

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EVASÃO E EVADIDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

Belo Horizonte

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EVASÃO E EVADIDOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas da Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

**Belo Horizonte
2009**

Adachi, Ana Amélia Chaves Teixeira.

A191e Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais / Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

214 f.

Dissertação – Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

1. Evasão escolar. 2. Ensino superior – Aspectos sociais. 3. Evasão universitária

I. Título. II. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD – 371.280981

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Autor(a): ADACHI, ANA AMÉLIA CHAVES TEIXEIRA.

Título: Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da FaE/ UFMG, e aprovada pela banca examinadora.

Data: 30/01/2009

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Prof. Dr. Mauro Mendes Braga

Prof.^a Dr.^a Maria José Braga Viana

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Lúcia e Jorge, e ao meu marido, Hiroshi.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento - CNPq, pela bolsa parcial de pesquisa e às pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, Flávia e Carlinhos, agradeço pelo auxílio nas transcrições das entrevistas, ao Welber pelo Abstract, ao Rubinho pela consulta ao ACESS, ao meu irmão (Jorge Eduardo) pela organização do banco de dados, à Cristina Miranda pelo suporte para acesso aos dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA da UFMG, ao pessoal da Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP pela atenção que sempre me dedicaram, quando, por inúmeras vezes, solicitava dados à Fundação. Em especial, à Marisnei, que se incumbiu da tarefa de me atender na FUMP.

Aos funcionários da Biblioteca da FAE, sempre prestativos no levantamento bibliográfico e na busca por material para esta pesquisa. Aos estudantes entrevistados, que me confiaram seus anseios, angústias e percalços durante suas permanências nesta universidade, sou imensamente grata. Aos meus colegas de orientação, Mariza, Viviane e Raphael, por compartilhar comigo esta conquista. À professora Dr.^a Maria José Braga Viana, pelo carinho que sempre me dedicou, pela porta sempre aberta e pela leitura do projeto. Ao professor Dr. Mauro Mendes Braga, por integrar a minha banca.

A minha família, pai (Jorge), mãe (Maria Lúcia), irmão (Jorge Eduardo) e irmã (Paula), obrigada pela paciência e zelo comigo nesta travessia difícil. Ao meu marido, Hiroshi, pelo suporte, material e afetivo, que me possibilitou concretizar este propósito. Finalmente, a minha orientadora, professora Dr.^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, a quem admiro muito, agradeço enormemente, por ter me acolhido e por seus ensinamentos, que de longa data desejava obtê-los. Obrigada por tudo.

Sabe, assim... A satisfação que eu tinha de ter passado na UFMG. Eu tinha orgulho de falar assim: "Ó, eu passei." (Depoimento de um estudante evadido)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a evasão em cinco cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no período de 2000 a 2007. O estudo se caracteriza por ser um *estudo de caso* e a metodologia utilizada considerou as informações existentes no Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA da UFMG, as regras institucionais para o desligamento dos estudantes e os dados coletados em entrevistas com os ex-alunos, evadidos e não-evadidos. Os resultados encontrados, mediante uma análise quantitativa e qualitativa das informações, mostram que evasão é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para entrada, em graduações cujo perfil discente é de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, sendo, ainda, cursos de mais baixo prestígio social. Os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, que recebem apoio da assistência estudantil, apresentam elevados índices de conclusão. Estudantes de cinco cursos foram selecionados para serem entrevistados e os principais aspectos detectados para os seus desligamentos foram: os problemas de desempenho, por serem estudantes trabalhadores e na escolarização feita fora de Belo Horizonte.

Palavras- chave: Evasão, Ensino Superior, UFMG, Perfil Socioeconômico e Cultural, Teoria de Tinto.

ABSTRACT

This research intends to analyze the student's dropout in five undergraduate courses of the Federal University of Minas Gerais - UFMG, from 2000 to 2007. The study is characterized by being a case study and the chosen methodology considered the existent information in the Registration and Academic Control Department - DRCA of UFMG, the institutional rules for the students' disconnection and the data collected in interviews with the former-students, avoided and no-avoided. The found results, by a quantitative and qualitative information analysis, show that escape is higher in the courses that demand lower notes for entrance, in graduations whose students' socioeconomic and cultural level is predominantly low and the courses present lower social prestige. The students with low socioeconomic classification, the ones which receive support of the student attendance, present high conclusion indexes. Students of five courses were selected to be interviewed. The intension was to identify their reasons to abandon the courses. The main detected aspects were the acting problems, because they are hard-working students and they had high school done out of Belo Horizonte.

Key words: Dropout, Higher Education, UFMG, Socioeconomic and Cultural Profile, Tinto's Theory.

ÍNDICE DE QUADROS:

Capítulo 4:

QUADRO 1: Porcentagem de evasão para uma geração completa de alunos que ingressaram em 2000, nos cursos de Engenharia Metalúrgica (1º e 2º sem), Engenharia de Minas (1º e 2º sem), História (diurno e noturno), Matemática (diurno e noturno) e Química (diurno e noturno) na UFMG, período 2000 - 2007 116

QUADRO 2: Frequência dos tipos de evasão nos cursos de Engenharia Metalúrgica (1º e 2º semestre), Engenharia de Minas (1º e 2º semestre), História (Diurno e Noturno), Matemática (Diurno e Noturno) e Química (Diurno e Noturno) da UFMG - Ingressantes de 2000..... 120

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Capítulo 4:

Gráfico 1: Soma Total de Vagas Remanescentes da UFMG, no período de 2sem/2000 a 1sem/2007, excluído 1sem/2001..... 103

Gráfico 2: Relação entre o Total de Vagas Remanescentes e o Total de Vagas do Vestibular da UFMG, 2sem/2000 a 1sem/2007, excetuando 1sem/2001..... 107

Gráfico 3: Atendimento da FUMP (2003 – 2007) e a Existência de Vagas Remanescentes (2000 – 2007), nos cursos da Área de Ciências Humanas da UFMG..... 110

Gráfico 4: Atendimento da FUMP (2003 – 2007) e a Existência de Vagas Remanescentes (2000 – 2007), nos cursos da Área de Ciências Exatas da UFMG..... 110

Gráfico 5: Atendimento da FUMP (2003 – 2007) e a Existência de Vagas Remanescentes (2000 – 2007), nos cursos da Área de Ciências Biológicas da UFMG..... 110

Gráfico 6: Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o quarto período, nos cursos de Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, História, Matemática e Química da UFMG – Ingressantes de 2000..... 123

Gráfico 7: Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de História Diurno da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 126

Gráfico 8: Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de História Noturno da UFMG – Ingressante 2º semestre de 2000..... 126

Gráfico 9: Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Engenharia Metalúrgica da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 129

Gráfico 10: Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Engenharia Metalúrgica da UFMG – Ingressante 2º semestre de 2000..... 129

- Gráfico 11:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Engenharia de Minas da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 130
- Gráfico 12:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Engenharia de Minas da UFMG – Ingressante 2º semestre de 2000..... 130
- Gráfico 13:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Matemática Diurno da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 133
- Gráfico 14:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Matemática Noturno da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 133
- Gráfico 15:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Química Diurno da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 134
- Gráfico 16:** Quantidade de Estudantes Evadidos e Formados, segundo a média de RSG obtido até o 4º período, no curso de Química Noturno da UFMG – Ingressante 1º semestre de 2000..... 134
- Gráfico 17:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Engenharia Metalúrgica da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 138
- Gráfico 18:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Engenharia Metalúrgica da UFMG – Ingressantes 2º semestre de 2000..... 138
- Gráfico 19:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Engenharia de Minas da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 139
- Gráfico 20:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Engenharia de Minas da UFMG – Ingressantes 2º semestre de 2000..... 139
- Gráfico 21:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de História Diurno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 140
- Gráfico 22:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de História Noturno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 140
- Gráfico 23:** Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Matemática Diurno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 141

Gráfico 24: Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Matemática Noturno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 141

Gráfico 25: Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Química Diurno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 142

Gráfico 26: Período de desligamento e a efetivação de trancamento de matrícula, para Estudantes Evadidos e Formados, no curso de Química Noturno da UFMG – Ingressantes 1º semestre de 2000..... 142

ÍNDICE DE TABELAS:

Capítulo 4:

Tabela 1: Média de Existência de Vagas Remanescentes (2000 – 2007) na UFMG e por Área do Conhecimento..... 108

Tabela 2: Médias de Assistência da FUMP à Graduação da UFMG (2003 – 2007)..... 111

Tabela 3: Assistência da FUMP (2003 – 2007) e Existência de Vagas Remanescentes nos Cursos de Graduação da UFMG (2000 – 2007)..... 112

Tabela 4: Tempo de integralização curricular..... 135

Tabela 5: Relação entre o atendimento da FUMP e a evasão – Ingressantes 2000/UFMG..... 148

Capítulo 5:

Tabela 6: Classificação socioeconômica dos estudantes entrevistados dos cursos analisados, segundo o Critério Brasil..... 151

Tabela 7: Auxílio nas despesas da casa pelos estudantes entrevistados..... 156

Tabela 8: Procedência escolar dos estudantes entrevistados, por setor do ensino..... 160

Tabela 9: Posse do diploma do ensino superior pelos pais dos estudantes entrevistados..... 163

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS	10
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO - A EVASÃO DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR	
1.1 - O estudo da Comissão Especial acerca da evasão nas universidades brasileiras..	21
1.2 - Um modelo teórico de explicação da evasão.....	33
1.2.1 - Os fundamentos teóricos de explicação da evasão.....	34
1.2.2 - O Modelo Longitudinal Diagramado.....	36
1.2.3 - Uma síntese dos estudos da evasão.....	40
CAPÍTULO 2 — REVISÃO DE ESTUDOS E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO	
2.1 – Uma concepção de evasão.....	53
2.1.1 – Distintas formas de abordagem – um olhar sobre a questão.....	54
2.2 - Resultados empíricos dos estudos da evasão e apresentação do problema de pesquisa.....	67
2.2.1 – Os estudos macroscópicos	68
2.2.2 – Os estudos microscópicos.....	75
CAPÍTULO 3 – UM ESTUDO DE CASO: A EVASÃO NA UFMG	
3.1 – Considerações iniciais: A definição de um Estudo de Caso.....	85
3.2 – O acervo documental consultado	88
3.3 – O recorte temporal.....	90
3.4 – A seleção dos cursos.....	92
3.5 – O cálculo da evasão.....	94

3.6 – Os Rendimentos Semestrais Globais.....	96
3.7 – A seleção de estudantes.....	97
3.8 – A entrevista e o roteiro.....	99

CAPÍTULO 4 – A EVASÃO EM NÚMEROS: ASPECTOS DESCRITIVOS

4.1 – As vagas remanescentes da evasão da UFMG.....	102
4.2 – O atendimento da FUMP aos cursos de graduação da UFMG.....	109
4.3 – Os cursos selecionados e os índices de evasão.....	113
4.4 – As formas da evasão.....	118
4.5 – O desempenho dos alunos e a evasão.....	121
4.6 – O tempo de permanência, a efetivação de trancamentos de matrícula e a evasão.....	135
4.7 – O atendimento da FUMP e a evasão nos cursos selecionados.....	146

CAPÍTULO 5 – O ESTUDANTE EVADIDO: QUESTÕES SOCIOECONOMICAS E CULTURAIS.

5.1 – O perfil socioeconômico e cultural do estudante evadido contraposto ao perfil do estudante formado	149
5.1.1 – Condição Socioeconômica.....	151
5.1.2 – Patrimônio Cultural.....	159
5.2 – Distintas formas de integração – o estudante formado e sua inserção na graduação da UFMG.....	175

CONCLUSÃO.....	185
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA	188
--	------------

ANEXOS:

Anexo I – Parecer do COEP

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo III – Roteiro de Entrevista para Estudantes Evadidos

Anexo IV – Roteiro de Entrevista para Estudantes Não-Evadidos

Anexo V – Quadro de Distribuição de Vagas

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a estudar a evasão nos cursos de graduação da UFMG, no período de 2000 a 2007, entendendo este fenômeno como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem e como um objeto das políticas públicas e educacionais. Embora sempre existisse, a evasão de estudantes se tornou alvo das políticas públicas, quando passou a figurar entre os indicadores da planilha de alocação de recursos para as universidades do sistema federal, na segunda metade da década de 1990. Nesse contexto, o tema da evasão entrou para a agenda de conhecimentos e estudos a serem efetuados.

Com a instituição de uma comissão, realizada pelo MEC e denominada Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, efetuou-se um levantamento extenso acerca do tema. Esta iniciativa se constituiu num primeiro esforço conjunto de diferentes instituições de ensino superior – IES públicas para organizar de forma sistemática um estudo que definiu uma fórmula de cálculo, objetivando identificar as causas e talvez, propor soluções. Este trabalho homogeneizou uma metodologia adequada e única para ser utilizada nas diferentes IES.

Com a realização dos estudos organizados, principalmente, pela Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996), tornou-se possível perceber que as causas predominantes da evasão são de três ordens. Uma relacionada aos estudantes, outras relacionadas aos cursos e as instituições e, por último, outras de ordem mais conjuntural, denominadas por Polydoro (2000) de “*variáveis socioculturais e econômicas*”. Estas últimas estariam relacionadas ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais.

A partir do estudo desta Comissão, constatou-se que o problema da evasão no ensino superior passa muitas vezes por estes três aspectos concomitantemente, tendo em vista que estas questões estão relacionadas entre si. Assim, questões relacionadas ao estudante repercutem em problemas institucionais e vice-versa.

O estudo realizado pela Comissão traz grandes contribuições metodológicas para o tratamento do problema no ensino superior brasileiro. Contudo, destaca-se a

ausência de um referencial teórico que sirva de base para uma discussão mais efetiva sobre as causas da evasão, conforme apontado pelo próprio relatório da Comissão Especial e mencionado abaixo:

O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior. (COMISSÃO ESPECIAL, p. 57)

Posto assim o problema, a pesquisa sobre a evasão, e no caso específico sobre a evasão na UFMG, apresentava um desafio: encontrar uma abordagem teórica que facilitasse a articulação entre os três fatores. Assim, longe de pretender esgotar o tema e desprovida de qualquer intenção de restrição teórica, tentamos fazer as aproximações possíveis entre as explicações sociológicas e as políticas para estudar a questão.

Uma contribuição teórica para o tema é originária do debate que se iniciou nos Estados Unidos, a partir da década de 1950. Este debate tem os estudos de Tinto como uma de suas principais referências. Tinto (1975) apresenta um modelo teórico de explicação da evasão e destaca a importância da integração acadêmica, estabelecida através de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos, como elementos instauradores de um forte vínculo do estudante com a instituição. Tais elementos se transformariam em mecanismos capazes de evitar uma decepção com o curso ou com a instituição que acabasse por ocasionar o desligamento do curso.

Os pilares teóricos do modelo construído por Tinto fundamentam-se na concepção de Durkheim sobre o suicídio e na noção de custo-benefício, proveniente da economia da educação. Assim, a evasão acontece quando o indivíduo não está completamente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou quando ele avalia que o retorno de determinado empreendimento educacional não é vantajoso. Estes dois pilares são interdependentes e explicam o comportamento da evasão dos estudantes dos cursos ou da instituição.

Tinto esclarece que o comportamento de evadir consiste num processo de interações longitudinais. Assim, o indivíduo com um conjunto de características interage no sistema social e acadêmico da faculdade e o resultado desse processo interativo conduzirá à permanência ou a variadas formas de evasão.

Enquanto uma proposta teórica, Tinto revisita estudos para preencher as relações entre os elementos do seu modelo explicativo. Considera que, a despeito de existir grande volume de estudos, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão. Assim, discorre sobre significativos resultados que se associam à permanência, dentre os quais, podem-se destacar: o status socioeconômico se revela inversamente relacionado à evasão; a renda tomada de forma isolada é menos determinante para a permanência que a qualidade das relações familiares e suas expectativas com relação à educação dos filhos; o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também a sua permanência na faculdade; a expectativa educacional é tanto mais alta quanto maior é o status social do estudante; o desempenho é o melhor preditor para a permanência desde que as habilidades do estudante possibilitem as realizações exigidas naquele meio; a evasão é um comportamento mais impulsivo que persistente; o mais alto nível de planos (educacionais e de carreira) constitui o maior preditor para a permanência; o desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência; o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima intelectual da instituição é o elo que garante a permanência; outros fatores sendo indiferentes a integração social aumenta a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade, etc.

A explicação para a evasão apresentada por Tinto apresenta uma interface com os estudos da Sociologia da Educação, em especial, com os trabalhos de Pierre Bourdieu, tendo em vista ambos se filiarem a uma mesma matriz teórica – a Durkheimiana. Desse modo, pensamos que várias contribuições conceituais da Sociologia da Educação complementam algumas relações existentes no modelo explicativo da evasão, dentre estas, poderíamos citar: aquela que explica como o

volume do *capital cultural*¹ possuído constitui um fator preditivo do êxito escolar ou acadêmico do estudante. Assim, entendemos que o volume de um determinado patrimônio cultural explica a integração do estudante em função das suas expectativas e propósitos educacionais numa instituição de ensino superior específica.

Ao me deparar com os resultados da pesquisa realizada por Peixoto, Braga, Bogutchi (2003), que mostraram a inexistência de uma correlação entre perfil sócio-econômico e cultural do estudante com a evasão, deflagrou-se um interesse pela temática. Este interesse foi alimentado pela constatação da necessidade do uso de certa racionalidade na escolha dos cursos em função das chances de aprovação no Vestibular, pelas baixas taxas de evasão para cursos com alta demanda no Vestibular e altas taxas para cursos com baixo prestígio social e financeiro, como é o caso das Licenciaturas. Desse modo, verificou-se a quase inexistência de evasão em cursos cujo perfil do ingressante é elevado enquanto, o inverso também é verdadeiro. Ou seja, a evasão é alta em cursos cujo perfil do ingressante é baixo.

Tendo em vista a minha procedência da Sociologia da Educação e pelo fato de eu já ter estudado algumas condições de sucesso escolar em meios populares², a construção de uma problemática de pesquisa acerca da evasão na UFMG foi traçada considerando-se às contribuições extraídas do estudo de Portes (2001). Este estudo tratou das condições de permanência para estudantes carentes em cursos altamente seletivos no Vestibular da UFMG, sob a perspectiva de sua pequena probabilidade e identificou, dentre outras razões, que a Fundação Universitária Mendes Pimentel - FUMP se constituía numa instituição de fundamental importância para a permanência dos estudantes de condições socioeconômicas bastante desfavorecidas na UFMG.

Frente a esta constatação, o meu estranhamento com relação à ausência de uma determinação dos fatores socioeconômicos e culturais na recorrência dos casos de evasão na UFMG parecia ter encontrado uma explicação. Assim, construí a hipótese de que os estudantes mais carentes desta universidade, que eram

¹ Conceito bourdieusiano, que explica as diferenças de desempenho dos estudantes em razão do patrimônio cultural percebido pelas famílias de diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p.73)

² Refiro-me aos estudos realizados em iniciação científica, sob a orientação da professora Dr^a Maria José Braga Viana e do professor Dr. Écio Antônio Portes, que originaram a produção de três relatórios finais de pesquisa (ADACHI, 2000, 2001 e 2002), na Universidade Federal de São João del Rei, durante a graduação em Filosofia.

atendidos pela FUMP, não evadiam. Em seguida, estabeleci a questão de pesquisa, que conduziu a efetivação deste estudo e que consistiu em indagar: qual seria a especificidade do perfil do aluno que evade da UFMG, considerando-se que ele também não era favorecido social, econômica e culturalmente, segundo destacado pelo próprio estudo da evasão na UFMG. Subjacente a este questionamento, busquei também esclarecer: quais seriam as formas de integração acadêmica do estudante evadido, inspirando-me no referencial teórico de Tinto. Desse modo, esta indagação seria verificada pela confirmação ou não do sentimento de pertencimento e de associação ao curso e a esta instituição nos relatos efetuados pelos estudantes e ela reforçaria ou não a proposição de que o fator socioeconômico e cultural é altamente preditivo no desencadeamento da evasão.

O estudo foi realizado levando-se em conta ambos os referenciais teóricos, de Bourdieu e de Tinto, por considerá-los altamente explicativos na compreensão da manifestação deste fenômeno na UFMG. Esta se constituiu numa possibilidade de análise, dentre tantas outras, possíveis e necessárias.

Destaca-se que o tema necessita ser mais intensamente explorado, em função deste se constituir num campo novo de estudos, sobretudo carente de teorias e de problematização. Este trabalho buscou um diálogo com os estudos e pesquisas realizadas acerca do tema, ao mesmo tempo em que procurou apresentar uma abordagem que apreendesse as causas da evasão na UFMG.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos e a confecção do tema que constitui cada uma de suas partes é definida da seguinte maneira: No primeiro capítulo, reconstituímos as principais referências teórico-metodológicas para a abordagem do problema da evasão no contexto da educação superior. No segundo capítulo, revisamos os estudos nacionais realizados acerca da evasão no ensino superior, pós 1995 e apontamos o problema de pesquisa que conduziu a efetivação deste trabalho. No terceiro capítulo, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso e discorremos sobre a metodologia utilizada para realizá-lo. No quarto capítulo, apresentamos os resultados numéricos da evasão na UFMG, analisando as vagas remanescentes da evasão, o atendimento da FUMP aos cursos, os índices averiguados para cinco cursos de mais alta evasão, a forma do comportamento da evasão, os desempenhos acadêmicos dos estudantes, o tempo de permanência e a efetivação de trancamentos de matrícula além das relações entre o atendimento da

FUMP e a evasão nos cursos selecionados. No quinto capítulo, caracterizamos o perfil do estudante evadido e verificamos a situação de integração acadêmica dos ex-alunos que foram entrevistados.

Ressalta-se que, para a realização desta pesquisa, o projeto inicial do presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), para análise e parecer. Seguindo este procedimento, devidamente instruído com todos os documentos necessários para sua avaliação, o projeto foi aprovado, de acordo com o Parecer N° ETIC 235/07 (Ver em Anexo I e II).

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO - A EVASÃO DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Introdução: Este capítulo apresenta duas principais referências teórico-metodológicas para o estudo da evasão no ensino superior, a saber, os trabalhos da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras e a teoria de Tinto. Estes estudos demarcam importantes referências para a contextualização do tema da evasão no campo do ensino superior, para o cálculo dos índices nos cursos de graduação além de apresentar um modelo explicativo para o desenvolvimento de tais ocorrências.

1.1 - O ESTUDO DA COMISSÃO ESPECIAL ACERCA DA EVASÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Toma-se como marco formal para o estudo da evasão no ensino superior brasileiro o ano de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial para o Estudo da Evasão pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC). Neste ano, o Ministério da Educação/MEC e as universidades públicas brasileiras manifestaram grande preocupação com o assunto, o que ocasionou o surgimento de um macro estudo.

De acordo com Kipnis (2000):

(...) a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas IFES, além de baixos índices de diplomação (PEREIRA, 1997, p. 20).

Como consequência desse seminário surgiu a proposta, por parte da SESU, de se criar uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, para estudar em profundidade o tema da evasão. O resultado desse processo culminou na apresentação de um relatório final no segundo semestre de 1997 (PEREIRA, 1997). (KIPNIS, 2000, p. 111)

As pesquisas acerca da evasão realizadas no Brasil, anteriores a este período, mais especificamente na segunda metade da década de 1980, constituíram-se predominantemente de uma série de levantamentos estatísticos e estudos de casos, realizados por iniciativa do Ministério da Educação e de universidades públicas, ou de análises localizadas de alguns cursos ou cidades (Peixoto, Braga, Bogutchi; 2003, p.163). Desse modo, tais levantamentos não alcançaram um conhecimento do problema, de tal forma que possibilitassem instaurar atitudes e intervenções pedagógicas, políticas institucionais ou avaliações e acompanhamentos recorrentes para minorar seu impacto.

Somente após essa convocação, realizada pela Secretaria de Educação Superior - SESU à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, para discutir a evasão, foi que se percebeu a falta de confiabilidade dos dados em função da ausência de uma metodologia comum. Nesse contexto instituiu-se uma comissão nacional, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão, para definir o que parecia uma necessidade óbvia – uma fórmula comum de cálculo de índices, uma fórmula que pudesse ajudar a, a partir destes índices, identificar causas e, talvez, propor soluções.

O estudo realizado pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras constituiu portanto, um primeiro esforço conjunto de diferentes instituições de ensino superior, para efetivar um levantamento e traçar, em grandes linhas, as causas da evasão. Trata-se de um trabalho sistematizado que buscou construir uma metodologia adequada e única para ser utilizada em distintas instituições e, com esse propósito, conceituaram a evasão.

Este estudo unificou uma metodologia, estabeleceu conceitos, indicou procedimentos com base em critérios científicos e, por se tratar de um estudo pioneiro e instigante, este trabalho:

- *contribui para um melhor conhecimento e diagnóstico das IESP³;*
- *permite conduzir, de maneira mais objetiva e menos intuitiva, os processos de troca de experiências educacionais;*
- *favorece a avaliação objetiva dos resultados das universidades, unificando minimamente conceitos básicos;*
- *contribui para a melhoria da administração e funcionamento dos processos micro e macro administrativos. (COMISSÃO ESPECIAL, p.59)*

Num primeiro momento, a Comissão pretendia avançar no que concerne a não restringir o trabalho a um aspecto quantitativo. Desta maneira, conscientes da complexidade do fenômeno, colocavam a necessidade de aclarar o problema com exames mais aprofundados, sistemáticos e circunstanciados dentro do panorama educacional de nosso país. Assim, expressa o relatório:

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto para um melhor entendimento do fenômeno analisado (COMISSÃO ESPECIAL, p. 56)

Porém, o estudo constituiu-se de uma rigorosa abordagem quantitativa com a definição de uma metodologia adequada e única para determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, para turmas de geração completa que ingressaram na segunda metade da década de 1980 e formaram-se na primeira metade da década de 1990 nas instituições de ensino superiores públicas brasileiras. “O trabalho contemplou 26 cursos em 8 grandes áreas de 53 instituições públicas, federais e estaduais. Isso representava uma participação efetiva de 67,1% do total das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e 89,7% das universidades federais do país” (QUEVEDO, 2003, p. 75).

³ IESP – Instituições de Ensino Superior Públicas

Dentre as razões apontadas para o não dimensionamento qualitativo foram: primeiro, a abrangência da pesquisa em nível nacional. Segundo, a necessidade de implementar uma metodologia inovadora, já que várias das universidades não dispunham de dados sistematizados e informatizados, o que exigiu o treinamento das pessoas envolvidas e ocasionou inúmeras reuniões regionais e nacionais, demandando mais tempo para ultimar o estudo. Terceiro, pela ausência de qualquer tipo de apoio financeiro e logístico do MEC ou de outra agência de fomento à pesquisa, o que acarretou um esforço adicional para os professores envolvidos e elevados custos para as universidades participantes, principalmente aquelas que integravam a Comissão. A comissão então afirmou:

Houve vontade política clara das IESP em concluir o estudo, superando dificuldades, por estimarem que o mesmo tem relevância para o processo de melhoria do ensino de graduação. (COMISSÃO ESPECIAL, p.58)

Os objetivos da Comissão, ao dimensionar os índices de evasão universitária para os cursos de graduação, consistiram em:

- 1) *Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: a evasão de curso, de instituição e do ensino superior;*
- 2) *Definir e aplicar uma metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados;*
- 3) *Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país;*
- 4) *Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos das regiões do país;*
- 5) *Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. (COMISSÃO ESPECIAL, apud VELOSO, 2000, p.66)*

A primeira preocupação da Comissão foi, exatamente, posicionar-se face à pergunta: De qual evasão estamos falando? Evasão de curso? De instituição ou do ensino superior? A Comissão preocupou-se inicialmente com os conceitos e

parâmetros metodológicos para garantir a exatidão e comparabilidade dos resultados. Desta maneira, mesmo reconhecendo as limitações possíveis, conceituou-se a evasão, classificando-a como:

- 1) evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional,*
- 2) evasão da instituição seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e*
- 3) evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL, p.56)*

Definindo como seu objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, ou seja, *a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo*, a Comissão estabeleceu que a escolha fez-se a partir de alguns parâmetros básicos:

- a) a necessidade de aprofundar e sistematizar o conhecimento sobre o desempenho dos cursos de graduação, subsidiando, inclusive os processos de avaliação institucional já em curso na maioria das IESP do país;*
- b) a percepção de que esse aprofundamento era essencial para a identificação de causas e proposição de medidas de aperfeiçoamento daquele desempenho;*
- c) a consciência das dificuldades operacionais para o desenvolvimento do estudo em dimensão mais ampla tendo em vista, entre outros, os fatores tempo, disponibilidade limitada dos membros da Comissão, diferentes estágios de desenvolvimento dos bancos de dados discentes nas IESP, inexistência, em nível nacional, de conjunto dados relativos ao destino dos evadidos dos diferentes cursos. (COMISSÃO ESPECIAL, p. 57)*

Tendo em vista as implicações desta determinação, a Comissão declarou:

O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a

necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior. (COMISSÃO ESPECIAL, p. 57)

Contudo, de acordo com a Comissão, estudos como os de Alberto Sanchez Paredes (1994), in *A evasão no terceiro grau em Curitiba*, indicaram que a evasão da universidade e do sistema era menor do que a evasão de curso. Este trabalho estava voltado para a avaliação de cursos de duas universidades brasileiras - uma pública e outra privada, e mostrou que a evasão, como abandono definitivo do sistema de ensino superior, correspondeu a apenas 12,8% dos alunos dos grupos estudados; enquanto que 64% dos mesmos concluíram o 3º grau de ensino em outro curso ou em outra instituição. Sendo assim, tal fato também corroborava a decisão da Comissão em estudar a evasão de curso.

A metodologia usada para aferir os índices de evasão foi definida como de *fluxo ou de acompanhamento de estudantes*. Para implementá-la foram adotados os seguintes procedimentos: 1) acompanhar os alunos ingressantes em determinado curso, em ano ou semestre específicos, até o prazo máximo de integralização do referido curso, de acordo com prazos estipulados pelo extinto Conselho Federal de Educação - CFE ou, na ausência deles, estabelecidos naqueles por analogia pela Comissão; 2) Utilizar as gerações completas dos cursos estudados, cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres 92/2, 93/1, 93/2, 94/1 e 94/2.

Para a Comissão,

Ano/período-base *corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade.*

Ingressante *é o aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independente da forma de ingresso. Deste modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido qualquer que tenha sido a forma de ingresso na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc).*

Diplomado *é o aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, contado a partir do ano/período-base de ingresso.*

Retido é o aluno que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

Evadido é o aluno que deixou o curso sem concluí-lo.

Geração Completa corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular. (COMISSÃO ESPECIAL, p. 59)

Por *geração completa*, a Comissão entendia:

Aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes (Ni) no ano-base, considerando que o tempo máximo de integralização do curso seja: $Ni = Nd + Ne + Nr$ (COMISSÃO ESPECIAL, p. 57)

Dessa forma, no levantamento da evasão de curso, considerou-se a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. Foram identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estavam mais vinculados ao curso em questão. A fórmula de cálculo da evasão se expressava da seguinte forma:

$$\% \text{ Evasão} = [(Ni - Nd - Nr) / Ni] * 100$$

Sendo que:

- Ni – Número de ingressantes,
- Nd – Número de diplomados,
- Nr - Número de retidos.

Alguns dos problemas enfrentados na aplicação da metodologia deste trabalho consistiram nas diferenças de procedimentos internos e de organização das instituições de ensino superior que não puderam ser contempladas. Sendo assim, em muitas instituições não havia separação inicial dos cursos nas várias habilitações - do tipo: licenciatura e/ou bacharelado e nas Engenharias (com entrada única no concurso Vestibular). Esta condição obrigou a Comissão a reuni-los em uma única modalidade, o que impossibilitou a comparação mais acurada na medida em que não se produziu informação completa de determinadas áreas. Por outro lado, alguns cursos eram exclusivos a poucas instituições porque respondiam a necessidades e interesses regionais ou locais, que foram respeitados na perspectiva de uma política nacional de ensino superior, mas que impediram a comparação. Outra observação consistiu na diversificação das normas de matrículas, registros e vida acadêmica, que impõem diferenças nas condições do aluno concluir o curso. Desta maneira, segundo informa o próprio relatório da Comissão Especial,

Registrou-se grande disparidade de tratamento dos processos de jubramento ou recusa de matrícula, que têm impactos nos índices de cada um dos cursos. De certa forma, isto fica subjacente aos elevados índices de retenção, nas instituições em que o processo é mais flexível, ou não observado. (COMISSÃO ESPECIAL, p. 58)

Essas peculiaridades incidiram sobre os resultados obtidos e indicaram a necessidade de um urgente esforço de equalização de tempos de integralização e de normas de jubramento, por exemplo. Além disso, segundo a Comissão, o próprio entendimento da dimensão da evasão revelou um caráter mais amplo e polêmico do que se tinha sobre o assunto. Ou seja, que a qualificação dos dados quantitativos passa, portanto, a ser uma meta objetivada pela continuidade das investigações, quer pelas próprias instituições, quer em nível nacional. Isto porque o estudo levanta uma questão epistemológica para futuras discussões, relativa à pertinência dos dados quantitativos como suficientes para conclusões a respeito da adequação do funcionamento dos vários cursos, universidades e do próprio sistema de ensino superior.

A título de hipótese, as principais causas apontadas pela pesquisa realizada pela Comissão Especial, segundo dados de outros estudos e baseados na experiência dos componentes da Comissão, consistem em fatores de três ordens. Primeiro, referente às características individuais dos estudantes; segundo, referente a fatores internos às instituições e, terceiro, referente a fatores externos às instituições.

Com relação às características individuais dos estudantes, poderíamos citar:

A personalidade; as habilidades de estudo; os fatores decorrentes da formação escolar anterior; aqueles vinculados à escolha precoce da profissão; aqueles relacionados às dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; aqueles decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; aqueles oriundos do desencanto ou da desmotivação dos alunos em cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; aqueles relacionados às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; aqueles fruto da desinformação a respeito da natureza dos cursos e em razão da descoberta de novos interesses que levam à realização de um novo Vestibular. (COMISSÃO ESPECIAL, p.61)

Referente a fatores internos às instituições, constituem causas:

1) peculiares a questões acadêmicas tais como: currículos desatualizados, alongados, com rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; 2) relacionadas a questões didático-pedagógicas, por exemplo, critérios impróprios de avaliação de desempenho discente, relacionadas à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; 3) vinculadas à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc...; 4) decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação, laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc...; 5) inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades. (COMISSÃO ESPECIAL, p.62)

Por último, referente a fatores externos às instituições, dizem respeito a:

Questões relativas ao mercado de trabalho; relacionadas ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o caso das Licenciaturas; vinculados às dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades da universidade atualizar-se, frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação. (COMISSÃO ESPECIAL, p.62)

O que a Comissão formula, em relação a estes fatores, é que grande parte dos problemas da evasão se inter-relacionam estritamente e que as escolhas pessoais são influenciadas por fatores externos, tais como: o prestígio social da profissão, as possibilidades de desenvolvimento profissional ou a força da tradição de algumas carreiras, que de forma alguma são desprezíveis, senão pelas pressões familiares, que interferem intensamente no comportamento de permanência ou abandono do curso.

Também é igualmente forte o peso dos fatores intra-universitários, grandemente desencorajadores em muitos casos, por exemplo, os inúmeros problemas relacionados a currículos. Dentre esses, destacam-se: currículos de cursos de graduação demasiado extensos, estratificados, rígidos, conservadores e desatualizados. Estes tendem a se agravar quando a eles se associam outros de natureza didático-pedagógica, vinculados a metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão” e na repetição; ou à atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino de graduação como em projetos de atualização dos conteúdos necessários à formação acadêmica e profissional dos estudantes. De acordo com a Comissão, é flagrante a falta de preparo da grande maioria dos docentes universitários em relação aos procedimentos didáticos que os auxiliarão a melhor desenvolver suas práticas docentes.

Por outro lado, segundo referências deste estudo, registra-se a insuficiência numérica de docentes em determinadas áreas - circunstância que vem sendo crescentemente perceptível a partir do início dos anos de 1990, exacerbando-se em

1995, por força do crescente número de aposentadorias de docentes com mais conhecimento e experiência - o que prejudica sobremaneira a dinâmica dos cursos de graduação, conduz a dificuldades institucionais incontornáveis e também contribui para agravar os problemas descritos anteriormente.

Ainda, de acordo com o relatório, as questões externas relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego em um país constantemente assolado por crises econômicas tornam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Assim, 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. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe econômica mais desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal.

Assim, segundo a Comissão, a precária formação escolar de muitos dos universitários, devido à desestruturação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. A “falta de base” do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso. Finalmente, se, além disso, o estudante atravessar dificuldades financeiras, a perspectiva de continuidade de seus estudos universitários torna-se ainda mais remota.

Como conclusão destes estudos, pode-se entender que cada instituição precisaria diagnosticar os sintomas e suas ocorrências como parte de um processo mais amplo da avaliação institucional. Sendo assim, não se poderia dissociar a evasão de problemas externos, como o desemprego dos egressos, descontentamento com a comunidade, a escassez de recursos orçamentários, a ausência de pré-requisitos etc. São vários os fatores que acarretam a evasão e eles se interpenetram.

Acima de tudo fica claro que, por detrás de um número existe uma história. Nesta perspectiva, os números surgem tão-somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, de acordo com a Comissão, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa

dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com o objetivo de minorar os problemas a ele afeitos.

Enquanto propostas de encaminhamento para a melhoria dos índices de desempenho dos cursos, a Comissão destaca a necessidade de:

- *flexibilizar os currículos dos cursos em termos de menor carga horária;*
- *oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;*
- *melhorar a formação pedagógica do docente universitário;*
- *adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação; implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino; direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas; valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;*
- *estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;*
- *criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;*
- *elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;*
- *ampliar programas convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc.*
- *desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;*
- *ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação;*
- *produção de material de divulgação, junto aos estudos de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas;*
- *definição de um sistema público – legislação e registros acadêmicos – que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas;*
- *atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam as mudanças sociais contemporâneas – urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc..., contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional. (COMISSÃO ESPECIAL, p.64)*

1.2 - UM MODELO TEÓRICO DE EXPLICAÇÃO DA EVASÃO

A preocupação com a evasão no atual contexto das políticas públicas e educacionais brasileiras⁴ é um indício de que, só muito recentemente, o campo de estudos da evasão veio a apropriar-se do modelo teórico de explicação desse fenômeno, segundo a teoria desenvolvida por Tinto (1975, 1997). Assim, pode-se citar Kipnis (2000), Polydoro (2000) e Andriola (2006) que utilizaram essa teoria como categoria principal de análise.

Esse modelo surgiu nos Estados Unidos na década de 70, em estudos que procuraram abordar o problema. Tinto apresenta uma discussão teórico-conceitual, a partir de uma síntese de estudos anteriores, e se propõe a explicar e prever os determinantes da permanência no ensino superior, como subsídio para a elaboração de programas de retenção para o setor.

Trata-se de um modelo bastante maduro, uma referência quase paradigmática, em termos de pesquisas sobre o tema. Tal condição deu margem a uma série de trabalhos posteriores de testagem empírica, principalmente, nos EUA. Dentre os trabalhos desenvolvidos acerca do tema, de acordo com Braxton (1997):

O modelo interacional de Tinto (1975, 1987, 1993) é o que mais atenção vem atraindo. Basta verificar as mais de 400 citações ocorridas ao final de 1994 e, as 170 dissertações que, em 1995, fizeram uma clara referência a ele. (BRAXTON, SULLIVAN, JOHNSON, 1997, apud KIPNIS, 2000, p. 114)

Após sua apresentação original, em 1975, o modelo teórico de Tinto, em função das críticas recebidas, foi constantemente revisado, mas as reformulações realizadas não interferiram na concepção geral do modelo. O estudo publicado em 1997 adiciona referenciais de interações em sala de aula que, associados à

⁴ Desde o ano de 1995, a evasão se tornou um objeto de políticas públicas, transformando-se num indicador para a alocação de recursos nas instituições universitárias públicas. Atualmente, de acordo com a mais recente proposta do governo federal, de expansão da educação superior – o REUNI, a universidade deverá atingir uma meta de 90% de diplomação em seus cursos de graduação a fim de obter recursos para se reestruturar dentro do sistema.

qualidade do esforço estudantil, mostram impactos na aprendizagem e, sobretudo, na permanência dos estudantes no ensino superior. Esses referenciais são experiências de interações participativas em sala de aula que reforçam os objetivos iniciais dos alunos, favorecendo o processo de permanência dos indivíduos na universidade. Descreveremos a explicação destes modelos, Tinto (1975 e 1997), como base para uma futura operacionalização metodológica nesta pesquisa.

1.2.1 - OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE EXPLICAÇÃO DA EVASÃO

Como proposta teórica, o modelo de Tinto fundamenta-se na concepção de Durkheim sobre o suicídio, primeiramente, utilizada por Spady (1970) em trabalhos sobre a evasão no ensino superior, e na noção de custo-benefício, como base para a tomada de decisão individual, proveniente da economia da educação.

De acordo com Durkheim (1961), o suicídio é comum quando o indivíduo não está suficientemente integrado à produção da sociedade. Especificamente, a probabilidade do suicídio aumenta quando dois tipos de integração estão faltando: a afiliação coletiva e a integração moral. Essa má integração é vista como resultado de divergências entre os valores do indivíduo e os da sociedade, bem como de uma insuficiente interação com os outros membros da coletividade.

A faculdade como um sistema social é tratada de maneira análoga à sociedade. Nessa perspectiva, a evasão no ensino superior é similar ao suicídio na esfera social. Logo, as condições sociais que afetam a evasão no sistema da faculdade assemelham-se às observadas na análise do suicídio na sociedade. Assim, de acordo com esta proposta teórica, quando ocorre uma insuficiente interação com os outros membros da faculdade ou uma insuficiente congruência da prevalência dos valores da família com os da coletividade universitária acontece uma falta de integração do indivíduo dentro do sistema social acadêmico que aumenta a probabilidade dele deixar a faculdade e decidir perseguir atividades alternativas.

Apesar de esta analogia ser bastante pertinente, torna-se importante fazer a distinção entre as estruturas normativas e aquelas do sistema social que compõem os sistemas acadêmicos e sociais da faculdade. Assim, uma pessoa pode ser integrada ao sistema social e evadir devido à insuficiente integração acadêmica. Como, também, a pessoa pode ter um adequado desempenho no domínio acadêmico e evadir devido à insuficiente integração no sistema da vida social da instituição.

Tinto (1975, 1997) esclarece que ambas as estruturas têm efeitos sobre as diferentes formas de comportamento da evasão, sendo que a integração acadêmica tem maior peso sobre a decisão de permanecer na universidade, dada a natureza desta instituição - que distribui recompensas mais de acordo com a excelência acadêmica que com a realização social.

A aplicação da teoria de Durkheim (1961) sobre o fenômeno do suicídio não ajuda a explicar como variáveis individuais assumem formas diferenciadas de comportamento da evasão. De acordo com Tinto (1975), a teoria de Durkheim (1961) não explica a distribuição de suicídios em sociedades com diferentes indivíduos. Portanto, por apresentar um modelo descritivo, a teoria de Tinto (1975, 1997) procura especificar as condições em que os vários tipos de evasão ocorrem.

Para desenvolver um modelo teórico da evasão na faculdade e explicar o processo de interações longitudinais que levam diferentes pessoas a variadas formas de persistência ou ao comportamento de evadir, é necessário considerar um conjunto de características individuais e de disposições relevantes para a persistência educacional. Deve-se incluir nesse modelo não somente as características do indivíduo (*status* social, experiências escolares anteriores, etc. e atributos individuais como sexo, habilidades, idade e etnia), mas também suas expectativas e atributos motivacionais (como expectativas de carreira e nível de motivação para o desempenho acadêmico).

Com relação às expectativas, informações a respeito da forma e da intensidade com que elas são seguradas devem ser incluídas no modelo. A expectativa é uma importante variável no modelo explicativo da evasão, porque ela ajuda a especificar a orientação psicológica do indivíduo ao ingressar na faculdade. Essas orientações apresentam-se como importantes elementos preditivos da maneira de cada indivíduo interagir no ambiente da faculdade.

Segundo Tinto (1975, 1997), quando outras condições estão asseguradas, as pessoas que podem antecipar seus objetivos tendem a permanecer na faculdade. Assim, pessoas que pretendem completar um doutorado têm maiores chances de terminar a faculdade que outras cujas expectativas param na educação superior.

Além disso, Tinto (1975, 1997) destaca que seria necessário conhecer a expectativa educacional pessoal, envolvendo componentes institucionais específicos que predispoem a pessoa a ser atendida pela instituição. Dependendo das disposições financeiras e de tempo, seria mais provável que um indivíduo se ajustasse melhor a uma instituição que a outra. Esses tipos de disposições práticas - referidas aqui como compromisso institucional da pessoa com a faculdade onde está matriculada - influenciam as integrações acadêmica e social e, conseqüentemente, a persistência na universidade ou a decisão de se transferir para outra instituição.

1.2.2 - O MODELO LONGITUDINAL DIAGRAMADO

No modelo teórico da evasão, Tinto argumenta que o comportamento de evadir da faculdade pode ser visto como um processo de interações longitudinais entre o indivíduo e o sistema acadêmico e social da faculdade. Durante esse processo, as experiências da pessoa naquele sistema (como medidas de sua integração normativa e estrutural) modificam continuamente o objetivo individual e os compromissos com a instituição, de forma a conduzi-la à persistência ou a variadas formas de evasão. O modelo revisado é o seguinte:

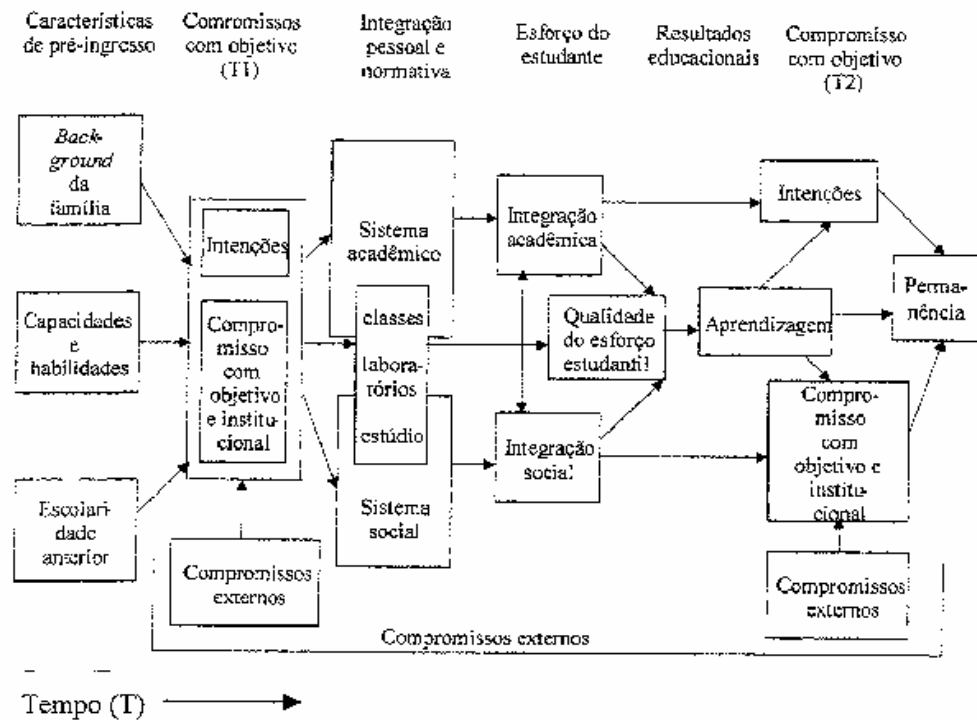


Figura 1- Modelo acerca da relação entre a aprendizagem e a permanência. (Tinto, 1997 apud Polydoro, 2000, p.35)

Nesse modelo, observa-se que indivíduos entram em instituições de educação superior com uma variedade de atributos (idade, sexo, etnia, habilidades, etc.), experiências escolares anteriores (trajetória escolar anterior, média de pontos de desempenho, objetivos acadêmicos e sociais) e *background* da família (*status* social, valores, intenções e expectativas, características de apoio, etc.). Cada uma dessas características tem impacto sobre o desempenho na faculdade.

As expectativas ou intenções educacionais e os compromissos individuais (tais como o compromisso com o objetivo e com a instituição), trazidos para o ambiente da faculdade, são influenciados pelas características anteriores e atributos individuais. Esses compromissos e expectativas interferem na integração acadêmica

e social, sobretudo, no que diz respeito à continuidade dos estudos dentro da instituição.

A sala de aula, como espaço de aprendizagem, de contato acadêmico e um local de encontro para interações sociais (entre pares e professores), ganha centralidade nesse modelo. Essa relação se estende para fora desse limite físico, já que o envolvimento do estudante com a comunidade acadêmica e social da universidade, normalmente, emerge da experiência da sala de aula.

A renovação do compromisso inicial com o objetivo de completar a faculdade e seu compromisso com a instituição, representados pelas formas de integração acadêmica e social, ao final do processo, determinam se o indivíduo decide evadir ou não, e a forma do comportamento da evasão.

Existem vários níveis de objetivos e compromissos institucionais, além das características da instituição, que poderiam ser utilizados para explicar a ocorrência de diferentes padrões de evasão nas instituições de educação superior. Assim, pode-se enumerar, por exemplo: 1) o baixo nível de compromisso com o objetivo ou com a instituição pode levar à evasão; 2) se há prioridade para o objetivo de completar a faculdade, mas um baixo compromisso individual com a instituição, o mais provável é a evasão do aluno. Se ele se transfere ou simplesmente deixa o ensino superior, depende de ambas as variáveis de nível de compromisso com os objetivos pessoais e institucionais, e ainda o nível da instituição onde a pessoa está matriculada; 3) um alto compromisso com o objetivo de completar a faculdade com o mínimo nível de integração acadêmica e social e, talvez, o mínimo compromisso institucional poderia levar à evasão de instituição. Neste caso, o indivíduo poderia decidir destacar-se até completar o curso ou ser forçado a deixar a faculdade por insuficiente nível de desempenho acadêmico. Dependendo de vários fatores, especialmente relacionados ao atendimento recebido em uma instituição, a pessoa pode transferir-se para outra - que corresponda à realização de suas expectativas em relação aos seus objetivos educacionais; 4) dado nível de compromisso institucional e o mais baixo nível de compromisso individual poderiam levar uma pessoa à reavaliação de suas expectativas educacionais, podendo, assim, retirar-se voluntariamente. Isso poderia ocorrer apesar de haver boa socialização dentro da instituição. A noção de auto-seleção é aplicada aqui como uma dimensão do processo de evasão.

Várias outras combinações de tipos e níveis de compromissos poderiam ser citadas, porém, importa perceber que, apesar de parecerem componentes isolados, a integração acadêmica e a integração social são interdependentes. Dessa maneira, a participação em atividades extracurriculares, por exemplo, pertencentes ao sistema social da instituição, promove maior ligação do estudante ao sistema acadêmico. E a interação com os professores aumenta a integração social, assim como a integração acadêmica individual.

Além desses fatores, a decisão individual não está isenta de ser afetada por eventos externos. Estes podem afetar a integração do indivíduo com o sistema acadêmico e social da faculdade. Esses impactos podem ser mais bem observados através da mudança de avaliação da pessoa com seu compromisso de completar o curso e com a instituição onde está matriculada.

