



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON**  
**SANTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A**  
**UNIVERSIDADE**

**CRISTIANE BORGES PINHEIRO**

**MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB**

**SALVADOR – BA**

**2023**

**CRISTIANE BORGES PINHEIRO**

**MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro (UFBA)

Coorientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Franco Fernandes (UFRB/UFBA)

**SALVADOR – BA**

**2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Borges Pinheiro, Cristiane  
Motivos da Evasão Discente nos Cursos de  
Licenciatura do Centro de Formação de Professores da  
UFRB / Cristiane Borges Pinheiro. -- Salvador, 2023.  
135 f.

Orientador: Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro.  
Coorientador: Sérgio Augusto Franco Fernandes .  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em  
Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton  
Santos, 2023.

1. Evasão. 2. Ensino Superior. 3. Licenciaturas do  
CFP/UFRB. I. Lordelo de Sales Ribeiro, Jorge Luiz.  
II. Franco Fernandes , Sérgio Augusto. III. Título.

CRISTIANE BORGES PINHEIRO

**MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE  
LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA UFRB**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 27 de julho de 2023.

**Banca examinadora**



---

Profª. Georgina Gonçalves Dos Santos (UFRB)



---

Profª. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA)

---

Prof. Dr. David Romão Teixeira (UFRB)

## AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco” (1 Ts 5, 18), e a Deus dou graças e agradeço por conceder a sabedoria que me conduziu a consolidação dessa pesquisa e força para superar as dificuldades encontradas ao longo deste caminho.

Agradeço a minha família pelo apoio constante em todos os momentos da minha vida e trajetória acadêmica, em especial a minha querida mãe Rubi e querido pai Louro por todo cuidado, ensinamento e, principalmente, amor dedicados a mim; ao meu esposo Wando, pela paciência, compreensão nos momentos de ausência, cuidado e companheirismo que sempre tem dedicado, e a minha prima Rose, pelo acolhimento e carinho que sempre teve comigo.

Sou imensamente grata aos meus orientadores, Professor Dr<sup>o</sup> Jorge Ribeiro e Professor Dr<sup>o</sup> Sérgio Fernandes por tamanho apoio e discernimento com o qual me guiaram no decorrer da minha trajetória no mestrado, sempre dispostos a sanar dúvidas e auxiliar quando necessário.

Agradeço a professora Dr<sup>a</sup> Janete Santos, a professora Dr<sup>a</sup> Sonia Sampaio, a professora Dr<sup>a</sup> Georgina Gonçalves e ao professor David Romão por terem aceitado o convite para contribuir com esse trabalho, enriquecendo ainda mais esse estudo por meio dos seus conhecimentos.

Sou grata a todos os amigos/as que me apoiaram durante esse percurso, em especial Laísa, com quem compartilhei as experiências e anseios comuns do mestrado, e o percurso Amargosa-Salvador no decorrer das aulas presenciais.

Agradeço à instituição na qual pude realizar a pesquisa, a saber, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em especial ao Centro de Formação de Professores (CFP) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por todo o suporte e, em especial, à disposição em auxiliar com informações e dados solicitados. Por fim, espero ter contribuído, de alguma maneira, por meio deste estudo, com a UFRB e, em especial com o CFP, no que diz respeito à temática da evasão.

Não posso deixar de agradecer também aos colegas da PROGRAD com os quais convivi no primeiro ano da UFRB como servidora, e que compartilharam comigo suas experiências: Aline, Gilvan, Joseane, Thiago, Deise, Raphael, Raquel e Janete. E aos colegas do Núcleo de Gestão Técnico Administrativo (NUGTEAC) do CFP que se dispuseram a assumir minhas atividades laborais durante o afastamento: Jaqueline, Josemary, Reinaldo,

Saint Clair, Maria Aparecida, Daniel Everton, Heder, André, Daniel Oliveira, Elson e Roberto.

Por fim, registro meus sinceros agradecimentos a todos/as os/as discentes que participaram dessa pesquisa, contribuindo para ampliação dos estudos e discussões sobre a evasão. MUITO OBRIGADA!!!

PINHEIRO, Cristiane Borges. **Motivos da Evasão Discente nos Cursos de Licenciatura do Centro de Formação de Professores da UFRB**. 135 p. 2023 Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

O fenômeno da evasão tem aumentado nos cursos de graduação, acarretando, dentre outros problemas, gastos de recursos públicos, tendo como consequência um sério comprometimento na qualificação do jovem brasileiro, nas mais variadas áreas do conhecimento. Nos cursos de licenciatura, as taxas de evasão se tornam ainda mais evidentes quando comparadas a outras modalidades do conhecimento. O aumento na taxa de evasão nos cursos de licenciatura está relacionado a diversos fatores. Compreender os motivos que levam à evasão nos cursos de licenciatura, em uma instituição de ensino superior, se mostra fundamental para se pensar as possíveis ações para minimizar esse fenômeno. O presente estudo buscou responder à seguinte pergunta: “Quais fatores estão relacionados à evasão dos/das estudantes dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?” A pesquisa tem como objetivo geral, compreender as causas da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica quantitativa/qualitativa. A natureza quantitativa desta pesquisa refere-se à coleta e análise dos dados referentes ao público alvo deste estudo, sendo aplicado um questionário aos/às evadidos/as. Quanto à metodologia qualitativa neste estudo, esta possibilitou uma interpretação dos resultados que perpassa a representação numérica, por meio das questões abertas. No que tange aos motivos que levam os estudantes dos cursos de licenciatura deste centro a evadirem, o nosso estudo evidenciou especificidades relacionadas à realidade da região na qual a universidade se encontra, tais como: necessidade de deslocamento pelo fato de residirem em cidades circunvizinhas; escolha de um curso de licenciatura como sendo a segunda opção; relações pedagógicas; abordagem metodológica do conteúdo; forma como a avaliação é tratada; relações sociais entre esses sujeitos. Por outro lado, não identificamos relação entre o grupo familiar ao qual os/as discentes estavam inseridos e a desistência no curso. Concluímos, portanto, que estudos sobre evasão são importantes para compreensão deste fenômeno no ensino superior brasileiro, todavia, novos passos precisam ser dados nessa caminhada, de forma a consolidar um modelo teórico que compreenda as especificidades atreladas à saída dos estudantes universitários brasileiros de acordo com a realidade na qual estes se inserem, pois a evasão não pode ser vista a partir de uma única perspectiva.

**Palavras-chave:** Evasão. Ensino Superior. Licenciaturas do CFP/UFRB.

PINHEIRO, Cristiane Borges. **Reasons for Student Evasion in Degree Courses at the UFRB (Federal University of Recôncavo da Bahia) Teacher Training Center.** 135 p. 2023. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies about the University) – Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

### ABSTRACT

The phenomenon of dropout has increased in undergraduate courses, causing, among other problems, expenditure of public resources, resulting in a serious compromise in qualification of young Brazilians, in the most varied areas of knowledge. In undergraduate courses, dropout rates become even more evident when compared to other types of knowledge. The increase in dropout rate in undergraduate courses is related to several factors. Understanding the reasons that lead to dropout in undergraduate courses at a higher education institution is fundamental to thinking about possible actions to minimize this phenomenon. The present study sought to answer the following question: “What factors are related to student dropout from undergraduate courses at Teacher Training Center of Federal University of Recôncavo da Bahia?” The general objective of the research is to understand the causes of dropout in undergraduate courses at Teacher Training Center (CFP) at Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). To that end, it was used a quantitative/qualitative methodological approach. The quantitative nature of this research refers to the collection and analysis of data relating to the target audience of this study, with a questionnaire applied to those who had dropped out. As for the qualitative methodology in this study, it enabled an interpretation of results that goes beyond numerical representation, through open questions. Our study regarding the reasons why students from undergraduate courses at that center drop out, highlighted specificities related to the reality of region, in which the university is located, such as: the need to travel due to the fact that they live in neighboring cities; choosing a degree course as the second option; pedagogical relationships; methodological approach to content; how the evaluation is handled; social relations between those subjects. On the other hand, we did not identify a relationship between the family group in which the students were included and dropping out of course. We conclude, therefore, that studies on evasion are important for understanding that phenomenon in Brazilian higher education. However, new strategies need to be taken on that journey, in order to consolidate a theoretical model that understands specificities linked to dropout of Brazilian university students according to the reality in which they are inserted, as evasion cannot be seen from a single perspective.

**Keywords:** Evasion. University education. CFP/UFRB degrees.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
M-ES	Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais
SIGAA	Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USAID	United States Agency for International Development

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Síntese dos modelos teóricos sobre evasão no ensino superior	49
Quadro 2: Síntese conceitos da evasão no ensino superior brasileiro	52
Quadro 3: Fatores associados ao desempenho dos estudantes	61

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Localização dos Centros de Ensino da UFRB	35
Figura 2: Organograma do CFP	38
Figura 3: Esquema conceitual para abandono da faculdade elaborado por Tinto	41
Figura 4: Diagrama processo de afiliação universitária	47

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	<b>19</b>
1.1 Educação superior no Brasil: da colônia até a república	19
1.2 A reforma do Ensino Superior no Brasil, de 1960 até os dias atuais	27
1.3 Expansão das Universidades: Projeto REUNI criação da UFRB e CFP	33
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>40</b>
2.1 Conceitos teóricos sobre evasão	41
2.2 Notas sobre a evasão no contexto brasileiro	50
2.3 Estudos da evasão em cursos de Licenciatura	55
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>64</b>
3.1 Instrumento de Pesquisa e Análise dos Dados	65
3.2 Procedimentos e Questões Éticas Legais	68
3.3 Público Alvo	70
3.4 Local da Pesquisa	73
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>77</b>
4.1 Quem foram os estudantes evadidos neste estudo?	77
4.2 Macro-contexto 01 - Primeira escolha (escolha inicial pelo curso, apoio familiar, expectativas com a instituição e vida profissional)	81
4.3 Macro-contexto 02 – Vivência Acadêmica (adaptação à vida acadêmica, rotina de atividades, metodologia, avaliação)	89
4.4 Macro-contexto 03 – Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções (decisão em evadir do curso, o apoio familiar, as estratégias que poderiam ser realizadas durante o curso para contribuir com a permanência)	102
4.5 Expandindo as Categorias	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO III</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO IV</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO V</b>	<b>134</b>
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A evasão em cursos de graduação é um dos maiores problemas nas instituições de ensino superior no Brasil. Atualmente, as discussões sobre os motivos que levam à evasão ampliaram-se no meio acadêmico. Constata-se, pois, que o fenômeno da evasão tem aumentado nos cursos de graduação, acarretando, dentre outros problemas, enormes gastos de recursos públicos, tendo como consequência um sério comprometimento na qualificação do jovem brasileiro, nas mais variadas áreas do conhecimento. Segundo Silva Filho:

As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (2007, p. 642).

A evasão é um problema que atinge as instituições de ensino superior, sejam estas públicas ou privadas. No que tange às universidades públicas, este fenômeno se configura como um problema que atinge não apenas a instituição de ensino, mas também a sociedade, pois a saída do estudante gera um gasto de recursos públicos investidos sem o devido retorno, aumenta o número de vagas ociosas que poderiam ser preenchidas por outras pessoas, além de não qualificar o jovem para o mercado de trabalho.

O valor investido na universidade pública contempla, dentre outras, as despesas relacionadas à infraestrutura, relação entre o quantitativo de professor por estudante, quantitativo de concluintes em relação ao número de ingressantes, e também o custo por estudante. Por conta disso, a evasão impacta também nos indicadores de gestão e, conseqüentemente, na utilização adequada dos serviços prestados pela instituição de ensino superior.

No âmbito internacional o fenômeno vem sendo objeto de estudo de pesquisadores que buscam traçar conceitos e modelos teóricos acerca da evasão no ensino superior desde meados da década de 1970. No Brasil, o interesse pelo tema ganha destaque a partir da publicação de um documento importante, que norteia os estudos sobre esse tema até os dias atuais: é o relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, comissão essa instituída pelo Ministério da Educação, em 1995. Esse estudo apresentou dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras, referentes aos índices de retenção, evasão e diplomação

dos estudantes dos cursos de graduação, à época. Além disso, define o conceito de evasão e os tipos existentes (evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema).

Outro estudo importante para compreensão do fenômeno evasão foi elaborado por Silva Filho et. al. (2007), onde nele é apresentado o conceito, a fórmula para o cálculo em percentual da evasão e dados referentes à evasão no ensino superior brasileiro, entre os anos 2000 a 2005. Os autores apresentam dois conceitos para o fenômeno da evasão, sendo que um considera a saída anual do estudante do seu curso de origem e, o outro, avalia o quantitativo de estudantes que não concluíram o curso ao final de um determinado tempo. Os autores pontuam também que os dois aspectos estão relacionados entre si, entretanto, não diretamente, pois dependem dos índices de reprovação e das taxas de evasão anuais no decorrer dos cursos, que são distintas.

Nos últimos vinte anos, os estudos sobre a evasão no ensino superior vêm crescendo e demonstrando que determinadas áreas de conhecimento detêm maiores índices. Dentre estes, destacam-se os cursos de licenciatura, onde os índices de evasão se tornam ainda mais evidentes quando comparados a outras modalidades de ensino, ocasionando ou, pelo menos, contribuindo também para a escassez desses profissionais no mercado de trabalho, principalmente nos níveis fundamental e médio (CASTRO, SOUZA E SÁ, 2019). A literatura aponta que o aumento no índice de evasão nos cursos de licenciatura está também relacionado à desvalorização profissional, como salários e precariedade no trabalho docente, após inserção no mercado (LIMA; MACHADO, 2014), contudo, outros fatores, tais como acadêmicos, financeiros e sociais contribuem para o aumento desse índice.

No que tange à licenciatura, a não conclusão nesses cursos de graduação reflete também no déficit de profissionais para atuarem no ensino básico. Anjos et. al. (2019) aponta que a evasão no ensino superior, especificamente com as licenciaturas, é um problema que envolve variáveis complexas, necessitando assim de um acompanhamento sistemático por parte das universidades, pois esse problema também tem refletido diretamente na falta de professores para a educação básica. Segundo dados do censo escolar da educação básica 2022 no que tange ao indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 39,3% das turmas são atendidas por professores com formação adequada seguidos de Língua Estrangeira 43,3%, Filosofia 53,3%, Física 54%, Artes 59,5% e Química 68,3%. Já nos anos finais do ensino fundamental, o indicador de adequação da formação docente evidencia que o pior resultado ocorre para a disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 43,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada.

Silva Filho (2007, p. 659) salienta a “[...] necessidade de realizar estudos sistemáticos com vistas a reduzir as taxas de evasão e evitar os desperdícios, tanto do ponto de vista social quanto do financeiro”. Estudos que visam identificar os motivos que levam os estudantes dos cursos de licenciatura a abandonarem o ensino superior são importantes, pois apontam razões que podem contribuir com o fenômeno da evasão para, a partir daí, poderem buscar possíveis soluções que venham a diminuir esses índices. Identificando quais os motivos que contribuem com o fenômeno da evasão, as instituições de ensino também poderão criar estratégias, por meio de políticas educacionais, que contribuam com a permanência do jovem estudante no curso.

Nesse contexto, compreender os motivos que levam à evasão nos cursos de licenciatura em uma instituição de ensino superior se mostra fundamental para se pensar nas possíveis ações para minimizar esse fenômeno.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituída por meio da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, tem como característica ser uma instituição *multicampi*, que se faz presente em diversos municípios da região do Recôncavo da Bahia, atualmente com cerca de 7973 discentes matriculados<sup>1</sup>. Dentre os *campi* da UFRB, destacamos o Centro de Formação de Professores (CFP), localizado na cidade de Amargosa-BA, que conta, atualmente, com 1541 discentes matriculados<sup>2</sup>. Como o próprio nome evidencia, o CFP oferece, exclusivamente, cursos de licenciatura voltados à formação de educadores para atuarem no ensino básico. Por conta dessa especificidade e pelo fato da evasão ser um caso concreto também nesse centro de ensino, o CFP foi escolhido para ser a instituição de referência para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Araújo (2020), ao realizar estudo quantitativo sobre evasão na UFRB, identificou que no semestre 2017.2 a taxa de evasão do curso de licenciatura em física, por exemplo, alcançou 42%, correspondendo à saída de 29 estudantes, enquanto, no mesmo período, o curso de pedagogia (diurno), obteve uma taxa de 4,1%, equivalente à evasão de nove estudantes. Araújo pontua ainda que a evasão estudantil se faz presente em todos os centros de ensino da instituição, apresentando índices altos nos centros que ofertam cursos da área das exatas, no entanto, cada um deles apresenta dados diferentes entre os cursos, dentro do mesmo espaço de tempo analisado, evidenciando que os fatores internos de cada centro são determinantes para o processo de evasão.

---

<sup>1</sup>Dados de matriculados referentes ao semestre 2020.2, extraído do site [www.ufrb.edu.br/proplan](http://www.ufrb.edu.br/proplan) em 08 de junho de 2022.

<sup>2</sup>Dados de matriculados referentes ao semestre 2020.2, extraído do site [www.ufrb.edu.br/proplan](http://www.ufrb.edu.br/proplan) em 08 de junho de 2022.



Nesse sentido, faz-se necessário um estudo mais aprofundado para compreender os motivos pelos quais os discentes são levados a abandonar os cursos de licenciatura do CFP/UFRB. A escolha pelos cursos do Centro de Formação de Professores como lócus desta pesquisa se deu primeiramente por conta da sua especificidade e relevância na contribuição de formação qualificada de professores na região a qual está inserida (Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá) e pela modalidade de curso que oferta, no caso, as licenciaturas, que, como fora dito, incluem-se no rol de cursos com maiores índices de evasão.

Abrimos, aqui, um parêntese para registrar o vínculo que a autora desta pesquisa tem com a instituição em que o estudo foi realizado. Esta é uma relação de longa data com um centro de ensino tão relevante e significativo, que proporciona aos jovens do interior, residentes em espaços rurais, e muitas das vezes oriundos de escolas públicas, a oportunidade de acessarem um nível superior qualificado e abrangente. No ano de 2010 ingressei na primeira turma do curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Lembro-me que, no primeiro dia de aula, tudo era tão novo e diferente que não pude acreditar que havia ingressado em uma universidade pública e federal, assim como muitos colegas que vieram antes e depois de mim. Assim se deu, como em muitas outras famílias, o primeiro ingresso de alguém, no ensino de nível superior.

Esta universidade, desde o início da graduação, proporcionou experiências em diferentes espaços no meio acadêmico através das atividades de ensino, estágios obrigatórios e outras vivências, por meio dos projetos de extensão e pesquisa, dos quais pudemos fazer parte, contribuindo de maneira positiva no processo de formação acadêmica. Além disso, busquei ampliar os meus conhecimentos na área educacional, através da Especialização em Educação e Interdisciplinaridades, cursada também no Centro de Formação de Professores. Após a conclusão da graduação, em novembro de 2015 assumi o cargo de Assistente em Administração da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, o qual continuo a exercer.

Enquanto servidora da UFRB, atuei na Pró-Reitoria de Graduação, mais especificamente no Núcleo de Gestão de Acompanhamento Acadêmico, realizando levantamentos quantitativos referentes aos indicadores acadêmicos da instituição, dentre os quais, evasão. Esses estudos evidenciaram o número de evadidos dos cursos de graduação, e a discrepância existente entre a evasão nos cursos de licenciatura e demais áreas de conhecimento. A partir disso, surgiu o desejo de compreender os motivos pelos quais os discentes dos cursos de licenciatura evadem, no intuito mais amplo de contribuir com este

centro de ensino, que tanto acolhe os jovens, que assim como eu desejam e buscam uma formação em nível superior. Assim, espero que esse trabalho possa gerar frutos e, em curto prazo, possa colaborar com a minimização da evasão nesse centro de ensino, paralelamente à permanência dos discentes nos cursos de licenciatura no Centro de Formação de Professores da UFRB.

No que toca particularmente à evasão, é nítido que os estudos sobre esse tema se intensificaram nos últimos anos, contudo, segundo Silva Filho, (2007, p. 642) “[...] são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações”. Nesse sentido, pensar os motivos que contribuem para a saída dos discentes dos cursos de licenciatura, em um *campus* de ensino criado especificamente para formação de professores, de uma universidade pública, possibilita à instituição criar estratégias para minimizar esses índices, contribuindo com a criação de ações e de políticas de permanência no sistema de ensino superior.

Buscaremos, portanto, responder, no presente estudo, a seguinte pergunta: “Quais fatores estão diretamente relacionados aos motivos da evasão dos/das estudantes dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?”

Para responder a referida questão, a pesquisa será norteadada pelo seguinte **objetivo geral**: 1) Compreender os motivos da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E, como **objetivo específico**, visamos: 1) Traçar o perfil dos/das discentes que abandonam os cursos de licenciatura.

Ainda que a discussão sobre evasão no ensino superior seja atemporal, cumpre esclarecer que o nosso estudo permeia os anos que antecedem o período marcado pela pandemia do Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021 e que atingiu toda a sociedade inclusive as instituições de ensino superior que tiveram que se adaptar ao novo contexto por meio da suspensão das atividades presenciais que passaram a ser realizadas de maneira remota. Fenômeno este, que pode a curto prazo influenciar nos dados referentes a evasão nesse nível de ensino, uma vez que pelo fato das atividades acadêmicas serem ofertadas de maneira online, a obrigatoriedade do vínculo ativo (matrícula no semestre) em algumas instituições foi suspensa, pois, nem todos os estudantes teriam acesso aos recursos tecnológicos necessários ao acompanhamento das atividades acadêmicas. Diante disso, esse estudo que se segue, considera a evasão no período pós-pandemia, mas ao mesmo tempo, nos possibilita entender

como este fenômeno assola as instituições nos tempos atuais (pós-pandemia), com o retorno da oferta das atividades acadêmicas de modo presencial.

Quanto à organização deste estudo, optou-se por estruturá-lo com uma introdução, quatro capítulos divididos em sub tópicos (de acordo com a especificidade dos temas tratados em cada seção), conclusão, as referências e anexos. Iniciamos com uma introdução, apresentando elementos gerais relacionados ao tema central deste estudo, no caso, a evasão, justificando a relevância do objeto, bem como a questão-problema e os objetivos que nortearão esta pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos realizar uma síntese histórica da educação superior no Brasil, para uma melhor compreensão de como essa instituição foi formada ao longo do tempo e como influenciou o contexto e a organização dos centros universitários atuais que, por vezes, se configuram como fator importante para evasão estudantil. Passaremos por pontos importantes da história da educação superior, indo desde os seus primórdios, quando o território brasileiro era ainda uma colônia portuguesa, chegando aos dias mais atuais, com a implantação do projeto REUNI que culminou com a criação da UFRB/CFP (local de realização deste estudo). Traçaremos paralelos com a forma pela qual os cursos de formação docente foram se constituindo no decorrer desse período histórico. Essa seção está organizada em três tópicos específicos, a saber: 1) Educação Superior no Brasil: da Colônia até a República, 2) A reforma do Ensino Superior no Brasil, de 1960 até os dias atuais, e 3) Expansão das universidades: projeto REUNI – criação da UFRB e do CFP.

O capítulo seguinte, o segundo, se configura como conceitual e, nele, apresentamos o referencial teórico definido para esse estudo, assim como os principais modelos conceituais sobre evasão, elaborados a partir de pesquisas nacionais e internacionais, que buscaram apresentar conceitos e métodos para o cálculo da evasão. Finalizamos essa seção com o levantamento de estudos acadêmicos realizados nos últimos dez anos sobre evasão nos cursos de licenciatura, além dos motivos identificados na literatura especializada, que levam o estudante a evadir. Esse tópico é subdividido em três: 1- Conceitos teóricos sobre evasão, 2- Notas sobre a evasão no contexto brasileiro e 3 - Estudos da evasão em cursos de licenciatura.

O terceiro capítulo é sobre a metodologia. Nele, apresentamos a metodologia escolhida para alcançar os objetivos traçados, o instrumento que será utilizado para coleta de dados e as questões éticas e legais que envolvem pesquisas com seres humanos. Apresentamos, também, o público alvo e o local de realização desse estudo, com maiores detalhes.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos os resultados oriundos desta pesquisa empírica, buscando, ao mesmo tempo, dialogar com o que a literatura vigente

discorre acerca da evasão no ensino superior e os motivos atrelados ao fenômeno, descritos no capítulo teórico.

## **1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Segundo Alves (2021), a evasão não é um fenômeno pontual, mas se trata de um processo de curto, médio e longo prazo, que pode ocasionar a sua diminuição, estabilização ou até mesmo refletir no seu aumento. Por conta disso, é importante tratar também dos aspectos históricos e de como a educação superior e o seu acesso foi sendo constituído no decorrer da história até os dias atuais. Assim, partindo do pressuposto que, para entender o presente é necessário olhar para o passado, acreditamos ser de fundamental importância uma análise histórica, mesmo que breve, da educação superior no Brasil, para uma melhor compreensão do fenômeno da evasão. Diante disso, esse capítulo apresentará uma síntese do processo histórico da educação superior no Brasil.

### **1.1 Educação superior no Brasil: da colônia até a república**

A criação de instituições universitárias não foi uma prioridade para os portugueses no início do Brasil Colônia. Ao contrário, havia proibições para a criação das universidades, por receio de que o ensino e a aprendizagem pudessem gerar revoltas por meio dos movimentos revolucionários, todavia, em contrapartida, a metrópole portuguesa disponibilizou bolsas de estudos para os jovens, residentes na colônia, estudarem em Coimbra, Portugal (CUNHA, 2000; FLORES, 2017).

Inicialmente, a educação no país ficou a cargo dos jesuítas, os quais eram responsáveis por organizar a educação básica e o ensino superior, visto que, no Brasil Colônia, não havia uma divisão clara das categorias de ensino. “Os principais protagonistas da educação que incluía os níveis primário, médio e superior, foram os Jesuítas, os quais empenhavam a fé” (SANTOS, 2017, p. 48). Nesse período inicial, a educação, de modo geral, ficava a cargo dos jesuítas, que assumiam o papel da docência dentro do contexto do período colonial, ou seja, eles eram os professores.

Os cursos ministrados pelos jesuítas restringiam-se ao ensino da filosofia e da teologia, sendo que nesse período não existiam instituições universitárias organizadas, tal como aquelas existentes à época na Europa (CUNHA, 2000). A formação de profissionais liberais no país vai ocorrer séculos depois, por meio de cursos com foco na formação de burocratas e especialistas, voltados para a produção.

O ensino era privilégio de poucos, destinado àqueles com melhores condições financeiras, e voltava-se ao letramento e ensino secundário, além do ensino superior em teologia e artes (também chamada de filosofia) em alguns casos (FLORES, 2017).

Podemos considerar que, no final do Brasil Colônia, houve uma tentativa de criação do ensino superior impulsionada pela mudança da coroa portuguesa para o novo mundo. Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, vieram também os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, bem como os livros da Biblioteca Nacional. Assim, as instituições, anteriormente proibidas, foram criadas e o comércio aberto para as nações amigas, contribuindo para o desenvolvimento do país (CUNHA, 2000). Nesse contexto, o país passa por uma série de mudanças durante o primeiro império, inclusive no campo da educação superior que, até então, era restrita aos jesuítas e ao ensino em Portugal, sendo o ensino em Portugal privilégio para aqueles com melhores condições financeiras, interessados em estudar na Europa.

O príncipe regente, que viria a se tornar o Rei D. João VI, em 1817 criou, de maneira isolada, os primeiros cursos de nível superior no Brasil, a saber, medicina, nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro, e engenharia, no Rio de Janeiro, sendo este vinculado à Academia Real Militar, todos inspirados nas ideias da educação francesa. Futuramente, em 1827, o imperador Pedro I viria a criar os Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo (CUNHA, 2000; FLORES, 2017). Cumpre esclarecer que tais cursos não se caracterizavam ainda como centros universitários, mas eram organizados em formato de cátedras<sup>3</sup> para formação profissional. Futuramente, esses espaços dariam origem às escolas, academias e faculdades, organizadas tais como as que conhecemos hoje. A tentativa de criação de universidades perdurou ao longo do período imperial, contudo, sem grandes êxitos (FÁVERO 2006).

Nesse período, temos também as discussões sobre formação docente. Antes mesmo da criação das escolas específicas, foram instaladas as primeiras escolas de ensino mútuo, em 1820, que tinham como objetivo preparar professores não apenas para o letramento, mas instruindo-os no domínio do método. Esse método se configuraria como o primeiro a formar professores, ainda que sem base teórica, considerando apenas a prática (TANURI, 2000).

Ainda sobre a formação docente, Tanuri (2006) aponta que a lei número 10, promulgada em 1835, determinava a criação da primeira escola normal brasileira, instalada na capital da província, para aqueles que desejassem atuar no magistério da instrução primária e para os professores que já atuavam na área, mas não tinham formação. A partir dessa, outras

---

<sup>3</sup>Segundo Cunha (2000), as cátedras no Brasil Império eram unidades de ensino muito simples, constituídas por um professor que, com seus próprios meios, ensinava os alunos em locais improvisados.

escolas foram sendo instituídas nas províncias, todavia sem sucesso, por serem pautadas em moldes de escolas primárias, sem considerável aproveitamento até então. Segundo a autora, apenas em 1870, quando se consolidam os pressupostos liberais de democratização e obrigatoriedade da orientação primária, assim como a liberdade de ensino, que as escolas normais nas províncias tiveram êxito; até esse período elas eram criadas e, pouco tempo depois, extintas. Destacamos que tais cursos de formação de professores, inicialmente, não se caracterizavam como cursos de nível superior, sendo, o que poderia hoje em dia se considerar, como cursos de nível médio.

