicas municipais ou estaduais, de alunos de baixa renda e pais pouco escolarizados. Além disso, é nesse grau acadêmico onde há maior representação de estudantes de escolas públicas federais que, sabidamente, embora sejam instituições públicas, possuem estudantes com perfil próximo ao dos egressos das escolas privadas (Otoni et al, 2022). O exercício de alguma atividade remunerada de até ou acima de 20 horas também declina conforme se eleva a seletividade dos cursos, sendo também bem mais baixo entre os matriculados nas graduações de bacharelado.

Além das diferenças nos perfis sociodemográficos, é possível perceber discrepâncias quanto às características acadêmicas dos ingressantes, relacionadas aos graus acadêmicos ingressados em 2016. Dessa maneira, notamos que nas licenciaturas há maior percentual de estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas. Observa-se nesse grupo, ainda, maior representação de indivíduos que ingressaram em segunda opção e maior percentual de estudantes evadidos, o que parece sinalizar que haja nessas graduações maiores percentuais de indivíduos que saem delas para reorientarem-se para opções mais adequadas aos seus interesses e gostos pessoais.

Tabela 15: Características dos ingressantes da UFMG em 2016, segundo grau acadêmico

		GRAUS ACADÊMICOS		
		Bacharelados	Duplo grau acadêmico	Licenciaturas
Faixas de idade	1. Até 18 anos	1639 (40,4%)	338 (37,1%)	138 (26,3%)
	2. Entre 19 e 24 anos	1868 (46,0%)	358 (39,3%)	247 (47,1%)
	3. Entre 25 e 29 anos	270 (6,6%)	98 (10,8%)	49 (9,4%)
	4. 30 anos ou mais	284 (7,0%)	117 (12,8%)	90 (17,2%)
Sexo	1. Masculino	2101 (51,7%)	456 (50,1%)	283 (54,0%)
	2. Feminino	1960 (48,3%)	455 (49,9%)	241 (46,0%)
Cor/Raça	1. Branca	2058 (50,7%)	403 (44,2%)	217 (41,4%)
	2. Parda	1669 (41,1%)	403 (44,2%)	238 (45,4%)
	3. Preta	334 (8,2%)	105 (11,5%)	69 (13,2%)
Renda Familiar	1. Mais de 10 salários-mínimos	1077 (26,5%)	159 (17,5%)	77 (14,7%)
	2. Entre 5 e 10 salários-mínimos	999 (24,6%)	197 (21,6%)	108 (20,6%)
	3. Entre 2 e 5 salários-mínimos	1379 (34,0%)	345 (37,9%)	218 (41,6%)
	4. Até 2 salários-mínimos	606 (14,9%)	210 (23,1%)	121 (23,1%)
Escolaridade dos pais	1. Ensino Fundamental incompleto	249 (6,1%)	72 (7,9%)	58 (11,1%)
	2. Ensino Fundamental	231 (5,7%)	79 (8,7%)	47 (9,0%)
	3. Ensino Médio	1101 (27,2%)	313 (34,4%)	187 (35,8%)
	4. Ensino Superior ou mais	2474 (61,0%)	446 (49,0%)	231 (44,2%)
Trabalho	1. Não trabalha	3305 (81,4%)	677 (73,3%)	340 (64,9%)
	2. Trabalha até 20 horas	151 (3,7%)	55 (6,0%)	30 (5,7%)
	3. Trabalha mais de 20 horas	605 (14,9%)	179 (19,6%)	154 (29,4%)
Região de Residência	1. Belo Horizonte	2311 (56,9%)	553 (60,7%)	361 (68,9%)
	2. Região Metropolitana de BH	707 (17,4%)	177 (19,4%)	110 (21,0%)
	3. Interior de MG ou outro estado	1043 (25,7%)	181 (19,9%)	53 (10,1%)
Origem escolar	1- Rede privada	1863 (45,9%)	380 (41,7%)	202 (38,5%)
	2- Rede estadual/municipal	1451 (35,7%)	413 (45,3%)	266 (50,8%)
	3- Rede Federal	747 (18,4%)	118 (13,0%)	56 (10,7%)
Modo de ingresso	1. Ampla concorrência	2024 (49,8%)	452 (49,6%)	252 (48,1%)
	2. Reserva de vagas	2037 (50,2%)	459 (50,4%)	272 (51,9%)
Posição do curso no Sisu	1. Primeira opção	3568 (88,9%)	795 (87,3%)	444 (84,7%)
	2. Segunda opção	447 (11,1%)	116 (12,7%)	80 (15,3%)
Turno	1. Diurno	2954 (72,7%)	613 (67,3%)	163 (31,1%)
	2. Noturno	1107 (27,3%)	298 (32,7%)	361 (68,9%)
Situação acadêmica	1. Não evadiu	2882 (71,0%)	644 (70,7%)	335 (63,9%)
	2. Evadiu	1179 (29,0%)	267 (29,3%)	189 (36,1%)
Total		4061 (100,0%)	911 (16,6%)	524 (9,5%)

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

5.3. Análise da evasão na UFMG

Consideramos que para discutir nossa primeira hipótese, de que a evasão nas graduações de licenciatura estaria associada ao perfil social e escolar mais baixo dos estudantes e suas dificuldades materiais e acadêmicas de se manterem no sistema de ensino superior, seja

necessário ir além da comparação entre o perfil dos três grupos. Por essa razão, investigamos a associação de cada variável que caracteriza o perfil social e escolar dos estudantes ingressantes de cada grau acadêmico com a evasão. Inicialmente, realizamos uma análise com o valor agregado de evadidos, sem diferenciar o tipo de saída vivenciada pelo estudante. Apresentamos os resultados das nossas análises na Tabela 16, apresentada a seguir.

O primeiro ponto a se destacar diz respeito aos totais observados em cada agrupamento. Nota-se que na instituição houve 29,7 de evasão na coorte analisada, percentual abaixo do que fora identificado no contexto geral das instituições federais (31,6%). Os dados nos indicam, ainda, que, proporcionalmente, as licenciaturas da UFMG, assim como também foi observado sobre o panorama das instituições federais, apresentam maior percentual de evadidos. Licenciandos evadem aproximadamente seis pontos percentuais a mais que seus colegas dos bacharelados e que aqueles matriculados em formações de duplo grau acadêmico.

De um modo geral, o olhar sobre cada variável nos mostra uma associação diferenciada não somente conforme o grau acadêmico, indicando a necessidade de se contextualizar as análises. Nota-se que há comportamentos distintos a depender do grau acadêmico do curso frequentado sim, no entanto, ao que parece, as diferenças que mais se sobressaem estão relacionadas às situações acadêmicas (se evadido ou não evadido). Com efeito, observamos que nos três agrupamentos de graduações a evasão parece estar mais fortemente associada aos estudantes mais vulneráveis socialmente (com proporção um pouco maior de evadidos entre os negros, os egressos do ensino médio público estadual/municipal e os com renda e escolaridade parental mais baixas). É importante destacar, no entanto, que essa relação entre evasão e vulnerabilidade é menor do que normalmente se imagina. Identificamos que nos três agrupamentos as diferenças nos percentuais existem, mas em geral não são tão expressivas. Isso fica evidente, por exemplo, quando são observadas as variáveis relacionadas às características de raça, ação afirmativa e renda.

Tabela 16: Distribuição da coorte de 2016, conforme grau acadêmico, situação acadêmica e perfil sociodemográfico

		Bacharelado		Duplo grau acadêmico		Licenciatura		UFMG	
		Não evadido	Evadido	Não evadido	Evadido	Não evadido	Evadido	Não evadido	Evadido
Faixas de idade	1. Até 18 anos	42,3%	35,7%	39,8%	30,7%	30,4%	19,0%	40,8%	33,0%
	2. Entre 19 e 24 anos	48,4%	40,1%	40,2%	37,1%	51,0%	40,2%	47,3%	39,6%
	3. Entre 25 e 29 anos	4,8%	11,1%	8,2%	16,9%	6,3%	14,8%	5,5%	12,5%
	4. 30 anos ou mais	4,5%	13,1%	11,8%	15,4%	12,2%	25,9%	6,4%	14,9%
Sexo	1. Masculino	48,1%	60,7%	46,9%	57,7%	48,7%	63,5%	47,9%	60,6%
	2. Feminino	51,9%	39,3%	53,1%	42,3%	51,3%	36,5%	52,1%	39,4%
Cor/Raça	1. Branca	52,6%	45,9%	44,1%	44,6%	42,1%	40,2%	50,3%	45,0%
	2. Parda	39,9%	44,1%	44,4%	43,8%	45,7%	45,0%	41,1%	44,2%
	3. Preta	7,5%	10,0%	11,5%	11,6%	12,2%	14,8%	8,6%	10,8%
Renda Familiar	1. Mais de 10 salários-mínimos	27,9%	23,2%	17,7%	16,9%	15,2%	13,8%	25,1%	21,0%
	2. Entre 5 e 10 salários-mínimos	24,9%	23,8%	23,4%	17,2%	20,9%	20,1%	24,3%	22,3%
	3. Entre 2 e 5 salários-mínimos	33,0%	36,4%	37,0%	40,1%	41,2%	42,3%	34,3%	37,7%
	4. Até 2 salários-mínimos	14,2%	16,6%	21,9%	25,8%	22,7%	23,3%	16,2%	19,0%
Escolaridade e dos pais	1. Ensino Fundamental incompleto	5,3%	8,1%	7,9%	7,9%	9,9%	13,3%	6,1%	8,7%
	2. Ensino Fundamental	5,2%	6,8%	9,0%	7,9%	6,3%	13,8%	6,0%	7,8%
	3. Ensino Médio	26,6%	28,5%	33,7%	36,1%	37,9%	31,9%	28,8%	30,1%
	4. Ensino Superior ou mais	62,8%	56,5%	49,4%	48,1%	46,0%	41,0%	59,1%	53,4%
Trabalho	1. Não trabalha	85,5%	71,3%	76,6%	68,9%	71,6%	52,9%	82,8%	68,8%
	2. Trabalha até 20 horas	3,1%	5,3%	5,6%	7,1%	6,9%	3,7%	3,8%	5,4%
	3. Trabalha mais de 20 horas	11,4%	23,4%	17,9%	24,0%	21,5%	43,4%	13,4%	25,8%
Região de Residência	1. Belo Horizonte	55,3%	60,7%	59,5%	63,7%	67,5%	71,4%	57,1%	62,4%
	2. Região Metropolitana de BH	17,2%	18,0%	19,4%	19,5%	22,4%	18,5%	18,0%	18,3%
	3. Interior de MG ou outro estado	27,5%	21,3%	21,1%	16,9%	10,1%	10,1%	24,9%	19,3%
Origem escolar	1- Rede privada	47,1%	43,0%	42,1%	40,8%	41,5%	33,3%	45,7%	41,5%
	2- Rede estadual/municipal	33,6%	40,9%	43,5%	49,8%	47,5%	56,6%	36,5%	44,2%
	3- Rede Federal	19,3%	16,1%	14,4%	9,4%	11,0%	10,1%	17,8%	14,3%
Modo de ingresso	1- Ampla Concorrência	50,5%	48,3%	50,3%	47,9%	50,1%	44,4%	50,4%	47,8%
	2- Reserva de vagas	49,5%	51,7%	49,7%	52,1%	49,9%	55,6%	49,6%	52,2%
Posição do curso no Sisu	1- Primeira opção	91,3%	82,9%	90,2%	80,1%	83,9%	86,2%	90,5%	82,8%
	2- Segunda opção	8,7%	17,1%	9,8%	19,9%	16,1%	13,8%	9,5%	17,2%
Turno	1- Diurno	76,2%	64,4%	68,8%	63,7%	32,5%	28,6%	71,1%	60,1%
	2- Noturno	23,8%	35,6%	31,2%	36,3%	67,5%	71,4%	28,9%	39,9%
Total (%)		2882	1179	644	267	335	189	3861	1635
		71,0%	29,0%	70,7%	29,3%	63,9%	36,1%	70,3%	29,7%

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

Nas licenciaturas, por sua vez, as características da evasão entre os indivíduos que acumulam mais desvantagens sociais parecem um pouco mais acentuadas do que entre os estudantes dos

outros dois agrupamentos, principalmente quando se observa as variáveis relacionadas à faixa etária, trabalho e região de residência. Assim, observa-se que licenciandos mais velhos, que desenvolviam atividades laborais de mais de vinte horas semanais frequentemente abandonam mais a instituição do que seu colegas.

Precisamos destacar, por outro lado, que também é perceptível que há percentuais importantes de indivíduos com vantagens sociais evidentes entre os que evadem das graduações de formação de professores: são estudantes do sexo masculino (63,5%), que compõem a faixa de idade entre 19 e 24 anos (40,2%), que são egressos de escolas privadas (33,3%), cuja renda familiar está entre cinco e dez salários-mínimos (20,1%) e são, por fim, filhos de pais altamente escolarizados (41,0% com ensino superior completo). Notamos, diante disso, que a saída discente dessas graduações não tem uma explicação única e que a análise dos perfis parece sugerir que não é somente por exclusão socioeconômica que estes jovens abandonaram as licenciaturas nas quais ingressaram em 2016.