De acordo com Tinto (1975, 1997), na análise teórica do custo-benefício, a decisão individual em relação a alguma forma de atividade pode ser analisada em termos da percepção dos custos e benefícios, envolvidos na realização de uma atividade em relação à outra.

Dada a noção de que o custo e o benefício incluem fatores sociais e econômicos, essa teoria considera que os indivíduos direcionarão suas energias para aquelas atividades que percebem maximizar a razão dos benefícios sobre os custos, em relação à perspectiva do momento. Assim, uma pessoa tenderá a retirar-se da faculdade quando perceber uma forma de investir tempo, energia e recursos em alguma atividade alternativa que lhe trará mais benefícios.

Tal avaliação refletirá na mudança de compromisso em completar a faculdade e com a instituição onde está matriculada. Esses compromissos também se refletem na integração dentro do domínio acadêmico e social na instituição, porque resultam da percepção da pessoa em relação aos benefícios (objetivos acadêmicos, satisfação pessoal, amizades), ao custo (financeiro, tempo, insatisfações, fracassos acadêmicos) e ao atendimento pela instituição.

O modelo teórico sugere, então, levar em conta a variedade de forças que podem afetar a decisão de uma pessoa quanto a permanecer na faculdade. Isso permite incluir os efeitos da mudança por demanda de trabalho nas taxas de evasão. Como, também, a existência de restrições que serão limitadas pelas habilidades do

indivíduo para investir em formas alternativas de atividades, percebidas como potencialmente mais compensatórias.

O modelo de evasão proposto entende como central para o processo de permanência a noção de que aquela percepção da realidade tem real efeito sobre o observador e, por muitas razões, pessoas de variadas características poderiam manter diferentes percepções de situações aparentemente similares. Assim, a percepção do indivíduo que é importante com relação à integração acadêmica e social, ou seja, sua avaliação dos custos e benefícios dessa integração e as formas alternativas de atividade. Deve-se considerar ainda que, essas percepções são influenciadas pelas características do indivíduo e do ambiente da faculdade, conduzindo a maneira de interação entre o indivíduo e instituição e a instituição e o indivíduo.

1.2.3 - UMA SÍNTESE DOS ESTUDOS DA EVASÃO

Tinto (1975) revisita estudos, buscando preencher as várias relações entre os elementos que compõem seu modelo teórico. A síntese realizada examinou, primeiramente, as características individuais que parecem associar a persistência dos indivíduos à faculdade; depois, as características associadas às interações individuais no contexto da faculdade e, finalmente, as características das instituições de educação superior que também têm sido associadas à evasão universitária.

De antemão, Tinto (1975) esclarece que, a despeito de existir grande volume de estudos, poucos permitem isolar variáveis independentes dos fatores que interferem na evasão. Dessa maneira, ele realiza uma revisão de significativos resultados que exemplificam as implicações dos vários fatores no processo de evadir. Além disso, Tinto (1975) se propõe a explicar a evasão das instituições de ensino superior e não aquelas do sistema como um todo.

Seguindo a apresentação desses resultados, as características individuais se compõem das características da família, do próprio indivíduo, da experiência educacional prévia e das expectativas concernentes aos objetivos educacionais.

Com relação ao *background* da família, conforme tem sido mostrado em outras áreas do desempenho educacional, a probabilidade da evasão de um indivíduo na educação superior relaciona-se às características de sua família. Em termos gerais, o *status* socioeconômico da família aparece inversamente relacionado à evasão.

Tinto, referindo-se a Astin (1972), sugere que a renda, tomada de forma isolada, torna-se cada vez menos determinante da evasão. Considerando-se que outros fatores associados ao *background* da família também são importantes no objetivo educacional do filho e no seu desempenho na faculdade, destacam-se a qualidade das relações familiares e suas expectativas em relação à educação. Assim, o nível de expectativa dos pais influencia a própria expectativa dos filhos, como também sua permanência na faculdade.

Tão importante quanto a família são as habilidades do filho. Estas determinam o desempenho educacional e se relacionam com a permanência na educação superior. De acordo com Tinto (1975), o desempenho tende a ser o melhor preditor para o sucesso na faculdade, quando as habilidades do indivíduo possibilitam as realizações sociais e acadêmicas exigidas naquele meio.

Não tão importante quanto as habilidades, a diferença significativa entre a personalidade e a atitude tem sido notada entre aqueles que permanecem e evadem da faculdade. Vaughan (1968) sugere que a evasão tende a ser o resultado de um comportamento mais impulsivo do que persistente. Segundo esse autor, nesse processo não se observa um profundo compromisso emocional com a educação, tampouco a capacidade de lucrar com as experiências vividas.

Essa falta de flexibilidade diante de mudanças circunstanciais também é citada, por E. S. Jones (1955) e Lavin (1965), como característica da evasão na faculdade. Para esses autores, muitas pessoas por serem mais instáveis, ansiosas, extremamente ativas e inquietas têm dificuldades para administrar o próprio sucesso no meio universitário.

O sexo constitui outro atributo individual também relacionado à persistência. Segundo a literatura revisada por Tinto (1975), na educação superior há maior proporção de homens que concluem a faculdade. Suspeita-se que a explicação para este comportamento seja a percepção dos objetivos educacionais em função da carreira, ou seja, da necessidade puramente econômica.

As experiências educacionais prévias não têm sido explicitamente referidas nos estudos de evasão como diretamente relacionadas à permanência, embora o desempenho na faculdade seja apresentado como um importante preditor para a evasão. Nesse caso, de acordo com Tinto (1975), as características da educação superior são também importantes fatores, que afetam direta ou indiretamente as aspirações individuais, as expectativas e motivações da educação na faculdade. Tais características afetam o desempenho individual e, conseqüentemente, a permanência.

O mais influente fator na determinação da persistência é o compromisso com o objetivo. Embora medido em termos de planos educacionais, expectativas educacionais ou de carreira, o mais alto nível de planos constitui o maior indicador de permanência na faculdade.

Sewell e Shall (1967) descobriram que o nível de planos educacionais almejado pelo indivíduo era a variável independente de maior influência na conclusão da faculdade. O *status* social da família e as habilidades também foram considerados em seu estudo. Spaeth (1970), de maneira similar, demonstrou que as expectativas individuais para uma ocupação profissional, depois das habilidades, era a variável independente mais fortemente preditiva do objetivo atual.

Para o modelo teórico desenvolvido por Tinto (1975), o mais importante é a relação direta indicada em muitos estudos entre o nível de compromissos individuais e o objetivo de completar a faculdade. Desse modo, observa-se que o compromisso com o objetivo posiciona-se depois do *background* da família e das experiências educacionais prévias, no modelo longitudinal diagramado.

De acordo com Tinto (1975), o compromisso da pessoa com ela mesma reflete um processo multidimensional de interações entre o indivíduo, a família e suas experiências anteriores de escolarização. O impacto do *background* da família sobre a persistência na faculdade é, em grande medida, a mediação entre o impacto sobre o desenvolvimento educacional do indivíduo e o compromisso institucional. Dessa maneira, argumenta-se que as famílias passam as vantagens de sua posição social para os filhos, por meio do processo de desenvolvimento de expectativas. De modo que se espera mais de crianças de maior *status* social que, por sua vez, passam a esperar mais delas mesmas. O contrário também é equivalente para essa

teoria, ou seja, espera-se menos de crianças de menor *status* social, que também assumem menores expectativas.

Contudo, a persistência na faculdade não é o simples resultado das características individuais, experiências ou compromissos anteriores. Como desenvolvido aqui e de acordo com o segundo tópico da revisão dos estudos da evasão, as características associadas às interações individuais no contexto da faculdade, a evasão é o resultado de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e a instituição (pares, docentes, administradores, etc.) onde ele está matriculado.

Assumindo como neutras as condições externas, a evasão é tomada como resultado das experiências individuais no sistema acadêmico e social da faculdade. Essas experiências levam a variados níveis de integrações normativas e estruturais, naquele sistema universitário, e à reavaliação e modificação dos compromissos com o objetivo de completar a faculdade e com a instituição, quando necessário.

Dada a percepção do retorno de atividades alternativas, mudanças nesses compromissos são vistas como vantagem para a persistência ou para diferentes formas de comportamento da evasão. No modelo diagramado, compromissos com a instituição e educacionais são localizados no início e no final do processo, segundo o modelo de permanência. Assim, ambos os compromissos, com o objetivo e com a instituição, tornam-se variáveis que suprem os componentes dinâmicos da progressão individual no sistema educacional.

Com respeito ao sistema acadêmico da faculdade, a má integração pode ser medida em termos de ambos os desempenhos, de nota e desenvolvimento intelectual, durante os anos da faculdade. De acordo com Tinto (1975), embora ambos contenham componentes estruturais e normativos, o primeiro relaciona-se mais diretamente ao encontro de certos padrões explícitos do sistema acadêmico e, o segundo, pertence mais à identificação individual com as normas do sistema acadêmico.

O desempenho de notas constitui uma forma extrínseca de considerar a participação da pessoa na faculdade. Assim, por um lado, uma pessoa pode se utilizar de uma grande quantidade de recursos para o futuro educacional e obter a mobilidade na carreira. Por outro lado, o desenvolvimento intelectual representa uma

parte integral e mais intrínseca do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos indivíduos.

O desenvolvimento intelectual não pode ser apreendido em sua integralidade pela avaliação do sistema acadêmico. A avaliação se faz através do desempenho de notas, que reflete as habilidades da pessoa e a preferência institucional por particular estilo de comportamento acadêmico. Sendo assim, a avaliação não contempla o desenvolvimento integral e acadêmico dos indivíduos.

Em função disso, pode-se distinguir evasões realizadas por desligamentos acadêmicos daquelas que acontecem de forma voluntária. De acordo com Tinto (1975), evasões voluntárias costumam apresentar índices de desempenho mais altos, enquanto desligamentos institucionais obtêm notas mais baixas que os dos persistentes.

Hackaman e Dysinger (1970), por exemplo, foram capazes de distinguir persistentes, transferidos, evadidos voluntários e desligados acadêmicos em termos de interação entre o nível de compromisso individual com o objetivo para completar a faculdade e o nível de desempenho acadêmico (medido pela média de pontos). Assim, foram classificados os estudantes: a) que apresentam uma sólida competência acadêmica, mas baixo compromisso para completar a faculdade, como alunos que tendem a evadir voluntariamente da faculdade, freqüentemente para outra instituição ou por meio da reentrada na mesma futuramente; b) com baixa qualificação acadêmica, mas alto compromisso, como alunos que tendem a persistir ou ser forçados a evadir por razões acadêmicas; c) com ambos os compromissos baixos, em completar a faculdade e baixa competência acadêmica, como alunos que tendem a evadir da faculdade e não se transferir para outra ou reentrar na mesma mais tarde.

Quando o sexo é levado em conta, o desempenho tende a ser mais importante para estudantes homens que para mulheres. De acordo com Tinto (1975), isso é especialmente verdade, durante o primeiro ano da faculdade, quando a maioria das evasões por desligamento acadêmico ocorre entre os homens. Mas, como observado anteriormente, homens evadem mais por desligamento que mulheres. Então seria difícil determinar se o desempenho é simplesmente uma desculpa para tal diferença ou se, mais profundamente, distingue uma específica categoria do comportamento entre homens e mulheres.

O desenvolvimento intelectual como parte integral do desenvolvimento da personalidade da pessoa e como reflexo de sua integração intelectual dentro do sistema acadêmico relaciona-se à persistência. Assim, Medsker e Trent (1968) descobriram que persistentes, mais do que evadidos, avaliaram mais comumente a educação da faculdade como um processo de obtenção de conhecimento e de apreciação de idéias, e não como um processo de desenvolvimento vocacional.

Spady (1971) descobriu que o desenvolvimento intelectual está mais diretamente relacionado à persistência entre mulheres que entre homens. Ele sugere que homens, mais do que mulheres, consideram a extrínseca recompensa do sistema acadêmico, devido à pressão de posicionar-se na futura ocupação. Gurin (1968) também faz observação semelhante.

Summerskill (1962) sugere que não é a simples ausência ou presença do desenvolvimento intelectual que é importante na persistência, mas o grau de congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e a prevalência do clima intelectual da instituição.

Outros estudos (DRESSER, 1971; HANSON & TAYLOR, 1970; ROOTMAN, 1972) sugerem que a noção da congruência pode ser utilizada para distinguir evasão voluntária de outras formas de comportamento da evasão. Dresser (1971), por exemplo, descobriu que abandonos voluntários, de ambos os sexos, mostram ter interesses intelectuais significativamente mais altos que a atitude acadêmica desenvolvida pelos persistentes.

A esse respeito, Rootman (1972) argumenta que a evasão voluntária pode ser vista como uma resposta individual para a força produzida pela falta de regras pessoais e o clima normativo da instituição, que estabelece certas regras como apropriadas para seu funcionamento. Evasões voluntárias tornam-se, então, o significado do enfrentamento da falta de congruência entre o indivíduo e seu entorno.

Com relação à integração no sistema acadêmico, percebe-se que a insuficiente integração pode aumentar devido ao insuficiente desenvolvimento intelectual ou à insuficiente congruência entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o clima normativo do sistema acadêmico.

Segundo o sistema acadêmico da faculdade, a evasão parece estar relacionada com o desempenho acadêmico e com o desenvolvimento intelectual de

modos aparentemente diferentes. Assim, o desempenho de notas e o desenvolvimento intelectual são componentes separados da integração pessoal dentro do sistema acadêmico. Isso porque a avaliação, segundo aspectos de notas, ao realçar uma preferência institucional por determinado estilo de comportamento acadêmico, não pondera a quantidade de desenvolvimento intelectual alcançada pelo aluno. Nesse sentido, aquelas pessoas com notas altas não atingiram, necessariamente, as mais elevadas medidas de desenvolvimento intelectual. Contudo, realizaram uma perfeita integração acadêmica.

De acordo com Tinto (1975), o efeito da evasão por má integração do indivíduo, dentro do sistema acadêmico da instituição, deveria ser visto em termos de mudanças nos planos educacionais e de compromissos institucionais. Tendo em vista que ambos estão presumivelmente relacionados à maneira direta de integração dentro do sistema acadêmico da faculdade, os planos educacionais estão mais diretamente associados à permanência que os compromissos institucionais. Desse modo, as insatisfações ou a insuficiente integração acadêmica com relação ao reconhecimento institucional, através do sistema de notas, são questões mais circunstanciais frente ao compromisso maior com o objetivo de concluir o curso.

Além dessa questão da integração acadêmica, dado certo nível de compromisso com o objetivo e com a instituição, a decisão individual para a persistência também deverá ser afetada pela integração da pessoa dentro do sistema social da faculdade. Vista como a interação entre o indivíduo com seu conjunto de características (*background* da família, valores, compromissos, etc...) e outras pessoas de várias características com a faculdade, a integração social envolve graus de congruência entre o indivíduo e o meio social no âmbito acadêmico e institucional da faculdade.

A integração social ocorre através da associação informal em pares de grupos, semi-informal em atividades extra-curriculares e na interação com membros docentes e administrativos da faculdade. Nesta área, os encontros de sucesso resultam em variados graus de comunicação social, suporte de amigos, suporte da faculdade e afiliação coletiva que podem ser vistos como recompensa através da avaliação generalizada da pessoa, do custo-benefício do atendimento pela faculdade. Esta avaliação modifica os compromissos educacionais e institucionais do indivíduo durante o período de permanência na faculdade.

Flacks (1963) e Jones (1962) descobriram que a integração social, via suporte de amigos, está diretamente relacionada à permanência na faculdade. Pervin (1966), Rootman (1972), Scott (1971) e Spady (1971) descobriram que não é exatamente a integração social, mas a percepção que se tem dela que mais diretamente vincula-se à permanência.

De acordo com Spady (1971), estudantes com valores, atitudes e interesses mais convencionais tendem a estabelecer relacionamentos mais íntimos com ampla faixa de pares que outros estudantes com menos contrapartida convencional. Dessa maneira, como a ausência de suporte de grupos e suas subculturas nas relações sociais é freqüentemente associada à evasão, essas diferentes formas de socialização implicam, ainda, em modos diversificados de comportamento da evasão.

Segundo Hanson e Taylor (1970), estudantes com sucesso acadêmico se retiram da faculdade com índices de relacionamentos sociais mais baixos que aqueles que permanecem e os desligados institucionais. Parte dessa diferença entre evadidos voluntários e aqueles que são desligados pela instituição aumenta quando domina na evasão o excesso de interação social. Desse modo, constatou-se que o excesso de interação social pode condicionar um baixo desempenho acadêmico e este conduzir à evasão.

Spady (1971) sugere que o fato de as interações sociais estarem associadas à permanência consiste no aumento da integração acadêmica individual. Embora ele argumente que esse aumento deveria ocorrer, principalmente, através do desenvolvimento intelectual da pessoa, o desempenho de notas que é realçado por significativa interação do estudante com a faculdade.

Para Spady (1971), notas como modos de avaliação do estudante no curso e na instituição não são medidas totalmente objetivas de habilidades e não são casualmente distribuídas entre diferentes pessoas com supostas similaridades no conjunto de habilidades. A qualidade e a quantidade de interações do estudante na faculdade não são independentes das características das pessoas envolvidas ou de estilos de ensino utilizados pela faculdade em situações de sala de aula. Assim, as integrações sociais e acadêmicas dependem das interações entre o conjunto do *corpus* acadêmico e sua subcultura.

As várias formas de interação social que acontecem dentro do sistema social da faculdade, as associações de pares de grupos, parecem estar mais diretamente relacionadas à integração social do indivíduo, enquanto as atividades extracurriculares e as interações na faculdade parecem ser uma aproximação secundária no desenvolvimento do compromisso com a instituição.

Dado certo nível de compromisso com o objetivo educacional, é o compromisso institucional do indivíduo que mais diretamente relaciona-se às variações no comportamento de evadir. Assim, assumindo um alto compromisso com o objetivo, variações no compromisso individual com a instituição poderão significar a diferença entre persistentes e transferidos. Da mesma forma que, assumindo um baixo compromisso com o objetivo, variações no compromisso institucional poderão significar a diferença entre persistentes naquela instituição e evadidos permanentes.

Insinua-se, aqui, a existência de uma relação assimétrica entre integração acadêmica, integração social e evasão e compromisso com o objetivo, compromisso institucional e evasão. Como postulado pelo modelo de evasão, a integração dentro do sistema acadêmico da faculdade afeta diretamente o compromisso com o objetivo, enquanto o comportamento no sistema social relaciona-se diretamente ao compromisso institucional da pessoa. Dessa maneira, embora um alto compromisso com o objetivo possa levar à má integração social da pessoa para persistir na faculdade, o reverso não é verdadeiro - porque as condições exigidas para a permanência exigem um mínimo de desempenho acadêmico. De acordo com Tinto (1975), outras coisas sendo indiferentes, a integração social aumenta a probabilidade de a pessoa permanecer na faculdade.

Com relação às características institucionais, terceiro tópico dessa revisão de estudos, Tinto (1975) argumenta que a evasão é o resultado de um processo multidimensional envolvendo a interação entre o indivíduo e a instituição. Por esse motivo, as características da instituição, sempre em nível agregado, relacionam-se a diferentes taxas de evasão.

As características da instituição (recursos, facilidades, arranjo estrutural, composição de seus membros) colocam limites ao desenvolvimento e integração dos indivíduos com a instituição e conduzem ao desenvolvimento acadêmico e ao clima social ou à pressão, com que cada indivíduo vem a se deparar na faculdade.

Com relação ao desenvolvimento acadêmico da faculdade, é verdade que instituições de diferentes qualidades mantêm diferentes padrões de realizações acadêmicas. Com relação ao clima social da instituição, desde que muita evasão aparece como resultado da ampla falta de congruência entre o indivíduo e a instituição, anteriormente à origem de algum específico fracasso do estudante, a evasão é resultado de divergências no sistema social da instituição e não de um problema do indivíduo.

De acordo com Tinto (1975), análises dos efeitos das características institucionais sobre a evasão não têm sido tão extensivas como aquelas relatadas pelas características individuais. Muitas das pesquisas que existem são muito simplistas para permitir significativas interpretações. O comum para essas pesquisas tem sido o fracasso no controle para outras características institucionais que também poderiam afetar a evasão, como, também, a tendência a ignorar o fato de que as diferenças nas taxas de evasão entre instituições resultam em diferenças nos tipos de estudantes admitidos.

Tinto (1975) fez uma classificação desses estudos, conforme a relação que estabeleciam com a evasão, da seguinte maneira: o tipo de instituição, a qualidade das instituições e a composição dos estudantes e o tamanho da instituição.

Segundo o tipo de instituição, Tinto (1975) apontou que as instituições públicas ou privadas terão mais ou menos evasão, dependendo do processo de seleção de entrada. Assim, as características do estudante são levadas em conta, bem como o nível de habilidades e de motivação. Constata-se, portanto, que, nos dois primeiros anos, as instituições têm taxas mais altas de evasão do que em quatro anos.

De acordo com a revisão da literatura efetuada, os autores Spady (1970), Tinto (1971) e Karabel (1972) declaram que as taxas de evasão são maiores nos dois primeiros anos em função de uma seleção primária de pessoas de mais baixo *status* social que vêm para a faculdade, reforçando as desigualdades de oportunidades dentro do sistema educacional. Apesar de considerarem que a renda familiar, tomada de forma isolada, não era capaz de definir as chances de êxito acadêmico, o conjunto de outras variáveis assumidas para medir o *status* social dos estudantes - tais como: renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais - era um fator determinante das taxas de evasão nas instituições.

Com relação à qualidade e a composição dos estudantes, para Tinto (1975), o impacto da qualidade é mais complexo do que mostra a simples comparação entre instituições de diferentes qualidades. Simples comparações tendem a mascarar o fato de que uma importante interação existe entre a qualidade da instituição, a composição de seus estudantes e o desempenho individual com a persistência na faculdade. Assim, esses fatores interativos podem ser resumidos em termos de efeitos “*frog-pond*”⁵ e efeitos do *status* social em instituições educativas.

O efeito “*frog-pond*”, um termo usado por Davis (1966), mais tarde aplicado para escolas básicas por St. John (1971) e para instituições superiores por Nelson (1972) e Meyer (1970), afirma que existe uma direta relação entre os níveis de habilidades do corpo de estudantes de uma instituição e as expectativas individuais pretendidas por cada um deles. Assim, a nota mais baixa de um estudante, de um corpo estudante de médias muito altas, será similar às maiores habilidades de outros estudantes em instituições de médias mais baixas.

Nesse contexto, as notas estão associadas com ambas as expectativas individuais para com o objetivo educacional e a probabilidade de evasão. Isso implica que, no mais alto nível de habilidades, segundo um conjunto de pares de pessoas, a nota mais baixa incorrerá na probabilidade de evasão. Dessa perspectiva, simplesmente, poder-se-ia inferir que instituições de mais alta qualidade tendem a ter estudantes com mais altas habilidades, como também teriam maiores taxas de evasão do que instituições de menor qualidade.

Com relação ao *status* social, a maior média da composição do *status* social da instituição será a percepção dos indivíduos do valor da educação recebida dentro de uma instituição específica. Assim, a mais alta média de *status* social, originária da teoria do custo-benefício, condicionará a taxas mais baixas de evasão em instituições de alta qualidade. Em outras palavras, a percepção dos estudantes, a respeito do retorno do investimento realizado em educação numa determinada instituição de ensino, condicionará sua submissão ao aprendizado escolar naquela

⁵ O termo refere-se a uma expressão de linguagem sem uma tradução específica. Entendemos que se trata da ocorrência da evasão em instituições de diferentes qualidades em função das expectativas estabelecidas pelos seus respectivos estudantes. Fazendo uma alusão a saltos, a ocorrência da evasão é encoberta como se fosse equitativa em instituições de diferentes qualidades. Assim, constata-se uma maior incidência da evasão em instituições de alta qualidade por estudantes cujo desempenho é mais baixo entre seu grupo de pares, porém mais alto, que as maiores notas dos estudantes de instituições de baixa qualidade.

instituição. O status social da instituição será tanto maior quanto maior for a percepção do valor da educação por ela ofertada ao passo que a evasão será tanto menor quanto maior for a percepção da recompensa recebida.

Essas descobertas têm indicado que a qualidade da faculdade e a persistência estão diretamente relacionadas, mas não está claro o modo como essas convergências de forças interagem para produzir efeitos agregados e se, para cada tipo de estudante, tal efeito é positivo.

De acordo com Tinto (1975), poucos estudos têm olhado o “*frog-pond*” e o *status* social simultaneamente. Além disso, os resultados dos estudos acerca da qualidade das instituições, das habilidades e do *status* social dos estudantes e a evasão se misturam. Percebe-se, portanto, que taxas de graduação são maiores para todo tipo de estudante em instituições de mais alta qualidade. Sendo que o inverso não é verdadeiro, ou seja, taxas de graduação são menores para todo tipo de estudante em instituições de mais baixa qualidade. Para estudantes de mais baixo *status* social, o atendimento em instituições de mais baixa qualidade está associado a maiores chances de graduar-se que em instituições de mais alta qualidade. Enquanto estudantes de maior status social são prováveis de graduar-se em todo tipo de instituição.

Com relação ao tamanho da instituição, Tinto (1975) observa que o tamanho da instituição parece associar-se à permanência, porém, de uma forma não muito clara. Assim, Nelson (1966) descobriu que instituições menores têm menores taxas de evasão do que instituições maiores, enquanto Kamens (1971) afirma que instituições maiores têm menores taxas de evasão. Nelson (1966) simplesmente classificou instituições, como acima e abaixo de um dado tamanho, sem controle por tipo ou qualidade da instituição e Kamens (1971), observou que, mesmo depois da qualidade, as características dos estudantes são levadas em conta e as instituições maiores têm menores taxas de evasão.

Rock, Centra e Linn (1970), embora focando as realizações anteriores à evasão, tomaram fatores similares em conta e obtiveram diferentes resultados. Eles descobriram que, em instituições com maior nível de renda por estudante e em instituições de alta qualidade, as instituições menores têm maior nível de realização do que faculdades maiores, mesmo depois de terem levado as características dos estudantes em conta. Em instituições de estudantes com baixo nível de renda,

observou-se o não-relacionamento entre tamanho e realização acadêmica. Assim, eles concluem que realização e evasão estão diretamente associadas e essas descobertas sugerem que instituições pequenas, de muito boa qualidade, têm como efeito a promoção de estudantes com a mais ampla qualidade de maneira efetiva e de diferentes modos.

De acordo com esses autores, a menor instituição, dada a razão de estudantes por faculdade, poderia ser capaz de realçar a persistência através do aumento da interação dos alunos na faculdade e, sendo assim, aumentaria o desenvolvimento intelectual e de notas. Enquanto instituições maiores, normalmente mais heterogêneas em composição de estudantes, poderiam realçar a persistência através das habilidades para suprir uma ampla variedade de subculturas estudantis, utilizando-se do efeito da integração social dentro da instituição.

Segundo Tinto (1975), o que se conhece dos impactos das características das instituições sobre a evasão entre indivíduos de diferentes características ainda é muito incipiente. Ele conclui que os outros fatores por ele revisados são mais fortemente preditivos da evasão no ensino superior e que, acima de tudo, torna-se importante definir a forma do comportamento da evasão nas instituições porque elas resultam em diferentes modelos de interação com o contexto da faculdade.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DE ESTUDOS E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO

Introdução: Este capítulo tem por objetivo revisar os estudos nacionais realizados acerca da evasão no ensino superior, pós 1995, e apontar o problema de pesquisa que conduziu a efetivação deste trabalho. Para tanto, ele está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos a concepção que subjaz o problema da evasão no ensino superior e na segunda, discorremos sobre os principais resultados alcançados pelas pesquisas selecionadas que subsidiaram a delimitação do problema de estudo na UFMG.

2.1 – UMA CONCEPÇÃO DE EVASÃO

Considerando a aceção de exclusão subjacente ao fenômeno da evasão, discorremos sobre dois estudos (BUENO, 1993; RISTOFF, 1997) que refletiram sobre esta problemática, seus limites e desdobramentos. Buscamos aclarar as indagações colocadas por estes trabalhos com a explicação de Bourdieu (1998), acerca dos mecanismos engendrados pelo sistema de ensino para a reprodução de uma ordem socioeconômica e cultural vigente em nossa sociedade. Procuramos defender, nesta discussão, que a decisão de abandonar o curso, enquanto responsabilidade do estudante, seria coerente se ele tivesse a possibilidade de escolher: transferir-se para outro curso do seu interesse dentro da mesma instituição, transferir-se para outra instituição, ou, ainda, se a posse do diploma do ensino superior não lhe interessasse. Entretanto, como estas condições raramente se verificam, dadas as situações de desigualdades existentes na nossa sociedade e refletidas no nosso sistema de ensino, argumentamos que a evasão trata-se de um processo de exclusão do aluno. Assim, consideramos que todos os casos de dificuldades de adaptação aos cursos e à instituição, de falta de clareza das perspectivas de formação profissional do curso, de baixa atratividade profissional de algumas graduações, de inadequação curricular, de ausência de uma intermediação - didático-pedagógica e de conteúdo - para que a transposição do conhecimento no

ensino superior não seja realizada de uma forma abrupta, além de outras situações, implicam em uma responsabilidade da instituição no desencadeamento do processo de desligamento de estudantes. Dessa forma, acreditamos que a universidade pode se utilizar de sua posição de liderança para amenizar o problema da evasão em seu seio. Conforme muito bem explicita Bueno (1993), questiona-se um posicionamento das universidades para o enfrentamento desta questão, segundo se observa na citação que se segue:

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

Há, sem dúvida, fatores intra e extra-escolares atingindo a questão da permanência do aluno na universidade. Qual a nossa responsabilidade? O que temos feito e podemos fazer para enfrentar os fatores intra-escolares? Serão somente estes fatores, mais próximos, os que devemos considerar, numa discussão sobre a evasão dos nossos alunos? Ou será que não cabe à universidade usar sua posição de liderança e ajudar a remover as dificuldades impostas especialmente pelos fatores externos? (BUENO, 1993, p. 13)

2.1.1. – DISTINTAS FORMAS DE ABORDAGEM - UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO

Bueno (1993), em palestra proferida, na reitoria da Universidade de São Paulo, em novembro de 1992, inicia suas considerações, acerca da evasão de alunos no ensino superior, levando em conta: questões ligadas à escolha profissional, às expectativas de realização pessoal e ao sucesso profissional gerado pelos cursos, às dificuldades de adaptação à vida universitária e à estrutura curricular. Para tanto, utilizou-se de dados de pesquisas na área de psicologia e de análise de tabelas de vestibular, referente aos últimos anos, anteriores a 1992.

Com relação à escolha profissional, Bueno (1993) refere-se à tese de Bruns (1992)⁶ para enfatizar que o fenômeno da evasão universitária deve ser compreendido como estando centrado na escolha profissional de jovens que, por sua vez, é envolvida pelas possibilidades de realização de um projeto pessoal de vida. Dessa forma, afirma que a existência da evasão não é, senão, o sinal de que existem alunos insatisfeitos no curso e, depois, quando uma vez diplomados, sentem-se desajustados na atividade profissional.

Bruns (1992 apud Bueno, 1993) utilizou-se de uma abordagem existencialista para analisar o discurso dos alunos que desistiram, o daqueles que permaneceram e o dos que concluíram o curso superior. Esta autora concluiu que a escolha profissional é experienciada de um modo *impessoal e inautêntico*⁷ pelos estudantes que ingressaram na educação superior. Além disso, declara que o tempo da universidade é vivido pelos jovens como se fosse um jogo, em que lhes cabe encaixar suas experiências significativas aos propósitos do curso, de preferência sem muita interrogação, e que, após a formatura, a concretude do mercado de trabalho conduz esses mesmos estudantes à realidade, para a qual não tiveram preparação e nem condições de escolha pessoal.

Um dos motivos para a insatisfação dos alunos nos cursos, segundo Bueno (1993) consiste no fato de que as escolhas para o direcionamento profissional são realizadas aos 15 anos de idade, quando os estudantes realizam o preparatório para o vestibular, quando, são poucos os privilegiados que tem alguma chance de orientação vocacional. Observa-se também que *“o conhecimento dos estudantes secundaristas sobre as profissões do terceiro grau é superficial e, em geral, diz respeito a aspectos pouco essenciais das profissões”* (ROZENSTRATEN, 1992 apud BUENO, 1993, p10).

Outro motivo para a insatisfação dos alunos consiste no fato de que aos 17 anos, ao inscrever-se para os exames vestibulares, o estudante tem que optar quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida. Escolhas estas que, em geral, são realizadas de forma idealizada, baseadas em critérios nem sempre relevantes, como escolher veterinária por gostar de bichos.

⁶ BRUNS, Maria Alves (1992). *“Não era bem isto que eu esperava da universidade”*, Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp.

⁷ Termo da psicologia, cujo sentido definido no dicionário Aurélio, expressa que o ato da escolha da carreira de formação superior efetuada pelos estudantes acontece de maneira não legítima, senão de forma inadequada, às características do sujeito que a pratica.

Ao se matricular no curso escolhido, o aluno se depara com um currículo rígido. Assim, como a definição profissional ocorre antes que o estudante complete o primeiro semestre, ele não tem chance de mudar de curso, mesmo que seja para áreas afins. Soma-se a esta questão o fato de que as profissões são orientadas por um conservadorismo que engessa as possibilidades de ampliar sua área de atuação. Esses fatores, conseqüentemente, reduzem as chances dos alunos se interessarem pelos cursos, como também, a possibilidade de concluírem os mesmos.

Com relação às expectativas de realização profissional, Bueno (1993) ressalta, a partir do exame de algumas tabelas de vestibular, que o prestígio social das carreiras está diretamente ligado à nota de corte do vestibular. Além disso, em estudo que buscou analisar as representações profissionais de 960 estudantes, da 5ª série do 1º grau à 2ª série do 2º grau, encontrou traços altamente valorizados para um grupo de ocupações e traços de baixo valor atribuídos a outro grupo. Segundo as representações dos entrevistados, eram atributos dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia: altos salários, inexistência de desemprego, inteligência elevada, dificuldades nos estudos, felicidade e riqueza. Em contraposição, eram atributos de Enfermagem, Eletricista, Escriturário: baixos salários, pouca felicidade, pobreza, pouca inteligência e desemprego. (ROZENSTRATEN, 1987 *apud* BUENO, 1993, p11).

Bueno observa que a falta de prestígio social de certas profissões reduz o incentivo para que estas sejam buscadas com persistência. O aviltamento salarial e as condições inadequadas de trabalho levam, por exemplo, os cursos de licenciatura e de bacharelado a serem considerados uma atividade secundária na ordem do reconhecimento social. Além disso, as limitadas possibilidades de sucesso financeiro, como empregado ou no magistério, apresentam-se já no início da vida universitária, e logo, à primeira dificuldade, os estudantes de cursos com essas características - ou seja, com limitadas chances de emprego, falta de prestígio, de condições de trabalho, de sucesso financeiro, de realização profissional - evadem-se de suas graduações de origem.

Para este autor, ocorre uma circularidade que tem a seletividade econômica como ponto de ligação entre a seleção de estudantes e as características de determinados cursos – principalmente aqueles que apresentam maior grau de

prestígio, de realização profissional e de sucesso financeiro. Assim, cursos de Medicina, Direito, Odontologia, etc. são cada vez mais procurados, resultando numa seletividade na hora do vestibular que é principalmente econômica.

Em função disso, as dificuldades de adaptação que envolvem condições financeiras (moradia, viagens, compra de material) são mais facilmente superadas, as expectativas geradas por essas profissões ou, até mesmo, o investimento já feito para vencer uma alta competitividade no vestibular, mantêm mais fortes as ligações dos alunos com os cursos. Somente dificuldades muito intensas ou uma atitude mais pessoal em termos de projeto de vida são capazes de levar o aluno insatisfeito à evasão.

Conforme constatou Bueno (1993), os números da evasão são pequenos em cursos de alto prestígio social. Contudo, este autor considera que nem por isso esses alunos podem ser tomados como os mais ajustados e satisfeitos, pois muitas vezes eles se mantêm no curso pelo peso das pressões sociais e familiares. Em outros casos, os problemas vão se manifestar após a formatura, diante das dificuldades reais de profissionalização ou de desempenho.

Com relação às dificuldades de adaptação, a entrada na universidade envolve um processo de mudança, em geral, muito significativa para o adolescente. Essas dificuldades se devem à mudança de cidade, de uma metrópole para uma cidade do interior, acarretando limitações, ou de um pequeno município para uma capital, acarretando ameaças. Além disso, há as dificuldades de adaptação à vida universitária. Na maioria das vezes, o estudante deixa o ensino médio ou um cursinho com orientação voltada para a reprodução de conhecimento para enfrentar uma universidade que exige iniciativa e postura crítica e reflexiva, acarretando um choque. Às vezes, a mudança se opera no sentido contrário, quando o aluno vem de um ensino médio dinâmico para enfrentar aulas expositivas sem nenhuma motivação, resultando em decepção. E também o currículo pode representar um problema de adaptação. Neste caso, as expectativas quanto à profissão nem sempre são acompanhadas da avaliação dos requisitos exigidos e das aptidões necessárias para a formação naquela profissão; ocorre freqüentemente, a recusa de formação em ciências básicas, incompreensão quanto à exigência de formação científica, negligência quanto aos aspectos sociais envolvidos na profissão. Pode-se exemplificar essa situação com o estereótipo das carreiras profissionais difundido

pela mídia, que dificulta ao aluno a aceitação do rigor exigido pelas disciplinas e na profissão. Além disso, a estrutura dos cursos apresenta empecilhos para a fácil inserção do estudante nas atividades de ensino.

Esta última questão, com relação à fácil inserção dos estudantes nas atividades de ensino, foi apontada num estudo acerca da “*Análise do Currículo*”, desenvolvido pela professora Marisa Japur - do Centro de Psicologia Aplicada da FFCLRP-USP, da seguinte maneira: embora estudantes, professores e ex-alunos avaliassem positivamente a atual estrutura curricular do curso de Psicologia, eles apontaram aspectos que comprometiam sua eficiência. Assim, foram destacadas muitas questões, tais como: a “soberania” de decisão de cada docente sobre suas atividades de ensino, a ausência de um projeto comum de formação, a desorientação do aluno frente ao seu processo de formação, o baixo envolvimento de docentes e alunos com a efetividade do processo ensino-aprendizagem, a ausência de um processo sistemático de avaliação da formação propiciada pelo curso (JAPUR, 1992 *apud* BUENO, 1993, p.13).

Bueno (1993) enfatiza que, enquanto uma questão mais ampla da escolha profissional, a evasão não se contém em poucos aspectos, mas se caracteriza por um conjunto de fatores que são multiplicativos e vão definir as atitudes e motivações do estudante. Considera a partir dos pontos destacados que as dificuldades de adaptação devem atingir desigualmente estudantes dos diferentes cursos, ora levando ao desligamento de alunos, ora não atingindo outros que encontram em outros fatores sustentação para sua permanência no curso. Desse modo, as dificuldades de adaptação e as falhas na escolha profissional, fatores que contribuem para a alta taxa de evasão em alguns cursos, também estão presentes nos cursos em que é baixa a taxa de desligamento. Sendo assim, afirma que essas questões apontam para a existência de problemas nas atividades de formação dos estudantes, que precisam ser adequadamente diagnosticadas e enfrentadas pelos diversos cursos da universidade. Ressalta o compromisso institucional com a atividade de formação dos estudantes - tanto no que se refere a questões pertinentes à atividade escolar mais especificamente, quanto com relação às questões externas, do tipo prestígio social da profissão escolhida, condições salariais e de trabalho - como medida para o enfrentamento das altas taxas de desligamento discente.

Outro estudo que abordou a temática foi o de Ristoff (1997). Utilizando-se de uma abordagem mais político-filosófica, o autor refere-se à evasão, também como uma prática de exclusão de alunos e procura elucidar esta concepção.

O autor afirma que a questão da evasão nas universidades brasileiras readquire⁸ centralidade nas discussões nacionais sobre a educação superior não por acaso. Ele explica que ela surge no âmbito das duas grandes crises na educação superior, ou seja, a *crise de modelo* e a *crise gerencial*.

A *crise de modelo* teria como *locus* principal o Ministério da Educação e do Desporto e se expressava pelo desejo das lideranças do MEC de adequarem a educação superior ao modelo sócio-econômico em implantação⁹. “*Esse modelo exige agilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, qualidade - de preferência total -, produtividade e formação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades de uma economia que enfrenta os desafios da globalização*” (RISTOFF, 1999, p.120).

A *crise de gerenciamento* remeteria mais ao Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), do que ao MEC. Fundamentalmente ela impunha para as universidades públicas o desafio de transformarem-se em instituições de direito privado, que passariam a ser administradas por contrato de gestão (Projeto Bresser¹⁰) ou ainda, pela proposta de autonomia apresentada pelo MEC. A proposta

⁸ Segundo Noronha, Carvalho e Santos (2001:4) a evasão começou a despertar a preocupação das universidades públicas e do Ministério da Educação - MEC, a partir de 1972. Em conseqüência, uma série de informações estatísticas foram divulgadas (Universidade Estadual de Campinas, 1992; Universidade de Brasília, 1995). Em 1994, o problema aparece referido no Programa de Avaliação Institucional - PAIUB. Este programa é originário de uma proposta feita pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES ao Ministério da Educação - MEC, cujo objetivo era implantar um sistema de avaliação institucional centrado na graduação. Porém, antes de 1995, a abordagem dada ao tema da evasão pelos estudos realizados se caracterizou por apresentar um tratamento quantitativo sem o rigor metodológico que o trabalho da Comissão Especial lhe conferiu.

⁹ O autor se refere aqui à implantação de políticas neoliberais no âmbito do Estado, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Estas políticas se caracterizam, dentre outras coisas, pelo corte de gastos sociais - tais como educação, saúde pública, previdência social, etc. - pela ausência de intervenção do estado na economia, por uma ampla campanha privatista, enquanto pressuposto de que aplicando estas medidas se atingiria um maior êxito na administração pública. Uma discussão mais aprofundada com relação aos desdobramentos da prática neoliberal pode ser encontrada in: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

¹⁰ O Projeto Bresser Pereira tem origens no Plano Diretor de Reforma do Estado, implementado por Fernando Henrique Cardoso - FHC em 1995. Este projeto se caracteriza por ser um modelo de gestão que priorizava recursos públicos para a iniciativa privada. Totalmente contrário ao modelo que preza o controle social, o Projeto Bresser deu sustentação aos inúmeros casos de privatização ocorridos no país na era FHC. As emendas aprovadas pelo projeto criaram o ambiente favorável para

do MEC previa a autonomia financeira e o repasse de dotação global (incluída nesta dotação global recursos para pessoal, custeio e investimentos) para as universidades federais.

Essas propostas, do MARE e do MEC, buscavam dar autonomia financeira e administrativa as universidades federais. Subjazia, em ambas, a idéia de que elas gastam demais, são academicamente improdutivas, administrativamente incompetentes ou desleixadas. Havia também a crença de que com a aplicação destas medidas as universidades controlariam melhor os seus gastos, se tornariam mais produtivas e que findariam as constantes investidas em busca de suplementação financeira. De acordo com Ristoff (1997), tanto a *crise de modelo* quanto a *crise gerencial* apontavam para o descomprometimento gradual do Estado com a educação superior e para a ampliação da privatização neste nível do ensino.

A questão da evasão ganhou centralidade nesse contexto de desautorização e desqualificação da universidade pública. Ristoff considera que o tema recebeu um enfoque despropositado, sendo inegável, contudo, que ele precisa ser desmistificado e contextualizado. Desse modo, o autor procura aclarar o problema, examinando suas ocorrências, e procurando principalmente distingui-lo de mobilidade.

Em suas considerações, classifica algumas das regras de desligamento de estudantes como aberrações acadêmicas que foram transformadas em políticas institucionais. Assim, podem-se citar inúmeros casos de alunos que são aprovados em todas as disciplinas e por obterem três reprovações em uma única delas são desligados da universidade ou, casos de formandos que não conseguem ser aprovados em uma só matéria e por isso, correm o risco de ser jubilados. Ou então, alunos que cursavam uma mesma disciplina até oito vezes sem conseguir aprovação. Situações como essas, que demonstram uma flagrante política de exclusão, praticada pelas instituições, vinham ocorrendo e inflacionavam os números da evasão universitária.

Outras regras foram por ele denominadas de anomalias da legislação interna. Estas aconteciam quando: o aluno foi aprovado em dois vestibulares, efetivou matrícula em duas universidades e depois cancelou sua matrícula em uma delas. A

o sucateamento do serviço público. Dentre as medidas tomadas estariam: a exoneração de servidores com a justificativa de excesso de despesas, o programa nacional de desestatização, a criação de agências executivas (Anac, Anatel, etc.), entre outros. Para maiores esclarecimentos, remeto o autor a Zanardini (2006).

legislação interna não permitia substituir este estudante pelo próximo da lista de aprovados do vestibular porque a eliminação no quadro discente só se desfazia após dois anos e meio de permanência: por abandono, formatura, transferência ou jubilação.

Ristoff (1997) refere-se ainda ao fenômeno de mobilidade nos cursos, mencionando o fato de que, grande parte dos alunos faz mais de um vestibular e, se lhes fosse dada a oportunidade, estes estudantes realizariam de bom grado mais de um curso. Desta maneira, questiona: o que subjaz a mobilidade que atinge cerca de 1/3 dos alunos das universidades?

Para o autor, parcela significativa do que é chamado evasão, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso – nem do professor nem do aluno, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas verdadeiras potencialidades.

Cita os altos índices de mobilidade nas licenciaturas, que pode ser atribuída a um conjunto de fatores - tais como, baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio - que contribuem para a mobilidade, senão para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas.

Enquanto contribuição para o estudo da evasão, destaca a necessidade de tratar a questão no contexto da avaliação institucional, porque como índice isolado, este fenômeno pode prestar-se apenas para produzir uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional. Também enfatiza que, a evasão não é necessariamente desperdício, tendo em vista que a educação, recebida por um ser humano, nunca se reduz a um objetivo restrito, trazendo sempre conseqüências.

Por último, Ristoff (1997) afirma que os altos índices de evasão, concentrados nas licenciaturas, podem ser diminuídos - em curto prazo - com a melhoria das condições de trabalho e dos salários dos professores. E finaliza, dizendo que a evasão, entendida genericamente, esconde o problema que devemos atacar, ou

seja, a exclusão e não a mobilidade. Dessa maneira, afirma que exclusão pode até ser necessária, porém não deve ser o princípio da política acadêmica, administrativa ou da organização didático-pedagógica.

Considerando a explicação de Bourdieu (1998), com relação às chances de êxito dos filhos das camadas desfavorecidas em instituições escolares de alto prestígio social - como nas universidades públicas brasileiras - que são restritas, pensamos que a evasão é antes de tudo o resultado de uma política institucional que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade. Desse modo, ambas as abordagens, realizadas pelos autores Ristoff (1997) e Bueno (1993), nos ajudam a balizar importantes arestas que delineiam o problema da evasão no ensino superior brasileiro. Porém, dadas as preocupações postas para cada um deles - ou seja, um se atém à qualidade da formação profissional desenvolvida nas universidades brasileiras; outro, à questão política imposta ao problema da evasão num momento muito específico da história do ensino superior no Brasil – esses autores consideraram muito sucintamente a existência de uma desigualdade, anterior à entrada dos estudantes nas universidades, que determina as chances dos diferentes indivíduos adentrarem instituições públicas de ensino superior, bem como a possibilidade de concluírem suas graduações de origem. Assim, abordaremos as questões de permanência para diferentes classes sociais na educação superior, a partir da teoria de Bourdieu (1998).

De acordo com Bourdieu (1998), as chances de acesso e permanência, ou seja, de sucesso, nas distintas carreiras do ensino de terceiro grau, não são equitativas. Desta maneira, muitos estudantes escolhem cursos cuja probabilidade de serem aprovados no vestibular é alta. Tal circunstância pode incidir na mobilidade e/ou na exclusão, destacada por Ristoff (1997), senão na insatisfação da prática profissional, denunciada por Bueno (1993).

A existência de uma deficiência escolar, que advém de uma privação imposta durante todo o percurso do aluno, constitui um impedimento para que diferentes indivíduos sejam aprovados nos exames vestibulares, principalmente, em determinados cursos mais concorridos das universidades. Por sua vez, quando há uma tradição no exercício profissional em atividades de mais alto prestígio, de certa forma, vinculada à posse do diploma universitário pelas famílias, na maioria das

vezes, há mais de uma geração, os indivíduos sem determinado patrimônio cultural, econômico e social não concorrem às vagas em igualdade de condições.

Segundo Bourdieu, tal situação ocorre porque os indivíduos oriundos de meios favorecidos herdam de suas origens um certo *capital cultural* e um certo *ethos* - sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face à cultura e à instituição escolar - que justificariam as diferenças iniciais das crianças diante da experiência escolar e suas conseqüentes taxas de êxito.

Essa herança, para Bourdieu, ocorre mais por via indireta que direta e ela se diferencia, sob dois aspectos: a partir da condição cultural e sócio-econômica familiar, segundo as classes sociais. Dessa maneira, os herdeiros de determinado patrimônio social, econômico e cultural recebem não somente hábitos e treinamentos utilizáveis nas tarefas escolares - como, por exemplo, ajudas diretas que seus pais possam lhes dar - mas, principalmente, saberes, gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis são atribuídos ao dom.

Bourdieu esclarece que a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou do saber escolar, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta. Isto contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

Referindo-se a Alain Girard & Henri Bastide, afirma que os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social, tal como se encontra nos diversos tipos de ensino. E enfatiza que, se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível.

Essa questão é verbalizada como: "*Isso não é para nós*" - palavras dos membros das camadas populares e médias com relação às suas pretensões de alcançar certo nível educacional ou determinados institutos de educação. Esta fala,

no imperativo-indicativo, quer dizer mais do que “*não temos meios para isso*”, pois ela remete à expressão interiorizada da impossibilidade e da interdição.

O autor explicita que as mesmas condições objetivas que definem as escolhas importantes na carreira escolar regem também a atitude das crianças diante das mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a sua atitude com relação à escola. De tal forma que, para explicar sua renúncia a enviar seus filhos a um estabelecimento secundário, os pais podem invocar imediatamente, após o custo dos estudos, o desejo da criança de não prosseguir-los. Mais profundamente, isso acontece porque o desejo razoável de ascensão por meio da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas.

Para este autor, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Desse modo, observa que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola. Atitudes estas que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social. Ascensão, que somente se efetua, por meio das esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Bourdieu afirma que, para as crianças das classes favorecidas, econômica e culturalmente, a escola legitima a conservação de seus privilégios, ao externalizar uma cobrança que ela mesma não disponibiliza para todos de maneira equitativa. Assim, denuncia que a escola, ao conferir uma sanção que se pretende neutra e que é altamente reconhecida como tal, legitima a transmissão de uma determinada herança cultural que lhe é própria. Isto se dá, quando reconhece as aptidões socialmente condicionadas, como desigualdades de “dons” e de mérito e, a partir disso, define as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em distinção de qualidade.

Considera ainda que para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, nos métodos e técnicas de transmissão e avaliação, as desigualdades culturais existentes entre estudantes de classes sociais diferentes.

A partir dessas considerações, entendemos que para alguns estudantes, que detêm a posse de determinado patrimônio (socioeconômico e cultural) torna-se mais fácil aderir aos valores escolares, pois a escola lhes oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, ao confundir os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Enquanto para as crianças oriundas das classes populares, no que diz respeito à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, são duplamente prejudicadas.