No início do Brasil República, em 1891, o ensino superior, gerido em grande parte pelo poder central, sofreu algumas alterações, principalmente em relação à expansão e processo de admissão. Para Cunha (2000), as mudanças desse período estão relacionadas ao aumento da procura do ensino superior, gerada pelas mudanças econômicas e institucionais da época, além da influência de liberais e positivistas. Segundo o autor, como reflexo dessas transformações, entre 1891 e 1910, vinte e sete escolas superiores foram criadas no país, sendo nove de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia; oito de direito; quatro de engenharia; três de economia e três de agronomia.

Em 1911, é instituído o Decreto nº 8.659, conhecido também como Reforma Rivadávia Corrêa. Baseado em artigos da Constituição de 1891, o decreto propunha que o ensino secundário e superior deveriam ser ‘desoficializados’, passando a serem entidades de cooperativas autônomas. Dessa forma, a validação dos diplomas e certificados deixaria de ser exclusividade da União, passando a ser validados também por essas entidades. Além disso, haveria uma espécie de conselho superior, o qual seria responsável por regular tais instituições (CURY, 2009).

Fávero (2006) e Cunha (2000) destacam também a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, através do decreto 11.530, na qual foram realizadas algumas alterações previstas na reforma anterior, que oficializou novamente o ensino superior, vinculando-o ao Estado. Como consequência dessa normativa, cinco anos depois é criada, pelo governo federal, a partir da junção das faculdades de medicina, engenharia e direito, a Universidade do Rio de Janeiro, considerada, oficialmente, a primeira instituição de ensino superior no país que assumiu, em longo prazo, o *status* de universidade, servindo de modelo para outras instituições que surgiram posteriormente. Futuramente, a Universidade do Rio de Janeiro daria origem a Universidade do Brasil, em 1937. Antes, porém, em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais.

Em relação à formação de professores, no início do período republicano não houve mudanças significativas no que tange à educação básica. O contexto social, político e econômico desse período não favoreceu a disseminação do ensino, visto que foi marcado por grandes diferenças entre os estados, e a união nada fez na esfera da educação popular (TANURI, 2000). Basicamente, a formação em cursos do ensino normal e primário ficou a cargo dos estados que se organizaram de maneira autônoma, de acordo com as perspectivas dos reformadores e seus respectivos sistemas. Por outro lado, houve também uma influência por parte dos reformadores de São Paulo, maior região econômica do país, que se espalhou por outros estados, conforme aponta Tanuri (2006):

Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (p. 68).

Nesse ínterim, inicia-se o processo de reforma da escola normal, que foi subsidiado pelos ideais das elites da república paulista, voltado à educação pública. Dentre as ideias propostas pelos reformadores, encontrava-se a criação de uma escola normal de educação superior, a qual não foi concretizada à época. Todavia, pode-se considerar que este foi um movimento importante, que buscou tratar a formação docente a partir de um nível superior, não apenas sobre a perspectiva tecnicista voltada para o letramento. Outro fator relevante nesse período inicial da república, que contribuiu para a ampliação da formação docente, ainda que a nível técnico, foi à criação das escolas normais privadas e municipais, que contribuíram para ampliação do ensino normal.

O início do governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) é marcado pela criação do Ministério de Educação e Saúde, tendo como primeiro titular Francisco Campos, que trouxe uma reflexão sobre a centralização do ensino, por meio da criação, em 1931, do “Estatuto das Universidades Brasileiras”, o qual ficou vigente até o ano de 1961, dispondo que as universidades poderiam ser públicas (federal, estadual ou municipal), ou particulares, sendo as públicas consideradas como oficiais e as particulares como livres; além disso, deveriam incluir pelo menos três destes cursos: direito, medicina, engenharia, educação,



ciência e letras, os quais estariam ligados através de uma reitoria, com vínculos administrativos, tendo, todavia, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002).

Segundo Cunha (2000), o estatuto, na verdade, constituiu as diretrizes para organização das instituições de ensino superior no país à época, que deveriam estar credenciadas junto ao Ministério da Educação, para que os diplomas aprovados fossem registrados nos órgãos estatais competentes e, conseqüentemente, pudessem propiciar a prática do exercício das profissões regulamentadas por lei. Nesse período, novas instituições surgiram, dentre as quais a Universidade de São Paulo (USP), sendo ela a primeira a se basear no tripé: ensino-pesquisa-extensão. A USP, criada por meio de decreto estadual em 1934, foi fruto de um projeto do educador Fernando de Azevedo. Ainda, de acordo com Cunha, ao final da “Era Vargas”, apenas cinco universidades existiam, em meio a várias faculdades isoladas.

Notamos que essa organização se configura muito semelhante com a organização das universidades atuais, em especial as federais, que são entidades autárquicas do governo, com autonomia própria, que detém uma centralização administrativa representada por meio de uma reitoria, pró-reitorias e conselhos superiores, constituindo-se com seus *campi*, organizados por áreas afins, ligados à administração central. Evidencia-se, assim, que as universidades brasileiras foram se constituindo a partir da junção de faculdades, denominadas, igualmente, como institutos ou centros universitários, que são unidades acadêmicas e administrativas que, juntas, constituem uma universidade. Ou seja, as primeiras faculdades isoladas, criadas no início do século passado (XX), deram origem às universidades contemporâneas.

Com princípios liberais, em 1935, Anísio Teixeira, à época Diretor de Instrução do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal, norteadas pela reformulação e ampliação da cultura e pelos estudos tidos como desinteressados (OLIVEN, 2002). Seguindo as ideias do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, cuja obra conheceu na viagem que realizou aos Estados Unidos em 1927, Anísio Teixeira defendia a escola pública, laica e gratuita a todos, refletindo o posicionamento liberal, não apoiado pelo governo ditatorial da época. Em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi extinta, sendo os cursos transferidos para a UB (Universidade do Brasil), e o seu fundador, Anísio Teixeira, afastado das funções públicas que ali exercia (FAVERO 2006).

No âmbito educacional, destaca-se o movimento da escola nova, difundido também por Anísio Teixeira, que realizou a reforma da escola normal no Distrito Federal por meio do decreto 3.810 de 19/03/1932. O movimento tinha uma discussão voltada para a reformulação dos modelos tradicionais de ensino que considerassem, em primeiro lugar, o desenvolvimento e as especificidades das crianças, suas experiências e atividades, sob o acompanhamento

docente. Deveria ser um ensino ativo, diferente do verbalismo vigente na educação tradicional. Nesse contexto, o ciclo preparatório da escola normal é ampliado e igualado ao ensino secundário federal, que era um curso fundamental que durava cinco anos; já, o curso profissional, veio a constituir a escola de professores. No ano de 1935, a escola de professores criados no Distrito Federal, incorporou-se à Universidade do Distrito Federal, intitulado-se Faculdade de Educação. Posteriormente, com a extinção da UDF, a escola voltou a se integrar ao Instituto de Educação (TANURI, 2000).

Notamos que a discussão sobre educação e formação docente começou a tomar um novo direcionamento, principalmente a partir da década de 1930. Em 1938, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que passou a tratar das questões relacionadas à qualificação profissional no âmbito administrativo, formando diretores. Já em 1939, foi criado o primeiro curso de pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O então presidente Getúlio Vargas é deposto em 1945, finalizando a era do Estado Novo, abrindo uma nova página na história. De modo geral, as discussões estavam voltadas para a redemocratização do país, que foi concretizada por meio da promulgação da Constituição de 16 de setembro de 1946, caracterizada, principalmente, pelo caráter liberal (FAVERO, 2002). Todavia, no campo organizacional, a educação não sofreu mudanças, conforme afirma Cunha (2000), ao nos informar que, no estado novo, foram revogadas partes da legislação voltadas ao autoritarismo, tal como a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas secundárias. No entanto, a nova constituição detinha alguns artigos que buscavam garantir, formalmente, os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento.

A década de 1950 foi marcada pelo desenvolvimento industrial e crescimento econômico. O processo de industrialização e de monopolização, associado à necessidade emergente do populismo como forma de dominação popular incorporada à política, consistiram-se como primeiros fatores que impulsionaram as mudanças na área educacional (CUNHA, 2000).

Concomitantemente, às transformações ocorridas na época transcenderam a esfera econômica e sociocultural, aprofundando, assim, discussões sobre a precariedade das universidades brasileiras, questão essa que perpassava as discussões no âmbito acadêmico. Até então, as universidades haviam sido criadas a partir da junção das faculdades ora existentes e, conseqüentemente, incorporou o formato profissionalizante dessas instituições de ensino, havendo certa carência no desenvolvimento das pesquisas.

Todavia, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, marcou um avanço no ensino superior devido à inovação acadêmica e influência dos padrões organizacionais das universidades dos Estados Unidos. As principais inovações referem-se à ausência das cátedras vitalícias, organização departamental, pós-graduação, regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível (CUNHA, 2000). O surgimento do ITA ampliou a discussão da necessidade de modernização das instituições de ensino superior, consideradas até então arcaicas.

Frente à necessidade iminente de realização de pesquisa, que não era propiciada pelas universidades até então existentes, em 1949 foi criado, sob a liderança de César Lattes e José Leite Lopes, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), tornando-se um importante espaço de estudos e pesquisas, que conferia graus acadêmicos de pós-graduação (SOUZA, 1996).

O marco da modernização do ensino superior no Brasil foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo Cunha (2000), diferente das demais instituições federais organizadas sob regime autárquico, já engessadas por regulamentos e normas padronizadoras, a UNB surge em regime fundacional. Assim, esperava-se que a nova instituição fosse liberta das amarras do serviço público, mas permanecendo com características de uma entidade pública. Seu processo de modernização institucional foi apoiado pelo Conselho Nacional de Pesquisas (atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agências criadas pelo governo em 1951, que permanecem vigentes até os dias atuais.

Ao falar da universidade nesse período histórico no Brasil, é necessário destacar a importância do Movimento Estudantil que, ainda na década de 1930, iniciou discussões críticas referentes ao desenvolvimento das universidades. No início do governo Vargas, cinco estudantes, representantes de um Comitê pró-Democracia Universitária, apresentaram ao presidente um programa distinto dos princípios orientadores da Aliança Liberal, que viria a nortear o governo futuramente. Entretanto, a proposta não foi aceita pelo governo de então (CUNHA, 2000).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) surgiu em 1937, através do seu primeiro congresso realizado neste ano; todavia, oficialmente, o seu registro consta do ano seguinte, quando houve a realização do II Congresso Nacional dos Estudantes (UNE), em que foi aprovado o seu estatuto. A proposta apresentada era totalmente divergente da política

autoritária do presidente Vargas, e detinha um projeto de política educacional, tão bem descrito por Cunha (2000):

[...] universidade aberta a todos; a diminuição das "elevadíssimas e proibitivas" taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das "capacidades comprovadas cientificamente"; a vigência nas universidades do "exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna"; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados (p. 169).

O autor também salienta que, mesmo com as condições políticas e sociais impossibilitando a aprovação da proposta, ela foi de suma importância para as críticas que surgiram ao ensino superior posteriormente, na década de 1960. O movimento estudantil se fortalece iniciando, através dos seminários, uma discussão sobre a reforma universitária. Entre os anos de 1964 a 1967, o discurso pauta-se fortemente na revogação dos Acordos MEC/USAID<sup>4</sup> e Revogação da Lei nº 4.464, de 9.11.1964, em que a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes (FÁVERO, 2006).

No âmbito da formação docente, entre 1957 a 1965 foi criado um programa de assistência brasileiro-americana ao ensino elementar, fruto dos acordos do MEC/USAID, que visava primeiramente a instrução de professores das escolas normais, a partir de conceitos metodológicos e até mesmo psicológicos. A lei de diretrizes e bases da educação de 1961 não trouxe inovações sobre a formação docente. Para Tanuri (2000), assim como nos currículos anteriores, existia certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais, como também do tratamento científico, universal, "neutro" dos demais componentes. Ou seja, a formação docente, até então, se configurava como um modelo técnico, que não levava em consideração a realidade da sociedade na época. Além disso, já nesse período, havia certo desinteresse pelos egressos para exercer a profissão, tudo isso atrelado à falta de preparo ideal no decorrer da formação, visto não haver práticas de ensino.

---

<sup>4</sup> Durante o governo militar foram assinados diversos convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) dos Estados Unidos, que visava realizar mudanças em todas as níveis do ensino básico e superior do Brasil, por meio do modelo norte americano. Ver ALVES, Marcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf), acesso em junho de 2023.

Face ao exposto, consideramos que a ideia de criação de universidades no Brasil emerge principalmente no período imperial, a partir da criação das primeiras faculdades após a vinda da família real. Os cursos de formação docente, inicialmente, não surgem dentro do nível superior, mas a partir dos cursos normais, que tinham características do que hoje podemos chamar de cursos de nível técnico. As discussões sobre formação docente ganharam força na década de 1930, com o movimento da escola nova, paralelamente à criação do primeiro curso de pedagogia. Mais à frente observamos que, nessa modalidade referente à formação docente, surgiram muitos problemas, dentre os quais a falta de interesse em exercer a profissão, o que, de certa forma, reflete nos dias atuais.

## **1.2 A reforma do Ensino Superior no Brasil, de 1960 até os dias atuais**

Ao longo dessa década de 1960, as discussões sobre a reforma universitária se intensificaram. Conforme destaca Fávero (2006), algumas universidades desse período criaram planos de reformulação estrutural, dentre as quais a Universidade do Brasil que, após os trabalhos realizados por uma comissão especial, elaborou o documento *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*, entretanto, devido ao golpe de 1964, tal reformulação foi interrompida. Fávero (2006) salienta ainda que iniciativas oficiais foram realizadas por parte do governo militar em relação às universidades, merecendo destaque as seguintes: a) o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; b) o Plano Atcon (1966)<sup>5</sup>; c) o Relatório Meira Mattos (1968).<sup>6</sup> Tais documentos serviram de inspiração para a reforma universitária que os militares desejavam fazer.

Com o golpe de 1964, o governo passa, então, a interferir diretamente nas universidades, onde professores são afastados e são criadas assessorias de informação nas instituições federais de ensino superior, visando coibir as atividades de caráter “subversivo”. Nesse contexto, é aprovada a Lei nº 5540/68 da Reforma Universitária que, dentre outras

---

<sup>5</sup> Segundo Fávero (2006) o Plano Atcon foi um documento elaborado a partir do estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência.

<sup>6</sup> O relatório é o resultado de um estudo realizado pela comissão especial criada por meio do decreto 62.024, de 29 de dezembro de 1967 que visava emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões no que diz respeito às atividades estudantis, assim como propor medidas capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino, buscando o seu efeito sobre o corpo discente (RELATÓRIO MEIRA MATTOS, 1968).

coisas, implantou os departamentos, o sistema de créditos e o vestibular como forma de classificação, além de cursos de curta duração e ciclo básico (OLIVEN, 2002).

Contudo, o modelo previsto na reforma de 1968, na prática, não foi plenamente concretizado, havendo resistência para implementação da departamentalização; em alguns casos, ocorreu apenas uma redução da autonomia da cátedra, além do vestibular que, futuramente, se tornaria um problema (FÁVERO, 2006). Cumpre ressaltar que o modelo universitário que temos ainda hoje, mantém o viés e a organização dessa reforma.

Devido às demandas de vagas, também houve nesse período o aumento das instituições privadas que, na prática, foram criadas de maneiras isoladas, caracterizando-se pelo ensino profissionalizante, enquanto a pós-graduação e as atividades de pesquisa eram desenvolvidas pelas universidades públicas. Nas instituições públicas foram criados os cursos de mestrado e, posteriormente, doutorado, além do estímulo à pesquisa.

No que diz respeito à formação docente, o período militar foi marcado pela proposta de tornar a escola mais eficiente e produtiva, de forma a ser operacional, visando a preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do Brasil, bem como a segurança nacional. Assim, a formação docente passa a considerar como pressuposto pedagógico a teoria do capital humano, a qual trata de uma perspectiva tecnicista, que enfatizou a separação do trabalho pedagógico, criou a supervisão, e deu início a formação de especialistas (TANURI, 2000).

Já a reforma do ensino superior, segundo Tanuri (2000), alterou o currículo do curso de pedagogia a partir da divisão em habilitações técnicas, visando a formação de especialistas. Este curso não se restringia apenas à formação docente no curso normal, mas também à formação do professor primário, em nível superior. Já a partir da lei de diretrizes e bases de 1971, os cursos normais deixam de ser ofertados em escolas próprias, e passam a englobar o segundo grau, enquanto que a formação de docente para atuar no curso normal fica a cargo dos cursos de pedagogia, ofertada no nível superior. Notamos que os cursos de pedagogia passam a assumir a formação daqueles que irão atuar nos cursos normais, enquanto os que fazem o curso normal, esses, poderiam trabalhar no ensino primário.

No decorrer da década seguinte surgiram algumas discussões que visavam melhorar a formação no âmbito docente, mas sem grande êxito, visto não haver ações adequadas por parte do governo no que tange a carreira e a remuneração docente, gerando, assim, a desvalorização da profissão, que refletia em todos os níveis de ensino (TANURI 2000).

Percebe-se que, mesmo que a formação docente fosse uma preocupação na sociedade da época, não haveria incentivo e investimento suficientes, associados ainda à falta de apoio

por parte do governo no que toca à valorização da carreira e remuneração adequada, refletindo, assim, na desvalorização social da profissão, que reverbera nos dias atuais, refletindo, também, na evasão, nessa modalidade de ensino.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a universidade passa, então, a ser considerada a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, conforme explícito no Art. 207 da Carta Magna: “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Mais à frente, o regulamento constitucional será delimitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394). Basicamente, os preceitos para criação de uma universidade permanecem com os padrões tradicionais, mas a nova legislação considera pontos importantes no que tange à avaliação, autonomia universitária e regime jurídico (instituições comunitárias e privadas).

Em relação à formação de professores, a LDB, em seu artigo 62, define que a formação de docente para atuar na educação básica deverá ser realizada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Ou seja, a legislação prevê explicitamente que a formação docente ficará a cargo das instituições de nível superior, e não aos cursos de segundo grau como até então eram realizadas, no entanto, houve um período de transição, e até à promulgação das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores (DCN) em 2002, os currículos dos cursos de licenciatura não sofreram tantas mudanças, sendo adaptados a partir dessa década.

Após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), também se abriu espaço para a ampliação do ensino superior privado, impulsionado pela política neoliberal, característica do governo Fernando Henrique Cardoso, havendo uma diminuição dos investimentos do ensino superior público. Entre os anos de 1995 a 2008, houve um notável crescimento no quantitativo de instituições de ensino superior, correspondente a 151,9%, que decorreu da expansão do setor público (12,4%) e, sobretudo, do setor privado (GEMAQUE e CHAVES, 2010).

Com o aumento da demanda dos jovens para o acesso ao ensino superior, e consequente necessidade de ampliação das vagas, programas de acesso às instituições privadas foram criados e incentivados pelo governo, dentre os quais, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), criado ainda no governo FHC através da MP n. 1.827, de 27 de maio de 1999, tornando-se lei no ano de 2001. E, futuramente, criar-se-ia o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei n. 11.096, de 13

de janeiro de 2005, o qual amplia os benefícios fiscais para as instituições privadas que, em contrapartida, devem preencher as vagas ociosas por alunos carentes, afrodescendentes, pessoas com deficiência, indígenas e ex-presidiários (GEMAQUE e CHAVES, 2010).

Durante a gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2010, e também no governo da sua sucessora, Dilma Rousseff (2011 a 2016), houve um considerável crescimento do acesso ao ensino superior, ocasionado, principalmente, pela reestruturação das Universidades Públicas Federais, através do Programa Reuni (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais).

O REUNI foi instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo ampliar o acesso e permanência do estudante na educação superior, em cursos de graduação, por meio do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa seria a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%), e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, para dezoito (18%) (LIMA e CUNHA, 2020). Dentre outras ações, as instituições que aderiram ao programa receberam investimentos financeiros para construir e readequar sua infraestrutura, no intuito de que os objetivos do programa fossem alcançados, como por exemplo, a ampliação das vagas para acesso aos cursos noturnos.

Além do REUNI, novas instituições foram criadas, havendo um aumento considerável de matrículas em cursos de graduação, entretanto, no que tange ao quantitativo de concluintes, esse número não cresceu proporcionalmente ao ingresso. Segundo dados do censo da Educação Superior (2012) entre os anos de 2009 a 2012 houve um crescimento no número de ingressos em cursos de graduação presencial em todas as regiões de 27,2%, enquanto que o número de concluintes cresceu 9,5%. Para Lima e Cunha (2020), o resultado não foi muito satisfatório, considerando o investimento realizado pelo Governo Federal na expansão do ensino superior, podendo isso estar relacionado com o aumento da evasão e da permanência prolongada, que tem se intensificado nos últimos anos, na educação superior.

Além disso, nesse período, estruturou-se políticas de ações afirmativas e a unificação do sistema de ingresso através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que passa a utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério para ingresso nas instituições, em substituição ao vestibular. Tivemos também a ampliação dos investimentos nas instituições de ensino privado, por meio do PROUNI e do FIES, como citado anteriormente.



Quanto à estrutura, podemos destacar, ainda, que o governo inovou com o projeto de implantação dos Ciclos, que consiste na organização do curso em duas etapas (ciclos), sendo a primeira formada por um conjunto de componentes curriculares que compõe o núcleo básico comum de uma determinada grande área de conhecimento, organizada de maneira interdisciplinar com duração, normalmente, de três anos, e uma segunda etapa em que o estudante pode, caso deseje, se profissionalizar em uma área específica, com duração de dois a três anos, a depender da escolha do curso.

A proposta da formação por ciclo foi aderida em parte, por algumas universidades já existentes como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), ou por completo, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em 2013, que manteve um regime de ciclo em todos os cursos. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), assim como a UFBA, aderiu parcialmente à formação por meio de ciclos de ensino, visto que, em alguns cursos, o ingresso ocorre primeiramente nos Bacharelados Interdisciplinares onde, após o término, o estudante pode realizar o curso específico de sua preferência. Em outras modalidades, por sua vez, o ingresso é diretamente no curso profissionalizante, como ocorre nas licenciaturas do CFP, onde o estudante não tem a possibilidade de entrar no primeiro ciclo de formação.

O REUNI, com toda a sua dimensão, não previu objetivos específicos para a formação de professores, entretanto, outras legislações foram criadas durante esse período, como é o caso da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do decreto 6.755/2009 e revogada posteriormente, em 2016, que discorre sobre o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em programas de formação inicial e continuada. Temos como exemplos desse tipo de investimento, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que visa formar professores que já atuam no ensino básico, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e o Programa Residência Pedagógica que disponibilizam bolsas para estudantes de cursos de licenciatura presenciais desenvolverem a docência.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff e ascensão de Michel Temer ao cargo de presidente da república, em 2016, novos rumos foram traçados para o investimento do setor público, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual instituiu o novo regime fiscal no país e, conseqüentemente, trouxe impactos para os investimentos do governo federal em políticas públicas, dentre as quais as da educação superior. Segundo a normativa 2036, o orçamento do Poder Executivo não pôde sofrer

reajustes percentuais superiores à inflação do ano anterior, o que impossibilitou que ações para implementação das metas do Plano Nacional de Educação<sup>7</sup> (LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014) fossem realizadas (LIMA e CUNHA, 2020).

A partir de 2019, com o governo assumido pelo presidente Jair Bolsonaro, houve, no ensino superior, a tentativa de implantar, por meio de projeto de Lei, o programa Future-se, que, segundo a proposta apresentada em 03 de julho de 2020, teria como objetivos incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades, estimular o desenvolvimento científico e a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior, além de impulsionar a internacionalização de universidades e institutos federais, aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades (Artigo 1º da PL 3076/2020). Todavia, o programa apresenta alguns problemas que inviabilizaram a real efetivação do projeto:

[...] o problema do Future-se permanece nos instrumentos propostos para sua viabilização. Para a autonomia financeira, os principais instrumentos seriam fundos de investimentos administrados por instituição financeira. Para a autonomia administrativa, fundações de apoio ou organizações sociais seriam contratadas para apoio à implementação, administração e execução das atividades-fim das universidades (NAOMAR e SOUZA, 2020, p. 9).

Diante disso, a proposta do Future-se não foi bem aceita pelas instituições de ensino superior públicas, por considerarem o projeto como uma forma de incentivar a privatização do ensino superior, diminuição da autonomia universitária, além de não ter sido amplamente discutido com a sociedade.

De modo geral, é possível perceber que a implantação do ensino superior no Brasil, se considerarmos outros países, é recente, principalmente no que tange aos cursos de pós-graduação; como citado, oficialmente a primeira universidade foi criada no ano de 1920. Além disso, os cursos superiores, desde o início, eram restritos à elite nacional, não contemplando a maior parte da população. Se o acesso ao ensino superior era restrito, até mesmo pelas poucas instituições existentes, a questão relacionada à evasão de estudantes nos cursos de graduação não fazia parte do rol de discussão da sociedade, nos primórdios da educação superior no país. Com a instituição e fortalecimento do movimento estudantil, as discussões em torno da reforma universitária se ampliaram paralelamente ao surgimento de novas instituições e consequente ampliação do ingresso ao ensino superior, principalmente a partir da década de 1960.

---

<sup>7</sup> O PNE prevê as diretrizes e metas a serem alcançadas pela educação básica e superior dentro do prazo e tem como vigência o prazo de dez anos.

Já sobre a formação de professores no Brasil, os aspectos históricos nos mostram que o processo educacional do país, em seus primórdios, foi marcado pelo ensino jesuíta que, no decorrer dos anos, passou por algumas mudanças, tal como a criação dos cursos normais, principalmente no período republicano. Por outro lado, a formação de professores para atuarem na educação básica foi se configurando como um problema crônico, enfrentado pelo Brasil desde o começo da sua história, seus primórdios, e ainda que os cursos de licenciatura tenham se ampliado nos últimos anos, principalmente pelo incentivo ao ingresso nesta área, evidencia-se no país um déficit muito grande na formação desses profissionais.

Outro ponto a ser destacado, é o acesso à educação superior no Brasil, que sempre foi restrita à elite que aqui vivia. Num primeiro momento, no período colonial, os jovens eram enviados ao continente europeu para realizarem seus estudos, e num segundo momento, com a vinda da família real e instauração dos primeiros cursos (direito, medicina e engenharia), organizados na forma de faculdades, não era mais preciso que os jovens viajassem para tão longe. Tanto antes, quanto depois, o fato é que apenas aqueles que faziam parte da elite tinham acesso a uma formação nesses cursos, enquanto a massa sequer era alfabetizada. Como consequência, a maior parte do povo brasileiro era socialmente excluída das instituições e dos meios de educação formal da época. A universidade, como aponta Fávero (2006), não surgiu para atender as necessidades da realidade da qual ela faz parte, mas para contemplar as demandas de uma parcela da população elitizada.

Nesse contexto, percebemos como o ensino superior foi sendo constituído e como, de certa forma, isso contribuiu para o fenômeno da evasão, que hoje se encontra inserido na realidade das nossas instituições. Conforme pontua Alves (2021), estudos sociológicos têm apontado as desigualdades socioeconômicas como fator de maior predominância na evasão estudantil, em todos os níveis da educação, visto que temos uma sociedade historicamente estratificada. Ou seja, vivemos em uma sociedade estagnada, socialmente hierarquizada, onde as diferenças sociais são visíveis, onde boa parte da população se depara com sérias dificuldades de acesso ao conhecimento, à cultura variada, ao esporte, ou seja, faltam condições financeiras adequadas para manutenção das necessidades vitais básicas. Por outro lado, temos um grupo minoritário que consegue ter acesso com maior facilidade ao conhecimento, cultura etc. Essas diferenças, tão latentes na sociedade brasileira, são refletidas também no acesso ao ensino superior e, até mesmo, na permanência a esse nível de ensino, tornando-se um grande desafio, vivenciado desde os primórdios da nossa educação superior.

### **1.3 Expansão das Universidades: Projeto REUNI criação da UFRB e CFP**

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em 1988, prevê em seu Artigo 214 a elaboração e criação do Plano Nacional de Educação a ser desenvolvido em todas as esferas do ensino básico e superior, com duração decenal, visando definir as diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação e desenvolvimento do ensino que levem à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, proporcional ao nosso produto interno bruto.

Após oito anos da CRFB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituiu que a união, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, deveria elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), e estipula o prazo de um ano para encaminhamento da proposta ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Contudo, o primeiro PNE foi aprovado apenas em 2001, com vigência até 2010, através da lei nº 010172, quando contemplou todos os níveis da Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio), Ensino Superior, além de outras modalidades de ensino: Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Educação Indígena.

Dentre as metas e objetivos traçados no PNE 2001-2010, destacamos: 1) Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos e 2) Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País, sendo que o plano salienta a necessidade da iniciativa e colaboração da união, para cumprimento dessas metas.

Dentre as iniciativas por parte do governo federal, institui-se, a partir do PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propunha, dentre outros objetivos, ampliar o acesso à educação superior e dobrar o número de alunos nas salas de aula das universidades públicas federais, em dez anos. Paralelamente, surge o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Uma das metas globais do REUNI foi a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”, além disso, o programa tinha como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, bem como

melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos que fazem parte das universidades federais. Dentre as diretrizes previstas, destaca-se o inciso primeiro, do artigo segundo: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. A partir de 2012, houve uma diminuição dos recursos por conta da finalização do programa de expansão, iniciado no ano de 2007, por meio de decreto federal. O REUNI teve duração de cinco anos, tendo contribuído com investimentos para a ampliação e consolidação das novas universidades federais, que surgiram a partir dos anos 2000.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com sede na cidade de Cruz das Almas - BA, localizada a 153 km da capital do estado, foi criada através da Lei nº 11.1151, de 29 de julho de 2005, que a desmembrou da antiga Escola de Agronomia, incorporada pela Universidade Federal da Bahia na década de 1970, tornando-se também a sede administrativa da nova instituição. Até então, a UFBA era a única universidade federal da Bahia, com cursos concentrados na capital do estado, e apenas um *campus* no interior, que no caso era a Escola de Agronomia. Além disso, a região era contemplada com o *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mas esta não atendia a demanda da população que desejava ingressar no ensino superior, e conseqüentemente precisaria se deslocar para a capital do Estado ou para Feira de Santana, cidade esta já contemplada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). De qualquer forma, no interior do estado havia uma carência por formação em nível superior, uma carência de diferentes áreas do saber científico e tecnológico.