Essa análise descritiva da proporção de evadidos segundo as variáveis socioeconômicas e os agrupamentos relacionados ao grau acadêmico indica resultados interessantes, mas acreditamos que é importante verificar, como fizemos com o banco de dados do Censo do Ensino Superior, se há variações conforme tipos de evasão. A separação dos tipos, como já apontado, pode revelar relações mais complexas entre as desigualdades sociais e acadêmicas e a decisão de evadir. Assim, buscamos identificar o percentual de evadidos que reingressam na própria instituição. Para encontrar esses estudantes na nossa coorte, de modo semelhante ao que fizemos no capítulo anterior, realizamos uma série de manipulações na base de dados original.

Basicamente, identificamos os estudantes da coorte de 2016 que evadiram e reapareceram como ingressantes nos anos de 2017, 2018 e 2019. Assim, foi possível separar os casos de evasão da instituição e de evasão seguida de reingresso em anos posteriores – mudança de curso ou reorientação da escolha. Os evadidos em um determinado ano cujos códigos individuais não foram recuperados na base dos anos seguintes tiveram seus casos categorizados como evasão da instituição; já os evadidos de curso em um determinado ano cujos códigos individuais foram identificados na base em anos posteriores foram considerados

como tendo realizado evasão de curso seguida de reinserção. São, portanto, *estudantes reingressantes*.

Consideramos importante reforçar duas observações sobre esses dados. A primeira diz respeito à definição de evasão da instituição. Para nossas análises, consideramos que os estudantes se enquadravam nessa categorização quando não retornaram à UFMG dentro do recorte temporal analisado. Por exemplo, se um estudante evadiu do curso que ingressou em 2016 e não retornou em 2017, ele é considerado como evadido da instituição em 2017. Caso retome seus estudos em 2018, será classificado como estudante reingressante. Não podemos, de forma alguma, afirmar que essa seja também uma saída do sistema de ensino superior. Ainda mais porque já sabemos teórica e empiricamente que há uma grande mobilidade dos estudantes evadidos entre as diversas instituições de ensino superior. A segunda observação diz respeito ao fato do nosso foco principal serem os cursos em que se ingressou em 2016. Isso significa que, assim como foi feito nas análises gerais sobre as instituições federais, se um estudante ingressou em uma licenciatura no referido ano, evadiu, reingressou em outro curso e se formou, na base elaborada, este continuará categorizado como “evasão de curso”, pois nosso foco é o curso ao qual ingressou no ano de referência e a direção da mudança realizada.

Feita a explicação de como chegamos aos percentuais dos diferentes tipos de evasão da coorte analisada, na Tabela 17, apresentada a seguir, identificamos a distribuição dos alunos evadidos segundo tipo de evasão vivenciado. Como já identificado anteriormente, dos ingressantes de 2016, 29,7% evadiu de suas graduações até 2020. Diante dos dados apresentados abaixo, nota-se que a maior parte dos estudantes que saem dos cursos da UFMG não retorna a um curso da instituição. Encontramos um percentual baixo (5,7%) de indivíduos que reorientaram suas escolhas iniciais, reingressando em novas formações por meio de novo processo seletivo (Sisu). Quanto aos que evadiram da instituição, nos parece possível supor que se trata de um dado que tem como explicação situações com motivações diversas, sendo parte resultado de exclusão social e evasão de sistema de ensino superior e outra parte referente a mobilidade que ocorre entre instituições. Mesmo se considerarmos apenas os casos de mobilidade entre instituições, as motivações podem ser bastante variáveis: insatisfação com a instituição e ou com o curso específico frequentado, necessidade prática de estudar

mais próximo do local de residência ou em horário compatível com as atividades laborais, entre outras.

Tabela 17: Situação acadêmica dos estudantes da UFMG, segundo tipos de evasão vivenciados

Situação acadêmica	N	%
Não evadidos	3861	70,2
Evadidos da UFMG	1343	24,4
Estudantes reingressantes	292	5,3
Total	5496	100,0

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

Corroboramos com Paula (2021) quanto à explicação dada pelo autor para o número reduzido de casos identificados. Em seu estudo o autor considera que uma possibilidade explicativa para o baixo percentual de casos identificados como evasão de curso é que uma parte da mobilidade interna na instituição ocorre por meio de mecanismos institucionais próprios da UFMG, como a transferência ou reopção para cursos²⁸. Nesta investigação, optamos por concentrar nossas análises na mobilidade que se deu exclusivamente por meio de processo seletivo para vagas novas, ou seja, aquela na qual os estudantes reingressaram na instituição via Sisu.

Ao explorar os tipos de saída dos cursos, separando-os por grau acadêmico (Tabela 18 abaixo), constatamos que são as licenciaturas que, proporcionalmente, apresentam maiores frequência de evasão da instituição. Parece importante aqui, retomar o resultado alcançado no Capítulo 4, sobre o destino de evadidos das licenciaturas frequentemente serem outras instituições, inclusive instituições privadas. A migração para instituições menos seletivas pode ser a forma encontrada pelo estudantes para a inserção em cursos mais adequados aos seus gostos, interesses e objetivos profissionais e que são de difícil acesso em uma universidade federal. Por outro lado, esta migração pode ocorrer também em função de

²⁸ De acordo com as Normas Gerais de Graduação da UFMG, instituição realiza processo seletivo interno para vagas remanescentes - aquelas desocupadas em virtude do desligamento de estudantes que não tenham integralizado o curso, ou resultantes do não preenchimento de vagas no processo seletivo para vagas iniciais. As vagas remanescentes são preenchidas na UFMG por meio das seguintes modalidades de ingresso: classificação em lista de excedentes para vagas iniciais, mudança de turno, continuidade de estudos, reopção, transferência e obtenção de novo título.

necessidades práticas, como frequentar um curso e instituição mais próximos de casa ou em turno compatível com o trabalho. Destacamos, diante disso, que é preciso considerar que parte desses estudantes pode ter evadido dos cursos de formação de professores da instituição não como forma de abandono do ensino superior, mas como reorientação para situações que consideram mais vantajosas, seja do ponto de vista acadêmico, seja na perspectiva prática.

Destacamos, por fim, que embora uma diferença pequena, ao contrário das licenciaturas, cujos estudante são os que proporcionalmente mais evadem, os estudantes do bacharelado são os que mais retornam, reingressando em nova graduação da UFMG.

Tabela 18: Situação acadêmica dos estudantes da UFMG, segundo grau acadêmico de ingresso e tipos de evasão vivenciados

Situação acadêmica	Bacharelado		Duplo grau acadêmico		Licenciatura		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não evadidos	2882	71,0	644	70,7	335	63,9	3861	70,3
Evadidos da UFMG	960	23,6	220	24,1	163	31,1	1343	24,4
Estudantes reingressantes	219	5,4	47	5,2	26	5,0	292	5,3
Total	4061	100,0	911	100,0	524	100,0	5496	100,0

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

Dando continuidade à investigação do fenômeno, mostramos na tabela 19 variações entre os perfis sociodemográfico e acadêmico dos estudantes dos três graus acadêmicos em função de sua situação acadêmica, incorporamos às análises a dimensão dos tipos de saída identificados.

Tabela 19: Distribuição da coorte de 2016, segundo grau acadêmico de ingresso e situação acadêmica (diferenciando os tipos de evasão)

		Bacharelado			Duplo Grau acadêmico			Licenciatura		
		Não evadido	Evadido da UFMG	Reingressante	Não evadido	Evadido da UFMG	Reingressante	Não evadido	Evadido da UFMG	Reingressante
Faixas de idade	1. Até 18 anos	42,3%	31,4%	54,8%	39,8%	30,0%	34,0%	30,4%	17,2%	30,8%
	2. Entre 19 e 24 anos	48,4%	41,6%	33,8%	40,2%	36,4%	40,4%	51,0%	39,3%	46,2%
	3. Entre 25 e 29 anos	4,8%	12,5%	5,0%	8,2%	19,5%	4,3%	6,3%	16,0%	7,7%
	4. 30 anos ou mais	4,5%	14,6%	6,4%	11,8%	14,1%	21,3%	12,2%	27,6%	15,4%
Sexo	1. Masculino	48,1%	61,0%	59,4%	46,9%	56,8%	61,7%	48,7%	62,6%	69,2%
	2. Feminino	51,9%	39,0%	40,6%	53,1%	43,2%	38,3%	51,3%	37,4%	30,8%
Cor/Raça	1. Branca	52,6%	46,2%	44,3%	44,1%	47,3%	31,9%	42,1%	41,1%	34,6%
	2. Parda	39,9%	44,2%	43,8%	44,4%	41,8%	53,2%	45,7%	43,6%	53,8%
	3. Preta	7,5%	9,6%	11,9%	11,5%	10,9%	14,9%	12,2%	15,3%	11,5%
Renda Familiar	1. Mais de 10 salários-mínimos	27,9%	23,3%	22,4%	17,7%	15,5%	23,4%	15,2%	15,3%	3,8%
	2. Entre 5 e 10 salários-mínimos	24,9%	23,4%	25,6%	23,4%	18,2%	12,8%	20,9%	22,1%	7,7%
	3. Entre 2 e 5 salários-mínimos	33,0%	37,1%	33,3%	37,0%	40,0%	40,4%	41,2%	39,9%	57,7%
	4. Até 2 salários-mínimos	14,2%	16,1%	18,7%	21,9%	26,4%	23,4%	22,7%	22,7%	30,8%
Escolaridade dos pais	1. Ensino Fundamental incompleto	5,3%	9,0%	4,6%	7,9%	6,8%	12,8%	9,9%	12,3%	19,2%
	2. Ensino Fundamental	5,2%	7,0%	5,9%	9,0%	7,8%	8,5%	6,3%	14,8%	7,7%
	3. Ensino Médio	26,6%	29,5%	24,2%	33,7%	37,4%	29,8%	37,9%	30,2%	42,3%
	4. Ensino Superior ou mais	62,8%	54,5%	65,3%	49,4%	47,9%	48,9%	46,0%	42,6%	30,8%
Trabalho	1. Não trabalha	85,5%	69,0%	81,7%	76,6%	65,9%	83,0%	71,6%	50,3%	69,2%
	2. Trabalha até 20 horas	3,1%	5,4%	4,6%	5,6%	7,7%	4,3%	6,9%	3,7%	3,8%
	3. Trabalha mais de 20 horas	11,4%	25,6%	13,7%	17,9%	12,8%	12,8%	21,5%	46,0%	26,9%
Região de Residência	1. Belo Horizonte	55,3%	60,5%	61,6%	59,5%	63,6%	63,8%	67,5%	73,0%	61,5%
	2. Região Metropolitana de BH	17,2%	17,1%	21,9%	19,4%	18,6%	23,4%	22,4%	17,8%	23,1%
	3. Interior de MG ou outro estado	27,5%	22,4%	16,4%	21,1%	17,7%	12,8%	10,1%	9,2%	15,4%
Origem escolar	1- Rede privada	47,1%	43,2%	42,0%	42,1%	42,3%	34,0%	41,5%	33,1%	34,6%
	2- Rede estadual/municipal	33,6%	43,0%	31,5%	43,5%	48,6%	55,3%	47,5%	55,2%	65,4%
	3- Rede Federal	19,3%	13,8%	26,5%	14,4%	9,1%	10,6%	11,0%	11,7%	0,0%
Modo de ingresso	1- Ampla Concorrência	50,5%	49,1%	45,2%	50,3%	50,0%	38,3%	50,1%	44,8%	42,3%
	2- Reserva de vagas	49,5%	50,9%	54,8%	49,7%	50,0%	61,7%	49,9%	55,2%	57,7%
Posição do curso no Sisu	1- Primeira opção	91,3%	84,1%	77,5%	90,2%	80,9%	76,6%	83,9%	87,1%	80,8%
	2- Segunda opção	8,7%	15,9%	22,5%	9,8%	19,1%	23,4%	16,1%	12,9%	19,2%
Turno	1- Diurno	76,2%	62,4%	73,1%	68,8%	60,0%	80,9%	32,5%	28,2%	30,8%
	2- Noturno	23,8%	37,6%	26,9%	31,2%	40,0%	19,1%	67,5%	71,8%	69,2%
Total (%)		2882	960	219	644	220	47	335	163	26
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

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

Os dados nos mostram que há diferenciação dos perfis socioeconômico a depender do tipo de evasão vivenciada pelo estudante. Nossas análises resultam na constatação de que os evadidos de suas graduações que reingressam na UFMG acumulam vantagens sociais. Conclusões semelhantes foram alcançadas no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Madeira (2022). De acordo com a investigação do autor sobre reorientação da escolha de curso, verificou-se que a reorientação de curso (reingresso na instituição) se caracteriza por um aumento na razão de chances de estudantes mais jovens, do sexo masculino. Já a trajetória dos sujeitos evadidos desta instituição se estabelece pelo aumento na razão de chances para estudantes com mais idade, do sexo masculino.