Entendemos portanto, que existe uma rigidez que autoriza as classes favorecidas¹¹ a monopolizar a utilização da instituição escolar. De tal maneira que, a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.

¹¹ A referência à existência de um grupo universitário privilegiado (cultural e economicamente), vem sendo bastante questionada frente ao empobrecimento generalizado da grande maioria da população num contexto de transformações globais – ver a esse respeito Apple, M. (2001). Porém, para uma análise das desigualdades existentes dentro do sistema de ensino superior, a teoria Bourdeusiana ainda responde pelas suas contradições internas - dentre essas, a evasão. Almeida (2007), em estudo que procurou retratar o uso do termo elite para o universo de estudantes do ensino superior, identificou - segundo referências de várias pesquisas que utilizaram diferentes critérios de classificação socioeconômica - que o perfil do estudante das universidades públicas brasileiras não se caracteriza por pertencer a uma elite econômica. Almeida (2007), referindo-se a Wright Mills (1985), esclarece que, elite são os que ocupam postos de comando nas chefias das principais instituições do país. Essas instituições incluem as grandes corporações de negócios e os principais setores do governo federal – em particular do diretório político, a burocracia executiva e o establishment militar. (...) Mills (1985), questionando o que significa ser rico? Declara que, significa deter direitos sobre instituições produtivas, pois o verdadeiro “dinheiro grosso” jamais vem do salário. Afirma que é impossível examinar em profundidade “os muitos ricos” sem analisar também a corporação moderna. Pois praticamente todas as famílias muito ricas estiveram ou ainda estão intimamente ligadas, sempre legalmente e, muitas vezes, também empresarialmente, a uma ou outra das cem ou duzentas maiores corporações. (...) Em resumo, determina que, as classes superiores são, entre outras coisas, um conjunto de círculos superiores cujos membros foram selecionados, treinados e atestados. E esses círculos envolvem definitivamente o acesso aos níveis superiores das principais hierarquias institucionais da sociedade moderna. Contudo a elite acadêmica, à qual nos referimos em nosso estudo, se distingue dessa elite econômica definida por Almeida (2006), principalmente em termos de patrimônio cultural escolar. Estudos que abordam as distinções das práticas escolares efetivadas por uma elite escolar daquelas realizadas por uma elite econômica podem ser encontrados em Nogueira (2000, 2002).

Assim, pensamos, frente às considerações da evasão apresentadas e à luz da teoria bourdeusiana, que a pedagogia utilizada, tanto no ensino secundário quanto no superior, ao desconsiderar que apenas alguns herdaram as exigências culturais da escola, não responde pela insatisfação de estudantes diante da formação por eles recebida, pelas impossibilidades de concretizar projetos de escolarização de longo alcance, tendo em vista que muitos universitários das classes menos favorecidas não vislumbram perspectivas profissionais após a conclusão dos estudos superiores ou não se adaptam ao ambiente institucional das universidades. Senão, a pedagogia também é falha, quando desconsidera a ausência de intimidade e desconhecimento completo, de grande parcela de alunos, da prática institucional e da cultura acadêmica.

Presumimos que estudantes evadem de suas graduações de origem e são excluídos, muitas vezes, por não acreditarem que compensa investir na educação superior, outras vezes, por impedimentos formais, representados pela ausência de condições materiais e/ou simbólicas, que os impossibilitam de prosseguirem seus estudos. A ausência destas condições caracteriza a evasão como um processo de exclusão do aluno que acredita ter sido o responsável pelo destino de sua trajetória escolar e acadêmica.

Ressalta-se finalmente que, Ristoff tem razão, quando diz que, a educação recebida por um ser humano nunca se perde, ela traz conseqüências, se repassa, é útil. Porém, pensamos que, existe uma necessidade de que as instituições de ensino superior se disponham a atender melhor a clientela a que se predispõe formar, por dois motivos: primeiro, porque a mobilidade pode até ser necessária – ao deflagrar problemas que necessitam de intervenção da política institucional - porém suas causas não podem representar a exclusão do aluno de uma instituição de ensino superior¹². Segundo, porque se considerarmos os tempos, de globalização e de neoliberalismo, corremos o risco de vermos ampliadas as desigualdades sociais e escolares, quando num momento de grandes transformações (políticas, econômicas, culturais e sociais), em que mais se espera e se necessita investir no conhecimento

¹² Veloso (2001) identificou, em pesquisa sobre a evasão na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, que a mobilidade por transferência interna e por desistência do estudante é freqüente em todos os cursos de graduação daquela universidade. Como a transferência nem sempre é possível, alguns estudantes realizam outro vestibular para entrar novamente na UFMT. A autora considerou a hipótese de que a ocorrência desse fenômeno implica tanto em exclusão quanto na mobilidade do aluno dentro da instituição.

e na educação de um povo em uma nação, observa-se o incentivo para a oferta da educação superior em instituições privadas, dispondo ainda de subsídios do estado para realizá-la¹³.

2.2 - RESULTADOS EMPÍRICOS DOS ESTUDOS DA EVASÃO E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Com o objetivo de apontar o problema de pesquisa que será desenvolvido neste trabalho, discorreremos sobre os principais resultados alcançados por estudos da evasão no ensino superior brasileiro, posteriores a 1995. Alguns destes trabalhos se utilizaram da abordagem macroscópica, enquanto outros efetuaram a abordagem microscópica.

A abordagem microscópica foi efetuada pela grande maioria dos trabalhos acerca da evasão e se caracteriza pela análise institucional, por área do conhecimento, senão, por curso ou grupo de cursos. Enquanto, os estudos macroscópicos são trabalhos que permitem uma visualização do panorama da evasão no ensino superior brasileiro devido à metodologia adotada, pois utilizaram dados oficiais compilados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Mensal de Emprego (PME).

Os critérios para o ordenamento das apresentações foram: primeiro, aqueles que adotaram uma perspectiva macroscópica de abordagem da questão - Lobo, Montejunas, Hipólito e Silva Filho (2007); Melo (2007) - passando para outros que assumiram a análise microscópica das instituições públicas de ensino superior e que não se restringiram a analisar um único curso - foram considerados os estudos de Gaioso (2005); os de Veloso (2001); os da Pró-Reitoria de Graduação da USP (2004); os de Gomes (1998) e os de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003).

¹³ O Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Financiamento aos Estudantes – FIES, constituem-se de políticas específicas que retratam a questão mencionada acima. Para uma discussão mais ampliada a respeito deste tema, remeto o leitor, dentre outros autores, a: Pinto (2004), Leher (2004), Corbucci (2004), Mancebo (2004), Paula (2006).

Ao final desta apresentação, situamos os resultados da evasão na UFMG e confrontamos com as informações provenientes de estudos que abordaram as condições de escolarização e permanência de estudantes carentes nesta mesma instituição (Portes, 2001) para destacar o problema de estudo que conduziu a efetivação deste trabalho.

2.2.1 – OS ESTUDOS MACROSCÓPICOS

A pesquisa, desenvolvida por Lobo, Montejunas, Hipólito e Silva Filho (2007), utilizou dados disponibilizados pelo Inep em suas Sinopses do Ensino Superior, no período de 2000 a 2005. A evasão foi analisada nas diferentes regiões do Brasil, sendo traçada a evasão anual média brasileira. A análise abordou o problema também por categoria administrativa (Pública e Privada), por forma de organização acadêmica (Universidade, Centros Universitários e Faculdades), por área do conhecimento (Agricultura e Veterinária; Ciências, Matemática e Computação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; Engenharia, Produção e Construção; Humanidades e Artes; Saúde e Bem-Estar Social; Serviços) ¹⁴ e por curso, bem como comparou os dados com índices internacionais.

O cálculo da evasão anual média foi feito com base no número de alunos matriculados em determinado curso, em relação ao daqueles que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte. Este cálculo se diferencia daquele que mede o índice de titulação do curso, que representa a evasão total. A evasão anual média possibilita visualizar comportamentos e tendências durante os anos. A partir daí, os resultados alcançados por Lobo, Montejunas, Hipólito e Silva Filho (2007) foram os seguintes:

- 1) A evasão anual média do Brasil, entre 2000 e 2005, foi de 22%. Nas instituições públicas de ensino superior ela oscilou em torno dos 12%,

¹⁴ As áreas do conhecimento que constam no trabalho dos autores são aquelas que figuram nas Sinopses do Inep em 2000.

enquanto nas instituições privadas foi de 26%. A média da evasão anual brasileira se aproxima mais daquela que fora identificada para as instituições privadas de ensino superior dada a alta representatividade desse segmento no conjunto das instituições nacionais, ou seja, em 2005, 89,3% das instituições de ensino superior - IES eram privadas¹⁵.

- 2) As universidades apresentaram uma taxa de evasão anual média de 19%, enquanto as faculdades apresentaram índices bem superiores à média nacional, em torno de 29%.
- 3) O menor índice de evasão anual média, foi o da região Norte, de 16%. Nesta região 60% de alunos estavam matriculados em IES pública. Na região Nordeste, esse índice foi de 21%. As regiões Sudeste e Sul, foi cada uma de 22% e, por último, o Centro-Oeste com 23%. Alguns estados se destacaram com maiores taxas de evasão, sendo a mais elevada a do Rio de Janeiro, seguido pelo Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Amapá e Rondônia, todos com índices bem superiores à da média nacional. A menor taxa, por sua vez, ocorreu no Pará, com um índice inferior à metade da média nacional. Esse estado da região norte, tem alta porcentagem de alunos em IES públicas, o que parece ter impactado de maneira positiva no resultado alcançado.
- 4) Nas áreas do conhecimento, a que apresentou maior evasão média anual foi a de Serviços, com 29%; seguida pela de Ciências, Matemática e Computação, com 28%, além de Ciências Sociais, Negócios e Direito, com 25%. A menor evasão foi a de Agricultura e Veterinária, com 17% - excetuando-se o curso de Zootecnia, que apresentou índice mais alto à média nacional. Novamente, há que se destacar a predominância da oferta dos cursos dessa área pelas IES públicas. Tais resultados sugerem que fatores socioeconômicos interferem na evasão, sobretudo, em instituições privadas.
- 5) Os cursos com maiores taxas de evasão em 2005, entre IES públicas e privadas, foram: Matemática, com 44%, Marketing e Publicidade, com

¹⁵ De acordo com Lobo, Montejunas, Hipólito e Silva Filho (2007, p. 645), o Brasil tinha em 2005, 2165 IES, das quais 89,3%, ou seja, 1934, eram privadas. Existe uma predominância nestas instituições privadas de faculdades, que representam 80,24% do total de IES e embora haja nove vezes mais IES privadas que públicas, o número de universidades privadas é quase o mesmo que o de universidades públicas.

36%, Educação Física, com 34%. Os cursos com menores taxas foram: Medicina, com 5%, Formação de Professores de Disciplinas Profissionalizantes, com 7%, Formação de Professores de Matemática, com 7%, e Odontologia, com 9%.

- 6) Os autores fizeram também uma correlação entre evasão e demanda, mostrando que os cursos de alta relação de candidatos por vaga apresentam baixas taxas de evasão, enquanto cursos de baixa relação candidatos por vaga têm altas taxas. As áreas de Saúde e Bem-Estar Social; Agricultura e Veterinária; Engenharia, Produção e Construção apresentaram taxas de evasão menores que a média nacional, respectivamente, de 19%, 13% e 20%. A área de Serviços, que apresenta baixa demanda, apresentou índice bem acima da média nacional, em torno de 28%. A área de Educação constituiu uma exceção, pois, apesar de apresentar uma baixa relação candidatos por vaga, seu índice de evasão foi de 15%. Cabe lembrar que essa área tem uma participação de oferta por IES públicas de 45%. Ou seja, ao contrário das outras áreas, a correlação entre evasão e demanda parece ser suplantada por características próprias dos cursos de educação e ainda pelo fato de ser um campo predominantemente ofertado pelo setor público, o que vem se mostrando com um desempenho positivo para os resultados observados da evasão.
- 7) Na comparação com o cenário internacional¹⁶, os índices brasileiros não se distinguiram daqueles apresentados pelos EUA, com a inversão entre público e privado, uma vez que lá as IES privadas são mais prestigiosas e mais concorridas. As taxas brasileiras ficaram um pouco abaixo dos países da América Latina, que têm o setor privado de ensino superior mais desenvolvido, tais como: Bolívia, Chile, Colômbia, Uruguai e Venezuela.

¹⁶ Em matéria realizada pelo jornalista Antônio Góis, no Caderno Cotidiano, na página C1, na Folha de São Paulo, em 31/12/2006, embasada em dados de pesquisa efetuada pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, divulga-se que o Brasil tem alta taxa de evasão universitária, sendo que metade dos estudantes universitários, tanto do setor público quanto privado, não se forma. Os índices estimados para a evasão nesse artigo, a partir dos dados do Inep, OCDE e Unesco, no período de 2002 a 2006, foram os seguintes: Japão 7%, Turquia 12%, Reino Unido 17%, Coréia do Sul 22%, Cuba 25%, Alemanha 30%, México 31%, EUA 34%, França 41%, Brasil 49%, Colômbia 51%, Suécia 52%, Venezuela 52%, Itália 58%.

Em relação aos países orientais, como Japão e Coréia do Sul, os índices brasileiros foram superiores e inferiores em relação a países europeus como a Suécia, Itália e França, respectivamente.

Os autores destacaram nesse trabalho que não é possível afirmar que a evasão brasileira é pior ou melhor que a média de índices internacionais e que existe uma correlação, embora não muito significativa, com fatores socioeconômicos. Apontam para a necessidade de estudos sistemáticos com vistas a reduzir essas taxas para evitar desperdícios, tanto do ponto de vista social, quanto financeiro.

O estudo realizado por Melo (2007) utilizou dados da Pesquisa Mensal do Emprego - PME - para analisar as condições de acesso e permanência ao ensino superior no Brasil, no período de 1994 a 2001.

A PME consiste numa pesquisa domiciliar que investiga características da população residente na área urbana em seis regiões metropolitanas (Pernambuco, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Focaliza aspectos variados do mercado e da força de trabalho, incluindo atividades econômicas e todos os segmentos ocupacionais, associados a outros aspectos socioeconômicos, principalmente características demográficas e educacionais. Possui caráter longitudinal e acompanha os indivíduos durante 16 meses. Tal condição possibilitou o levantamento das decisões acerca das trajetórias escolares durante um ano letivo.

Tratando-se de uma pesquisa cujo objetivo é fornecer indicadores conjunturais sobre o mercado de trabalho, a base de dados dispõe de informações acerca dos indivíduos e suas famílias. Desse modo, as variáveis usadas para a caracterização dos estudantes incluíram descritores de gênero, renda, escolaridade dos pais, moradia com os pais e condição do chefe de família, variáveis tipicamente utilizadas em estudos sobre desigualdades escolares.

Melo (2007) comparou a renda dos estudantes que ingressaram com as do conjunto da população, dividindo os rendimentos populacionais em quintos. Em seguida, a partir de uma classificação de 379 títulos de ocupação da PME, definiu três categorias de *status* ocupacional: alto, médio e baixo, segundo a classificação originalmente estabelecida por Pastore (1979).

Essa classificação considera tanto critérios da posição socioeconômica, quanto da divisão social do trabalho. Ela permite acoplar o status ocupacional a um dos três níveis de escolarização determinados (ensino superior completo, ensino médio completo ou ensino fundamental completo e incompleto). Dessa maneira, instituiu-se que o *status* sócio-ocupacional alto referir-se-ia ao profissional de nível superior e médio, grandes e médios proprietários (seriam proprietários da indústria, administradores e gerentes de empresas, engenheiros, médicos, contadores, professores do ensino superior, oficiais das forças armadas, chefes no serviço público etc.); o *status* sócio-ocupacional médio referir-se-ia aos trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários, trabalhadores qualificados e semi-qualificados (ou seja, seriam pequenos proprietários na agricultura, administradores e gerentes na agropecuária, auxiliares administrativos e de escritório, reparadores de equipamentos, praças das forças armadas etc.) e o status sócio-ocupacional baixo referir-se-ia a trabalhadores urbanos e rurais não-qualificados (por exemplo, motoristas, pedreiros, marceneiros, mecânicos, eletricitistas, comerciantes por conta própria, trabalhadores braçais sem especificações, empregadas domésticas etc.).

Além disso, considerando que a relação entre estudo e trabalho é fundamental para a compreensão das condições de acesso ao ensino superior, Melo (2007) estabeleceu a criação de categorias da variável - situação de trabalho. Sendo assim, considerou o indivíduo que trabalhou nos dois ciclos (no início e no término do período de realização da pesquisa anual), não trabalhou ou deixou de trabalhar, ficou desempregado, passou a trabalhar ou a procurar trabalho, conseguiu trabalho, não conseguiu trabalho ou desistiu de procurar trabalho. Todos esses procedimentos possibilitaram verificar as chances de ingresso no ensino superior para, em seguida, analisar a evasão.

Melo (2007) identificou que os estudantes situados nos quintos de renda mais alta (4º e 5º) eram 43,3% do alunado da 3ª série do ensino médio e 62,9% dos que ingressaram no ensino superior. Quanto à escolaridade, os alunos cujos pais possuem nível superior representavam 12,9% da última série do nível médio e 30% entre os de nível superior. Um percentual de 23,7% dos estudantes do ensino médio têm status ocupacional alto, enquanto 46,4% dos universitários têm status ocupacional alto. O estudo constatou que a entrada no ensino superior constitui o

momento privilegiado para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Desse modo, 23% dos estudantes do ensino médio já trabalhavam, 27% começaram a trabalhar ou a procurar trabalho ao final da série, enquanto 45,8% dos universitários já trabalhavam e cerca de 14% entraram para o mercado de trabalho.

Ao analisar as possibilidades de ingresso no ensino superior, Melo (2007) constatou que os estudantes do mais alto quinto de renda (5º quinto) mostram-se beneficiados em relação ao ingresso, ou seja, mais de 70% decidem continuar os estudos no ensino superior, em contraste com aqueles que estão situados nos 1º, 2º e 3º quintos, dentre os quais menos de um terço avançam em sua trajetória escolar. Esse padrão também é encontrado nas distribuições das outras variáveis relacionadas com o nível socioeconômico e cultural dos estudantes. Assim, estudantes cujos chefes de família possuem nível superior completo têm 82,5% de possibilidades de ingresso, enquanto os estudantes cujos chefes possuem somente o ensino fundamental completo ou incompleto vêem suas possibilidades reduzidas a 31%. Entretanto, aqueles cujos chefes completaram o ensino médio também ingressam no ensino superior em proporções maiores que a média de 55,6%. O reflexo das desigualdades também é observado em relação ao *status* ocupacional. Enquanto 68,3% dos estudantes cujos chefes de família estão situados no mais alto nível de *status* ocupacional avançam após a conclusão do ensino médio, para os outros níveis essa proporção é menor que 35%, em média.

Os efeitos da estrutura familiar refletem-se nas possibilidades de ingresso – somente 27,5% dos estudantes que não moram com seus pais ingressam no nível superior de ensino. A proporção dos estudantes que ingressam no ensino superior e que são chefes de família é ainda menor (15,7%). Considerando os estudantes analisados, os que trabalham têm menores possibilidades de ingresso. Entre os que não trabalham, somente pouco mais de um quarto não avançam para o ensino superior, e entre os que trabalhavam, procuravam trabalho ou que começaram a trabalhar no decorrer da pesquisa, menos de um terço deram prosseguimento aos estudos.

De acordo com os dados referentes aos estudantes do nível superior, observa-se que a evasão atinge somente 6,2% dos estudantes cujos chefes de família situam-se no mais alto quinto de renda. Para todos os outros quintos de renda a proporção de estudantes é maior que o dobro deste valor. Igualmente a

escolaridade do chefe mostra-se como fator importante para a evasão. Entre os estudantes cujos chefes de família têm escolaridade de nível fundamental ou menor, a porcentagem dos que interrompem os estudos é de 15,6%, enquanto para aqueles cujos chefes de família têm escolaridade superior a proporção de evadidos é de apenas 4,6%. Os estudantes de famílias cujos chefes localizam-se no mais alto nível de *status* ocupacional são menos atingidos pela evasão, com uma porcentagem de 6,7 %; as porcentagens dos níveis médio e baixo são, respectivamente, de 12,9% e 19,7%, superiores à média.

Considerando a evasão segundo a condição em relação ao trabalho, verifica-se que aqueles que trabalham são atingidos um pouco abaixo da média geral de 10,2%. Entre os que não trabalham ou deixaram de trabalhar somente 5,2% interrompem seus estudos. Os indivíduos que foram atingidos pelo desemprego apresentam em termos relativos a segunda maior proporção, de 15,8% de estudantes que interrompem os estudos, enquanto entre os que entraram para o mercado de trabalho 19,7% interromperam os estudos.

Melo (2007) concluiu com relação às chances de ingresso, que apesar dos esforços para a ampliação do sistema de ensino superior, a partir de meados da década de 90, a taxa de ingresso relativa dos estudantes do ensino médio não sofreu aumento; pelo contrário, verificou-se uma ligeira redução. Concluiu a existência de uma forte correlação entre a condição social dos estudantes e as oportunidades de ingresso, tanto em relação à renda, quanto à escolaridade do chefe de família. Observou, portanto, que os estudantes provenientes de condições socialmente mais favorecidas têm maiores chances de ingresso quando comparados com os demais. O mesmo foi verificado com relação ao *status* ocupacional, a idade e as relações com o mercado de trabalho.

Com relação ao risco de evasão, a análise dos fatores condicionantes mostrou-se análoga aos resultados encontrados para as oportunidades de ingresso. Desse modo, as características sociais e familiares que afetam as chances de ingresso também concorrem, de maneira geral, para o risco de evasão. Entre esses, os fatores relativos à condição socioeconômica e sociocultural mostraram-se, sem dúvida nenhuma, muito importantes - considerando-se todos os resultados relativos às variáveis renda, escolaridade e *status* ocupacional do chefe de família.

2.2.2 – OS ESTUDOS MICROSCÓPICOS

O estudo de Gaioso (2005) constitui um trabalho de transição da abordagem macroscópica para a microscópica por analisar a evasão em três cursos de graduação (Direito, Engenharia Civil e Medicina), em 21 IES públicas e privadas. Dentre essas instituições, a autora somente não obteve sucesso, em entrevistar dirigentes das IES do país, na região norte.

Gaioso (2005) trabalhou com dados estatísticos do INEP, acerca dos índices de matrícula e titulação no ensino superior brasileiro, no período de 2000 a 2003, para verificar a eficiência da titulação em cursos cuja demanda é alta e bastante representativa. Selecionou cursos a serem analisados e realizou entrevistas com dirigentes do ensino superior brasileiro e com estudantes evadidos. Constatou, segundo resultados extraídos em entrevistas, que:

- 1) O perfil do estudante que cursa Medicina e Engenharia é o de alunos que normalmente se dedicam exclusivamente aos estudos, solteiros e que dependem dos pais até a formatura. Para o curso de Direito os perfis dos estudantes são variados - existem alunos que acabaram de concluir o ensino médio, outros que atuam na área jurídica, como também profissionais que trabalham em outras áreas, mas que necessitam do conhecimento do Direito para desempenhar suas funções - têm idades diferentes e os mais jovens possuem maior facilidade, apesar da falta de experiência, o que os deixa mais propensos a desistir.
- 2) Nos cursos de Direito e Medicina são raros os casos de evasão, enquanto no de Engenharia Civil, que possui a menor demanda entre os três, é maior o índice.
- 3) As causas da evasão apontadas pelos dirigentes foram: em primeiro lugar, a falta de orientação vocacional e o desconhecimento da metodologia do curso. Nesse aspecto, a autora observa que o curso de Medicina se destaca. Segundo os entrevistados, os alunos são bem preparados e entram cientes das dificuldades das matérias e das

exigências em relação aos estudos e à metodologia adotada nas aulas. Afirmam que alguns enfrentam dificuldades de adaptação nas primeiras aulas, de um modo especial nas de Anatomia, mas logo se acostumam. A segunda causa é uma deficiência da educação básica. A terceira, a busca equivocada da perpetuação da herança profissional familiar. A quarta por motivo de mudança de endereço. A quinta, devido a problemas financeiros, fato identificado, principalmente nas IES privadas. Finalmente, em função do horário de trabalho ser incompatível com o de estudo e pela concorrência entre IES privadas.

- 4) Na visão do aluno não existiriam razões isoladas para tal decisão, sempre um motivo se associava a outro. Segundo a autora, inicialmente, os estudantes responsabilizavam a IES, as condições socioeconômicas e, depois de algum tempo de entrevista, assumiam parcela de culpa ou se referiam à falta de aptidão, habilidade ou interesse pela carreira escolhida. Alguns apontaram dificuldades financeiras e os elevados custos da educação superior. Dessa forma, os principais fatores indicados pelos estudantes para a evasão foram: a falta de orientação vocacional e imaturidade, reprovações sucessivas, problemas financeiros, falta de perspectivas de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, busca de perpetuação da herança profissional familiar, ausência de um referencial cultural na família, imposição para entrar na faculdade e casamentos não planejados com nascimento de filhos.

Gaioso (2005) concluiu que a percepção do problema, mesmo em IES privadas onde tal fenômeno ameaça a viabilidade econômica dos cursos, é diminuída ou camuflada, vista como algo sem importância ou inexistente. Mesmo garantindo o sigilo das informações obtidas em entrevistas, constatou-se que as instituições encaram o problema como uma espécie de “*tabu*”. Dessa forma, a autora atentou que a atitude dos dirigentes era a de preferir não falar sobre essa questão, para que o nome da instituição não fosse colocado em risco.

Com relação aos estudantes evadidos verificou-se que grande parte desiste de um curso após a conquista de nova vaga na mesma ou em outra IES, geralmente

da mesma categoria administrativa. Observou-se que são raros os casos, nos cursos analisados, dos que realmente desistem da formação superior e que não efetivam a diplomação. Desse modo, foi recorrente a busca por matrículas em instituições onde as exigências acadêmicas e as mensalidades eram menores, sem a preocupação com a qualidade do ensino e com a formação profissional.

Gaioso (2005) concluiu que o abandono do curso ocasiona diversos prejuízos. Aos cofres públicos; ao conceito da IES que sofre com as perdas de prestígio internas e externas e com o risco de manutenção das condições de sobrevivência financeira e ao orçamento doméstico de muitas famílias que arcam com as altas mensalidades das instituições privadas. Perde, também, a sociedade com investimentos mal aproveitados, uma vez que os alunos ocupam as vagas, que nem sempre serão reocupadas; e não se titulam na área.

A autora destaca que tais prejuízos não são percebidos pelos estudantes, e que a quase totalidade dos entrevistados não reconhece as perdas. Ressalta que: *“os estudantes das IES públicas afirmam que não gastaram nada e os das privadas declaram que pior seria se tivessem ido até o final e fossem péssimos profissionais ou investissem mais dinheiro e tempo na carreira indesejada”* (GAIOSO, 2005, p.71).

Como sugestão para reduzir a evasão no ensino superior, segundo informações obtidas tanto em entrevistas com os dirigentes, quanto com os alunos evadidos, a autora destacou a necessidade de melhorar a educação básica. Segundo representantes das IES, as dificuldades dos educandos em acompanhar o conteúdo ministrado, sobretudo, em disciplinas difíceis nos primeiros semestres, evidenciam essa imposição. Do ponto de vista do aluno, eles se queixaram das atividades acadêmicas que exigiam modificações de hábitos de estudo pois, até o ensino médio, se ocupavam em decorar e repetir o transmitido pelos professores. Sendo assim, a autora descreve que os estudantes não se sentiam aptos à compreensão e complementação do conteúdo, muitos se diziam perdidos nos primeiros tempos, pois passaram a ser tratados como adultos sérios, responsáveis, de um dia para o outro, não sendo capazes de sentir-se de tal maneira.

O estudo de Veloso (2001), que assumiu a abordagem microscópica, buscou explicar os índices de evasão na Universidade Federal de Mato Grosso, sob a ótica institucional, através de estudos de caso. Na análise quantitativa e qualitativa das informações, verificou que a maioria dos desistentes é do sexo masculino, na faixa

etária de 25 anos e que os cursos de maior demanda apresentam menor evasão. A autora identificou cinco prováveis fatores determinantes da evasão, na visão dos coordenadores de graduação do campus de Cuiabá: 1) o aluno, 2) a estrutura física, 3) a estrutura do curso, 4) o mercado de trabalho, 5) o docente. Ficou constatado, segundo a visão dos coordenadores, que a evasão se caracteriza como um problema do aluno, ligado à situação sócio-econômica, aos conhecimentos adquiridos no ensino médio e ao desconhecimento do curso que escolheu.

O estudo destacou a ausência de preparação da universidade para receber e lidar com a diversidade dos alunos que hoje chegam às suas portas, bem como a necessidade de discutir o papel do docente com relação aos alunos de diferentes classes sócio-econômicas e, conseqüentemente, com desempenho acadêmico diferente. Ressaltou também que estes alunos têm em comum uma expectativa muito grande frente à opção de curso feita, seja essa opção consciente ou não.

Segundo conclusões da autora o processo de evasão dos cursos de graduação está inserido nas crises de *hegemonia* e *legitimidade*¹⁷ da universidade, apontadas por Santos (2005). A atitude do aluno que abandona o curso, optando pelo mercado de trabalho, questiona os conhecimentos adquiridos na universidade e sua utilidade para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo mercado. Além disso, ao identificar, nas Resoluções, que regulamentavam a evasão na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, que o fenômeno era referido como exclusão, reconhece a responsabilidade da instituição pelo desencadeamento deste fenômeno.

Outro estudo que utilizou a abordagem microscópica e efetuou análises de trajetórias escolares, com entrevistas com alunos evadidos, foi a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo - USP (2004). A pesquisa constatou que a interação e os relacionamentos estabelecidos com colegas de curso e professores foram bem distintos entre os alunos evadidos, concluintes e os que ainda estão no

¹⁷ Estes conceitos utilizados por Santos (2005, p. 190), definem as múltiplas dicotomias com as quais convivemos hoje no ensino superior em função da nova composição social da população escolar e de um novo contexto histórico. Assim, a *crise de hegemonia*, consiste na contradição entre a *produção de uma alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, que a universidade, tem vindo a se ocupar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento -por exemplo- da indústria*. Enquanto, a *crise de legitimidade*, representa a tensão experienciada pela *contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas de democratização e da igualdade de oportunidades*.

curso, segundo suas manifestações em entrevistas. Este trabalho analisou a trajetória escolar dos ingressantes da USP, no período de 1995 a 1998, e concluiu que:

- 1) A porcentagem de alunos que concluíram o curso no tempo ideal foi de 32%, no período considerado pela pesquisa. Essa porcentagem de conclusão aumenta considerando aqueles que permaneceram no curso além do tempo desejável.
- 2) A evasão da universidade no período passou de 32% para 22%, porém essa queda não significou que os alunos concluíram a graduação no tempo ideal. Na verdade, foi o número de alunos que permaneceram no curso por mais tempo e que concluíram a graduação que aumentou.
- 3) Dentre os evadidos, 20,4%, em média, já possuíam outra graduação. Esses alunos também, em geral, já trabalham, são mais velhos e estabelecem menos vínculos com colegas e professores da universidade.
- 4) A evasão na área de biológicas foi significativamente menor que nas demais. Este campo concentra a menor porcentagem de evadidos, alunos mais novos e que não haviam passado por uma experiência anterior no ensino superior.
- 5) Para o aluno evadido por motivos de trabalho, nem sempre a possibilidade de realizar o curso no período noturno mostra-se adequada para que venha a conciliar as atividades profissionais com a realização do curso superior. Nos cursos noturnos, 35,3% dos alunos se evadem, representando uma evasão maior que nos demais turnos.
- 6) Existe correlação entre fatores externos - tais como alunos provenientes de escola pública, do sexo masculino e cuja maioria dos pais tem instrução primária - e o desempenho no curso. Além destes, foi lembrado como fator que não só dificulta como também, em alguns casos, inviabiliza sua própria continuidade, as reprovações em disciplinas que são pré-requisito para outras e as exigências de uma língua estrangeira como requisito para acompanhar a literatura básica do curso.
- 7) Dentre os entrevistados, a maior parte evadiu-se do curso e da USP, mas não do sistema de ensino superior.

- 8) Entre os concluintes e os que ainda estão no curso, 55% e 52%, respectivamente, estabelecem laços de amizade com colegas, comparados a apenas 21,2% entre os evadidos. Destes, 60,6% limitaram seus contatos a questões relativas às disciplinas e aos horários de aula.
- 9) O interesse em cursar a pós-graduação e o próprio desenvolvimento de iniciação científica durante o curso de graduação foram fatores que contribuíram para a conclusão do curso no tempo ideal, conforme depoimento dos entrevistados. Nesses casos, deve-se considerar não apenas as exigências em relação ao desempenho acadêmico das agências de financiamento, mas também o maior envolvimento com o curso e com a universidade, possibilitados pela atividade de pesquisa.
- 10) Dos alunos que concluíram o curso no tempo ideal, 78% disseram ter se inserido no mercado de trabalho, sendo que 45,3% após o término do curso e 29,7% ainda durante sua realização.
- 11) O principal motivo alegado pelos alunos para a permanência prolongada no curso relaciona-se à atividade profissional que exerciam ou passaram a exercer, causa relevante tanto para aqueles que já possuíam uma outra graduação, quanto para os que não haviam freqüentado outro curso superior antes do ingresso na USP.

Até o momento, em todos os estudos apresentados, percebemos que a questão socioeconômica é um fator altamente influente na determinação da evasão. Entretanto, o estudo realizado por Gomes (1998), nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista-UNESP, no período de 1985 a 1993, concluiu a existência de uma relação entre origem sócio-econômica e curso procurado, porém a análise dos dados mostrou que nem sempre a razão que leva o aluno à evasão é de ordem sócio-econômica.

O autor realizou entrevistas com sete ex-alunos evadidos dos cursos de licenciatura (Educação, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia) da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente e considerou que a evasão se constitui num fenômeno complexo comum às instituições universitárias do mundo contemporâneo. Destaca que sua incidência em países desenvolvidos, onde as diferenças socioeconômicas são menos flagrantes, corrobora a conclusão de que o

fator socioeconômico não determina a evasão nos cursos por ele analisados. Gomes (1998) reconstituiu a história da universidade no Brasil e considerou que esta instituição se caracteriza por ser elitista tanto no seu ingresso quanto na sua permanência. Dessa maneira, considerou que a evasão de estudantes trabalhadores nos cursos de licenciatura não era determinada por motivos socioeconômicos, mas, sim, por outras questões, tais como: problemas de adaptação, pressões familiares, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, ausência de atrativos para o exercício do trabalho docente, falta de informações sobre a carreira escolhida, opção equivocada e problemas pedagógicos dos cursos.

Dentre os aspectos apontados por Gomes (1998), destacamos que muitos elementos identificados configuram-se como questões de ordem socioeconômica. Ressalta-se a condição de serem estudantes trabalhadores cuja formação de nível superior significava uma possibilidade de ascensão social. A educação superior constituía, para os estudantes entrevistados, um progresso em relação à escolaridade de seus pais.

Gomes (1998) concluiu que a evasão no ensino superior não expressa fracasso escolar como nos outros níveis de ensino, uma vez que os ex-alunos podem optar por novas carreiras após abandonarem o primeiro curso no qual ingressaram. Entre os sete evadidos entrevistados, um retornou ao seu curso de origem (depois de dois anos de afastamento), dois reorientaram suas escolhas para outra carreira (reoptaram pelo curso de Direito), outro pretendia reingressar na universidade no curso de Educação Física e três ainda não haviam decidido sobre que rumo tomar.

Por sua vez, os estudos quantitativos realizados por Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), acerca da evasão no ciclo básico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no período de 1990 a 1999, também concluíram que o fator socioeconômico não interferiu sobre as taxas de evasão na UFMG.

Estes autores realizaram a análise da evasão em cerca de 2/3 do total de vagas ofertadas pela universidade, totalizando 15.000 estudantes que ingressaram na UFMG por meio do vestibular. Analisaram a evasão em três áreas do conhecimento, em diferentes turnos e por modalidade de formação (licenciatura e/ou bacharelado). Além disso, examinaram o desempenho acadêmico dos estudantes, através de informações provenientes de seus históricos escolares, e traçaram seu

perfil socioeconômico com a construção de uma escala padrão, denominada FSE (Fator Sócio-Econômico), que tem por base os seguintes fatores: tipo de escola e turno em que o candidato cursou o ensino médio, tipo de curso médio realizado, sua situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular, sua renda familiar, grau de instrução de seus pais e a profissão do responsável por sua família. Estes últimos dados foram extraídos do questionário de inscrição para o concurso vestibular.

Os autores constataram que a evasão é baixa na área de Ciências Biológicas, média nas Ciências Humanas e alta nas Ciências Exatas. Verificaram que em diversas carreiras o valor médio de FSE dos evadidos superava aquele que foi observado para os graduados e certificaram-se da inexistência de cursos ou carreiras de evasão elevada cujo valor médio de FSE dos alunos também fosse elevado.

Segundo os autores, o processo de seleção socioeconômico associado ao vestibular ocorre já no momento da inscrição, quando o candidato se define pelo curso. Naqueles que oferecem a modalidade licenciatura e nos cursos noturnos, os candidatos são geralmente oriundos da classe média baixa e da rede pública de ensino. Em outros, como Medicina, Odontologia, Direito e Engenharias¹⁸ observa-se o inverso, ou seja, demandam vagas nesses cursos preferencialmente os candidatos provenientes da classe média alta e que concluíram o ensino médio na rede privada.

Observam que apenas 1/3 dos candidatos ao curso de Medicina e menos de 40% dos de Odontologia são egressos de escolas públicas, enquanto nos cursos de Ciências Biológicas noturno, Matemática (diurno e noturno) e Pedagogia noturno esse percentual é próximo de 75%. Da mesma forma, os valores médios de FSE para os candidatos aos cursos de Medicina, Odontologia, Direito e Economia são superiores a 5,0, enquanto essas mesmas médias não chegam a 3,0 no caso dos cursos noturnos.

Quando se consideram os resultados do vestibular, verifica-se que as variáveis socioeconômicas desempenham expressivo papel no processo de seleção. Para todos os cursos considerados, o valor médio de FSE dos alunos supera aquele referente ao conjunto dos candidatos, muitas vezes com diferenças superiores a

¹⁸ Refere-se aqui a todas as Engenharias da universidade (Controle e Automação, Civil, Elétrica, Metalúrgica, Mecânica, Minas e Química), dentre essas duas de alta evasão (Engenharia de Minas e Metalúrgica) e cujo perfil socioeconômico do estudante é mais baixo que o da média geral da área.

30%, enquanto que na média da UFMG, o FSE dos aprovados supera o dos candidatos em 20%.

Com relação ao desempenho escolar, Peixoto, Braga e Bogutchi (2003) verificaram que a evasão é fortemente influenciada pelo rendimento acadêmico do estudante nos primeiros períodos do curso. Assim, entre os alunos com muitas reprovações nesta fase de seus estudos, as taxas de evasão são bem maiores do que entre os demais. Da mesma forma, os cursos de maior evasão são geralmente aqueles para os quais a reprovação nos períodos iniciais é elevada.

Correlacionando o desempenho do aluno no vestibular com a evasão, a população de evadidos da UFMG é maior entre aqueles que não ficaram bem classificados no vestibular, principalmente, na área de Ciências Exatas. Nas outras áreas, observa-se que a probabilidade da evasão independe do desempenho no vestibular, embora também seja afetada pela sua classificação nesse exame. De maneira geral, os autores consideraram que esse fator interfere pouco no fenômeno da evasão, exceto na área de Ciências Exatas.

Com relação aos cursos que oferecem o turno noturno e cujos alunos têm um perfil socioeconômico diferenciado daqueles do diurno, verificaram que as taxas de evasão tendem a ser similares às aquelas que são observadas para esses últimos alunos. Dessa maneira, constataram que a criação do turno noturno parece ter contribuído para reduzir as taxas de evasão dos cursos antes oferecidos apenas no diurno.

Detectaram ainda que a variável sexo desempenha papel singular em todo o processo analisado. As mulheres buscaram com maior frequência os cursos da área de Ciências Biológicas, enquanto os homens dirigiram-se para os das Ciências Exatas. Independentemente do curso escolhido, eles foram aprovados no vestibular em maior proporção e melhor classificados do que as mulheres; em contrapartida, desde o primeiro período letivo na universidade, elas registram melhor desempenho nas disciplinas de seus cursos do que seus colegas do sexo masculino, enquanto os percentuais de evasão foram menores entre as alunas do que entre os alunos.

Tendo em vista esses resultados da evasão na UFMG, pensamos que as explicações para a ocorrência de tal fenômeno, quando se trata de uma parcela de estudantes que não se enquadra em nenhum dos dois extremos da escala de configuração sócio-econômica pode se constituir em uma análise importante para o

desenvolvimento deste estudo. Assim, considerando que os cursos de alta evasão (ou seja, cursos de baixa relação candidatos por vaga e cursos de baixo prestígio social, tais como as Licenciaturas, duas engenharias – Engenharia de Minas e Metalúrgica e alguns bacharelados, como Estatística e Enfermagem) possuem estudantes cujo perfil socioeconômico e cultural é, em geral, mais baixo do que a média do perfil observado para cursos de baixa evasão (Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Química, Engenharia de Produção, etc.) e ainda, sabendo que a permanência dos estudantes dentro da UFMG é muitas vezes possibilitada pelo auxílio da Fundação Universitária Mendes Pimentel¹⁹ - FUMP aos alunos carentes (Portes, 2001) desta universidade, indagamos acerca de qual seria a especificidade do perfil sócio-econômico e cultural do aluno que evade o curso de graduação da UFMG e quais seriam suas formas de integração acadêmica – segundo o modelo teórico de Tinto (1997).

¹⁹ A Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP oferece uma extensiva assistência (material, psicológica, médica, alimentar, de moradia, etc.) aos estudantes da UFMG segundo uma avaliação socioeconômica por níveis de carência I, II e III. Este auxílio possibilita condições de permanência a muitos alunos de condição socioeconômica desfavorecida dentro da instituição. Os estudos de Portes (1993, 2001) constataram que a contribuição desta fundação constituiu-se numa importante condição para a permanência dos estudantes carentes na UFMG.

CAPÍTULO 3: UM ESTUDO DE CASO: A EVASÃO NA UFMG

Introdução: Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia de pesquisa aplicada neste estudo. Ele discorre sobre os procedimentos utilizados no estudo da evasão na UFMG, define as fontes de dados empregadas e caracteriza este trabalho como sendo um *estudo de caso* (YIN, 2005; MARTINS, 2008).

3.1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS – A DEFINIÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, onde se efetuou uma análise documental, referente às regras institucionais para o desligamento dos estudantes nos cursos de graduação. Foi realizado um levantamento quantitativo para seleção e cálculo da evasão em alguns cursos além de uma pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas com estudantes desta universidade.

Neste trabalho, propomo-nos a acrescentar a abordagem qualitativa ao enfoque quantitativo ao estudo da evasão universitária existente (Peixoto, Braga e Bogutchi, 2003). Nosso objetivo consistiu em analisar a evasão, nos cursos onde ela acontece com maior intensidade, buscando compreender as causas desse fenômeno. Para tanto, buscou-se dar voz ao principal elemento nesse processo, ou seja, o aluno evadido.

Por ter sido centrado na UFMG, esta pesquisa se caracteriza por ser um *estudo de caso* (YIN, 2005; MARTINS, 2008). Tal estratégia de pesquisa procura apreender a totalidade das situações a partir do uso de diferentes técnicas de coleta de dados, dentre essas, poderíamos citar: a realização de entrevistas, de observação, de observação participante, de grupo focal, de pesquisa documental, de análise de conteúdo, de análise do discurso, de pesquisa etnográfica, de pesquisa-ação e/ou de aplicação de questionários.

O uso de mais de uma técnica para a coleta de dados em pesquisas que se utilizam da estratégia de estudo de caso se faz importante para garantir a validade e

a confiabilidade dos resultados do trabalho realizado. Assim, segundo esclarece Martins (2008), quando há convergência de diversas fontes de evidências tem-se um fato que poderá ser tratado como uma descoberta e sua devida conclusão ou, como uma evidência, que será juntada a outras, visando a melhor compreensão e interpretação de um fenômeno.

O estudo de caso necessita de diversas fontes de coletas de dados, principalmente, por caracterizar uma estratégia de pesquisa que busca compreender fenômenos sociais complexos. Segundo Yin (2005) essa estratégia é muito utilizada na área de psicologia, sociologia, ciência política, trabalho social, administração e planejamento social e se diferencia das pesquisas experimentais, históricas, surveys e análise de arquivos, sobretudo pelos métodos e técnicas que emprega.

O processo de cruzamento de informações, provenientes de mais de uma fonte de dados, em um estudo de caso, denomina-se triangulação. Esse processo possibilita comprovar a análise realizada, dando maior confiabilidade aos resultados e conclusões obtidas. Além de asseverar um caráter mais corroborativo e científico para a pesquisa.

Para o modelo em questão não existe uma dicotomia entre a abordagem quantitativa e qualitativa. O estudo de caso pode se constituir tanto do tratamento qualitativo quanto do quantitativo. O uso de ambos ou de algum desses tratamentos de dados depende do caráter da investigação realizada. Assim, a pesquisa que enfatiza a análise quantitativa procurará mensurar ou medir variáveis, enquanto a análise qualitativa buscará descrever, compreender e explicar comportamentos.

Dependendo do grau de profundidade da análise sugere-se uma avaliação mais qualitativa. A diferença entre uma forma ou outra de tratamento, em um estudo de caso, está na possibilidade de penetração em uma realidade social, conseguida com a análise qualitativa, muitas vezes não alcançada por um levantamento amostral, com avaliação exclusivamente quantitativa. No caso deste estudo, a abordagem qualitativa foi definida para o aprofundamento da análise da evasão na UFMG.

Um estudo de caso é próprio para uma investigação empírica dentro de seu contexto real, com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno e ainda em estudos cuja questão de origem é do tipo “*como*” ou “*porque*”.

Todas essas questões foram apropriadas ao estudo que aqui se propõe. Assim, conforme mencionado no capítulo 1 desta dissertação, o fenômeno da evasão no ensino superior se constitui numa questão de política pública recente. Somente após a segunda metade da década de 1990, com o estudo da Comissão Especial é que se efetuou a construção de uma metodologia, adequada e única, para a averiguação e cálculo dos índices de evasão nas instituições de ensino superior. Unicamente neste contexto, quando as taxas de diplomação passariam a determinar a alocação de recursos para as instituições públicas, buscou-se conhecer mais sobre as manifestações desse fenômeno e o tema da evasão se firmou como um campo novo de estudo científico.

Uma das principais conclusões do estudo da Comissão Especial (1996) consistiu na constatação da necessidade de uma homogeneização das regras institucionais para o desligamento dos estudantes. Esta constatação implicava em dificuldades para o cálculo da evasão em alguns cursos em diferentes instituições. Desse modo, a ausência de procedimentos institucionais padronizados, para o cálculo e análise da evasão em todo o sistema público de ensino superior, inviabiliza o estudo comparado deste tema em todo o universo de educação superior no Brasil. Conseqüentemente, essa condição impõe limitações para se estudar a evasão na UFMG no conjunto de todas as universidades brasileiras, como também implica na necessidade de uma busca institucional para o esclarecimento das causas internas para as manifestações aqui ocorridas.

A terceira condição que consiste na existência de questão que conduz a pesquisa ser de tipo *“como”* ou *“porque”*, também pode ser expressa, sem perda de sentido e/ou significado, da seguinte maneira: como se caracteriza a especificidade do perfil socioeconômico e cultural do aluno que evade a graduação da UFMG e como seriam suas formas de integração acadêmica dentro desta universidade. Desta maneira, pode-se considerar que esta pesquisa atende aos três pressupostos que definem e caracterizam um estudo de caso.

O processo para se desenvolver tal estratégia de pesquisa implica em construir um protocolo. Este consiste em uma metodologia para elaborar e executar a investigação. Sendo assim, ele deve conter: a plataforma teórica que sustentou o estudo, suas proposições, a fixação dos parâmetros para sua execução, um planejamento da coleta de dados e das questões de pesquisa.

A finalidade da utilização dos critérios e ações enumeradas em um protocolo consiste em garantir que outro pesquisador, quando do desenvolvimento de um caso de mesma natureza teórico-empírica, encontre resultados e evidências assemelhadas. Passaremos, em seguida, à apresentação desses procedimentos que viabilizaram a realização deste trabalho.

A título de sistematização, estabelecemos que esta pesquisa se desenvolveria em quatro etapas: primeiro, realizaríamos um levantamento das regras institucionais para o desligamento dos estudantes; segundo, levantaríamos o número de vagas remanescentes oferecidas no período de 2000 a 2007; terceiro, selecionaríamos cinco cursos para análise e cálculo da evasão e quarto, efetuaríamos entrevistas com estudantes evadidos e não-evadidos da UFMG. Ressaltando que, a escolha de cinco cursos para aprofundar a análise da evasão na UFMG se deu em função das condições de realização desta pesquisa.

3.2 – O ACERVO DOCUMENTAL CONSULTADO

A análise documental realizada considerou as informações existentes no Estatuto, no Regimento Geral, nas Normas Gerais do Ensino de Graduação, em Resoluções Complementares, no Guia Acadêmico, no Manual do Candidato e no *Boletim* da UFMG²⁰. A partir dessa análise foi possível entender definições e procedimentos internos para solicitar e analisar os dados da evasão institucional.

O Estatuto institui o caráter público da UFMG bem como seus fins, a forma como é organizada e o modo como se desenvolve. Está dividido em 8 Títulos, vários subtítulos, capítulos e seções. Ao todo é composto de 94 artigos que versam sobre a estrutura e a função de cada órgão institucional.

O Regimento Geral institui as normas para o funcionamento da instituição, sendo um instrumento que determina os procedimentos internos da UFMG. Sua concretização é prevista pelo Estatuto que determina o teor de suas cláusulas. As

²⁰Este material encontra-se disponibilizado para consulta no seguinte endereço eletrônico: www.ufmg.br

regras para o desligamento dos estudantes, por determinação da instituição, são, por exemplo, previstas no Regimento.

As Normas Gerais do Ensino de Graduação, transformadas em Resolução Complementar nº 01/90, em 25/10/1990, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, estabelecem normalizações complementares àquelas existentes no Regimento. Tais normas permitem conduzir a um efetivo funcionamento dos cursos de graduação desta universidade, ao definir procedimentos mais específicos e de ordem organizacional referente aos mesmos.

O Guia Acadêmico constitui um livro de orientação, cujo conteúdo resume as principais informações, que o estudante, ingressante na UFMG, precisa obter para usufruir da estrutura universitária que ele tem a seu dispor. Este Guia apresenta explicações, no que diz respeito, à organização da UFMG e a vida acadêmica do estudante, divulga telefones e endereços eletrônicos dos órgãos da reitoria, informa sobre a estrutura que atende à graduação, as formas de ingresso nos cursos, as atividades de saúde e lazer, as unidades acadêmicas, os veículos de informação da universidade, além de exibir mapas e outros telefones úteis.

O Manual do Candidato consiste no edital que divulga as normas do Concurso Vestibular da UFMG. Ele disponibiliza informações, referentes às graduações desta instituição, tais como: número de vagas nos cursos, relação candidato por vaga e pontuação mínima e máxima de concursos anteriores, verificadas para a análise da evasão na UFMG.