Segundo Atche (2014), a ideia de democratização do acesso à educação superior na Bahia, no que diz respeito à educação federal, levou ao processo de interiorização da UFRB, suprimindo, assim, a necessidade histórica de uma crescente demanda por educação superior pública para os municípios do Recôncavo e do Vale do Jequiçá. Assim, a UFRB, que se configura como uma instituição pública federal no interior do estado baiano, foi criada sob o modelo da multicampia, com o “objetivo principal de explorar o potencial socioambiental de cada subespaço do Recôncavo, bem como servir de pólo integrador desses subterritórios” (Documento UFRB, 2003, p.29).

Inicialmente, foram criados cinco *campi* nos seguintes municípios: Cruz das Almas (Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas), Amargosa (Centro de Formação de Professores), Cachoeira (Centro de Artes Humanidades e Letras), e Santo Antônio de Jesus (Centro de Ciências da Saúde). Posteriormente, no ano de 2014, com a ampliação da instituição, foram criados mais dois

novos *campi*, nas cidades de Santo Amaro (Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas) e Feira de Santana (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade), que abrange o território conhecido como Portal do Sertão, ou seja, atualmente essa universidade possui sete *campi* de ensino, organizados de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. O intuito da criação dessa universidade é, como já mencionado, atender a população das cidades da região do Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e Agreste, por meio da oferta de cursos de graduação, pós-graduação, projetos de pesquisa, projetos de extensão e outras atividades que podem ser desenvolvidas com as comunidades. Para uma melhor compreensão, o mapa da figura 1 apresenta a localização geográfica dos diversos *campi* da UFRB:

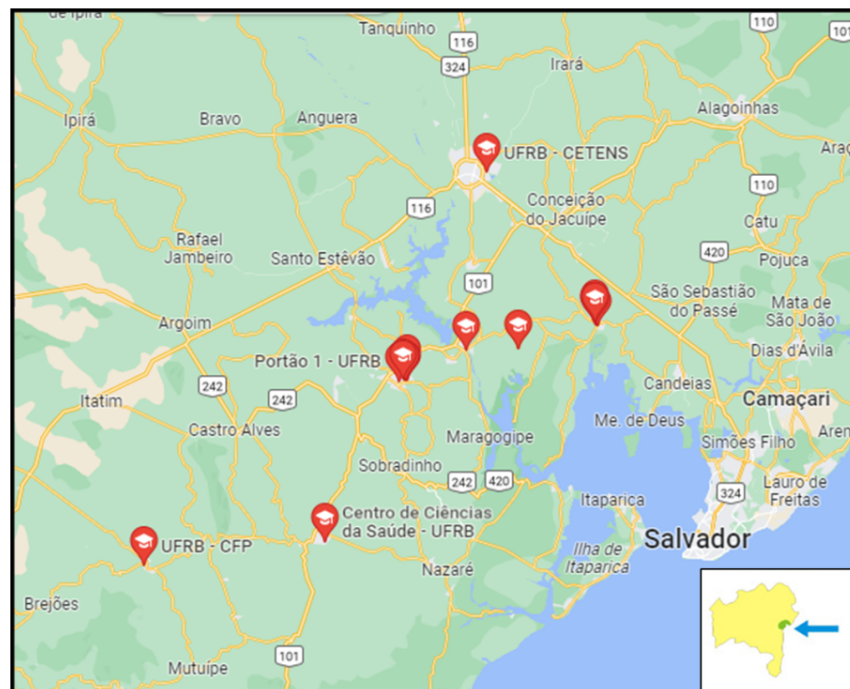


Figura 1: Localização dos Centros de Ensino da UFRB

Fonte: Imagem elaborada a partir do Google Maps e arquivo *Municípios dos Campi* disponível no site da UFRB

Notamos que a distribuição dos cursos, nos diferentes *campi* de ensino, ocorreu de acordo com o local escolhido (cidade) e a relação entre as áreas de conhecimento. Vejamos: no CCS, por exemplo, estão alocados os cursos vinculados à área da saúde, como medicina e enfermagem; já no Centro de Formação de Professores, estão distribuídos os cursos de licenciatura, voltados à formação de professores para atuação na rede básica de ensino, sendo ofertados cursos da área das ciências exatas (química, física e matemática), ciências agrárias (educação do campo), ciências da saúde (educação física), e outros da área de humanas (filosofia e letras). Tal organização coaduna com as concepções norteadoras descritas no

documento “Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB: Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia”, que pontua o seguinte:

A nova universidade terá atribuições de articulação entre saber científico e a complexa realidade do Recôncavo. A sua instalação nesse território deverá somar à Instituição, necessariamente, contornos socioespaciais, pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce. Nesse aspecto, sem perder a noção de universidade, o Recôncavo será assumido como “região de aprendizagem”, buscando-se ações sinérgicas entre a Universidade e o referido território, de modo que ela contribua para a constituição de competências regionais. Isto acontecerá via uma desafiadora e contínua dinamização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando-se que o processo de aprendizagem se espraie e seja praticado em todos os setores da sociedade regional (Documento UFRB, 2003 p. 6-7).

O documento citado acima evidencia que a UFRB surge como uma instituição de cunho científico, pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, considerando, ao mesmo tempo, a realidade sociocultural e econômica da região a qual está inserida, se consolidando, assim, como um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento, que refletirá também na sociedade da qual faz parte.

Dessa forma, os cursos ofertados pela instituição visam atender uma demanda de formação acadêmica presente no interior do estado, visto que, até então, a região era carente de profissionais com formação em nível superior. Em relação às licenciaturas, por muito tempo a formação de docentes para atuarem na educação básica nessa região era realizada por meio dos cursos de magistérios (ou ensino normal), ofertados através do ensino médio profissionalizante, e pela Universidade do Estado da Bahia, que fundou, na década de 1980, o Departamento de Ciências Humanas (DCH) na cidade de Santo Antônio de Jesus e, desde então, oferta os cursos de geografia, história e letras. Para formação docente nas demais áreas de ensino, o jovem que almejava uma profissão, deveria se deslocar para a capital do estado, o que para muitos é inviável por dificuldades de ordem pessoal, financeira, dentre outros fatores. O fato é que a região se encontrava desprovida de profissionais capacitados para atuarem na rede de ensino básico, e ao mesmo tempo atender a demanda dos jovens oriundos do ensino médio que não tinham oportunidade de acessar uma universidade pública, por conta de diferenças geográficas e sociais.

Assim, o surgimento da UFRB ocorreu no período de expansão universitária, quando houve um aumento significativo no investimento de recursos públicos para a criação e consolidação das novas instituições. Nesse ínterim, a nova universidade, assim como outras instituições, adere ao programa REUNI, e inicia também o seu processo de expansão dentro

do território que abrange, inicialmente, a região do Recôncavo da Bahia e o Vale do Jiquiriçá, e no segundo momento, o Agreste, contribuindo dessa maneira com a formação dos jovens que residem não apenas nas cidades em que tem *campus*, mas em todas as cidades interioranas que compõem essa região do estado.

O Centro de Formação de Professores (CFP) localiza-se na cidade de Amargosa-BA, que faz parte do território do Vale do Jiquiriçá, e está a uma distância de cerca de 100 km da sede administrativa da UFRB. O *campus* iniciou suas atividades no ano de 2006, tendo como intuito a formação de educadores nas áreas de ciências exatas e humanas, por meio da oferta de oito cursos de graduação contínuos, quais sejam: Pedagogia, Matemática, Física, Química, Educação Física, Filosofia, Letras e Educação do Campo. Vale ressaltar que o CFP é um marco para a região, pois é a única instituição a ofertar cursos voltados apenas à formação docente, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação local, já tendo formado mais de 1.400 novos professores/as ao longo de sua existência.

Segundo informações disponíveis no site institucional, o CFP trata dos princípios relacionados ao empoderamento comunitário, conexão de saberes, horizontalidade, emancipação, transformação e unidade na diversidade. Tais princípios que norteiam as atividades do centro são o pilar para a materialização de uma educação superior, pública, gratuita, de qualidade para todos, sendo uma de suas principais metas a consolidação da interiorização do ensino superior no Brasil<sup>8</sup>.

Enquanto organização, o CFP está diretamente ligado à administração central em Cruz das Almas, mas possui setores específicos que atendem a demanda administrativa e pedagógica da instituição, a saber: Gestão Acadêmica, Gerência Técnica, Colegiados e Áreas de Conhecimento, que se subdividem em outros núcleos específicos e estão ligados hierarquicamente à Direção do centro e seu conselho. Para maior entendimento da organização administrativa, apresentamos, abaixo, o organograma no Centro:

---

<sup>8</sup> Trechos extraídos do site institucional do CFP/UFRB, disponível no endereço eletrônico <https://www.ufrb.edu.br/cfp/conheca-o-cfp/273-proposta-educacional>. Acesso em junho de 2023.



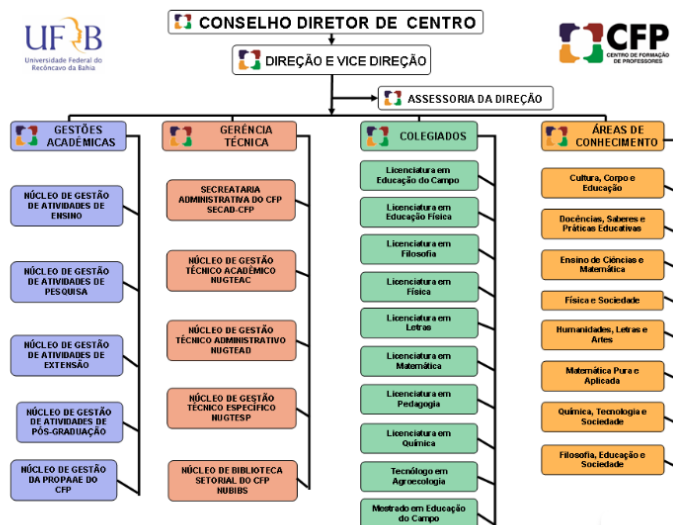


Figura 2: Organograma do CFP  
Fonte: Homepage do CFP <sup>9</sup>

Em relação ao perfil dos estudantes ingressantes que compunham esse centro de ensino no ano de 2010, Atche (2014) discorre que 80% deles declaram ter renda familiar de até três salários mínimos, revelando que neste centro se encontram os estudantes com maior vulnerabilidade. No que diz respeito à declaração de cor, 47% dos estudantes ingressantes se autodeclararam pardo e 36% negros; já sobre o ensino médio, 84% eram oriundos de escolas públicas; quanto à origem, 68% dos estudantes ingressantes do CFP são oriundos das cidades do Recôncavo baiano, 20% destes eram de Amargosa, sendo que, no total, o centro recebeu estudantes de 63 municípios baianos e de 6 estados brasileiros. Para a autora anteriormente mencionada, "[...] este dado mostra a força da comunidade do Recôncavo em abraçar a oportunidade de poder estudar em uma universidade federal" (ATCHE, 2014, p. 102).

O estudo citado demonstra quão importante é esse centro de ensino para a região na qual está inserido, pois, para além do conhecimento científico e tecnológico, abre espaços para que os jovens do interior baiano possam ter acesso ao ensino superior com qualidade e que possam contribuir para o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social.

É notório que este centro contribui não apenas para a propagação do saber científico, mas também para o desenvolvimento local, visto que projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Educação Tutorial (PET), o Educação e Sustentabilidade, o Programa de Residência Pedagógica<sup>10</sup>, dentre outros

<sup>9</sup> Imagem disponível em <https://www.ufrb.edu.br/cfp/estrutura-organizacional/1321-organograma>. Acesso em junho de 2023.

<sup>10</sup> Informações extraídas do site institucional do CFP/UFRB, disponível no endereço eletrônico <https://www.ufrb.edu.br/cfp/conheca-o-cfp>. Acesso em abril/2023.

vinculados à pesquisa, à extensão e ao ensino, são realizados em diferentes espaços, como escolas, bairros e nas cidades circunvizinhas ao *campus*.

Desta forma, concluímos que a criação e instalação da UFRB se configura como um marco para a região do Recôncavo da Bahia, pois contribui para a democratização do acesso ao ensino superior até então tão distante para população local, que por diferentes motivos não teriam condições de se deslocar para grandes centros urbanos. Em especial, a instalação de um *campus* dessa instituição na cidade de Amargosa, voltado para a formação de docentes que atuarão na educação básica, também contribui para a formação de profissionais amplamente capacitados e no desenvolvimento de pesquisas educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino nesta região, até então com déficit de formação nessa área. Ao mesmo tempo, a instituição também intervém na comunidade local, por meio de projetos de extensão e demais ações desenvolvidas pela universidade, contribuindo, assim, para o progresso local.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas sobre evasão no ensino superior são importantes para compreender esse fenômeno que se manifesta nas instituições de ensino contemporâneas e trazem prejuízos, tanto para a instituição de ensino, quanto para o indivíduo que evade. Neste sentido, este tópico visa apresentar os principais conceitos, estudos e pesquisas contemporâneas, realizadas no âmbito acadêmico.

### 2.1 Conceitos teóricos sobre evasão

A temática da evasão no ensino superior permeia as discussões do ambiente acadêmico há algumas décadas, com modelos teóricos desenvolvidos por diferentes estudiosos. Ao longo do tempo, destacaram-se os conceitos desenvolvidos por Tinto, (1975), Bean (1980), Coulon (1980), Astin (1999) e Cabrera et. al. (1993). No Brasil, as pesquisas sobre esse fenômeno são recentes, marcadas pela elaboração e divulgação do Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, em 1997, mas vem crescendo nos últimos anos. São pesquisas e estudos de casos realizados, com focos em cursos, áreas de ensino e até mesmo em instituição de ensino superior, principalmente pela ampliação do acesso ao nível superior por meio do projeto de expansão universitária, vivenciado no país a partir dos anos 2000, conforme descrito anteriormente.

Do ponto de vista internacional, um dos primeiros estudos conceituais sobre evasão foi realizado por Tinto (1975), o qual apresenta um modelo teórico de evasão comportamental baseado na teoria do suicídio, do sociólogo Émile Durkheim. Segundo a teoria de Durkheim, o suicídio é mais propenso a ocorrer quando as pessoas não estão integradas socialmente. No campo da evasão, Tinto considera a faculdade como um sistema social, comparando assim o abandono do ensino superior ao suicídio que ocorre na sociedade. O autor cita que a teoria do suicídio aplicada à evasão foi utilizada, primeiramente, por Spady, em 1970 e, tendo como base esse estudo inicial, propõe não apenas uma descrição comportamental do fenômeno do abandono, mas formas de prever quando esse fenômeno irá ocorrer, tal como a falta de interação com pessoas da instituição e adequação insuficiente aos valores prevalentes na instituição universitária.

Segundo o autor, o indivíduo que não se integra, não irá se comprometer de maneira adequada à faculdade, aumentando, assim, a probabilidade do abandono, passando a buscar por outras atividades, externas ao meio universitário. Assim, não apenas as características

peçoais do indivíduo o levarão ao abandono, mas também as expectativas profissionais e motivacionais do indivíduo em relação ao meio acadêmico e social, prevalente na instituição.

Tinto discorre sobre a evasão do ensino superior, nos dizendo que ela pode ser considerada como um processo longitudinal de interações individuais com o sistema acadêmico e social das instituições universitárias, sendo que a experiência do indivíduo durante esse processo de interação tende a mudar seu objetivo, de forma a conduzir à persistência e/ou diferentes formas de abandono. Diante disso, o autor propõe um esquema conceitual para o abandono da instituição, apresentado na imagem abaixo:

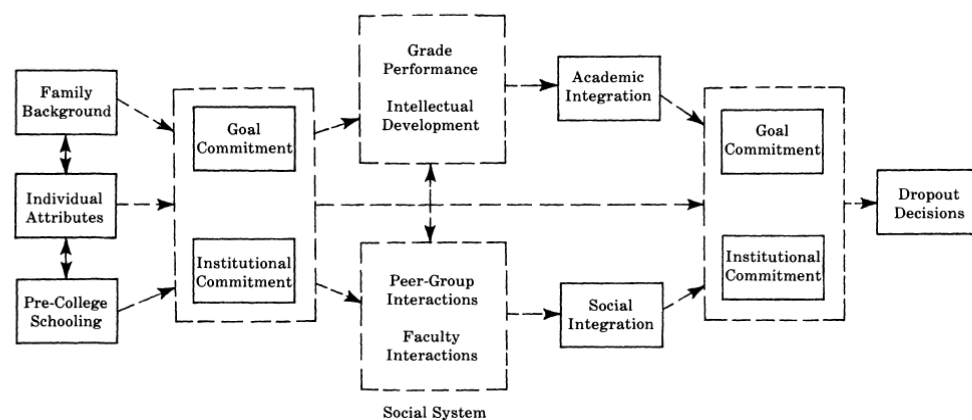


Figura 3: esquema conceitual para abandono da faculdade elaborado por Tinto 1975, pg. 95

Sendo a evasão um processo longitudinal de integração entre os estudantes, diferentes fatores contribuem para a sua saída no ensino superior, os quais envolvem características individuais/pessoais, sociais, acadêmicas e motivacionais. Entretanto, a integração do indivíduo no sistema acadêmico e social da instituição estaria intrinsecamente relacionada à permanência nesse espaço. Para o autor, a permanência do indivíduo na universidade está relacionada diretamente com a sua inserção nos sistemas acadêmicos e sociais da universidade, e quando não há a interação e integração do estudante, socialmente e academicamente, ele tende a abandonar o ensino superior.

Nesse sentido, a forma de interação entre o indivíduo e a falta de compromisso com a instituição irá levar o estudante ao abandono, ou seja, quanto menor for o compromisso do estudante, maior a probabilidade dele deixar aquele espaço, conforme aponta o autor: “[...] quanto maior for o grau de integração do indivíduo nos sistemas universitários, maior será o

seu compromisso com a instituição específica e com o objetivo de conclusão da faculdade” (TINTO, 1975, p. 96, tradução nossa).

O modelo de Integração do Estudante, proposto por Tinto, considera que o abandono acontece quando o estudante não se integra a nível social, ou seja, não consegue interagir com os seus pares, quando não participa de atividades extracurriculares como grupos de estudo, comunidades de alunos, e a nível acadêmico, quando o estudante apresenta dificuldades de desempenho acadêmico e desenvolvimento de carreira, apresentando notas baixas, por exemplo. O autor também ressalta que fatores institucionais como recursos e infra-estrutura, ainda que em menor percentual, também estão relacionados às taxas de evasão (NIEMBA, 2021; FRANCO et. al., 2021).

Tinto salienta também que o estudante, ao ingressar no ensino superior, detém uma bagagem de experiências, características pessoais, antecedentes familiares que influenciam na definição da meta de conclusão e o compromisso desprendido por este para alcançá-la. Nesse contexto, a expectativa familiar se configura como um fator importante para a permanência, tendo em vista que as expectativas familiares contribuem no desempenho do mesmo. Outro fator destacado pelo autor são os conhecimentos prévios do estudante, suas competências anteriores ao ingresso no ensino superior, que determinam também a relação com o compromisso desprendido ao objetivo e a instituição. Além disso, a interação entre o compromisso com a instituição e o objetivo do estudante em finalizar o curso, como expectativas em ingressar no mercado de trabalho ou realizar uma pós-graduação se caracterizam como condições garantidas que motivam o estudante a concluir o curso. Questões externas também podem contribuir na decisão da permanência, como, por exemplo, necessidade de trabalhar, manutenção da família e a sua vivência em sala de aula (FRANCO et. al. 2021).

Em síntese, podemos pontuar que o modelo de integração do estudante leva em consideração a dimensão acadêmica e a integração social. Sendo que a primeira diz respeito à sensação que o estudante tem de estar integrado ao ambiente da instituição, considerando, por exemplo, o desempenho acadêmico e a vivência positiva quanto ao curso e seus conteúdos. Nesse contexto, se o estudante obtém notas abaixo da média ou dificuldades quanto à metodologia adotada por professores e conteúdos abordados durante as aulas, tais dificuldades poderão influenciar na decisão do estudante em abandonar o curso. A integração social, por sua vez, refere-se às vivências, às relações sociais que o estudante tem, como por exemplo, vínculos de amizades, envolvimento com atividades extra-acadêmicas e relação informal com docentes e demais pessoas que atuam no curso ao qual está vinculado.

Nesse sentido, o papel da instituição se torna preponderante na tomada de decisão do estudante, entre evadir ou permanecer no curso, tendo em vista que as relações estabelecidas no ambiente universitário podem influenciar de maneira negativa. Quanto mais integrado com a universidade o indivíduo estiver, melhor será o seu desempenho e sua relação com os demais sujeitos que fazem parte desse processo (professores colegas etc.). Além disso, outro fator determinante para a permanência é o compromisso assumido pelo estudante para com a universidade e para com a sua meta, objetivando finalizar o seu curso e adquirir o diploma.

A teoria proposta por Tinto é por demais interessante, visto que nos faz refletir sobre os fatores inerentes à universidade e a própria percepção do aluno quanto ao meio acadêmico ao qual está inserido. Todavia, essa teoria não leva em consideração aspectos mais amplos, que podem influenciar na decisão do indivíduo em permanecer ou evadir de um curso de graduação. Ainda que bastante citada a nível nacional, cremos que apenas esse modelo teórico não contempla a complexidade que é a evasão do ensino superior em um país com IES distribuídas em regiões com diferentes especificidades. O que pretendemos dizer é que, considerar apenas os aspectos descritos por Tinto, não responde à questão norteadora deste estudo, contudo, nos apresenta diferentes aspectos que envolvem a saída de estudantes dos cursos de graduação.

Por outro lado, com base na teoria de Tinto, Bean (1980) propõe o modelo do Atrito do Estudante, o qual se centra na intenção de permanência ou de abandono (CASANOVA, 2018), considerando o abandono escolar a partir da influência de determinantes ambientais, relacionando-os também ao abandono universitário. Sendo que, atrito, é visto como a interrupção da inscrição/matricula do estudante em uma determinada instituição de ensino superior; o termo é usado, portanto, como sinônimo da palavra abandono.

Bean considera que os fatores determinantes para a evasão se configuram dentro das causas exógenas, que são aquelas extrínsecas ao indivíduo, ou seja, as interferências que vem de fora, ou endógenas, que se referem aos fatores intrínsecos ao sujeito, que se formam no seu interior e são externados. Assim, o modelo proposto considera variáveis independentes que podem ter origem externa ou interna, decorrentes de uma sequência causal, tal como segue:

1) Variáveis *background* - referem-se às experiências do estudante anteriores ao ingresso no ensino superior, tais como educação familiar, desempenho no ensino médio, cidade natal e distância de casa, ou seja, seriam as influências prévias ao ingresso do estudante na instituição;

2) Variáveis organizacionais - dizem respeito à organização da instituição de ensino superior propriamente dita, como notas universitárias, organização do *campus*, referências utilizadas também para a escolha da instituição por parte do estudante;

3) Variáveis pessoais - é o compromisso com metas, maior certeza ocupacional e confiança;

4) Variáveis ambientais - incluem a oportunidade de transferência, casamento, facilidade de financiamento da educação e aprovação da instituição pela família, quanto às variáveis de atitude;

5) As variáveis atitudinais referem-se às condutas que refletem a certeza de escolha, satisfação e valor prático.

O autor salienta que esse modelo se diferencia do proposto por Tinto, pois considera fatores ambientais e individuais no processo que leva ao abandono do ensino superior. Além disso, salienta também as características não tradicionais de alguns estudantes, sendo estes, os que interagem por menor tempo e intensidade com seus pares.

Mais à frente, o modelo do envolvimento, proposto por Alexander Astin (1984), enfatiza a energia, seja física ou psicológica, desprendida pelo aluno na experiência acadêmica. Assim, quanto mais envolvido com a graduação o estudante estiver por meio da dedicação do tempo e participação nas atividades acadêmicas, maior será a probabilidade deste permanecer no curso.

Baseado no modelo do conceito de catexia (investimento de energia), proposto por Sigmund Freud, para Astin, o estudante envolvido é aquele que dispõe do seu tempo e energia (compreendido aqui como esforço e disposição para uma determinada atividade) com os estudos, interage com professores, colegas, e permanece muito tempo na instituição: “O envolvimento do aluno refere-se à quantidade e qualidade da energia física e psicológica que os alunos investem na experiência universitária” (ASTIN, 1999, p. 528, tradução nossa).

Por exemplo, podemos citar aqueles estudantes que se envolvem em projetos de pesquisa, extensão, participam de grupos de estudos e demais atividades acadêmicas e culturais proporcionadas pela instituição de ensino à qual está vinculado. Ou seja, a energia assume o sentido de esforço emitido pelo estudante para realização de determinada atividade, neste caso, às que se referem ao ambiente acadêmico.

O termo envolvimento é visto por Astin pela perspectiva comportamental, sendo, nesse sentido, o comprometimento tido como empenho do estudante às atividades referentes à academia. Quanto mais envolvido o estudante estiver, seja no sentido quantitativo ou qualitativo, maior probabilidade este terá de permanecer no curso/instituição. Para o autor, o

que o estudante coloca em prática, como ele se comporta, define e identifica o conceito de envolvimento, ou seja, não se trata apenas de uma motivação, ainda que esta seja importante, ou o que o estudante pensa, mas o seu comportamento e o que é posto em prática pelo mesmo.

A teoria proposta por Astin se baseia em cinco princípios norteadores, a saber:

1) O envolvimento é o investimento de energia física e psicológica do estudante para com as atividades acadêmicas, que podem ser gerais, como, por exemplo, a vivência do aluno no curso de graduação ou a sua dedicação a uma avaliação final do curso;

2) O grau de envolvimento para uma mesma atividade será diferente entre os estudantes. Assim, um estudante pode se envolver mais em atividades acadêmicas (como, por exemplo, participar em monitorias) do que outro, e o mesmo estudante também manifestará graus de envolvimento diferentes para uma mesma atividade em diferentes momentos. Ou seja, um estudante pode se envolver mais em uma determinada atividade que outro, ao mesmo tempo em que o estudante manifesta graus de envolvimento diferentes para uma mesma atividade, a depender do momento;

3) O envolvimento do estudante tem aspectos quantitativos, que podem ser mensurados como, por exemplo, o tempo de horas dedicadas ao estudo, e qualitativo, quando o estudante revisa o conteúdo e compreende as atividades;

4) O aprendizado e desenvolvimento pessoal do estudante está relacionado proporcionalmente à qualidade e à quantidade do envolvimento deste aluno no programa educacional;

5) Qualquer política ou prática educacional para ser eficaz, deverá estar diretamente relacionada à capacidade dessa política ou prática em aumentar o envolvimento do aluno.

A teoria do envolvimento surge a partir de estudos desenvolvidos por Astin, em 1975, sobre os fatores no ambiente universitário que impactam a evasão e a permanência. Nesse estudo, o autor identificou que os fatores positivos que contribuíram para a permanência relacionavam-se ao envolvimento com a academia, enquanto os negativos, os que influenciavam na evasão, relacionados à falta de envolvimento dos estudantes.

Os fatores positivos identificados por Astin referem-se, dentre outros, à residência estudantil, tendo em vista que os estudantes que residem no *campus* têm mais tempo de se envolverem em todos os aspectos da vida universitária. Estudantes envolvidos em atividades extracurriculares e grupos estudantis também foram menos propensos ao abandono, como participação em projetos de pesquisa, atividades esportivas etc. Outro fator identificado foi a realização de atividade rentável no próprio *campus* da universidade, como, por exemplo, um estágio remunerado, por meio turno. Por outro lado, se o estudante trabalha integralmente em



outro espaço, existe uma tendência maior em não permanecer no curso, uma vez que está dedicando tempo e energia em uma atividade externa, não relacionada à academia, diminuindo, conseqüentemente, o tempo e energia dedicados à graduação.

Corroborando com a teoria proposta por Astin, Fior (2021), ao realizar um estudo com ingressantes em uma instituição de ensino superior sobre envolvimento acadêmico como preditivo da evasão, identificou que, após dois anos de pesquisa, 38,9% dos participantes evadiram, sendo que a evasão foi maior com os estudantes que trabalhavam, quando comparada aqueles que não exerciam atividade remunerada. Além disso, a autora identificou que os estudantes evadidos obtiveram uma média de envolvimento mais baixa com as atividades acadêmicas (obrigatórias e não obrigatórias), em comparação com aqueles que permaneceram. Identificou-se também que os estudantes do turno diurno, que trabalhavam, e que se envolviam em menor grau nas atividades acadêmicas obrigatórias, eram propensos a evadir do curso.

A teoria do envolvimento é importante para refletirmos sobre o engajamento do estudante nos cursos de graduação e sobre como as instituições de ensino poderão realizar ações para possibilitar o maior envolvimento do discente no espaço acadêmico. Evidencia-se que, quando o estudante precisa conciliar o seu tempo com trabalho (por vezes, para manutenção das despesas básicas), família, e outras tarefas corriqueiras do dia a dia, as demandas acadêmicas tendem a ser colocadas em segundo plano.

Por outro lado, se este estudante está envolvido, por exemplo, em grupos de pesquisa ou estudos, em projetos de extensão, em monitoria acadêmica, em atividades culturais, parte da sua energia e tempo são dedicadas às atividades acadêmicas não apenas obrigatórias, como componentes curriculares, mas, também, às não obrigatórias. A participação nas atividades que perpassam o ensino na sala de aula envolve o estudante não apenas no curso, mas também na instituição, diminuindo, assim, a propensão ao abandono.