No caso dos bacharelados da UFMG, essa constatação é ainda mais evidente. Quando comparamos os reingressantes com os evadidos da instituição, constatamos estudantes frequentemente do sexo masculino (59,4%), há uma frequência um pouco maior de brancos (43,3%), que ingressaram na UFMG com idade até 18 anos (54,4%) e que são filhos de pais altamente escolarizados (65,3%). Quanto às características acadêmicas, estes indivíduos são frequentemente egressos de instituições privadas. Além disso é importante destacar que o percentual de egressos de escolas federais entre os reingressantes é maior do que aqueles que não evadiram dos bacharelados e daqueles que ao saírem do curso também abandonaram a instituição.

No caso das licenciaturas, também é possível notar vantagens relativas dos estudantes reingressantes quando comparados aos seus colegas que não só evadiram da graduação, mas também da UFMG. Essas vantagens recaem sobretudo quando se observam as variáveis relacionadas à escolaridade dos pais, renda familiar e trabalho. Constata-se que estes estudantes são filhos de pais que mais frequentemente têm escolaridade em nível médio (42,3%) e superior (30,8%). A renda familiar de 57,7% desses jovens está entre dois e cinco salários-mínimos e a maior parte deles (69,2%) não realizavam atividades laborais quando ingressaram inicialmente na instituição. As características dos reingressantes das graduações de duplo grau acadêmico, por sua vez, são bastante próximas às que se observou com relação às licenciaturas.

Merecem destaque as constatações a respeito da variável relativa à posição do curso no Sisu, variável esta que consideramos forte sinalizadora do interesse e compromisso do estudante

pelo curso indicado. Nos três agrupamentos, o percentual de estudantes reingressantes que inicialmente haviam acessado uma graduação escolhida em segunda opção é maior do que o observado entre não evadidos e evadidos da instituição. Comparados aos não evadidos, os evadidos da instituição também entraram mais por segunda opção nos bacharelados e nos cursos de duplo grau acadêmico. A exceção são as licenciaturas, nas quais os evadidos da instituição escolheram seus cursos como segunda opção em percentual um pouco menos do que aqueles que não evadiram.

Quanto aos evadidos da instituição, é preciso mencionar que as informações relacionadas aos perfis sociais dos estudantes parecem menos discrepantes com relação aos que permanecem na instituição (reingressantes e não evadidos). Isso pode estar associado ao fato de que esse dado conjuga duas informações distintas. Uma primeira relacionada aos estudantes evadidos da UFMG que também abandonaram o ensino superior e uma segunda relacionada àqueles que se reorientaram em direção a outra instituição. Ainda assim, quando analisamos os que abandonaram as licenciaturas, notamos que o perfil destes alunos apresenta maior fragilidade social do que seu colegas dos outros agrupamentos que não retornaram à instituição. Em maior medida compõem faixas etárias mais elevadas (27,6%) e quando ingressaram na UFMG desenvolviam atividades laborais com carga horária acima de vinte horas semanais (46,0%). Além disso, nesse grupo há maior representação de estudantes pretos (15,3%) do que seus colegas que não evadiram das licenciaturas ou daqueles que reingressaram.

As análises realizadas até aqui nos permitem chegar a algumas conclusões sobre a evasão na UFMG de modo mais amplo e sobre aquela que incide especificamente sobre os cursos de formação de professores da instituição. Mais uma vez, o que encontramos, independente do grau acadêmico de ingresso do estudante no ano de referência, foram perfis diferentes de indivíduos a depender do tipo de evasão analisado. Os dados demonstram que não podemos atribuir a evasão somente às dificuldades econômicas porque a análise segundo tipos de saída sinaliza situação de relativo privilégio daqueles que retornam à UFMG após terem evadido do curso que ingressaram em 2016. Parece evidente nas análises que a mobilidade, seja de indivíduos que ingressaram no bacharelado ou nas graduações de duplo grau acadêmico, seja daqueles que acessaram as licenciaturas, é possível, sobretudo, para os que possuem características de maior vantagem social, econômica e acadêmica. Dessa maneira, não se pode explicar diretamente a evasão nas licenciaturas em função das maiores dificuldades

socioeconômicas e acadêmica do público que frequenta esses cursos. Outro tipo de evasão incide sobre esses cursos. Trata-se da saída que antecede a reorientação das escolhas iniciais, que pode ser realizada basicamente por falta de compromisso do estudante com o curso e a profissão à qual ela se destina, conforme discutimos no referencial teórico desta tese.

Acreditamos que uma forma de, em alguma medida, mensurar o nível de compromisso dos estudantes com suas graduações das quais evadiram seja verificar o destino. É essa análise que será apresentada na seção a seguir.

5.4. Para onde foram os estudantes reingressantes da coorte de 2016 da UFMG que evadiram das suas graduações: uma análise do percurso dos estudantes evadidos

Como já mencionado, os dados da UFMG nos permitiram realizar análises em maior profundidade sobre os estudantes pertencentes aos agrupamentos de graduações que utilizamos nessa investigação como categorias de análise. É possível, diferente do que permite a base do Censo da Educação Superior, afinar nossas estratégias analíticas até que se chegue à área do conhecimento e, especificamente, à graduação de origem e de destino. Acreditamos que, antes de partirmos para as análises da movimentação dos estudantes reingressantes, seja necessária uma análise mais ampla dos percentuais de evasão por curso. No senso comum, frequentemente a evasão é associada diretamente aos cursos de formação de professores. Por meio da literatura explorada no referencial teórico desta tese foi possível constatar que realmente há problemas quanto à imagem social e rentabilidades dos diplomas dessas graduações que contribuem para a saída de seu alunado. No caso das instituições federais, especialmente, a evasão nestes cursos tem sido percebida como um problema a ser enfrentado. Mas o que constatamos com nossas análises, em âmbito institucional, é que a evasão nos cursos de formação de professores não seria o único problema a ser enfrentado. Na Tabela 20 a seguir, apresentamos os percentuais de evasão de todos os cursos em que os sujeitos de nossa análise ingressaram em 2016. Por meio dela, vemos que o fenômeno se manifesta de forma intensa numa ampla gama de cursos, constituindo-se efetivamente, em muitos deles, em um problema, do ponto de vista da instituição.

Tabela 20: Análise da evasão dos cursos da UFMG entre os ingressantes de 2016

Curso	Não evadidos		Evadidos		Ingressantes	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Antropologia	13	35,1%	24	64,9%	37	100,0%
Aquacultura	20	40,8%	29	59,2%	49	100,0%
Ciências Atuariais	10	43,5%	13	56,5%	23	100,0%
Controladoria e Finanças	21	45,7%	25	54,3%	46	100,0%
Ciências do Estado	20	46,5%	23	53,5%	43	100,0%
Filosofia	34	47,2%	38	52,8%	72	100,0%
Gestão de Serviços de Saúde	44	47,3%	49	52,7%	93	100,0%
Relações Econômicas Internacionais	20	47,6%	22	52,4%	42	100,0%
Sistemas de Informação	35	47,9%	38	52,1%	73	100,0%
Matemática	56	49,6%	57	50,4%	113	100,0%
Arquivologia	17	50,0%	17	50,0%	34	100,0%
Ciências Socioambientais	22	50,0%	22	50,0%	44	100,0%
Engenharia de Sistemas	23	51,1%	22	48,9%	45	100,0%
Estatística	18	51,4%	17	48,6%	35	100,0%
Matemática Computacional	9	52,9%	8	47,1%	17	100,0%
Gestão Pública	42	55,3%	34	44,7%	76	100,0%
Ciências Contábeis	41	57,7%	30	42,3%	71	100,0%
Física	61	58,1%	44	41,9%	105	100,0%
Química Tecnológica	20	58,8%	14	41,2%	34	100,0%
Engenharia Metalúrgica	33	58,9%	23	41,1%	56	100,0%
Turismo	31	59,6%	21	40,4%	52	100,0%
Biblioteconomia	64	60,4%	42	39,6%	106	100,0%
Ciência da Computação	46	60,5%	30	39,5%	76	100,0%
Engenharia de Minas	34	60,7%	22	39,3%	56	100,0%
Museologia	21	61,8%	13	38,2%	34	100,0%
Fonoaudiologia	28	62,2%	17	37,8%	45	100,0%
Terapia Ocupacional	38	62,3%	23	37,7%	61	100,0%
Geologia	20	62,5%	12	37,5%	32	100,0%
Química	50	62,5%	30	37,5%	80	100,0%
Educação Física	84	64,1%	47	35,9%	131	100,0%
Ciências Econômicas	47	64,4%	26	35,6%	73	100,0%
Enfermagem	58	64,4%	32	35,6%	90	100,0%
Engenharia Mecânica	95	64,6%	52	35,4%	147	100,0%
Ciências Sociais	51	66,2%	26	33,8%	77	100,0%
Pedagogia	79	68,1%	37	31,9%	116	100,0%
Geografia	69	68,3%	32	31,7%	101	100,0%
Engenharia Ambiental	31	68,9%	14	31,1%	45	100,0%
Farmácia	139	69,8%	60	30,2%	199	100,0%
Relações Públicas	14	70,0%	6	30,0%	20	100,0%
Engenharia Elétrica	66	70,2%	28	29,8%	94	100,0%
Engenharia Aeroespacial	34	70,8%	14	29,2%	48	100,0%

(Continua)

(Continuação)

História	55	71,4%	22	28,6%	77	100,0%
Biomedicina	28	71,8%	11	28,2%	39	100,0%
Administração	64	71,9%	25	28,1%	89	100,0%
Nutrição	50	72,5%	19	27,5%	69	100,0%
Engenharia de Controle e Automação	90	72,6%	34	27,4%	124	100,0%
Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	19	76,0%	6	24,0%	25	100,0%
Odontologia	102	77,3%	30	22,7%	132	100,0%
Letras	294	77,4%	86	22,6%	380	100,0%
Fisioterapia	55	77,5%	16	22,5%	71	100,0%
Arquitetura e Urbanismo	111	78,2%	31	21,8%	142	100,0%
Ciências Biológicas	146	79,8%	37	20,2%	183	100,0%
Design	37	80,4%	9	19,6%	46	100,0%
Jornalismo	46	80,7%	11	19,3%	57	100,0%
Engenharia Civil	154	81,9%	34	18,1%	188	100,0%
Engenharia Química	48	84,2%	9	15,8%	57	100,0%
Direito	310	84,2%	58	15,8%	368	100,0%
Medicina Veterinária	98	85,2%	17	14,8%	115	100,0%
Engenharia de Produção	75	86,2%	12	13,8%	87	100,0%
Publicidade e Propaganda	32	86,5%	5	13,5%	37	100,0%
Psicologia	103	87,3%	15	12,7%	118	100,0%
Medicina	286	95,0%	15	5,0%	301	100,0%
Total	3.861	70,3%	1.635	29,7%	5.496	100,0%

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

Na Tabela 20 apresentamos, por curso, os percentuais de evadidos e não evadidos, lembrando que esses dados se referem à situação final dos estudantes ao final do acompanhamento da coorte, em 2019. Nosso objetivo foi identificar as graduações com maiores percentuais de abandono discente.

É possível notar por meio dos dados apresentados que, ao contrário do que se espera ou do que tem se consolidado no senso comum, o alto nível de evasão não é exclusividade de um grau acadêmico. Pelo contrário, ao observarmos o topo da tabela, no qual são apresentadas as graduações com maiores percentuais de evasão, é possível perceber que das doze graduações com 50% ou mais de evasão, apenas duas delas são licenciaturas. Trata-se da Matemática e da Filosofia. A maior evasão observada nessas duas graduações talvez se explique pela sólida formação prévia que se exige dos estudantes dessas graduações. O que possivelmente ocorre no caso desses cursos é a combinação entre baixa atratividade da carreira - comum aos cursos de formação de professores e que se expressa em sua menor seletividade - com exigências acadêmicas particularmente difíceis de serem atendidas por estudantes cuja base escolar é

enfraquecida, mas que puderam ingressar nessas graduações que apresentam notas de corte mais baixas.

De todo modo, há outras graduações compondo o grupo dos que apresentam os maiores percentuais de abandono que não são do grau acadêmico licenciatura, são do grau acadêmico bacharelado. Três características parecem comuns a esses cursos. A primeira de que se trata de formações menos prestigiosas socialmente. A segunda é sua estreita ligação com a área das ciências exatas, sugerindo que além do grau acadêmico e do nível de seletividade de cada curso é preciso considerar a área específica do conhecimento a que estão vinculados. A terceira característica que merece ser enfatizada é que se trata de cursos pouco tradicionais, criados em grande medida no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Cabe mencionar, ainda, que nos parece que as graduações com maiores percentuais de saída dos seus alunos são também graduações cujo conhecimento a respeito das possibilidades profissionais é menos óbvio, o que pode fazer com que estudantes ingressem em virtude da facilidade do acesso, mas repensem a escolha assim que conhecem as possibilidades de atuação.

Por outro lado, ao observarmos a base da tabela, na qual estão dispostas as graduações com menores percentuais de abandono, encontramos graduações tradicionais, com grande reconhecimento social. São formações cujo acesso é dado mediante elevada competitividade e seletividade e cujos perfis dos alunos é sabidamente mais prestigiado. Esse é o caso da Medicina, graduação com menor percentual de perda de seus alunos (5%), realidade bem distante da que encontramos no curso de Antropologia (64,9%), que tem o maior percentual de evasão identificado.