Por sua vez, o *Boletim* consiste na mais regular publicação jornalística da UFMG, sendo veiculado semanalmente, há mais de 30 anos, sob a forma impressa e eletrônica. Como um órgão oficial da UFMG, divulga informações de interesse da comunidade acadêmica. A consulta a este documento possibilitou verificar a existência de vagas remanescentes nos cursos, que permitiram selecionar cinco graduações, para aprofundarmos o estudo da evasão nesta universidade.

A finalidade do exame sobre esta documentação consistiu em verificar os prazos para o término da integralização curricular dos cursos de graduação da UFMG, dados referentes ao número de ingressantes, os turnos de funcionamento, as modalidades de formação, as possibilidades de entrada na universidade em mais de um semestre, o limite mínimo de crédito para efetuar a matrícula, a última versão curricular que prevalece no curso, as habilitações oferecidas e a carga horária total

exigida. Todas essas informações deram subsídio para o estudo da evasão realizado.

A análise efetuada foi estabelecida durante todo o processo de concretização deste trabalho. Cada decisão tomada dependia de estudos e consultas a regras institucionais existentes. Desse modo, não existiam índices prontos para efetuar a análise da evasão institucional. Cada resultado gerado originou-se de inúmeros exames realizados sobre as fontes de informação pré-estabelecidas. A solicitação de dados, relativos aos cursos e aos estudantes, ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA, por exemplo, dependeram de consultas ao Guia Acadêmico, ao Regimento e às Normas da Graduação, após efetuar uma análise das informações divulgadas no *Boletim*. Os procedimentos realizados, bem como a análise dos índices de evasão, foram realizados dessa forma, pois todos dependiam do conhecimento da estrutura institucional e organizacional da UFMG.

3.3 - O RECORTE TEMPORAL

O recorte temporal desta pesquisa se ateve ao período de 2000 a 2007, considerando a entrada dos estudantes no ano de 2000. Essa determinação temporal foi definida em função da necessidade de efetuar o cálculo da evasão nos cursos. Assim, optou-se por estudar turmas que haviam completado seu período de integralização curricular dada a dificuldade de estimar índices para gerações inconclusas. Analisou-se uma geração completa para cada um dos cinco cursos de graduação da UFMG selecionados.

Por período de integralização curricular entendemos o tempo máximo permitido para a conclusão do curso, segundo aprovação do mesmo em seu respectivo turno de funcionamento pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e constatados no Guia Acadêmico da UFMG. Por geração completa estabelecemos ser “*a situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular.*” (COMISSÃO ESPECIAL, p. 59)

O ano/período-base, que corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade (Comissão Especial, p. 59), seria o ano de 2000. A unidade de análise estabelecida para esta pesquisa foram os cursos de graduação. O foco de análise seria a evasão entendida, a exemplo do relatório da Comissão Especial, como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem” (Comissão Especial, p. 59) e a unidade de coleta de dados, seriam os estudantes evadidos da graduação da UFMG.

Para a análise da evasão nos cursos considerou-se um prazo máximo de 16 semestres para a integralização curricular. Esta determinação implica em estudar turmas que não estão mais presentes na universidade. Conseqüentemente, ela dificulta uma intervenção imediata no que concerne a evitar um provável desligamento do estudante ainda dentro de seu curso.

Esta se constitui numa pesquisa “*post-factum*”. Sendo assim, ela também apresenta empecilhos para a sua execução, tais como: a dificuldade de acesso aos entrevistados, o distanciamento do cotidiano da vida acadêmica e as falhas na memória, a existência de restrições a se falar de assunto, muitas vezes, doloroso, senão mal resolvido. Todas essas questões estiveram presentes na realização deste trabalho e são previstas em estudos de caso.

Conforme esclarece YIN (2005) remetendo-se a técnica de coleta de dados por entrevistas, por se constituir numa fonte essencial para um estudo de caso, estão sujeitas a problemas que devem ser contornados, buscando complementar as informações obtidas com outras fontes de evidências. Assim, se observa na citação que se segue:

No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de casos, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências. As entrevistas, no entanto, devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em

entrevistas com informações obtidas através de outras fontes. (YIN, 2005, p. 119)

3.4 - A SELEÇÃO DOS CURSOS

A seleção dos cursos foi realizada num primeiro momento pelo levantamento quantitativo do número de vagas remanescentes, oferecidas no período de 2000 a 2007. Vagas remanescentes são vagas ociosas geradas por alunos que passam no Vestibular e não concluem seus respectivos cursos. Apesar das vagas remanescentes não refletirem um índice exato da evasão nos cursos elas sinalizam a presença de vagas geradas pelo desligamento dos estudantes e a necessidade de uma iniciativa dos departamentos em reofertar essas vagas, anteriormente preenchidas pelo Vestibular, à comunidade acadêmica.

A UFMG publica semestralmente, em seu *Boletim*, o número de vagas remanescentes que estão sendo reofertadas à comunidade acadêmica e os critérios para a sua ocupação. A partir deste procedimento efetiva-se um novo processo classificatório para o reaproveitamento das vagas. Este processo consiste num programa de *reopção, matrícula, transferência e obtenção de novo título*.

As vagas de *reopção* destinam-se a alunos matriculados na UFMG, que queiram mudar de curso, desde que concluídos 35% dos créditos. As de *matrícula* são abertas a ex-alunos que tenham sido desligados da Instituição, mas que desejam voltar. Para isso devem ter integralizado 50% dos créditos de seu currículo. A *transferência* é destinada a alunos de outras instituições e a *obtenção de novo título*, atende a candidatos que desejam obter nova formação.

Prioritariamente são ofertadas vagas para *reopção, matrícula, transferência* e por último, para *obtenção de novo título*. Cada colegiado de curso estabelece as regras para tais preenchimentos segundo as necessidades de ajustes de ordem curricular e individual. Esta última condição é avaliada, além da justificativa apresentada pelo candidato no protocolo de inscrição para o processo de seleção à vaga, mediante a aplicação de provas e com a realização de entrevistas.

Como as vagas não podem ficar ociosas e se elas não forem preenchidas por falta de candidatos, aquelas que sobraem serão somadas às geradas no semestre seguinte. Com este procedimento a universidade reoferta a vaga gerada pela evasão. O Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA é o responsável pelo levantamento e divulgação das vagas remanescentes, a partir de quadros fornecidos pelos Colegiados de Graduação.

Para a coleta desses dados foram realizadas consultas nos *Boletins* arquivados pela Biblioteca Central e aqueles não encontrados foram complementados pela secretaria da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. Foram coletadas todas as vagas remanescentes oferecidas do segundo semestre de 2000 ao primeiro semestre de 2007, excetuando o segundo semestre de 2001, quando, por motivo de greve dos docentes, houve interrupção das atividades acadêmicas.

O total de vagas remanescentes ofertadas foi analisado levando-se em consideração seu resultado em termos de número absoluto de oferta por curso e relativo considerando-se o total de vagas ofertadas por número de vagas disponibilizadas no Vestibular. A partir desse procedimento pôde-se observar o comportamento da evasão por curso dentro da UFMG e assim selecionar cinco deles para efetuar uma análise mais aprofundada da evasão nesta universidade.

Os critérios para a seleção dos cursos obedeceram a duas de três prerrogativas anteriormente verificadas nos estudos da evasão realizados por Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), enquanto questões recorrentes da evasão na UFMG, que são: as diferenças de evasão por área do conhecimento, por turno e por modalidade de formação (em licenciatura e/ou bacharelado). Desse modo, não foi contemplada a área de Ciências Biológicas por apresentar índices de evasão relativamente baixos. Foram escolhidos cursos das duas outras áreas do conhecimento, ou seja, de Ciências Exatas e de Humanas, além de contemplar cursos que apresentavam diferenças de comportamento de evasão por turno. Não foi contemplada a diferença de evasão por modalidade de formação dada à ausência de discriminação desses dados para a pesquisa aqui realizada.

Alguns cursos que apresentavam índices de evasão altos e que obedeciam aos critérios anteriormente estabelecidos foram categoricamente selecionados em função do número de ingressantes na universidade. Assim, foram contemplados

para análise, os cursos que possuíam menor número de ingressantes, dada uma maior viabilidade para a efetivação deste estudo.

3.5 - O CÁLCULO DA EVASÃO

Em seguida, solicitou-se ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA dados para o cálculo dos índices de evasão através de informações acerca do número de ingressantes nos cursos selecionados e da situação acadêmica de cada um (se formado ou evadido). Além de informações acerca dos motivos para o desligamento dos estudantes (se por infração ao Regimento Geral ou a pedido do aluno).

Considerou-se, para o cálculo da evasão, a entrada do estudante nesta universidade via vestibular e por outras formas de ingresso, que também dependem da existência de vagas, tais como: obtenção de novo título, transferência, rematrícula, reopção. Esta condição foi imposta devido à ausência de discriminação, no banco de dados disponibilizado para esta pesquisa, da forma de ingresso na UFMG, para cada aluno dos cursos analisados.

Dentre as várias situações escolares possíveis, ou seja, o estudante pode estar formado, vinculado ou evadido (seja por transferência externa, falecimento, infreqüência, não-matrícula, por ultrapassar o tempo máximo de integralização curricular, por obter três rendimentos semestrais insuficientes, por pedido de cancelamento formal de matrícula) considerou-se, neste estudo, apenas duas, que foram as situações de formado ou de evadido. A situação escolar do aluno foi classificada em uma destas duas condições, tendo em vista este estudo contemplar um período máximo de integralização curricular e, sendo assim, a situação de vinculado era pouco provável de acontecer.

Considerou-se como evadidos os casos de alunos desligados dos cursos tanto por solicitação da instituição quanto por solicitação do estudante e, por formados, aqueles alunos que, dentro das normas acadêmicas e cumpridos os prazos de integralização curricular, obtiveram a graduação cursada.

Os casos de ingressantes que efetivaram algum tipo de transferência interna, seja, por meio dos processos de reopção de curso e/ou de turno, e que concluíram seus cursos, mesmo a UFMG não considerando como tal esta situação, todos foram tomados por evadidos. Considerou-se para tanto que a reopção de curso e de turno dependem da existência de vagas e desta maneira a ocupação de determinado lugar em um curso foi precedida por um desligamento de estudante²¹.

Além disso, foram tomados por concluintes os poucos casos de alunos que ainda estavam vinculados aos cursos. Esta decisão levou em conta os resultados dos estudos de Tinto (1975) e os de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), que constataram ser a evasão mais freqüente nos períodos iniciais dos cursos principalmente, na área de ciências exatas. Nos casos em que se aplicam, os estudantes enquadram-se nesta área do conhecimento.

O índice de retenção não foi contemplado neste estudo. Retenção, segundo a Comissão Especial, consiste na condição de o aluno, após o período máximo de integralização curricular, manter-se ainda, matriculado no curso. Devido a presença desse índice ser inferior aos 10%, considerados pela Comissão como um indicador numérico que requer uma atenção especial, não discriminamos esses percentuais para o cálculo da evasão na UFMG. Sendo assim, o total da evasão ocorrida foi auferida sobre o número de formados e de evadidos dos cursos.

O cálculo da evasão foi então realizado, segundo determina a fórmula estabelecida pela Comissão Especial, considerando-se o número de ingressantes menos o número de formados, que é igual ao número de evadidos. O número de evadidos vezes 100, dividido pelo número de ingressantes é igual à porcentagem de evasão. A seguir se verifica a fórmula utilizada para o cálculo da evasão nos cursos de graduação da UFMG:

²¹ Conforme Resolução Nº 05/2007, de 24 de maio de 2007, que disciplina o provimento das vagas remanescentes e substitui a Resolução Nº 17/90, a UFMG altera os processos de mudança de turno. Anteriormente, este procedimento dependia da existência de vagas no curso-turno para o qual o estudante pretendia se deslocar dentro da instituição. A nova regulamentação estabelece que, independente da existência de vagas remanescentes no curso, salvo se o Colegiado de Curso considerar que essa mudança acarretará dificuldades para o funcionamento do mesmo, os requerimentos dos estudantes, nesse sentido, deverão ser atendidos. Tal procedimento visa aumentar as chances dos estudantes concluírem suas graduações de origem. Contudo, tal procedimento não foi contemplado neste estudo tendo em vista o período recortado para análise proceder da primeira forma.

$$[(Ni - Nd) * 100] / Ni = \% \text{ Evas\~{a}o}$$

Sendo que: Ni – Número de ingressantes,
Nd – Número de diplomados ou formados.

3.6 - OS RENDIMENTOS SEMESTRAIS GLOBAIS

Para análise dos desempenhos acadêmicos dos estudantes e correlacioná-los com a evasão na UFMG solicitou-se, ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, informações acerca dos Rendimentos Semestrais Globais obtidos durante o período de permanência na universidade.

Os Rendimentos Semestrais Globais consistem num cálculo ponderado das notas obtidas em todas as disciplinas cursadas num determinado período ou semestre do curso, segundo uma correspondência de pesos em função da carga horária de aulas. Esses resultados de desempenho foram extraídos das notas registradas em histórico escolar.

Segundo estabelecem as Normas da Graduação, é desejável que o aluno mantenha sempre um alto Rendimento Semestral Global – RSG, na medida em que por se tratar de um parâmetro de desempenho, esse Rendimento pode se refletir em todos os processos de seleção durante sua vida acadêmica e profissional, inclusive na obtenção e na concessão de bolsas acadêmicas.

Decidiu-se verificar a influência dos desempenhos acadêmicos obtidos no início do curso tendo em vista ser este fator um importante indicador para as situações de permanência nas universidades, conforme apontam os resultados de diversos estudos, nacionais e internacionais, tais como os de: Polydoro (2001); Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), Tinto (1997), além de outros. A análise de tais desempenhos para estudantes que permaneceram e evadiram da universidade possibilitará demarcar as distintas formas de integração estabelecidas por estudantes evadidos e não-evadidos da UFMG.

Por integração entende-se o processo pelo qual o sujeito que agrega a uma comunidade se sente e se reconhece como tal (BALDUS e WILLEMS, 1939, p. 31). Essa integração pode ser mensurada em termos de nota obtida e de satisfação com o seu desempenho, de participação em atividades extra-curriculares, de participações em eventos sócio-culturais com a comunidade acadêmica, dentro ou fora da universidade, além da identificação com o *corpus* de estudantes desta universidade.

A partir da análise do desempenho acadêmico conseguiremos constatar se o estudante efetuou ou não um processo de integração dentro da UFMG. Desse modo, entendendo que o desempenho consiste num dos principais indicadores de integração acadêmica, correlacionamos os Rendimentos Semestrais Globais obtidos até o quarto período com a condição de formados ou não, para verificarmos a influência deste fator sobre a evasão.

Para proceder a esta análise, arredondamos os desempenhos acadêmicos em valores inteiros para a realização de consulta ao ACCESS, no modo SQL. Essa consulta gera a contagem das ocorrências dos casos que estão sendo analisados e possibilita filtrar as informações obtidas, associando-as com outras informações do mesmo banco. Essa forma de extração de resultados permite um levantamento confiável além de permitir explorar os dados presentes no banco. Todas as consultas ao banco de dados foram realizadas desta maneira. Os gráficos provenientes destas consultas foram produzidos no EXCEL.

3.7 - A SELEÇÃO DE ESTUDANTES

Para selecionar estudantes que atendessem ao propósito dessa pesquisa, que consiste em definir qual a especificidade do perfil socioeconômico e cultural do estudante que evade o curso de graduação da UFMG, solicitou-se ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA uma relação nominal com telefones e endereços. Além disso, solicitou-se à Fundação Universitária Mendes Pimentel - FUMP a relação dos estudantes que entraram na universidade no ano de 2000 dos

cursos selecionados e foram atendidos pela Fundação, segundo os níveis de classificação socioeconômica realizada, para excluirmos da lista dos entrevistados aqueles que foram contemplados com a sua assistência.

A supressão dos estudantes atendidos pela FUMP foi estabelecida assumindo que a condição socioeconômica e cultural interfere no processo de evasão (Comissão Especial, 1996; Tinto, 1975). Assim, reconhecendo que os subsídios da assistência da FUMP possibilitam garantir condições de permanência para os estudantes carentes desta universidade, conforme demonstrado em pesquisa realizada por Portes (2001), consideramos relevante buscar as explicações para a evasão numa população não contemplada com este auxílio.

Solicitou-se ainda à FUMP uma relação numérica de atendimento da Fundação aos cursos de graduação da UFMG, no período de 2000 a 2007, para verificarmos a intensidade desse atendimento e correlacioná-la com a evasão institucional. Como a Fundação não possuía tais dados para todo o período analisado nesta pesquisa considerou-se os dados, para o intervalo de 2003 a 2007, disponibilizados.

Essa informação permite verificar se a assistência da FUMP aos cursos é alta em cursos de alta evasão. Da mesma maneira em que, ela permitirá comprovar se a evasão é alta em cursos de baixo prestígio social, cujo perfil socioeconômico e cultural do aluno também é baixo. Possibilitará justificar que estudantes evadidos são excluídos da graduação da UFMG dentre outras coisas, porque não possuem as condições escolares, sociais, psicológicas, culturais, etc.. que a universidade exige para a sua permanência, além de não possuírem o amparo institucional propiciado pela Fundação. Essa verificação confirmará igualmente a decisão de excluir, dentre aqueles que não foram entrevistados, os estudantes atendidos pela FUMP.

Além dessa orientação para a seleção dos entrevistados, pretendia-se contemplar, num primeiro momento, estudantes segundo seus rendimentos acadêmicos. Contudo, algumas dificuldades impossibilitaram essa forma de recrutamento, dentre essas, podem-se destacar: uma mudança de endereço realizada por muitos estudantes selecionados, alguns se formaram e foram trabalhar em outra cidade ou estado, outros por perda de contato e alguns outros, pela recusa em participar desta pesquisa. Essa última dificuldade foi freqüente somente para os

estudantes evadidos. Para os estudantes concluintes a prontidão em participar deste estudo precisa ser ressaltada.

O recrutamento dos entrevistados foi bastante difícil o que implicou em realizar uma seleção semi-aleatória. Sendo assim, na medida em que se conseguia o contato com o entrevistado procurou-se contemplar, entre os estudantes formados, aqueles que obtiveram as melhores notas. Entretanto, somente foram efetivamente excluídos de serem escolhidos para serem entrevistados os alunos atendidos pela assistência universitária da FUMP.

3.8 - A ENTREVISTA E O ROTEIRO

As entrevistas foram agendadas por telefone, conforme a disponibilidade dos estudantes em participar deste estudo. Foram entrevistados vinte estudantes, sendo um evadido e outro não-evadido, um de cada turno (noturno/diurno), em cinco cursos de alta evasão da UFMG. A população estudada constituiu-se predominantemente de estudantes do ensino superior público federal, alunos e ex-alunos da UFMG, na faixa etária entre 26 e 50 anos de idade.

As entrevistas tiveram uma duração média de 90 minutos, sendo muitas de 120 minutos e algumas outras de 60 minutos. A quase totalidade delas foi realizada pessoalmente e gravadas em áudio. A maioria aconteceu na casa dos entrevistados, senão no campus da UFMG, na Pampulha ou na Faculdade de Engenharia, no Centro da cidade. Uma única entrevista foi concedida via e-mail, devido à condição imposta pelo entrevistado. Após haver tentado contatar todos os outros ex-alunos da referida turma e não ter obtido êxito, concordou-se com a condição imposta pelo entrevistado com relação à forma para o fornecimento de informações.

As entrevistas foram realizadas com o consentimento dos estudantes que aceitaram participar voluntariamente deste estudo, com a autorização para a divulgação dos resultados e com a garantia do anonimato na divulgação dos mesmos, com concordância do uso restrito dos dados para a realização deste trabalho e somente após serem efetuados esclarecimentos acerca da pesquisa e

dos pesquisadores responsáveis. Elas basearam-se num roteiro semi-estruturado de pesquisa, sendo inspirado no modelo explicativo da evasão, conforme o referencial teórico de Tinto (1997).

O roteiro apresentava questões de caracterização socioeconômica do estudante, de reconstituição da sua trajetória escolar antes da entrada na universidade; a respeito dos seus objetivos e propósitos acadêmicos; dos motivos para a escolha do curso e da instituição; do impacto da transição escola – universidade; de satisfação com seu desempenho na universidade; da intensidade de sua dedicação ao curso, da concomitância de estudo e trabalho, de integração no ambiente universitário medida por participações em atividades extracurriculares, sociais e acadêmicas com colegas e professores, de busca por auxílio e informações sobre a vida acadêmica e estágios e por último, dos motivos para a permanência ou para a evasão. (Ver Roteiro em Anexo III e IV)

Para a definição da especificidade socioeconômica e cultural do estudante evadido, o roteiro continha questões que possibilitavam tanto situar o estudante dentro do Critério de Classificação Econômica Brasil²² como também apreender suas práticas socioculturais, enquanto condicionantes para a permanência ou para a evasão da universidade, segundo estabelece a teoria bourdeusiana, do *capital cultural* e dos seus mecanismos de transmissão, apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

Apesar de o Critério Brasil instituir uma classificação estatística com enfoque macro social e o estudo exigir um aprofundamento em escala micro, não excluimos a adição desta classificação à conceituação explicativa de Bourdieu (2001), acerca das probabilidades do sucesso escolar em distintos universos socioculturais. Desse modo, associado ao estudo microssociológico efetuado, consideramos importante visualizar nosso grupo de análise e suas condições de escolarização a longo prazo, dentro do contexto macro, que o Critério Brasil possibilita.

²² O Critério de Classificação Econômica Brasil foi definido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa, ele estima o poder de compra das pessoas e suas famílias tendo por base a posse de determinado número de itens - tais como: Televisão em cores, Rádio, Banheiro, Automóvel, Empregada Mensalista, Aspirador de pó, Máquina de lavar, Videocassete e/ou DVD, Geladeira, Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex) - e grau de instrução do chefe da família. Esse critério estabelece uma classificação em classes, segundo uma variação de pontos obtidos em uma tabela de correspondência. Assim a renda média familiar, em valores consultados em 2007, para a classe A1 era de 7.793 reais; A2 de 4.648 reais; B1 de 2.804 reais; B2 de 1.669 reais; C de 927 reais; D de 424 reais e E de 207 reais.

Para identificar formas de integração acadêmica estabelecidas por estudantes evadidos dentro da UFMG efetuou-se uma comparação entre as práticas acadêmicas realizadas e os desempenhos obtidos por estudantes que concluíram suas graduações de origem com aquelas praticadas por estudantes que não permaneceram. Além disso, para examinar o conteúdo temático das entrevistas, principalmente no que se refere às formas de integração acadêmica, estabelecidas por estudantes evadidos e não-evadidos da UFMG, procedeu-se a dois tipos de análise: uma transversal e outra, vertical.

A análise transversal examinou o conjunto dos relatos, detectando categorias e subcategorias de análise que emergiram dos discursos, acrescentando umas às outras e estabelecendo relações com os dados coletados. Ela permitiu evidenciar as freqüências e os elementos recorrentes nos relatos. Em seguida, por meio da leitura e de releituras de cada entrevista, procedeu-se a uma análise vertical (estudo de cada caso), a qual permitiu captar as singularidades, a dinâmica interna, a lógica específica de cada discurso. Os resultados encontrados estão dispostos nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 4: A EVASÃO EM NÚMEROS: ASPECTOS DESCRITIVOS

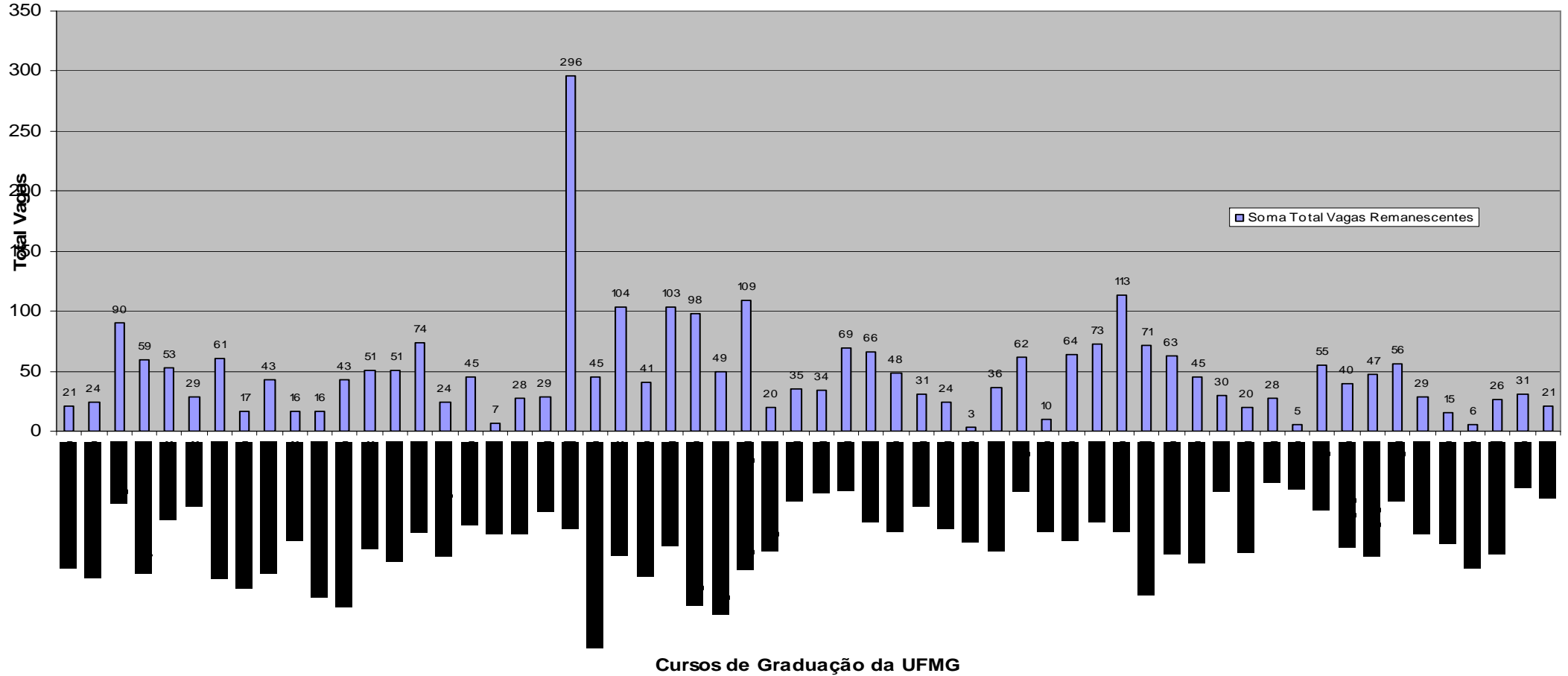
Introdução: Este capítulo apresenta os resultados numéricos da evasão na UFMG, a partir da existência de vagas remanescentes nos cursos de graduação, no período de 2000 a 2007. Levanta a quantidade de assistência da Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP, disponibilizada aos estudantes dos cursos de graduação, no período de 2003 a 2007. Discorre sobre os índices de evasão em cinco cursos de graduação com alta porcentagem de vagas remanescentes, que foram: Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, História, Matemática e Química. Analisa a forma do comportamento da evasão, o desempenho acadêmico obtido até o 4º período, o tempo de permanência e a efetivação de trancamentos. Por último, verifica a ocorrência da evasão para estudantes, evadidos e formados, que foram atendidos pela FUMP, nos cursos selecionados.

4.1 – AS VAGAS REMANESCENTES DA EVASÃO DA UFMG

Objetivando desvelar o comportamento da evasão nos cursos de graduação da UFMG, assumimos o ano de 2000 como sendo o marco temporal²³ de referência para este trabalho. Após essa demarcação, iniciamos o levantamento do total de vagas remanescentes oferecidas pelos cursos a partir do segundo semestre de 2000. Tal procedimento se fez necessário em função dos cursos disponibilizarem as vagas geradas pelo desligamento dos estudantes, que ingressaram via Vestibular, somente a partir do semestre seguinte àquele da entrada. A oferta de vagas remanescentes, em número absoluto, no período de 2000 a 2007, segundo dados divulgados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, pode ser verificada no gráfico que se segue.

²³ Essa demarcação foi tomada em função da determinação do cálculo dos índices de evasão nos cursos de graduação da UFMG, conforme definido na metodologia desta pesquisa.

Soma Total de Vagas Remanescentes da UFMG, no período de 2sem/2000 a 1sem/2007, excluído 2sem/2001



Neste gráfico, observamos que, os cursos de Agronomia, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica diurno, Engenharia Metalúrgica, Filosofia, Física diurno, Física noturno, Geologia, História noturno, Letras diurno, Letras noturno, Matemática Computacional, Matemática diurno e Matemática noturno vêm apresentando os maiores índices de existência de vagas, no período considerado. Verifica-se que, em três engenharias (Engenharia Química, a Engenharia de Produção e a Engenharia de Controle e Automação), que exigem uma pontuação elevada para entrada na UFMG e que atende um alunado proveniente de estratos sociais mais favorecidos, essa incidência foi baixa. Constata-se na área de Ciências Biológicas que a existência de vagas foi pequena. Por último, observa-se uma diferença com relação à quantidade de vagas remanescentes, entre os cursos, conforme os turnos e segundo a área do conhecimento. Assim, verifica-se que, em Engenharia Mecânica diurno e Química diurno, existe mais evasão que em seus respectivos cursos do noturno. O mesmo pode ser verificado nos cursos de História noturno e Letras noturno, em relação aos seus respectivos cursos do diurno. Tal constatação mostra que, diferentemente do que acontece na área de Ciências Exatas, o turno de maior evasão nas Ciências Humanas é o noturno.

O comportamento dessa incidência em número absoluto de vagas remanescentes parece refletir as prerrogativas apontadas pelo estudo de Peixoto, Braga e Bogutchi (2001), acerca do comportamento da demanda pelos cursos de graduação da UFMG. Desse modo, observamos que aqueles de menor prestígio social e que recebem estudantes de condição social menos privilegiada apresentam maior índice de existência de vagas remanescentes. Ao passo que, outros que exigem uma pontuação bastante elevada para entrada e que atendem a um alunado proveniente de estratos sociais mais favorecidos apresentam pouca existência de vagas remanescentes.

Tendo em vista esta consideração e o fato de identificarmos uma alta presença de vagas em três cursos de prestígio intermediário²⁴, tais como: as Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica diurno, averiguamos a porcentagem de vagas

²⁴ Essa classificação foi estabelecida em função do estudo da demanda pelos cursos de graduação da UFMG, realizado pelos autores (Peixoto, Braga e Bogutchi, 2001), observar a existência de uma perda de prestígio de algumas carreiras da área de Ciências Exatas, dentre estas, destacam-se os cursos mencionados.

remanescentes em número absoluto frente ao total de vagas disponibilizadas pelo curso no Concurso Vestibular, para observar se esta alta incidência permanece para os três cursos destacados. Esta averiguação possibilitará confirmar se é procedente a associação entre o comportamento da existência de vagas remanescentes e a seletividade da demanda pelos cursos de graduação da UFMG. A questão aqui colocada seria, a de indagar, se os cursos que recebem alunos de perfil socioeconômico e cultural mais desfavorecido apresentam mais alta evasão.

Para verificar esta proposição, geramos o número relativo de vagas remanescentes, no período de 2000 a 2007. Este número consiste na divisão entre o número absoluto de vagas remanescentes pelo número total de vagas oferecidas pelo curso no Concurso Vestibular da UFMG, no período considerado.

Para o cálculo do número de vagas do Vestibular levou-se em conta o ano de criação de cada curso²⁵ e as entradas semestrais de cada graduação. Este procedimento se fez necessário para obtermos o número total de vagas ofertadas no Vestibular, nos anos citados (Ver em Anexo V, no Quadro de Distribuição de Vagas, o total disponibilizado, no Vestibular, para os cursos da UFMG e suas respectivas entradas semestrais).

A partir deste cálculo conseguimos visualizar o comportamento da presença de vagas remanescentes frente à quantidade delas que foram ofertadas no Vestibular. Assim, por exemplo, se um curso disponibilizou trezentas vagas no Vestibular e ele apresentou uma porcentagem de 7% de vagas remanescentes, como é o caso de Administração diurno, significa que, vinte e uma vagas foram geradas por desligamentos de estudantes, que ingressaram anteriormente nesta universidade por Processo Seletivo Vestibular.

O número relativo de vagas remanescentes permite verificar o comportamento da existência de vagas para os cursos de maior prestígio social identificados, além de possibilitar observar uma prévia do comportamento da evasão

²⁵ Tendo em vista que existem graduações que foram criadas muito recentemente e não ofertaram vagas em todo o período considerado, verificamos a data de criação de cada curso em consulta ao site da UFMG (www.ufmg.br) e, para aqueles casos não encontrados, na Pró-Reitoria de Graduação – Prograd. Segundo informações coletadas, os cursos de criação mais recente na UFMG, até o ano de 2008, foram: Zootecnia (2005), Sistema de Informação (2004), Nutrição (2004), Direito noturno (2004), Turismo (2002), Engenharia Mecânica noturno (1998), Engenharia de Produção (2001), Ciências Atuariais (2001) e Fonoaudiologia (2000). As demais graduações datam de criação mais antiga e a maioria delas já observa muitas turmas formadas.

final de cada curso. Apesar da baixa precisão deste indicador para traçar os índices de evasão na UFMG ele permite observar tendências. Assim, este resultado consiste num índice parcial, frente aquele que se poderia averiguar se fosse aferida a evasão final. Os números encontrados, para os diferentes cursos de graduação da UFMG, podem ser observados no gráfico que se segue:

Verificamos no gráfico representado que o comportamento da evasão nos cursos permanece elevado para as Ciências Exatas, intermediário para as Ciências Humanas e baixo para as Ciências Biológicas²⁶. Observamos que, a média de evasão na UFMG não se distingue daquela verificada, por Lobo, Montejunas, Hipólito e Silva Filho (2007), para as instituições federais de ensino superior e que a área que mais se aproximou dessa média foi a de Ciências Humanas, seguida pela de Ciências Biológicas e por último, a de Ciências Exatas; segundo se verifica na tabela que se segue:

Tabela 1

Médias de Existência de Vagas Remanescentes (2000 - 2007) na UFMG e por Área do Conhecimento

	MÉDIA DE EXISTÊNCIA DE VAGAS REMANESCENTES
UFMG	11,96%
ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	8,46%
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	10,28%
ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS	17,06%

Com relação aos cursos de cada área, observamos a persistência de uma elevada existência de vagas para cursos de baixo prestígio social e, conforme o esperado, após as considerações efetuadas, as Engenharias, Mecânica diurna, Elétrica e, inclusive, a Civil; reduziram significativamente seus índices de vagas remanescentes. Desta maneira, frente ao número de vagas que disponibilizaram no vestibular, a existência de vagas remanescentes para estas graduações não são tão altas, como anteriormente realçadas pelos números absolutos.

Constatamos ainda que, a diferença do comportamento da existência de vagas entre os turnos de um mesmo curso permanece diferenciada entre si e varia conforme a área do conhecimento. Assim, na área de Ciências Humanas (Geografia,

²⁶ As oito áreas do conhecimento definidas no site da UFMG são: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Engenharias, Línguas, Letras e Artes. Os três grandes grupos constituídos, a partir da junção das respectivas áreas foram: Ciências Humanas (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Línguas, Letras e Artes), Ciências Exatas (Ciências Exatas e da Terra e Engenharias) e Ciências Biológicas (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde).

História, Letras e Pedagogia) a incidência é maior para o período noturno. Enquanto, na área de Ciências Exatas (Física, Química e Engenharia Mecânica) essa oferta é maior no diurno.

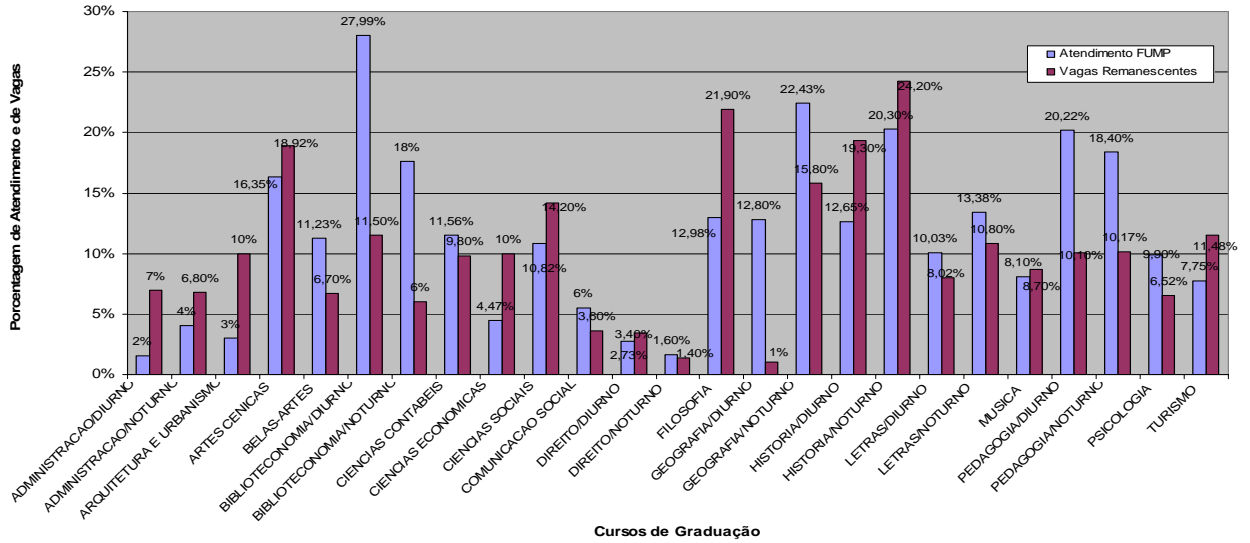
A partir destes resultados, confirmamos a hipótese aventada e enfatizamos a existência de uma baixa existência de vagas para os cursos de maior prestígio, cuja pontuação para entrada no Vestibular e o perfil socioeconômico do ingressante são elevados. Ao passo que, em cursos, de menor prestígio, que exigem notas mais baixas para entrada e cujo perfil do ingressante caracteriza-se por ser desfavorecido existe uma alta incidência de vagas remanescentes.

4.2 – O ATENDIMENTO DA FUMP AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFMG

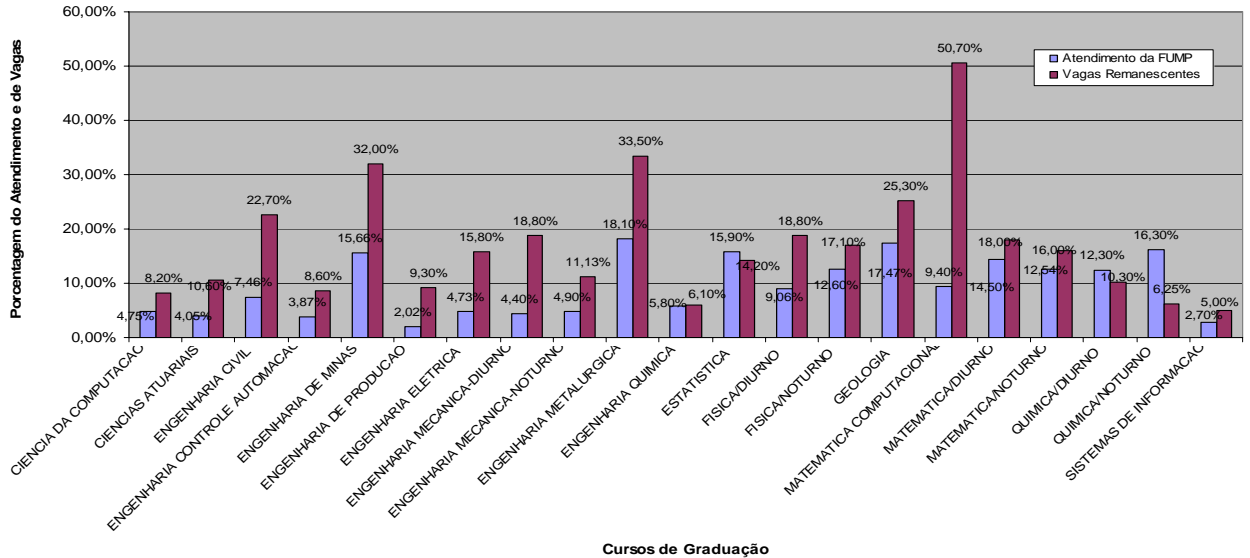
Dando continuidade à análise anteriormente colocada, verificamos o impacto da assistência da Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP, sobre os cursos de alta evasão na UFMG. Assim, confrontamos o número relativo de vagas remanescentes com a incidência de atendimento disponibilizado à graduação, no período de 2003 a 2007. Para tanto, calculamos a quantidade de atendimento da FUMP e comparamos com o desempenho do curso com relação à existência de vagas remanescentes.

O cálculo do atendimento da FUMP aos cursos foi realizado levando-se em conta a quantidade de alunos que foram atendidos em cada ano e em cada curso da UFMG. Essa quantidade foi dividida pelo número de vagas de cada curso, multiplicada por cem e novamente dividida pelo número de anos em que o curso é ofertado, para obtermos a porcentagem do atendimento anual. A soma dessa porcentagem anual, dividida pelo número de anos averiguados, consiste no índice de atendimento da FUMP, ao curso de graduação da UFMG, no período de 2003 a 2007. Os resultados identificados podem ser verificados nos gráficos que se seguem:

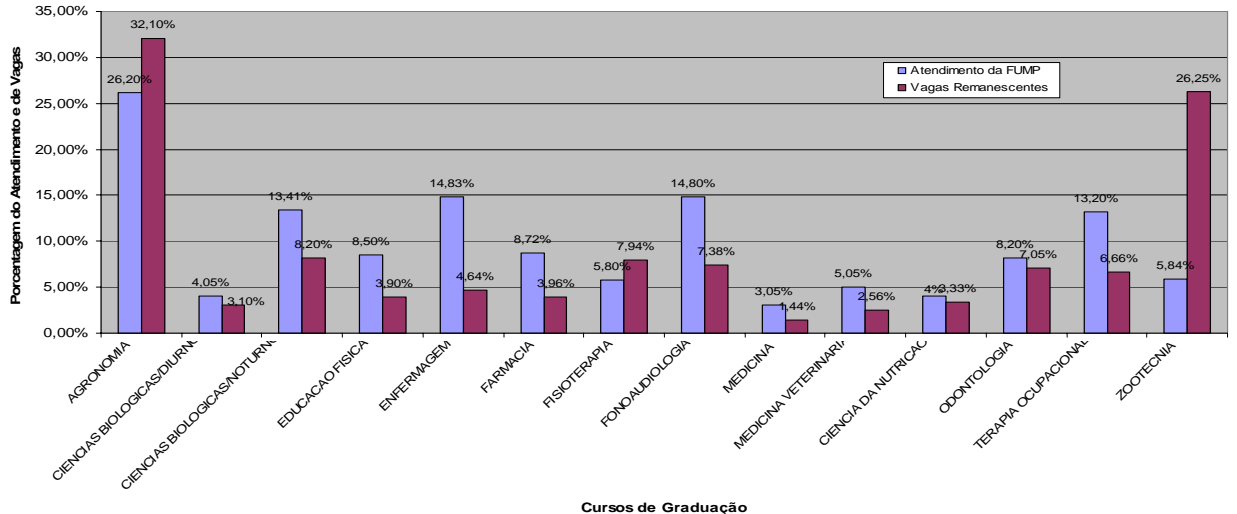
Atendimento da FUMP (2003-2007) e Existência de Vagas Remanescentes (2000-2007), nos cursos da Área de Ciências Humanas da UFMG



Atendimento da FUMP (2003-2007) e Existência de Vagas Remanescentes (2000-2007), nos cursos da Área de Ciências Exatas da UFMG



Atendimento da FUMP (2003-2007) e Existência de Vagas Remanescentes (2000-2007), nos cursos da Área de Ciências Biológicas da UFMG



Nos gráficos expostos, observamos que o atendimento da FUMP aos cursos é similar nas três áreas do conhecimento. Esse atendimento se diferencia entre os cursos, de cada área, sendo, contudo, mais intenso para aqueles de alta evasão e para o turno noturno. As médias de atendimento identificadas, para cada uma das três áreas do conhecimento, podem ser examinadas na tabela, que se segue:

Tabela 2
Médias de Assistência da FUMP à Graduação da UFMG (2003 - 2007)

	MÉDIA DE ATENDIMENTO DA FUMP
UFMG	10,26%
ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	9,68%
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	11,48%
ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS	9,45%

Observamos que a média de assistência da UFMG foi de 10,26% e os cursos que ultrapassaram esse índice, em mais de 50%, foram: Agronomia, Artes Cênicas, Biblioteconomia diurno, Biblioteconomia noturno, Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica, Estatística, Geografia noturno, História noturno, Pedagogia diurno, Pedagogia noturno e Química noturno. Excetuando Biblioteconomia noturno e Química noturno, os demais cursos que receberam grande volume de assistência da FUMP, apresentaram índice de evasão igual ou superior à média da UFMG.

Além desta constatação, verificamos que os cursos do turno noturno receberam maior assistência da FUMP. Também podemos afirmar que, excetuando a área de Ciências Exatas, o noturno apresentou um índice de evasão mais elevado, que aquele percebido para o diurno. Os resultados encontrados para o atendimento da FUMP e para a evasão, segundo o total relativo de vagas remanescentes, nos diferentes turnos e em seus respectivos cursos na UFMG, podem ser verificados na tabela que se segue:

Tabela 3

Assistência da FUMP (2003 - 2007) e Existência de Vagas Remanescentes nos Cursos de Graduação da UFMG (2000-2007)

CURSOS	ASSISTÊNCIA DA FUMP		VAGAS REMANESCENTES	
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO
Administração	2%	4%	7%	6,80%
Biblioteconomia	27,99%	18%	11,50%	6%
Direito	2,73%	1,60%	3,40%	1,40%
Geografia	12,80%	22,43%	1%	15,80%
História	12,65%	20,30%	19,30%	24,20%
Letras	10,03%	13,38%	8,02%	10,80%
Pedagogia	20,22%	18,40%	10,10%	10,17%
Engenharia				
Mecânica	4,40%	4,90%	18,80%	11,13%
Física	9,06%	12,60%	18,80%	17,10%
Matemática	14,50%	12,54%	18,00%	16,00%
Química	12,30%	16,30%	10,30%	6,25%
Ciências				
Biológicas	4,05%	13,41%	3,10%	8,20%
MÉDIA	11,06%	13,15%	10,77%	11,15%

Nesta tabela, observamos que a diferença da existência de vagas remanescentes ou de evasão entre os turnos é significativamente menor que aquela observada para a quantidade de assistência ofertada para cada turno. Proporcionalmente à média da assistência disponibilizada para o turno diurno, a diferença do atendimento da FUMP aos turnos foi 18,9% maior no noturno que para o diurno. Enquanto a diferença de evasão, proporcionalmente aquela verificada para o diurno, foi somente 3,5% mais elevada no noturno. Desse modo, constatamos que o atendimento recebido garantiu um impacto positivo sobre a evasão final, em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, para o turno noturno.

Finalmente, observando a diferença de atendimento e de evasão entre os turnos das diferentes áreas do conhecimento, verificamos que na área de Ciências Exatas, a assistência da FUMP foi maior para o noturno enquanto a evasão foi mais elevada para os cursos do diurno. Ressalta-se que esta área recebeu o menor

volume de assistência da FUMP dentre as três áreas definidas. Esta condição parece insinuar que a evasão na área de Ciências Exatas é afetada por mais fatores, além dos socioeconômicos aqui verificados. Por sua vez, a área de Ciências Humanas apresentou uma maior assistência para o noturno e este turno também observou um maior índice de evasão. Por último, a área de Ciências Biológicas, que se distingue por apresentar os mais baixos índices de evasão e por possuir apenas um curso muito atendido com alta evasão, observou no turno noturno de Ciências Biológicas uma alta assistência e uma taxa de evasão relativamente baixa, porém significativamente superior àquela verificada para o mesmo curso oferecido no turno diurno. Conforme mencionado anteriormente, observamos que, se não fosse a assistência oferecida pela FUMP, os cursos noturnos verificariam uma evasão mais elevada que a identificada. Tais resultados sugerem que, o estudante do turno noturno, que possui um perfil socioeconômico e cultural mais desfavorecido que o do diurno, vem apresentando maiores dificuldades de permanência na UFMG. Além disso, destaca-se a influência de outros fatores interferindo, mais intensamente, na evasão, na área de Ciências Exatas.

4.3 – OS CURSOS SELECIONADOS E OS ÍNDICES DE EVASÃO

A incidência de uma alta evasão identificada a partir da análise da existência de vagas remanescentes nos cursos de Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica e História noturno justificam a escolha destas graduações como objeto de análise deste estudo. A diferença de comportamento da evasão nos turnos do curso de História e de Química chama a atenção para a necessidade de uma análise dos mesmos. Do mesmo modo, a inexistência de uma diferença de evasão entre turnos no curso de Matemática e o fato de existir uma grande discrepância de evasão entre as Engenharias de Minas e Metalúrgica frente a outras engenharias, tais como a: Engenharia Química, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia de Produção, servem de contraponto para a análise que aqui se propõe.

Excluiu-se da seleção efetuada, cursos com alta oferta de vagas remanescentes, tais como: Matemática Computacional, Agronomia, Zootecnia, Geologia, Engenharia Civil, Filosofia, Artes Cênicas, Física, Engenharia Mecânica diurno e Geografia. Esta decisão considerou o fato de os cursos de Agronomia e Zootecnia não serem ofertados em Belo Horizonte, o que inviabilizaria a realização desta pesquisa. Optou-se por contemplar cursos que apresentavam as maiores distorções de existência de vagas entre os turnos. Assim, excluímos Física e Geografia além daqueles que eram oferecidos em um único turno (Matemática Computacional, Geologia, Filosofia e Artes Cênicas). Em seguida, elegemos dentre as engenharias duas com maior número de oferta de vagas. Razão pela qual selecionamos a Engenharia Metalúrgica e a Engenharia de Minas. Por fim, escolhemos cinco cursos de graduação de alta evasão na UFMG que foram determinados em função das condições de realização desta pesquisa.

Para o cálculo dos índices de evasão nos cursos selecionados (História, Química, Matemática, Engenharia Metalúrgica e Engenharia de Minas), observamos que todas as graduações apresentavam mais ingressantes que o total de vagas disponibilizadas no Vestibular, devido ao acréscimo de estudantes que entraram na universidade através das formas alternativas de ingresso (reopção de curso, reopção de turno, rematrícula, transferência e obtenção de novo título). Dada a ausência de discriminação daqueles que entraram somente via Vestibular tomou-se por ingressantes todos os estudantes que entraram em 2000 nos cursos selecionados. Além disso, constatou-se que, até o antepenúltimo semestre para o término do prazo máximo de integralização curricular, ainda encontravam-se matriculados seis alunos do curso de Engenharia de Minas que entraram no 2º semestre. Encontravam-se no penúltimo semestre, cinco alunos de Engenharia de Minas do 1º semestre, nove alunos de Engenharia Metalúrgica do 2º semestre e dois alunos do curso de Química noturno, que também entraram no segundo semestre. Por fim, aqueles que se encontravam no último semestre para encerrar o prazo máximo de integralização curricular eram três alunos do curso de Engenharia Metalúrgica que entraram no 2º semestre. Os demais cursos possuem prazos inferiores aos dezesseis semestres observados e apenas dois estudantes do curso de Matemática noturno e um aluno do curso de Química diurno encontravam-se ainda retidos. Verifica-se que a quantidade de alunos retidos é bastante inferior aos

10% mencionados, pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (1996), enquanto um índice que merecesse a preocupação das universidades. Sendo assim, este índice não foi incluído na fórmula de cálculo da evasão definida para esta pesquisa.