A literatura também nos apresenta os modelos interacionistas propostos a partir dos estudos desenvolvidos pelos autores citados no decorrer desse tópico. Basicamente, como o próprio nome indica, o modelo interacionista propõe a integração de dois ou mais aspectos dos modelos elaborados anteriormente, sendo um dos mais conhecidos e citados em estudos e pesquisas acadêmicas, qual seja, o modelo Integrado de Permanência, elaborado por Cabrera e demais autores, em 1992. Segundo Costa e Gouveia (2018), o modelo integrado de permanência nos diz o seguinte:

Que a ajuda financeira e as atitudes imediatamente decorrentes se refletem positivamente, não só para equilibrar as oportunidades de ingresso de estudantes com a situação socioeconômica inferior, mas também por facilitarem a integração deste contingente de estudantes nos componentes acadêmico e social da instituição (p. 165).

Notamos que no modelo proposto por Cabrera e demais autores, dentre outras questões, o fator financeiro evidencia-se como algo que reflete positivamente na permanência do indivíduo, ao mesmo tempo em que facilita a integração eventual dos estudantes em componentes acadêmicos e sociais da instituição. Além disso, os autores incorporam ao modelo os fatores relacionados ao compromisso com a instituição, compromisso com o objetivo de obter o diploma, envolvimento nos debates acadêmicos e atividades realizadas no meio interno e externo do *campus*; assim como também o desempenho acadêmico, no primeiro ano do curso, interfere na tomada de decisão em permanecer na instituição.

O francês Coulon, ainda na década de 1980, realizou alguns estudos sobre sucesso e fracasso universitário com estudantes ingressantes em cursos de graduação. Para Coulon (2017), o estudante deve se afiliar, ou seja, passar por um processo em que adquire novo *status* social, sendo que os estudantes que não se afiliam ao seu novo contexto, terminam por fracassar e, conseqüentemente, desistem do curso.

Coulon (2008) discorre que o ingresso do estudante na vida universitária pode ser visto como uma passagem, dividida em três momentos específicos, conforme apresentado no diagrama a seguir:

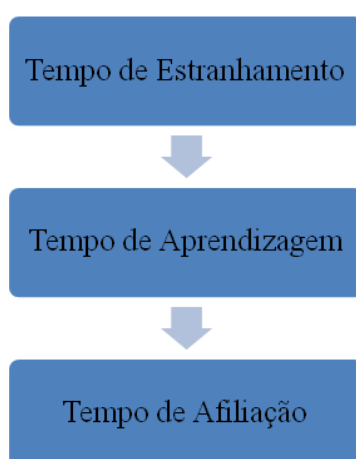


Figura 4: Diagrama processo de afiliação universitária  
Fonte: elaboração própria a partir de Coulon (2008), 2022

O tempo de estranhamento é o momento inicial, o primeiro contato que o estudante tem com o ambiente universitário, ao mesmo tempo em que ele se desvincula de um passado

familiar e percebe que a universidade é um ambiente diferente do ensino médio. Nessa fase, o que é importante é o ponto de encontro entre a universidade e o futuro do estudante, deixando para trás o tempo de separação e a viagem realizada entre a sua casa e a porta da universidade (COULON, 2008, p. 40).

Na segunda fase, denominada tempo de aprendizagem, o estudante passa por um momento de ambiguidade, pois o passado recente, a vida estudantil anterior foi rompida, contudo, este ainda não tem um futuro definido. O autor utiliza o termo aprendizagem para designar essa fase como sendo o momento em que o estudante aprende essencialmente o seu ofício, o momento em que ele se torna um aprendiz.

A terceira fase, chamada de tempo da afiliação, ocorre quando o estudante se familiariza ao novo ambiente, ou seja, é no momento da afiliação que o estudante se torna permanentemente um membro:

O estudante está agora duplamente afiliado: tanto no plano institucional, pois agora compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana, como passa, a saber, igualmente, o que se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência (COULON, 2008, p. 193).

O autor salienta também que o tempo para o processo de afiliação estudantil varia de acordo com cada indivíduo, com o seu estabelecimento, com o seu grau de sofisticação institucional, à quantidade e complexidade de suas regras.

Tendo em vista a síntese dos modelos teóricos sobre evasão no ensino superior apresentada neste capítulo, elaboramos, para uma melhor compreensão do que foi abordado, o quadro abaixo, que apresenta: autor, modelo e perspectiva teórica, conforme conceitos descritos na literatura. Vejamos:

**Quadro 1:** Síntese dos modelos teóricos sobre evasão no ensino superior

<b>Autor</b>	<b>Década</b>	<b>Modelo</b>	<b>Perspectiva Teórica</b>
Tinto	1970	Integração Social e Acadêmica	Quanto mais integrado academicamente e socialmente o estudante estiver na instituição, a probabilidade de permanecer é maior.
Bean	1980	Modelo de Atrito do Estudante	Considera a influência dos fatores ambientais na decisão de evadir do ensino superior.
Astin	1980	Teoria do Envolvimento	Quanto mais envolvido com a graduação o estudante estiver por meio da dedicação do tempo e participação nas atividades acadêmicas, maior será a probabilidade dele permanecer no curso.
Coulon	1980	Conceito de Afiliação	Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão, se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, sem saber verdadeiramente que estavam entrando.
Cabrera et. al.	1990	Modelo Integrado	Integram diferentes modelos teóricos.

Fonte: elaboração própria, 2022

Os teóricos apresentados acima são referências nas pesquisas sobre evasão no ensino superior, realizadas por acadêmicos brasileiros. Estudos sobre o fenômeno são crescentes, principalmente a partir da democratização e ampliação do acesso ao ensino superior em nosso país. Diante disso, no próximo subtópico iremos discorrer sobre como este fenômeno vem sendo abordado na literatura nacional e, posteriormente, como este emerge nos cursos da modalidade de licenciatura.

## 2.2 Notas sobre a evasão no contexto brasileiro

A definição do conceito de evasão no ensino superior não é algo consensual e, comumente, está atrelado à ideia de abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso,

da instituição e/ou do sistema escolar; além disso, o termo ainda é abordado sobre a ótica da permanência no curso (LIMA E ZAGO, 2018).

No Brasil, os estudos sobre evasão acentuaram-se, principalmente a partir da década de 1990. Precisamente, em março de 1995, pouco antes da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão que como fruto do trabalho desenvolvido ao longo de dois anos publicou o relatório sobre “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”. Vale ressaltar que este documento, elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, irá nortear os estudos sobre a evasão até os dias atuais. O estudo, realizado à época, apresentou dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras referentes aos índices de retenção, evasão e diplomação dos estudantes dos cursos de graduação, transformando em conceito o termo ‘evasão’, classificando os tipos existentes.

Segundo o relatório do MEC (BRASIL, 1997), a evasão “[...] é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa<sup>11</sup>.” Ou seja, o fenômeno da evasão acontece quando o estudante se afasta definitivamente do curso de graduação, sem concluí-lo. O relatório conceitua, ainda, a existência de três tipos de evasão:

- a) Evasão do curso, que ocorre quando o estudante migra de um curso para outro, mas permanece na mesma instituição;
- b) Evasão da instituição, que ocorre quando o estudante sai da instituição de origem e migra para outra instituição de ensino superior;
- c) Evasão do sistema, que se evidencia quando o estudante sai definitivamente do sistema de ensino, ou seja, se afasta do curso de origem, porém não ingressa em outro curso ou instituição de ensino superior.

Nos anos 2000, outro estudo importante para compreensão desse fenômeno foi elaborado por Silva Filho e demais autores (2007), através do Instituto Lobo de Pesquisa e Gestão Educacional. O estudo também buscou conceituar o termo evasão, e propôs uma fórmula para o cálculo percentual do total de evadidos em instituições. Além disso, foram apresentados os dados referentes à evasão no ensino superior brasileiro, entre os anos 2000 a 2005.

---

<sup>11</sup> Segundo o MEC (1997), o termo ‘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.

Para os referidos autores, existem dois conceitos de evasão, quais sejam: 1) a evasão anual, cuja média é calculada a partir do quantitativo de estudantes matriculados em uma instituição de ensino ou curso que não concluíram e também não se matricularam no ano seguinte (ou no semestre seguinte) e 2) a evasão total, a qual considera a totalidade de estudantes que ingressaram em um curso ou instituição de ensino e não obtiveram o diploma ao final do prazo de conclusão. É o complemento do que se chama “índice de titulação” (SILVA FILHO et. al., 2007).

Com um conceito semelhante ao do MEC, Gilioli (2016) nos diz que a evasão é dividida nas seguintes modalidades: evasão do curso ou microevasão, evasão da instituição ou mesoevasão e evasão da educação superior ou macroevasão, manifestando-se de variadas formas, tais como: ingressantes que não se matriculam, desistências, abandonos e jubilamentos, além de variar de acordo com a área de conhecimento, curso, perfil do aluno, modalidade escolhida (bacharelado ou licenciatura) e etapa em que o mesmo se encontra no curso. Já Gaioso (2005, apud Baggi e Lopes, 2011), considera a evasão como um fenômeno social complexo, definido por meio da interrupção do ciclo de estudos. Santos e Silva (2011, p. 254), entretanto, pontuam que a evasão, “[...] considerada como classe geral, significa uma desistência do estudante que sai da universidade sem concluir o curso”.

Santos (2017), por sua vez, compreende o conceito de evasão a partir de três dimensões: evasão semântica (ou de significação), que indica não apenas uma saída, mas a saída que não deveria acontecer, ou seja, seria uma evasão que ocorreu de maneira precipitada; evasão cultural (ou de representação), que leva em consideração os aspectos educacionais e como estes interferem no processo de formação, sendo estes, aspectos específicos de cada instituição, e evasão metodológica (ou de indicadores), que se refere aos métodos utilizados para cálculo de dados e indicadores instituídos por órgãos oficiais. Tais dimensões, contudo, podem ser tratadas dentro de um mesmo contexto ou de maneira independente, de acordo com a instituição.

Já o INEP, compreende evasão como sinônimo de desistência e apresenta o seguinte conceito para o fenômeno:

Evasão: saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em

interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (INEP, 2017, p.9-10, grifos nosso).

Vejamus que, para o INEP, independentemente do motivo que levou o estudante a desistir do curso, a saída deste antes da conclusão é considerada como forma de insucesso quanto ao desenvolvimento e ampliação de competências promovidas pela própria instituição em que o estudante ingressou. Por outro lado, a não conclusão por falecimento não é vista como insucesso por não se tratar de uma ação intencional; desta forma, compreendemos que a evasão também deve estar atrelada a intencionalidade do sujeito em querer descontinuar ou a falta de condições em se manter no curso. Para um melhor entendimento do que foi abordado, sintetizamos os conceitos teóricos acerca da evasão do ensino superior brasileiro no quadro abaixo:

**Quadro 2:** síntese conceitos da evasão no ensino superior brasileiro

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Conceito</b>
MEC	1997	Saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa
Gaioso (apud Baggi e Lopes, 2011)	2005	Interrupção do ciclo de estudos
Silva Filho et. al.	2007	Evasão anual, cuja média é calculada a partir do quantitativo de estudantes matriculados em uma instituição de ensino ou curso que não concluíram e também não se matricularam no ano seguinte (ou no semestre seguinte) e 2) a evasão total, que considera a totalidade de estudantes que ingressaram em um curso ou instituição de ensino e não obtiveram o diploma ao final do prazo de conclusão. É o complemento do que se chama “índice de titulação”
Santos e Silva	2011	Desistência do estudante que sai da universidade sem concluir o curso
Gilioli	2016	Evasão do curso ou microevasão, evasão da instituição ou mesoevasão e evasão da educação superior ou macroevasão
INEP	2016	Saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo)
Santos	2017	Evasão semântica (ou de significação), evasão cultural (ou de representação) evasão metodológica (ou de indicadores)

Fonte: elaboração própria, 2022

De um modo geral, o que notamos é que o termo evasão vem sendo utilizado para designar a saída definitiva do estudante do curso de origem, ao qual está vinculado, sem a

devida conclusão. Sendo que essa saída pode ser uma migração para outro curso ou instituição distinta, ou pode ser a saída do sistema de ensino superior, que ocorre quando o estudante não dá continuidade à vida acadêmica. No fim das contas, em todos os casos a evasão se configura como algo negativo, seja para a instituição, seja para o estudante. Todavia, a saída do sistema de ensino se mostra ainda mais preocupante, na medida em que, nessa situação, o estudante não apenas evade do curso ou instituição de origem, mas, sim, da vida acadêmica como um todo.

Diante do exposto, ao contextualizarmos a questão da evasão, faz-se necessário uma reflexão mais aprofundada sobre os motivos específicos pelos quais os estudantes de uma determinada instituição de ensino superior abandonam os seus cursos de graduação. Salientamos que as pesquisas realizadas no âmbito nacional centram-se em estudos de casos que cobrem estados, instituições, cursos ou categorias de discentes. Trabalhos mais amplos, que apresentam uma abordagem especificamente brasileira ou revisões da bibliografia desse campo, são encontrados com maior dificuldade (COIMBRA; SILVA E COSTA, 2021). No entanto, tais estudos também são importantes para compreendermos o contexto específico em que emerge a evasão, tendo em vista as diferenças regionais existentes em nosso país, que terminam por refletir na organização universitária e, conseqüentemente, no processo de evasão estudantil no ensino superior.

Os estudos realizados ao longo da última década apontam para diferentes fatores que contribuem para a evasão e que, por muitas vezes, não significam a desvinculação com a formação superior, mas refletem apenas uma decisão impulsiva e sem vinculação a novas escolhas (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Além desses estudos, temos outros que apontam para fatores mais específicos, tais como: dificuldades acadêmicas, falta de uma recepção organizada para os ingressantes, a não disponibilização de orientações nos primeiros semestres do curso, o rendimento acadêmico abaixo da média, a relação entre professor/aluno, as dificuldades familiares e financeiras e, enfim, a incompatibilidade entre horário de trabalho e horário de estudo. Tudo isso, evidentemente, contribui para o abandono discente de um curso (ANDRIOLA; MOURA, 2006; SILVA FILHO, 2007).

A evasão também se evidencia de maneira diversa de acordo com a área de conhecimento. Pode-se tomar como exemplo, no que tange mais especificamente à evasão nos cursos de licenciatura, questões relacionadas à falta de um discurso que valorize e estimule a carreira docente no ensino básico. Isto termina por refletir na escolha do discente em migrar para outro curso de uma área distinta. Além disso, inclui-se o fator vocacional, pois muitos



estudantes ingressam nos cursos de licenciatura por conta da baixa concorrência no processo seletivo, o que diminui a nota para acesso a esses cursos, ou seja, cursar licenciatura, na maior parte das vezes, não é a primeira escolha do jovem egresso do ensino médio<sup>12</sup>.

Nesse sentido, partindo do exemplo da falta de estímulo para ingresso nos cursos de licenciatura, cabe às instituições de ensino superior pensarem em estratégias que possibilitem ao jovem ingressante compreender as vantagens que algumas peculiaridades dos cursos de licenciatura podem oferecer, valorizando a amplitude do conhecimento adquirido e transmitido pelas licenciaturas, tão carentes de profissionais atuantes no ensino básico.

Diante do que foi apresentado, corroborando com as ideias de Castro (2012), cremos ser necessário uma reflexão mais aprofundada para uma elaboração de um modelo teórico que abranja as diferentes características das nossas instituições de ensino superior e as peculiaridades do perfil dos nossos estudantes, visto que os modelos internacionais, comumente utilizados por nossos estudiosos, tendem a refletir a realidade de alhures. Fica evidente, portanto, que esse fenômeno deve ser visto e considerado a partir de diferentes fatores e perspectivas que levem em consideração, principalmente, o perfil do estudante e a área de conhecimento escolhida para ingresso na carreira universitária, dentre outras características específicas de cada instituição.

### **2.3 Estudos da evasão em cursos de Licenciatura**

Altas taxas de evasão e baixas taxas de conclusão são as duas faces de um mesmo problema, cuja investigação e compreensão se fazem fundamentais para o aperfeiçoamento das políticas de expansão da educação superior no País (AZEVEDO, 2019, pg. 166).

Ao realizar pesquisa em bancos de periódicos, notamos uma série de trabalhos acadêmicos com a temática da evasão no ensino superior. Apenas no banco de periódicos da CAPES, ao fazer a busca utilizando os termos “evasão ensino superior”, encontramos 434 resultados; ao restringir a busca com os termos “evasão cursos de licenciatura”, o banco nos apresenta 112 trabalhos acadêmicos relacionados à temática da evasão em cursos de graduação, na modalidade ‘licenciatura’.

Brevemente analisando, é possível identificar que boa parte dos trabalhos estão relacionados a estudos de casos que consideram um determinado curso em específico e percorrem dentro desta esfera as reais interferências que levam os discentes a abandonarem

---

<sup>12</sup> Tal fenômeno também é evidenciado no estudo realizado por Adachi (2009).

seu curso de origem. Tais estudos nos possibilitam traçar, através dos resultados alcançados por essas pesquisas, os reais motivos que perpassam a evasão no ensino superior, nessa modalidade de ensino. Face ao exposto, buscaremos apresentar estudos acadêmicos que tratam da evasão em cursos de licenciatura, destacando os motivos apontados pela literatura atual, que levam os estudantes à não diplomação.

É notório que a evasão em cursos de licenciatura apresenta elevados índices de evasão, já identificados pela literatura supracitada. É notório também a relevância que o ensino superior assume com a educação básica, ao oferecer cursos nessa modalidade de ensino, que até permite ao egresso diferentes possibilidades profissionais, tendo como primeiro ambiente de atuação as escolas das redes públicas e privadas do ensino brasileiro.

A importância das licenciaturas é bem reforçada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que prevê a formação específica em nível superior a todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica. Além disso, o plano ainda estipula que a taxa bruta de matrículas na educação superior seja elevada para 50%, e a taxa líquida, para 33%, entre a população de 18 a 24 anos, sendo essa oferta e expansão realizada em 40% das novas matrículas no setor público de ensino superior. Até o ano de 2018, o Brasil havia alcançado 30,3% da taxa bruta e 20,2% da taxa líquida, enquanto a Bahia atingiu 22,8% e 10,9%, ficando abaixo da média nacional (BRASIL, 2014). A ampliação das vagas no ensino superior, especialmente nas licenciaturas, é importante, tanto quanto é a permanência desses ingressantes até a finalização do curso, o que não é abordado dentro do PNE; daí emerge a necessidade de discutir os motivos que envolvem a saída dos estudantes dos cursos de licenciatura, tendo em vista a corriqueira ocorrência desse fenômeno nas nossas instituições.

No que tange à evasão nos cursos de licenciatura, os motivos que levam a esse fenômeno são variados, e distinguem-se entre cursos que detêm características diferentes, de acordo com a área de conhecimento. Azevedo (2019) destaca que a evasão nas licenciaturas da área de exatas (matemática, química e física) é maior do que a quase totalidade das demais áreas de conhecimento que envolvem os cursos de pedagogia, geografia, biologia, história e línguas (portuguesa e/ou estrangeira).

É notório que o índice varia de acordo com a área de conhecimento ao qual o curso de licenciatura faz parte. Nos cursos de exatas, ou seja, física, matemática ou química, a evasão é maior quando comparada ao curso de pedagogia ou educação física, por exemplo. Contudo, em ambos os casos, este é um fenômeno preocupante e que gera discussões no meio acadêmico, principalmente no que diz respeito aos reais motivos que levam esses estudantes a

saírem dos seus cursos de origem. Esses motivos podem ser de diferentes esferas, tais como a socioeconômica, a institucional, questões pessoais e até mesmo profissionais.

Além disso, a evasão nesses cursos influencia também na continuidade da formação de profissionais que irão atuar no ensino básico, visto que ainda hoje existe um déficit grande de professores específicos, atuando nessa fase de ensino. Ribeiro e Higa (2015), por exemplo, apontam que a evasão no curso de licenciatura em física gera uma carência de professores com formação específica atuando nessa disciplina, no ensino médio. Atrelado a isso, os autores destacam também a evasão profissional, que ocorre quando o egresso opta por atuar em outra carreira, muitas vezes pela falta de valorização do próprio profissional que atua como professor do ensino básico.

Em relação aos fatores que poderiam levar à evasão no curso de física, Ribeiro e Higa (2015), ao realizarem uma pesquisa com estudantes deste curso, identificaram que metade deles pontuou o nível estrutural, que englobava o tempo livre disponível para estudos e a formação anterior no ensino médio, como fator determinante para o abandono do curso. Os estudantes citaram o nível institucional que diz respeito aos professores, além do alto nível de dificuldade do curso. Segundo os autores, os discentes pontuaram também que os professores focam suas atividades na pesquisa, em detrimento do ensino da física.

Por outro lado, Sampaio e Silva (2019), ao investigarem a evasão no curso de licenciatura em matemática, do *campus* Camaçari, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, identificaram que 77,5% dos evadidos pontuaram o trabalho ou a opção por outro curso superior como o principal motivo para suas saídas, sendo que as questões relacionadas ao currículo, aos docentes e à renda não foram apontadas pelos participantes. O mesmo estudo, ao consultar os discentes que continuaram no curso, recebeu, como sugestão, que fosse realizado um curso de nivelamento, buscando minimizar as dificuldades oriundas do ensino médio.

Sampaio e Silva (2019) destacam, ainda, que a partir dessa pesquisa foi implementado um projeto de nivelamento para a disciplina de cálculo, por meio de um projeto em formato de monitoria, em parceria com professores e estudantes do próprio curso. Ao avaliar o projeto através da aplicação de um questionário aos monitores, identificou-se que a monitoria pode contribuir para melhorar o desempenho do estudante, bem como facilitar o aprendizado. No entanto, a procura pelo projeto é considerada baixa no decorrer do semestre, aumentando nas vésperas de atividades avaliativas.

Outro fator a ser apontado quando tratamos da evasão, diz respeito à escolha vocacional pelo magistério. O relatório elaborado pela comissão especial sobre evasão, já

citado, apontou uma grande propensão à evasão nos cursos de licenciatura, por conta da baixa atratividade da profissão magisterial em nosso país. Lima e Machado (2014) pontuam que o salário baixo, a precariedade nas condições de trabalho, falta de segurança nas escolas, desprestígio social da carreira, bem como a falta de perspectiva de crescimento profissional, são fatores que contribuem para que as pessoas se desinteressem pela profissão. As autoras lembram ainda que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura faz parte das classes socioeconômicas mais baixas. Lembram também que a educação superior representa uma possibilidade de ascensão econômica, o que, num primeiro momento, não é levado em conta pelo jovem que ingressa no curso de licenciatura. Sabe-se, porém, que em algumas situações, isso pode influenciar consideravelmente na decisão em evadir do curso.

Outro ponto a ser destacado é que os cursos de licenciatura muitas vezes se tornam uma segunda opção de escolha pelo SISU, por conta da elevada nota de corte de cursos concorridos, como por exemplo, direito ou medicina. Pelo SISU, o candidato pode se inscrever em duas opções de curso, na mesma instituição ou em instituições distintas. Como o processo seletivo considera a maior nota obtida, muitas vezes o candidato não ingressa no curso que desejava em sua primeira opção, por ter obtido uma nota baixa, sendo aprovado na sua segunda escolha que, por vezes, pode ser algum curso de licenciatura que possibilita a entrada com uma nota inferior ao curso desejado.

A relação entre a baixa nota de corte e a evasão nos cursos de licenciatura é evidenciada também por Adachi (2009), que identificou que cursos de maior prestígio, com maior concorrência no vestibular e ingressantes com perfil socioeconômico elevado, tendem a ter menos vagas ociosas. Entretanto, os cursos com menor prestígio social como os de licenciatura, com entrada menos concorrida, com notas mais baixas, onde os ingressantes, em geral, são menos favorecidos economicamente, há uma alta incidência de vagas ociosas, ou seja, um maior quantitativo de discentes evadidos.

O fato de ter que escolher precocemente um curso a ser seguido se configura, de certa forma, como um fator negativo, pois muitas das decisões podem estar atreladas ao desejo de galgar uma posição social melhor. Vamos tentar entender. Determinados cursos de graduação, por si só, possuem um *status quo* de privilégio social, como por exemplo, os cursos de medicina, que têm uma ampla concorrência para acesso, com nota de corte superior à média dos cursos pouco concorridos.

Corroborando com Adachi (2009), o estudo realizado por Silva et. al. (2012) sobre os fatores que motivam a evasão de estudantes no curso de licenciatura plena em educação física da Universidade Federal do Piauí, chamou atenção para o fato de que a maioria dos estudantes

evadidos afirmou que ingressou no referido curso por não conseguir nota suficiente para ingressar em outro, optando, assim, pela licenciatura como segunda opção.

Ao realizar um estudo com evadidos do curso de pedagogia de uma instituição federal do Rio de Janeiro, Guedes e Moreira (2018) identificaram que a escolha dos evadidos pela referida área se deu, principalmente, pela facilidade no ingresso, mas também pelo exercício prévio da profissão, pela possibilidade de realizar concursos públicos e, de maneira mais genérica, por gostarem da profissão. A maior parte dos participantes apontou que o curso de pedagogia não era a primeira opção dos evadidos, e que, em sua maioria, ingressou por meio do SISU. Quanto aos cursos de primeira opção desses estudantes, a maioria estava relacionada à área de ciências humanas e sociais como direito, história, nutrição, dentre outros.

O SISU se configura como um sistema importante para o estudante que deseja ingressar no ensino superior, pois facilita a escolha e amplia a possibilidade de ingresso utilizando uma mesma nota, gerando assim um efeito positivo no acesso, por outro lado, aumenta também a mobilidade estudantil entre cursos de graduação, ao contrário do vestibular, que era mais restritivo, incidindo assim nos dados sobre evasão no ensino superior.

Ainda nessa pesquisa, os evadidos ressaltaram dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, sendo apontado o turno noturno como o mais adequado para realização do curso. Outro dado que merece relevância, nos indica que a frustração ou decepção com o curso surgiu durante os dois semestres iniciais, coincidindo com a informação de que a evasão maior ocorreu durante os três primeiros semestres. Outro dado relevante apontado por Guedes e Moreira, nos diz que a evasão de um curso não significa a evasão do sistema de ensino superior, visto que, dos 23 estudantes evadidos que participaram da pesquisa, 21 deram continuidade aos estudos em nível superior, alguns migraram de curso, outros ingressaram em uma nova instituição para cursar outros cursos, ou até mesmo deram continuidade ao curso de pedagogia.

Ao questionar os motivos que ocasionaram a evasão, Guedes e Moreira (2018) concluíram que a dificuldade maior dos estudantes se refere à distância da instituição em relação aos local de trabalho e/ou residência, assim como a falta de interesse devido às possibilidades profissionais e condições de salários proporcionados aos egressos do curso de pedagogia. Além disso, as autoras também identificaram como fatores motivadores a incompatibilidade de horários, as dificuldades financeiras, falta de espaços de convivência e falta de locais que ofereçam alimentação variada e de qualidade, tal como restaurantes, cantinas e lanchonetes.

Ainda que o acesso ao ensino superior tenha aumentado nas últimas décadas, o Brasil apresenta ainda uma grande desigualdade social que é refletida nesse nível de ensino. As pessoas com melhores condições sociais e econômicas, bem como aquelas que detêm maior capital cultural acabam ingressando em cursos que têm mais prestígio social, em universidades mais conceituadas, que geram maior retorno econômico no mercado profissional. Não obstante, tais estudantes tendem a finalizar o curso, diferentemente daqueles com menor poder aquisitivo e com pais de baixo nível de escolaridade. Certamente também por conta disso, a evasão deve ser considerada como uma questão social, e quando se trata do contexto brasileiro, deve haver não apenas um combate à evasão, mas um combate às desigualdades sociais (ESPINOSA et.al. 2023).

Nesse ínterim, o perfil dos estudantes, que ingressam nas licenciaturas, vai se formando. Em geral, são pessoas oriundas de famílias humildes, de menor poder econômico e cultural, bem como trabalhadores que optam por cursos noturnos e jovens que não alcançaram nota suficiente para ingressar no curso de primeira opção. Temos aí, como exemplo, os cursos de física que, segundo Espinosa et. al. (2023), são uma das licenciaturas de menor prestígio social e de pouco retorno financeiro para o egresso. Esses cursos, conseqüentemente, são os que apresentam as maiores taxas de evasão.

Ao realizar um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em física, de uma universidade pública brasileira, Espinosa et. al. (2023), embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Tinto, chegou à conclusão que “[...] a correlação entre as crenças de auto-eficácias dos participantes e as suas rendas familiares mostra que o contexto social dos estudantes influencia construtos psicológicos importantes para que eles persistam na universidade” (pg. 8). Ou seja, além do apoio pedagógico que as instituições precisam suprir, é necessário oferecer apoio para as questões sociais e psicológicas do estudante, principalmente para com aqueles mais vulneráveis socialmente.

Corroborando com os estudos citados, Silva et. al. (2012) identificou que a maior parte dos estudantes (81,8%) que evadiram do curso de licenciatura em educação física, exerceram atividade profissional remunerada enquanto cursavam, entretanto, apenas 9,1% relacionaram a saída do cursos ao fato de não conseguir conciliar o trabalho com os estudos. Ainda nesse estudo, no que tange à avaliação do curso, 72,7% dos alunos evadidos o classificaram como regular; e 27,3% como ruim. Ou seja, nenhum daqueles que evadiram consideraram o curso bom; ao contrário, o mesmo foi visto como regular e até mesmo ruim. Fica patente, portanto, que as questões didático-pedagógicas e a relação que a instituição estabelece com o estudante

influencia na qualidade do curso, podendo, evidentemente, contribuir com a decisão pelo abandono.