No que diz respeito especificamente às licenciaturas, observa-se grande variação no comportamento dos estudantes desse grau acadêmico. Licenciaturas das ciências exatas apresentam maior percentual de evasão, enquanto aquelas das áreas das ciências humanas e, principalmente, biológicas apresentam menor percentuais de desvinculação discente.

5.5. Análise da movimentação dos estudantes entre as graduações da UFMG: para onde vão os reingressantes que evadiram das licenciaturas

Para realizar as análises do percurso concentramos nossos esforços na movimentação dos 292 casos de estudantes reingressantes. Buscamos seguir os registros individuais de cada estudante, a fim de perceber a mobilidade no interior da UFMG e concluir sobre quais são os principais destinos acessados. Na base de dados da instituição, como explicado anteriormente, originalmente as informações a respeito da situação acadêmica relacionam-se à condição final dos indivíduos das coortes de cada ano de ingresso. No nosso caso, focalizamos as análises nos ingressantes de 2016 e sua situação acadêmica refletia sua situação final, evadido ou não evadido até 2019. Para encontrar os estudantes reingressantes, tivemos que encontrar os indivíduos que evadiram dos cursos que ingressaram em 2016 e reingressaram na instituição em anos posteriores. Isso significa que buscamos os sujeitos dessa pesquisa nas coortes de 2017, 2018 e 2019.

No caso das análises do reingresso, o que utilizamos como objeto de análise foram as movimentações dos estudantes na UFMG. Referimo-nos a movimentações porque encontramos casos em que o reingresso por meio de processo seletivo aconteceu mais de uma vez. Encontramos na base 15 casos de estudantes da nossa coorte que se enquadram nessa condição, dos quais 14 evadiram duas vezes e 01 evadiu três vezes. Por isso, o total das nossas análises nessa seção deixa de ser 292 casos e passa a ser 308 movimentações.

A primeira estratégia de análise sobre o percurso foi observar qual o grau acadêmico de destino dos reingressantes. Os resultados encontram-se na Tabela 20. Ela nos mostra que os destinos mais acessados pelos evadidos dos três graus acadêmicos são as graduações de bacharelado. Por outro lado, há uma baixa movimentação de estudantes em direção às licenciaturas. Mesmo entre os que se matricularam nos cursos de formação de professores em 2016, o reingresso é feito mais frequentemente nos formações bacharelescas.

Tabela 21: Grau acadêmico de destino, conforme grau acadêmico do curso de ingresso em 2016

Grau acadêmico de reingresso				
Grau acadêmico de ingresso	Bacharelado	Duplo grau acadêmico	Licenciaturas	Total
Bacharelado	191 (82,7%)	29 (12,5%)	11 (4,8%)	231 (100,0%)
Duplo grau acadêmico	36 (70,6%)	9 (17,6%)	6 (11,8%)	51 (100,0%)
Licenciatura	12 (75,5%)	9 (34,6%)	5 (19,2%)	26(100,0%)
Total	239 (77,6%)	47 (15,3%)	22 (7,1%)	308 (100,0%)

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

Encontramos, diante disso, uma diferença entre a UFMG e o contexto analisado por Madeira (2022), a UFRGS. Segundo as análises deste autor, foi possível observar, uma baixa movimentação de estudantes entre cursos de bacharelado e licenciatura. Suas análises demonstraram que na instituição investigada a tendência é que os estudantes não troquem o tipo de curso, porém, entre os que realizam a reorientação deste quesito, é possível observar que a troca envolve um caminho maior do grau acadêmico licenciatura em direção aos bacharelados.

Sobre os casos de indivíduos que reingressaram mais de uma vez na UFMG, achamos interessante, embora sejam poucos casos, analisar como essa movimentação se deu. O quadro apresentado a seguir demonstra como foram essas movimentações. Observa-se que se trata, em maior medida, de evadidos das formações de bacharelado que reingressaram em 2016 e que seguiram nesse mesmo grau acadêmico, ainda que alguns tenham experimentado as formações de duplo grau acadêmico no processo.

Quadro 1: Grau acadêmico de estudantes que reingressaram mais de uma vez na UFMG por meio de processo seletivo

	Grau acadêmico de origem	Movimentações seguintes
Caso 1	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 2	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 3	Bacharelado	Duplo grau acadêmico – Bacharelado
Caso 4	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 5	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 6	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 7	Duplo grau acadêmico	Duplo grau acadêmico – Licenciatura
Caso 8	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 9	Bacharelado	Bacharelado – Licenciatura
Caso 10	Bacharelado	Duplo grau acadêmico – Bacharelado
Caso 11	Bacharelado	Bacharelado – Bacharelado
Caso 12	Duplo grau acadêmico	Bacharelado – Bacharelado – Bacharelado
Caso 13	Bacharelado	Duplo grau acadêmico – Bacharelado
Caso 14	Bacharelado	Licenciatura – Bacharelado
Caso 15	Duplo grau acadêmico	Bacharelado

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

Realizada a análise do destino dos estudantes quanto ao grau acadêmico, passamos a investigar a área em que reingressaram. Realizamos o cruzamento, expresso na Tabela 21, da área do conhecimento de origem em 2016 e de reingresso até 2019. As graduações da UFMG são agrupadas em sete grandes áreas, das quais a que contempla maior número de cursos é a Ciências Sociais Aplicadas. Das 91 formações ofertadas pela instituição, vinte graduações²⁹ compõem essa grande área. O restante dos cursos é distribuído nas outras seis áreas. Isso é importante de ser mencionado em virtude de essa área receber uma porcentagem expressiva de estudante reingressantes, independente da sua área de origem.

²⁹ Administração; Arquitetura e Urbanismo; Arquivologia; Biblioteconomia; Ciências Contábeis; Conservação e Restauração; Controladoria e Finanças; Design; Direito; Geografia; Gestão Pública; Jornalismo; Museologia; Publicidade e Propaganda; Relações Econômicas Internacionais; Relações Públicas.

Nota-se que embora frequentemente estudantes que evadiram das áreas Ciências da Saúde³⁰, Engenharias³¹ e a própria Ciências Sociais e Aplicadas apresentem uma maior tendência a movimentarem-se no interior da mesma área que evadiram, os alunos das demais (Ciências Exatas e da Terra³², Ciências Humanas³³; Linguística e Artes) reingressam em maior medida nas Ciências Sociais e Aplicadas. A única exceção recai sobre os reingressantes das Ciências Agrárias e Biológicas³⁴ que proporcionalmente se direcionaram com maior frequências para as graduações das Ciências da Saúde.

Cabe ainda observar sobre os dados a respeito da movimentação entre áreas que são os evadidos das Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas os que mais se movimentaram no campus da UFMG.

³⁰ Área composta pelas seguintes graduações: Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Nutrição; Odontologia; Tecnologia em Radiologia; e Terapia Ocupacional.

³¹ Área composta pelas seguintes graduações: Engenharia Aeroespacial; Engenharia Agrícola e Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção; Engenharia de Sistemas; Engenharia Elétrica; Engenharia Florestal; Engenharia Mecânica; Engenharia Metalúrgica; e Engenharia Química.

³² Área composta pelas seguintes graduações: Ciência da Computação; Ciência Atuariais; Estatística; Física; Geologia; Matemática; Matemática Computacional; Química; Química Tecnológica; e Sistemas de Informação.

³³ Área composta pelas seguintes graduações: Antropologia; Ciências Sociais; Ciências Socioambientais; Formação Intercultural dos Povos Indígenas; História; Licenciatura em Educação do Campo; Pedagogia; e Psicologia.

³⁴ Área composta pelas seguintes graduações: Agronomia; Aquicultura; Ciências Biológicas; Medicina Veterinária; e Zootecnia.

Tabela 22: Área do conhecimento de destino, conforme área do conhecimento do curso de ingresso em 2016

Área do conhecimento de reingresso								
Área do conhecimento de origem	Ciências da saúde	Ciências sociais aplicadas	Ciências exatas e da terra	Engenharias	Ciências humanas	Linguística, letras e artes	Ciências agrárias e biológicas	Total
Ciências da Saúde	25 45,6%	9 16,4%	8 14,5%	2 3,6%	6 10,9%	1 1,8%	4 7,2%	55 100,0%
Ciências sociais aplicadas	8 11,3%	38 53,5%	4 5,6%	6 8,5%	7 9,9%	5 7,0%	3 4,2%	71 100,0%
Ciências exatas e da terra	10 19,2%	17 32,7%	7 13,5%	7 13,5%	6 11,5%	4 7,7%	1 1,9%	52 100,0%
Engenharias	11 13,4%	24 29,3%	13 15,8%	28 34,1%	2 2,4%	4 4,9%	0 0,0%	82 100,0%
Ciências humanas	3 15,0%	7 35,0%	0 0,0%	2 10,0%	3 15,0%	3 15,0%	2 10,0%	20 100,0%
Linguística letras e artes	3 20,0%	7 46,6%	1 6,7%	1 6,7%	1 6,7%	2 13,3%	0 0,0%	15 100,0%
Ciências agrárias e biológicas	5 38,5%	3 23,1%	0 0,0%	1 7,7%	1 7,7%	0 0,0%	3 23,1%	13 100,0%
Total	65	105	33	47	26	19	13	308

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

Uma terceira etapa na investigação dos destinos dos estudantes reingressantes consistiu em considerar os cursos de origem e os cursos de destinos. Para a análise dos resultados, parece imprescindível retomar a explicação que demos na introdução deste capítulo a respeito dos cursos de duplo grau acadêmico. Embora tenham peculiaridades quanto ao momento em que os estudantes que ingressam nessas graduações escolhem qual percurso curricular irão seguir, se voltado para formação docente ou à formação bacharelesca, esses cursos guardam estreita proximidade com as licenciaturas. É importante retomar essa observação porque, como vemos nos Quadro 2 e 3 apresentado a seguir, há semelhanças evidentes entre os destinos dos estudantes que evadem das graduações desses dois agrupamentos e retornam à UFGM.

Quadro 2: Graduações de destino dos estudantes reingressantes na UFMG, evadidos das licenciaturas

Curso de origem	Curso de destino	Qtde
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1
	Ciências do Estado	1
	Engenharia Ambiental	2
	Gestão de Serviços de Saúde	1
	Farmácia	1
Educação Física	Enfermagem	1
	Farmácia	1
	Ciências Econômicas	1
	Gestão de Serviços de Saúde	1
	Engenharia Ambiental	1
Física	Controladoria e Finanças	1
	Filosofia	1
	Engenharia de Controle e Automação	1
	Engenharia Mecânica	2
	Arquivologia	1
Geografia	Geologia	1
	Ciências Biológicas	1
Matemática	Ciências do Estado	1
	Engenharia de Sistemas	1
	Engenharia Civil	1
Química	Filosofia	1
	Engenharia Química	1
	Ciências Econômicas	1
	Enfermagem	1
Total de movimentações reingressantes dos evadidos das licenciaturas		26

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

Em relação aos cursos de origem, cabe ressaltar que constam no quadro apenas aqueles em que ocorreu casos de evasão seguida de reingresso. É por esse motivo que algumas licenciaturas não estão no quadro, como é o caso da Pedagogia. Não identificamos nenhum caso de estudante reingressante que tenha evadido dessa graduação, embora tenhamos identificado evasão de 31,9% de evasão entre seus ingressantes do ano de 2016.

Ao observar os destinos escolhidos por quem evade das licenciaturas (Quadro 2) e quem evade das graduações de duplo grau acadêmico (Quadro 3) notamos que os estudantes destes dois agrupamentos se direcionam em maior medida para bacharelados. Nota-se, nesse casos uma orientação ascendente do ponto de vista do prestígio dos cursos de destino, com grande

inclinação ao ingresso em cursos relativamente mais prestigiosos, como são os casos daqueles que são da área das Engenharias e das Ciências Sociais Aplicadas.