Foram tomados por concluintes todos os estudantes ainda vinculados aos cursos tendo em vista os resultados dos estudos de Peixoto e Braga e Bogutchi (1999) observarem que a evasão acontece com maior frequência nos períodos iniciais, dada uma alta incidência de reprovações neste momento da graduação, em todas as áreas do conhecimento. Desse modo, assumimos que os alunos que permaneceram por maiores períodos de tempo em seus respectivos cursos tenderiam a se formar. Por último, considerou-se evadidos os estudantes que efetuaram mudança de curso e/ou mudança de turno na UFMG. Pelos motivos anteriormente expostos, apesar de a UFMG conseguir aproveitar uma vaga remanescente com este procedimento, este aluno abriu uma vaga em seu curso de origem e ocupou outra, anteriormente abandonada. Assim, ambos os procedimentos, de mudança de curso e/ou mudança de turno, foram tomados como evasão. Por fim, procedemos ao cálculo da evasão para os cursos selecionados (Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Minas, História, Matemática e Química) e os índices observados, segundo estabelece a fórmula: $[(N_i - N_d) * 100] / N_i = \% \text{ Evasão}$, são os que se seguem:

QUADRO 1

Porcentagem de evasão para uma geração completa de alunos que ingressaram em 2000, nos cursos de Engenharia Metalúrgica (1º e 2º sem), Engenharia de Minas (1º e 2º sem), História (diurno e noturno), Matemática (diurno e noturno) e Química (diurno e noturno) na UFMG, período 2000-2007.

Cursos	Vagas Vestibular*	Ingressantes	Formaram	Vinculados 2sem/2007	Reopção Curso	Reopção Turno	Evadiram	Evasão
Engenharia Metalúrgica 1ºsem/2000	25	31	24	3	0	0	7	22,6%
Engenharia Metalúrgica 2ºsem/2000	25	27	16	9	1	0	11	40,7%
Engenharia de Minas 1ºsem/2000	25	32	17	5	0	0	15	46,9%
Engenharia de Minas 2º sem/2000	25	41	14	6	0	0	27	65,8%
História Diurno	44	48	24	0	1	2	24	50%
História Noturno	44	51	27	0	2	1	24	47,1%
Matemática Diurno	50	48	29	0	2	0	19	39,6%
Matemática Noturno	40	47	20	2	1	3	27	57,4%
Química Diurno	40	44	31	1	0	0	13	29,5%
Química Noturno	40	41	21	2	0	1	20	48,8%

Fonte: Dados disponibilizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA.

..... Total de vagas ofertadas no Vestibular de 2008.

Os resultados encontrados demonstram que, excetuando o curso de História, os maiores índices de evasão aconteceram para os cursos noturnos e para aqueles que verificam entradas no segundo semestre. Também se observa que o processo de aproveitamento das vagas remanescentes reduziu a evasão final em todos os cursos analisados. Entretanto, apesar de observar uma eficiência neste processo, não é possível determinar, neste estudo, de quanto foi a redução ocorrida, devido a ausência de discriminação daqueles que ingressaram por formas alternativas ao Vestibular. Apenas, percebemos que, frente ao número relativo de vagas remanescentes, tal processo teve um impacto positivo sobre os resultados da evasão final dos cursos selecionados. Assim, verificamos que, o curso de Engenharia Metalúrgica, que apresentava o segundo maior índice de existência de vagas na UFMG, apresenta os melhores índices de evasão final, dentre os cursos selecionados. O curso de História que apresentava uma maior quantidade de vagas no turno noturno apresentou uma maior evasão no diurno. O curso de Matemática que aparentemente não apresentava diferenças de comportamento de evasão entre os turnos revelou que a evasão é maior no noturno. O curso de Química que apresentou uma maior existência de vagas remanescentes para o diurno observou uma evasão final mais alta no noturno e o curso de Engenharia de Minas, que tinha o terceiro maior índice de existência de vagas remanescentes na UFMG, apresentou o maior índice de evasão, entre as cinco graduações observadas, para os estudantes que entraram no segundo semestre.

Igualmente aos resultados verificados por Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), para os ingressantes da UFMG na década de 1990, observamos que a evasão no curso de História não apresenta discrepância entre os turnos. Contudo, ela é intensa para a área de Ciências Exatas e mais acentuada, para aqueles do turno noturno ou que observam entradas no segundo semestre.

Tendo em vista que as notas para entrada no segundo semestre ou para o turno noturno são mais baixas que as aquelas verificadas para o turno diurno e para o primeiro semestre em todos os cursos de graduação da UFMG e ainda, considerando que os resultados da pesquisa de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), encontraram correlação entre a classificação obtida no Vestibular com a evasão na área de Ciências Exatas, suspeitamos que, o desempenho neste exame vem interferindo na evasão nos cursos desta área, aqui analisados. Entretanto, a

confirmação desta hipótese necessitaria de uma averiguação específica, que não procedemos neste estudo.

4.4 - AS FORMAS DA EVASÃO

Com o intuito de aprofundar a análise da evasão nos cursos selecionados, verificamos as ocorrências de registros para o desligamento dos estudantes, realizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA da UFMG. O propósito de examinar tais ocorrências consiste na necessidade de definir, segundo estabelece o referencial teórico de Tinto (1975), o modelo de interação do estudante com esta universidade. Desse modo, podemos perceber, através das freqüências de desligamentos realizadas, quais as características do comportamento da evasão nos cursos de graduação da UFMG selecionados.

Num primeiro momento, identificamos no banco de dados disponibilizado, que os registros de evasão situavam-se dentro da variável Cód. Exclusão, que significa Código de Exclusão, e a evasão ocorrida efetuou-se por motivo de: Transferência, Pedido Formal de Cancelamento de Matrícula, Infrequência, Não-Matrícula, Desligamento por Ultrapassar o Tempo Máximo de Integralização Curricular e RSG Insuficiente. Dentre as situações existentes, uma única forma de evasão não aconteceu, que foi por motivo de Falecimento. Sendo assim, para cada um dos tipos de desligamento, possível, existia um código numérico correspondente que possibilitou a determinação das situações de evasão na UFMG.

Após esse reconhecimento, buscamos observar se os desligamentos ocorriam mais por determinação da instituição ou a pedido do aluno. A título de esclarecimento, apresentamos as seguintes normas para o desligamento dos estudantes, segundo determina o Artigo 42, do Regimento Geral da UFMG:

Art.42- Será cancelado e arquivado o registro acadêmico do aluno que se encontrar em uma das seguintes situações:

- I – Não efetivar sua matrícula em um semestre;*
- II – For infrequente em todas as disciplinas em que estiver matriculado no semestre, observado o disposto no segundo parágrafo do artigo 193 deste Regimento Geral²⁷;*
- III – Apresentar rendimento semestral global insuficiente²⁸ em três semestres, nos termos do artigo 69 deste Regimento²⁹;*
- IV – Ultrapassar o tempo máximo de integralização do curso, não computados os períodos de trancamento total de matrícula.*

Por sua vez, o desligamento que se origina por parte do aluno acontece por razões de: Transferência, Falecimento ou Pedido Formal de Cancelamento de Matrícula. Os resultados encontrados para a cada uma dessas situações de evasão, nos cursos selecionados, podem ser observados na tabela que se segue:

²⁷ O segundo parágrafo do Artigo 193 do Regimento Geral determina a suspensão das atividades escolares por até 30 dias, por injúria ou ofensa física a qualquer autoridade universitária ou a qualquer membro dos corpos docente, técnico e administrativo e discente.

²⁸ O Rendimento Semestral Global menor ou igual a 1 é considerado insuficiente, levando a exclusão do aluno da Universidade, caso ocorra em três semestres, consecutivos ou não.

²⁹ O Artigo 69 do Regimento define que o Rendimento Semestral Global de um aluno de graduação corresponderá à média ponderada do seu desempenho acadêmico em cada semestre e será assim calculado:

I – Os conceitos obtidos em cada disciplina do currículo pleno serão convertidos nos valores: A = 5, B = 4, C = 3, D = 2, E = 1, F = 0;

II – O valor do conceito de cada disciplina do currículo pleno em que o aluno se matriculou no semestre será multiplicado pelo seu respectivo número de créditos;

§ 1º - Para os efeitos previstos neste Regimento Geral, será fixado nas Normas Gerais de Graduação o valor mínimo do Rendimento Semestral Global de que trata o artigo.

§ 2º - Em situações excepcionais, a juízo do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, poderão ser excluídas disciplinas do cálculo do Rendimento Semestral Global.

QUADRO 2

Freqüência dos Tipos de Evasão nos Cursos de Engenharia Metalúrgica (1º e 2º semestre), Engenharia de Minas (1º e 2º semestre), História (Diurno e Noturno), Matemática (Diurno e Noturno) e Química (Diurno e Noturno) da UFMG - Ingressantes de 2000.

Formas da Evasão	Cursos de Graduação da UFMG – Ingressantes 2000										TOTAL
	Eng. Metalúrgica. 1ºsem.	Eng. Metalúrgica 2ºsem.	Eng. de Minas 1ºsem.	Eng. de Minas 2ºsem.	História Diurno	História Noturno.	Matem. Diurno	Matem. Noturno.	Química Diurno.	Química Noturno.	
Transferência (20)	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	6
Falecimento (40)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedido Formal de Canc. Matric. (50)	2	0	0	2	5	2	8	0	6	2	27
Infrequência (61)	3	2	3	4	8	10	2	10	2	10	54
Não-Matric. (62)	0	4	7	6	7	9	3	9	1	4	50
Desligamento. por ultrapassar Tempo Max. (63)	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	5
RSG Insuficiente (64)	2	4	3	13	1	1	3	4	3	3	37

Fonte: Dados disponibilizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA.

A partir dos casos listados, observamos que as situações de desligamento são mais frequentes para as evasões definidas pelo Regimento. O DRCA procede a alguns registros de Pedido Formal de Cancelamento de Matrícula e de Transferência, mas com maior frequência os estudantes são desligados da universidade por Infrequência, seguida pela Não-Matrícula e pelo RSG Insuficiente. Além disso, chama a atenção o grande número de estudantes desligados por RSG Insuficiente no curso de Engenharia de Minas/2º semestre, uma maior quantidade de Pedido Formal de Cancelamento de Matrícula no curso de Matemática diurno acompanhada do curso de Química diurno e História diurno. E ainda, que as maiores desistências por Infrequência e Não-Matrícula foram nos cursos de: História Noturno, Matemática Noturno e Química Noturno.

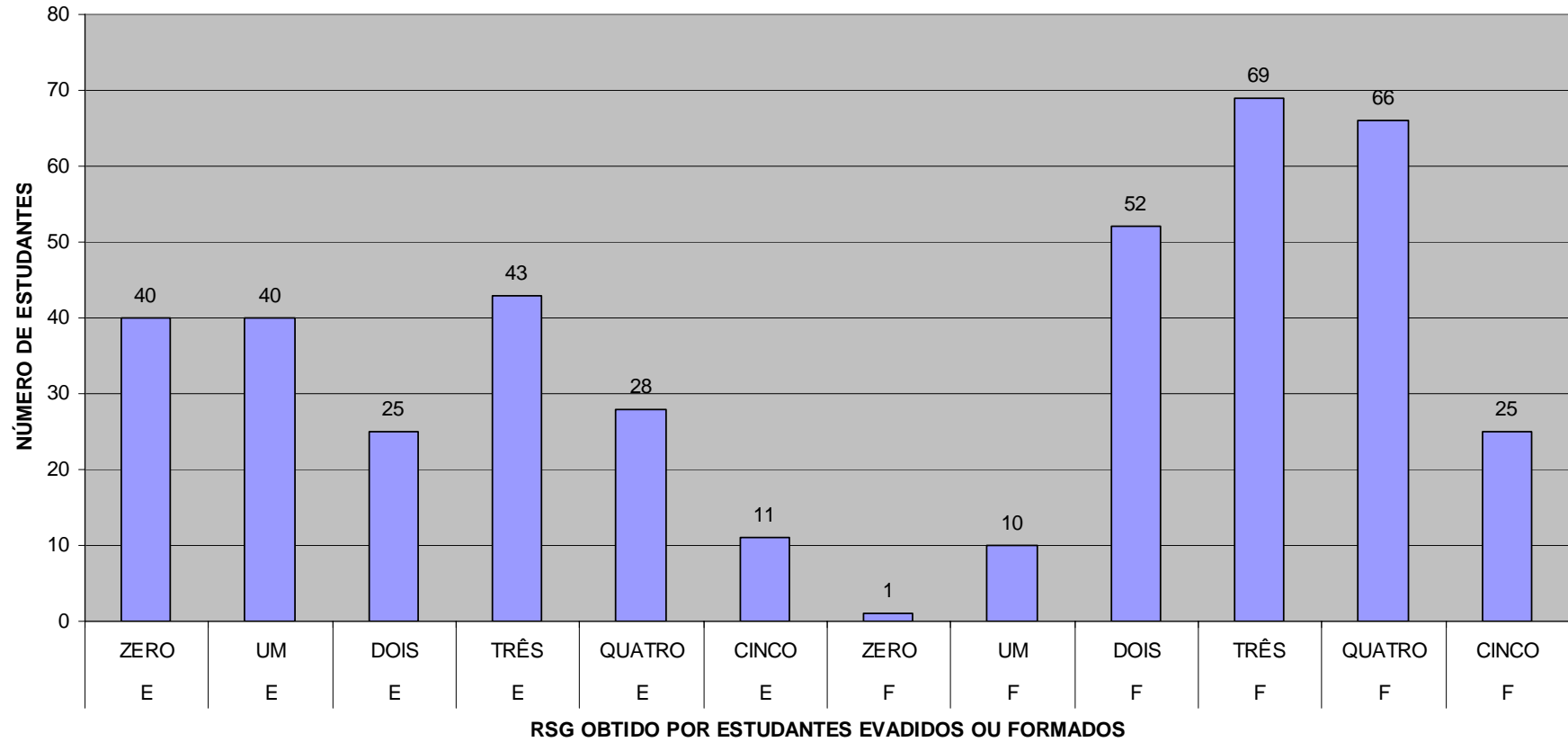
Constatamos que muitos Pedidos Formais de Cancelamento de Matrícula acontecem quando o estudante é aprovado em um novo Vestibular na UFMG e para obter outro registro na universidade ele precisa cancelar o seu primeiro. Desse modo, observamos, a partir da frequência dos Pedidos Formais de Cancelamento de Matrícula, que os estudantes dos cursos diurnos reingressam nesta universidade com a realização de um novo Vestibular. Enquanto, os do turno noturno desligam-se definitivamente desta universidade. Além disso, observamos que a questão do desempenho parece ser mais determinante para a evasão nos cursos de Engenharia, em especial, para aqueles do segundo semestre.

4.5 - O DESEMPENHO DOS ALUNOS E A EVASÃO

Complementando a análise das características do comportamento da evasão nos cursos examinamos os Rendimentos Semestrais Globais dos estudantes. Tais rendimentos constituem um importante indicador da permanência na universidade, dentre outras coisas, porque este consiste num dos critérios para o desligamento discente. Desta maneira, buscamos verificar a intensidade com que muitas desistências, sem motivo aparente, tais como, os desligamentos por Infrequência ou Não-Matrícula, implicaram também em problemas de desempenho.

Para proceder a esta análise, construímos gráficos, que quantificam o número de alunos que obtiveram um dos RSGs existentes na UFMG. Estes gráficos foram elaborados de forma conjunta para todos os cinco cursos de graduação selecionados e de maneira detalhada para cada um deles, que foram separados, inclusive, por turno. Além disso, para observar o rendimento dos estudantes, efetuamos o cálculo da média do RSG obtido até o quarto período e arredondamos os valores para obtermos um número inteiro. Esse arredondamento possibilitou comparar os desempenhos dos diferentes estudantes, segundo os mesmos estarem formados ou evadidos. Esclarecendo que, o RSG varia de zero a cinco, sendo que o zero é conferido ao estudante que se encontra com a matrícula trancada e detém a vaga ou para o infreqüente que, ao término do semestre de cômputo do desempenho, se tornou um evadido. Destaca-se que quanto maior o valor do RSG melhor é o desempenho do estudante. Assim, se observam os resultados alcançados, nos gráficos de desempenho dos estudantes, representados a seguir:

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ QUARTO PERÍODO, NOS CURSOS DE ENGENHARIA METALÚRGICA, ENGENHARIA DE MINAS, HISTÓRIA, MATEMÁTICA E QUÍMICA DA UFMG - INGRESSANTES DE 2000.



No gráfico representado, verificamos que, de maneira geral, a evasão é mais intensa nas situações de desempenhos abaixo de três em todos os cursos analisados. Para a condição de formado, observamos que, um grande número de alunos obteve, até o quarto período, uma média de RSG acima de três. Desse modo, de um universo de 223 alunos formados, 71,8% dos concluintes (160 alunos) apresentaram RSG acima de três; 23,3% deles (52 alunos) obtiveram RSG igual a dois e 4,9% (11 alunos), RSG menor ou igual a um. Em contrapartida, de um total de 187 evadidos, 148 alunos ou 79% dos não-concluintes obtiveram RSG abaixo de três; 14,9% obtiveram RSG igual a quatro e 5,8%, RSG igual a cinco.

Observando o rendimento que acarreta, senão condiciona o desligamento discente, por ser muito baixo, verificamos que a porcentagem de estudantes formados com RSG menor ou igual a um, foi de 4,9%. Enquanto, a dos evadidos esse índice chegou a ser de 42,7%, ou seja, uma porcentagem quase nove vezes maior que aquela verificada para o número de estudantes formados que obtiveram esse mesmo desempenho.

Tendo em vista, serem simetricamente opostos os RSGs obtidos por estudantes evadidos e formados e ainda, o fato de uma parcela alta de estudantes evadidos ter alcançado desempenhos menores ou iguais a um, concluímos que os rendimentos acadêmicos dos estudantes têm grande impacto sobre o comportamento da evasão nos cursos analisados.

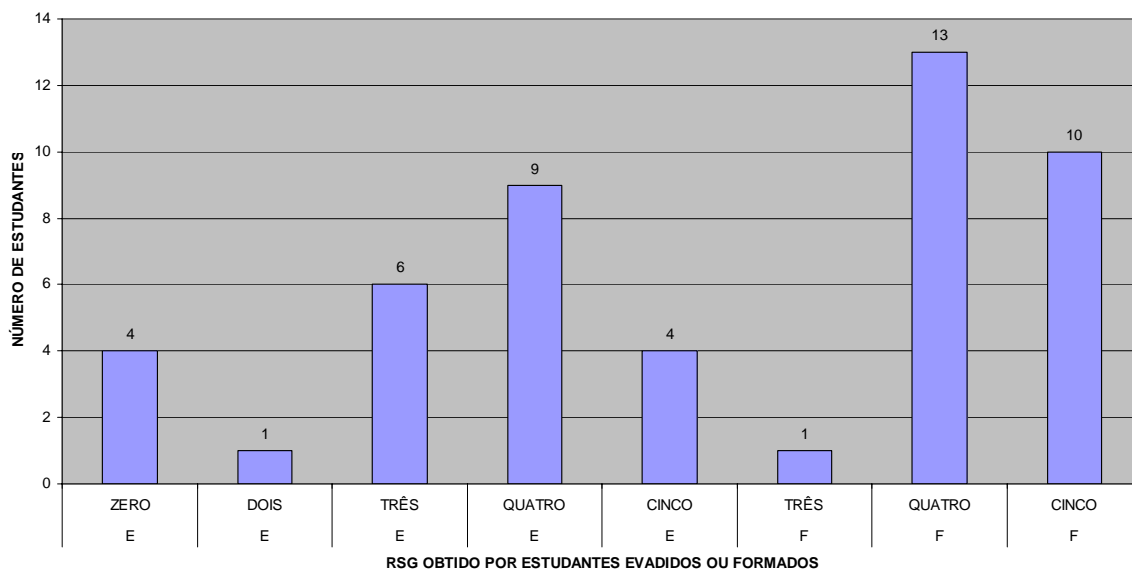
Ainda observa-se, no gráfico geral representado, que 20,7% dos evadidos obtiveram rendimentos iguais ou superiores a quatro. Desse total, 11,7% são evadidos do curso de História. Enquanto, os 9% restante se distribuiu entre as quatro graduações observadas, que são da área de Ciências Exatas.

O curso de História se diferencia, dos demais, por apresentar desempenhos altos, tanto para formados quanto para evadidos. Enquanto as outras graduações observaram desempenhos bem mais baixos para os seus estudantes, inclusive para aqueles que se graduaram. A única similaridade entre os cinco cursos analisados consiste no fato deles apresentarem desempenhos menores para o turno noturno ou para ingressantes do segundo semestre, que aqueles verificados para o diurno ou para o ingressante do primeiro semestre. Os

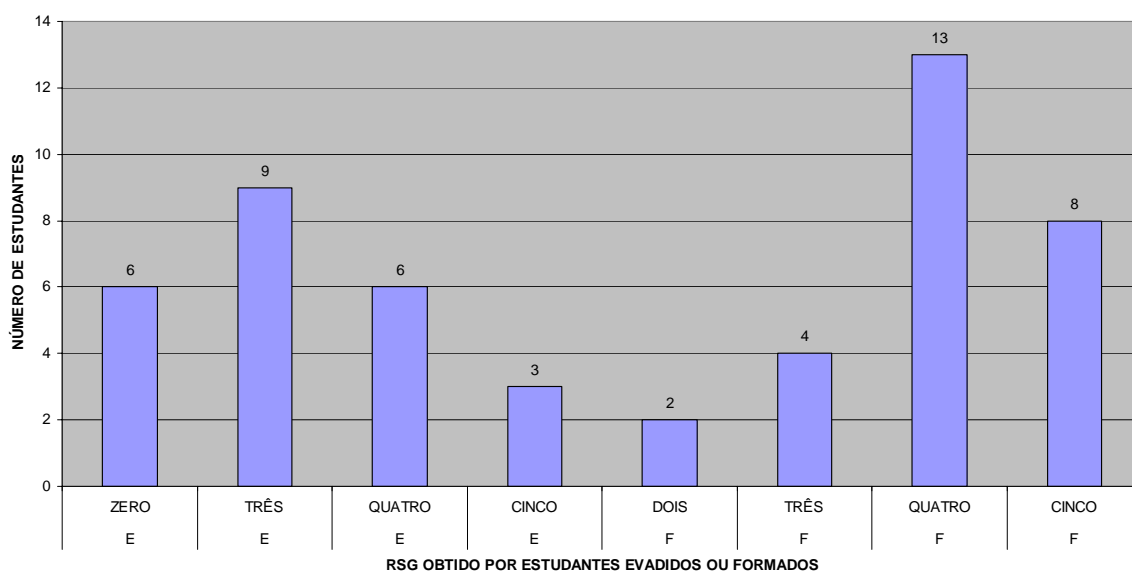
resultados identificados, para cada uma das graduações selecionadas, iniciando-se pelo curso de História, podem ser observados nos gráficos que se seguem:

CURSO DE HISTÓRIA

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE HISTÓRIA DIURNO DA UFMG - INGRESSANTE 1º SEMESTRE DE 2000



QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DO RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE HISTÓRIA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTE 2º SEMESTRE DE 2000



Como se pode observar, nos gráficos deste curso, de um total de quarenta e oito ingressantes em História diurno, 27% (13 estudantes) evadiram com RSG entre quatro e cinco, 23% (11 estudantes) evadiram com RSG entre zero e três, 48% (23 estudantes) formaram com RSG acima de quatro e 2% (1 estudante) formaram com RSG três. Enquanto, no curso de História Noturno, dos cinquenta e um ingressantes, 17,6% (9 estudantes) evadiram com RSG entre quatro e cinco, 29,4% (15 estudantes) evadiram com RSG entre zero e três, 41% (21 estudantes) formaram com RSG acima de quatro e 12% (6 estudantes) formaram com RSG entre dois e três.

Constata-se, a partir das porcentagens descritas, que o curso de História se caracteriza por apresentar notas altas, principalmente para seus estudantes do turno diurno, e por possuir evasão mesmo com RSG elevado. Assim, observamos que, para 27% dos estudantes do turno diurno e 17,6% do turno noturno, que obtiveram RSG acima de quatro, o desempenho não se constituiu em fator determinante para seus desligamentos do curso. Contudo, para quase 30% dos estudantes do noturno e para 23% do diurno ele foi importante. Tais resultados nos permitem inferir que, embora o rendimento acadêmico não tenha influenciado o desligamento para uma parcela significativa de estudantes do curso de História, o RSG obtido interfere na evasão deste curso, principalmente no turno noturno.

Observando rendimentos bem mais baixos que no curso de História, verificamos que, no curso de Engenharia Metalúrgica do 1º semestre, dos trinta e um ingressantes, 12,9% (4 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 6,5% (2 estudantes) evadiram com RSG dois, 3,2% (1 estudante) evadiram com RSG cinco, 51,6% (16 estudantes) formaram com RSG entre dois e três e 25,8% (8 estudantes) formaram com RSG quatro. Enquanto, para os ingressantes do 2º semestre, observamos que, de um total de vinte e sete alunos, 25,9% (7 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 14,8% (4 estudantes) evadiram com RSG dois e 55,5% (15 estudantes) formaram com RSG entre dois e três.

Por sua vez, no curso de Engenharia de Minas do 1º semestre, observamos que, 40,6% (13 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 6,3% (2 estudantes) evadiram com RSG entre dois e três, 40,6% (13 estudantes) formaram com RSG entre dois e três e 12,5% (4 estudantes) formaram com RSG um. Enquanto, para os ingressantes do 2º semestre, observamos que, de um total

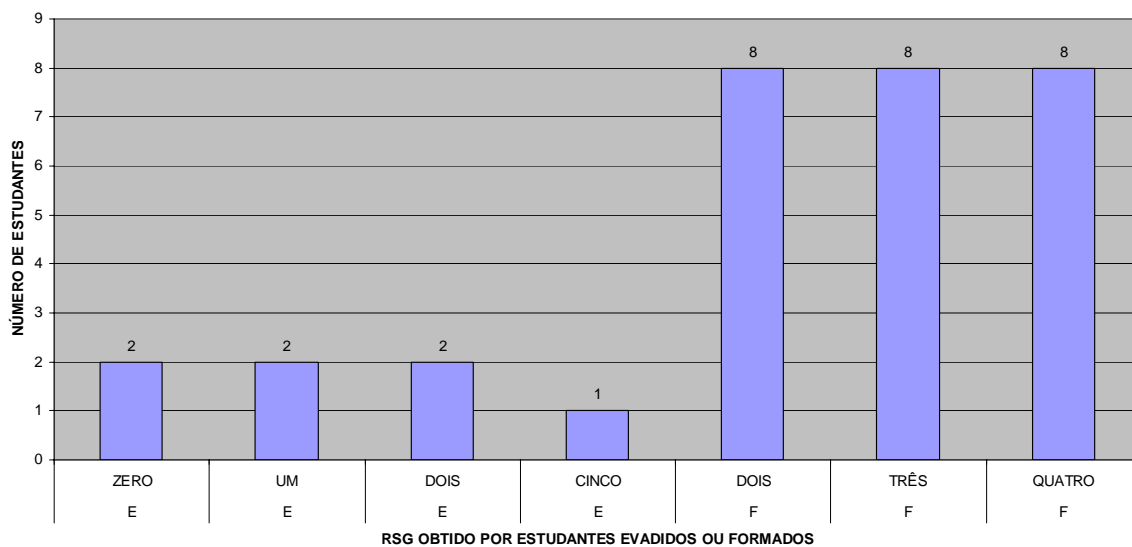
de quarenta e um alunos, 53,7% (22 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 12,2% (5 estudantes) evadiram com RSG entre dois e três, 21,9% (9 estudantes) formaram com RSG dois, 9,8% (4 estudantes) formaram com RSG um e 2,5% (1 estudante) formaram com RSG quatro.

Constata-se, nos cursos de Engenharia Metalúrgica e de Minas, que os rendimentos não passam de quatro para os estudantes formados, enquanto, para os evadidos, o RSG gira em torno de zero e um. Identificamos um único caso de RSG cinco, nas duas Engenharias analisadas, sendo que este rendimento é de um aluno que abandonou o curso de Engenharia Metalúrgica do 1º semestre. Em ambos os cursos de Engenharia, verificamos que os melhores desempenhos aconteceram para aqueles que ingressaram no primeiro semestre.

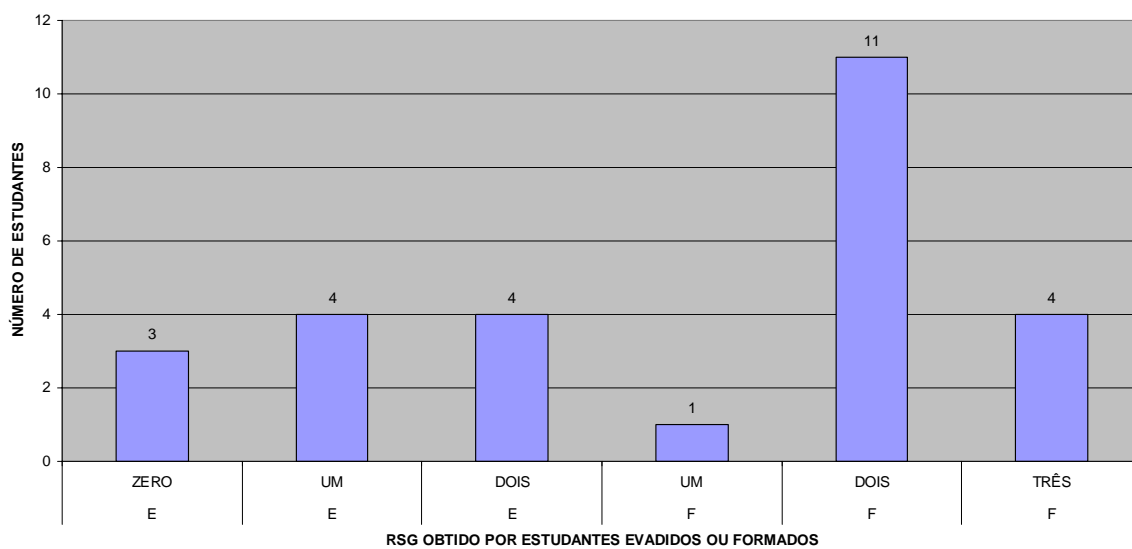
Tais resultados corroboram a constatação de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), com relação ao desempenho dos estudantes e a evasão nos cursos das três áreas do conhecimento. Além disso, remetem à correlação observada acerca da classificação obtida pelo estudante no Vestibular da UFMG com a evasão nos cursos da área de Ciências Exatas. Assim, o mais baixo desempenho verificado para os estudantes dos cursos de Engenharia do segundo semestre parecem referir a correlação identificada pelos autores. Nos gráficos que se seguem, os desempenhos acadêmicos dos estudantes nos cursos de Engenharia podem ser examinados:

CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA DA UFMG - INGRESSANTE 1º SEMESTRE DE 2000

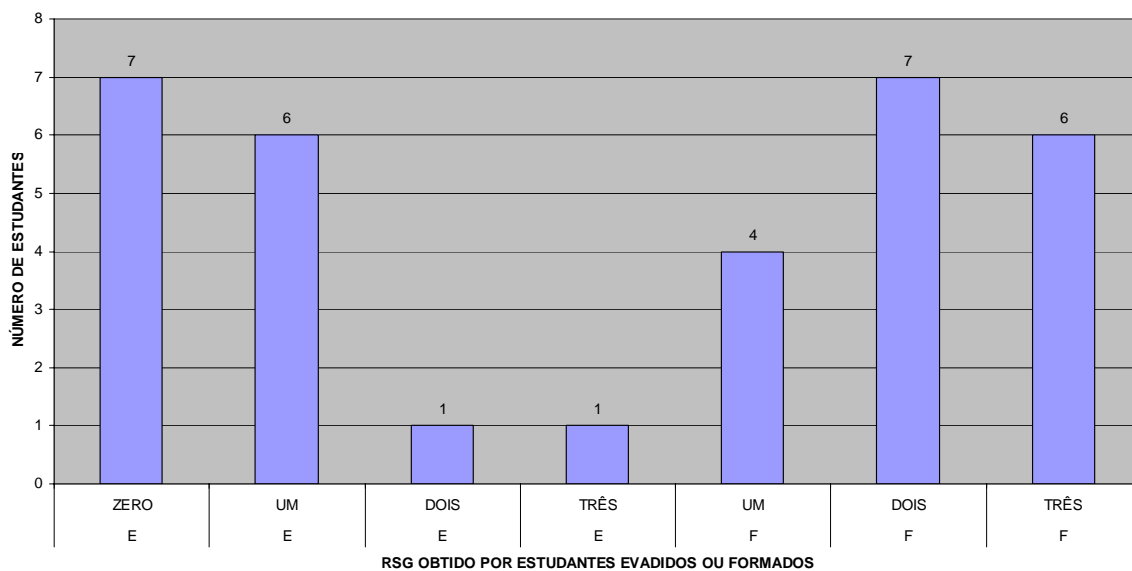


QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA DA UFMG - INGRESSANTE 2º SEMESTRE DE 2000

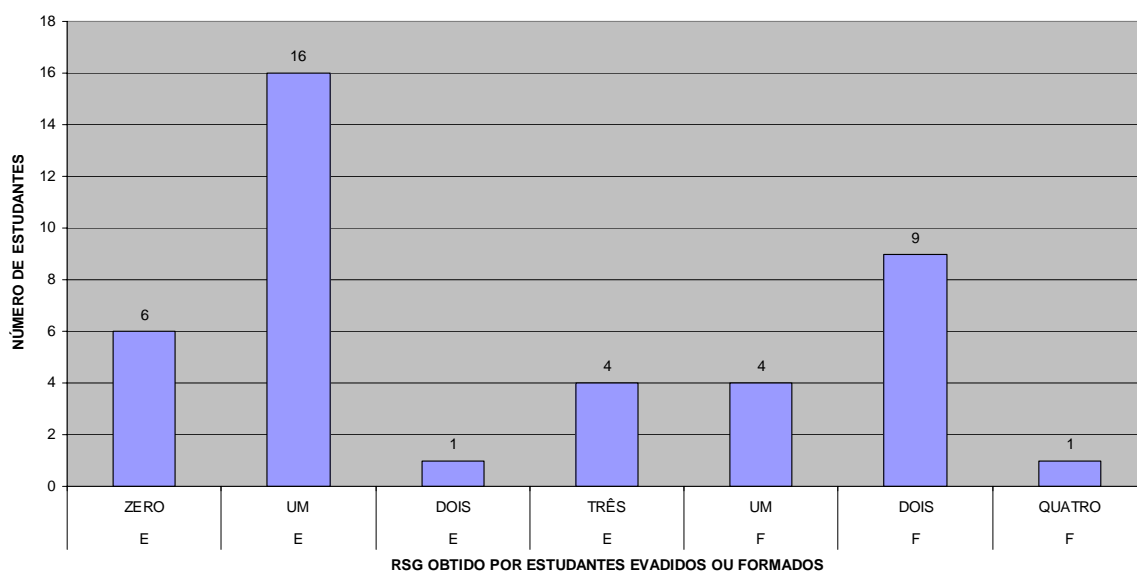


CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS DA UFMG- INGRESSANTE 1º SEMESTRE DE 2000



QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS DA UFMG - INGRESSANTE 2º SEMESTRE DE 2000



No curso de Matemática, também se verificam resultados similares aos dos cursos de Engenharia. Assim, constatamos que, de um total de quarenta e oito ingressantes em Matemática diurno, 16,7% (8 estudantes) evadiram com RSG dois e três, 14,6% (7 estudantes) evadiram com RSG acima de quatro, 8,3% (4 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 35,4% (17 estudantes) formaram com RSG acima de quatro e 25% (12 estudantes) formaram com RSG entre dois e três. Por sua vez, de um total de quarenta e sete ingressantes em Matemática noturno, 25,5% (12 estudantes) evadiram com RSG entre zero e um, 23,4% (11 estudantes) evadiram com RSG entre dois e três, 8,5% (4 estudantes) evadiram com RSG acima de quatro, 27,6% (13 estudantes) formaram com RSG entre dois e três e 14,9% (7 estudantes) com RSG acima de quatro.

Observamos nos resultados deste curso que, a evasão com rendimentos mais baixos é mais acentuada no turno noturno. Além disso, observa-se que o desempenho dos alunos formados no curso de Matemática diurno é melhor que o dos formados no turno noturno. Desse modo, enquanto 23,4% dos alunos de Matemática noturno se formaram com RSG três, a maioria dos alunos formados em Matemática diurno, ou seja, 27% deles, obteve rendimento quatro. Por outro lado, enquanto 4,1% evadiram, do curso de Matemática diurno, com rendimento igual a zero, no noturno esse índice foi de 17%.

Finalmente, no curso de Química diurno, observamos que de um total de quarenta e quatro ingressantes, 47,7% dos formados, ou seja, vinte e um estudantes, obtiveram RSG entre dois e três, 18,2% (8 estudantes) obtiveram RSG acima de quatro e 4,5% (2 estudantes) obtiveram RSG entre zero e um. Enquanto, 20,5% dos evadidos, que corresponde a nove estudantes, obtiveram RSG entre dois e três, 6,8% (3 estudantes) obtiveram RSG igual a quatro e apenas um estudante evadido, que representa 2,3% do total, obteve RSG igual a um.

No curso de Química noturno, observamos que de um total de quarenta e um ingressantes, 36,6% dos formados (15 estudantes) obtiveram RSG entre dois e três e 14,6% (6 estudantes) obtiveram RSG acima de quatro. Enquanto, 26,8% dos evadidos (11 estudantes) obtiveram RSG entre dois e três, 17% (7 estudantes) obtiveram RSG entre zero e um e 4,9% (2 estudantes) obtiveram RSG igual a quatro.

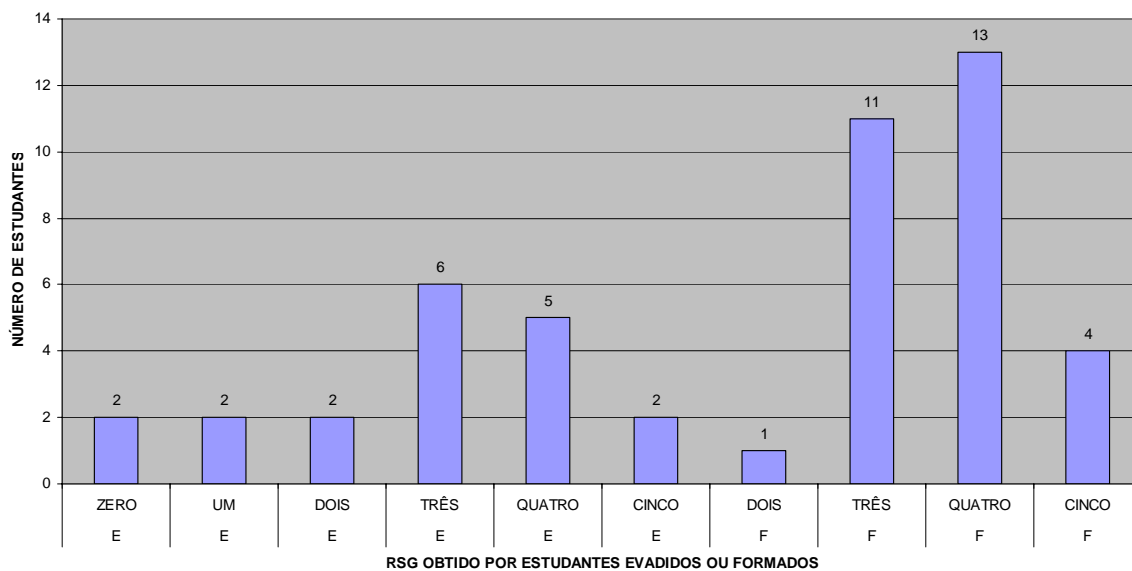
No curso de Química, verifica-se que, o desempenho para alunos formados e evadidos do turno diurno é mais elevado que aquele observado para os estudantes do turno noturno. Tal constatação evidencia que a diferença de desempenho observada entre o diurno e o noturno corrobora a explicação anteriormente apontada para o comportamento da evasão em função da classificação obtida no Vestibular da UFMG, realizada por Peixoto, Braga e Bogutchi (2003).

Além disso, constata-se, no curso de Química, a existência de uma semelhança de desempenho entre estudantes evadidos e formados de um mesmo turno. Assim, observa-se que a maior quantidade de estudantes formados no curso de Química diurno obteve rendimento igual ao da maior quantidade de evadidos deste mesmo turno. Enquanto, no turno noturno, essas estatísticas são ainda mais idênticas. A maior quantidade de estudantes formados e evadidos do noturno obteve rendimentos análogos.

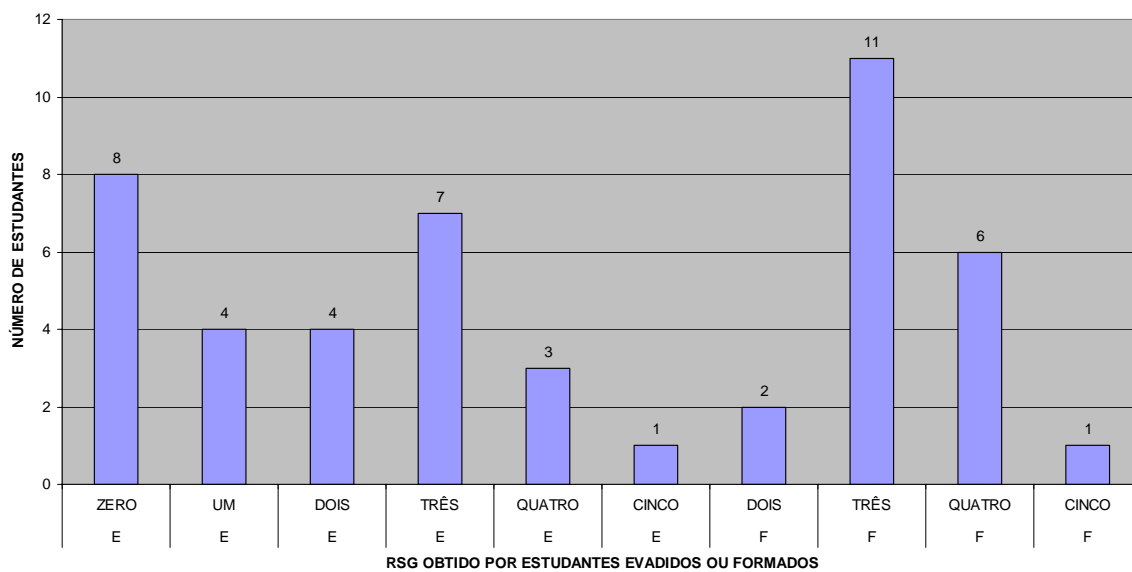
Observando que, a permanência de muitos estudantes foi efetuada com rendimentos baixos e similares àqueles verificados para uma parcela significativa de evadidos de um mesmo turno, inferimos que outros fatores associaram-se ao desempenho para determinar a evasão no curso de Química. Os resultados destacados, com relação aos desempenhos dos estudantes dos cursos de Matemática e Química, em ambos os turnos de oferecimento na UFMG, podem ser examinados nos gráficos que se seguem:

CURSO DE MATEMÁTICA

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ 4º PERÍODO, NO CURSO DE MATEMÁTICA DIURNO DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000

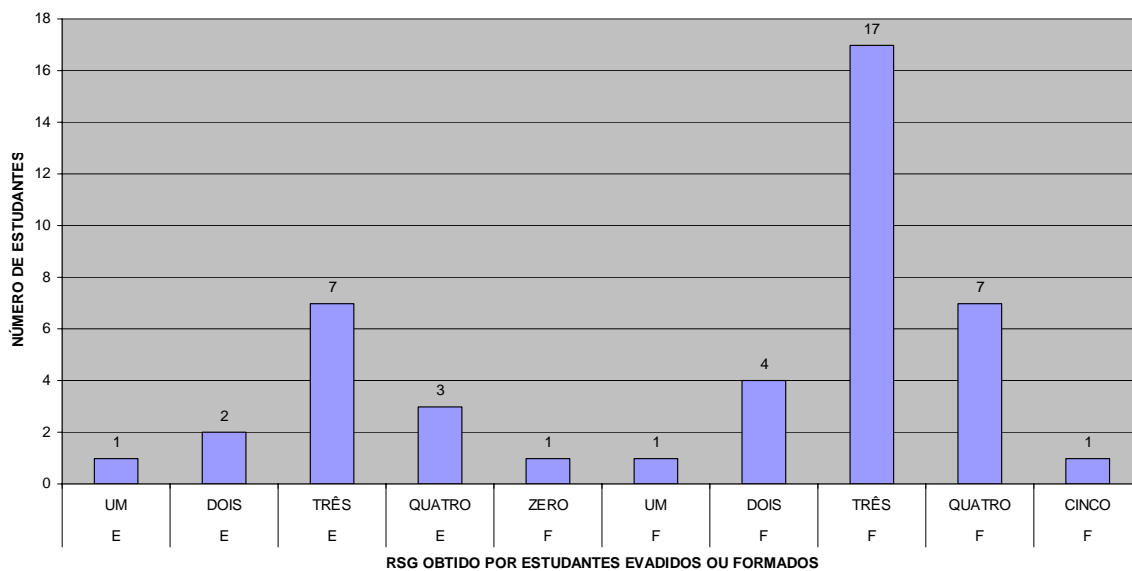


QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE MATEMÁTICA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTE 1º SEMESTRE DE 2000

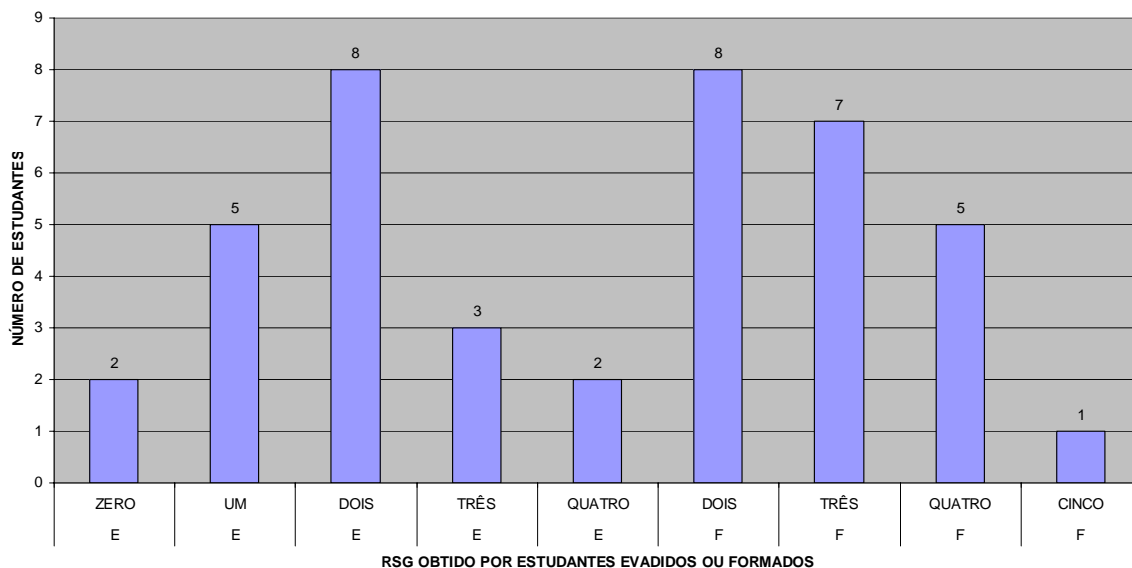


CURSO DE QUÍMICA

QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE QUÍMICA DIURNO DA UFMG- INGRESSANTE 1º SEMESTRE DE 2000



QUANTIDADE DE ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, SEGUNDO A MÉDIA DE RSG OBTIDO ATÉ O 4º PERÍODO, NO CURSO DE QUÍMICA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTES 2º SEMESTRE DE 2000



4.6 - O TEMPO DE PERMANÊNCIA, A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTOS DE MATRÍCULA E A EVASÃO

Outra análise importante e subsequente à do desempenho acadêmico dos estudantes consiste em verificarmos o comportamento da evasão segundo o tempo de permanência na universidade. Para tanto devemos considerar o tempo de integralização curricular de cada curso e a existência de trancamentos de matrícula efetivados pelos estudantes.

Cada curso tem seu prazo de integralização curricular próprio, que abrange um mínimo – tempo mínimo permitido para a integralização -, um padrão – tempo de integralização estabelecido no currículo de referência – e um máximo – tempo máximo permitido para a integralização. Destaca-se que nenhum aluno pode permanecer na Universidade além do tempo máximo de integralização fixado para o seu curso. Sendo assim, apresentamos os períodos de integralização curricular em semestres para os cursos selecionados, na tabela que se segue:

TABELA 4
TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

CURSOS	TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM SEMESTRES		
	MÍNIMO	PADRÃO	MÁXIMO
ENGENHARIA METALÚRGICA (1º E 2º SEMESTRE)	8	10	16
ENGENHARIA DE MINAS (1º E 2º SEMESTRE)	8	10	17
HISTÓRIA DIURNO (LICENCIATURA E BACHARELADO)	6	8	12
HISTÓRIA NOTURNO (LICENCIATURA)	6	8	12
MATEMÁTICA DIURNO (LICENCIATURA OU BACHARELADO)	6 ou 8	7 ou 8	11 ou 13
MATEMÁTICA NOTURNO (LICENCIATURA)	6	8	13
QUÍMICA DIURNO (LICENCIATURA E BACHARELADO)	8	8	13
QUÍMICA NOTURNO (LICENCIATURA)	9	9	16

Fonte: Guia Acadêmico da UFMG

Além disso, para observarmos por quanto tempo o estudante, que se forma ou aquele que evade, permanece vinculado ao seu curso; devemos considerar a concretização de trancamentos de matrícula. Tal condição se faz importante porque os trancamentos garantem aos estudantes o direito de suspenderem, parcial ou integralmente, suas atividades acadêmicas, sem comprometimento do prazo total para a integralização curricular de seus respectivos cursos. Assim estabelece o Regimento com relação a tal procedimento:

Art. 45 – Observadas as disposições das Normas Gerais de Graduação³⁰, será permitido, a requerimento do aluno, durante a realização do curso, o trancamento de matrícula:

- I – total, por um período letivo, sem justificativa;*
- II – total, a juízo do Colegiado de Curso, com base em justificativa apresentada pelo aluno;*
- III – parcial, duas vezes em cada disciplina, uma sem e outra com justificativa, a juízo do Colegiado.*

Para a confecção do gráfico de análise do tempo de permanência, não discriminamos a quantidade de trancamentos efetuados pelos estudantes, apenas consideramos sua existência ou não. Logicamente, consideramos que a existência de trancamentos e um maior tempo de permanência na universidade demonstram que os trancamentos foram renovados e aprovados pelo Colegiado. Outra questão a ser observada nas representações realizadas consiste na existência de casos de estudantes formados, que não efetuaram trancamentos e que foram desligados nos períodos iniciais do curso. Trata-se de alunos ainda vinculados, que realizaram aproveitamento de créditos obtidos anteriormente em outra graduação e por isto o DRCA o registra como desligado no período de adição desses rendimentos. Tendo

³⁰ Segundo as Normas Gerais do Ensino de Graduação da UFMG:

63 - O trancamento total de matrícula poderá ser concedido em qualquer época, por tempo determinado, a juízo do Colegiado de Curso, com base em justificativa apresentada pelo aluno.