Outro dado que merece destaque na pesquisa de Silva et. al. (2012), é que 46% dos evadidos mantinham uma boa relação com os professores, enquanto com os diplomados esse percentual alcançou 80%. Em relação aos métodos de estudos utilizados, os evadidos destacaram anotações no decorrer da aula, leitura e elaboração de resumos dos conteúdos, enquanto os diplomados, além dessas ações, citaram a reserva de tempo diário apenas para os estudos. Evidencia-se, nesse sentido, que a disponibilidade de tempo para os estudos pode ser um fator motivador para continuidade do curso. Foi apontado também pelos autores, como fatores motivadores para a evasão, a decepção com o curso, a baixa expectativa de remuneração na carreira, a realização de outro curso simultaneamente e o trabalho no turno das aulas.

Fernandes e demais autores (2020) realizou um estudo qualitativo com professores e estudantes de uma instituição para compreender a percepção destes em relação à evasão em cursos de licenciatura e bacharelado em física. Neste estudo, identificou-se que a falta de perspectiva para o mercado de trabalho, evidenciada quando ingressam no curso, foi motivo de questionamento pelos discentes, ou seja, a área de atuação lhes pareceu muito restrita. Outro ponto ressaltado foi à relação do abandono com a prática docente. Ao questionar sobre a opção de abandonar o curso e como esta ação se relaciona com o posicionamento dos professores, os estudantes afirmaram que, de alguma maneira, os professores poderiam influenciar nesse processo, entretanto, percebiam que muitos nada faziam para ajudar. Arrogância, desmoralização, piadas de mau gosto, inflexibilidade para corrigir trabalhos e provas surgiram como queixas.

Os estudos nos mostram que a evasão, de um modo geral, é um fenômeno que envolve uma série de fatores que se relacionam, que vão da instituição aos anseios pessoais de cada indivíduo. Baggi e Lopes (2011, p. 363) ressaltam “[...] que o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras”. No intuito de compreender a motivação envolvida por trás da evasão, o relatório da Comissão de Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (MEC, 1997) pontua os prováveis fatores associados ao desempenho dos estudantes da graduação, quais sejam:

**Quadro 3:** Fatores associados ao desempenho dos estudantes

Fatores referentes às características individuais do estudante	Habilidades de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e o trabalho; desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino aprendizagem, desinformação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de novos interesses que levam à realização de novo processo seletivo.
Fatores internos à instituição	Acadêmicos; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos; falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; a falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação.
Fatores externos à instituição	O estudante considera o mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; afetos relacionados à qualidade da escola de primeiro e segundo graus; conjunturas econômicas específicas; desvalorização da profissão, dificuldades financeiras; dificuldades de atualizar-se na universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

Fonte: Elaboração própria a partir de MEC, 1997, p. 137-140

Os motivos apresentados pela comissão, à época, foram descritos como hipóteses, que poderiam existir de maneira isolada ou inter-relacionada, ou seja, mais de um motivo poderia levar ao abandono universitário. Assim, o fenômeno começava a adentrar de maneira mais efetiva nas discussões universitárias. No que tange às licenciaturas, a comissão já evidenciava o problema eminente relacionado à evasão nessa área, por conta dos vetores externos, relacionados à desvalorização profissional:

Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas. No caso das Licenciaturas, essa tendência é flagrante e permanente; já no primeiro semestre de seu curso superior, o estudante percebe que



além de mal remunerada, a carreira do magistério, no Brasil só é, lamentavelmente, valorizada no discurso e na propaganda oficiais. Tal constatação é determinante da alta evasão em todos os cursos de licenciatura analisados. Junta-se a isto o fato de que parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal (BRASIL. MEC, 1997, p. 139).

Algumas mudanças na carreira do Magistério foram implementadas pelo governo, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, e a Lei do piso nacional em 2008, que contribuíram com a melhora nas condições remuneratórias dos professores da educação básica. No entanto, mesmo com o incentivo remuneratório e com a expansão e a democratização do ensino superior, apesar da ampliação das vagas, inclusive para os cursos de licenciatura, e ingresso de pessoas de diferentes esferas socioeconômicas, a escolha pela docência ainda continua sendo uma opção de segundo plano, seja por conta das dificuldades encontradas na carreira após o ingresso no mercado de trabalho, seja por motivos inerentes à própria instituição.

Além disso, a universidade ainda é vista como um ambiente neutro, em que aqueles que ingressam detêm o mesmo nível de conhecimento e possuem os mesmos mecanismos para chegar ao objetivo final vislumbrado, no caso, a diplomação. No entanto, a realidade vivenciada no ensino superior é outra, visto que muitos ingressantes não têm o capital cultural ou econômico necessários, tornando, assim, o processo de ensino e aprendizagem mais difícil (Bourdieu, 1983). Para Bourdieu (1992):

[...] todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve às características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto a realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (p. 64).

Ou seja, a universidade, enquanto espaço institucional, reflete o sistema de classes existentes na sociedade, onde uma classe dominante estabelece sua cultura sobre a classe que está sendo dominada. Nesse aspecto, a evasão é um fenômeno que perpassa as características específicas de cada sujeito, se configurando, como já vimos, num problema também social. Por conta disso, a perspectiva teórica proposta por Bourdieu, a qual evidencia as relações de poder dentro do contexto escolar, nos permite refletir como essas relações também são postas dentro do ambiente acadêmico, influenciando também na saída do estudante do seu curso de

origem. De modo geral, o que se evidencia é que a evasão no ensino superior é um tema complexo, que deve ser considerado a partir de diferentes percepções, por se tratar de um fenômeno multifatorial. Deste modo, os aspectos que envolvem a saída do estudante, antes da conclusão do curso, devem levar em consideração os fatores de ordem social, econômica e cultural, aos quais o discente está implicado, além daqueles de ordem educacional, que dizem respeito à escolha do curso e à instituição a qual o estudante ingressa.

### 3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizamos uma abordagem metodológica quanti-qualitativa. Vamos ver o que isso quer dizer. No que diz respeito à abordagem quantitativa, esta considera a análise mais numérica, que gera dados estatísticos, conforme descreve Creswell:

Uma técnica *quantitativa* é aquela em que o investigador usa primariamente alegações pós-positivistas para desenvolvimento de conhecimento (ou seja, raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e teste de teorias), emprega estratégias de investigação (como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos) (2007, p. 35).

Nesse sentido, a natureza quantitativa desta pesquisa refere-se à coleta e análise dos dados referentes ao público alvo deste estudo, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)<sup>13</sup> e do questionário aplicado aos/as evadidos/as, conforme descrito no próximo item.

Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa busca investigar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica, não visando uma representatividade numérica e, sim, o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros. A pesquisa qualitativa descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuindo no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

A metodologia qualitativa nesse estudo possibilitará uma interpretação dos resultados que perpassa a representação numérica, sendo que, por meio das questões abertas e das entrevistas, será possível compreender com maior clareza os motivos que levaram à evasão

---

<sup>13</sup>O SIGAA é o sistema de registro acadêmico utilizado pela UFRB desde o ano de 2016.

discente em cursos de licenciatura e, por conseguinte, colaborar com ações que possam contribuir com a diminuição das taxas de evasão.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, descritas a seguir. Na **primeira etapa**, aplicamos um questionário, com questões fechadas e abertas, que buscou identificar os motivos que levaram os/as discentes a abandonarem os seus respectivos cursos. O questionário foi elaborado e encaminhado por e-mail aos discentes evadidos, através da plataforma *Google Forms*.

Na **segunda etapa** realizamos uma entrevista semi-estruturada, com até dois estudantes evadidos de cada curso, previamente convidados, respondentes do questionário enviado na primeira etapa. A escolha dos estudantes se deu de maneira aleatória, tendo como base a manifestação de interesse em participar da entrevista indicada no primeiro momento do estudo. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por meio da plataforma *online Google Meet*, através do envio, por e-mail, de um link de acesso.

### 3.1 Instrumento de Pesquisa e Análise dos Dados

Como primeiro instrumento de pesquisa utilizamos o “questionário socioeconômico, demográfico e acadêmico”, adaptado de Campos (2018), no intuito de identificar informações referentes à idade, estado civil, renda familiar, dentre outras informações que possibilitaram traçar o perfil dos discentes evadidos com maiores detalhes (conforme consta no Anexo I). Já o segundo instrumento utilizado foi a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (E-MS), criada por Ambiel (2015) e adaptada por Campos (2018), conforme Anexo II.

A E-MS constitui-se de um questionário com 52 itens, em formato de escala Likert<sup>14</sup>, que varia de 1 (muito fraco) a 5 (muito forte), em que o sujeito deverá indicar o quanto as afirmações apresentadas em cada item se configuram como fracas ou fortes, sobre o motivo relacionado a sua decisão de evadir do curso. Os itens serão analisados pelos seguintes motivos/dimensões: 1) institucionais; 2) vocacionais; 3) relacionados à falta de suporte; 4) relacionados à carreira; 5) relacionados ao desempenho acadêmico; 6) interpessoais; e 7) relacionados à autonomia (Campos, 2018).

A E-MS validada por Ambiel (2015) foi construída a partir do levantamento e de estudo de artigos publicados sobre o tema “evasão de alunos do ensino superior”. Após leitura

---

<sup>14</sup>Criada nos Estados Unidos na década de 30 por Rensis Likert, a escala Likert, é composta por afirmações em que os respondentes deverão indicar o grau de concordância em relação a afirmação apresentada, sendo que, quanto mais próximo do número máximo, maior o nível de concordância.

para compreensão desses artigos, o autor identificou e extraiu os motivos para evasão do ensino superior, segundo os estudos publicados. No segundo momento, estudantes ativos e evadidos, de diferentes cursos, foram questionados sobre os motivos que poderiam influenciar suas decisões de deixar seu curso superior, ou qual o motivo que os levou a desistir do curso que estava cursando, sendo que estes deveriam responder à questão de forma livre. Por fim, os itens foram analisados por “juízes” com conhecimento sobre o tema. Para análise, Ambiel utilizou o modelo de Rasch<sup>15</sup>, especificamente o modelo de resposta graduada.

A E-MS se configura como um instrumento que avalia as propensões que o estudante tem para evadir. Por conta disso, sua aplicação é indicada para aqueles que estão com a matrícula ativa nos cursos de graduação. Diante disso, optamos por utilizar a E-MS adaptada por Campos (2018), em relação ao tempo verbal, no intuito de adequá-las aos estudantes já evadidos de um curso superior: “[...] realizaram-se tais alterações com a finalidade de que os sujeitos pesquisados respondessem pensando no quanto tais motivos os influenciaram no momento em que se evadiram do curso” (Campos, 2018, p. 50). Após finalizar a E-MS, os participantes também responderam às seguintes questões abertas: 1) Existem outros motivos, não descritos na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior que o levou a desistir do seu curso de graduação de origem?

Para construção da entrevista semi-estruturada, levamos em consideração o trabalho realizado por Bardagi (2007) sobre evasão, e o desenvolvimento da carreira profissional durante a graduação. A autora, em seu estudo, estruturou um roteiro de entrevista abordando três macro-contextos da experiência do evadido: 1) Primeira escolha, 2) Vivência Acadêmica e 3) Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções. Assim, o roteiro de entrevista proposto neste estudo contemplou pontos relacionados a: 1) escolha inicial pelo curso, apoio familiar, expectativas com a instituição e vida profissional; 2) adaptação à vida acadêmica, rotina de atividades, metodologia, avaliação; e, por fim, serão abordadas questões referentes a: 3) decisão em evadir do curso, o apoio familiar, as estratégias que poderiam ser realizadas durante o curso para contribuir com a permanência, dentre outras questões (Bardagi, 2007).

Para análise dos dados quantitativos obtidos na primeira etapa, os resultados foram sistematizados através do próprio *Google Forms*, que organiza e apresenta o resultado geral e em forma de gráficos. Além disso, os dados foram tabulados no *Microsoft Office Excel*, e analisados estatisticamente, por meio de frequências absolutas, que consiste no número de vezes que um resultado surge dentro do todo.

---

<sup>15</sup>Ambiel (2015) justifica que a análise dos itens baseada no modelo de Rasch da Teoria da Resposta ao Item (TRI), ocorreu para refinar a medida e compreender o funcionamento de cada item dentro de seu respectivo fator.

Já para os dados qualitativos, as entrevistas foram transcritas para *Microsoft Office Word* para realização da análise de conteúdo, conforme aponta Bardin (2016). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e se configura como um método empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

No primeiro momento, após as entrevistas, os áudios foram transcritos para o aplicativo de textos *Microsoft Word*, manualmente, pela própria pesquisadora. Para análise foram realizadas várias escutas e leituras das transcrições e, paralelamente, fomos destacando os temas comuns que emergiram nas falas dos participantes, de modo a compreender a experiência acadêmica vivenciada por cada um deles, bem como suas relações fora do contexto universitário, dentro dos três macros-contextos propostos por Bardagi (2007), que serviram de referência para elaboração prévia do roteiro de entrevista.

Com a coleta de dados e posterior identificação dos temas inseridos nos macros-contextos, buscamos traçar as categorias que, de acordo com Bardin, funcionam da seguinte maneira:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análises temáticas, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2016, pg. 153).

Assim, considerando a eficácia para análise categorial proposta por Bardin (2016), os trechos das entrevistas com temas comuns, expressos pelos participantes, foram sistematizados em três categorias, em cada um dos macro-contextos propostos previamente conforme descrito a seguir: Macro-contexto 01 - Primeira escolha: (escolha inicial pelo curso, apoio familiar, expectativas com a instituição e vida profissional); a) Escolha do curso como segunda opção; b) Expectativas pré-universitárias. Macro-contexto 02 – Vivência Acadêmica (adaptação à vida acadêmica, rotina de atividades, metodologia, avaliação); a) Deslocamento e rotina acadêmica; b) Adaptação e vivências universitárias; c) Corpo docente, questões pedagógicas e infraestrutura. Macro-contexto 03 – Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções (decisão em evadir do curso, o apoio familiar, as estratégias que poderiam ser realizadas durante o curso para contribuir com a permanência); a) Questão Financeira; b) Apoio psicopedagógico institucional; c) O avesso da evasão: a permanência estudantil.

Para melhor organização, no segundo momento, os dados foram tabulados em uma matriz de análise no *Microsoft Excel*. A tabela foi organizada de acordo com as categorias

definidas e as falas dos estudantes em relação ao tema. Por fim, salientamos que as categorias definidas dentro de cada macro-contexto emergiram do material coletado, sendo pós fixadas.

### **3.2 Procedimentos e Questões Éticas Legais**

Discutir evasão no ensino superior é um grande desafio, principalmente quando a pesquisa compreende os principais agentes envolvidos nesse fenômeno, no caso os estudantes evadidos. As dificuldades na pesquisa com estudantes que abandonam o ensino superior surgem principalmente por conta do contato, ou melhor, da falta do contato entre o evadido e a instituição, visto que por vezes o estudante não possui mais o vínculo nem com a instituição de origem e, até mesmo, nem com o sistema de ensino superior. Em outros casos, o estudante pode estar realizando um curso na própria instituição de origem ou em uma nova instituição. De qualquer forma, não há um vínculo que promova uma ligação entre o estudante e o seu curso/instituição original.

O fato é que em quase todas as situações, o estudante não demonstra interesse em retornar, ou mesmo participar de estudos que envolvam a temática, visto que isso, geralmente, não faz parte dos seus interesses pessoais, profissional ou até mesmo acadêmico. Além disso, o registro pessoal reiteradamente não se encontra atualizado no sistema, pois o evadido pode, no decorrer do tempo, alterar informações de e-mail e/ou telefone, dificultando o contato direto. Vale registrar que tais dificuldades foram vivenciadas no decorrer desta pesquisa, entretanto, buscamos superá-las no decorrer da aplicação dos métodos previamente definidos, de modo a alcançarmos a resposta da pergunta norteadora deste estudo, a saber: “Quais fatores estão diretamente relacionados à evasão dos/das estudantes dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?”. Mas, antes de apresentarmos os resultados, faz-se necessário descrever o caminho percorrido até o destino final, ou até o alcance do objetivo geral e dos específicos deste estudo.

O primeiro passo dessa caminhada foi comunicar à instituição, local de pesquisa, sobre a realização do estudo, por meio da entrega e assinatura do termo de anuência (ANEXO III). Logo após, o projeto de pesquisa, que originou essa pesquisa, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Plataforma Brasil, visto que o estudo foi desenvolvido com pessoas. A submissão ocorreu em junho de 2022, e o parecer final com a aprovação da pesquisa pelo CEP foi emitido em outubro do mesmo ano, através do CAE número 62851222.6.0000.5531 (Anexo IV).

Após aprovação pelo CEP, realizamos o primeiro diálogo, por e-mail, com a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com o intuito de levantarmos os dados referentes aos discentes que evadiram dos cursos de licenciatura do CFP. Em seguida, agendamos uma reunião com representantes da pró-reitoria que realizam o acompanhamento dos estudantes, para maiores esclarecimentos quanto aos dados solicitados. Na reunião, ficou esclarecido que, devido a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), os dados pessoais dos discentes evadidos não poderiam ser compartilhados, incluindo aí número de telefone e e-mail, entretanto, a pró-reitoria se dispôs a contribuir com o estudo, enviando o instrumento de pesquisa e disponibilizando informações mais gerais, tal como o quantitativo de evadidos. Assim, seguimos a legislação vigente no que tange a utilização dos dados pessoais dos participantes, conforme prevê a nova Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei número 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Diante disso, no mês de dezembro enviamos à pró-reitoria de graduação o link do questionário socioeconômico e da escala de Ambiel, proposto para a primeira etapa, através da plataforma *Google Forms*, bem como o texto que seria transcrito no corpo do e-mail. Cumpre salientar que, junto ao questionário, foi enviado para assinatura eletrônica o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo V), antes do preenchimento do instrumento de pesquisa. O TCLE deve ser aceito pelos participantes, antes do início do preenchimento das respostas, para que os mesmos tenham total conhecimento do estudo e dos instrumentos utilizados, no caso, questionário e entrevista. Esses documentos foram analisados pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Além disso, ao final da primeira etapa, os discentes foram convidados a participar da entrevista, sendo que aqueles que responderam “não”, automaticamente foram desconsiderados.

Para concretização da segunda etapa da pesquisa contatamos, via e-mail, os participantes que manifestaram interesse, no intuito de verificar e agendar o dia e horário da entrevista. As entrevistas foram realizadas de duas formas, quais sejam: 1. Remota, utilizando-se da Plataforma *Google Meet* e 2. Presencialmente. A escolha se deu de acordo com o interesse e disponibilidade do entrevistado, bem como o local de sua residência, visto que alguns estavam distantes geograficamente. Além disso, o áudio da entrevista foi gravado para fins de transcrição e análise, com o aval dos participantes, aval dado antes do início de cada entrevista. A duração das entrevistas variou entre 30 a 50 minutos, a depender da fala dos entrevistados, que tiveram tempo livre para responder todas as perguntas estruturadas inicialmente.

Por fim, cumpre salientar que o TCLE, assinado na primeira etapa da pesquisa, contemplou também as informações referentes à entrevista.

### 3.3 Público Alvo

A primeira etapa da pesquisa, que consistiu no envio do questionário eletrônico por meio do *Google Forms*, através do e-mail da pró-reitoria de graduação, abrangeu 1.113 discentes que ingressaram e, posteriormente, evadiram dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre o período de 2014 a 2019<sup>16</sup>. O instrumento de pesquisa foi enviado duas vezes entre os meses de dezembro/2022 e março/2023.

A opção por esse intervalo de tempo se deve ao fato dos cursos de licenciatura do CFP terem o prazo de conclusão mínimo de oito semestres letivos (quatro anos) e prazo de conclusão máximo de doze semestres (seis anos), correspondendo, assim, ao que se designa como uma Geração Completa (MEC, 1997).

Para identificação dos evadidos, foram considerados os/as discentes que tiveram a matrícula cancelada conforme os critérios de cancelamento de curso, previstos no Artigo 99 do Regulamento do Ensino de Graduação (REG), para fins de registro no Sistema Acadêmico da instituição, que realiza o cancelamento da matrícula quando o discente incorre nas seguintes situações: I- sanção de desligamento, conforme estabelecido no Regimento Geral da instituição; II- quando identificada a matrícula do discente em curso de graduação de outra instituição pública de ensino superior, conforme legislação vigente; III- solicitação pelo discente através de requerimento; IV- abandono de curso que ocorre quando o discente não realiza a matrícula semestral em alguma atividade formativa; V- reprovação em todas as disciplinas nas quais estiver inscrito por dois semestres letivos consecutivos ou não; VI- ser reprovado por quatro vezes no mesmo componente curricular, de maneira consecutiva ou não; VII- quando não conclui o curso no prazo máximo previsto para integralização curricular.

Do total de questionários encaminhados (1113), obtivemos o retorno de 24 (vinte e quatro) discentes, que se configuram como os participantes desse estudo.

---

<sup>16</sup>A escolha desse intervalo de tempo ocorreu, visto que 2019 foi o último ano de período regular presencial realizado na instituição, por conta da pandemia do COVID-19. As atividades acadêmicas passaram, então, a serem realizadas em formato remoto, conforme instituído pela Portaria N° 322, de 17 de março de 2020, que versa sobre as medidas adotadas pela UFRB durante a pandemia do novo coronavírus COVID-19. Assim, o cancelamento de matrícula foi suspenso durante o semestre remoto (ano letivo de 2020-2021).



É notório que a amostra alcançada não reflete o perfil de estudantes que evadem dos cursos de licenciatura deste centro, ainda que o projeto de pesquisa inicial propusesse abranger todos os estudantes evadidos no período compreendido entre os anos de 2014 a 2019. Ao colocarmos a pesquisa em prática, obtivemos um baixo retorno por parte dos estudantes. Esse é um desafio vivenciado por pesquisadores que atuam com pesquisas quantitativas, mais especificamente aqueles que utilizam como instrumento o questionário. Andrade (2014) pontua que o uso de questionário é apontado por vários autores como uma técnica com baixo quantitativo de devolução, o que ocasiona pouca validade estatística ao grupo pesquisado.

Assim como demonstra a literatura, obtivemos um retorno de questionários menor do que o esperado inicialmente, inviabilizando a análise estatística que nos possibilitaria caracterizar o perfil geral dos estudantes evadidos. Diante da realidade vivenciada, fez-se necessário mudar os rumos desta pesquisa, traçar novos caminhos e olhares ao objeto de estudo. Se, de início, buscamos realizar um estudo quanti-qualitativo, organizado em duas etapas, a coleta de dados nos possibilitou apenas a realização da análise qualitativa, porém de forma minuciosa, visto que a proposta do estudo quantitativo se revelou inviável nesse momento, pois a amostra poderia não apresentar um retrato fiel do todo. Além disso, nos deparamos com a dificuldade em relação ao tempo previsto no cronograma, sendo necessário um período maior para efetivação por completo da proposta inicial, o que pretendemos realizar em um trabalho futuro, dando continuidade, assim, a esse estudo.

No entanto, a pesquisa qualitativa se configura como um recurso metodológico fundamental para compreendermos determinado fenômeno de maneira aprofundada, pois possibilita uma compreensão aperfeiçoada de determinado fenômeno, demonstrando uma realidade que talvez não pudesse ser verificada, ao lidarmos com um grupo de forma genérica; ao mesmo tempo, é possível, a partir da fala dos participantes, identificar e compreender pontos comuns que refletem a realidade vivenciada por determinado grupo.

Antes de apresentarmos os dados qualitativos, cumpre caracterizar brevemente os participantes que retornaram o questionário enviado previamente. Como já esclarecido, não temos o objetivo de traçar o perfil geral a partir de uma amostra quantitativa, mas, apenas, identificar os participantes que se propuseram inicialmente em contribuir com o estudo e participar da entrevista, buscando, assim, esclarecer como ocorreu a definição dos sujeitos participantes da pesquisa qualitativa.

Desse quantitativo (24), 10 foram do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sete com a idade entre 23 a 29 anos, onze entre a idade de 30 a 39 anos e seis entre a idade de 40 a 50

anos. Quanto ao estado civil, a maioria se diz solteiro(a), ou são casados(as) ou estão em união estável, sendo que apenas 01 é separado(a). A maioria dos participantes, nove (9), se identifica como preto; oito (8) são pardos; apenas um (1) se identifica como quilombola; e também apenas um (1) se identifica como amarelo. No que diz respeito ao gênero: dezessete (17) se identificam como cisgênero; quatro (4) optaram por não responder; e três (3) se identificam como heterossexual. A Bahia foi o estado onde nasceu a maioria dos participantes dessa pesquisa, sendo dois da capital (Salvador) e os demais de cidades que compõem a região do Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Mutuípe, Cruz das Almas, Irecê, além de dois, que nasceram no estado de São Paulo. No que tange ao nível de escolaridade atual, destaca-se o fato da maioria, vinte e um (21) ter ensino superior completo ou em andamento.

No que se refere ao nível de escolaridade da mãe, a maioria detém ensino médio completo ou ensino fundamental incompleto, enquanto mais da metade dos pais não completaram o ensino fundamental ou não são alfabetizados.

Por fim, vinte e um dos participantes dessa pesquisa foram oriundos de escolas públicas. Dentre os demais, um concluiu o ensino médio em escola particular, sem auxílio de bolsas; outro também cursou a maior parte do ensino médio em escola pública; e, por fim, também apenas um cursou a maior parte do ensino médio em escola particular sem o auxílio de bolsas.

Ao responder o questionário, os integrantes da pesquisa foram convidados a participar da segunda etapa que, como descrito anteriormente, consistiu na realização de uma entrevista. Dezenove discentes manifestaram interesse em realizá-la. Diante disso, enviamos e-mails com o intuito de agendar dia e horário para realização das entrevistas, sendo que apenas dez, dentre esses(as) discentes, deram retorno. Considerando que o projeto de pesquisa inicial previa que a entrevista seria realizada com 16 participantes, sendo dois de cada curso, buscamos contato, por telefone, com os/as discentes que manifestaram interesse, todavia não obtivemos retorno. Sendo assim, diante do exposto, a nossa amostra ficou composta por: dois/duas discentes do curso de licenciatura em educação física; dois/duas discentes do curso de licenciatura em física; um/uma discente do curso de licenciatura em letras/vespertino; um/uma discente do curso de licenciatura em letras/noturno; um/uma discente do curso de pedagogia/noturno; um/uma discente do curso de matemática; um/uma discente do curso de filosofia; e, por fim, um/uma discente do curso de licenciatura em química.

### **3.4 Local da Pesquisa**

O local de realização desta pesquisa foi o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O CFP se encontra dentro da estrutura de multicampia proposta para a UFRB, que considera as especificidades dos subespaços que compreendem o Recôncavo da Bahia. Nesse contexto, o centro foi instalado na cidade de Amargosa, que se situa na região do Vale do Jiquiriçá.

Organizada em centros de ensino que contemplam as diferentes áreas do saber, o CFP surge como um local de formação para aqueles que buscam atuar no magistério, sendo que, ao tempo, desempenha a função de atender as demandas de formação acadêmica de professores, tão carente no interior do estado da Bahia, além, é claro, de também contribuir com a formação continuada, com o desenvolvimento da pesquisa na área educacional e com a comunidade local, por meio dos projetos de extensão.

Esse *campus*, como já dito, oferta oito cursos de licenciatura, contribuindo na formação de professores na região do Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá. A tabela abaixo apresenta a descrição dos cursos de licenciatura ofertados pelo centro, bem como as informações relacionadas à data de início dos cursos, carga horária total, prazo mínimo de integralização, turno e vagas ofertadas anualmente:

**Tabela 1:** Cursos de Licenciatura Ofertados pelo CFP

<b>Curso</b>	<b>Início de Funcionamento</b>	<b>Carga horária do curso</b>	<b>Prazo Mínimo Integralização</b>	<b>Turno</b>	<b>Vagas autorizadas para oferta anual</b>
Licenciatura em Física	16/10/2006	3560 horas	8 semestres	Integral	50
Licenciatura em Matemática	16/10/2006	3328 horas	8 semestres	Integral	50
Licenciatura em Pedagogia	10/09/2007	3413 horas	8 semestres	Integral e Noturno	100
Licenciatura em Filosofia	18/08/2008	3209 horas	8 semestres	Noturno	60
Licenciatura em Química	09/03/2009	3464 horas	8 semestres	Integral	50
Licenciatura em Educação Física	15/03/2010	3226 horas	8 semestres	Noturno	50
Licenciatura em Letras – Libras/Língua Estrangeira	09/08/2010	3498 horas	8 semestres	Noturno e Vespertino	150
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias	11/11/2013	3311 horas	8 semestres	Integral	120

Fonte: Dados extraídos do site E-MEC, 2022

Cumprido destacar que o curso de licenciatura em educação do campo (ciências agrárias), conforme descrito no Projeto Político Pedagógico, é ofertado em regime de alternância regular<sup>17</sup> de períodos de estudos, e busca aproximação com a alternância integrativa. E o ingresso nos cursos acima citados ocorre por meio do Sistema de Seleção

<sup>17</sup> O regime de alternância é um método pedagógico em que o estudante que reside no campo interage com a realidade vivenciada no seu cotidiano, promovendo assim, a troca de saberes entre a sua comunidade local e o meio acadêmico.

Unificada (SISU), exceto o curso de licenciatura em educação do campo, que é realizado por meio de vestibular específico.

É notório que o fenômeno da evasão é uma realidade presente nos centros de ensino da UFRB, e pesquisas ora publicadas apontam isso. Lopes et. al. (2023), em estudo realizado com ingressantes da UFRB entre o período de 2010 a 2019, identificou que aproximadamente 21% dos estudantes da base de dados utilizada evadiram, sendo que a taxa de evasão por centro foi de 18% no CAHL, 22% no CCAAB, 17% no CCS, 26% no CECULT, 19% no CETEC, 23% no CETENS e 24% no CFP. A pesquisa revela ainda que o CFP detém a segunda maior taxa de evasão da UFRB, ficando acima da média inclusive da própria instituição. Os autores destacam ainda que cada centro de ensino apresenta um conjunto diferente de fatores associados a evasão, sendo que no CFP os estudantes do sexo masculino e os migrantes apresentam maior chance de evadirem.