Quadro 3: Graduações de destino dos estudantes reingressantes na UFMG, evadidos dos cursos de duplo grau acadêmico

Curso de origem	Curso de destino	Qtde.	Curso de origem	Curso de destino	Qtde.
Ciências Biológicas	Direito	1	Letras	Arquitetura e Urbanismo	2
	Farmácia	1		Gestão de Serviços de Saúde	1
	Fisioterapia	1		Gestão Pública	1
	Medicina	1		História	1
	Medicina Veterinária	1		Letras	1
Ciências Sociais	Terapia Ocupacional	1		Museologia	1
	Administração	1		Nutrição	1
	Pedagogia	1		Turismo	1
Educação Física	Farmácia	1		Design	1
Filosofia	Ciências do Estado	1		Engenharia Metalúrgica	1
	Engenharia de Sistemas	1		Jornalismo	1
	Filosofia	1		Ciências Econômicas	1
	Direito	1		Direito	1
	Letras	2		Enfermagem	1
	Ciências Biológicas	1		Geologia	1
Física	Direito	1		Publicidade e Propaganda	1
	Estatística	1		Matemática	Ciências Econômicas
	Jornalismo	1	Medicina Veterinária		1
	Ciências Econômicas	2	Engenharia de Minas		1
Geografia	Geologia	1	Estatística		1
	Engenharia Mecânica	1	Engenharia Civil		1
História	Direito	1	Gestão Pública		1
Química	Farmácia	1	Educação Física		1
	Filosofia	1	Engenharia Mecânica		1
	Engenharia Química	1			
	Geologia	1			
Total de movimentações dos reingressantes evadidos dos cursos de duplo grau acadêmico					54

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

A pesquisa realizada por Pinto (2017) investigou o fluxo de estudantes evadidos da Universidade Federal de Viçosa, buscando perceber qual era a direção escolhida por aqueles que se rematriculavam nesta instituição. Seus achados evidenciaram que os cursos de menor prestígio, como é o caso dos cursos de licenciatura e os que têm entrada conjunta para bacharelado e licenciatura (cursos que categorizamos em nossas análises como duplo grau acadêmico), são os que mais apresentavam fluxo de saída de estudantes em direção a outros

cursos. E, por outro lado, que os cursos de maior prestígio desta Universidade, que no contexto analisado tratava-se das graduações em Agronomia e Administração, apresentavam grande fluxo de chegada de estudantes.

No caso da UFMG, o que observamos é que essa também é uma realidade, a direção da mudança dos que evadem das licenciaturas e cursos de grau acadêmico é realmente formações relativamente mais prestigiosas.

Ao observar a movimentação dos estudantes que evadem dos bacharelados, no entanto, concluímos que essa não é uma exclusividade das formações que oferecem formação para a docência. Por ser o bacharelado um grupo que agrupa graduações de níveis diferentes de seletividade e competitividade, o reingresso dos seus evadidos também se faz de modo diversos. Sobre esse grau acadêmico o que notamos é, além de uma acentuada heterogeneidade de percursos, uma grande movimentação em direção às Engenharias e mesmo entre elas. Também fica claro que nesta movimentação, quando os estudantes não se reorientam dentro de suas próprias áreas de conhecimento, tendem a se reorientar para cursos de áreas afins.

Quadro 4: Graduações de destino dos estudantes reingressantes na UFMG, evadidos dos bacharelados

Curso de origem	Curso de destino	Qt.	Curso de origem	Curso de destino	Qt.	Curso de origem	Curso de destino	Qt.
Engenharia Química	Direito	1	Jornalismo	História	1	Gestão Pública	Administração	1
	Engenharia de Produção	1		Nutrição	1		Sistema de informação	1
	Relações Públicas	1		Publicidade e Propaganda	1	Terapia Ocupacional	Ciências Biológicas	1
Estatística	Engenharia de Minas	1	Engenharia Química	Direito	1		Letras	1
	Estatística	1		Engenharia de Produção	1		Fonoaudiologia	1
	Química Tecnológica	1		Relações Públicas	1		Biblioteconomia	1
Farmácia	Gestão de Serviços de Saúde	1	Museologia	Ciências Sociais	1	Turismo	Medicina Veterinária	1
	Psicologia	1		Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	1		Psicologia	1
Fisioterapia	Matemática	1		Turismo	1	Nutrição	1	
	Medicina	1		Arquitetura e Urbanismo	1	Engenharia Mecânica	Administração	1
	Odontologia	1	Nutrição	1	Ciências Contábeis		1	
	Pedagogia	1	Odontologia	3	Direito (3)		3	
Engenharia Metalúrgica	Direito	2	Odontologia	Medicina	1		Engenharia de Produção	1
	Engenharia Civil	2		Odontologia	1		Medicina	1
	Engenharia de Produção	2		Psicologia	1		Engenharia Elétrica	1
	Engenharia Mecânica	2		Antropologia	1	Engenharia Mecânica (3)	3	
	Nutrição	1		Terapia Ocupacional	1	Física	1	
	Engenharia de Controle e Automação	1	Farmácia	1	Letras (2)	2		
	Engenharia Elétrica	1	Psicologia	Educação Física	1	Engenharia Química	1	
Fonoaudiologia	Engenharia de Produção	1		História	1	Relações Econômicas Internacionais	Direito (2)	2
	Estatística	1		Direito	1		Gestão Pública	1
	Matemática	1	Farmácia	1	Publicidade e Propaganda		1	
	Geografia	1	Engenharia de Controle e Automação	1	Medicina		1	
Geologia	Controladoria e Finanças	1	Gestão de Serviços de Saúde	Enfermagem	1	Matemática Computacional	Odontologia	1
	Direito	2		Gestão de Serviços de Saúde	1		Medicina	Estatística
Relações Públicas	Nutrição	1		Farmácia	1	Medicina Veterinária		Direito
				Enfermagem	1			
Sistemas de Informação	Direito	1		Museologia	1			
	Educação Física	1		Psicologia	1			

Curso de origem	Curso de destino	Qt.	Curso de origem	Curso de destino	Qt.	Curso de origem	Curso de destino	Qt.
Administração	Administração	1	Ciências Econômicas	Gestão Pública	1	Engenharia Aeroespacial	Fisioterapia	1
	Engenharia de Produção	1		História	1		Matemática	1
	Engenharia de Minas	1		Letras	1		Relações Econômicas Internacionais	1
Antropologia	Arquivologia	1		Controladoria e Finanças	1	Engenharia Ambiental	Educação Física	1
Aquicultura	Arquivologia	1	Ciências Socioambientais	Ciências Biológicas	1		Engenharia de Produção	1
	Museologia	1		Gestão de Serviços de Saúde	1		Letras	1
	Direito	1		Relações Públicas	1		Medicina	1
Biblioteconomia	Arquivologia	1	Controladoria e Finanças	Engenharia Mecânica	1	Engenharia de Controle e Automação	Ciências Econômicas	1
	Ciências Biológicas	1		Publicidade e Propaganda (2)	2		Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis	1
	Letras	1		Educação Física	1		Direito	1
	Terapia Ocupacional	1		Administração	1		Engenharia Elétrica (2)	2
	Pedagogia	1		Ciências Contábeis	1		Pedagogia	1
Arquitetura	Engenharia Mecânica	1		Engenharia Metalúrgica	1	Administração	1	
	Filosofia	1	Gestão Pública	1	Engenharia Ambiental	1		
Ciência da Computação	Engenharia Civil	1	Design	Psicologia	1	Engenharia Elétrica	1	
	Engenharia Mecânica	1	Direito	Ciência da Computação	1	Odontologia	1	
	Filosofia	1		Direito (3)	3	Ciências Econômicas	1	
	Administração	1		Letras	1	Engenharia Elétrica	Engenharia Química	1
	Arquitetura e Urbanismo	1		Medicina	1		Administração	1
	Direito	1		Administração	1		Ciência da Computação	1
	Sistemas de informação	1		Arquitetura e Urbanismo	1		Medicina	1
Ciências Atuariais	Letras	1		Ciências Biológicas	1		Pedagogia	1
	Ciências Contábeis	1	Ciências Econômicas	1	Direito	1		
	Ciências Sociais	1	Administração	1	Engenharia de Produção	1		
Ciências Contábeis	Estatística	1	Enfermagem	Ciências Socioambientais	1	Matemática Computacional	1	
	Administração (2)	2		Medicina (3)	3			
	Ciências Contábeis	1		Medicina Veterinária	1			
	Psicologia	1		Direito (2)	2			
Ciências do Estado	Arquitetura e Urbanismo	1	Física	1	Total de evadidos dos bacharelados: 239			
	Direito (2)	2	Odontologia	1				

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

5.6. Considerações

Neste capítulo investigamos nossas hipóteses a partir dos dados de um contexto específico, a UFMG. Inicialmente, buscamos descrever os perfis dos estudantes que compõem nossa coorte, à princípio, de forma geral, depois, separando segundo graus acadêmicos de ingresso. No que diz respeito a uma visão panorâmica dos dados, notamos que o perfil dos ingressantes de 2016 se apresenta distante da realidade brasileira, sendo marcado pelo acúmulo de vantagens sociais. Ao desagregarmos essas informações com base nos graus acadêmicos de ingresso, observamos que essas vantagens estão mais presentes entre os estudantes dos bacharelados e graduações de duplo grau acadêmico e menos entre os que frequentam as licenciaturas.

Também há variações importantes relacionadas às características acadêmicas. Entre os ingressantes das licenciaturas encontramos maior percentual de estudantes que escolhem essas graduações em segunda opção, o que pode se traduzir em um compromisso menor com a permanência em seus cursos por parte dos indivíduos que as escolhem. Como era de se esperar, identificamos que nessas formações há maior percentual de evadidos, de modo que 36,1% dos estudantes que as escolheram em 2016 decidiram interromper seus estudos. A evasão nas licenciaturas está acima da que identificamos no contexto geral da UFMG, 29,7%.

Nossa próxima estratégia foi realizar a comparação dos perfis dos estudantes não apenas segundo grau acadêmico, mas também de acordo com as situações de evasão vivenciadas. Inicialmente realizamos essa análise com as informações sobre a evasão de forma agregada, sem diferenciar qual tipo fora vivenciado. Assim como observamos no contexto mais amplo das instituições federais, notamos na realidade da UFMG, nos três agrupamentos analisados, a saída dos estudantes parece estar mais frequentemente associada a estudantes menos privilegiados socialmente (com proporção um pouco maior de evadidos entre os negros, os egressos do ensino médio público estadual/municipal e os com renda e escolaridade parental mais baixas). Nas licenciaturas, o perfil dos evadidos é ainda mais marcado por desvantagens sociais do que nos outros dois agrupamentos. Por outro lado, também notamos nessas formações percentuais representativos de estudantes com perfil social mais elevado, demonstrando que a exclusão socioeconômica não é o suficiente para explicar a evasão identificada.

No que diz respeito ao reingresso de estudantes evadidos na instituição, percebemos que poucos estudantes retornam à UFMG por meio de processo seletivo. Do total de evadidos (1635 casos), apenas 17,8% retornam para instituição (292 casos). Este valor representa 5,3% do total de ingressantes de 2016. Realizamos análise do perfil desses estudantes e observamos variações importante entre aqueles que reingressam e aqueles que evadem da instituição, independente do grau acadêmico de ingresso do estudante no ano de referência. Os dados reforçam a hipótese de que não podemos atribuir a evasão somente às dificuldades econômicas, visto que a análise segundo tipos de saída sinaliza situação de relativo privilégio daqueles que retornam a UFMG após evento da evasão do curso que ingressou em 2016. As análises indicam que a evasão seguida de reingresso, seja de indivíduos que ingressaram no bacharelado ou nas graduações de duplo grau acadêmico, seja daqueles que acessaram as licenciaturas, é possível sobretudo para os que possuem características de maior vantagem social, econômica e acadêmica. Dessa maneira, não se pode atribuir diretamente ao perfil social e acadêmico mais baixo dos estudantes de licenciatura os percentuais de abandono discente observados nessas graduações. Outro tipo de evasão incide sobre esses cursos. Trata-se da saída que antecede a reorientação das escolhas iniciais, que pode ser realizada basicamente em função de um compromisso mais baixo do estudante com o objetivo de concluir o curso e se inserir na profissão à qual ele se destina, conforme discutimos no referencial teórico desta tese.

Por fim, nossa última estratégia investigativa foram as análises sobre os percursos dos evadidos. Inicialmente, tratamos de apresentar o percentual de evasão de todos os cursos da instituição. Por meio dessa análise, notamos que a evasão nas licenciaturas, embora seja importante, não representa o único e talvez nem mesmo o principal problema do ponto de vista da instituição. Das doze formações que apresentam percentuais de evadidos acima de 50%, apenas duas são licenciaturas (Filosofia e Matemática). Os altos índices de evasão parecem associados a graduações menos prestigiosas socialmente, que preparam para campos profissionais menos conhecidos e consolidados e que, muito frequentemente, estão ligadas à área de ciências exatas. Por outro lado, graduações de alto prestígio social, como é o caso da Medicina, são aquelas que menos perdem seus estudantes. Especificamente sobre as licenciaturas, notamos que o comportamento dos estudantes quanto à evasão está associado às áreas dos cursos, com maior índice entre as licenciaturas de áreas exatas e menores nas áreas

humanas, com exceção de Filosofia. A área biológica, por sua vez, apresentaria os índices mais baixos de evasão.

Na análise sobre a movimentação, identificamos uma maior tendência dos reingressantes a acessarem formações de bacharelado, independente do grau acadêmico de origem. Além disso, nota-se que as formações pertencentes às Ciências Sociais Aplicadas são um importante destino daqueles que evadem.