64 - No decorrer de seu curso poderá requerer uma única vez, o trancamento total por um semestre, que lhe será concedido automaticamente, sem apresentação de justificativa.

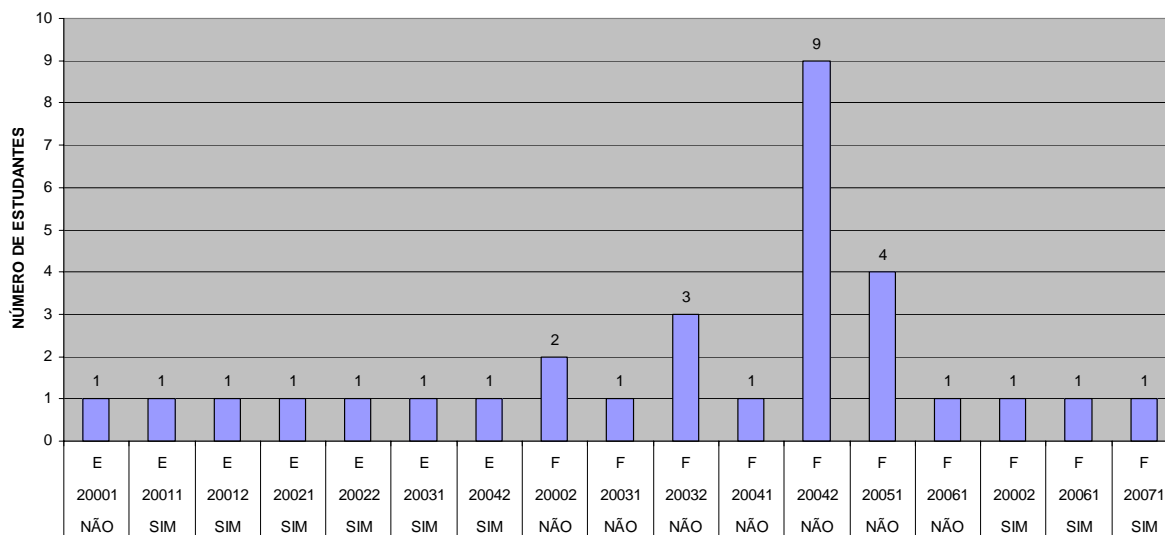
65 – O trancamento parcial de matrícula poderá ser concedido até duas vezes em cada disciplina, desde que seja respeitado o termo mínimo de créditos do curso, nas seguintes situações:

- a) automaticamente, mediante requerimento do aluno, uma única vez;
- b) mediante autorização do Colegiado de Curso face a justificativa do aluno, uma única vez.

em vista estas considerações, segue a apresentação dos gráficos, com os respectivos períodos de desligamento, a efetivação ou não de trancamentos de matrícula para cada um dos estudantes, evadidos ou formados, dos cursos de graduação selecionados.

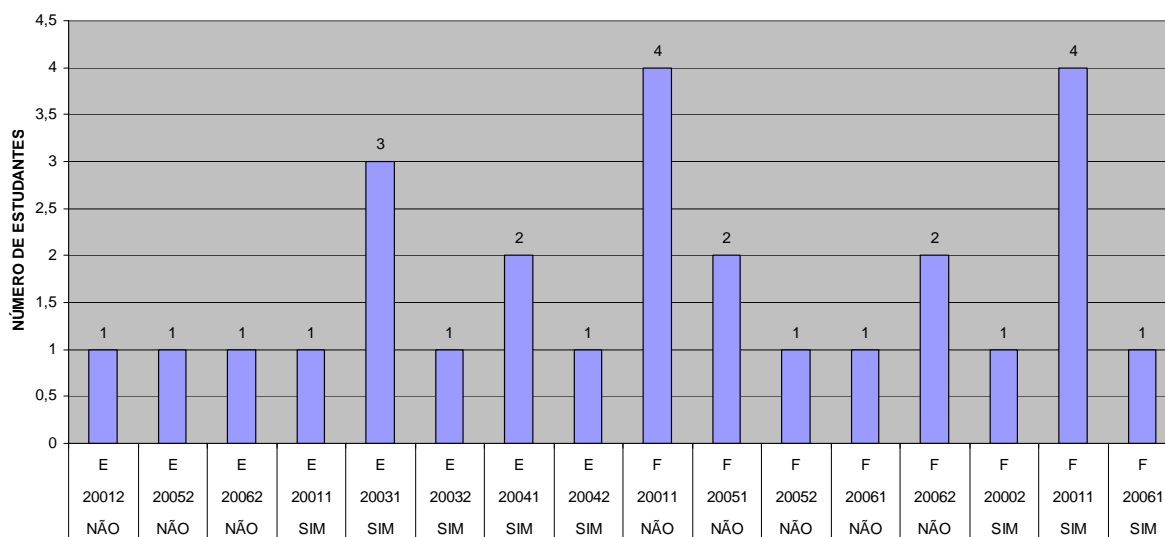
CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000



PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

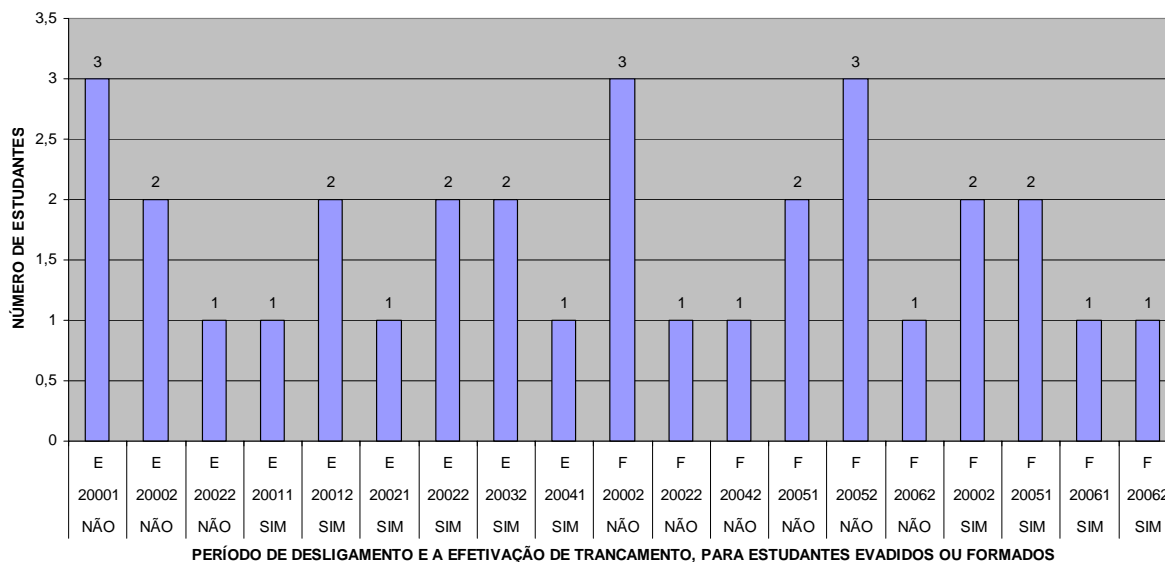
PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE ENGENHARIA METALÚRGICA DA UFMG - INGRESSANTES 2º SEMESTRE DE 2000



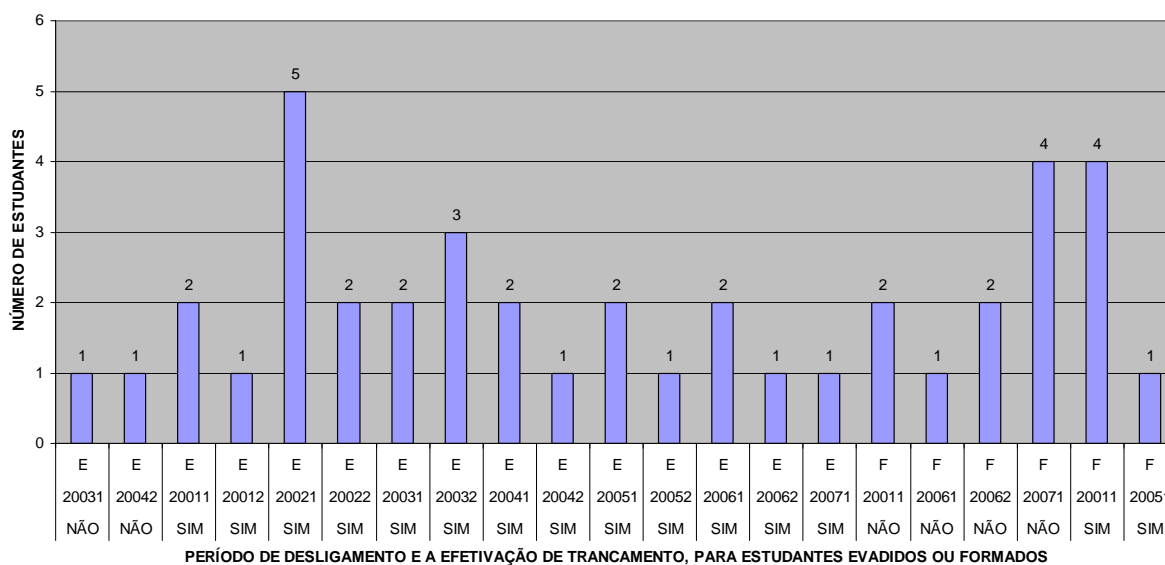
PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000

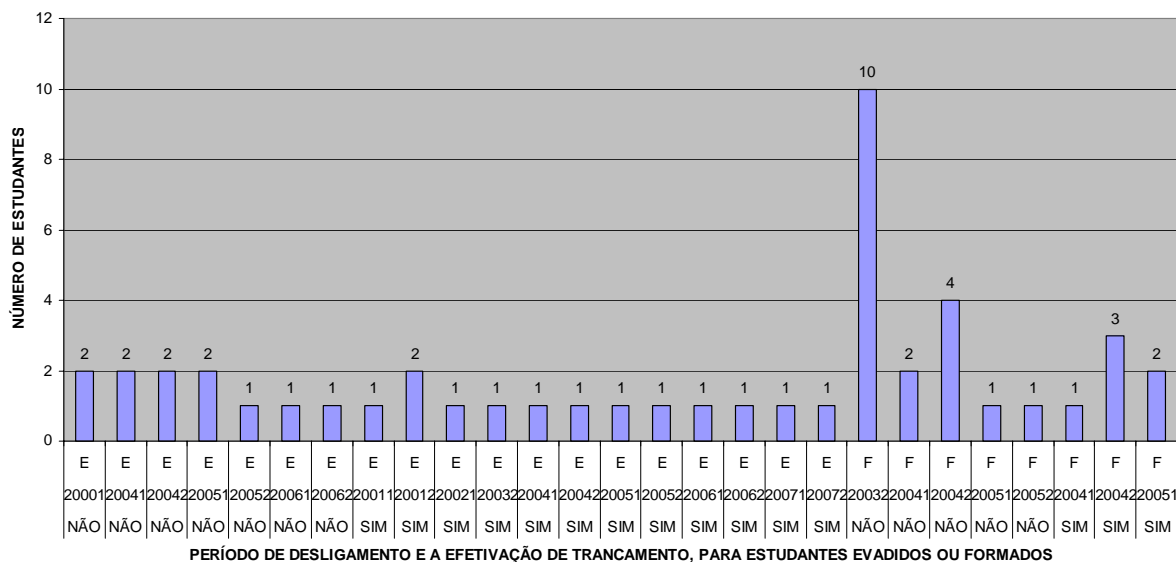


PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE ENGENHARIA DE MINAS DA UFMG - INGRESSANTES 2º SEMESTRE DE 2000

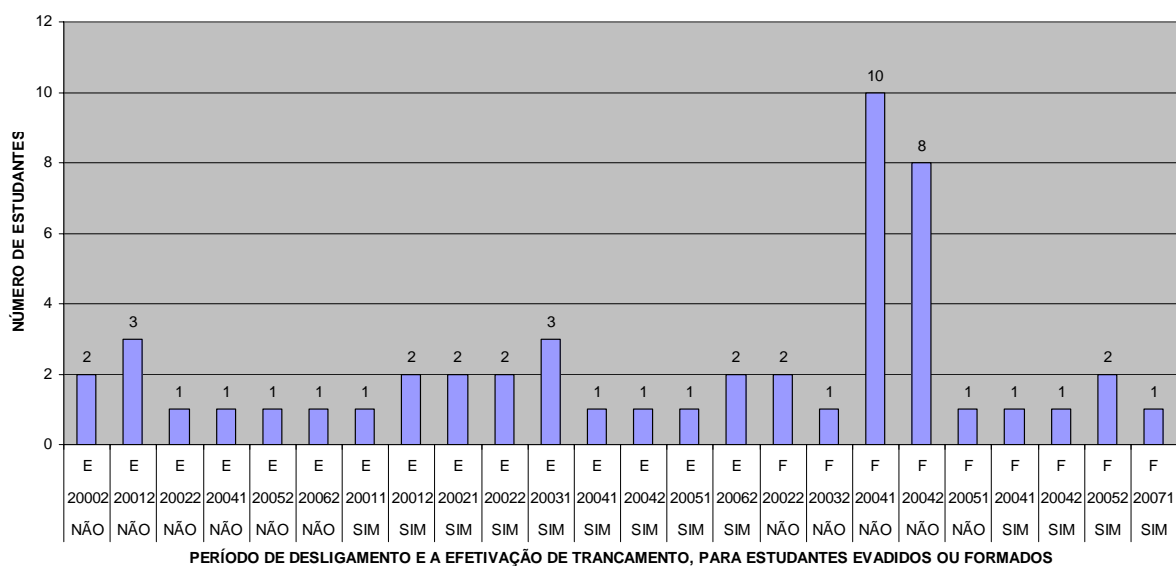


CURSO DE HISTÓRIA

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE HISTÓRIA DIURNO DA UFMG - INGRESSANTES 1º PERÍODO DE 2000

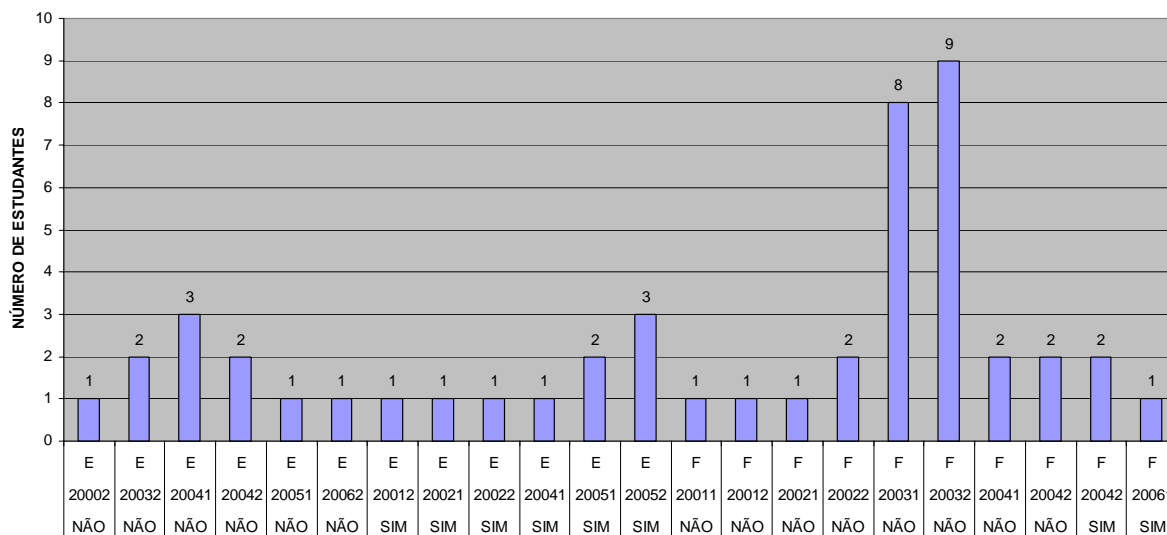


PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE HISTÓRIA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTES 2º SEMESTRE DE 2000



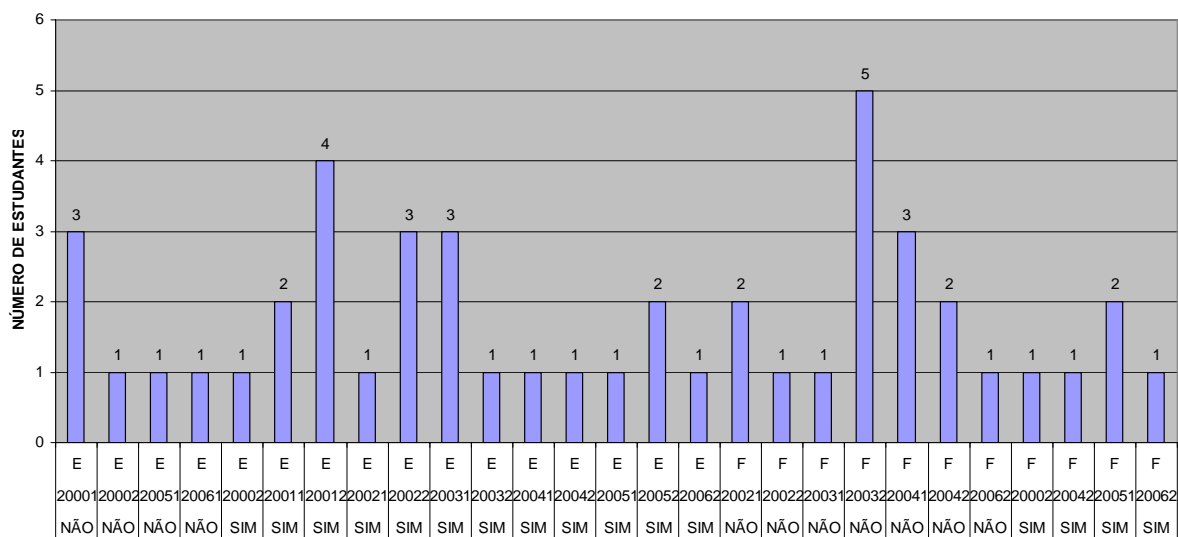
CURSO DE MATEMÁTICA

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE MATEMÁTICA DIURNO DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000



PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

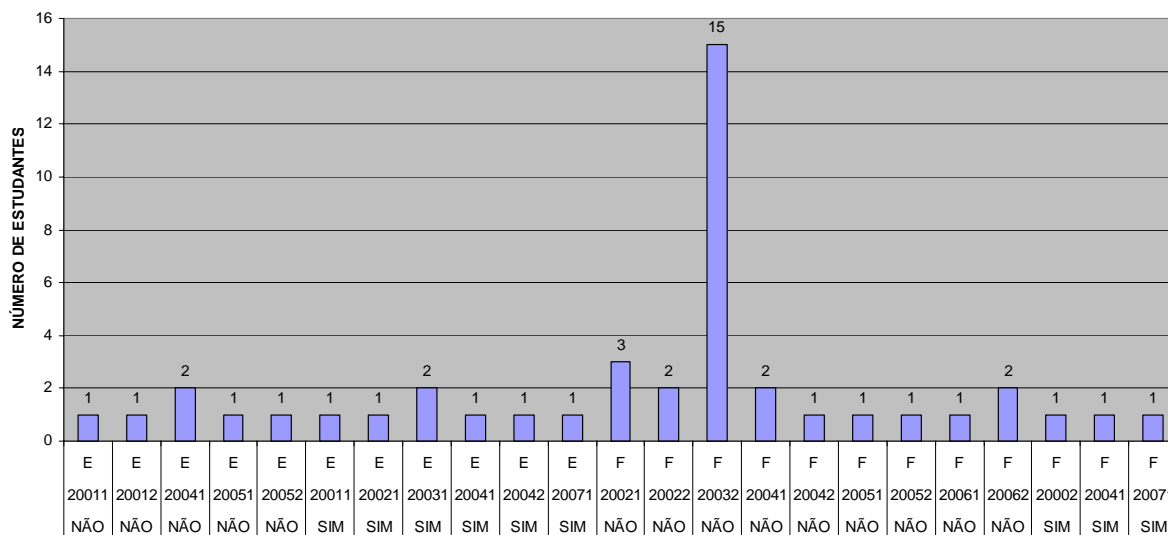
PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE MATEMÁTICA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000



PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

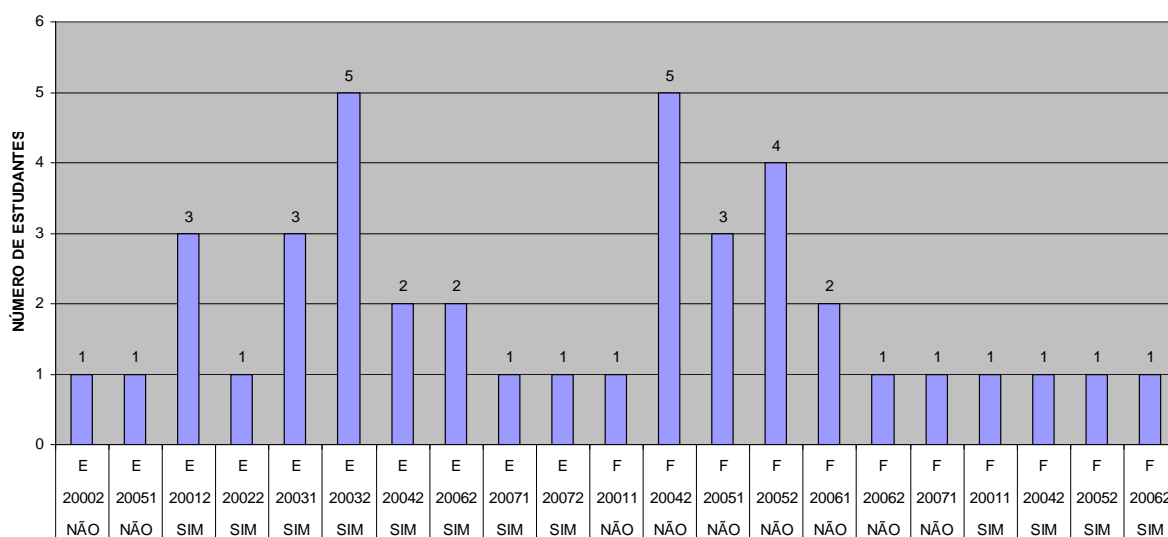
CURSO DE QUÍMICA

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE QUÍMICA DIURNO DA UFMG - INGRESSANTES 1º SEMESTRE DE 2000



PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA, PARA ESTUDANTES EVADIDOS E FORMADOS, NO CURSO DE QUÍMICA NOTURNO DA UFMG - INGRESSANTES 2º SEMESTRE DE 2000



PERÍODO DE DESLIGAMENTO E A EFETIVAÇÃO DE TRANCAMENTO, PARA ESTUDANTES EVADIDOS OU FORMADOS

Observamos que, em dez semestres, ou seja, no segundo semestre de 2004 (20042) ou no tempo padrão de integralização curricular do curso de Engenharia Metalúrgica do 1º semestre, nove alunos formados concluíram seus cursos de graduação. Outros cinco estudantes o fizeram num tempo mínimo e dez alunos concluíram no tempo máximo. Destes últimos concluintes, três deles, que totalizam 10% da turma, realizaram trancamento de matrícula. Seis estudantes evadidos efetuaram trancamentos e apenas um evadido, que representa 3% da turma, não efetuou trancamento. Este desligou-se do curso no primeiro semestre de 2000 (20001). A maioria dos estudantes desta turma, 21 estudantes ou 68% do total, se formou sem trancamento de matrícula.

No curso de Engenharia Metalúrgica do 2º semestre, dois alunos concluíram o curso no tempo padrão e o restante dos formados, quatorze alunos, o fizeram no tempo máximo. Destes, que concluíram no tempo máximo, seis alunos ou 22% da turma realizaram trancamento de matrícula. Dentre aqueles formados no tempo padrão ou no máximo, dez estudantes formados, 37% dos estudantes, concluíram o curso sem trancamentos. Três estudantes evadidos, que representam 11% do total desta turma, não efetuaram trancamentos de matrícula. Destes, dois estudantes permaneceram no curso por um tempo relativamente extenso, um até o final de 2005 e o outro até o final de 2006. Por sua vez, oito estudantes ou 30% dos alunos deste curso realizaram trancamentos de matrícula, mas não concluíram suas graduações.

No tempo padrão para a integralização curricular do curso de Engenharia de Minas, ou seja, em dez semestres, verifica-se para aqueles que entraram no 1º semestre que, apenas um aluno concluiu o curso no tempo padrão. Nenhum estudante concluiu o curso no tempo mínimo e o restante dos formados (16 alunos) o fez no tempo máximo. Pode-se observar que dentre os formados, 34% deles, que significam onze estudantes, concluíram a graduação sem trancamentos. Enquanto seis concluintes, 19% desta turma, o fizeram com o trancamento de matrícula. Seis estudantes evadidos, ou 19 % do total, não efetuaram trancamento e foram desligados mais no início do curso. Nove estudantes evadidos, que simbolizam 28% do total, efetuaram trancamentos. Para este último grupo de estudantes, o processo de evadir parece ter sido iniciado bem no início do curso, dado o registro mais avançado de desligamento ter ocorrido no primeiro semestre de 2004 (20041).

No curso de Engenharia de Minas do 2º semestre, constatamos que nenhum aluno concluiu o curso no tempo mínimo, um aluno o fez no tempo padrão e o restante dos formados (13 alunos) o fez no tempo máximo permitido para a integralização. Nove estudantes formados ou 22% da turma concluíram a graduação sem trancamentos. Com relação aos evadidos, 61% da turma, ou seja, vinte e cinco estudantes trancaram matrícula. Estes estudantes mantiveram vínculo por períodos prolongados de tempo, mas não concluíram o curso. Dois estudantes desta turma ou 5% do total, não trancaram matrícula e permaneceram no curso por um extenso período de tempo sem conseguir concluí-lo.

No curso de História diurno, dez alunos se formaram no tempo padrão, quatorze alunos o fizeram no tempo máximo permitido e nenhum aluno concluiu no tempo mínimo. Deste total de concluintes, constata-se que, dezoito alunos ou 37% da turma finalizaram o curso sem trancamentos. Onze evadidos, que representam 23% da turma, não trancaram matrícula e permaneceram no curso por um longo período de tempo. Enquanto treze estudantes ou 27% dos estudantes trancaram matrícula, mas também evadiram-se em prazos extensos.

Em História noturno, observa-se que em oito semestres, no tempo padrão de integralização curricular, dez alunos concluíram o curso. Nenhum estudante o fez no tempo mínimo e dezessete estudantes o fizeram no tempo máximo permitido. Destes, vinte e dois concluintes, que perfazem um total de 43% dos estudantes desta turma, realizaram o curso sem efetuar trancamentos. Nove evadidos, que totalizam 18% do total de estudantes, não trancaram matrícula. E por fim, quinze estudantes evadidos pediram trancamento, esse número de estudantes representa 29% do total da turma.

No curso de Matemática diurno, em sete semestres, oito estudantes concluíram seu curso no tempo padrão e dois concluíram no tempo mínimo exigido para a licenciatura. Se considerarmos os prazos do bacharelado, no tempo mínimo e padrão que são coincidentes, nove estudantes concluíram a graduação. Com maiores prazos, dez estudantes se formaram em Matemática no turno diurno. As porcentagens para a conclusão segundo a efetivação de trancamentos de matrícula são as que se seguem: vinte e seis estudantes, que significam 54% dos estudantes se formaram sem trancamentos; três estudantes, 6% do total, se formaram com

trancamentos, dez evadidos, 21% do total, não realizaram trancamentos e nove evadidos, 19% do total, utilizaram-se do recurso de trancamento.

Em Matemática noturno, no tempo padrão de conclusão do curso cinco estudantes se formaram. Dois concluíram no tempo mínimo e treze utilizaram-se do prazo máximo. Destes formados, quinze estudantes não efetuaram trancamentos de matrícula. Este número significa uma porcentagem de 32% do total de estudantes da turma. Os outros cinco formados, que correspondem a uma porcentagem de 11% dos estudantes, efetuaram trancamentos. Grande número de evadidos, vinte e um alunos ou 44% da turma, efetuaram trancamento. Os restantes seis alunos evadidos, representantes de 13% do grupo de Matemática noturno, não efetuaram trancamentos de matrícula.

No tempo padrão e no tempo mínimo, que são idênticos para conclusão do curso de Química diurno, quinze estudantes se formaram. Além desses os dezesseis estudantes que também concluíram o curso o fizeram em maior período de tempo. Destes formados, vinte e oito estudantes, que correspondem a 63% do total da turma, não efetuaram trancamentos de matrícula. Três estudantes formados, ou 7% da turma, efetuaram trancamentos. Com relação aos estudantes que evadiram-se, sete estudantes, que correspondem aos 16% do total da turma, também efetuaram trancamentos e não concluíram o curso. E por último, seis estudantes evadidos, que representam 14% do curso diurno de Química, não efetuaram trancamentos.

No curso de Química noturno, nos tempos de integralização padrão e mínimo, que também apresentam prazos idênticos, formaram-se cinco alunos. Enquanto no prazo máximo formaram-se o restante dos concluintes, dezesseis estudantes. Destes, dezessete estudantes concluíram o curso sem trancar matrícula. Enquanto quatro o fizeram com trancamentos. Dezessete estudantes representam 41% do total de alunos da turma e os outros quatro, 10%. Dezoito estudantes evadiram com trancamento e os últimos dois evadiram sem trancar a matrícula. A porcentagem de estudantes que evadiram e trancaram a matrícula foi de 44% enquanto a dos que evadiram sem trancar foi de 5%.

Dentre as situações descritas, observamos que, grande número de alunos, nos cursos selecionados, demora mais que o tempo padrão para concluírem seus cursos de origem. Observa-se que muitos estudantes evadidos utilizam-se do

recurso de trancamento para preservar seus vínculos com a UFMG, porém constata-se que, a situação que conduziu estes alunos a solicitarem o pedido de trancamento de matrícula acaba por desligá-los da universidade. Verifica-se que a maioria dos formados não efetua trancamentos de matrícula enquanto uma pequena parcela de evadidos que não efetua trancamentos, permanece na universidade, em média, por mais de dois anos, buscando concluir suas graduações sem muito êxito. Infere-se a partir desses resultados que, o vínculo com a UFMG, tanto para evadidos quanto para formados, parece ser algo prezado pelos estudantes. Tal conclusão deve-se a constatação de um grande esforço para garantirem esta permanência, seja através de maiores prazos para concluírem a graduação ou utilizando de trancamentos, no caso dos evadidos, para tentarem concluir.

4.7 - ATENDIMENTO DA FUMP E A EVASÃO NOS CURSOS SELECIONADOS

Por último, considerando as características socioeconômicas do alunado dos cursos selecionados, que apresenta um perfil mais desfavorecido em contraposição àquele verificado para estudantes dos cursos de graduação de baixa evasão desta universidade, gostaríamos de observar o efeito do atendimento da FUMP sobre a evasão nos cinco cursos. Para tanto, correlacionamos os nomes dos estudantes atendidos com a condição de terem ou não concluído o curso, a fim de verificar a implicação desse atendimento para o conjunto da turma.

Para os estudantes dos cursos em questão, a condição de serem provenientes das camadas mais desfavorecidas proporciona o privilégio de serem aprovados na UFMG; porém não garante a eles o êxito de conseguirem concluir suas graduações de origem. Como observado anteriormente, o auxílio da FUMP se direciona para os alunos destes cursos cujo perfil do ingressante é mais desfavorecido. Contudo, percebemos que não são todos os estudantes dos cursos aqui selecionados que são atendidos pela Fundação. Desse modo, questionamos se para todos os estudantes dos cursos de baixo prestígio existem condições de conclusão do curso superior na UFMG.

Constatamos, segundo a tabela que se segue, que o maior índice de evasão acontece para aqueles estudantes não atendidos pela FUMP. Além disso, pode-se observar que o efeito do atendimento parece garantir a conclusão para um grupo extenso de estudantes atendidos. Verifica-se que uma grande porcentagem dos formados não foi atendida e uma pequena parcela de atendidos não conseguiu concluir suas graduações na UFMG.

Diante desses resultados, retomamos nossa indagação acerca das reais condições de conclusão para um grupo de estudantes das camadas desfavorecidas que não foram atendidos pela FUMP e que evadiram da universidade. Pensamos que, para tais estudantes, existiu um enumerado de faltas escolares, sociais, psicológicas, culturais, etc, que também não deixam de ser socioeconômicas, associadas ao fato de não possuírem nenhuma forma de amparo institucional, que a universidade exige para garantir a sua permanência dentro dela. Esta constatação ratifica a necessidade de aprofundar a análise da evasão para o grupo de estudantes evadidos que não foram atendidos pela FUMP, sendo este, portanto, o objeto do nosso próximo capítulo.

TABELA 5
RELAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO DA FUMP E A EVASÃO – INGRESSANTES 2000/UFMG

NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS ATENDIDOS PELA FUMP E A CONDIÇÃO DE EVASÃO NOS CURSOS SELECIONADOS								
CURSOS	ATENDIMENTO FUMP EM NÚMERO ABSOLUTO E PORCENTAGEM							
	ATENDIDO FORMADO		ATENDIDO EVADIDO		NÃO ATENDIDO FORMADO		NÃO ATENDIDO EVADIDO	
	NÚMERO ABSOLUTO	PORCENTA GEM	NÚMERO ABSOLUTO	PORCENTA GEM	NÚMERO ABSOLUTO	PORCENTA GEM	NÚMERO ABSOLUTO	PORCENTA GEM
ENGENHARIA DE MINAS (1° e 2° SEMESTRES)	15	21%	18	25%	16	22%	24	32%
ENGENHARIA METALÚRGICA (1° e 2° SEMESTRES)	25	42%	5	9%	16	28%	12	21%
HISTÓRIA DIURNO (1° SEMESTRE)	8	17%	9	19%	18	37%	13	27%
HISTÓRIA NOTURNO (2° SEMESTRE)	12	24%	6	12%	17	33%	16	31%
MATEMÁTICA DIURNO (1° SEMESTRE)	9	19%	8	17%	21	43%	10	21%
MATEMÁTICA NOTURNO (1° SEMESTRE)	7	15%	6	13%	15	32%	19	40%
QUÍMICA DIURNO (1° SEMESTRE)	14	32%	4	9%	17	39%	9	20%
QUÍMICA NOTURNO (2° SEMESTRE)	15	37%	10	24%	6	15%	10	24%
TOTAL	105	26%	66	16%	126	30%	113	28%

Fonte: Dados disponibilizados pela Fundação Universitária Mendes Pimentel - FUMP e pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA.

CAPÍTULO 5: O ESTUDANTE EVADIDO - QUESTÕES SOCIOECONOMICAS E CULTURAIS.

Introdução: Este capítulo tem por objetivo a caracterização do perfil socioeconômico e cultural do estudante evadido além de discorrer sobre as dificuldades de integração acadêmica vivenciadas por ele dentro da UFMG. Para tanto, o capítulo está dividido em dois subitens. Numa primeira parte, apresentamos a caracterização do perfil socioeconômico e cultural do estudante evadido, confrontando este perfil com o do estudante formado, bem como identificamos suas dificuldades de integração na UFMG. Na segunda parte, apontamos a integração acadêmica estabelecida pelos estudantes formados nos cursos de graduação selecionados como contraponto para se entender o processo de desligamento do estudante evadido.

5.1 – O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO ESTUDANTE EVADIDO CONTRAPOSTO AO PERFIL DO ESTUDANTE FORMADO

Antes de passar à apresentação dos resultados, gostaria de esclarecer que o relato das entrevistas apontou algumas aproximações que foram associadas às interpretações teóricas às quais este trabalho se filiou, permitindo, assim, criar as categorias de análise para o estudo de caso dos evadidos da UFMG. Desse modo, os entrevistados apresentaram-se como estudantes trabalhadores e não trabalhadores quanto à sua condição pessoal, estudantes oriundos de escolas públicas e privadas, estudantes que auxiliam nas despesas da casa e estudantes cujos pais possuem ou não diploma de curso superior, todos analisados dentro de uma classificação mais geral definida pelo Critério Brasil.

Lembrando que o roteiro de perguntas apresentado aos entrevistados seguiu o eixo teórico inspirado nos trabalhos de Vicent Tinto e de Pierre Bourdieu, constatou-se, nos casos selecionados para rastrear o perfil dos evadidos, que outros fatores interferiam na permanência dos alunos nos seus cursos de graduação,

dentre esses, destacam-se: o fato de serem estudantes recém-chegados do interior, por observarem trajetórias acidentadas na educação básica, por procederem de estabelecimentos escolares que agregaram baixo valor pedagógico ao desempenho de seus alunos no Vestibular de 2003 da UFMG, por possuírem baixos propósitos acadêmicos e por se reconhecerem diferentes dos demais estudantes desta instituição. Este fato induziu-nos a não tratar os alunos apenas de forma quantitativa, pois pensamos metodologicamente que o tratamento das categorias de análise forçaria uma padronização que poderia sacrificar algumas riquezas analíticas e qualitativas que se mostraram afinadas com o referencial teórico utilizado.

Diante disso, optamos por trabalhar não exclusivamente com as categorias apresentadas, dispondo os relatos dos entrevistados de forma quantitativa, mas lidar com as atenuações. Tomamos as categorias como eixos centrais e referenciais para estabelecer comparações, analisando os casos de acordo com aproximações ou distâncias guardadas com as mesmas categorias, pensadas como elementos centrais na análise. Tais procedimentos foram tomados para apresentar a riqueza dos depoimentos que se mostraram muito coerentes com o eixo teórico deste estudo.

Ganhou-se de um lado, perdeu-se por outro. Os relatos analisados desta forma possibilitaram a criação de novas subcategorias, ampliando-se a possibilidade de novas abordagens e outros desdobramentos. Perdeu-se a não concluir uma análise quantitativamente definida para subsidiar a política pública para a educação superior. Esta parte ainda está por fazer.

Ao apresentar mais desdobramentos do que as hipóteses iniciais tinham previsto, os relatos mostraram que seria preciso uma análise mais detalhada e qualitativa, antes de serem reduzidas a grade das categorias previstas. A possibilidade de novas subcategorias se mostrou relevante e não pode ser excluída, tanto que elas foram apresentadas no capítulo.

5.1.1 – CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA

Segundo análise da classificação socioeconômica, aferida pelo Critério Brasil³¹, os estudantes evadidos e não-evadidos identificados nesta pesquisa se caracterizam por serem de classe média, por terem rendimentos entre R\$ 1669,00 (B2) e R\$ 7793,00 (A1), por integrarem famílias nucleadas e, sobretudo, por constituírem-se de categorias sociais tipicamente assalariadas. Destaca-se, neste intervalo de renda, a predominância de rendimentos no valor de R\$ 2804,00 principalmente, entre os estudantes evadidos. Observa-se que, para 70% dos estudantes que não concluíram suas graduações de origem, os rendimentos encontrados foram classificados em B1. Verifica-se ainda que, em 80% dos casos de evasão analisados, o perfil socioeconômico do evadido é mais baixo que o do estudante formado. Na tabela que se segue, os cursos analisados estão distribuídos conforme sua classificação predominante:

Tabela 6 - Classificação socioeconômica dos estudantes entrevistados dos cursos analisados, segundo o Critério Brasil.

	EVADIDO	NÃO-EVADIDO
ENGENHARIA DE MINAS 1º e 2º SEMESTRES	B1	A2
ENGENHARIA METALÚRGICA 1º SEMESTRE	B1	A2
ENGENHARIA METALÚRGICA 2º SEMESTRE	B1	A1
HISTÓRIA DIURNO	B1	A2
HISTÓRIA NOTURNO	A2	A1
MATEMÁTICA DIURNO	A1	B2
MATEMÁTICA NOTURNO	B1	A2
QUÍMICA DIURNO	A2	B1
QUÍMICA NOTURNO	B1	B1

³¹ Segundo estabelecido no capítulo 3 e definido na metodologia desta pesquisa, os valores consultados da renda familiar, referente ao ano de 2007, para a classe A1 era de 7.793 reais; A2 de 4.648 reais; B1 de 2.804 reais; B2 de 1.669 reais; C de 927 reais; D de 424 reais e E de 207 reais.

A principal discrepância entre a situação de evasão e aquela de formado consiste na condição do estudante ser ou não, um estudante-trabalhador. Em 80% dos casos de evasão, os estudantes trabalhavam concomitantemente à realização de seus estudos superiores. Apenas dois estudantes evadidos não trabalhavam enquanto cursavam a graduação na UFMG. Por sua vez, 30% dos estudantes não-evadidos trabalhavam, enquanto 70% eram apenas estudantes.

Entre os estudantes evadidos, que não trabalhavam concomitantemente à realização de seus estudos superiores na UFMG, identificamos dois casos. Um era proveniente de escola de ensino médio do interior, o que parece ter impactado no início da sua trajetória acadêmica, e o outro, apresentou uma trajetória acidentada no ensino médio com reprovações e mudanças de escola. Para o primeiro caso, observamos que, o fato de ser proveniente de escola de ensino médio do interior implicou em alterações abruptas no seu cotidiano e na organização das atividades de estudo. Assim, ao transferir-se de uma cidade pequena para um grande centro metropolitano, vindo morar com parentes da família na capital mineira, este estudante enfrentou dificuldades de adaptação, o que interferiu no desenvolvimento dos seus estudos.

Em suas declarações o estudante considera que o início do curso foi muito difícil e entediante, que a passagem do ensino médio para o ensino superior aconteceu de maneira abrupta e ainda que a cobrança no ensino superior era demasiadamente intensa. Afirma que não conseguia visualizar o propósito de aprender muitas coisas ensinadas no início do curso, que segundo ele aconteciam “*sem nenhum suporte prático*”, que se dedicava pouco à graduação cursada, cerca de duas horas semanais, e como conclusão, assevera que, não gostou da graduação realizada, por não ter tido afinidade com as matérias e em função disso, não demonstrava interesse em estudá-las.

No ponto de partida este estudante sonhava seguir a carreira de engenheiro, para tanto inspirava-se em seu pai, que era técnico em Mineração. Passou na primeira tentativa no Vestibular da UFMG, visava graduar-se e trabalhar em uma mineradora, onde pensava que teria boas condições de trabalho e salário na mesma área atuação do pai. Projetava morar no exterior, como investimento na carreira que desejava construir e, por fim, acreditava que a UFMG, segundo suas palavras, “*por*

ser a melhor universidade de Minas Gerais”, possibilitaria a realização deste seu sonho.

Este estudante recebeu um forte investimento familiar em sua trajetória escolar, pois reingressou na UFMG, no curso de Economia, após ter sido desligado de Engenharia de Minas. Em seu grupo familiar, ele foi o único, dentre os filhos, que conseguiu se graduar em uma instituição universitária pública. Contudo, apesar de todo o investimento familiar realizado para efetivação de um propósito acadêmico de sucesso, a condição de ser um estudante que veio do interior, associada a um conjunto de transformações por ele experienciadas, no início de uma nova fase de estudos, parecem ter interferido no seu desempenho acadêmico, desvirtuando a concretização de seus planos.

O segundo caso referido é o de um estudante que também foi aprovado na primeira tentativa para o curso de Engenharia de Minas, porém com entrada prevista para o segundo semestre. Este estudante teve uma trajetória escolar acidentada no ensino médio, também não trabalhou enquanto cursava a graduação na UFMG e sua trajetória acadêmica foi marcada por uma grande decepção com o ambiente universitário da UFMG.

Segundo ele, por mais que se esforçasse, não conseguia obter êxito no curso, o ambiente da universidade desestimulava qualquer intenção de seguir em frente, porque antes dele muitas pessoas já estavam decepcionadas no curso e umas repassavam para as outras as suas frustrações. Considera que o ambiente do ICEX (Instituto de Ciências Exatas) não era sadio e acolhedor, que muitos professores não estavam preparados para transmitir o conhecimento que deveriam fazê-lo e que a relação entre professor e aluno não existia dentro da Instituição. De acordo com o estudante, existia sempre uma relação de poder, uma hierarquia muito bem definida que era imposta entre eles. Assim, se expressa o estudante com relação à sua experiência acadêmica dentro da UFMG:

Entrevistado 7: Eu fiquei oito meses sem estudar. O primeiro período foi muito assim...não levei a sério...sabe? Aí eu acho que foi problema meu mesmo. Agora... eu achei assim...professores despreparados... ah eu... pra te ser sincero, as palavras que eu poderia usar seriam: Não senti firmeza no curso, sabe? Eu não... E

outra coisa também. Não é uma coisa que é só minha que é...igual eu tô te falando...não é que eu reclamo de tudo, não sei o que lá... Não, eu não...Mas tô falando assim: Isso é o parâmetro de todos os alunos. Eu, por exemplo, quando eu entrei na faculdade, meu irmão já estudava lá há um ano. Ou seja, ele estava dois períodos na minha frente. Tanto ele como os colegas de turma dele, que eram uns poucos, né... É igual eu te falei: você faz amizade com dois, três, quatro, mas não é a turma inteira... Então, todo mundo avisava para mim: "Nossa! Você tá ferrado. Nossa! É isso e aquilo. O curso na federal é um saco..." e tal. Então, para você ver que o pessoal já vai te preparando para isso entendeu? Não é uma coisa assim, que você chega lá e assim... Claro que você vai se decepcionar, mas já tem gente que tá decepcionado lá antes de você. Entendeu?(...) Aí são vários fatores que contribuem. No meu caso, os oito meses que eu fiquei parado... Eu achava que na federal devia ter dois vestibulares por ano então, sabe? Para não ter esse problema de começar uma turma agora e outra daqui a oito meses, né...porque é em agosto. E isso...eu fiquei parado, perdi o ritmo do estudo... O ambiente ruim...que não é um ambiente agradável, assim...sadio, que você...sabe...que você tem o prazer de estar. É frio, sabe...As pessoas são frias, os professores são frios, não é um ambiente acolhedor, não é não.

O estudante retratado acima efetuou parte de sua trajetória escolar no setor privado, foi desligado da UFMG por ter obtido três RSGs insuficientes e seus pais não possuíam diploma de curso superior. Sua família desejava que ele se formasse engenheiro e o motivo pelo qual optou por estudar na UFMG deveu-se ao prestígio e à gratuidade do ensino. Atualmente cursa Ciências Aeronáuticas em uma instituição de ensino superior privada e é piloto de Aviação. Destaca-se em sua trajetória que a escola privada em que cursou o ensino fundamental e médio não lista entre aquelas que mais agregaram valor pedagógico ao desempenho de seus alunos no Vestibular de 2003, da UFMG ³². A partir desse dado, detectamos que, apesar de um empenho para alcançar um propósito escolar muito bem definido, que era a construção de uma carreira de engenheiro, a ausência de informações acerca do sistema de ensino e a sua propensão para utilizá-lo, impossibilitaram a conquista almejada.

Outra questão que desponta nesta trajetória é o desejo dos pais e a indefinição do estudante com relação ao objetivo de graduar-se no curso de Engenharia de Minas na UFMG. Assim, ele declara que seus pais desejavam que

³² Estudo realizado pelo CESPE – Centro de Estudos sobre Educação Superior e Políticas Públicas sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, pelo professor Dr. Mauro Braga, e disponível online, no seguinte endereço eletrônico: [HTTP://www.ufmg.br/online/arquivos/escolas.html](http://www.ufmg.br/online/arquivos/escolas.html)

ele se formasse engenheiro, mas ele próprio não sabia o que queria fazer, porém se esforçava para obter êxito no curso. Em seus depoimentos, elenca um conjunto de experiências frustradas com relação aos professores, ao ambiente acadêmico e social da universidade e reconhece o prestígio e a relevância da gratuidade do ensino em sua trajetória acadêmica. Estas declarações remetem-nos a Bourdieu (1998), para quem a inexistência de condições objetivas impõe para os elementos das camadas populares uma percepção de que determinadas aspirações socioeconômicas e culturais não são para eles. Desse modo, indagamos acerca das condições de permanência para estudantes com trajetórias acidentadas, provenientes de escolas que agregaram baixo valor pedagógico ao desempenho de seus alunos no Vestibular da UFMG ou provenientes do interior, nos cursos de graduação desta universidade.

Além desta questão, os relatos enfatizados demonstram, sobretudo, que a decepção experienciada no momento de entrada do estudante no curso de graduação na UFMG não é alguma coisa específica de um aluno ou outro da UFMG. Ela parece ser alimentada socialmente no curso, enquanto uma cultura para se valorizar a aquisição de um título, através de notas baixas e práticas de reprovação, que interferem na integração dos estudantes e impedem que mais pessoas se formem. Assim, verificamos que, mesmo entre os sobreviventes dessa longa jornada de busca pelo conhecimento profissional que o ensino superior possibilita, tal decepção não deixa de ser registrada, porém de forma bem mais amena, pois conseguiram se graduar.

O restante dos estudantes evadidos entrevistados se constitui de estudantes trabalhadores e, principalmente, um daqueles que apresentou, segundo a classificação definida pelo Critério Brasil, um perfil socioeconômico elevado, frente ao averiguado para seu correspondente formado, ajudava nas despesas da casa. Esta condição de auxílio nas despesas da casa, apesar de pouco representativa na amostra, reforça o perfil do estudante trabalhador como sendo mais desfavorecido economicamente frente aos demais. Assim, esta informação circunscreve mais designadamente o perfil do aluno que evade da UFMG. Na tabela que se segue, observa-se a condição de auxílio nas despesas da casa, por estudantes evadidos e não-evadidos da UFMG:

Tabela 7 – Auxílio nas despesas da casa pelos estudantes entrevistados.

	EVADIDO	NÃO-EVADIDO
ENGENHARIA DE MINAS 1º e 2º SEMESTRES	Não-auxilia	Não-auxilia
ENGENHARIA METALÚRGICA 1º SEMESTRE	Não-auxilia	Não-auxilia
ENGENHARIA METALÚRGICA 2º SEMESTRE	Auxilia	Não-auxilia
HISTÓRIA DIURNO E NOTURNO	Não-auxilia	Não-auxilia
MATEMÁTICA DIURNO	Auxilia	Não-auxilia
MATEMÁTICA NOTURNO	Auxilia	Auxilia
QUÍMICA DIURNO E NOTURNO	Não-auxilia	Não-auxilia

Observamos que 10% dos formados ajudavam nas despesas da casa enquanto 30% dos evadidos o faziam. É interessante notar que, apesar de 80% dos estudantes evadidos trabalharem, eles o faziam para a manutenção de suas despesas pessoais. Não necessariamente contribuía nas despesas da casa. Assim, questionados acerca do interesse em trabalhar concomitantemente à realização dos estudos de graduação, alegaram que para suas famílias a condição de trabalho se fazia importante para garantir certa independência financeira, para auxiliar a inserção no mercado de trabalho, para uma maior autonomia individual e para desafogar compromissos da casa. Além disso, indagados acerca da possibilidade de dedicarem-se simplesmente ao estudo, um estudante, dentre os muitos identificados, afirma que não desejaria ou mais do que isso, que não poderia fazê-lo. Desse modo, o trabalho dos estudantes cumpria, em seu seio familiar, o papel aliviador de tensões domésticas e, sendo assim, ele se constituía numa estrutura importante na vida dos mesmos. Segue o relato de um estudante acerca da sua trajetória escolar, da condição de estudo e trabalho atual, porém não diferente daquela situação que experienciava quando cursava Engenharia Metalúrgica na UFMG:

Entrevistado 20: Não, sempre foi uma coisa muito correta. Assim...Eu nunca me reprovei, nem no ensino médio, nem no ensino fundamental e...Pelo contrário. O pessoal ainda fala hoje em dia assim: eu tinha mais de oitenta por cento de aproveitamento na maioria das disciplinas, prêmios nas escolas e tal... E, de repente, mudou radicalmente, né (...) E até hoje eu acho que ainda tem isso, pelo fato de eu ter perdido muito tempo. Hoje em dia, eu estou com 25 anos. Mas, como eu já estou no mercado de trabalho, eu vejo que se eu tivesse me formado, eu teria muito mais perspectivas na minha idade, na idade que eu tenho hoje. Então, eu ainda preciso esperar minha formação, e aí atuar mesmo na área... Até mesmo pela limitação de horário... Inclusive, uma das críticas que eu tenho pro curso de sistemas é o fato do horário, que é de 5 da tarde, até às vinte uma e quarenta, né...é...Para uma pessoa que pretende trabalhar oito horas por dia, é impossível. Eu consegui pela flexibilidade que eu tenho na empresa e tudo o mais, mas para qualquer outro emprego formal, você ia...