Já um estudo realizado por Araújo (2020) identificou que a evasão é diferente entre os cursos do próprio centro, sendo, em alguns semestres, baixa para determinados cursos e, em outros, detém o índice elevado no mesmo período. Por exemplo, no curso de licenciatura em física, no semestre 2017.2, a taxa de evasão foi de 42%, enquanto o de pedagogia/noturno foi de 4,1%. Tais dados corroboram com Santos e Torres (2015) que, ao pesquisar sobre o fenômeno em ingressantes entre 2010 a 2013, registraram que 51,2% estudantes evadiram, e no curso de licenciatura em física, 79,6% dos matriculados abandonaram no referido período, enquanto no curso de licenciatura em letras, a evasão ficou em torno de 34%. De qualquer forma, a evasão é uma realidade presente em todos os cursos de licenciatura do referido centro.

Diante disso, emerge o seguinte questionamento: “onde estão os estudantes que não concluíram?” Estes poderão estar retidos, e concluir nos próximos semestres, mas é evidente que boa parte destes, que ingressaram, não irão finalizar o seu curso de origem. Estudos, em parte quantitativos, vêm sendo realizados pela instituição, que, por exemplo, já disponibiliza dados da graduação e indicadores de gestão no site oficial<sup>18</sup>, todavia, por se tratar de um assunto tão profundo que envolve questões ora de cunho acadêmico, ora socioeconômico ou até mesmo pessoal, é importante compreender a fundo o que tem motivado os estudantes a evadirem dos cursos de graduação do CFP, voltado especificamente para a formação docente.

---

18

Ver Site da Proplan:  
[http://painel.ufrb.edu.br/public/dashboards/Di61AxlrURoCMtOQT0ZSOOGj1nmocyrBYx9O8Blh?org\\_slug=default](http://painel.ufrb.edu.br/public/dashboards/Di61AxlrURoCMtOQT0ZSOOGj1nmocyrBYx9O8Blh?org_slug=default)

Portanto, para melhor compreensão desse fenômeno, nada melhor do que ouvir os agentes principais, no caso, os/as próprios/as estudantes evadidos.

Nesse sentido, o nosso próximo capítulo se propõe a apresentar a sistematização dos dados encontrados nesse estudo, bem como a fala dos sujeitos que representam parte daqueles que, como muitos, terminam por não finalizar um curso de licenciatura seja por escolha pessoal ou, por vezes, em virtude das contingências que não as permitem dar continuidade a um curso de graduação.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo iremos apresentar os resultados alcançados na pesquisa, buscando traçar paralelos com o que a literatura apresenta a respeito da evasão no ensino superior e os motivos atrelados ao fenômeno evidenciado neste estudo. Conforme expusemos no capítulo 3 (Metodologia), os resultados serão organizados e descritos de acordo com os macro-contextos traçados inicialmente e que se desdobraram em categorias organizadas a partir dos dados que emergiram do material coletado, a saber: Macro-contexto 01 - Primeira escolha: (escolha inicial pelo curso, apoio familiar, expectativas com a instituição e vida profissional); a) Escolha do curso como segunda opção; b) Expectativas pré-universitárias. Macro-contexto 02 – Vivência Acadêmica (adaptação à vida acadêmica, rotina de atividades, metodologia, avaliação); a) Deslocamento e rotina acadêmica; b) Adaptação e vivências universitárias; c) Corpo docente, questões pedagógicas e infraestrutura. Macro-contexto 03 – Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções (decisão em evadir do curso, o apoio familiar, as estratégias que poderiam ser realizadas durante o curso para contribuir com a permanência). a) Questão Financeira; b) Apoio psicopedagógico institucional; c) O avesso da evasão: a permanência estudantil

Mas, antes de iniciarmos a descrição e análise categórica, apresentaremos em um subtópico o perfil dos estudantes que participaram desse estudo de maneira mais específica, no intuito também de compreender o contexto no qual os participantes estão inseridos.

### 4.1 Quem foram os estudantes evadidos neste estudo?

Inicialmente, informamos que por questões éticas e legais não identificamos os participantes com os seus verdadeiros nomes, sendo utilizada sempre a letra “P”, equivalente a participante, acompanhado de algum número cardinal para identificação dos sujeitos.

**P1.** O primeiro participante identificado por P1 atualmente tem 23 anos, é do sexo masculino, ingressou no curso de pedagogia, turno noturno, aos 19 anos, e evadiu no primeiro semestre do curso. Identifica-se como cisgênero, preto, e seu estado civil é solteiro, tendo cursado todo o ensino médio em escola pública. Quanto à escolaridade de seus pais, ambos têm ensino fundamental incompleto. P1 relatou que a pedagogia foi o primeiro curso de graduação que realizou, tendo ingressado por meio do sistema de cotas. É natural do município de Santo Antônio de Jesus, localizado a cerca de 50 km de Amargosa, onde se situa o *campus*, cidade na qual reside até os dias atuais. Durante o período em que cursava a

universidade, morava sozinho e não tinha filhos; além de estudar à noite, trabalhava também durante o dia, e não recebeu auxílio pecuniário de permanência ou outro tipo de bolsa estudantil. Também não participou de atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa ou extensão, muito por conta do fato de ser um estudante-trabalhador.

**P2.** O participante identificado como P2 tem 34 anos, é do sexo masculino, ingressou no curso de pedagogia, turno diurno, aos 28 anos, evadindo no sétimo semestre. Identifica-se como cisgênero, preto, e seu estado civil é solteiro, tendo cursado o ensino médio por completo, em escola pública. E o nível de escolaridade dos pais é o ensino médio completo. Pedagogia foi o seu primeiro curso de graduação, no qual ingressou por meio da ampla concorrência. É natural também da cidade de Santo Antônio de Jesus, cidade em que reside no momento. Durante a graduação mudou-se para a cidade de Amargosa, e residiu em república estudantil; não tinha filhos, e conciliava os estudos com o trabalho. No decorrer do curso não recebeu auxílio pecuniário estudantil, mas participou de atividades de iniciação científica.

**P3.** A estudante P3 tem 35 anos, é do sexo feminino, e ingressou no curso de licenciatura em física aos 23 anos, tendo evadido no segundo semestre. Identifica-se como cisgênero, preta, seu estado civil é solteira, e cursou todo o ensino médio em escola pública. Seu pai não foi alfabetizado, e sua mãe cursou o ensino fundamental incompleto. Já havia iniciado um curso de pedagogia numa instituição privada, tendo desistido. Ingressou na instituição por meio do sistema de cotas. É natural da cidade de Elísio Medrado, localizada a cerca de 23 km de Amargosa, onde residia enquanto estudava ao mesmo tempo em que conciliava a vida acadêmica com o trabalho, e não tinha filhos. Além disso, participou de atividades de iniciação científica, e foi contemplada com bolsas de auxílio-permanência. Após a evasão do curso de licenciatura, migrou para pedagogia, também na mesma instituição, o qual concluiu com êxito, sendo que, no momento, está fazendo especialização nessa mesma área.

**P4.** Já P4, também estudante do curso de licenciatura em física, tem atualmente 30 anos, é do sexo masculino, se identifica como cisgênero e preto, sendo seu estado civil casado (ou em união estável), tendo cursado todo o ensino médio em escola pública. Ingressou no curso aos 19 anos, por meio do sistema de cotas, evadindo no décimo segundo semestre. Sua mãe concluiu o ensino médio e o pai tem ensino fundamental incompleto. Residente originalmente na cidade de Sapeaçu, cerca de 80 km do *campus*, se mudou para Amargosa, tendo residido sozinho durante a graduação. Durante a graduação dedicou-se integralmente aos estudos, participando de atividades extracurriculares como monitoria, iniciação científica,



estágio e projeto de extensão. Foi contemplado com auxílio pecuniário à moradia. Atualmente trabalha como técnico de TI, mas não realizou outra graduação.

**P5.** O estudante P5, atualmente com 43 anos, ingressou em licenciatura em educação física aos 31 anos, é do sexo masculino, se identifica como branco, mas optou por não informar o gênero; seu estado civil é casado (ou em união estável) e cursou a maior parte do ensino médio em escola particular. O ingresso no curso se deu através da ampla concorrência, tendo evadido no oitavo semestre. O seu pai tem ensino fundamental completo, e sua mãe concluiu o ensino médio. Já residia sozinho na cidade de Amargosa antes de iniciar o curso, onde trabalhava como mecânico. Realizou as atividades de estágio, mas não recebeu bolsas ou auxílio pecuniário para permanência. Após a evasão, continuou exercendo a profissão de mecânico, não mais realizando outro curso de graduação.

**P6.** P6 ingressou no curso de licenciatura em educação física aos 23 anos, sendo esta a sua primeira graduação. Atualmente tem 30 anos, é do sexo feminino, se identifica como cisgênero e parda, seu estado civil é solteira e cursou todo o ensino médio em escola pública. O ingresso no curso ocorreu por meio da ampla concorrência, e sua evasão se deu no quinto semestre. O nível de escolaridade dos seus pais é ensino fundamental incompleto. Enquanto cursava, residia na cidade de Elísio Medrado, junto com a família e não tinha filhos; também conciliava os estudos com o trabalho. Na graduação, participou de projeto de extensão, recebeu auxílio pecuniário para transporte e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Após evadir, iniciou o curso de direito em uma instituição particular, o qual concluiu com êxito, e atualmente exerce a função de técnica administrativa, sendo estudante de pós-graduação.

**P7.** A participante P7 atualmente tem 37 anos, é do sexo feminino, ingressou no curso de licenciatura em letras, turno noturno, aos 28, e evadiu logo no primeiro semestre. Identifica-se como cisgênero, parda, e seu estado civil é casada (ou em união estável), além disso, cursou todo o ensino médio em escola pública. Quanto à escolaridade de seus pais, ambos têm ensino fundamental incompleto. O ingresso no curso se deu por meio da ampla concorrência. É natural do município de Mutuípe, localizado a cerca de 30 km de Amargosa, cidade na qual reside até o momento. Durante o período em que cursava letras, morava com a família e tinha filhos, além de estudar à noite e trabalhar durante o dia. Não recebeu auxílio pecuniário de permanência ou outro tipo de bolsa estudantil, também não participou de atividades extracurriculares como projetos de pesquisa ou extensão. No momento, trabalha como empreendedora individual e está finalizando o curso de pedagogia/noturno, também no CFP.

**P8.** P8 atualmente tem 47 anos, é do sexo masculino, ingressou aos 42 no curso de licenciatura em letras, turno vespertino, aos 42 anos, e evadiu no segundo semestre. Identifica-se como cisgênero, pardo, e seu estado civil é casado (ou em união estável), também cursou todo o ensino médio em escola pública. No que tange à escolaridade de seus pais, ambos têm ensino fundamental incompleto. O ingresso no curso se deu por meio do sistema de cotas. É natural do município de Laje, localizado a cerca de 42 km de Amargosa, cidade na qual reside atualmente. Durante o período em que fazia o curso, morava com a família e não tinha filhos, além disso, trabalhava no turno oposto, e não recebeu auxílio pecuniário de permanência ou outro tipo de bolsa estudantil. Também não participou de atividades extracurriculares como projetos de pesquisa ou extensão. No momento, trabalha como servidor público e está finalizando o curso de direito na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* de Valença.

**P9.** Já P9 tem 35 anos, é do sexo feminino, ingressou no curso de licenciatura em filosofia, turno noturno, aos 27 anos, e evadiu no sétimo semestre. Identifica-se como cisgênero, branca, e seu estado civil é solteira, também tendo cursado todo o ensino médio em escola pública. No que tange à escolaridade de seus pais, ambos têm ensino fundamental incompleto. O ingresso no curso se deu por meio da ampla concorrência. É natural do município de Elísio Medrado, cidade na qual reside atualmente. Durante o período em que fazia o curso, morava com a família e não tinha filhos, não trabalhava, dedicando-se integralmente ao curso, onde participou de projeto de extensão e foi bolsista do PIBID. Após evadir, concluiu o curso de pedagogia em uma instituição privada, sendo que, no momento, atua como “cuidadora educacional”.

**P10.** Já a discente P10 atualmente tem 30 anos, é do sexo feminino, ingressou no curso de licenciatura em química, turno diurno, aos 23, e evadiu no quinto semestre. Identifica-se como cisgênero, preta, e seu estado civil é casada (ou em união estável), também cursou todo o ensino médio em escola pública. No que diz respeito à escolaridade de seus pais, o seu pai tem ensino fundamental incompleto, enquanto sua mãe concluiu o ensino médio. O ingresso no curso se deu por meio da ampla concorrência. É natural do município de Salvador, mas já residia em Amargosa antes de iniciar a graduação. Durante o período em que fazia o curso, morava com a família e não tinha filhos, além de trabalhar. Participou de projeto de extensão e recebia auxílio pecuniário de permanência. Após evadir, concluiu um curso técnico de análises clínicas, sendo que, no momento, trabalha como técnica em laboratório.

**P11.** Por fim, a última participante, identificada como P11, atualmente tem 41 anos, é do sexo feminino, ingressou no curso de licenciatura em matemática, turno diurno, aos 35

anos, e evadiu no primeiro semestre. Essa participante já havia, anteriormente, realizado uma graduação. Identifica-se como cisgênero, branca, e seu estado civil é separada, sendo que, também, cursou todo o ensino médio em escola pública. No que tange à escolaridade de seus pais, ambos foram alfabetizados. O ingresso no curso se deu por meio da ampla concorrência. É natural do município de Mutuípe, cidade na qual reside atualmente. Durante o período em que cursava a licenciatura em matemática, morava com a família e tinha filhos, além disso, trabalhava. Não recebeu auxílio pecuniário de permanência ou outro tipo de bolsa estudantil e não participou de atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa ou extensão. No momento, trabalha como secretária escolar e está finalizando um curso de especialização em desenvolvimento regional.

Quanto ao perfil dos estudantes algumas reflexões merecem destaque, dentre elas o fato deste público ser em sua grande maioria trabalhadores, que optam por cursos noturnos, apresentarem a idade de entrada avançada considerando que a idade média esperada no ingresso do ensino superior é entre 19 a 24 anos, o CFP tem nas suas matrículas o número maior de estudantes que iniciam com idade acima desta perspectiva, além disso, o público que ingressa é oriundo de escolas públicas e de cidades do entorno da região onde se localiza o centro.

Face ao preâmbulo, procederemos, na sequência, com a apresentação dos resultados e com a discussão deste estudo.

#### **4.2 Macro-contexto 01 - Primeira escolha (escolha inicial pelo curso, apoio familiar, expectativas com a instituição e vida profissional)**

##### **A) Escolha do curso como segunda opção**

A escolha pela licenciatura como segunda opção foi muito notória na fala dos estudantes que evadiram. A fala dos (as) participantes evidenciou que o curso de licenciatura escolhido não era para eles (as) a primeira opção no vestibular, dos onze estudantes entrevistados nove relataram ter optado pelo mesmo por conta da nota de corte baixa e/ou pelo fato da localização geográfica, sendo a instituição escolhida localizada perto de sua casa ou cidade em que residia à época.

No caso do discente P1, a escolha pelo curso de pedagogia/noturno ocorreu por não ter alcançado nota suficiente para ingressar no curso de seu interesse, conforme transcrito: “A primeira opção era História, em Cachoeira, não ingressei, pois não consegui nota suficiente

para o curso” (P1). O discente relata que tinha interesse e vocação pela área da educação, especificamente para com o ensino de jovens e, por conta disso, enquanto profissional, desejava atuar na área de história.

Da mesma forma, a discente P9, evadida do curso de filosofia, relata que sua primeira opção no SISU foi pedagogia. Diferentemente de P1, ela desejava trabalhar na educação infantil, no entanto, não se identificou com a área de filosofia. Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual desejava ser professora, relatou o seguinte:

Porque era algo que eu, eu me formei em ensino normal, que é o antigo magistério, com o estágio eu me identifiquei por isso que eu queria ser, por isso que eu escolhi, por isso que eu queria pedagogia, por isso que eu gostava de ser professora, que eu gostava não, que eu gosto de ser professora. Já tinha afeição com a área da licenciatura, mas não com a filosofia, a filosofia não, odiava (P9).

Percebe-se, em sua fala, o interesse da discente pelo ensino, em especial, com as séries iniciais do ensino básico, todavia, por não ter alcançado nota suficiente para ingressar em pedagogia, optou por filosofia, devido à baixa nota de corte. Ou seja, ainda que a discente desejasse exercer a docência, o curso de licenciatura em filosofia não abrangeu o seu desejo inicial, e não foi suficiente para mudar sua percepção quanto a sua área de atuação na educação básica.

Ainda que os discentes tenham orientação vocacional para exercer o ensino enquanto ocupação, este fator motivacional não foi suficiente para que os mesmos dessem continuidade aos cursos de pedagogia e filosofia. P1, por exemplo, inicialmente se identificou com as disciplinas iniciais comuns ao curso de história, entretanto, isso não foi forte o suficiente para fazê-la permanecer no curso de pedagogia.

Quando o discente ingressa em um curso como segunda opção, ainda que tenha vocação para atuar com a modalidade, no caso a licenciatura, é necessário um esforço ainda maior para dar continuidade ao curso, visto que os seus interesses pessoais, a princípio, são outros. Nos casos em análise, a instituição ou o curso não foram fatores motivacionais para que os discentes dessem continuidade, ainda que este fosse da modalidade de licenciatura.

Já P3, discente de licenciatura em física optou, similarmente aos demais, pelo curso, por conta da baixa nota de corte, mas relatou ter afinidade e interesse pela docência, sendo que, no segundo semestre, solicitou transferência interna para o curso de pedagogia, o qual concluiu com êxito.

Esses relatos iniciais nos mostram que, em alguns casos, o discente tem interesse pela modalidade da licenciatura e também em atuar com a docência, porém, não se identifica com

a área de conhecimento específica, migrando para outro curso de licenciatura do seu interesse, seja na mesma instituição ou em outra. Nos casos relatados, ambos deram continuidade à carreira acadêmica e profissional. P1, por exemplo, está cursando licenciatura em computação, na modalidade de ensino à distância, em outra instituição, mas relata ainda desejar fazer o curso de história, se possível, na UNEB, por ser na mesma cidade em que reside; noutro exemplo, P9 concluiu o curso de pedagogia, também em outra instituição de ensino e, hoje em dia, atua na educação básica. Diante de tais evidências, emerge uma reflexão: o que uma instituição de ensino superior pode fazer para evitar a evasão, na medida em que a escolha do(a) discente por uma área do conhecimento é uma decisão pessoal, mas o interesse inicial é atuar com a docência?

Algumas instituições, como a UFRB, publicam periodicamente editais de transferência interna que ampliam a possibilidade de mobilidade interna dentro da instituição, garantindo assim a possibilidade de mudança de licenciatura e, ao mesmo tempo, colabora com a diminuição da evasão dentro da instituição e do campus de ensino.

Ao contrário de alguns dos casos apresentados, certos discentes ingressaram na licenciatura com o interesse de realizar um curso de graduação em outra modalidade de ensino. É o caso de P6, que tinha o sonho de ser advogada, mas pelo fato de não haver o curso de direito na região, optou pela licenciatura em educação física:

Eu sempre quis direito, mas não tinha direito aqui no interior, aí eu coloquei direito e educação física porque tinha aqui, era perto, e por ser próximo. Os demais cursos que a UFRB me oferecia eu não me caracterizava, e aí eu optei por educação física pra ver se eu ia gostar como era (P6).

No momento em que realizou o vestibular, a estudante não tinha condições financeiras para realizar o curso desejado que, na época, era ofertado em cidades distantes como Feira de Santana ou Salvador, enquanto a discente residia no município de Elísio Medrado, que fica localizado a cerca de 25 km do *campus* de Amargosa. P6 relata também que nunca teve interesse em ser professora, e dentre os cursos ofertados no CFP, aquele que mais despertou a sua curiosidade e interesse foi o de educação física.

Mesmo não sendo o curso inicial de seu interesse, houve um esforço da estudante para permanecer e concluir a graduação, mas a vivência profissional no decorrer do primeiro estágio acabou interferindo negativamente e fazendo com que a discente migrasse para o curso de direito. Ainda que tenha se esforçado para continuar o curso, sua vocação e desejo inicial para atuar profissionalmente em outra área se mostrou enquanto fator motivacional mais forte, levando-a a evadir do curso de licenciatura em educação física.

Pouco tempo depois, a discente se transferiu para uma instituição privada, na cidade de Santo Antônio de Jesus, concluindo o curso de direito, assim como desejado. Ou seja, mesmo diante das dificuldades financeiras e de dificuldades logísticas, a discente optou por migrar para o curso de seu interesse inicial.

A discente demonstra também uma realidade vivenciada por aqueles que se dedicam a atuar na educação básica e assumir a docência enquanto profissão. Em nosso país, o magistério sofre demasiadamente uma precarização no que tange às condições de ensino, infra-estrutura, falta de segurança, baixos salários, desprestígio social da atividade e falta de perspectiva na carreira, fazendo com que essa atividade profissional não se torne tão atraente, contribuindo, assim, para que cada vez menos pessoas se interessem pela profissão (Lima e Machado, 2014). Corroborando com as autoras supracitadas, Anjos et.al. (2019) destaca que essas variáveis evidenciam a verdadeira realidade da docência enquanto profissão, no nosso país. A desvalorização do professor, bem como o desmonte da educação pública, tem gerado altos índices de abandono da profissão, e baixa autoestima naqueles que permanecem.

Dando continuidade a nossa análise, assim como P6, o discente P8 desejava cursar direito, todavia, pelo fato do curso não ser ofertado na região, escolheu se inscrever na primeira opção do SISU para o curso de letras/vespertino. O discente, que reside em Laje, cidade localizada a cerca de 40 km de Amargosa, já atuava como servidor público no setor administrativo da educação, em sua cidade, e não tinha interesse em se deslocar para outra região. Todavia, no decorrer do curso continuou estudando para ingressar no curso desejado, migrando, assim, para direito, quando foi aprovado no vestibular da UNEB, *campus* de Valença. Mesmo sendo Valença geograficamente ainda mais distante de sua cidade, e o curso sendo noturno, o discente optou por migrar, devido ao desejo de seguir com a magistratura.

Em ambos os casos, havia uma aptidão vocacional para atuarem em outra área, visto que os estudantes desejavam, enquanto carreira profissional, atuar com a magistratura.

Muitas vezes as instituições de ensino não consideram as especificidades do jovem ingressante do ensino superior e tende a considerá-los dentro de um mesmo contexto, todavia, nem todos aqueles que iniciam um curso tem o mesmo objetivo. Segundo Bardagi (2007), erra-se ao considerar que estudantes universitários formam um grupo uniforme em relação às trajetórias acadêmicas, que possuem os mesmos intuítos profissionais, o mesmo envolvimento com o curso e as mesmas dificuldades, se beneficiando assim de estratégias generalistas que visam alcançar a todos de igual maneira.

Sabemos que, assim como P6 e P8, nem todos aqueles que iniciam um curso de licenciatura desejam seguir a carreira profissional, sendo a licenciatura apenas uma válvula de

escape, enquanto o sonhado e almejado curso não é alcançado. Por conta disso, faz-se necessário às instituições de ensino, estruturarem ações que mostrem as várias possibilidades da carreira docente. Nesse ínterim, Bardagi (2007) nos sugere o seguinte:

[...] conhecer a prevalência dos problemas de acordo com os grupos diferenciados de alunos e poder prepará-los para a ocorrência destes problemas e para o enfrentamento deles, são possibilidades ao alcance da instituição e que podem reverter em melhor aproveitamento da experiência acadêmica por parte dos alunos e melhores resultados em termos de retenção e formação de alunos por parte da instituição (p. 210).

Outra evidência identificada neste estudo, foi a opção pelo curso por conta da necessidade ou aspiração em ter conhecimentos e formação em nível superior. Na situação de P7, sua primeira escolha era licenciatura em educação física, mas, devido também a nota de corte, ingressou no curso de licenciatura em letras/noturno. Todavia, o intuito da discente era ter uma formação em nível superior, e sendo o *campus* de Amargosa o mais próximo geograficamente, visto residir na cidade circunvizinha de Mutuípe, deu início ao curso, conforme transcrição: “Inicialmente não. Nunca pensei em ser professor. Foi uma oportunidade de ter um nível superior. Então eu enfrentei né? Queria ocupar esse lugar, né? Pelo menos pra ter uma formação” (P7). A ideia inicial que emerge é sobre ter uma formação em nível superior, que até os dias atuais é vista ainda como uma forma de ascensão profissional/social.

Ainda que a docência, como citado anteriormente, seja vista de maneira estigmatizada, no que diz respeito à realidade de parte dos estudantes oriundos de cidades interioranas, com menor poder econômico, o fato de estar em uma universidade pública federal é uma oportunidade importante de iniciar os estudos na vida acadêmica. Por outro lado, Lima e Machado (2014) salientam que muitos estudantes optam por ingressar em uma graduação com menor nota de corte e, conseqüentemente, maior probabilidade de serem aprovados. Todavia, finalizar um curso apenas por ter sido aprovado nele, não gera motivação suficiente para dar continuidade aos estudos. É necessário algo mais, como a possibilidade de ascensão social por meio da formação em nível superior.

Os relatos apresentados nesta categoria coadunam com a literatura vigente, no que tange, principalmente, à escolha dos cursos de licenciatura como segunda opção no SISU/Vestibular. Segundo Adachi (2009), os cursos com menor prestígio social como os de licenciatura, com menor concorrência e notas mais baixas de ingresso, detêm uma alta incidência de vagas ociosas, ou seja, um maior quantitativo de discentes evadidos. Também

Silva et. al. (2012), em seu estudo sobre evasão no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Piauí, identificou que a maioria dos estudantes evadidos afirmaram que ingressaram no curso de licenciatura em educação física por não conseguir nota suficiente para ingressar em outro curso, optando assim pela licenciatura como segunda opção. Já Guedes e Moreira (2018) identificaram que a escolha dos evadidos pela licenciatura se deu, principalmente, pela facilidade no ingresso, mas também pelo exercício prévio da profissão, possibilidade de realizar concursos públicos e, de maneira mais genérica, por gostarem da profissão.

Face o exposto nesta categoria - Escolha do curso como segunda opção -, consideramos de suma importância o acompanhamento daqueles estudantes que ingressam nos cursos de graduação, visando, ao menos, compreender as suas intenções, visto que, ainda que o estudante tenha a pretensão inicial de atuar em outra área, ao conhecer as possibilidades de atuação do profissional que atua na licenciatura, poderá ampliar sua visão em relação a essa carreira e, assim, dar continuidade ao curso e, dessa forma, minimizar a evasão nessa modalidade de ensino.

#### B) Conhecimentos prévios e expectativas pré-universitárias

É comum que o jovem cogite e planeje sobre qual carreira pretende seguir após concluir o ensino médio, e para isso buscam informações em diferentes meios para conhecer e entender a respeito dos cursos, área de conhecimento, as universidades e faculdades nas quais pretende pleitear uma vaga e seguir adiante. Nesse sentido, o candidato que hoje tem acesso a informações de cunho institucional e acadêmico através da internet, pode criar uma expectativa quanto ao curso e a instituição de ensino que, futuramente, pode ser concretizada ou, contrariamente, poderá ser frustrada. Sendo assim, buscando compreender melhor a percepção dos discentes em relação a momentos anteriores ao ingresso na vida acadêmica, iremos, a partir dessa categoria, discorrer sobre a fala dos discentes no que diz respeito ao conhecimento da profissão antes de ingressarem e as expectativas em relação ao curso e a própria instituição de ensino.

Todos que ingressam na universidade tiveram a experiência do contato com o professor na sala de aula durante todo o ensino fundamental e médio, absorvendo, assim, um conhecimento prévio, ainda que muitas vezes deturpado/insuficiente, da atuação desse profissional. É o caso da estudante P3, que relata ter adquirido a base sobre os conhecimentos



da física apenas do ensino médio, destacando que gostava da disciplina durante essa fase do ensino e, por conta disso, dentre os cursos disponíveis no CFP, optou por física.

No que tange às suas expectativas quanto ao curso, a discente P3 esperava um grau menor de dificuldade, sendo este um fator negativo para sua continuidade; no que tange a instituição, a discente não buscou conhecer, apenas se inscreveu por conta do curso, conforme transcrito:

Eu achei que fosse mais fácil o curso de física. Mas é bem difícil, você tem que ser muito bom, e o de pedagogia, não que seja fácil, mas assim, exige mais leitura e eu sou boa em leitura e interpretação, já em cálculo não, eu era boa em cálculo no ensino médio, mas é bem diferente da universidade, a base que a gente tem é muito fraca do ensino médio pra ir pra universidade fazer um curso de exatas. Não, eu não conhecia, mas assim eu tive, não tinha muita expectativa, eu fiquei encantada porque pra mim era tudo muito novo, mas em relação à receptividade foi muito boa, então não tenho o que falar assim (P3).

A fala da discente nos evidencia outra realidade, presente na vida daqueles que almejam ter o diploma, quando se refere aos conhecimentos prévios, que foram abordados no decorrer do ensino médio, que, por vezes, é deficitário e não compreende as demandas do ensino superior. A dinâmica de um curso de graduação é distinta da dinâmica das escolas do ensino básico e, além disso, boa parte daqueles que ingressam no ensino superior não possuem os conhecimentos básicos que, na maioria das vezes, deixam de ser abordados no ensino médio. Corroborando com os achados de Sampaio e demais autores (2019), que ao traçar o perfil de estudantes em curso de matemática verificou que aqueles que buscam o reforço nas disciplinas por meio de projetos como a monitoria, apresentam deficiências oriundas do ensino médio, paralelo a isso, os estudantes quando perguntados sobre as possíveis causas da evasão pontuaram como motivo a dificuldade com disciplinas de exatas e/ou outras. Da mesma forma, Adachi (2017) aponta que dentre outros, a procedência do ensino médio baliza aspectos que afetam o desempenho acadêmico e a trajetória estudantil nos cursos de graduação.