Ao trazemos nossas estratégias analíticas para a dimensão do curso, notamos entre os cursos de licenciatura e duplo grau acadêmico, uma orientação ascendente do ponto de vista do prestígio dos cursos de destino, com grande inclinação ao ingresso em cursos relativamente mais prestigiosos, como são os casos daqueles que são das área das Engenharias e das Ciências Sociais Aplicadas. No caso dos bacharelados, notamos que, além de uma acentuada heterogeneidade de percursos, uma grande movimentação em direção às Engenharias e mesmo entre elas. Também fica clara que nesta movimentação, quando os estudantes não reorientam dentro de suas próprias áreas de conhecimento, tendem a reorientar suas graduações para áreas afins, de certo nível de relação de proximidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi investigar a evasão que ocorre nos cursos de licenciatura, buscando além de nos atentarmos aos percentuais de sua incidência, dar especial atenção ao que ocorre a partir da decisão de evadir. Para isso no detivemos à trajetória dos estudantes reingressantes, tendo como interesse perceber a direção da mudança. Duas hipóteses principais sustentaram nossas estratégias metodológicas. A primeira hipótese seria a de que a evasão ocorreria nos cursos de licenciatura principalmente em virtude do perfil socioeconômico dos estudantes que ingressam nessas graduações, reiteradamente caracterizado pelas pesquisas como sendo menos privilegiado do ponto de vista econômico e escolar. Trataria, nesse caso, de evasão involuntária, ocasionada por dificuldades socioeconômicas. A segunda hipótese se relaciona ao fato de que nem todos os evadidos abandonam o ensino superior, mas apenas se reorientam, se inserindo em outros cursos ou instituições. A evasão nas licenciaturas nessa perspectiva tenderia a ser uma ação voluntária, comum sobretudo entre os estudantes que vislumbram graduações que consideram mais rentáveis do ponto de vista econômico e social. Essas hipóteses não são excludentes. É possível que parte dos estudantes abandone seus cursos, instituições ou mesmo o sistema de ensino superior por dificuldades sociais e acadêmicas enquanto outra parte se reorienta, de forma voluntária, buscando alternativas que melhor atendam às suas preferências.

A base teórica para realização da investigação é amparada nos pressupostos da Sociologia da Educação, sobretudo nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre as desigualdades escolares e de Vincent Tinto acerca do fenômeno da evasão discente no ensino superior. As teorias desses dois autores principais nos permitiram compreender a complexidade da evasão como sendo possível por questões relacionadas às dificuldades socioeconômicas e escolares dos estudantes que evadem e como resultado de um processo atravessado por múltiplas razões e interpretações, inclusive positivas. O que fica evidente a partir destes dois autores é que para se compreender o fenômeno da evasão é necessário identificar em quais condições a decisão de evadir fora tomada pelo estudante e como ela se relaciona com sua trajetória no ensino superior, particularmente, com o modo como a graduação e a instituição foi escolhida e, assim, com o nível de compromisso com o curso e a profissão para a qual se está sendo preparado. A teoria da afiliação de Alain Coulon e a teoria da escolha racional de Raymond Boudon auxiliam na compreensão do fenômeno em virtude do primeiro destacar a afiliação do estudante no primeiro ano no ensino superior como determinante para sua permanência

(Coulon, 2008); e o segundo por contribuir para pensarmos a evasão como resultado dos cálculos dos custos, riscos e benefícios (Boudon, 1979) realizados pelos estudantes para a decisão de evadir.

As principais concepções teóricas sobre a evasão nos levavam a concluir que este fenômeno tem fortes marcas sociais e que para analisá-lo é necessário compreender a dinâmica associada ao contexto social, às dimensões institucionais e aos grupos de interação discente. Mesmo nos casos em que há evasão voluntária que é seguida de reingresso, é importante destacar, não se encontra uma circulação dos indivíduos entre os cursos. O leque de possibilidades se mostra diferente conforme perfil social e acadêmico dos estudantes reingressantes. Dessa maneira, para entender a ocorrência do fenômeno nos cursos de formação de professores, tornou-se indispensável compreender a posição dessas graduações no campo. Fizemos isso no Capítulo 2, mantendo nossa base na Sociologia da Educação, mas ampliando nossas perspectivas por meio de um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Formação de Professores, Estratificação Educacional, Políticas Educacionais e Sociologia das Profissões. Essa aproximação entre campos científicos diversos nos permitiu compreender as desigualdades educacionais refletidas no fenômeno investigado, levando em consideração as peculiaridades dos cursos de formação de professores. No caso das licenciaturas, a evasão tem explicações nas dimensões relacionadas aos marcos regulatórios dos cursos e da profissão docente, no perfil institucional da sua oferta, na atratividade discente e nas condições profissionais e rentabilidade dos diplomas que oferece.

Ao investigar como o objeto de análise dessa tese havia sido tomado em pesquisas anteriores, percebemos, por meio do estado do conhecimento descrito no Capítulo 3, grande incidência de estudos de caso que focalizam grupos de cursos de uma determinada instituição, separados em grande medida por área do conhecimento. Notamos que, embora essas pesquisas tenham um grande poder diagnóstico dos contextos investigados, há no campo deficiências quanto a possibilidade de comparação entre pesquisas, em virtude da heterogeneidade das estratégias metodológicas e de coleta de dados empregadas. Essa não é uma característica específica das pesquisas sobre o abandono discente dos cursos de formação de professores, levantamentos mais abrangentes sobre o fenômeno da evasão já haviam sinalizado essa dificuldade de comparação entre as investigações sobre o evento. Ainda assim, ao analisar o grupo de produções selecionadas para o estado do conhecimento, foi possível perceber aproximações

entre elas, sobretudo quanto às definições de evasão empregadas e os resultados alcançados. Para complementar o panorama a respeito da temática, apresentamos estudos que, embora não estivessem dentro dos critérios de seleção do estado do conhecimento, contribuíram para o entendimento da evasão nas licenciaturas por interpretarem o fenômeno como mobilidade dos estudantes no interior do ensino superior e por trazerem considerações sobre a evasão que ocorre na própria UFMG. Sobressai dessas análises a lacuna identificada quanto à quase ausência de investigações dedicadas a compreender a trajetória do estudante que evade de cursos de licenciatura e reingressam no ensino superior. A investigação desenvolvida nessa tese se enquadra exatamente nesta dimensão.

Retomando nossas hipóteses, se a primeira, referente às dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes fosse suficiente para explicar o fenômeno, ao analisar o perfil dos evadidos, encontraríamos uma clara relação entre evasão e desvantagem social. Ela seria significativamente mais frequente entre grupos de estudantes que acumulam desvantagens sociais e escolares, ou seja, pretos e pardos, de baixa renda, egressos de escolas públicas, cotistas e filhos de pais pouco escolarizados. As duas bases analisadas apresentam variáveis distintas para definir o perfil socioeconômico dos estudantes e a do Censo da Educação Superior, em especial, tem informações mais indiretas a respeito. Ainda assim, diante das possibilidades oferecidas pelas bases, nas duas dimensões investigadas, nacional e local, buscamos perceber em que medida o perfil dos estudantes evadidos estava associado com o evento.

Ao analisar a base do Censo da Educação Superior, ficou evidente que não é possível associar os perfis dos evadidos sem que antes se diferenciem os tipos de evasão considerados. Em uma análise geral, é possível não identificar contrastes acentuados entre os perfis de evadidos e não evadidos, sinalizando a ausência ou fraco peso das características socioeconômicas sobre as possibilidades de evasão, como outras pesquisas já haviam sinalizado. No entanto, ao investigarmos os perfis associados aos diferentes tipos de saída, notamos que estudantes com perfis mais privilegiados estão mais inclinados à evasão de curso, com mobilidade para outras graduações. Por outro lado, a evasão do sistema foi vivenciada por estudantes que acumulam desvantagens sociais.

O mesmo se aplica aos resultados obtidos nas análises referentes à UFMG. Não houve um delineamento consistente do perfil do evadido como sendo aquele de maior vulnerabilidade. Ao distinguirmos os tipos de evasão, encontramos, em alguns casos, inclusive o contrário. Assim, observamos que estudantes reingressantes são aqueles que, independentemente do grau acadêmico de origem, apresentam maiores vantagens sociais, o que certamente é o que os possibilitam prolongar seu tempo na universidade, reorientando suas escolhas para formações que consideram mais promissoras.

No que diz respeito à segunda hipótese levantada, a respeito da direção da mudança, buscamos identificar o percurso dos estudantes evadidos que reingressaram no ensino superior. Se nossa hipótese estivesse correta, encontraríamos uma direção ascendente de mudança, na qual os estudantes evadidos se direcionariam para formações com maior prestígio social e que propiciam maior retorno econômico. Nas análises mais gerais, baseadas nas bases do Censo, nossa hipótese se confirmou. Identificamos que entre os estudantes evadidos no ano de 2014, que reingressaram no ensino superior nos anos seguintes, uma parte significativa se direcionou para carreiras de bacharelado e boa parte para instituições privadas dos ensino superior. Entre os que evadem das licenciaturas, chama a atenção a abertura acentuada dada pelos indivíduos à inserção em instituições privadas de ensino para ingressarem em graduações mais prestigiosas, frequentemente de bacharelado.

Por meio dos dados da UFMG foi possível realizar uma análise mais refinada sobre o destino dos estudantes. Diferente do contexto nacional, essa base nos forneceu indícios de quais cursos especificamente estão recebendo estudantes evadidos das licenciaturas que reingressaram na instituição. Como resultado, identificamos que o comportamento dos estudantes quanto à evasão desse grau acadêmico está associado às áreas dos cursos, com maior índice entre as licenciaturas de áreas exatas e menores nas áreas humanas e, principalmente, biológicas. Observamos, ainda, que entre os cursos de licenciatura e duplo grau acadêmico, há uma orientação ascendente do ponto de vista do prestígio dos cursos de destino, com maior inclinação ao ingresso em cursos relativamente mais prestigiosos, como são os casos daqueles que são das área das Engenharias e das Ciências Sociais Aplicadas.

Pesquisas como a que desenvolvemos, que fornecem informações sobre o comportamento dos universitários, são úteis para que o sistema as tome como subsídios para o desenvolvimento

de políticas educacionais. É necessário considerar que no contexto brasileiro os jovens escolhem suas graduações muito cedo. Soma-se a isso, o fato de que boa parte dos estudantes que chegam ao ensino superior não receberam uma orientação e aconselhamento sobre oportunidades e demandas deste nível de ensino, além de orientações profissionais, o que parece ser essencial para a construção de trajetórias mais lineares. Por esse motivo, no decorrer do seu processo de amadurecimento e conhecimento sobre o sistema universitário, a evasão seguida de reingresso talvez se mostre como uma das poucas alternativas para se alcançar um curso e ou instituição mais satisfatórios do ponto de vista dos seus interesses e objetivos profissionais. Talvez, diante disso, uma alternativa para se evitar os elevados percentuais identificados nos diversos estudos sobre evasão, seja repensar o engessamento do nosso modelo de sistema de ensino superior, permitindo aos estudantes transitar sem ter que abandonar. É fundamental considerar também, como base das políticas educacionais e institucionais, o fato de os estudantes ingressarem em cursos e instituições possíveis, contexto especialmente estimulado diante do modelo de seleção estabelecido pelo Sisu. Essa escolha pelo possível tende a se associar com um compromisso menor com o curso e a profissão escolhidos, resultando em evasão futura.

Outra consideração deve ser realizada do ponto de vista das instituições, para as quais os resultados apresentados são importantes para fundamentação de projetos educacionais que propiciem a integração social e acadêmica e o bem-estar dos estudantes no seu interior, por meio de estratégias que melhorem as relações estudante-estudante e estudante-professor. No caso específico das licenciaturas, é necessário pensar em estratégias capazes de melhorar a formação pedagógica dos docentes, de modo a propiciarem a formação para o ensino de modo mais didático, menos engessado e tradicional. Como vimos no estado do conhecimento apresentado no Capítulo 3, há recorrentes relatos sobre professores que são bons nos conteúdos das disciplinas que ministram, mas pouco sensíveis às dimensões pedagógicas para em ensiná-los, o que resulta no afastamento dos estudantes.

É necessário, ainda, destacar que os resultados dessa pesquisa de doutorado reiteram as considerações já realizadas por pesquisadores do campo de pesquisa da Sociologia da Educação Superior e da Formação de Professores: há ainda, como discutimos no Capítulo 2, muitos limites para a atratividade discente e para a valorização dos cursos de formação de professores e a profissão docente, o que faz com que os estudantes pouco considerem esta

formação e a carreira profissional para qual se destina. A solução para esses desafios passa, acreditamos, pela consolidação de políticas de estado efetivas, focalizadas na melhoria das condições de trabalho docente, que promovam, entre outros elementos fundamentais, a valorização dos profissionais da educação básica, do ponto de vista econômico e, conseqüentemente, social.

Vale ressaltar que, embora se trate de uma pesquisa a respeito da evasão nos cursos de licenciatura, na qual foi destacada as características dessas graduações que fazem com que elas sejam preteridas por muitos estudantes, não se pode esquecer da importância destes cursos para muitos universitários de camadas populares que ingressam, permanecem e experimentam a mobilidade social por meio da inserção profissional na área educacional.