Entrevistadora: E trabalhar é uma condição que você não pode abrir mão dela, que você não quer abrir mão dela...

Entrevistado 20: Atualmente, eu não quero... E acho que não poderia.

A trajetória desse estudante chama a atenção pelo questionamento que ele faz acerca de ter sido aprovado no Vestibular da UFMG e não ter conseguido realizar o curso. Ele deixa claro que gostaria de ter concluído a sua primeira graduação e por isso, permaneceu por um extenso período de tempo vinculado à Engenharia Metalúrgica (desligou-se no final de 2003, quando estava no sexto período). Declara que sempre fora um excelente aluno na educação básica e que se esforçava para obter bons rendimentos, porém afirma que era um esforço realizado em vão.

O estudante considera que o curso de Engenharia Metalúrgica é pouco estruturado e não preparado para receber o aluno que chega do ensino médio. Acredita ainda que não existe um acompanhamento ou algum tipo de suporte pedagógico que possibilite a inserção deles ao universo acadêmico da UFMG e por fim, considera que as monitorias eram restritas, sem a frequência necessária e, parece, sem a qualidade esperada, para os possibilitarem permanecer no curso. Este questionamento se faz, referindo-se a uma ausência de organização, a pouca disponibilidade e aos horários de funcionamento das monitorias. Segundo se observa no depoimento que se segue:

Entrevistadora: O que você achou do curso logo após a sua entrada na universidade?

Entrevistado 20: Pouco estruturado...Eu acho que ainda falta muito na federal para receber os alunos, assim, de certa maneira... É um impacto muito grande, eu acho que para maioria das pessoas. É...um acompanhamento pedagógico um pouco maior eu acho que talvez fosse interessante. Eu acho que faltou isso. É...e...deixa eu ver...Talvez um vínculo maior com a área profissional também, para que as pessoas possam visualizar isso logo no começo... Eu fiquei no curso até o sexto período. Assim... algumas disciplinas eu tive certa dificuldade... Cálculo, por exemplo... Acho que são as matérias de impacto inicial assim, na engenharia. E...exatamente isso. Por serem matérias que se diferenciam um pouco do ensino médio, eles avançam relativamente bem esse conteúdo, então, talvez faltasse um pouco de apoio nessas disciplinas... Engenharia... eu diria talvez Cálculo...Ã...Algumas Químicas mais complicadas, a Química Analítica, Físico-Química...

Entrevistadora: Mas o que você achou? Você achou que o nível de complexidade era alto demais? Que a passagem ensino médio/ensino superior foi muito abrupta?

Entrevistado 20: É...Foi. eu tinha dezessete anos quando eu entrei na universidade... É...Tinha já uma certa disciplina de estudo, mas a UFMG requer outro tipo de comportamento assim...Uma coisa mais também autodidata, sabe...De procurar mais do que é dado em aula...esse tipo de coisa... As disciplinas de entrada no curso. Por exemplo...Introdução à Engenharia Metalúrgica...Esse tipo de disciplina talvez tenha um acolhimento maior, assim, com o aluno porque essas sim dão o conteúdo que eu acharia interessante, né... Em contrapartida, nas outras tinha essa orientação, né...que exigia um conteúdo bastante avançado, a maioria das vezes, e sem uma infra-estrutura, sem um apoio maior, né...do professor.

Entrevistadora: O que você chama de infra-estrutura, de apoio maior do professor...?

Entrevistado 20: Pode ser talvez o ambiente lá dentro da faculdade, que disponibilize talvez outras formas de estudo, maior acesso à informação da disciplina... Na época, ainda, na entrada, existia monitoria, com uma forma mais organizada, mas também... Só que também ela era precária assim...em termos de horário, organização...Então, existia monitoria, mas não...Por exemplo, ela não era dada em horários regulares, com a frequência necessária... É. Acaba que era indefinido... Não acontecia de fato...

Entrevistadora: E esse suporte, ele era de fundamental importância para sua permanência no curso?

Entrevistado 20: Bom, talvez ajudasse na permanência, né... Eu não sei por que faltou esse tipo de coisa. Eu acredito que seria, né...

Entrevistadora: E por que você desistiu do curso?

Entrevistado 20: Ah...Primeiro, que não era aquilo que eu esperava, eu passei a conhecer melhor a área de atuação e tudo

mais... E depois, eu acho que esses fatores todos, de falta de infraestrutura e de apoiar mesmo o aluno na entrada é...até nas mesmas matérias que eu fiquei com mais...as de maior dificuldade... É... Essas matérias acumularam, algumas ficaram, e com isso, você perde a turma que você entrou... perde um vínculo maior assim com o curso...e tudo mais... E eu acabei desistindo.

O estudante acaba por desistir do curso, vencido pelo desânimo e pela ausência de laços que o prendiam ao curso. Porém com a certeza de que se o tivesse realizado estaria em melhores condições do que está hoje. Nos relatos efetuados, percebemos que os estudantes evadidos que trabalhavam concomitantemente à realização de seus estudos superiores, o faziam porque parece ser este um valor desenvolvido no seio de suas famílias, que consideram importante o filho, quando na entrada no ensino superior, inserir-se no mercado de trabalho. Entretanto, a condição de ser um estudante trabalhador se mostrava incompatível com as exigências educacionais de formação superior da UFMG. Assim, experienciavam conflitos, quando não conseguiam um desempenho satisfatório, que impossibilitavam o êxito acadêmico almejado na universidade.

5.1.2 – PATRIMÔNIO CULTURAL

Com relação à procedência escolar dos estudantes evadidos, 40% estudaram em toda a sua integralidade em escolas públicas no ensino fundamental e médio, enquanto 60% o fizeram em escolas particulares. Ressalta-se, na trajetória deste grupo de estudantes que são provenientes de escolas particulares, que nem todo o seu processo de escolarização foi realizado neste setor do ensino. Conforme observado nas trajetórias desses estudantes, evadidos oriundos do setor privado, parte da escolarização foi realizada no setor privado e outra parte no setor público. Para definir essa procedência com mais exatidão, considerou-se a predominância em número de anos cursados em cada setor. Além disso, identificamos, dentre as escolas particulares freqüentadas pelos estudantes evadidos, que: duas são do

interior de Minas, duas não listam entre as escolas que mais agregaram valor pedagógico ao desempenho de seus alunos no Vestibular de 2003 da UFMG e somente duas obtiveram uma classificação de desempenho ACESP³³, na avaliação apontada pelo estudo do CESPE. Na tabela que se segue, apresenta-se a procedência dos estudantes, evadidos e não-evadidos, dos cursos de graduação da UFMG, por setor de ensino:

Tabela 8 – Procedência escolar dos estudantes entrevistados, por setor do ensino.

	EVADIDO	NÃO-EVADIDO
ENGENHARIA DE MINAS 1º SEMESTRE	Escola Privada interior Minas Gerais	Escola Privada
ENGENHARIA DE MINAS 2º SEMESTRE	Escola Privada	Escola Privada
ENGENHARIA METALÚRGICA 1ºe 2º SEMESTRES	Escola Pública	Escola Privada
HISTÓRIA DIURNO E NOTURNO	Escola Privada	Escola Privada
MATEMÁTICA DIURNO	Escola Privada	Escola Pública
MATEMÁTICA NOTURNO	Escola Pública	Escola Pública
QUÍMICA DIURNO	Escola Privada interior Minas Gerais	Escola Privada - interior Minas Gerais
QUÍMICA NOTURNO	Escola Pública	Escola Pública

Em contrapartida, as escolas particulares e públicas de 50% dos estudantes não-evadidos listam entre aquelas que mais agregaram valor pedagógico ao desempenho de seus alunos no referido Vestibular da UFMG, sendo classificadas pela pesquisa como MACESP³⁴. Também verificamos outras escolas que não foram contempladas por este estudo (CESPE, 2003), em função da metodologia deste trabalho ter levado em conta somente estabelecimentos que inscreveram mais de

³³ A classificação aferida pela pesquisa categorizou as escolas segundo seus desempenhos em MACESP – Muito acima do esperado, Acesp - Acima do esperado, ESP – Esperado, ABESP – Abaixo do esperado e MABESP- Muito abaixo do esperado.

³⁴ Ressalta-se que, apesar do estudo do CESPE tratar do desempenho dos estudantes no Vestibular de um ano, as escolas identificadas estão classificadas entre os primeiros lugares, permitindo que o resultado identificado fosse considerado.

cem candidatos no Vestibular de 2003 da UFMG. Assim, verificamos que dois estudantes eram provenientes do São Tomás de Aquino³⁵, um colégio que se caracteriza por atender alunos de condição socioeconômica bastante privilegiada em Belo Horizonte e outro, da Fundação Torino, que se constitui numa escola de grande referência em educação, mantida pela empresa automobilística FIAT e reconhecida pelo governo italiano, porém restrita a determinadas categorias sociais, tais como, descendentes de italianos e filhos de empresários³⁶ que buscam a formação ali desenvolvida.

Um entrevistado estudou em escola pública de Nova Lima (cidade da região metropolitana de Belo Horizonte), na década de sessenta e início de setenta. Tal fato o diferencia um pouco das demais trajetórias aqui mencionadas, por ter acontecido em outro momento da educação pública brasileira. Além disso, ele também efetuou parte de sua escolarização no CEFET, em Belo Horizonte. Por último, uma estudante formada que também é proveniente de uma boa escola privada do interior, atenta para as facilidades observadas em alguns estudantes provenientes das escolas da região metropolitana, em especial, de algumas delas, conforme se observa, nas declarações que se seguem:

Entrevistadora: Depois que você entrou no curso o que achou?

Entrevistada 17: muito diferente do que a gente imaginava. Porque quando a gente deseja fazer química, a gente pensa naquela química do segundo grau, você vai misturar uma coisa com a outra, vai mudar de cor. Quando você entra lá dentro a última coisa que você vê é química. Fica o ciclo básico todo, é um ano e meio só fazendo física e matemática, e vai fazendo só o básico. E nisso alguns colegas se perderam nesse meio porque eles diziam 'não, eu quero fazer química, não quero fazer matemática', então é um choque. O próprio ritmo da universidade é um choque, eu senti muito isso, achei que a UFMG era uma instituição assim... é um curso muito difícil, a química, quando eu entrei, era considerado o curso mais difícil da federal. Dependi muito de ficar estudando. Quando

³⁵ Nogueira (2002), em tese realizada para concurso de professora titular na UFMG, aborda o processo de escolarização dos filhos das elites socioeconômicas mineiras e sendo assim, menciona a predominância da utilização dessa escola por grande parcela de grupos de empresários de Minas Gerais.

³⁶ Segundo esclarece a literatura referida por Nogueira (2002, p.69), os estudantes referidos muito frequentemente são filhos de empresários, que buscam uma formação mais cosmopolita, voltada para a inserção no mundo dos negócios e para o mercado internacional.

recebi minha primeira grade de disciplinas, eu fiz um comentário que eu só tinha aula de manhã aí eu falei 'nossa, que beleza, tenho aula só de manhã e vou ter o resto do dia todo livre'. A única coisa que eu não tive foi o resto do dia todo livre. E a própria falta de informação que a gente tem. Tudo bem, eu fiz uma boa escola no interior, mas a gente não é preparado pro ritmo de uma universidade. Eu acho que os alunos que estudam aqui eles têm muito mais contato, muito mais intimidade com o que acontece na universidade aqui. Eu acho que eles são mais bem preparados. Mesmo eu que estudei em colégio particular de freiras, era o melhor que tinha na cidade, eu achava que estava preparada para tudo. Quando eu entrei realmente na faculdade, é completamente diferente. Mesmo, o próprio cursinho daqui é completamente diferente dos cursinhos de lá. Eu vi muito essa diferença. (...) Os alunos daqui têm um rendimento melhor que os do interior. (...) Na minha turma específica da faculdade eu achei que os alunos que saíram do CEFET e do Coltec obviamente eles saíram estavam mais bem preparados porque fizeram curso técnico de química e foram fazer a graduação em química. Tá, mas não é esse o fator. Eu me comparei com outros colegas que estudaram em colégios particulares daqui, com o ensino que eu tive no interior. Então eu achei que eles estavam mais avançados do que eu. Eles tinham mais facilidade, mais traquejo... Eu sei que tinha uns do Loyola, tinha do Padre Eustáquio, agora eu esqueci. Mas, a minha adaptação na faculdade... No primeiro semestre eu me perdia no meio de tudo. Eu tava me sentindo... 'não vou dar conta, não vou dar conta'. Era muito volume de coisa, era muita informação, mas passou esse primeiro período... E eu tinha que estudar demais. Se eu não estudasse... Eu sempre fui muito aplicada, mas eu nunca tive o perfil do aluno que... Porque tem alunos que basta assistir a aula eles não precisam fazer mais nada. Eu não, eu preciso assistir a aula, sentar, estudar, reforçar aquilo, fazer exercício pra poder dar conta. Eu sempre fui assim.

De maneira geral, o impacto da transição escola-universidade é percebido por todos os estudantes, evadidos e formados, como muito difícil. Para aqueles provenientes do ensino médio do interior, tal situação parece ser agravada não, necessariamente, pela falta de pré-requisito educacional, mas por condições subjacentes às questões do ensino, tais como: as exigências de uma desenvoltura e de uma autonomia para dominar espaços que até então eram desconhecidos. Este impacto de transição associado às cobranças educacionais que a UFMG faz aos seus alunos, principalmente no início de suas trajetórias acadêmicas, parecem ser cruciais para a permanência dos mesmos. Assim, constatamos uma dificuldade da UFMG e dos cursos, talvez uma impostura pedagógica ou uma impropriedade dos métodos e técnicas de ensino, que tornam a passagem do ensino médio para o

ensino superior, uma circunstância, muitas vezes, insuperável para muitos estudantes.

Além desta constatação, a explicação mais marcante para o conflito experienciado pelo estudante quando de sua entrada e posterior não-permanência no ensino superior da UFMG parece encontrar suas razões na condição de os pais e familiares possuírem ou não um diploma de curso superior. Assim, observamos que, para além de determinantes objetivamente traçados, tais como renda, condições de trabalho e a escola de origem, o que mais influencia comportamentos e crenças com relação à trajetória escolar dos filhos encontra-se na posse direta pelo chefe da família ou pela principal referência educacional familiar do aluno de credenciais escolares. Na tabela que se segue, verifica-se a distribuição dessas credenciais pelas famílias analisadas:

Tabela 9 – Posse de diploma de ensino superior pelos pais dos estudantes entrevistados.

	EVADIDO		NÃO-EVADIDO	
	MÃE	PAI	MÃE	PAI
ENGENHARIA DE MINAS 1º SEMESTRE	Sim	Não	Não	Sim
ENGENHARIA DE MINAS 2º SEMESTRE	Não	Não	Não	Não
ENGENHARIA METALÚRGICA 1º SEMESTRE	Sim	Não	Sim	Sim
ENGENHARIA METALÚRGICA 2º SEMESTRE	Não	Não	Sim	Não
HISTÓRIA DIURNO	Não	Não	Sim	Sim
HISTÓRIA NOTURNO	Sim	Não	Sim	Sim
MATEMÁTICA DIURNO	Sim	Sim	Não	Não
MATEMÁTICA NOTURNO	Não	Não	Não	Não
QUÍMICA DIURNO	Não	Sim	Não	Não
QUÍMICA NOTURNO	Não	Não	Não	Não

Se levarmos em conta a posse do diploma pelos pais dos estudantes entrevistados, temos que: 50% dos evadidos e dos não-evadidos tem um dos pais com formação superior. Observa-se que, cinco dos familiares dos evadidos possuíam diploma de nível superior, sendo que dois deles adquiriram o título muito recentemente. Considerando-se a relevância desta credencial para definir os propósitos universitários dos estudantes e levando-se em conta que alguns desses pais adquiriram o diploma pouco antes dos filhos, suspeitamos que o privilégio deste certificado contribuiu pouco para o desfecho acadêmico do aluno evadido na UFMG. Assim, se observam os relatos da experiência acadêmica de uma entrevistada cujo pai adquiriu o diploma recentemente:

Entrevistada 5: Por exemplo, eles iam todos os dias para biblioteca e ficavam lá até dez horas. Até a biblioteca fechar. Eu não tenho nada contra quem estuda, quem faz isso, só que eu acho que isso gera no aluno, cobra do aluno muito mais do que efetivamente deveria ser cobrado. Você transforma o aluno num...estudante, é igual eu te falei: "estudante de carteirinha". Ele cria um estudante de carteirinha. Entendeu? Então ele não tem tempo de socializar porque ele está sempre ocupado com uma prova, com um trabalho, com um exercício, com um não sei o quê, e mesmo que ele tenha tempo, ele não vai conseguir fazer isso porque a mente dele está naquilo, porque é assim, porque ninguém passa naquela disciplina, porque aquele professor é assim, assim, assado, porque se eu não ficar o tempo todo na biblioteca eu não vou dar conta, se eu não fizer assim, se eu não viver para estudar, eu não vou passar... Então, me parece mais uma filosofia de vida que cria esse...ali, que é assim, que será assim, e engraçado é que todo mundo que progride ao longo do curso é praticamente os mesmos 'nerds'. Ou ele fica, assim, o tempo todo que ele tem de folga, na biblioteca, ou, no caso de quem trabalha, vai fazer isso nos fins de semana. Entendeu? E isso aí eu não estava disposta a fazer, que era uma parte da minha vida onde... que eu entrei porque eu quis, e eu saí porque eu quis também. Porque não dava para mim, eu não ia conseguir acompanhar. E eu vi isso no primeiro semestre e vi mais uma vez no segundo semestre, tanto que eu cheguei e falei assim: "Ah, eu não agüentava isso tudo." Não dava para eu levar desse jeito. Então ou eu tenho de fazer do jeito deles ou eu tenho que sair... E eu era uma pessoa que trabalhava, uma pessoa que tinha um filho, uma pessoa que já tinha outra estrutura de vida fora dali e que não podia simplesmente pegar e falar assim: "Ó, agora, setenta por cento do meu tempo livre vai ser... do meu tempo livre não, do meu tempo disponível... vai ser para isso, e o que der eu faço nos outros trinta por cento." Então era uma coisa que realmente eu não estava disposta a fazer.

Para outra estudante, que possui apenas um dos pais com diploma de curso superior e ainda cujo título foi adquirido muito recentemente, a família não dependia desta credencial para manter o padrão de vida que possuía. Por isso, a mãe, que era cabeleireira, continuou no mesmo ramo de atividades que desenvolvia antes de se graduar. Neste caso específico, apesar de viverem com certo conforto, a filha não abdicava de trabalhar para se auto-manter. Seus propósitos educacionais e de vida parecem ter sido influenciados por um êxito profissional do pai, que não necessitou de um diploma superior para garantir uma vida confortável para a família. Além disso, a trajetória desta estudante não deixa de ter sido marcada pelas constantes mudanças de colégio experienciadas em função de seu pai ser um funcionário hoje, aposentado do Banco do Brasil. Atualmente, o pai é administrador de uma empresa na área gerencial e sua família não parece dispor de informações precisas acerca do sistema de ensino e das perspectivas profissionais dele provenientes. Assim se expressa a estudante com relação à orientação recebida para a escolha do curso de graduação na UFMG como também sobre o impacto da entrada na universidade para uma aluna que não se dedicava muito aos estudos em casa, segundo suas declarações em entrevista:

Entrevistada 11: É. Mais por questão, assim, realmente de mercado, de ganhar dinheiro, porque, todo mundo [falava]: “Você vai fazer história, você vai trabalhar com o que?”, e aí?. Mas ao mesmo tempo, quando eu falei que realmente era o que eu queria eles [os pais] não criaram nenhum tipo de objeção, constrangimento, nem nada assim, “Ok, você quer isso então vai fundo”. Mas, assim, meu pai principalmente tentou orientar assim: “Ah porque que você não faz economia, administração, curso gerencial, sei lá?”. Mas mais pra ajudar a gente a se encontrar no mercado, porque meu pai, assim, ele, acho que como ele não tem curso superior, ele tem uma visão muito prática da realidade, muito assim o que que tá acontecendo lá fora no mercado, o que que dá dinheiro, então, ele trouxe um pouco dessa visão. Mas nada de pressão de um curso ou pra outro curso, isso foi muito tranquilo.

(...)

Entrevistadora: E o quê, que você achou do curso depois que você entrou? Assim, o quê, que aconteceu?

Entrevistada 11: É um curso totalmente, assim, eu achei, voltado pra pesquisa, extremamente acadêmico mesmo. Tem, você estuda muitas especificidades da história, assim, história da arte, outras coisas da história que a gente não imagina que existe porque, na verdade, segundo grau ele te dá uma visão da história econômica

geral, mundial e, assim, só. Não entra muito aprofundado nas culturas, na história de cada cultura, enfim, muito geral mesmo. Então, não te dá embasamento nenhum pra pensar o que pode ser um curso de história. Quando você chega lá você estuda várias civilizações e cultura e a arte e fica um negócio totalmente, assim, acadêmico mesmo, voltado pra pesquisa, e eu acho que é uma característica da UFMG também de ser... Inclusive é curso muito difícil, assim, de você ter que ler muito, de você ter que se dedicar muito, de ser bem menos, porque uma universidade particular, por exemplo, mais voltado pro mercado, como é que você vai aplicar aquilo no mercado, enfim, a UFMG não. Realmente, pelo menos na época, era mais voltada pra pesquisa, pra você ser um historiador de fato, pra você fazer pesquisas históricas. (...) Foi aí que caiu a ficha: "Não era isso que eu esperava do curso, não é isso que eu quero pra mim, eu não vou conseguir ser uma historiadora, tipo ficar... horas a fio estudando um assunto pra chegar a uma conclusão que você nem sabe se é realmente uma conclusão certa porque é tudo muito, muito empírico, sei lá". E aí eu falei não, não é isso. Eu tenho um lado prático aguçado também, então acho que na hora que eu vi aquele negócio totalmente acadêmico, voltado pra pesquisa, eu dei uma pirada assim. Tanto é que na UFMG eu mexi muito com movimentos estudantil, era de DA, era do CAHIS, que era o centro acadêmico de história, então isso assim era bom, mas o curso em si mesmo era, pra eu pensar "Ah, vou formar pra historiadora", aí eu não quis não, por isso que eu larguei..

Atualmente esta estudante realiza um curso superior numa instituição privada, trabalha e parece satisfeita com a graduação que realiza. Considera que a formação recebida lhe possibilitará um nicho interessante no mercado de trabalho, apesar de reconhecer que a UFMG exige muito mais empenho e dedicação para obter a titulação almejada. Reconhece a qualidade da formação possibilitada pela UFMG e afirma que gostaria de ter estudado nesta instituição, porém não foi aprovada em outras tentativas de ingresso nela. Declara que escolheu o curso de História por ser contestadora, por gostar de se relacionar com pessoas e por não apreciar os valores embutidos nas relações sociais estabelecidas numa instituição privada de ensino superior. Contudo, apesar desta sua característica pessoal, a estudante afirma que ela também possui um lado prático muito aflorado, em função da influência do pai e, por isto, não foi bem sucedida na UFMG. No depoimento que se segue, podem ser verificadas algumas declarações com relação aos propósitos universitários da estudante:

Entrevistada 11: Eu acho que a faculdade tem que te preparar não só, assim, teoricamente, te munir de argumentos teóricos, mas tem que te preparar um pouco pro mercado, pra vida, porque, querendo ou não, graduação é um curso pra você se tornar profissional pra você ganhar dinheiro pra você sobreviver. Então, assim, acho que é o que eu senti falta no curso da UFMG, essa visão um pouco mais de mercado. Não sei se isso é só do curso de história ou se é de todos os cursos, mas eu senti muita falta disso. Assim, não querendo criticar, o curso da UFMG é até muito bom, os professores são excelentes, apesar de que ensinam, assim, tem professor lá que põe professor substituto, aí você tem períodos inteiros de aula com professor substituto que não tem preparo nenhum. Isso acontece realmente, mas em contrapartida tem professores que até hoje eu falo assim: “Nó, o melhor professor que eu já tive”, assim, de conhecimento, de dedicação, tem muito professor bom. Mas eu esperava um pouco mais, assim, dessa visão prática de mercado. Quando eu passei no, porque eu fiz à noite né, história, então quando eu passei no vestibular a turma de história da noite tava só abrindo uma turma por ano. Então você passava no vestibular, começava no segundo semestre, então eu fiquei seis meses parada, aí eu fui pros Estados Unidos. E eu acho que isso mexeu comigo também, de ir lá. Eu comecei a trabalhar, meu primeiro emprego foi lá, então, eu vim de lá meio, com uma visão mais prática, mais... Ah, de sair daquele mundo, assim, meio que adolescente, de você achar que a vida é você pensar sobre as coisas, você estudar, entendeu, aí isso impactou um pouco, assim, o curso.

Com relação ao curso que realiza, em contraponto à graduação que realizava na UFMG, a estudante considera:

Entrevistada 11: Eu acho que é o outro extremo assim, ele é muito, principalmente por ser uma universidade particular, eu acho, assim, é muito mercado, muito mercado. É assim o mercado, o mercado, e se você quiser aprofundar um pouco mais em questões, entre aspas, filosóficas, teóricas, acadêmicas, você tem que buscar por si só. O curso praticamente, assim, te prepara pra ser um profissional de marketing pro mercado, não pra você fazer análises aprofundadas da realidade pra entender o funcionamento geral da economia, que é o que deveria ser também, porque eu acho que o curso tem que ser um equilíbrio entre teoria e prática. Você tem que ter o lado prático, tem que te preparar pro mercado, mas tem que ter um pouco...

Entrevistadora: E qual é a formação desses professores? E a estrutura curricular do seu curso?

Entrevistada 11: Alguns têm mestrado, nem todos têm. Eu não conheço nenhum que tenha doutorado. Mas alguns, assim, muitos têm mestrado e várias pós graduações em vários assuntos e são pessoas, isso eu percebi assim, que são pessoas que estão no mercado, não são pessoas que são só, tipo, não são só professores, eles não só dão aula, eles também têm empresas ou trabalham em empresas, então, eles trazem um pouco da experiência que eles têm no mercado, eu acho isso importante. Apesar de que, às vezes, igual eu te falei, eu acho que às vezes é demais, focado demais no mercado, poderia ser um pouco, também trazer um pouco de teoria.

A trajetória desta estudante demonstra que a posse de determinadas credenciais escolares implica em informações acerca do sistema de ensino, na escolha de estabelecimentos escolares e no acompanhamento do processo de escolarização dos filhos, que fazem diferença nos desdobramentos futuros da vida dos mesmos. Assim, a ausência dessas credenciais, se não impactam nas condições atuais de vida, parecem aludir a conseqüências prováveis, tais como: empobrecimento, desemprego e/ou frustração pessoal com relação às perspectivas futuras de vida. Tais conseqüências podem ser verificadas quando não se decidem por atitudes mais sólidas na atualidade³⁷.

Uma terceira situação de evasão cujos pais possuem diploma de curso superior consiste no caso do estudante que possui classificação socioeconômica elevada, porém integra uma família que socializa as despesas da casa entre seus membros. É o sexto filho e o caçula de uma família extensa. Contudo, apesar de seus pais possuírem diploma de curso superior, este capital pareceu influenciar pouco nas condições de escolarização do estudante. Esta constatação se fez em função da verificação do local de moradia da família, dos estabelecimentos de ensino freqüentados pelo filho, pela opção pelo trabalho concomitantemente a realização dos estudos superiores e pelos propósitos acadêmicos do estudante.

Se levarmos em conta, segundo estabelece Bourdieu (1998), que o local de moradia, fortemente ligado à categoria socioprofissional dos pais, está também associado às vantagens e desvantagens culturais e o mesmo é capaz de explicar as variações mais importantes do êxito escolar, mesmo em um nível elevado da

³⁷ Para uma discussão acerca do panorama geopolítico, social e cultural recente, remeto o leitor a: GIDDENS (2008), CASTELLS (2006), SADER E GENTILI (1999), CASTEL (1998).

escolarização, constatamos que o estudante possui um *capital cultural* e um *capital social*³⁸ que pouca influência exerceu em sua trajetória escolar e acadêmica. Tais constatações foram abstraídas a partir das informações residenciais fornecidas em entrevista e segundo a classificação estabelecida no *Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Edição 2000*, que definiu a região de moradia deste estudante como sendo de baixo IQVU³⁹. Ou seja, segundo este instrumento elaborado pela prefeitura para medir o índice de qualidade de vida urbana, o local de moradia apresentado não conta com grandes recursos ou acessos a serviços urbanos capazes de garantir boas condições de vida aos seus moradores. Desse modo, detectamos que tal circunstância não o privilegia tanto, social e culturalmente, como determinados parâmetros de classificação, estritamente econômicos, parecem apontar. Além disso, as perspectivas profissionais para o único dos evadidos que possui ambos os pais com formação superior eram baixas. Assim, se expressa o estudante com relação aos seus propósitos universitários:

Entrevistado 2: ... Não achava que... Pelo menos, assim, um dos primeiros objetivos que eu fui traçando eu não via a faculdade como um lugar que eu tivesse, que eu pudesse ficar. Não porque não me dessem oportunidade, não porque eu não tivesse oportunidade, mas porque não era bem o que eu tava procurando. Eu não tava querendo ficar aqui dentro, permanecer aqui dentro, era uma opção mesmo, uma opção pessoal... eu sou professor. Eu não penso... Pra ser sincero eu não sei se eu sou realizado não, mas eu não penso em dar aula em faculdade. Aí é que tá. Não sei até que ponto, e eu vou te ser sincero, não sei mesmo até que ponto que seria financeiramente proveitoso. Mas não ia me satisfazer do ponto-de-vista de público a estar atendendo. Eu não... Eu tenho dificuldade de me enxergar dando aula pro público de faculdade.... É... Às vezes até por mim mesmo. Às vezes eu... não conseguia, acho que eu não conseguiria entrar dentro de sala de aula e perceber que "Ah, deve tá

³⁸ Conceito bourdeusiano que significa o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67)

³⁹ Este instrumento classifica as regiões da capital mineira, segundo a disposição de serviços e recursos urbanos, em cinco níveis de classes. A primeira é a mais alta e a última, a mais baixa. Destaca-se que a última, denominada Classe V, consiste em conjuntos habitacionais de favelas. A região de moradia identificada, para o estudante em questão, localiza-se na UP – Glória e ela foi classificada no nível IV. Para maiores esclarecimentos ver: NAHAS (2000), LEIVA, LIMA (2008).

ali só porque quer passar na matéria”. Só porque... só porque... tem que estar ali, meio que uma obrigação. [pausa] Na verdade, acaba que todo estudo é uma obrigação, mas... acho que envolve muita... talvez um certo desinteresse, talvez pela matéria, não sei, não sei. Mas acho que eu percebo um pouco menos... com menos... empolgação no estudo, vamos falar assim.

Este estudante considera que, como ele não era um aluno muito dedicado, ele teria dificuldades, pessoais e profissionais, para dar aula no ensino superior. Além disso, pensa que sua opção pelo trabalho foi uma escolha consciente, da qual sempre teve clareza das limitações que ela lhe acarretaria. Declara que não se arrepende de ter sido desligado da universidade por causa do trabalho e que suas perspectivas eram de simplesmente, formar-se para dar aula na educação básica e que para isso, ele estava se preparando. Afirma que sabe muita matemática, mas que não se tornou um professor com a formação obtida na UFMG. Aliás, considera que a UFMG não ensina ninguém a ser professor e, por isto, correu atrás do que desejava. Assim, se observa nas declarações que se seguem:

Entrevistado 2: Eu acho que é mais pra uma formação... Isso eu acabei sentindo com relação até, pesquisa pessoal, com relação a outras faculdades. A impressão que dá que o cara que faz faculdade de matemática aqui [referindo-se à UFMG] ele sabe muita matemática, eu considero ele um pessoa que sabe muita matemática. Talvez eu não seja um ótimo professor. Mas eu tenho quase certeza que eu sou uma pessoa que sei muita matemática, então, o que eu sinto aqui é que a faculdade, o curso de matemática, trabalha muito o cara pra ser um, pra ter muito conhecimento, mas talvez nem tanto pra passar esse conhecimento... Eu aprendi muito pouco dar aula em faculdade. Pra falar a verdade eu acho que não aprendi a dar aula na faculdade de jeito nenhum.

Destaca-se neste depoimento, como também em muitos outros identificados, uma contraposição muitas vezes conflituosa da formação obtida na UFMG com as exigências técnicas para atuar num mercado de trabalho privado, sobretudo quando se trata do exercício da docência. A concorrência para atuar neste nicho do mercado de trabalho é bastante agressiva e, segundo declarações obtidas em entrevistas, os

estudantes oriundos do setor privado de ensino superior parecem ter obtido maior êxito do que aqueles oriundos do setor público nessa disputa.

De acordo com as observações realizadas, o êxito profissional constatado parece que vem sendo construído com o desenvolvimento de uma formação categoricamente voltada para um domínio prático do exercício profissional. Formação esta que parece ser antagônica àquela desenvolvida na instituição pública, porém que também não deixa de ser útil, quando desenvolve uma maior confiança e dá maior desenvoltura profissional ao estudante. Desse modo, os alunos da UFMG atentam para uma defasagem na formação por eles recebida e enfatizam que essa fatia do mercado de trabalho vem sendo reservada para os estudantes provenientes de instituições privadas. Neste setor, segundo os depoimentos coletados, parece que seus usuários são seus principais beneficiários.

Gostaria de destacar que, embora questionando o fundamento desta afirmação, ela esteve presente com muita freqüência nos depoimentos coletados, como um sinal de descontentamento, tanto dos estudantes evadidos quanto de alguns estudantes formados. Tal constatação impossibilitou ignorar as observações realizadas. Contudo, há que se examinar, em estudo que não é possível concluir aqui, a veracidade desta constatação ou o que existe por trás dela, dada sua recorrência nas declarações obtidas com os estudantes da UFMG.

Para outros dois estudantes, cujas famílias possuem um dos pais com diploma de curso superior, os casos de ocorrência de evasão aconteceram por motivo de trabalho concomitantemente a realização dos estudos superiores, associado à ausência de pré-requisito educacional para acompanhar as disciplinas do curso e pelo fato do estudante ser oriundo do interior e se deparar com dificuldades de adaptação no curso. Assim, apesar de ambos apresentarem propósitos acadêmicos muito bem definidos e enfatizarem suas intenções de concluírem seus cursos de origem, fatores alheios às suas vontades impediram a concretização de seus planos. Desse modo, enfatizamos nossa percepção de que a posse deste certificado escolar pelos pais dos estudantes contribuiu pouco para garantir a permanência dos filhos na UFMG.

Os demais estudantes evadidos apresentam um perfil socioeconômico e cultural mais baixo que o daqueles cujos pais têm diploma de curso superior. Essa

observação é averiguada, além das condições de trabalho destes estudantes, pelos conflitos experienciados dentro da UFMG. Assim, muitos afirmam que eles não possuíam o “*perfil*” característico de aluno que conclui o curso nesta universidade, porque não dispunham do tempo que a instituição exigia deles para efetivação do curso. Afirmam que estudar em instituições privadas é mais barato que estudar na UFMG, pois nelas eles conseguem trabalhar, pagar a faculdade, ao mesmo tempo em que podem sustentar suas famílias. Revelam que para quem é sozinho e recebe os auxílios disponibilizados pela FUMP, é possível estudar na UFMG. Porém, para quem tem outras pessoas que deles dependem, a instituição não os acolhe. Assim se observa, nos relatos que se seguem, a constatação desses resultados:

Entrevistado 6: E eu ouvi dizer que a Vale do Rio Doce, a Usiminas...estavam com dificuldade de encontrar profissionais da área metalúrgica, o que é uma verdade. Né... Até hoje tem essa dificuldade. É... Agora então, para quem fez Engenharia Metalúrgica...que a Petrobrás achou esse poço imenso de petróleo aí...Para quem fez Engenharia Metalúrgica também...Acho que vai nadar de braçada. É... E eu, em busca disso, eu entrei em Engenharia Metalúrgica.

Entrevistadora: E você foi para a UFMG por algum outro motivo específico...?

Entrevistado 6: Financeiro também. Essa foi a minha maior ilusão...O outro foi a questão do curso em si, que me atraiu. Mas a minha maior ilusão foi essa questão financeira. Na realidade, a ... [nome da instituição privada de ensino superior] é mais barata que a UFMG... Porque é à noite. Aí você pode trabalhar.... Agora, a UFMG, ela é mais munida em termos de professor... A qualidade da UFMG em relação à [nome da instituição privada de ensino superior] é indiscutível, é muito maior... É...A qualificação dos profissionais também é indiscutível, os professores, a maioria até, eles são mestres ou doutores, ou ambos. É...o nível de conhecimento dos professores da UFMG é muito superior. O nível de laboratórios da UFMG era, mesmo na época que eu estava lá, era, é muito superior também. É...o...a qualidade dos prédios, das instalações, também muito melhores.

Entrevistadora: Você chegou a se formar em algum dos dois cursos?

Entrevistado 6: Não.

Ainda assevera:

Entrevistado 6: Eu me dava bem com os alunos... É. O que eu achei muito prejudicial na UFMG é a baixa preocupação que a UFMG tem em manter os alunos. A UFMG na realidade, o que a gente nota é que é uma escola... que ela é inversa ao propósito dela. Ela é uma escola para rico, enquanto que ela deveria ser para pobre. Ela... Só consegue ter uma dedicação que a UFMG exige, aquele que já tem um lastro financeiro. Aquele que não consegue...é muito difícil...É muito difícil. A não ser que ele seja sozinho. Se ele for sozinho, aí...aí tudo bem. Aí ele... Às vezes... um pobre que tem família, não precisa ser esposa...Que sejam irmãos. Que seja mãe...entendeu? Sem a mãe dá força nessa investidura é difícil demais, é muito difícil ficar na UFMG. Se ela não tiver...Se quem tiver que passar dificuldade, aí vai ser só ela. Aí ela não atinge mais ninguém com isso. Se ela tiver que morar numa moradia universitária... A instituição te dá todo o apoio...

Outra estudante declara:

Entrevistada 8: ... A única coisa que me prendia, que, assim, eu tentei fazer o...eu tentei fazer o vestibular lá... Eu tentei o vestibular lá foi por causa de dinheiro. Mas em relação a essa organização que eu falei para você, eu prefiro a ... [nome da instituição privada de ensino superior]. Na ... [nome da instituição privada de ensino superior], assim, eu sinto segurança... Eu não sou aluna de UFMG. Não sou. Por quê? Por causa dessa...Você tem que ter essa disciplina, esse tempo livre, o que eu não tenho...Eu tenho que ter um calendário...a aula começa tal dia, a aula termina tal dia. Você vai fazer essa matéria, que vai desse ponto até esse ponto... eu consigo fazer. Igual, a federal não tem isso. Não sei o curso de Direito. Não sei porque eu nunca fiz. Agora, no curso de História, não tinha, que era a experiência que eu tinha. Eu falei: "Não é isso que eu quero. Eu não vou conseguir. Eu não vou dar conta." Eu falei: "Vai sair uma porcaria"... Lá [na instituição privada onde realiza atualmente o curso de Direito] eu chego, eles falam para mim: "Tem aula de tal coisa tal dia, o calendário começa tal dia, termina tal dia... Igual, essa semana não tem aula, eu consigo marcar as coisas. Eu não posso ficar... eu tenho uma vida, eu não posso ficar: "Ah, hoje tem aula, amanhã tem aula no tal horário...Uma professora..." Eu fui passear na faculdade, eu tinha ódio de sair daqui de casa de manhã para chegar lá sete horas, para chegar lá e não... sete e meia, né... e não ter aula. Isso me matava. Eu ia me matar, porque eu tô assim: "Que saco! Eu chego em casa 11 horas da noite, dez e meia da noite, eu tenho que levantar cedo para eu ir para uma aula, que o professor nem para avisar que não vai dar a aula". Entendeu? Lá na ... [nome da instituição privada de ensino superior], não são todos, não tô falando que lá é ótimo, que lá é o paraíso não porque lá também tem as falhas, mas, lá pelo menos tem as formas assim, eles tem mensagem pro celular, assim: "Não vai haver aula. Não vai

haver aula." Então, assim, você já sabe, o professor chega e passa esse aviso...

Para muitos desses estudantes evadidos, a UFMG possui uma infra-estrutura e uma organização que os excluem. Assim, muitos queixam o fato de não existirem determinados cursos noturnos e outros atentam para uma ausência de organização do curso que era incompatível com suas condições de trabalho. Denunciam a baixa preocupação que a instituição demonstra em manter seus alunos e relatam a discriminação que experienciaram, quando cursavam a graduação na UFMG, em função de suas condições de vida. Segue abaixo o depoimento de uma entrevistada, com relação ao procedimento de um professor, ao encaminhar um trabalho, em uma turma integrada de estudantes-trabalhadores:

Entrevistada 8: Eu acho que é uma coisa muito importante de falar. Eu acho que tudo...eu acho que eu sou a filha mais velha, influenciou tudo, sabe? Eu acho que isso é importante. Até eu tava conversando isso com o [nome do noivo] ontem. Eu acho que filha mais velha tem umas provações maiores... eu acho que isso influenciou demais, porque o que eu fiz fez o caminho das meninas ficar muito mais fácil. Muito mais fácil...igual, elas nunca tiveram carteira assinada...a [nome da irmã do meio] tem carteira assinada agora, depois que ela já tá formada na faculdade, ela teve a carteira assinada agora. Eu não, desde os 18 anos que eu já trabalho. Desde 18 que eu trabalho com carteira assinada. ... Então, assim...para mim foi mais difícil. E isso aí eu tenho até experiência do professor falar para mim na faculdade, falar comigo assim: ó, que o curso... faculdade não é feito para quem trabalha... Falou comigo lá na federal. É...aí, eu...Fiquei assim... Não foi diretamente para mim, foi para a sala.... que ele tinha dado um trabalho e falou assim: que a gente tinha um trabalho para fazer, ele deu um prazo muito curto, aí eu virei pro professor: tem gente que trabalha... aí ele falou: faculdade não é feito para quem trabalha. Aí, eu: Obrigada. E eu acho que isso assim, sinceramente...o trabalho, não por causa da faculdade, mas o trabalho do jeito que eu trabalhava me influenciou demais a largar o meu curso. Demais. Demais mesmo.

A partir desses depoimentos verificamos que a integração dos alunos, bem como sua permanência, dentro da UFMG enfrenta barreiras quando se trata de estudantes: que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, com ausência

de pré-requisitos educacionais, com dificuldades de adaptação no curso em razão da procedência do interior e cujo propósito de formação superior não vê finalidade em um enfoque mais teórico e acadêmico tal como o desenvolvido nos cursos desta universidade. Desse modo, os estudantes de classe média-média que auxiliam nas despesas da casa, que são alunos-trabalhadores, que tiveram reprovações na educação básica, que procedem de escolas que agregaram baixo valor aos seus desempenhos no Vestibular, que são oriundos do interior, que possuem baixos propósitos acadêmicos, que não se reconhecem frente ao *corpus* de estudantes da UFMG e cujos pais não possuem de diploma de curso superior tendem a evadir desta universidade.

Parcela significativa destes estudantes, ou seja, 40% deles se sobressaem nas instituições privadas para as quais se dirigem, quando se desligam da UFMG; 40% deles reingressam em outros cursos da mesma área do conhecimento na UFMG e 20% abandonam definitivamente o sistema de ensino superior. Na grande maioria dos casos, constata-se que suas situações pessoais são piores do que poderiam observar se tivessem se formado; contudo, para muitos deles, o desligamento representou um alívio, frente ao sofrimento e a angústia que sentiam no momento em que realizavam o curso nesta instituição. Por último, declaram que, no momento de realização da graduação, sentiam-se completamente perdidos e garantem que não encontraram suporte financeiro, pedagógico e/ou psicológico para permanecerem na universidade.

5.2 – DISTINTAS FORMAS DE INTEGRAÇÃO – O ESTUDANTE FORMADO E SUA INSERÇÃO NA GRADUAÇÃO DA UFMG.

Enquanto desdobramento do perfil socioeconômico e cultural, as características do estudante não poderiam deixar de determinar as formas de integração na UFMG. Assim, observamos que, inversamente às dificuldades experienciadas pelos evadidos, os estudantes não-evadidos efetuaram uma

trajetória acadêmica linear, ou seja, sem percalços, com propósitos muito bem definidos e com efetiva inclinação para a obtenção do êxito premeditadamente idealizado.

Uma grande parcela dos estudantes não-evadidos entrevistados apresenta condições socioeconômicas que os permitiram dedicarem-se exclusivamente aos estudos e, acima de tudo, contavam com grande incentivo e estímulo dos pais para concluírem o curso superior na UFMG. Estudaram em boas escolas no ensino fundamental e médio, alguns já haviam iniciado algum curso superior antes de entrarem na graduação em que se formaram na UFMG e outros já possuíam outra graduação realizada nesta mesma instituição. Três não-evadidos são oriundos de curso técnico, sendo dois deles provenientes do CEFET e um terceiro, de escola regular e curso técnico. Somente uma estudante formada não nasceu e escolarizou em Belo Horizonte. Todos os outros estudantes formados são residentes nesta cidade e escolarizaram-se nela desde a infância.

As principais características que definem esses estudantes não-evadidos consistem: na certeza da busca pelo curso, pela ausência de ilusões com relação ao que esperar dele e pelo arquitetado planejamento material e psicológico para a realização do mesmo. Assim, observamos, dentre as diversas trajetórias, a decisão de uma estudante que largou uma carreira bem sucedida na área de economia porque não era realizada na profissão. Esta estudante era proveniente do Colégio São Tomás, recebeu uma herança de família que lhe possibilitou largar a profissão de executiva que exercia numa grande empresa privada e foi cursar História, porque desde o ensino médio sabia que era isso que desejava fazer. Contudo, devido ao meio social de origem, tornar-se professora não era algo bem visto, dado o retorno financeiro que teria. Hoje, confirma que de fato ela teve perdas salariais, mas que não se arrepende porque faz o que gosta. É mestre em História, técnica do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e chefe no Museu da República no Rio de Janeiro. Destaca-se em sua trajetória, o fato de ter recebido uma dupla herança familiar. Sua mãe era herdeira de uma indústria de tecidos, o que lhe garantiu o recebimento de um espólio com a perda da mãe, quando ainda era muito nova. O pai, um economista que exerceu grande influência cultural sobre ela. Desse modo, com a obtenção deste duplo legado, declara que utilizou o dinheiro para

dedicar-se exclusivamente ao curso de História na UFMG e inspirou-se em seu pai que sempre fora um homem culto. Em sua casa sempre existiram muitos livros da área de história. Esta estudante reside em um bairro nobre da cidade de Belo Horizonte, declara que estudava muito e que era muito realizada na segunda graduação que realizou na UFMG. Afirma que nunca esperava do curso aquilo que ele não poderia lhe dar e que corria muito atrás das oportunidades que desejava realizar na graduação. Foi assim que conseguiu uma bolsa do PAD – Programa de Aperfeiçoamento Discente, no qual produziu um estudo que mais tarde veio a lhe proporcionar a realização do mestrado, atualmente concluído. Assim, declara a entrevistada com relação a sua decisão e planejamento para realizar o curso de História na UFMG:

Entrevistada 19: Quando eu estava fazendo Economia, meu avô faleceu. E ele deixou um dinheiro que seria para minha mãe. Aí, a parte da minha mãe ficou para mim e para minha irmã gêmea. Esse dinheiro eu apliquei e fiquei vivendo dele durante um bom tempo. Então, isso que me possibilitou. Pedi demissão, ganhava bem, trabalhava numa empresa... eu ficar... Porque quando eu resolvi fazer História, eu falei: "Eu quero fazer direito". É...ficar por conta de estudar...Eu tive bolsa de iniciação de científica, mas a bolsa não...Mas aí eu tinha esse dinheiro que eu ia vivendo dele.

(...)

E eu acho que outras coisas me levaram a fazer Economia também. Assim...Meu pai era economista, o fato de que eu era ótima aluna. Então, tem aquela coisa assim: ótima aluna... Eu estudava em colégio particular... Aquela coisa: ninguém faz carreira acadêmica. É difícil, né... Assim, poucas pessoas fazem. Aí, todo mundo...Se eu fosse falar que eu ia fazer História: "Mas que desperdício! Você quer fazer, você passa no vestibular em qualquer coisa. Você vai ser professora?" Aí eu pensava assim: "Eu vou fazer Economia. Depois, mais tarde, eu faço História."

(...)

Aí eu já tinha decidido que eu ia fazer vestibular para História à noite. Assim... primeiro eu pensava em continuar trabalhando de dia e cursar História à noite. Só que depois... É uma coisa que a gente não sabe, assim... Eu queria fazer o curso direito...: Eu queria fazer o curso direito. Eu queria estudar, eu queria ter bolsa de Iniciação Científica, porque eu já sabia o que eu queria. Porque é diferente quando você faz... Até assim o fato de eu ter sido uma boa aluna no curso de História, era porque eu já sabia o que eu queria, sabe? Já tinha feito outro curso, já tinha passado por outra experiência...