O discurso da referida discente corrobora o que nos diz Bean (1980), na medida em que nos mostra que o desempenho, no ensino médio, é considerado uma variável *background*, configurando-se, assim, como uma influência prévia ao ingresso do estudante na instituição. Notamos que, no ensino médio, a discente se identificava e até gostava dos conteúdos de física, entretanto, durante o curso, se deparou com componentes curriculares com alto grau de dificuldade, visto que o conhecimento adquirido na educação básica não supriu as demandas acadêmicas. Diante disso, para a discente foi mais vantajoso migrar para pedagogia, por ser

um curso que demandava mais leituras e interpretações de texto, do que permanecer no curso de física e ter que repetir o componente de cálculo, por exemplo.

O discente P8 nos demonstra que possuía certo entendimento sobre a atuação do professor de letras, visto que ele, o discente, atuava como servidor da educação, ainda que no setor administrativo. Vale ressaltar que a área escolhida lhe possibilitava atuar em sala de aula, especificamente no ensino fundamental II e ensino médio. No que diz respeito à instituição, destacamos o seguinte trecho em sua fala:

[...] por ser uma instituição federal a gente sempre cria as melhores expectativas, poxa, federal é um nome muito forte né? Então traz pra gente aquele conceito de uma super instituição, dotada de muitas estruturas, de muitos recursos, de um aparato didático, pedagógico, administrativo, enfim, que realmente dê ao aluno toda uma condição de ensino e aprendizagem, acolhimento, permanência na universidade (P8).

Reforçando a importância da UFRB e corroborando com a fala descrita acima, a discente P11 nos diz o seguinte:

[...] é uma universidade federal, antigamente a gente só tinha a UFBA, para fazer a UFBA a gente tinha que se deslocar, mudar de cidade e tal, e hoje, a gente tem aqui pertinho, é da região da gente, então eu acho que a gente precisa acima de qualquer coisa valorizar o que a gente tem e se a gente foi premiado com uma faculdade a gente tem que aproveitar, então eu vejo muito por esse ponto, é uma instituição muito renomeada (P11).

Nota-se na fala da discente a importância que a UFRB tem para a região do Recôncavo e como esta instituição é reconhecida pela sociedade na qual está inserida, quão relevante é, para a região do Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá, ter uma instituição federal de ensino superior para atender as demandas dos jovens que finalizam os estudos no ensino básico e não mais precisam sair da sua cidade para alcançar o sonhado diploma.

Já a discente P10 esperava que o curso de licenciatura em química fosse voltado para atividades práticas, de experimentação em laboratório, porém, diferentemente, o curso detém uma carga de assuntos/conteúdos teóricos como cálculo, por exemplo, considerado pela mesma como difícil. Ao contrário, P9, ao ingressar em licenciatura em filosofia, tinha a percepção de que seria um curso com grau de dificuldade elevado, visto que demais colegas haviam alertado sobre isso. Mas, em relação às suas expectativas para com a instituição, destacamos o seguinte trecho da sua fala:

Eu esperava, sabe quando você sonhava em entrar numa universidade, que poderia ser algo diferente, mas quando eu entrei não foi nada do que eu sonhei, então, eu

acho que foi esse o motivo que houve a desistência. Porque assim, eu sonhava, a universidade era o meu sonho entrar ali, acho que era o sonho de todo mundo né, principalmente no meu caso né, que eu não tinha pra mim ensino superior era algo que era totalmente difícil, e eu esperava algo totalmente diferente, sabe quando você sonha e você se depara com algo que você diz, não foi nada do que você sonhou ai, eu tipo não me identifiquei não gostei, com a área da filosofia (P9).

Esse relato demonstra que a discente tinha, inicialmente, uma visão positiva em relação à instituição, no entanto, em sua vivência acadêmica suas expectativas iniciais não foram contempladas, sendo este um motivo forte para a não conclusão do seu curso. Em outro momento, a mesma discente descreve que não tem intenção em voltar a realizar outros cursos na instituição, demonstrando que sua experiência dentro deste contexto universitário foi negativa, ou seja, suas expectativas universitárias não foram alcançadas.

Esse estudo nos mostrou que a grande maioria dos discentes (dez especificamente) não buscou informações prévias sobre o curso e a instituição, sendo que o conhecimento sobre a carreira baseou-se na própria vivência escolar no decorrer do ensino básico e no fato da instituição ser federal, fato este que é bem visto socialmente nos dias atuais.

Este fenômeno, a nosso ver, se configurou como um fator preponderante para a não conclusão no curso, mas, que pode ser também alterado no decorrer da vivência acadêmica, visto que o licenciado pode atuar em diferentes espaços, contribuindo com a formação de outros indivíduos, bem como dar seguimento à carreira acadêmica por meio da realização de cursos *stricto e lato sensu*, colaborando, de outro modo, com o desenvolvimento de pesquisas científicas em nosso país, sendo que, nesse contexto, a instituição assume papel relevante na formação e desenvolvimento do estudante. Finalizamos esse tópico recordando Tinto (1975), ele pressupõe que a evasão do ensino superior pode ser considerada como um processo longitudinal de interações individuais com o sistema acadêmico e social das instituições universitárias.

### **4.3 Macro-contexto 02 – Vivência Acadêmica (adaptação à vida acadêmica, rotina de atividades, metodologia, avaliação)**

#### **A) Deslocamento e rotina acadêmica**

Uma característica marcante na UFRB é o fato de receber estudantes não apenas da cidade em que o *campus* está instalado, mas aqueles oriundos de cidades vizinhas, menores. Especificamente o CFP, situado em Amargosa, abrange estudantes de diferentes

regiões do estado, principalmente de cidades como Elísio Medrado, Mutuípe, Laje e Santo Antônio de Jesus. Esse fenômeno foi prontamente identificado neste estudo. Isso reflete o processo de interiorização do ensino superior que, nesta instituição, contempla os estudantes residentes na região do Recôncavo da Bahia e Vale do Jequiçá, sem que os mesmos necessitem se mudar, para alcançar o *status* de graduado.

A discente P3 relata que dependia de transporte público para se deslocar entre a cidade Elísio Medrado até o *campus*. Por estar em um curso integral, normalmente ficava o dia inteiro no *campus*, o que, segundo ela, era um processo bem cansativo, pois saía de casa às seis horas da manhã e retornava por volta das dezoito horas. Da mesma forma, P7 fazia uso de uma condução específica para estudantes, conforme transcrito:

[...] não morei em Amargosa, eu sou de Mutuípe e aí eu vinha através de um transporte escolar que fazia a linha toda noite. Vinha pra universidade e voltava pra Mutuípe novamente. Então aí a gente fazia essa viagem de cinquenta e poucos quilômetros toda noite (P7).

A discente chegava à instituição por volta das dezenove horas e tinha aulas até cerca de vinte e duas horas, além disso, dividia o seu tempo com o trabalho no comércio durante o dia e com a família, em casa, visto ter um filho na idade de quatro anos.

O discente P1, no decorrer do dia, trabalhava entre o horário das sete e meia até as dezessete horas, e ao sair do trabalho ia diretamente para o ponto, onde pegava a condução. Do mesmo modo, chegava e ficava na instituição entre as dezenove e às vinte e duas horas, sendo que algumas vezes saía antes do término da aula, por conta do horário de saída do transporte, e chegava em casa por volta da meia-noite. Diante dessa rotina, o discente, ao chegar à instituição, se deslocava de imediato para a cantina, para fazer um lanche, visto não ter tempo de se alimentar, pois saía do trabalho direto para a condução. Basicamente, assistia às aulas e, durante os intervalos, optava por ficar em sala, aproveitando o momento para descansar.

Igualmente, P6 também não residia em Amargosa, voltando todos os dias para sua cidade, Elísio Medrado, que disponibiliza transporte gratuitamente para os estudantes. Assim como os demais, a discente chegava à instituição no horário da aula, sendo que durante o intervalo que ocorria por volta das vinte horas e trinta minutos, aproveitava o momento para interagir com os demais colegas e, ao final das aulas, retornava, chegando a sua casa por volta das vinte e três horas e trinta minutos, pois a condução passava na zona rural do município para deixar outros estudantes. A discente relata, ainda, que quando havia alguma atividade

acadêmica possível de conciliar com o trabalho, ela ia para a instituição mais cedo, para atender essa demanda.

Vale ressaltar que muitos desses municípios, que compõem o entorno da cidade onde se situa o Centro de Formação de Professores (CFP), auxiliam os estudantes universitários, disponibilizando transporte gratuitamente ou contribuindo com uma parcela do valor mensal, pago pelos discentes aos condutores. Cabe destacar que essa parceria e auxílio para com os estudantes é uma ação realizada arbitrariamente por cada município, e por conta disso, nem todos os municípios disponibilizam o transporte, cabendo ao discente, nesses casos, arcar com todos os custos de deslocamento. Fato este reforçado por não haver transporte público que funcione entre a maioria das cidades do entorno do centro, e nem na própria cidade de Amargosa, inclusive à noite, onde há uma presença grande de estudantes.

Por sua vez, os discentes P2 e P4 optaram por morar em Amargosa, próximos ao *campus* de ensino. P2, que residia, inicialmente, na cidade de Santo Antônio de Jesus, e seu curso era diurno, sentiu dificuldades de mobilidade logo no primeiro momento, pois o transporte público era limitado, com horários bem específicos. Diante disso, no segundo semestre ele passou a residir em Amargosa, em uma casa alugada e compartilhada com outros estudantes, ou seja, uma república estudantil. Para que esse processo de mudança ocorresse, o discente escolheu sair do emprego da iniciativa privada, no qual trabalhava fazia alguns anos, para dedicar-se aos estudos acadêmicos. Além disso, planejou-se financeiramente para arcar com as despesas pessoais após a mudança, por meio de reserva financeira feita antecipadamente.

Em praticamente todos os casos, os discentes conciliavam os estudos com o trabalho, exercido em horário oposto. Conciliar os estudos universitários/rotina acadêmica com o trabalho não parece ser uma tarefa fácil, ainda mais quando se trata de um curso noturno, em que, além das dificuldades comuns à vida universitária, o estudante precisa enfrentar cotidianamente uma estrada intermunicipal para, no dia seguinte, acordar cedo e retomar a sua rotina.

Diante dessa realidade tão comum aos cursos de licenciatura, constituída, na sua maioria, por estudantes oriundos das classes socioeconômicas mais baixas, não podemos deixar de fora da discussão sobre evasão no ensino superior a realidade do estudante-trabalhador. Agregando-se a isso temos, como vimos, as dificuldades de deslocamento, pois, ainda que dispusessem de uma condução específica, os discentes enfrentam, diariamente, quilômetros de estrada, que dificultam ainda mais o seu envolvimento

nas atividades extra-sala de aula, sendo este perfil ainda mais presente nos estudantes do turno noturno.

O estudante-trabalhador, como podemos notar, muitas vezes não se envolve por completo no meio universitário por conta da dificuldade em conciliar as demandas acadêmicas (projetos de pesquisa, extensão, ensino) e o trabalho exercido no turno oposto. Lima e Machado (2014) apontam que as dificuldades para conciliar estudo e trabalho fazem parte do conjunto de empecilhos que podem surgir durante o percurso universitário. Por conta da rotina de trabalho, o estudante não consegue dedicar-se plenamente à vida acadêmica, que é dividida com as demais demandas.

Tais questões são acentuadas também pelo fato da grade curricular de horários não dispor de espaços no turno noturno para a realização desse tipo de atividade, refletindo na dificuldade que os estudantes têm em cumprir suas demandas de atividades curriculares extras. Desta forma, é importante refletir sobre a organização curricular, principalmente em cursos noturnos que detêm uma carga horária ainda mais restrita.

Outro destaque, apontado inclusive pela literatura (Vargas e Paula, 2013; Bittar et. al., 2008), é a constatação de que, normalmente, o público que ingressa nos cursos noturnos é um público que trabalha durante o dia; sendo assim, fica difícil o seu envolvimento na vida universitária. Vargas e Paula (2012) destacam ainda que o público noturno é, em sua maioria, composto por estudantes das classes C, D e E, enquanto as classes A e B predominam no matutino. Isso decorre do fato deles precisarem trabalhar durante o dia para arcar com as despesas pessoais e, até mesmo, universitárias, ao mesmo tempo em que buscam uma formação em nível superior, conciliando sua rotina acadêmica com o trabalho, no decorrer do dia.

Retomando o modelo de envolvimento de Astin (1984), este sugere que quanto mais envolvido o estudante estiver com a graduação, maior será a sua probabilidade de permanecer no curso; dessa maneira, o estudante que “investe” a sua energia física ou psicológica nas vivências acadêmicas, tende a continuar no curso até a sua conclusão. Diante do modelo proposto por Astin, podemos inferir que os estudantes que participaram desta pesquisa, em sua maioria, apresentavam, desde o início do curso, predisposição para evasão, visto que não se envolviam de maneira integral na vida universitária, compartilhada cotidianamente com a distância para o *campus* e a conciliação com trabalho, dificultando a sua participação nas atividades acadêmicas, tais como projetos e eventos universitários.

## B) Adaptação e vivências universitárias

Nessa categoria, buscamos agregar as experiências vivenciadas pelos estudantes no decorrer da vida universitária ou durante o período em que permaneceram na universidade, como, por exemplo, adaptação à academia, participação em atividades extra-curriculares, desempenho, dentre outros pontos relevantes que serão descritos na sequência.

Os primeiros meses na universidade são marcados por fazerem parte de um período de adaptação, visto que o estudante se depara com um novo contexto, até então desconhecido. Enquanto na escola o aluno se preocupa com aulas de disciplinas específicas, que o conduzirão ao vestibular e ao posterior ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo esse aluno se encontra próximo da sua família, sendo que a realidade universitária se configura dentro de uma nova conjuntura. No ensino superior, o estudante, além dos componentes curriculares obrigatórios, se obriga a desenvolver outras atividades extracurriculares para o cumprimento da carga horária, sendo importante agregar ao seu currículo e carreira profissional, a sua participação em grupos de pesquisa, extensão, eventos científicos, estágios, dentre outros. Além disso, o discente precisa, em alguns casos, mudar de cidade, afastando-se, assim, do seio familiar, ou terá que se deslocar longas distâncias para poder se envolver com as atividades universitárias.

Alguns vêem esse processo de adaptação, como um processo inerente ao início da vida acadêmica, como algo normal, no entanto, para outros, esse é um processo árduo, dificultoso, e a depender da forma como é visto e tratado dentro da universidade, pode, sim, levar o discente à não-afiliação universitária e, conseqüentemente, ao abandono do curso. O discente P4, do curso de licenciatura em física, relata ter tido dificuldades, inicialmente no que diz respeito aos conteúdos iniciais específicos do curso:

A adaptação inicial foi um pouco complicada, os três primeiros semestres foram os semestres assim mais complexos. O curso em si ele é diferente, por exemplo, do curso de matemática, a gente não tem introdução ao cálculo, já vai direto para o cálculo I então a gente tem introdução a física, já vai direto para física I, então é um baque muito grande, na época a maioria dos professores tinham recém saído da UFBA, eu creio que a realidade de uma metrópole como é Salvador é diferente de uma cidade de interior, não que eles vão diminuir o nível do curso mas, ali você vai encontrar aluno de todo o tipo, aluno que tem o ensino médio apenas o diploma, mas que na verdade nem aula não teve então foi bastante complexo, até essa adaptação das aulas, do estudo em si, correr atrás do tempo perdido, do prejuízo, foi bastante complexo no início (P4).

A fala do discente ressalta que o currículo, no curso de licenciatura em física, não contemplava as dificuldades de conhecimento básico que os discentes tinham nos semestres iniciais, não havendo componentes curriculares de nivelamento. O ingressante, então, deveria

iniciar o curso com tais conhecimentos, todavia, a realidade no ensino básico brasileiro não contempla, na maioria das vezes, tais conteúdos, e o jovem ingressa no ensino superior com uma grande defasagem em relação a assuntos básicos de física, por exemplo. É importante, dentro da organização curricular, considerar também essa realidade, que mesmo não sendo a ideal, é posta e vivenciada pelas instituições, em especial nos cursos da área das ciências exatas.

Já o discente P5 compara a sua adaptação à universidade com a experiência vivenciada ainda no ensino médio, cursado em meados dos anos 90, visto que o mesmo levou cerca de quinze anos para ingressar na graduação, após concluir a educação básica, como diz o seu relato:

[...] basicamente foi isso, foi esse choque de você encontrar um ambiente que você pensava ser como uma escola que você tinha frequentado a vários anos atrás aí você vê que aquilo ali é algo totalmente diferente, no mais foi só isso mesmo essa adaptação a esse novo modelo né, de ensino que eu passei a viver como me adaptar àquele ambiente como, é, a gente pensa que é um colégio, mas não é um colégio é uma universidade, realmente é algo bem distante do colégio (P5).

A experiência escolar, que o estudante traz consigo do ensino médio, se configura como um modelo, um parâmetro a ser seguido dentro da universidade, mas, como sabemos, a realidade dos estudantes universitários se destoa da época da escola.

As dificuldades iniciais perpassam também a adaptação na esfera didático-pedagógica e metodológica, visto que os ingressantes precisam se habituar a demasiada quantidade de leituras de textos, artigos científicos e demais tarefas acadêmicas que não fazem parte do ambiente escolar.

Por outro lado, mesmo que o ingressante tenha se familiarizado facilmente ao ambiente universitário, se acostumando com a rotina de leituras, tarefas e demais atividades inerentes à vida acadêmica, foram levantados temas relacionados a uma perspectiva de mundo diferente da que possuíam, além de divergências relacionadas às questões até mesmo ideológicas. Por exemplo, o discente P8 descreve que em sua percepção inicial, o curso o surpreendeu no que tange aos discursos defendidos por alguns professores, mas que, muitas vezes, não se efetivaram na prática. Apresentamos, então, o trecho no qual o discente discorre sobre essa questão:

[...] a minha percepção do curso, eu me choquei com algumas coisas, confesso, a primeira é de professores que pregavam uma coisa, mas faziam outra, que pregavam muito a questão do não preconceito, da não intolerância religiosa, enfim, uma série de coisas e por vezes eu percebi né, inclusive partindo de professores algumas falas



ou posturas que não condiziam em nada com essa pregação de não intolerância, não intolerância religiosa, não preconceito, de qualquer escolha, enfim, e aí, então eu percebi muito isso. Outra questão que eu me, assim, é um impacto é porque se discutiu muito democracia, mas às vezes na universidade que é um campo tão diverso parece que se quer ter o controle de uma só voz, que todos tem que falar a mesma língua, entendeu, e os discursos são altamente contraditórios [...]. É uma coisa que me chocou assim, no primeiro momento, mas depois eu consegui digerir melhor foi à questão, de assim, consegui digerir melhor parcialmente, é, a ideia de que, ninguém escreve errado, pra mim é um choque. Ninguém escreve errado, toda forma de escrita tá correta, eu não vejo e não concordo com isso (P8).

O estudante destacou dois pontos em sua fala que, de início, o surpreendeu. Primeiro, o respeito à diversidade e tolerância religiosa, que segundo ele, era trazido à tona por meio do discurso acadêmico, mas que, na prática, não se efetivou para todos; e o segundo, refere-se à forma de escrita que divergia da perspectiva defendida pelo docente, mas foi questionada pelo discente em sala de aula.

Já a discente P9 não relatou uma situação específica que tenha causado algum estranhamento inicial, mas salienta que divergiu de algumas situações que contribuíram para que ela fizesse objeções quanto à instituição. Da mesma forma, o discente P5 nos diz que se incomodou com certas situações em que um determinado discurso se sobrepõe ao outro, conforme transcrito a seguir:

[...] incomodam quando assim, quando algumas questões são colocadas no sentido de sobrepor a outras questões, porque se nós estamos na universidade então tudo tem que ter o valor agregado né, a mesma valorização. A partir do momento em que você começa a valorizar mais uma dinâmica, ou um tema, ou uma ideologia em detrimento de outras então você começa a se sentir incomodado, porque, porque algumas coisas são valorizadas e outras não são valorizadas lá dentro da universidade? Se na teoria quando você entra lá eles dizem que a universidade é um ambiente pra todas, todas as diferenças de conhecimento, então, quando começa a politizar a universidade, quando começa a transformar ideologia e alguns temas sobrepondo a outros, ou como se fosse mais importantes que outros, isso aí são coisas que às vezes incomodam sim (P5).

Percebe-se, pois, que para o discente havia um trato diferenciado para certos assuntos, enquanto outros não eram abordados da mesma forma, ou com a mesma valia.

A discente P7, de início, também sentiu certa resistência para compreender a visão de mundo presente dentro daquele novo ambiente. Segundo ela, a sua visão de mundo começou a ser desconstruída quando ingressou na universidade, o que, de início, foi algo difícil, mas, com o passar do tempo, foi sendo modificada.

No que diz respeito à palavra ‘universidade’, seu sentido semântico refere-se aquilo que é universal, aquilo que é sinônimo de generalidade, totalidade e universalidade. Assim, aqueles que ingressam em uma universidade compõem um grupo diverso, com diferentes

características socioeconômicas e culturais, ainda mais quando se trata de estudantes oriundos da região do Recôncavo da Bahia e do Vale do Jiquiriçá, regiões tão diversas e plurais em seus costumes e culturas. Por conta disso, levar em consideração também as peculiaridades que envolvem os jovens estudantes que compõem uma universidade é tão importante quanto o ensino e o desenvolvimento científico, pois quanto mais esses jovens sentirem-se inseridos e respeitados naquele ambiente, mais interesse ele terá para dar continuidade ao curso e alcançar a diplomação.

Esse momento inicial é visto por Coulon (2008) como o tempo de estranhamento, em que, simultaneamente, o estudante se desvincula de um passado familiar e percebe que a universidade é um ambiente diferente do ambiente do ensino médio. Em outras palavras, podemos dizer que o estudante está se adaptando ao ambiente universitário, percebendo que, diferentemente do período escolar, caracterizado pelo contexto familiar mais presente e modelo escolar disciplinar, na universidade o estudante está longe do seio familiar e frente a uma organização complexa, que exige um esforço pessoal ainda maior no sentido acadêmico e até mesmo das relações interpessoais.

Reconhecendo a importância deste primeiro contato acadêmico com a instituição e o ensino superior a UFRB vêm realizando ações importantes, dentre elas o Reencôncavo, evento que ocorre no início dos semestres letivos e tem como foco principal recepcionar os ingressantes. Através deste evento, organizado por cada centro de ensino de acordo com suas especificidades, os novos estudantes têm um contato mais próximo com a estrutura e os cursos de graduação da instituição, sendo também um meio de divulgar informações relacionadas ao meio acadêmico. Além disso, segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFRB (2023), desde 2017 a pró-reitoria de graduação vem realizando ações de acolhimento ao estudante no ato da matrícula.

As ações de acolhimento institucional se configuram como um instrumento importante de contato inicial estudantil, à medida que o ambiente universitário é apresentado aos ingressantes, que estão em processo de “aprendizado” da vida acadêmica. Por outro lado, faz-se necessário ações pontuais ao longo dos primeiros semestres visando a manutenção do vínculo estudantil, ou seja, para além das apresentações, torna-se relevante a implementação de projetos que contribuam no processo de adaptação. Nesse ínterim, a partir de 2022 a UFRB por meio da pró-reitoria de graduação tem colocado em prática o programa de tutoria por pares que têm como foco realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação de modo a auxiliar na afiliação estudantil e ao mesmo tempo proporcionar a integração entre os novos estudantes e veteranos.

Como sabemos, o fruto não nasce da árvore no momento em que é plantado, precisa ser regado, adubado, podado para que a árvore cresça, se fortaleça e gere boas frutas. Da mesma forma os resultados dessas ações possivelmente não serão visualizados de imediato, mas a médio e longo prazo poderão contribuir de maneira positiva para a diminuição dos indicadores de evasão deste centro de ensino, desta instituição.

### C) Corpo docente, questões pedagógicas e infraestrutura

Um aspecto importante a ser abordado quando tratamos sobre a evasão estudantil no ensino superior, é a relação entre os discentes e os docentes, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido e como isso reflete no modo de perceber o curso e a instituição, na perspectiva do estudante. Além disso, faz-se necessário entender-se a infraestrutura da instituição contempla as demandas específicas de um curso de graduação. Face a esse preâmbulo, nesta categoria apresentamos as falas dos estudantes acerca das suas relações com os docentes, questões pedagógicas e de infraestrutura da universidade, de modo mais aprofundado.

De modo geral, os participantes elogiaram a qualidade do corpo docente da instituição, destacando, inclusive, o fato dos professores terem boa qualificação profissional com mestrado e doutorado acadêmico. Entretanto, algumas falas evidenciaram dificuldades para com a relação professor-estudante, principalmente no que tange à didática e a metodologia, trabalhadas por alguns docentes. À exemplo, a fala da discente P3, transcrita abaixo:

[...] em relação ao curso foi à questão mesmo de, da dificuldade com os conteúdos. Eu lembro que a gente foi parar no diretório acadêmico por causa da fala de uma professora, que ela disse que iria fazer uma prova bem difícil pra gente, pra gente cair do precipício, e aí a maioria dos alunos reprovavam no componente dela, eu acho que foi mais essa questão aí (P3).

A discente descreve que além das dificuldades inerentes aos conteúdos do curso de licenciatura em física, conhecido no meio acadêmico por ser difícil, precisou enfrentar a forma pela qual a professora avaliou o conteúdo abordado. A avaliação, que é um meio de verificar o nível de conhecimento adquirido pelo estudante ao fim do processo de ensino e aprendizagem, nessa situação se tornou um instrumento de punição para os discentes. Mais à frente, P3 nos conta que este foi um dos motivos que a levou a sair do curso, pois a situação vivenciada gerou, em si, uma espécie de bloqueio, visto que, nos semestres seguintes, a professora poderia ministrar novamente o componente e levá-los, novamente à reprovação.

Ou seja, o receio de repetir várias vezes o componente, com o mesmo docente, por não aprovação, foi um dos obstáculos encontrados pela discente para a continuidade no curso.

Da mesma forma, a discente P9 relata que havia uma boa relação por parte de alguns professores para com os estudantes, entretanto, outros agiam de maneira distinta, não incentivando e estimulando os discentes no decorrer do curso, conforme descrito a seguir:

[...] esperava que o curso não fosse com essa dificuldade toda do jeito que foi, alguns professores não, eu tive professores que foram maravilhosos, como tive professores que não foram como é que eu vou dizer a palavra, não te incentivava, então assim ao invés de ser amigo, você criava certa resistência, eu acho que isso foi algo que também dificultou, não foi positivo (P9).

Notamos que não apenas a forma como o conteúdo é tratado, mas a relação instituída com os alunos, além do contexto da sala de aula, é importante para a continuação destes, no curso. No caso em análise, a participante não se sentiu incentivada a permanecer, por conta da forma de agir de alguns docentes, o que ocasionou a criação de barreiras. Ainda que o curso detenha um corpo docente qualificado, de nada adianta se o docente não levar em consideração a realidade em que este aluno está inserido, onde, muitas vezes, a demanda não se restringe apenas às questões de cunho acadêmico, mas perpassam também as relações interpessoais, construídas neste ambiente. Se o discente não se sente acolhido, se a prática pedagógica não considera também a realidade em que este estudante está inserido, muito provavelmente ele não encontrará ânimo para permanecer naquele espaço, por conta das barreiras que foram criadas.

Da mesma maneira, destacamos a forma como o currículo é organizado. Cursos da área de exatas, como licenciatura em física, são conhecidos no meio universitário pelo grau de dificuldade em relação aos conteúdos, o que leva muitos estudantes à desistência pelo baixo desempenho e, portanto, não avançam nos semestres, conforme relatado por P4:

De forma inicial o motivo pelo qual eu saí do curso, inicialmente o curso de física, foi por não ter mais condição de conseguir prosseguir, estudava, me esforçava, tinha época que relaxava também, mas na grande maioria do tempo me esforçava e não conseguia obter resultado, então eu acabei desistindo do curso (P4).

Para o discente, o fato do curso de licenciatura em física não ter um componente curricular de pré-cálculo, que poderia contribuir para sanar essa demanda, por conta disso, o curso inicialmente com duração de oito semestres letivos, tende a demorar mais tempo para conclusão. Nesse exemplo, o discente nos conta que foi devido às dificuldades com o componente curricular de cálculo, e também por ser pré-requisito para outros componentes,

que acabou se dessemestralizando, mas o maior motivo para sua desistência foi o fato de não conseguir obter o resultado desejado, mesmo com o esforço despendido.

Ribeiro e Higa (2015), ao realizar uma pesquisa com estudantes do curso de licenciatura em física, identificaram que metade dos participantes pontuaram, como fator para evasão, o nível estrutural, que englobava o tempo livre disponível para estudos e a formação anterior no ensino médio. Além disso, foram citados o nível institucional que se refere aos professores, e o alto nível de dificuldades do curso de física, pois os professores focam suas atividades na pesquisa, em detrimento do ensino/aprendizagem.

Outro fator negativo, destacado pelos participantes, foi à quantidade de greves e afastamento dos docentes para capacitação, sem o devido preenchimento de profissionais nas vagas provisórias.

As greves são ações realizadas pelos servidores (docentes ou administrativos) na busca de melhores condições de trabalho. Em instituições de ensino superior públicas, esse é um evento que esporadicamente ocorre e que, para o estudante, pode ser ruim, pois ocasiona um atraso na sua formação. Por conta disso, em algumas situações, o discente opta por mudar de curso ou concluí-lo em uma instituição particular, visto que haverá maior previsibilidade para a sua finalização:

A questão das greves, que naquela época foi quando tava tendo bastante greves e naquela época acaba prejudicando o aluno até na questão de formação, mesmo período que a gente ia ficar, faltava às vezes alguns professores, em algumas disciplinas, mas eu acho que é só isso (P6).