É preciso reconhecer, por fim, os limites da investigação descrita nesta tese. O primeiro diz respeito às ausências de estratégias qualitativas de coleta de dados, as quais certamente contribuiriam para uma compreensão em nível individual dos estudantes evadidos. Análises estatísticas, embora importantes, não são capazes de captar as razões individuais do abandono. Acreditamos que estratégias metodológicas como aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais com o objetivo de perceber o nível de compromisso com o curso e instituição podem possibilitar identificar mais especificamente as razões para a evasão e também para a reinserção no ensino superior. A coleta de informações dessa natureza pode favorecer a tomada de decisão institucional quanto às medidas que ampliem a permanência dos estudantes. Acreditamos que essas medidas podem diminuir sobretudo a evasão involuntária, relacionada com as dificuldades práticas dos mais vulneráveis. Já em relação à evasão voluntária, seria necessário reconhecer que as causas e soluções são de natureza estrutural, relacionadas à hierarquia social dos cursos e profissões. Considerar isso no caso das licenciaturas e em outros cursos menos prestigiosos, parece especialmente importante. Destacamos a esse respeito que, embora tenhamos apreendido no estado do conhecimento o uso dessas estratégias, essas investigações também não estiveram focalizadas no nível de compromisso dos estudantes com os cursos, o que faz com que esse ainda seja uma dimensão a ser explorada em pesquisas futuras.

Por último, reconhecemos que se faz necessária a consideração, em investigações a serem realizadas futuramente, da ocorrência da pandemia de Covid-19. Acreditamos que esta pode

ter afetado em muitas dimensões a integração acadêmica e social dos estudantes universitários e sua permanência no ensino superior.

Referências

ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. **Encontro nacional de economia**, v. 42, p. 9-12, 2014.

ABREU, Alan. **Estudo sobre retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em Física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Políticas Públicas Na Educação Superior: Um Estudo De Caso Da Evasão Discente Da UFMG. In: **Anais... XIV Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 14th Seminar on the Economy of Minas Gerais]**. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

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.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo BP; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ALVES, Raphael; BRITTO, Ariana de; COSTA, Roberta Mendes e; MACHADO, Danielle Carusi; RAEDER, Francisco; WALTEMBERG, Fábio. Ser ou não ser professor da Educação Básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. **Anais do Encontro Nacional de Economia**, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDREWS, Rodney; LI, Jing; LOVENHEIM, Michael F. Heterogeneous paths through college: Detailed patterns and relationships with graduation and earnings. **Economics of Education Review**, v. 42, p. 93-108, 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. **Educar em Revista**, n. 50, p. 69-87, 2013.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada-SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 152–174, 2018.

- ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. O Sisu e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, p. e06763–e06763, 24 maio 2021.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. E-book, p. 81-94, 2016.
- AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio?. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 3, p. 165-198, 2019.
- BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na Ciência Política e na Sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, p. 63-74, 1997.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, v. 46, p. 593-607, 2003.
- BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.
- BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012.
- BARROS, André Matias Evaldt de. **Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em Matemática do IFRS**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019.
- BIRGIN, Alejandra. Formación de maestros (as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. **Nodos y Nudos** v. 4, n. 39, p. 29-37, 2015.
- BOUDON, Raymond. Generating models as a research strategy. **Qualitative and quantitative social research: Papers in honor of Paul F. Lazarsfeld**, p. 51–64, 1979.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Editora Universidade de Brasília, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. As lutas de concorrência e a translação da estrutura. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2 ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011, p. 151-159.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Maurício. (orgs.). **Escritos de Educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Maurício. (orgs.). **Escritos de Educação**. 15 ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b, p. 145-184.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 129-152, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2001.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília. DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, 2009.

BRASIL. Portaria n. 1.117, de 1 de novembro de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 12.711. Brasília: 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p.

BRAXTON, J. M.; HIRSCHY, A. S.; MCCLENDON, S. A. **Understanding and reducing college student departure: ASHE-ERIC higher education report, volume 30, number 3.** [s.l.] John Wiley & Sons, 2011. v. 16

CAPUZZO, Maria José Martins. **A evasão no curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: Modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, 2014.v.32, p. 917.

CASTRO, Luciana Paula Vieira de. **Evasão Escolar no Ensino Superior: Um estudo nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel.** 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2013.

CASTRO, Tatiana Lage. **Evasão nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais.** 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, p. 195-233, 2019.

CASIMIRO, Arilthon Romulo Cavalcante. A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016.

CHAVES, Vanessa de Sousa. **Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, p. 268, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 1239-1250, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, 2011.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. **Caderno CrH**, v. 28, p. 255-266, 2015.

DURKHEIM, Emile. O suicídio. SP: Martins Fontes, 2000.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana (Org.). Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?. Inter-American Development Bank, 2018. 277p.

FANFANI, Emílio Tenti. La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

GANDELMAN, Fani Sihel. **Evasão de estudantes em cursos de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de formação de professores. In: SCARELLI, G. (Org.). Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e sua relação com a pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Professores no Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014.

149 F. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOMES, Fernando Costa Fernandes. **A desistência de alunos na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate**. 2011. 619 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERREIRA, Joacir Simões. **Análise cognitiva do fenômeno da evasão no curso de licenciatura em computação**: uma proposta de diagnóstico para o IFBA Campus Santo Amaro. 2018. 91 f. Tese (Doutorado multiinstitucional e multidisciplinar em difusão do conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos de Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, p. 3-43, 2014.

HAAS, Christina; HADJAR, Andreas. Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. **Higher Education**, v. 79, n. 6, p. 1099-1118, 2020.

HERINGER, Rosana. Pertencer e permanecer na universidade: reflexões a partir das políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas – Austin (EUA). **Anais...** 44º Encontro Anual da ANPOCS, 2020.

HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André; ZUCCARELLI, Carolina. Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015). In: HERINGER, Rosana. **Educação Superior no Brasil Contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018, p. 31-81.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019.

JANUÁRIO, Gerson da Silva. **Evasão nas licenciaturas da UFAC**: Um Estudo nos cursos de graduação do centro de Educação, Letras e Artes da UFAC. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

KALOGRIDES, Demetra; GRODSKY, Eric. Something to fall back on: Community colleges as a safety net. **Social forces**, v. 89, n. 3, p. 853-877, 2011.

KUSSUDA, Sérgio. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para as Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Bauru. 2017.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2014, 6ª ed.

LEMOS, Levy Freitas. **Uma análise acerca da evasão do curso de licenciatura em Química no campus Duque de Caxias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégia) – Universidade Federal do Acre, Acre, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Edileusa; MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 02, p. 121-129, 2014.

LIMA JUNIOR, Paulo R. Menezes. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 329 p. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA JUNIOR, Paulo; SILVEIRA, Fernando Lang da; OSTERMANN, Fernanda. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Revista brasileira de ensino de física**, v. 34, 2012.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Razões para desistir: análise sociológica da evasão do curso de física**. Curitiba: Appris, 2018.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019.

LOPES, Alex Stéfano. **Permanência e Evasão no curso de licenciatura em Química: um estudo à luz da matriz do estudante**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. **Estudos em avaliação educacional**, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

LUCAS, Samuel R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. **American journal of sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

MACEDO, Cláudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MACIENTE, Aguinaldo Nogueira; NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. N.; SERVO, Luciana Mendes Santos; VIEIRA, Roberta da Silva; SILVA, Carolina Andrade. **A inserção de recém-graduados em engenharias, medicina e licenciaturas no mercado de trabalho formal**. 2015.

MAIA, Greice Lopes. **Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAr – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão**. 2018. 265 f. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Catarina, 2018.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. The professional training of teachers: an old problem from a new angle. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 982-997, 2017.

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

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Determinantes do Acesso ao Ensino Superior no Brasil ea Probabilidade de Sucesso por Curso. In: **Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]**. ANPEC-Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia [Brazilian Association of Graduate Programs in Economics], 2016.

MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 975–992, 2015.

MEIRELES, Renato Sampaio. **Fatores causais da evasão e retenção universitária: uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018**. 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MERCURI, Elizabeth.; POLYDORO, Soely Aparecida J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. **Estudante universitário: características e experiências de formação**, p. 219-236, 2004.

MERLE, Pierre. **Democratização do ensino**. In: VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 174-179.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n.1, jan./jun. 2016. p. 13-20.

MORAES, Kaluti Rossi Martini. **Uma investigação exploratória sobre as implicações das experiências de primeiro semestre de curso na decisão de evadir ou persistir dos estudantes de licenciatura em física da UFRGS**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 181 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; ALMEIDA, Flávia Juliana; QUEIROZ, Kelly Aparecida Souza. Rumo à docência: Elementos para uma análise sociológica de trajetórias de professores do ensino fundamental. In: CALDERANO, Maria A.; PEREIRA, Margareth C.; MARQUES, Glaucia F. C. (orgs.). **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAULA, Gustavo Bruno de; ARIIVALDO, Thainara C. de Castro. In: VARGAS, Hustana; ZUCCARELLI, Carolina; WALTENBERG, Fábio (Orgs). **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. Curitiba: CRV, 2021. pp. 139-156.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, B. P. et al (Orgs). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p. 35-68.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Qual acesso ao ensino superior? Colocando a "escolha" dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In: LAS CASAS, Estevam Barbosa; CUNHA, Dayse Moreira. **Educação Superior: Desafios em perspectivas transdisciplinares**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. pp. 21-39.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Autêntica, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins.; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meireles; FLONTINO, Sandra. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online]. 2017, vol.33, e161036. Epub27-Abr-2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI et al. (Org.), **Vocabulário Bourdieu**, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, p. 217-233, 6ª ed., 2014.

OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino. **Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em Pedagogia (presencial) da UFPB–campus I**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e avaliação do ensino superior) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

OTONI, Shirley Torres; NONATO, Brésicia França; PAULA, Gustavo Bruno; Ariovaldo, Thainara C. de Castro. Perfil dos egressos de escolas públicas na UFMG a partir das políticas de ação afirmativa. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27003-27003, 2022.

PAULA, Gustavo Bruno de. **Desigualdades sociais e evasão no ensino superior: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Evasão de curso no ensino superior federal – análise de coorte dos ingressantes de 2021. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 153-168.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCE, Patrick T. **How college affects students: Findings and insights from twenty years of research**. Jossey-Bass Inc., Publishers, PO Box 44305, San Francisco, CA 94144-4305 (ISBN-1-55542-304-3--\$75.00, hardcover)., 1991.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PENIN, Sonia. **Profissão docente e contemporaneidade. Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 15-40, 2009.

PEREIRA JÚNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline de Lima. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 117-137, 2015.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero?. E-book, p. 117-132, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade Pinto. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017.

PRADO, Ruth. Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas. **Linhas Críticas**, v. 28, p. e43674-e43674, 2022.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. Salvador: **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, Maio/Ago. 2015. p. 327-339.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 184 páginas.

RANGUEL, Flaminio de Oliveira; STOCO, Sergio; SILVA, José Alves da; TESTONI, Leonardo André; BROCHINGTON, José Guilherme de Oliveira; CERICATO, Itale Luciane. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 25-42, 2019.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo, Editora Unesp, p. 133-162.

RIBEIRO, Everton. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em Física: o ponto de vista dos licenciandos**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015.

RICCI, Cláudia Sapag. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de Professores. **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: Enem, Sisu e evasão**. 2016. 134. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

RISTOFF, Dilvo. Evasão: exclusão ou mobilidade. **Santa Catarina, UFSC**, 1995.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus - Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: **Cadernos do GEA**, n. 9., jan./jun. 2016.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Espaço Pedagógico**. v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 9-32, jan./abr. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. A migração rumo aos cursos superiores seletivos e concorridos. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 20., 2021, Belém. **Anais...** Belém, 2021, p. 1-15.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução das desigualdades de acesso? São Paulo: Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 2, Maio/Ago. 2018. p. 219-253.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 4, p. 28-43, 2011.

SANTOS, Jardel Claudino Pereira. **Evasão de alunos em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas**: caracterização e efeitos de uma reestruturação curricular. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SANTOS, Fransuellen. **Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SANTOS, Ralkma Belchó. **A evasão numa Licenciatura em Ciências Naturais sob efeito da forma de ingresso e de uma mudança curricular**. 2018. 175 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTOS, Clarissa Tagliari; LIMA, Raquel Guilherme de; CARVALHAES. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-55.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

SCHWERZ, Roseli Constantino; DEIMLING, Natália Neves Macedo; DEIMLING, César Vanderlei; SILVA, Daniele Cristina da. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. 1-28, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.3, n. 4, 2021. p. 199-146.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, Roberto Lobo; COELHO, Rooney. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. São Paulo: **Estudos Avançados**. vol.35 no.101. Jan./Apr. 2021.

SILVA, Marilene de Almeida Viana Reid. **Evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Daniella Thiemy Sada da. **Um estudo sobre enunciados que permeiam a permanência e a não permanência de alunos no curso de licenciatura em matemática da UFRGS**. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 641-659, 2007.

SIMÕES, Bruno dos Santos. **Relações com o saber no curso de licenciatura em física da UFSC: passado e presente da evasão e permanência**. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 17^a, 2014.

TETE, Marcelo Ferreira et al. Aplicação de métodos preditivos em evasão no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 1-24, 2022.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, 89–25, 1975.

TINTO, Vincent. Defining dropout: A matter of perspective. **New Directions for Institutional Research**, v. 1982, n. 36, p. 3-15, 1982a.