Outra estudante que também fora brilhante aluna na graduação de Engenharia de Minas na UFMG, inclusive recebeu medalha de ouro⁴⁰ neste curso, já possuía outra graduação. Esta estudante, anteriormente formada em Matemática, declara que não queria dar aulas e, sendo assim, procurou outros cursos na UFMG. Num primeiro momento, não desejava realizar Engenharia de Minas, mas quando iniciou as aulas de Introdução à Mineração, ela conseguiu vislumbrar uma perspectiva de trabalho naquele campo, sentiu-se estimulada a abraçar esta carreira e a partir daí dedicou-se com muito afinco ao curso. Conseguiu várias oportunidades na graduação, inclusive um intercâmbio em uma universidade nos EUA, além de obter um estágio muito concorrido na Companhia Vale do Rio Doce. Declara que tinha muito respeito e consideração dos professores, que achava o curso até fácil, frente às dificuldades anteriormente enfrentadas no curso de Matemática. Afirma que, quando realizou Matemática, dedicava-se o dia todo e que custou para concluir este curso. Esta estudante tinha uma loja, o que lhe permitia gerenciar muito bem a sua vida universitária. Além disso, é proveniente de uma boa escola na educação básica (Loyola). Por fim, acredita que contou muito com a ajuda de colegas no curso, inclusive para fazer o intercâmbio, porque não sabia o inglês direito. Declara que, na segunda graduação, contou com uma maturidade que não tinha quando graduou-se primeiramente em Matemática. Assim, a estudante assevera:

Entrevistada 9: Eu entrei pra engenharia com trinta e dois. E meus colegas, a primeira turma o pessoal tinha vinte, vinte e um anos, quer dizer, dez anos de diferença, às vezes mais, dez a doze anos de diferença que eu tinha dos meus colegas. E eu queria assim, eu tinha a loja aqui só que eu já, era uma coisa que, era um trabalho meio físico e eu cheguei num momento que eu falei: “Gente eu não vou dar conta”, e também não tinha condições assim de tipo tá contratando outras pessoas. Então, eu falei assim: “Eu tenho que fazer uma coisa pra poder, que eu não precise fazer tanto esforço físico”, e foi quando eu resolvi que eu queria fazer um outro curso mesmo, pra trabalhar em outra área. Então, eu tinha esse interesse, assim, eu realmente queria. Naquele momento o que me interessava era formar. E eu acho, assim, eu tive muitos colegas que, eu não falo assim que eu sou a melhor engenheira que tem lá, eu tenho colegas que são muito melhores do que eu, só que o momento deles era

⁴⁰ Medalha de Ouro consiste num prêmio ofertado ao melhor aluno da turma, que obteve notas muito altas e sem nenhuma reprovação.

diferente do meu momento. Até o aluno que ficou em segundo lugar, pra mim, ele é muito melhor, entendeu.

Um terceiro estudante, que também era um aluno destacado em sua turma, concluiu o curso após várias tentativas frustradas de realização de diferentes graduações na UFMG, dentre essas: Matemática, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação. Em 2000, realizou um novo Vestibular para Matemática e conseguiu graduar-se neste curso. Este estudante efetuou sua trajetória de escolarização na década de sessenta, é proveniente de escola de ensino médio de Nova Lima e do CEFET em Belo Horizonte. Destaca-se, em sua trajetória, o fato de ter uma boa base escolar, dentre outras coisas, por ter conseguido ser aprovado nos cursos listados. Contudo, devido a dificuldades de conciliar estudo e trabalho teve que abandonar os estudos superiores por inúmeras vezes. Afirma que somente conseguiu concluir a graduação superior quando organizou sua vida e estabeleceu esta meta, como um desafio pessoal. Seu objetivo ao iniciar, pela segunda vez, a graduação em Matemática era obtenção do curso superior. Era um aluno que se destacava na turma com notas altas e apenas não quis seguir a carreira acadêmica, apesar de ter tido o incentivo de professores para fazê-lo, porque considera que hoje em dia, não consegue conciliar uma intensa dedicação aos estudos com os desdobramentos de sua vida pessoal. Segue abaixo, a declaração deste estudante com relação às inúmeras tentativas de efetivação do curso superior na UFMG e o seu propósito de concluir a graduação em Matemática nesta universidade:

Entrevistado 10: Eu fiquei dois anos, mas os percalços que eu te falei. Assim, eu trabalhava seis horas, né, porque é serviço de banco, seis horas, então eu tentava conciliar trabalhar à tarde com... Eu cheguei a trabalhar à noite, mas... isso não tava sendo muito bom pro meu casamento porque eu trabalhava à noite, minha esposa o dia inteiro, a gente praticamente só encontrava fim de semana. Em noventa e três a gente perdeu um filho, então, pra evitar que o meu casamento acabasse eu voltei a trabalhar de dia e o curso não foi pra frente. Eu acabei sendo jubilado, se não me engano em noventa e dois, noventa e três, no final de noventa e três eu acho, não, acho que no primeiro semestre de noventa e quatro eu fui jubilado. Aí no final de noventa e quatro eu fiz vestibular de novo e em noventa e cinco entrei novamente pra ciência da computação. Eu queria tentar

de qualquer forma, mas não deu. Aí eu abandonei, não esperei ser jubilado não. Acho que eu fiquei um ano tentando, não, três semestres tentando, assim, correr atrás das matérias que eu tava devendo, mas... não consegui. Não deu pra conciliar trabalho com o curso de computação em si. Aí, acho que em noventa e sete, noventa e seis eu larguei de vez o curso e aí no final de noventa e nove, assim, o vestibular que é chamado de 2000, é o ano da entrada, não é isso? É, então, no vestibular de 2000 eu entrei de novo. Só que aí eu entrei no curso noturno, né, de matemática, porque eu sempre gostei, sempre foi a área que eu mais gostei. E aí como um desafio pessoal, poxa, não é possível, assim, eu sei que eu tenho capacidade pra concluir um curso superior. Assim, é o que eu gosto de fazer, essa área de ciências exatas.

Uma segunda característica marcante, com relação à efetivação do curso superior na UFMG, consiste no apoio familiar no momento de inserção na graduação, associado ao fato de possuir uma boa base escolar dependendo da escola de que o estudante provém. Assim, observamos que para muitos, o estar ao lado da família possibilitou uma segurança não verificada em estudantes provenientes do interior. Constatamos que apenas uma estudante do interior conseguiu concluir seus estudos superiores na UFMG. Esta conquista foi possível devido a três condições, apontadas pela entrevistada: primeiro, devido ao fato dela ter se casado no início da graduação. Sendo assim, a estudante constituiu família na capital, o que lhe propiciou certa estabilidade para efetuar sua graduação na UFMG. Segundo, pelo fato de seu marido ser doutor em Química e ele a auxiliar na efetivação do curso. E terceiro, por ter possibilitado sua dedicação exclusiva aos estudos superiores, conforme se verifica na declaração que se segue:

Entrevistada 17: Isso. Eu me casei no meio da minha graduação. Eu entrei em 2000 e casei no terceiro período. Meu marido falou 'você que sabe, se você quiser trabalhar, mas eu prefiro que você se dedicasse a sua faculdade pra fazer uma coisa bem feita'. Eu continuei fazendo a minha graduação e só fui trabalhar depois da graduação.

Esta entrevistada, atual estudante do mestrado em Engenharia Ambiental na UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto considera que, se não fosse este apoio

recebido, talvez não tivesse obtido tanto êxito na conclusão do curso. Além disso, destaca-se em sua trajetória o fato de ter tentado, por inúmeras e equivocadas vezes, o Vestibular para Medicina na UFMG. Apesar de ter retardado sua entrada na universidade, declara que a idade e o amadurecimento, propiciados pelas diversas tentativas frustradas de passar no Vestibular, possibilitaram um crescimento pessoal muito importante para a realização da graduação efetuada. Desse modo, observamos que, apesar das dificuldades com as quais se deparou, o incentivo recebido, o empenho em ser bolsista voluntária no laboratório de Química, a dedicação intensa aos estudos e a maturidade lhe possibilitaram conseguir uma boa inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso.

Uma terceira característica que se sobressai nas trajetórias dos estudantes formados consiste numa disposição para correr atrás de oportunidades. Desse modo, um estudante que iniciou o curso de Engenharia Florestal em Viçosa e não estava gostando, procurou o chefe do Departamento de Engenharia de Minas na UFMG para informar-se sobre o curso. Após ser esclarecido a este respeito, afirma que se sentiu convencido de que era aquilo que desejaria cursar. Dentre outras coisas, destaca-se em sua trajetória o fato deste estudante não querer se distanciar de sua família, por ser procedente de boas escolas do ensino fundamental e médio, por ter estudado na Fundação Torino, por ter realizado intercâmbio durante o ensino médio e por ser uma pessoa que procura pelas melhores oportunidades. Assim, ele se destacou na graduação com bolsas de iniciação científica, com bolsas de estágios e com intercâmbio em universidades americanas. Era um aluno dedicado ao curso e parece que bem socializado com os colegas e bons alunos da turma.

Por fim, uma quarta condição, para a permanência dos estudantes da UFMG, consiste num gosto pelo saber e numa disposição para o aprender, que somente podem ser desenvolvidas por um longo processo de aculturação escolar. Assim, temos um grupo de não-evadidos que é proveniente de curso técnico no CEFET. Tal condição parece amenizar muito o impacto de entrada dos estudantes na universidade, por terem obtido uma formação anterior de qualidade e similar aquela desenvolvida na UFMG, que exige de seus estudantes, dentre outras coisas, uma certa desenvoltura e bastante autonomia. Assim, dois estudantes provenientes do CEFET declaram que não tiveram grandes surpresas quando iniciaram o curso, que

administravam bem suas vidas acadêmicas, que o faziam até com mais facilidades que durante o período em que estudavam no CEFET, porque não precisavam permanecer na faculdade o dia todo e que gostavam muito da graduação que realizavam. Acima de tudo, declaram que tinham prazer em estudar e que, desse modo, estudar na UFMG nunca foi para eles uma dificuldade. Assim, se verifica na declaração realizada abaixo:

Entrevistadora: Suas notas eram muito boas e você nunca teve muita dificuldade nas provas...Então assim... A forma de avaliação nunca foi problema para você?

Entrevistado 14: Não, de prova não. Nas disciplinas da matemática, eu nunca tive dificuldade não. Eu sempre gostei bastante. É o que eu te falei: eu me dedicava muito ao curso. Eu gostava muito. Estudava assim...por prazer mesmo. Não era porque eu tinha obrigação de estudar não.

Entrevistadora: Você me falou que você chegou a trabalhar com Iniciação Científica. Como é que foi?

Entrevistado 14: Assim...A iniciação científica na Matemática, era muito assim...a gente lia artigos, lia...estudava certo assunto. Era uma coisa mais teórica mesmo. A gente estudava, apresentava pro professor, escrevia alguma coisa, né... Era tipo um trabalho de...Pegava artigos científicos e tentava esmiuçar aquilo ali, entendeu? Era mais nessa área.

Outros entrevistados tinham a posse de determinadas informações, a respeito do mercado de trabalho, associada a uma boa base escolar, que lhes possibilitaram obter o êxito acadêmico almejado no curso da UFMG. Assim, dois estudantes destacaram-se por terem recebido de suas famílias um investimento bastante efetivo em seus processos de escolarização, sendo provenientes de excelentes escolas do ensino fundamental e médio (Dom Silvério e São Tomás) e de uma certeza com relação à escolha do curso, dado um ser filho de engenheiro e o outro, deter conhecimentos do campo de trabalho em Engenharia, por informações de parentes. Ambos declararam que tinham muita certeza de que queriam se formar em engenharia. Tinham condições materiais e dispunham de condições psicológicas para permanecer no curso. Por fim, afirmam que se esforçavam para superar algumas adversidades com as quais se depararam, mas que não lhes impediam de manter a persistência para concluir a graduação. Tais estudantes enfatizaram que a

integração deles ao Grêmio Estudantil foi muito importante para a socialização e inserção no curso e no mercado de trabalho. Consideram que a participação nesta entidade fortaleceu suas relações com os professores e possibilitou que amadurecessem, tanto em relações pessoais quanto profissionais. Um desses estudantes, que inclusive foi aprovado em primeiro lugar no Vestibular para a entrada em seu curso, efetuou dois estágios internacionais via universidade, além de ter sido presidente do Grêmio, explicita uma das principais estratégias utilizadas para a permanência no curso da UFMG:

Entrevistadora: [nome do entrevistado], você pensava sempre em exercer a profissão de engenheiro metalúrgico, logo após a conclusão do curso?

Entrevistado 13: Sim.

Entrevistadora: E isso foi um diferencial pra sua permanência?

Entrevistado 13: Sim.

Entrevistadora: E você me disse assim: “Eu sou igual a todo mundo que tava lá” e o curso tem muita evasão. Então, como o curso tem muita evasão e você é igual a todo mundo? Então assim, tem alguma diferença. A que você atribui...

Entrevistado 13: Acho que é isso, a minha visão do...[mercado de trabalho]

Entrevistadora: Não é só persistência. Muitas vezes, a pessoa, às vezes persistindo... Por exemplo, e quando a pessoa tem rendimentos muitos baixos que chegam a comprometer a concretização do curso. Como que você vê isso?

Entrevistado 13: Isso aí é complicado. Aí também nunca tive problema de... tive problema de dedicação, entendeu. Minha dedicação [o estudante declara que isso aconteceu no início do curso mas depois superou], não tinha motivação pra poder dedicar. As matérias que eu dediquei eu não tive tanto problema não. Então, pra mim o que mais dificultava era arrumar motivação.

A partir desta caracterização constatamos algumas questões que se sobressaem quando comparamos o que possibilitou a permanência para alguns estudantes nos cursos de graduação da UFMG e para outros não. Desse modo, destacamos a condição de dedicar-se exclusivamente aos estudos superiores, a escola de origem do estudante, as perspectivas com relação à realização do curso e do campo profissional que este possibilita além de contar com um suporte e uma

presença da família durante a realização do mesmo na UFMG. Assim, observamos que para muitos estudantes provenientes do interior, a entrada na graduação foi muito difícil dentre outras coisas pelo distanciamento do cotidiano familiar numa fase de grandes cobranças e transformações. Para alguns evadidos, essa proximidade apesar de existir não foi suficiente para superar as dificuldades experienciadas. Acredito que esse impasse aconteceu devido a uma falta de base escolar que somada a uma imaturidade, muito freqüente entre os estudantes de 17 e 18 anos, constituíram-se em fatores que dificultaram muito a resolução de conflitos, pessoais e acadêmicos, com os quais vieram a se deparar.

CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa, dividiremos nossas considerações finais em dois pontos básicos: o primeiro relaciona-se ao balanço positivo dos objetivos atingidos e o segundo destaca as possibilidades de avanço, salientando alguns aspectos nos quais o tema problematizado ainda carece de estudos.

Dentre os objetivos atingidos nesta fase da pesquisa, ressaltamos que a análise conjugando os três fatores intervenientes na evasão foi articulada. Lembrando que a Comissão Especial para Estudo da Evasão apontou que as causas predominantes da evasão eram de três ordens, a saber, uma relacionada aos estudantes, outra relacionada aos cursos e à instituição e a terceira de ordem mais conjuntural – chamadas *variáveis socioculturais e econômicas* (Polydoro, 2000) - salientamos que a pesquisa foi estruturada tomando estes fatores como eixo.

O propósito de destacar frente ao todo a importância das variações socioculturais e econômicas, após termos situado os dados do problema, apresentando o enunciado da pesquisa e o debate acadêmico levantado sobre o tema, instigou-nos para os estudos analíticos de explicação mais sociológica, para prover com o arcabouço teórico aquela necessidade já apresentada pela Comissão.

Neste ponto está a contribuição deste trabalho: a utilização das teorias de cunho sociológico foi um instrumento para clarear e alçar o problema da evasão na UFMG em novos níveis de debate, ao trazer para o seu corpo de reflexões as abordagens socioculturais e econômicas. Assim, a tão sentida e citada lacuna teórica, que ainda está longe de ser resolvida, foi amenizada. Para os estudos da evasão, a ausência teórica representava um empecilho para que o problema atingisse assim, “*a necessária dimensão da totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior*” (Comissão Especial, p.57)

No que tange à teorização para o estudo do problema da evasão, cumpre destacar que, ela se apresenta mais como uma possibilidade do que como algo fechado e concluído e, por isto, exige ainda um grande refinamento. Esta fase foi iniciada, quando os estudos passaram a abordar a evasão como um tema a ser

problematizado, dando-lhe uma atenção na agenda de pesquisas e foi neste enclave que esta pesquisa se encaixou.

A contribuição do presente estudo foi, além de demarcar o corte temporal das discussões, situar o problema frente ao debate e ensaiar uma explicação para tais ocorrências nos quadros institucionais da UFMG. Consideramos que a definição de uma periodização para estudar a evasão, estabelecendo um marco cronológico na década de 1990, foi um ganho para o trabalho. Isto possibilitou abandonar um tratamento mais genérico para, no seu lugar, observar mais empiricamente casos de estudantes evadidos. Outro ponto das contribuições que ainda gostaríamos de destacar, referiu-se à sistematização dos estudos já feitos, colocando-os em possibilidade de diálogo e reunindo-os em um estudo acadêmico. E, finalmente, a tentativa de uma explicação que realçou a importância dos fatores socioculturais e econômicos. Isto somente foi possível com a utilização dos dados empíricos, clareados à luz da teoria, num procedimento de diálogo com os estudos encontrados.

Por outro lado, o desdobramento do segundo ponto dos aspectos apontados nestas considerações finais também reside nos limites da análise efetuada, ou seja, muitas questões não apresentaram versão conclusiva e se mostraram carentes de maiores explicações. Ao tratar os estudos individualizados pelas entrevistas, o escopo proposto para este trabalho e o tempo disponível não permitiram que fossem traçadas tantas categorias com o material coletado e o perfil dos entrevistados.

O capítulo dedicado a apresentar as entrevistas feitas com os alunos da UFMG, poderia ser acompanhado de um estudo dispondo os entrevistados agrupados por categorias, o que teria permitido uma aproximação maior entre as situações que provocaram a evasão. Do mesmo modo, as entrevistas poderiam ter sido exploradas muito além do que foram, mas como já foi dito, era preciso colocar um limite nas pretensões frente ao prazo para a entrega dos resultados da pesquisa.

Cumprido, mais uma vez, destacar alguns aspectos ainda carentes de elaboração e algumas possibilidades futuras de pesquisa. Em primeiro lugar, explorar mais detalhadamente os aspectos sociais apontados nas entrevistas, contextualizando-os com os elementos sociais e políticos da atualidade é uma possibilidade. Criar categorias mostrando as tendências e os nichos onde a evasão

é mais propensa a acontecer, pode ser uma contribuição para elaborar políticas de tratamento institucional, adaptáveis às categorias de alunos. Estabelecer comparações entre a integração institucional dos alunos assistidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP e os alunos não assistidos e que possuem nível socioeconômico próximo a linha de corte daquela Instituição, é outra possibilidade de pesquisa.

No entanto, a mais forte dentre todas as possibilidades futuras vincula-se à necessidade de estudar o tão complexo problema, apenas situado no âmbito desta dissertação para o estudo de caso da UFMG, verificando o impacto político e social que a evasão pode provocar no sistema educacional superior, onde está implantado. Contudo, esta me parece ser uma perspectiva ainda bastante remota, devido às dificuldades operacionais para um estudo tão amplo em função da inexistência de um sistema integrado de procedimentos e cadastros relativos ao destino dos evadidos dos diferentes cursos nas distintas instituições de ensino superior, constatação já alertada pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão.

Finalmente, vale lembrar que o esforço apresentado se destaca mais pelo seu caráter de sistematização e problematização da evasão, com tentativas incipientes de traçar o perfil dos evadidos da UFMG, do que caracterizar de modo incisivo a complexidade que o tema engloba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA:

ADACHI, A. A. C. T. *Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos – Machado de Assis: A transposição dos limites impostos pela condição de classe*. São João Del Rei: Departamento de Educação – UFSJ, (Relatório PIBIC/CNPq), 1999 - 2000.

..... *Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos – A trajetória ambivalente e solitária de Lima Barreto*. São João Del Rei: Departamento de Educação – UFSJ, (Relatório PIBIC/CNPq), 2000 - 2001.

..... *Formas específicas de presença da família de camadas populares na escolarização dos filhos: Cruz e Sousa – Entre a “barreira e o nível”*. São João Del Rei: Departamento de Educação – UFSJ, (Relatório PIBIC/CNPq), 2001 - 2002.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; SOARES, A. P.; SAAVEDRA, L. *Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Gênero, Origem Sócio-Cultural e Percurso Acadêmico dos Alunos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), p. 507-514, 2006. Disponível em: www.scielo.br/prc.

ALMEIDA, W. M. *Que elite é essa de que tanto se fala? – Sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas*. Trabalho apresentado no GT 14 de Sociologia da Educação, Anped, 2006. Disponível em: www.anped.org.br

ALVES-MAZOTTI, A. J; GEWANDSNAJDR, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. SP: Pioneira, 1998.

ANDRIOLA, W. B. *Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de orientação e informação (SOI)*. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.40, p. 332-347, jul/dez, 2003.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. *Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul/set, 2006, p. 365-382.

AZEVEDO, J. L. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAHIA, J. *A lei da vida: conformação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, jan/jun – 2001, p. 69-82.

BALDUS, H.; WILLEMS, E. *Dicionário de Etnologia e Sociologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

BEAN, J. P. *Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition*. Research in Higher Education, New York, v.12, n.2, 1980, p.155-187.

BEISIEGEL, C. R. *Contribuição à história da formação de educadores na USP (O destino profissional dos alunos das primeiras turmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras)*. Revista Avaliação, Campinas, SP, v. 3, n. 3 (9), p. 71-79, setembro 1998.

BOURDIEU, P. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, R.(org.) Bourdieu SP: Ática, 1983.

..... *A economia das trocas simbólicas*. Sérgio Miceli (org.), 5ed, 1999.

..... *As contradições da herança*. In: Bourdieu, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 587-594, 613-619.

..... *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, M. *Escolas do ensino médio e chances de aprovação no Vestibular UFMG, 2003*. Disponível online no seguinte endereço eletrônico: [HTTP://www.ufmg.br/online/arquivos/escolas.html](http://www.ufmg.br/online/arquivos/escolas.html)

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. *O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.64, n 147, maio/ago – 1983, p. 38-69.

BUENO, J. L. O. *A Evasão de alunos*. Paidéia, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto, 1993, p.9-16.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. *College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention*. The Journal of Higher Education, v.64, nº 2, p. 123-139, 1993.

CAMPOS, V. T. B. *Gravidez na adolescência e evasão escolar*. Ensino em Re-vista, Uberlândia, vol. 07, n. 01, jun/jul – 1998/99, p.23-37.

CARVALHO, M. P. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educação & Sociedade, nº77, Ano XXII – Dezembro - 2001, p.231-252.

CARVALHO, I. C. L.; PEROTA, M. L. L. R. *A evasão dos alunos no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo*. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG. Belo Horizonte, v.19, n.1, p.78-93, 1990.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: Uma Crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª ed.,1998.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Vol.II, Editora Paz e Terra, 3ª ed., 1999, p.287-358.

CATANI, A. M. *A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)* Educação & Sociedade, nº78, Ano XXIII – Abril - 2002, p.57-76.

....., OLIVEIRA, J. F. *A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação*. Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 1999, v.15, n.1, jan/jun, p.7-20.

CHARLOT, B. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.97, 1996, p.47-63, mai.

CESARINO, M. A. da N.; KREMER, J. M.; DUMONT, M.M.V.; SIMÕES, E.M. dos S. *A retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais*. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v.16, nº 2, p.159-190, 1987.

CORBUCCI, Paulo R. *Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma*. Educação e Sociedade, V. 25, nº 88, p. 677-701, Out, 2004.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. *Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido*. Química Nova, vol.24, n.01, 2001, p. 262-280.

DALL'ASTA, M. N.; TERRAZZAN, E. A. *Repetência e evasão em matemática no ensino supletivo e a formação de professores*. Revista Educação, Santa Maria, v.23, n.01, 1998, p. 95-118.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, Insular, 2002.

DOURADO, L. F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educação e Sociedade, v.23, nº 80, Campinas, set, 2002.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho e suicídio*. In: RODRIGUES, J. A. (org.) *Durkheim*, São Paulo: Ática, 1993, p. 71-143.

..... *Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da USP, 1983, (da quarta a nona lição)

..... *A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora*. In: PEREIRA, L. & FORACCI, M. A. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13ª ed., São Paulo: Nacional, 1987. p 34-49.

ELIAS, N. *Sociologia de um Gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder, análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

FILHO, R. L. L. S.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. *A Evasão no Ensino Superior Brasileiro*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº132, p.641-659, set/dez, 2007.

FIOR, C. A. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário*. Campinas, SP, 2003. (Dissertação de Mestrado)

FREGONEIS, J. G. P. *Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: Período 1995-2000*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – Engenharia da Produção, 2002. (Dissertação de Mestrado)

GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Universidade Católica de Brasília – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Brasília, DF, 2005. (Relatório)

GALLINO, L. *Dicionário de Sociologia*. São Paulo: Paulus, 2005.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. (Org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª ed., 2008.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. L. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (Orgs.) *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro, Vozes, 6ª ed., 2004.

GIROUX, H. A. *Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere*. Harvard Education Review, vol. 72, nº 4, winter/2002.

GOIS, A. *Metade dos universitários não se forma*. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 31 Dez . 2006, p. C 4.

GOMES, A. A. *Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 1998 (Tese de Doutorado)

..... *Considerações sobre evasão escolar no ensino superior*. Nuances, Presidente Prudente, vol VI, out, 2000, p.90-106.

HOGGART, R. *As utilizações da cultura. Vol. I, Lisboa, Presença, Cap. X (Molas deslassadas: uma nota sobre os desenraizados e os ansiosos)*, 1957, p.157-190.

JESUS, R. E.; MACEDO, D. C.; TORRES, C. M. *Ajustando o foco: assistência estudantil frente às necessidades e dificuldades dos estudantes da UFMG*. Belo Horizonte: Fundação Universitária Mendes Pimentel, 2005.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KIPNIS, B. *A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão*. Linhas Críticas, Brasília, v.6, n 11, jul/dez- 2000, p.109-130.

KIPNIS, B; BAREICHA, P.; TAVEIRA, A. C.; MAGALHÃES, C.; ASSIS, M. H. de; OLIVEIRA, T. P. *Índices de evasão dos cursos na Universidade de Brasília e suas perspectivas*. Caderno Linhas Críticas, Brasília-DF, v5-6, jul97/jul98, p.131-145.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 1997, p. 24-29, 284-321, 334-337.

LAMOUNIER, J. A. *Graduação na UFMG: Avaliação e Indicadores de Desempenho 1998-2002*. Orgs.: VIANA, I. M. C.; ALVES, M. S.; ABREU, W. S. Comissão Permanente de Avaliação – PROGRAD – UFMG, 2002.

LEHER, R. *Para silenciar os campi*. Educação e Sociedade, V. 25, nº 88, p.867-891, Out, 2004.

LEIVA, G. C; LIMA, E. E. C. *Composição domiciliar e localização residencial em Belo Horizonte*. Trabalho apresentado, no XIII Seminário sobre a economia mineira, em Diamantina/MG, 2008. Disponível online no seguinte endereço eletrônico: www.cedeplar.ufmg.br/seminario_diamantina/2008/D08a125.pdf

MACHADO, Sérgio P., MELO FILHO, João Massena and PINTO, Angelo C. *Dropping out of the graduate chemistry course: the chemistry Institute of the UFRJ case*. *Quím. Nova*, Nov./Dec. 2005, vol.28 suppl, p.S41-S43. ISSN 0100-4042.

MAIA, M. F. *A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões ?* Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 1984. (Dissertação de Mestrado)

MANCIBO, D. *“Universidade para todos”: a privatização em questão*. *Pro-Posições*, Campinas, V.15, nº 3; 45, p. 75-90, set/dez, 2004.

MARTINS, G. A. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

MARTUCCI, E. M.; NASTRI, R. M. *Análise da evasão e retenção escolar na EBDSC-1985/1989*. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 19, nº 1, p. 59-77, mar, 1990.

MAZZETTO, S. E.; CARNEIRO, C. C.; B SÁ. *Licenciatura em química da UFC: Perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos*. *Química Nova*, vol 25, n. 6B, 2002, p. 1204-1210.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

MELLO, J. C. R. *Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período de 1994-2001*. REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação. Vol. 5, nº 2e, 2007, p.

MIRANDA, M. G. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, nº 100, mar., 1997.

MOREIRA, A. F. B. *O currículo como política cultural e a formação docente*. In: *Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NAHAS, M. I. P. *O índice de qualidade de vida urbana de Belo Horizonte: experiência de construção e perspectivas de aplicabilidade de um instrumento urbanístico, na gestão da cidade*. Fundação João Pinheiro, 2000. Disponível online: www.eg.fjp.mg.gov.br/gestaourbana/arquivos/modulo06/mod6arq5.html

NETO, F. E. M.; LEMUS, E. E. A. *Análise dos fatores preponderantes para o elevado índice de evasão universitária no curso noturno de Administração da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi*. Colloquium, Presidente Prudente, v.01, n.01, out, 2001, p.196-202.

NEVES, E. M.; MOLINA, M. I. G.; FILHO, J. M; SHIROTA, R. *Algumas causas de evasão escolar na zona rural do estado de São Paulo: uma esquematização*. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, vol.6, n.2, abril/junho – 1982, p. 72-81.

NOGUEIRA, M. A. *A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas*. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

..... *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais.* Belo Horizonte, FAE- UFMG, (Tese de Prof.^a Titular), 2002.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. N. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu.* Educação & Sociedade, n°78, Ano XXIII – Abril - 2002, p.15-36.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NORONHA, A. B.; CARVALHO, B.M.; SANTOS, F. F. F. *Estudo do perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Campus Ribeirão Preto, e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados.* 2001. Disponível em: www.fearp.usp.br

OLIVEIRA, R. P. S.; ZÁKIA, S. S. *Curso de Pedagogia FEUSP – Perfil de ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formandos.* Revista Avaliação, Campinas, SP, v. 3, n. 3(9), p. 61-70, setembro 1998.

PAIVA, V. e WARDE, M.(orgs) *Dilemas do ensino superior na América Latina.* Campinas: Papyrus, 1994.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. *Patterns of student-facult informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition.* Journal of Higher Education, Ohio, v. XLVIII, n. 5, 1977, p. 540-552.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar.* SP: T.A. Queiroz, 1990.

PAULA, M. F. *As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate.* Revista Avaliação, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 133-146, março 2006.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. *A evasão no ciclo básico da UFMG*. Porto Alegre: Rev. Bras. de Política e Administração da Educação, 1999, v.15, n.1, jan/jun, p.49-59.

..... *A evasão no ciclo básico da UFMG* [online] Disponível na internet via URL: http://www.educacaoonline.pro.br/a_evasao_ufmq.asp

Capturado em 03/09/2005.

..... *A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG*. Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, vol 8, n.1, mar, 2003, p.161-189.

..... *Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG*. SP: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, 2001, n.113, p. 129-152.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; MENDES CARVALHO, M. G. *Perfil dos formandos no curso de Química da UFMG na década de 90*, Documento de Trabalho NUPES, USP, 5/98, 28p

PEIXOTO, M. C. L. (org.). *Universidade e Democracia – Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004.

..... *Ensino Superior, desafios e questões atuais*, Trabalho & Educação, (2) ago-dez, 1997.

..... *Escola de pesquisar, estudo sobre a formação do pesquisador*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994, (Tese de Doutorado).

PEREIRA, J. T. V. *Uma contribuição para o entendimento da evasão – um estudo de caso: UNICAMP*. Revista Avaliação, Campinas, SP, v., n. 2, p. 23-32, julho 1996.

..... *Estudos sobre diplomação, retenção e evasão – Universidades Públicas Paulistas – Responsável pela organização global: Universidade Estadual de Campinas, 1997.*

PEREIRA, F. C. B. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense.* Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. (Tese de Doutorado).

PINTO, I. M. C. *Evasão e repetência no 1º ano do 1º ciclo do ensino público municipal de Paracatu - MG.* Educação, Paracatu, vol.01, n.01, jun-2001, p. 39-67.

PINTO, J. M. R. *O acesso à educação superior no Brasil.* Educação e Sociedade, V. 25, nº 88, p.727-756, Out, 2004.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição.* Faculdade de Educação – UNICAMP, (Tese de Doutorado), 2000.

PORTES, É. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares: estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes.* BH, FAE-UFMG, (dissertação de Mestrado), 1993, Cap. IV.

..... *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – Um estudo a partir de cinco casos.* Belo Horizonte, FAE- UFMG, (Tese de doutorado), 2001.

..... *A caixa dos pobres – A ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na UFMG: 1932-1935.* Anais do II Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino de História da Educação. Uberlândia, 2003.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo*. SP: USP, 2004. Relatório disponível no seguinte endereço eletrônico: naeg.prg.usp.br/pesquisas/relat_evasao_cepe_feusp_naeg.doc

QUEVEDO, M. L. H. *A eficiência nos cursos de graduação diurnos em Cuba*. Belo Horizonte, FAE – UFMG, (Tese de Doutorado), 2003.

RAMOS, S. G.; LIMA, E. R. *O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 185, p. 191-219, jan./abr. 1996.

RESENDE, M. E. L. *Fundação Universitária Mendes Pimentel / FUMP: 75 anos*. Belo Horizonte: FUMP, 2005.

RISTOFF, D. I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis, Insular, 1999.

RODRIGUES, A. T. D. *A relação - escola/trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido*. Belo Horizonte, FAE - UFMG, (Dissertação de Mestrado), 1987.

RODRIGUES, E. M. *A evasão escolar no ensino noturno de 2º grau: um estudo de caso*. Porto Alegre, Faculdade de Educação - UFRGS, (Dissertação de Mestrado), 1994.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SAMPAIO, H. S. *Expansão do sistema de ensino superior*, in: Lauro Mohry (org)- *A universidade em questão*. Brasília, Editora da UNB, p. 143-161, 2003, v. 1.

..... *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo, FAPESP/Hucitec, 2000.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 2005.

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

SANTOS, F. F. F.; NORONHA, A. B. *Estudo do perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Campus Ribeirão Preto*. Trabalho publicado nos Anais do V SEMEAD, Pesquisa Quantitativa, Junho de 2001.

SANTOS, C. M. *Da seleção à avaliação: uma análise dos fatores inibidores da evasão de estudantes nos mestrados em Educação*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.25, jan/jun – 2002, p.199-229.

SERPA, L. F. P.; PINTO, N. M. A. C. *A evasão no ensino superior no Brasil*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 21, jan/jun – 2000, p.109-145.

SILVA, R. R. C. M.; MAINIER, F. B.; PASSOS, F. B. *A contribuição de disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão*. Avaliação Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 261-277, abr./jun. 2006.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994, p.15-36.

SOUZA E SILVA, J. *"Por que uns e não outros?" Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade*. RJ: Departamento de Educação - PUC-RJ, (Tese de Doutorado), 1999.

SOUSA, S. M. Z.; OLIVEIRA, R. P.; GONÇALVES, N. G. *Evasão dos alunos do Programa de Pós-Graduação da FEUSP: 1999 a 2000*. Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, vol 8, n.1, mar, 2003, p.191-228.

TINTO, V. *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. Washington, Review of Educational Research v. 45, n. 1, 1975, p. 89-125.

..... *Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence*. Journal de Higher Education, v. 68, nº 6, Nov-Dec/ 1997, p. 599-623(25p.).

..... *Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving*. Journal of Higher Education, Ohio, v.59, n 4, 1988, p.438-455.

TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *GUIA ACADEMICO 2004*. Realização: Pró-Reitoria de Graduação, Diretoria de Divulgação e Comunicação Social. Belo Horizonte, 49 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *GUIA ACADEMICO 2007*. Realização: Pró-Reitoria de Graduação, Diretoria de Divulgação e Comunicação Social. Belo Horizonte, 45 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Estatuto*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em www.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Regimento Geral. Belo Horizonte: UFMG, 19. Disponível em www.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Normas Gerais do Ensino de Graduação. Belo Horizonte: UFMG, 1990. Disponível em www.ufmg.br

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – Um processo de exclusão*. Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, nº13, jan/jun - 2002, p.133-148.

VELOSO, T. C. M. A. *A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – um processo de exclusão*. Cuiabá : Instituto de Educação, 2000. (Dissertação de Mestrado)

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Belo Horizonte, FAE-UFMG, (Tese de Doutorado), 1998.

YIN, R. k. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

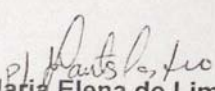
ZANARDINI, I. M. S. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, (Tese de Doutorado), 2006.

ANEXOS

ANEXO I**PARECER COEP****UFMG**Universidade Federal de Minas Gerais
Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG - COEP**Parecer nº. ETIC 235/07****Interessado(a): Profa. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Departamento de Administração Escolar
Faculdade de Educação-UFMG****DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 13 de junho de 2007, o projeto de pesquisa intitulado **"Evasão e evadidos dos cursos de graduação da UFMG"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


**Prof. Dra. Maria Elena de Lima Perez Garcia
Presidente do COEP-UFMG**

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Todas as informações fornecidas na entrevista serão mantidas de forma confidencial. A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações sobre os participantes e em todos esses registros usará sigilo substituindo o nome dos entrevistados. As informações serão usadas para a realização deste estudo e os membros do Comitê de Ética poderão revisar as informações fornecidas. Os participantes terão direito de acesso aos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantam a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas envolvidas neste estudo, inclusive em termos de auto-estima e prestígio. Quando os resultados do estudo forem divulgados o nome dos participantes não será revelado.

Não há riscos identificados para os participantes que serão entrevistados. Todas as entrevistas serão marcadas de acordo com a preferência dos participantes.

O benefício em participar da entrevista atinge os estudantes de maneira indireta. Após a divulgação dos resultados desta pesquisa, estes poderão ser beneficiados com a possibilidade de aperfeiçoamento das políticas institucionais da UFMG e do ensino superior como um todo. Assim, caso o estudante evadido retorne a UFMG ou conclua sua graduação em outra instituição de ensino superior, a implementação de uma política mais especificamente voltada para o seu desenvolvimento enquanto estudante poderá vir a favorecê-lo.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Prof. Dra. Maria Antonia Lacerda Peixoto
E-mail: mapeixoto@ufmg.br
Telefone: (31) 3499-5516
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 - Cep. 31.710-100
Belo Horizonte - Minas Gerais

Maria Antonia Lacerda Peixoto

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi
E-mail: anamachaves@ufmg.br
Telefone: (31) 3499-5507
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627 - Cep. 31.710-100
Belo Horizonte - Minas Gerais

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

Local e data

(Nome por extenso)

(Assinatura)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Avenida Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405 - Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901
Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5509 - Fax: (31) 3499-55488 - E-mail: ed@ufmg.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Avenida Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405 - Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901
Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5509 - Fax: (31) 3499-55488 - E-mail: ed@ufmg.br

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa educacional. Você está sendo consultado sobre a participação, a título gratuito, para o uso das informações que serão fornecidas através de entrevistas. Após ler este documento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar ser entrevistado, como parte desse estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3499-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus Pampulha Belo Horizonte - MG - Cep: 31270-901. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Título do Projeto: Evasão e Evadidos dos Cursos de Graduação da UFMG

Pesquisadora Responsável: Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi (Mestranda);

Telefones para contato (inclusive ligações a cobrar): (31) 3047-4547

Orientadora da Pesquisa: Prof. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Telefones para contato: (31) 3499-5516

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Reitoria/sala 5028 - Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG - Cep: 31270-901

Referências adicionais sobre os pesquisadores podem ser obtidas com o Prof. Dr. Otavio Neri Borges, coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, pelos telefones (31) 3499-4932/(31) 3499-4947.

Considerando a necessidade do ensino superior bem qualificar seus estudantes, garantindo bons resultados em termos de número de diplomados, este estudo se destina a pesquisar as distintas formas de socialização e integração acadêmica estabelecidas por alunos evadidos e não-evadidos, dos cinco cursos de maior evasão da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, durante o período de 2000 a 2007. Entendendo a evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem (MEC, 1996), o objetivo desse estudo consiste em analisar as causas da evasão na UFMG.

Para atingir este objetivo serão gravados em áudio as informações fornecidas pelos estudantes, evadidos e não-evadidos da graduação da UFMG, entrevistados a partir de um roteiro semi-estruturado. Este roteiro conterá perguntas referentes a condição sócio-econômica do estudante e de questões relacionadas à participação do discente em atividades extra-curriculares, de permanência na instituição fora do horário de aulas, do uso dos diversos espaços institucionais, de satisfação com seu desempenho, de interesse pela graduação cursada, da existência de vínculos institucionais formais e informais, dos motivos para o abandono do curso de graduação na UFMG e ainda de perspectivas de trabalho associadas à conclusão da graduação que cursava ou cursa.

Com a realização desta metodologia, as fitas de áudio serão transcritas e será efetuada uma descrição detalhada com a posterior análise do perfil socioeconômico e cultural do estudante evadido. Serão também analisadas as formas de socialização e integração acadêmica estabelecidas por estudantes evadidos e não-evadidos dos cursos de graduação da UFMG.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Avenida Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405 - Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901
Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5509 - Fax: (31) 3499-55488 - E-mail: ed@ufmg.br

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES EVADIDOS:

Caracterização Pessoal:

1 – Dados pessoais:

- a) nome
- b) sexo
- c) idade
- d) estado civil
- e) endereço/bairro
- f) ocupação atual

2 – Você mora com seus pais? Quem é o principal responsável pela família? Você ajuda nas despesas da casa? Você tem filhos?

3 – Qual a escolaridade de seus pais? Qual a profissão deles?

4 – Sua família você possui:

- a) casa própria
- b) automóvel
- c) computador em casa com acesso à internet
- d) empregada diarista ou fixa
- e) vídeo-cassete ou DVD
- f) aparelho de som
- g) freezer
- h) máquina de lavar

5 – Qual a renda média da sua família em Salários Mínimos?

Escolaridade anterior/ Capacidades e Habilidades:

6 – (Atividades escolares) Como foi sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e Médio? Você era um aluno aplicado? Gostava da escola que estudava? Por que estudava nesta escola? Qual era a escola? Você cursou o ensino médio diurno ou noturno? Como era o seu rendimento escolar?

7 – (Atividades Extra-Escolares) Fez cursinho? Qual ? Por quanto tempo? Fez algum curso de língua estrangeira? Exerceu atividades profissionais enquanto cursava o ensino médio ou enquanto fazia cursinho?

Objetivo Pessoal:

8 – Quais eram suas perspectivas profissionais em relação à Faculdade? Tinha algum sonho, algum objetivo? Qual era esse objetivo? Você se inspirava em alguém?

Motivos da escolha do curso e da Instituição:

9 – Por que escolheu o curso X ? Porque escolheu estudar na UFMG ?

10 – O que sua família pensava em relação a esse seu objetivo? Sua família te apoiava? Como era esse apoio (financeiro, moral, etc...)?

11 – Quantos vestibulares realizou? Para quais cursos e em quais Faculdades?

Impacto da transição Escola - Universidade:

12 – O que achou do curso logo após sua entrada na universidade? Você sentiu algum impacto na mudança do ensino médio para o ensino superior? Como foi?

Questões de relacionamento:

13 - Como era sua relação com os seus professores?

14 - E com seus colegas?

Questões de desempenho:

15 - E suas notas? Estava satisfeito com elas? Por quê?

16 - Qual a intensidade de sua dedicação ao curso? O que você pensa a respeito desta dedicação?

17 - Desejaria que alguma coisa fosse diferente em relação a sua dedicação à graduação cursada? O que te impedia?

18 – Como se organizava o seu dia-a-dia? Quais atividades preenchiam o seu cotidiano e a sua semana? (Existiam atividades de lazer? Quais eram e em que quantidade?)

19 – Que atividades realizava fora do horário de aulas? Você participava de algum projeto (de pesquisa, social, cultural e ou político) dentro e/ou fora desta universidade? Qual(is)e como era? Você gostava?

20 – Você trabalha ou trabalhou durante a realização da graduação? Em que e quando começou a trabalhar? Como era esse seu trabalho (tipo e duração)?

Estratégias de permanência:

21 - Como você se percebia dentro do seu curso e nesta universidade?

22 - Você tinha facilidade para acessar informações que beneficiariam a sua formação e que te estimulavam a permanecer no curso (do tipo estágio, projetos, esclarecimentos de conteúdo, acesso ao professor, à organização curricular, estudos em grupo, etc...)? Por quê?

23 – Você participava de alguma atividade extraclasse (tanto escolar como de lazer) com seus colegas de curso? Com quem e com quantos deles? Quais eram seus principais vínculos de afinidades? Ou por que não participava?

24 – Como você avalia a UFMG e o seu curso? Por quê?

Perspectiva profissional do curso:

25 - Você achava que o seu curso contemplava uma boa perspectiva profissional? Qual era esta perspectiva?

26 – Você tinha interesse em se formar em X? Por quê?

Caracterização da Evasão:

27 – Por que chegou a se desvincular do curso? Quando foi?

28 – Como foi esse processo?

29 - Você considera que esse desvinculamento foi uma decisão sua?

30 – Fez outro curso?

31 – Como avalia sua saída do curso?

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES NÃO - EVADIDOS:

Caracterização Pessoal:

1 – Dados pessoais:

- a) nome
- b) sexo
- c) idade
- d) estado civil
- e) endereço
- f) ocupação atual

2 – Você mora com seus pais? Quem é o principal responsável pela família? Você ajuda nas despesas da casa? Você tem filhos?

3 – Qual a escolaridade de seus pais? Qual a profissão deles?

4 – Sua família você possui:

- a) casa própria
- b) automóvel
- c) computador em casa com acesso à internet
- d) empregada diarista ou fixa
- e) vídeo-cassete ou DVD
- f) aparelho de som
- g) freezer
- h) máquina de lavar

5 – Qual a renda média da sua família em Salários Mínimos?

Escolaridade anterior/ Capacidades e Habilidades:

6 – (Atividades escolares) Como foi sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e Médio? Você era um aluno aplicado? Gostava da escola que estudava? Por que estudava nesta escola? Qual era a escola? Você cursou o ensino médio diurno ou noturno? Como era o seu rendimento escolar?

7 – (Atividades Extra-Escolares) Fez cursinho? Qual? Por quanto tempo? Fez algum curso de língua estrangeira? Exerceu atividades profissionais enquanto cursava o ensino médio ou enquanto fazia cursinho?

Objetivo pessoal:

8 – Quais eram suas perspectivas profissionais em relação à Faculdade? Tinha algum sonho, algum objetivo? Qual era esse objetivo? Você se inspirava em alguém?

9 – O que sua família pensava em relação a esse seu objetivo? Sua família te apoiava? Como era esse apoio (financeiro, moral, etc...)?

Motivos da escolha do curso e da Instituição:

10 – Por que escolheu o curso X ? Porque escolheu estudar na UFMG ?

11– Quantos vestibulares realizou? Para quais cursos e em quais Faculdades?

Impacto da transição Escola - Universidade:

12 – O que achou do curso logo após sua entrada na universidade? Você sentiu algum impacto na mudança do ensino médio para o ensino superior? Como foi?

Questões de relacionamento:

13 - Como era sua relação com os seus professores?

14 - E com seus colegas?

Questões de desempenho:

15 - E suas notas? Estava satisfeito com elas? Por quê?

16 - Qual a intensidade de sua dedicação ao curso? O que você pensa a respeito desta dedicação?

17 - Desejaria que alguma coisa fosse diferente em relação a sua dedicação à graduação cursada? O que te impedia?

18 – Como se organizava o seu dia-a-dia? Quais atividades preenchiam o seu cotidiano e a sua semana? (Existiam atividades de lazer? Quais eram e em que quantidade?)

19 – Que atividades realizava fora do horário de aulas? Você participava de algum projeto (de pesquisa, social, cultural e ou político) dentro e/ou fora desta universidade? Qual(is)e como era? Você gostava?

20 – Você trabalha ou trabalhou durante a realização da graduação? Em que e quando começou a trabalhar? Como era esse seu trabalho (tipo e duração)?

Estratégias de permanência:

21 - Você participava de alguma atividade extra-classe (tanto escolar como de lazer) com seus colegas de curso? Com quem e com quantos deles? Quais eram seus principais vínculos de afinidades? Ou por que não participava?

22 - Você tinha facilidade para acessar informações que beneficiariam a sua formação e que te estimulavam a permanecer no curso (do tipo estágio, projetos, esclarecimentos de conteúdo, acesso ao professor, à organização curricular, estudos em grupo, etc...)? Por quê?

23 – Em algum momento você pensou em abandonar o curso? Por que não o fez?

24 – Como você se percebia dentro do seu curso e nesta universidade?

25 - Como você avalia a UFMG e o seu curso? Por quê?

Perspectiva profissional do curso – reafirmação do objetivo inicial:

26 - Você acha ou achava que seu curso contemplava uma boa perspectiva profissional?

27 – Você vislumbrava exercer a profissão de X logo após a conclusão do seu curso? O que almejava para você profissionalmente?

ANEXO V

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS

Cursos	Turno	Total de Vagas	Distribuição por Semestre	
			Primeiro	Segundo
Administração	Diurno	50	---	50
Administração	Noturno	50	50	---
Agronomia (Apenas em Montes Claros)	Diurno	40	40	---
Arquitetura e Urbanismo	Diurno	90	45	45
Artes Visuais	Diurno	66	33	33
Biblioteconomia	Diurno	82	37	45
Biblioteconomia	Noturno	40	40	---
Ciência da Computação	Diurno	80	40	40
Ciências Atuariais	Matutino	25	25	---
Ciências Biológicas(***)	Diurno	80	40	40
Ciências Biológicas	Noturno	80	40	40
Ciências Contábeis	Noturno	80	40	40
Ciências Econômicas	Diurno	80	40	40
Ciências Sociais	Diurno	80	40	40
Comunicação Social	Diurno	100	50	50
Direito	Diurno	200	100	100
Direito	Noturno	200	100	100
Educação Física	Diurno	110	55	55
Enfermagem	Diurno	96	48	48
Engenharia Civil	Diurno	200	100	100
Engenharia de Controle e Automação	Diurno	80	40	40
Engenharia de Minas	Diurno	50	25	25
Engenharia de Produção	Diurno	80	40	40
Engenharia Elétrica	Diurno	100	50	50
Engenharia Mecânica	Diurno	80	40	40
Engenharia Mecânica	Noturno	80	40	40
Engenharia Metalúrgica	Diurno	50	25	25
Engenharia Química	Diurno	60	30	30
Estatística	Matutino	35	35	---
Farmácia	Diurno	132	66	66
Filosofia	Diurno	45	45	---
Física	Diurno	50	50	---
Física(***)	Noturno	40	40	---

Fisioterapia	Diurno	60	30	30
Fonoaudiologia	Diurno	50	25	25
Geografia	Diurno	40	40	---
Geografia(***)	Noturno	40	---	40
Geologia	Diurno	35	35	---
História	Diurno	44	44	---
História(***)	Noturno	44	---	44
Letras	Diurno	140	70	70
Letras	Noturno	160	80	80
Matemática	Diurno	50	50	---
Matemática	Noturno	40	40	---
Matemática Computacional	Diurno	20	20	---
Medicina	Integral	320	160	160
Medicina Veterinária	Diurno	120	60	60
Música Bacharelado(*)	Diurno	38	38	---
Música(***)	Diurno	8	8	---
Nutrição	Diurno	60	30	30
Odontologia	Diurno	120	60	60
Pedagogia	Matutino	66	---	66
Pedagogia	Noturno	66	66	---
Psicologia	Diurno	132	66	66
Sistema de Informação(**)	Vespertino	40	---	40
Química	Diurno	40	40	---
Química(***)	Noturno	40	---	40
Teatro	Diurno	40	20	20
Terapia Ocupacional	Diurno	60	30	30
Turismo	Diurno	60	30	30
Zootecnia (Apenas em Montes Claros)	Diurno	40	40	---
Total de Vagas		4684	2576	2118

Quadro Retirado Manual do Candidato/Vestibular 2008. Disponível em: www.ufmg.br/copeve

(*) A distribuição das vagas do curso de Música Bacharelado por habilitação está detalhada no capítulo 3 do Manual do Candidato/Vestibular 2008.

(**) Horário das aulas: a partir das 17 horas.

(***) Apenas na modalidade Licenciatura.