TINTO, Vincent. Limits of theory and practice in student attrition. **The journal of higher education**, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982b.

TINTO, Vicent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **The journal of higher education**, v. 59, n. 4, p. 438–455, 1988.

TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. University of Chicago press, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 16, p. 178-187, mai./ago. 2006.

VAN GENNEP, Arnold. **The rites of passage**. London: Routledge & Kegan Paul, 1960

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VAZ, Kátia Cristina da Silva; VAZ, Fábio Monteiro. Inserção profissional dos jovens concluintes da educação superior. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 191-215.

VICENTE, Raniery Guilherme José. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão**. 2015. 127 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIEIRA, André. Os efeitos do diploma superior nos resultados iniciais da carreira profissional. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 169-189.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016.

WEBER, Max. **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. 2. ed. México, FCE, 1964.

WILHELM, M. F. **A Evasão dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2019.

Apêndice A – Capítulo 3 – Evasão discente nos cursos de licenciatura

Quadro 2: Investigações dedicadas ao tema evasão nas licenciaturas, produzidas entre os anos de 2000 e 2021

Nº.	Título	Autoria	Objetivo	Cursos investigados
1	A evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)	Silva (2009)	Identificar as principais causas da evasão discente nos Cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no período de 2003 a 2007.	Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química
2	A desistência de alunos na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate	Gomes (2011)	Estudar a desistência de licenciandos em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e colaborar com a proposta de sugestões para o enfrentamento dessa problemática.	Licenciatura em Física
3	Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: Uma silenciosa problemática	Macedo (2012)	Conhecer os fatores que ocasionam a evasão escolar no ensino superior, com enfoque específico sobre os Cursos de Licenciaturas em Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense no ano de 2009.	Licenciaturas em Matemática, Química e Física
4	Evasão escolar no ensino superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – <i>campus</i> Cascavel.	Castro (2013)	Compreender os motivos que levam à evasão escolar, por meio da análise desta problemática em cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do <i>Campus</i> de Cascavel.	Todas as licenciaturas da instituição.
5	Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação	Lima Júnior (2013)	Identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física a partir de um caso particular: o Instituto de Física da UFRGS.	Física (Licenciatura e bacharelado)
6	Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara	Massi (2013)	Desvendar a trajetória da instituição e suas disposições institucionais e a trajetória escolar, o patrimônio (cultural, econômico e social) e as disposições dos alunos , procurando compreender também as possíveis relações estabelecidas (encontros e desencontros, consonâncias e dissonâncias) entre os estudantes e a instituição.	Licenciatura em Química
7	Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).	Gerba (2014)	Apresentar as causas da evasão nos cursos de licenciatura em Física (<i>campus</i> Araranguá), Física (<i>campus</i> Jaraguá do Sul) e Química (<i>campus</i> São José) do IFSC.	Licenciatura em Física e Licenciatura em Química
8	Evasão e permanência num curso de licenciatura em Física: o ponto de vista dos licenciandos.	Ribeiro (2015)	Entender, na perspectiva do discente, quais são suas dificuldades e especialmente os fatores que favorecem a sua permanência no curso de licenciatura em física, apesar das dificuldades enfrentadas.	Licenciatura em Física
9	Trajетórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão	Vicente (2015)	Conhecer os fatores que contribuem para a permanência de estudantes provenientes de famílias menos favorecidas economicamente nos cursos de licenciatura do IFNMG – Campus Januária.	Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática
10	Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em Matemática do IFRS	Barros (2016)	Analisar os efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática, nos campi Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS	Licenciatura em Matemática
11	A evasão no curso de música – licenciatura da Universidade Federal de Goiás	Capuzzo (2016)	Investigar o perfil do acadêmico do Curso de Música – Licenciatura da EMAC/UFG; analisar o compromisso e desempenho dos discentes no sentido	Licenciatura em Música

			de compreender os motivos que levam à desistência do curso ; Analisar como o Projeto Pedagógico dos Cursos atende às expectativas e necessidades profissionais dos seus alunos e até que ponto pode influenciar na desistência do curso; Explicar o processo de permanência, interrupção temporária ou definitiva dos acadêmicos nos referidos cursos.	
12	Evasão nos cursos de graduação em física, matemática e química da UFRN.	Chaves (2016)	Identificar, por meio da perspectiva do evadido, os fatores que têm levado os alunos a se evadirem dos cursos de Física, Química e Matemática da UFRN.	Física, Matemática e Química (Licenciaturas e bacharelados)
13	Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: Enem, Sisu e evasão	Rigo (2016)	Compreender e problematizar as trajetórias acadêmicas dos estudantes que ingressaram nas licenciaturas noturnas de ciências biológicas, física, matemática e química, criadas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2012 na Universidade Federal de Viçosa (UFV).	Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática
14	As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências	Paz (2016)	Investigar as tendências das trajetórias estudantis em cursos com baixas taxas de diplomação.	Licenciatura em Física e Licenciatura em Filosofia
15	Um estudo sobre a evasão em um curso de licenciatura em física: discursos de ex-alunos e professores.	Kussuda (2017)	Conhecer os principais motivos para a evasão , segundo ex-alunos e professores, de um curso de Licenciatura em Física de uma universidade pública paulista, em um determinado período estudado.	Licenciatura em Física
16	Evasão de alunos em um curso de licenciatura em ciências biológicas: caracterização e efeitos de uma reestruturação curricular.	Santos (2017)	Avaliar os fatores que influem na evasão em no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1997 a 2010, antes e depois de uma reestruturação curricular em 2003	Licenciatura em Ciências Biológicas
17	Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em pedagogia (presencial) da UFPB – campus I.	Oliveira (2017)	Analisar a evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Federal da Paraíba – PB, no período de 2010 a 2015. Verificar, junto aos alunos evadidos, os motivos que os levaram a desistir do curso .	Pedagogia
18	Estudo sobre a retenção e a evasão de alunos do curso de graduação em física diurno da Universidade Federal de Juiz de Fora	Abreu (2018)	Descrever o problema da retenção e da evasão dos alunos do curso de Física diurno da UFJF, (ii) analisar as principais causas destes fenômenos neste específico curso da área das ciências exatas e (iii) apresentar um Plano de Ação Educacional, objetivando amenizar este problema de gestão educacional presente na UFJF	Física (Licenciatura e Bacharelado)
19	Análise cognitiva do fenômeno da evasão no curso de licenciatura em computação: uma proposta de diagnóstico para o IFBA Campus Santo Amaro.	Ferreira (2018)	Avaliar a interdependência entre os agentes envolvidos no espaço de educação do curso de licenciatura em computação.	Licenciatura em Computação
20	Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAR – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão.	Maia (2018)	Analisar os fatores que interferem na baixa procura de vagas e na evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – Campus São Vicente do Sul, com vistas à efetivação da política de expansão da Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e ao fortalecimento da formação de professores.	Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química
21	A evasão numa licenciatura em Ciências Naturais sob efeito da forma de ingresso e de uma mudança curricular.	Santos (2018)	Avaliar os fatores que influenciaram na evasão do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFAM, com ênfase no efeito da forma de ingresso e da mudança do currículo ocorrida no ano de 2010.	Licenciatura em Ciências Naturais
22	Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa	Santos (2018)	Analisar a influência das variáveis relacionadas ao aluno, aos cursos e ao tempo, na decisão de permanecer ou evadir nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa entre os anos de	Todas as licenciaturas da instituição.

			2010 a 2016.	
23	Relações com o saber no curso de Licenciatura em Física da UFSC: passado e presente da evasão e permanência.	Simões (2018)	Investigar os motivos atrelados à opção de permanecer ou evadir do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina.	Licenciatura em Física
24	Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia De Minas Gerais.	Castro (2019)	Identificar e discutir, a partir da perspectiva de estudantes evadidos, os fatores associados aos seus processos de evasão de cursos de licenciaturas.	Licenciatura em Física, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação
25	Evasão nas licenciaturas da UFAC: um estudo nos cursos de graduação do centro de educação, letras e artes da UFAC.	Januário (2019)	Analisar quais fatores , variáveis ou determinações contribuem para produzir os índices de evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre.	Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Música, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia
26	Uma análise acerca da evasão do curso de licenciatura em Química no campus Duque De Caxias, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro – IFRJ.	Lemos (2019)	Buscou identificar os fatores que contribuem para a evasão no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Duque de Caxias.	Licenciatura em Química
27	Permanência e evasão no curso de licenciatura em Química: um estudo à luz da matriz do estudante	Lopes (2019)	Investigar quais os elementos caracterizadores da evasão e da permanência no curso de Licenciatura em Química da UEL.	Licenciatura em Química
28	Fatores causais da evasão e retenção universitária: uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018	Meireles (2019)	Identificar fatores determinantes para o processo de evasão ou desligamento, nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) no período compreendido de 2002 a 2018.	Todas as licenciaturas da instituição.
29	A evasão dos cursos de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).	Wilhelm (2019)	Compreender a questão da evasão nos Cursos de Licenciatura em Geografia , no caso, especificamente dos Cursos de Geografia oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), <i>Campus</i> de Marechal Cândido Rondon/ PR e <i>Campus</i> Francisco Beltrão/PR.	Licenciatura em Geografia
30	Evasão de estudantes em cursos de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo	Gandelman (2020)	Investigar a evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura , sob uma perspectiva sociológica, elegendo o IFSP – Campus São Paulo como lócus.	Todas as licenciaturas da instituição.
31	Uma investigação exploratória sobre as implicações das experiências de primeiro semestre de curso na decisão de evadir ou persistir dos estudantes de licenciatura em física da UFRGS.	Moraes (2020)	Investigar o processo de decisão pela persistência dos estudantes nos cursos de Licenciatura do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IF/UFRGS).	Licenciatura em Física
32	Um estudo sobre enunciados que permeiam a permanência e a não permanência de alunos no curso de licenciatura em matemática da UFRGS	Silva (2020)	Evidenciar enunciados que permeiam circunstâncias de realização do curso.	Licenciatura em Matemática
33	A evasão universitária na UnB: uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina – FUP no período de 2013 a 2017.	Casimiro (2020)	Identificar os principais fatores que levam os discentes à evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais diurno e noturno da Faculdade UnB de Planaltina	Licenciatura em Ciências Naturais

Fonte: Elaboração própria com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Apêndice B – Capítulo 5 – Análise da evasão dos cursos de licenciatura da UFMG

Tabela 23: Distribuição dos estudantes que ingressaram na UFMG em 2016, segundo grau acadêmico e curso

Bacharelado			Duplo grau acadêmico			Licenciaturas		
Graduação	N	%	Graduação	N	%	Graduação	N	%
Administração	89	2,2	Ciências Biológicas	92	10,1	Ciências Biológicas	92	17,5
Antropologia	37	0,9	Ciências Sociais	77	8,4	Educação Física	103	19,6
Aquicultura	49	1,2	Educação Física	28	3,1	Física	33	6,3
Arquitetura	142	3,5	Filosofia	72	7,9	Geografia	68	12,9
Arquivologia	34	0,8	Física	72	7,9	História	40	7,6
Biblioteconomia	106	2,6	Geografia	33	3,6	Matemática	36	6,8
Biomedicina	39	1,0	História	37	4,1	Pedagogia	116	22,1
Ciência da Computação	77	1,9	Letras	380	41,7	Química	38	7,2
Ciência Atuariais	23	0,6	Matemática	78	8,6			
Ciências Contábeis	71	1,7	Química	43	4,7			
Ciências do Estado	43	1,1						
Ciências Econômicas	74	1,8						
Ciências Socioambientais	44	1,1						
Conservação de bens culturais móveis	25	0,6						
Controladoria e Finanças	46	1,1						
Design	46	1,1						
Direito	370	9,1						
Enfermagem	90	2,2						
Engenharia Aeroespacial	49	1,2						
Engenharia Ambiental	46	1,1						
Engenharia Civil	189	4,6						
Engenharia de Controle e Automação	124	3,0						
Engenharia de Minas	56	1,4						
Engenharia de Produção	88	2,2						
Engenharia de Sistemas	45	1,1						
Engenharia Elétrica	94	2,3						
Engenharia Mecânica	147	3,6						
Engenharia Metalúrgica	56	1,4						
Engenharia Química	59	1,4						
Estatística	35	0,9						
Farmácia	199	4,9						
Fisioterapia	71	1,7						
Fonoaudiologia	45	1,1						
Geologia	32	0,8						
Gestão de Serviços de Saúde	93	2,3						
Gestão Pública	77	1,9						
Jornalismo	57	1,4						
Matemática Computacional	17	0,4						
Medicina	302	7,4						
Medicina Veterinária	116	2,8						
Museologia	34	0,8						
Nutrição	69	1,7						
Odontologia	133	3,3						
Psicologia	119	2,9						
Publicidade e Propaganda	37	0,9						
Química Tecnológica	34	0,8						
Relações Econômicas	42	1,0						
Relações Públicas	20	0,5						
Sistema de Informação	73	1,8						
Terapia Ocupacional	61	1,5						
Turismo	52	1,3						
Total	4076	100,0		912	100,0		526	100,0