O discente P5 elogia o corpo docente que ministrava aulas nos primeiros semestres, todavia, elenca como fator negativo a saída destes para a realização de capacitação profissional sem o devido planejamento por parte da instituição, conforme o relato abaixo:

[...] como esses professores começaram a ter que sair pra, pra fazer capacitação, pra é, fazer doutorado, mestrado então, acabou sobrecarregando, o quadro de professores era um pouco reduzido, e aí sobrecarregava professores de outra área, às vezes professor de outra área tinha que sair, de outra disciplina que digo, tinha que sair pra cobrir, sair não né, eu to dizendo assim, tinha que deixar de dar prioridade a disciplina que ele dava pra de certa forma fechar esse espaço que estava vazio pelos outros professores, e assim, a universidade nesse ponto aí, a universidade deixou muito a desejar porque, mesmo sendo universidade nova, mesmo sendo um curso novo, acho que faltou a visão, de universidade, faltou visão que precisa de professores, que não pode ser qualquer professor, que tem que ser professor que tenha capacidade de entregar esse conteúdo de forma eficiente, então, o ponto negativo foi esse aí, foi que a universidade eu acho que não se planejou direito pro curso (P5).

Para o discente, o afastamento de parte do corpo docente efetivo para realização de capacitação sem a devida reposição foi visto como um fator motivador para a sua saída no curso, visto que a qualidade do ensino e a forma como o conteúdo passou a ser abordado não contemplavam as necessidades acadêmicas inerentes ao estudante em formação. O afastamento se evidencia como um instrumento importante para capacitação profissional, que contribuirá para o desenvolvimento da própria instituição de ensino, mas, ainda que esta seja por um período específico e uma situação esporádica, há de se pensar em estratégias para que a vaga temporária seja preenchida de maneira adequada, e contemple uma formação qualificada para o estudante, no decurso do afastamento docente. Ou seja, é necessário um planejamento por parte da instituição para que, nesses casos, haja a substituição condizente com a realidade e necessidade pedagógica do curso. Outro fator negativo, apontado pelos participantes, foi a falta de informações em relação aos processos acadêmicos e demais subsídios que a instituição disponibiliza: “[...] eu acho que só a questão mesmo da comunicação em relação aos recursos que na universidade pode tá entrando. Isso é algo que a universidade tem pecado muito, só isso eu acho que é ponto negativo” (P7).

A universidade se configura como um ambiente vasto, que tem como pilar as atividades de ensino, extensão e pesquisa, mas também possui uma estrutura administrativa e pedagógica distinta da realidade vivenciada por muitos dos estudantes que frequentam esse ambiente, e para, além disso, as instituições dispõem, ainda que insuficientemente, de recursos e auxílios para os estudantes. Na situação exposta por P7, houve a falta de orientação quanto aos subsídios que a jovem poderia ter acesso, tal como recursos de auxílio para permanência estudantil ou demais informações quanto às questões burocráticas. Sabemos que o ingressante, muitas vezes, não conhece a estrutura universitária e o que ela pode oferecer ao estudante.

Nesse sentido, cabe às instituições aperfeiçoarem a forma de transmitir as informações para os estudantes que iniciam o curso de graduação, por meio de canais de comunicação acessíveis ou através de contato direto, para que o mesmo conheça e tenha acesso a todos os recursos disponíveis nesse ambiente.

Outro ponto importante levantado pelos participantes foi em relação à infraestrutura, principalmente para cursos que demandam quantidade maior de recursos e materiais como licenciatura em educação física ou licenciatura em química. A licenciatura em educação física, por exemplo, requer uma gama de recursos e materiais voltados para a experimentação e vivência das práticas corporais como esporte, ginástica e outros, e por conta disso, requer espaços específicos como quadra poliesportiva e outros materiais. Da mesma forma, a

discente P10, do curso de licenciatura em química, o qual demanda laboratórios e insumos específicos para realização das atividades práticas, evidencia em sua fala a necessidade do aperfeiçoamento das estruturas institucionais: “[...] a biblioteca muitas vezes tinha falta de livro, não tinha aquele livro pra gente tá ali. Em relação à infra-estrutura tinha muita coisa ainda pra melhorar, como ainda tem a questão das salas” (P10).

Ao ingressar em um curso de ensino superior, almeja-se além do tão esperado diploma, uma formação qualificada que contemple todas as esferas do processo de ensino e aprendizagem, formando, assim, um(a) profissional e pesquisador(a) que tenha condições de atuar em sua área. Quando o estudante se depara com dificuldades para vivência de atividades práticas, específicas ao curso desejado, e que conseqüentemente podem interferir negativamente na sua formação, este pode se configurar como um fator importante para a saída de um curso, ainda que se tenha um corpo docente qualificado, como destacado pelos estudantes.

A evasão do ensino superior relacionada à infraestrutura, de acordo com o MEC (1997), se configura como um fator de caráter interno às instituições, oriundo da escassez na estrutura de apoio ao ensino de graduação, como laboratórios de ensino, equipamentos de informática, dentre outros. Além disso, acrescentamos que a insuficiência na infra-estrutura não contempla apenas os recursos materiais, mas, também, de pessoal. Conforme identificado neste estudo, os discentes entrevistados destacaram que a saída de docentes durante um período, ainda que para capacitação, sem o preenchimento da vaga de maneira qualificada, foi visto como um fator negativo e preponderante à evasão. Na visão do discente P5, conforme transcrito acima, faltou planejamento por parte da instituição no que toca aos recursos materiais, mas também quanto à organização e a substituição de professores durante o afastamento dos mesmos. Da mesma forma, a discente P6 coaduna com os discursos anteriores, conforme é dito abaixo:

[...] a questão mesmo da infraestrutura que infelizmente naquele momento não tinha, alguns materiais da biblioteca e a greve, algumas disciplinas que ficaram sem profissionais porque esses profissionais acabaram tendo que pedir licença pra fazer mestrado, doutorado então isso acaba prejudicando não é culpa deles, mas querendo ou não acaba prejudicando né os alunos (P6).

“Acaba prejudicando os alunos”; esse trecho da fala nos mostra que a discente se sentiu prejudicada por conta de fatores internos à instituição, que poderiam interferir na sua formação, seja em relação ao tempo para conclusão ou até mesmo na aquisição dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional. Ao se deparar em um ambiente com

falta de profissionais e recursos materiais escassos, o discente possivelmente irá buscar outra instituição ou curso que dispunha de melhores condições. Os dados que emergiram nesta pesquisa coadunam também com Mello et. al. (2013), que pontua a infraestrutura como um fator interno à instituição, que pode, sim, levar à evasão.

Considerando o que foi abordado, fica evidente, portanto, que a estrutura institucional, a relação entre os docentes e discentes, a forma como o conteúdo é abordado dentro do contexto da sala de aula e como é organizado dentro do currículo podem, conforme aponta a literatura especializada, influenciar na saída dos estudantes dos seus devidos cursos. A depender do curso, uns motivos se mostram mais relevantes do que outros, como é o caso, por exemplo, da licenciatura em educação física, onde a infraestrutura se evidencia como um grande problema, enquanto na licenciatura em física, o grande problema estaria vinculado às questões didático-pedagógicas.

O centro em que esta pesquisa foi realizada ainda hoje apresenta limites estruturais, funcionando em muitos dos seus espaços de maneira adaptada, tal como bibliotecas, laboratórios específicos para cursos como química e física, complexo poliesportivo e salas de aula. Há soluções possíveis, desde que tais questões sejam sempre levadas em consideração, tanto pela gestão quanto pelo corpo docente dos cursos, no momento do planejamento e da organização institucional, assim como também na elaboração do currículo, na disponibilização dos espaços físicos e dos materiais, observando-se sempre as peculiaridades de cada curso.

#### **4.4 Macro-contexto 03 – Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções (decisão em evadir do curso, o apoio familiar, as estratégias que poderiam ser realizadas durante o curso para contribuir com a permanência)**

##### **A) Questão Financeira**

A realidade, vivenciada por parte dos estudantes universitários, nem sempre é a ideal no que diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros para dar continuidade a um curso de graduação. Ainda que o discente não precise arcar com o pagamento de uma mensalidade por estar em uma instituição pública, existem outras demandas relacionadas ao aspecto financeiro para manutenção da vida universitária, como gastos com moradia, alimentação, deslocamento e, até mesmo, materiais acadêmicos como apostilas e livros. Além disso, a literatura especializada tem evidenciado que aqueles que ingressam em cursos de licenciatura,



normalmente são pessoas das classes socioeconômicas mais baixas, e que muitos conciliam os estudos com trabalhos e outros afazeres. As dificuldades financeiras que, muitas vezes, impedem o/a discente de dar continuidade em um curso de graduação, são consideradas como fator relevante para a evasão no ensino superior. Tal fator, também identificado nesta pesquisa, será abordado com maiores detalhes nesta categoria (Questão Financeira).

Nesse contexto, destacamos, inicialmente, a fala do discente P1, que pontuou as dificuldades financeiras como principal motivo para a sua saída do curso de pedagogia:

Ela (a decisão de evadir) foi tomada quando eu tava com proposta de um outro emprego, e esse emprego ia complicar muito mais a minha vida, minha ida de cidade, e o salário que eu tava recebendo no outro emprego tava muito apertado pra eu ficar pagando, e isso culminou pra eu sair, diretamente foi a questão financeira. Eu tinha solicitado o auxílio transporte, mas tinha sido negado eu tive que continuar pagando, como eu continuei pagando ficou muito apertado, porque já moro de aluguel, aí teve outras questões, ficou muito complicado, aí como tive outra proposta de emprego que me ajudaria mais, aí eu preferi ficar por aqui, na verdade coloquei a minha nota pra outro curso aqui, em outra licenciatura, e consegui passar, mas não era nada que eu queria, porque como te falei, computação é o curso que eu faço atualmente, pedagogia realmente era a minha melhor opção, mas foi exatamente por isso, financeiro mesmo (P1).

Ficou evidente que o discente tinha o interesse em dar continuidade ao curso, ainda que este não tenha sido sua primeira opção, contudo, se identificou com a área por conta dos componentes comuns ao curso de licenciatura em história (sua primeira opção no SISU), por outro lado, foi afetado pelas dificuldades financeiras, impedimento para se manter no ensino superior.

Como muitos estudantes que optavam pela licenciatura, P1 dividia o seu tempo com as aulas, que eram à noite, mas também com os trabalhos exercidos durante o dia, com os quais custeava seus gastos pessoais e universitários, tal como o pagamento do transporte, utilizado para o seu deslocamento. O estudante buscou apoio financeiro por parte da universidade, através do auxílio pecuniário para transporte, todavia, não foi contemplado, tendo que optar ou pelo trabalho, que lhe mantém financeiramente, ou os estudos em outra cidade. Diante desse impasse, o jovem optou por migrar para um curso na modalidade da educação à distância, numa outra instituição, o que lhe garantiria o tão sonhado diploma do ensino superior, além de um emprego, que lhe garantiria um melhor salário.

Da mesma forma, ao ser questionada sobre “em qual momento e como chegou a decisão de sair do curso”, a discente P10 pontua que a sua saída se deu pela dificuldade em conciliar a vida universitária com o trabalho, exercido nos horários vagos: “Por causa do

trabalho, não tava conseguindo conciliar, aí eu decidi sair do curso, no quinto semestre.” (P10).

Chama atenção o fato da discente ter cursado até o quinto semestre, ou seja, já estava na metade do curso, que tem duração mínima de oito semestres, no entanto, a necessidade de manter-se financeiramente levou-a a ter que optar entre os estudos ou continuar no trabalho, sendo levada a escolher a segunda opção. A discente P11, do curso de licenciatura em matemática e muitos outros que se deparam com a vida universitária, não possuem condições socioeconômicas suficientes para se manter em um curso de graduação, ainda que este seja de uma universidade pública.

A realidade é que parte dos jovens estudantes que ingressam, principalmente, em cursos de licenciatura, precisam conciliar a vida acadêmica com o trabalho, e nem sempre tem condições suficientes para dedicar-se exclusivamente aos estudos, que pode ser realizado em outro momento ou de outra forma, como por meio de um curso à distância que demanda menor custo financeiro. Os dados que emergiram nesta pesquisa coadunam com o que pensa Sampaio e Silva (2019), que identificaram que parte dos evadidos em um curso de licenciatura em matemática pontuaram o trabalho como principal motivo para sua saída.

Sob outra perspectiva, destaca-se também a grande desigualdade social existente em nosso país, que reflete nesse nível de ensino, mesmo com o crescimento do acesso ao ensino superior nas últimas décadas. Constata-se que existe uma grande lacuna entre os estudantes com melhores condições socioeconômicas, que tendem a optar por um curso de maior prestígio social, e aqueles com menores condições socioeconômicas, que são levados a optar por cursos com menor prestígio. Nesse contexto, Espinosa et.al. (2023) salienta que estudantes com maior poder aquisitivo tendem a finalizar um curso quando comparado àqueles com menos poder aquisitivo.

O fator financeiro como motivador para a evasão universitária é apresentado também no Modelo Integrado de Permanência, proposto por Cabrera e demais autores em 1992, conforme nos explica Costa e Gouveia (2018, p. 165):

Que a ajuda financeira e as atitudes imediatamente decorrentes se refletem positivamente, não só para equilibrar as oportunidades de ingresso de estudantes com a situação socioeconômica inferior, mas também por facilitarem a integração deste contingente de estudantes nos componentes acadêmico e social da instituição .

Ou seja, o modelo citado considera, dentre outras coisas, o fator financeiro como um motivador importante para a permanência do estudante em um curso de graduação, não

apenas nas questões acadêmicas, mas também nas questões sociais da instituição. Da mesma forma, Tinto considera que questões externas podem contribuir na decisão da permanência, como, por exemplo, necessidade de trabalhar, manutenção da família e a sua vivência em sala de aula (Franco et. al. 2021). Ressaltamos que, também, o relatório do MEC (1997) aponta as dificuldades financeiras do estudante como um fator de evasão externo à instituição.

De acordo com o que foi dito, fica evidente que a fala dos discentes que emergiram nesta pesquisa coincidem com o que a literatura e os modelos teóricos sobre este fenômeno apresentam. Por sua vez, ainda que a literatura aponte a questão financeira como um fator externo à instituição, a fala do discente P1, transcrita anteriormente, nos mostra que os auxílios pecuniários ou outros tipos de bolsas assistencialistas disponibilizados por uma instituição podem, sim, contribuir para a permanência universitária, tornando-se, de certa forma, um fator inerente à instituição.

#### B) Apoio psicopedagógico institucional

“Eu acho que se tivesse esse acompanhamento pedagógico e psicológico talvez a evasão seria menor” (P6). Iniciamos essa categoria com esta fala, pois reflete a relevância do apoio psicopedagógico de uma instituição, para a permanência estudantil no ensino superior. O acompanhamento da instituição não se restringe apenas ao desempenho do aluno dentro do curso, no que tange às notas ou produção acadêmica, mas rompe essa barreira e vai além. Quem ingressa no ensino superior se depara com uma nova realidade, um novo mundo a ser desbravado, e sem um devido direcionamento, por meio do auxílio pedagógico e/ou psicológico, este mundo se torna ainda mais difícil e, até mesmo, desmotivador. No caso da discente P6, um dos motivos relacionados a sua saída no curso foi a falta de previsão para conclusão do curso, após o período de greve, conforme transcrito:

[...] porque a gente não tinha perspectiva de formação, enfim, e eu acho que se a universidade pública, ela tivesse um direcionamento, não sei, do que pode chamar isso, então, um exemplo em cinco anos você tem que concluir o curso, é porque acaba deixando muito aberto quando eu trabalhava mesmo pegava duas disciplinas, três, e isso lá na frente acaba repercutindo, bom é, dá uma facilidade pro aluno dá, mas isso é bom até que momento? É isso, eu acho que faltou esse direcionamento, essa perspectiva de conclusão de curso, por conta das greves também, enfim (P6).

O planejamento pedagógico quanto às disciplinas a serem cursadas até a conclusão do curso poderia, nesse caso, contribuir para a permanência da estudante, que foi levada a sair do curso pela falta de direcionamento. Segundo Silva Filho (2007. p. 643), “[...] as expectativas

do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante”. Sem uma perspectiva quanto ao futuro, o discente torna-se mais propenso a evadir para um outro curso, ou até mesmo do sistema como um todo.

Da mesma forma a discente P7 descreve que sentiu falta de um direcionamento quanto às matrículas, pois, se tivesse conhecimento, teria realizado o trancamento para poder retornar futuramente ao curso:

Não sei pelo de letras, porque quando eu saí não fiz um trancamento né, foi uma desistência, faltou um pouco de esclarecimento em relação a isso também da universidade, que eu poderia ter trancado algumas disciplinas, e cursado outras, até eu conseguir pelo menos fechar o primeiro semestre pra não precisar desistir e sim fazer o trancamento e voltar dois anos depois, um ano depois (P7).

A fala das participantes demonstram as demandas psicopedagógicas dos estudantes que, muitas vezes, não são contempladas como um todo. Nos dois casos descritos, as discentes poderiam ter continuado o curso, se houvesse um acompanhamento através de um planejamento pedagógico que contemplasse as suas demandas.

Quando a instituição tem um serviço de apoio psicopedagógico, isto se configura como um diferencial na formação acadêmica do indivíduo, visto que apresenta benefícios a todos os que se envolvem na resolução de conflitos pessoais e coletivos, contribuindo, assim, para o enfrentamento de desafios e problemas que emergem no cotidiano acadêmico (Gubert, et.al. 2018).

Da mesma forma, Costa e Dias (2015) acreditam que as instituições de ensino superior assumem papel de destaque na permanência dos estudantes, no que tange à infraestrutura oferecida, como residência estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, restaurante universitário, dentre outros. O estudante precisa estar acolhido em todas as esferas, principalmente o novo ingressante, que se depara com uma realidade até então desconhecida. Isso se mostra de fundamental importância para que ocorra não apenas o preenchimento da vaga ofertada no SISU/vestibular, mas que o ingressante possa permanecer no curso e tenha uma formação acadêmica qualificada.

### C) O avesso da evasão: a permanência estudantil

Trazemos à tona essa categoria, pois partimos do pressuposto da permanência estudantil enquanto um fenômeno oposto à evasão. Assim, ao buscar compreender a saída do

estudante do curso, emerge a necessidade de entender também como esse estudante poderia permanecer no curso de graduação. Por conta disso, dentre as questões da entrevista realizada com os discentes, uma em específico, trata a respeito da permanência, ou melhor, do que a instituição poderia ter feito para influenciar a permanência do discente no curso. E nesse quesito, chama atenção a fala dos participantes que pontuaram ações que poderiam contribuir para a sua continuidade no curso, e que o motivo da evasão, de certo modo, está atrelado também ao motivo que poderia levar o discente à diplomação.

Por exemplo, o discente P1, que apontou a questão financeira como um elemento fundamental para a sua saída do curso, acredita que uma melhor análise do perfil dos estudantes que pleiteiam auxílios pecuniários para se manterem, poderia ter contribuído para sua permanência, visto que, mesmo tendo uma renda por meio do exercício laboral, este não foi suficiente para arcar com os custos de deslocamento.

Por outro lado, a permanência esteve atrelada às dificuldades pedagógicas e à relação com os professores. Esse fator foi pontuado principalmente pelos estudantes da área de exatas, como aqueles de licenciatura em física, sendo que, um currículo mais flexível, que contemplasse as dificuldades pedagógicas dos estudantes e a escuta das demandas destes, poderia interferir de maneira positiva para a permanência, conforme transcrito:

Eu acredito que se tivesse ouvido mais as demandas da gente na época que a gente falou em relação a essa questão da docência, eu acho também que se as disciplinas como eu te falei não fosse pré requisito daria também pra ter continuado (P3).

Ainda dentro do fator relacionado às questões pedagógicas, descrevemos o relato do discente P5, que afirma que teria permanecido no curso caso o corpo docente continuasse com o mesmo padrão de ensino inicial, após o afastamento dos docentes para capacitação, ou seja, faltou um melhor planejamento institucional. Além disso, destacamos também que o acesso às bolsas de permanência e melhor comunicação sobre os auxílios pecuniários e melhor esclarecimentos no que tange aos assuntos administrativos e acadêmicos poderiam ter feito com que a discente P7 permanecesse no curso.

A evasão no ensino superior por si só já é um fenômeno complexo, e quando tratamos da evasão em cursos de licenciatura de uma instituição interiorana, que contempla estudantes de múltiplos contextos socioeconômicos e culturais, entender os motivos atrelados a evasão discente se torna um processo ainda mais difícil, mas não impossível. Nessa categoria, discorreremos sobre as falas dos evadidos a partir de uma outra perspectiva, no caso, a permanência, e foi possível identificar que, ainda que os motivos que levam à evasão

(questões pedagógicas, financeiras, segunda escolha no curso etc.) tenham prevalecido, um olhar e um acompanhamento mais próximo às necessidades e realidades do estudante podem, sim, contribuir para a sua permanência.

Quanto a essa questão, Costa e Dias (2015) acreditam que mais do que tratar sobre a importância do aspecto econômico para permanência estudantil, outros fatores são ainda mais relevantes, uma vez que o estudante pode perceber que o curso é um bom investimento quando, por exemplo, há uma boa estrutura de apoio. Sendo assim, o estudante tem mais propensão a buscar alternativas para solucionar a dificuldade econômica. Ou seja, quando o estudante tem um fator motivacional relevante, ainda que seja a longo prazo, as dificuldades encontradas no decorrer do percurso universitário poderão ser, de alguma forma, contornadas, mas para tanto, é de extrema relevância que esse estudante tenha um apoio qualificado que lhe auxilie no decorrer da vida universitária.

Lembramos de Tinto (1993), que considera a permanência universitária a partir da integração que o estudante tem com o ambiente social e acadêmico ao qual está inserido, bem como o seu grau de expectativas futuras, educacionais e de carreira. Isto é, quanto maior o comprometimento despendido pelo estudante para com a instituição e com seus próprios interesses, e alto nível de integração acadêmica e social, menores serão as chances dele evadir.

Ou seja, não basta apenas que o estudante ingresse no ensino superior, é necessário que ele se sinta acolhido, possa interagir e participar daquele ambiente, até então desconhecido. O estudante precisa, portanto, passar pelo processo de afiliação ao mundo intelectual ao qual ingressou (Coulon, 1980). Diante disso, emerge a necessidade da ampliação de ações de acompanhamento estudantil dentro das instituições, de maneira até mesmo individualizada, que contemple as demandas dos estudantes no decorrer do processo de formação universitária, até à diplomação.

No que diz respeito à instituição em que esta pesquisa foi realizada, cumpre destacar a estrutura existente hoje no centro para este tipo de atendimento, o qual detém um núcleo específico vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/PROPAAE. A pró-reitoria promove o Programa de Permanência Qualificada (PPQ) que, segundo Relatório de Avaliação Institucional da UFRB (2023):

[...] é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, põe em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. É composto por diferentes ações de atenção

às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psicossocial, pedagógico) e assistência a demandas específicas (pg. 118).

Além disso conforme prevê o decreto número 7.234 de 2010, o qual dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que visa ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a UFRB dispõe do programa de permanência qualificada, direcionado para estudantes de baixa renda, com a oferta de auxílio residência, alimentação, dentre outros, além do apoio pedagógico. Associado a isso, os estudantes dispõem do programa de atendimento psicológico, que pode ser solicitado presencialmente ou por e-mail.

Ainda que tais programas sejam desenvolvidos dentro da instituição e se configuram como ações positivas para a permanência estudantil, ao que parece, ainda se faz necessário sua ampliação e/ou melhor divulgação entre os estudantes, tendo em vista que a falta do apoio psicopedagógico foi apontado como um fator motivador para a evasão. Entendemos a contribuição de tais ações na permanência estudantil e a importância do apoio psicopedagógico no enfrentamento à evasão em cursos de licenciatura.

#### **4.5 Expandindo as Categorias**

Um motivo relacionado à evasão discente no ensino superior, presente na literatura, diz respeito ao apoio da família, ou melhor, falta de apoio, que acaba influenciando na saída. Todavia, esse motivo não foi levantado pelos participantes deste estudo, ao contrário, os discentes, em geral, foram apoiados ou não sofreram interferências por parte dos familiares, principalmente, pelo fato de muitos serem os primeiros da família a ingressar em uma universidade.

Uma fala recorrente dos/as participantes foi o apoio, ou neutralidade, que tiveram da família no início do curso e o fato da maioria ser o/a primeiro/a da família a ingressar no ensino superior. Foi o caso de P1, que relata:

Minha mãe, como foi o primeiro filho a entrar na faculdade, foi muito feliz. Pra ela tá numa área, ela assim nunca definiu uma área que eu fosse entrar, ela só queria que eu conseguisse trabalhar com algo que eu gostasse dentro da faculdade, eu entrei, eu fiz tudo graças a ela foi assim, a maior apoiadora para eu continuar o curso (P1).

A fala do estudante evidencia o apoio por parte da sua família, em especial a mãe, que não interferiu na escolha do curso ou área em que o jovem deveria atuar. Ao mesmo tempo, o estudante também teve apoio dos amigos, por já ter experiência e contato com pessoas que trabalhavam com educação.

Da mesma forma, o discente P8 relata que a família achou positivo o seu ingresso no curso de licenciatura em letras, e que pelo fato de ter outras pessoas na família, no caso as irmãs, atuando na educação básica, esta foi uma conquista comemorada por todos, pois, além desse vínculo, ele também foi o primeiro da família a fazer um curso de nível superior.

O estudante P2, do curso de pedagogia/diurno e residente na cidade de Santo Antônio de Jesus, precisou se mudar para Amargosa, e contou com o suporte da família no momento em que deixou o emprego para realizar a mudança, conforme transcrito:

A minha família, pai e mãe sempre apoiou, nunca questionou a mudança até porque eu tinha trabalho fixo, tinha remuneração essas questões todas pra trocar pra mais quatro anos de formação e, mas previamente eu fiz uma reserva de emergência, sabendo que eu ia me deslocar da minha cidade, perder a comodidade de tudo, sair do lugar comum que eu tava pra fazer o curso universitário em outra cidade (P2).

A estrutura e suporte que teve da família foi importante para tomar a decisão de sair de um emprego relativamente estável, para iniciar um curso de graduação e dar início a uma carreira profissional. Assim como muitos, ele foi o segundo da família a entrar em uma universidade, visto que sua irmã já havia concluído um curso de graduação no Centro de Ciências da Saúde da UFRB. Como vimos, ambos são frutos desse processo de interiorização e democratização do acesso ao ensino superior.

Essa característica de “ser o primeiro (da família) a fazer universidade” é fruto das políticas de expansão e interiorização das universidades e instituições federais do país, bem como a democratização do acesso ao ensino superior por meio da criação de leis específicas, como a Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei de cotas, que dispõe que metade das vagas em universidades deverão ser reservadas para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de escola pública. Nesse ínterim, a UFRB surge aderindo à legislação vigente e atendendo a demanda dos jovens que moram no interior baiano, principalmente no Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá, que antes não tinham tão vasta oferta de cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, nesta região do estado.

Por sua vez, outros discentes mencionaram ter o apoio familiar, mas sem nenhum posicionamento específico quanto a escolha da profissão, tal como nos relata P3, quando questionada sobre o que sua família achou da escolha pela área da licenciatura: “Tranquila,



minha família sempre me apoiou até hoje também me apóia, então não teve nenhuma posição em relação a fazer não”.

O ingresso em um curso de licenciatura foi bem visto por familiares de dois discentes, principalmente devido a possibilidade de ascensão profissional e até mesmo social. Ainda que com muitos desafios a serem superados, para muitas famílias de classe popular e regiões interioranas, o ingresso em uma universidade, por si só, já se configura como uma forma de melhorar de vida, conforme nos relata P7:

Olha, eu fui a segunda a acessar a universidade da minha família. Então eu tive o apoio dos meus irmãos de querer que eu estudasse... quando você diz assim, olha, vou fazer letras, vou ser professora. Porque, era uma chance de ser algo melhor. Então, a gente vem de família humilde, não tinha essa expectativa de que nós alcançássemos esse. Então na hora que entrou no nível superior vai fazer uma faculdade e todo mundo ficou feliz. Ah! Mesmo que seja uma professora porque a gente hoje sabe do preconceito que existe quando você vai pra área da licenciatura. Mas foi motivo de felicidade (P7).

Chama atenção o final da fala da discente, que evidencia como a docência, no ensino básico, é vista pela sociedade brasileira atual, muito por conta da desvalorização da carreira e demais problemas vivenciados pelo professor.

Notamos que em meio às dificuldades que perpassam a profissão docente e o olhar pejorativo que, por vezes, permeiam a sociedade atual, a escolha por se tornar professor ainda consegue ser bem vista e valorizada por familiares daqueles que escolhem atuar na área.

Tomando como base o modelo de integração do estudante, proposto por Tinto (1975), leva-se em consideração que o estudante que ingressa no ensino superior detém uma série de experiências, atributos pessoais e até mesmo antecedentes familiares que irão interferir na definição da meta de conclusão e no comprometimento que ele irá disponibilizar para alcançar a meta. Nesse sentido, o contexto familiar e a expectativa gerada por estes, se tornam um fator importante para que o estudante permaneça no curso.

Diferentemente do que propõe Tinto, os casos analisados nesta pesquisa nos levam a inferir que o fator família não contribuiu para que os discentes decidissem abandonar o curso, ao contrário, os estudantes sempre tiveram apoio por parte da família, e/ou não tiveram interferência para escolha do curso de graduação, sendo essa decisão tomada a partir de interesses pessoais.

Bean (1980) também considera que as experiências do estudante anteriores ao ingresso no ensino superior, tais como educação familiar, desempenho no ensino médio, cidade natal e distância de casa, seriam influências prévias ao ingresso do estudante na instituição, que

podem contribuir com a evasão. No que tange à educação familiar, evidenciamos neste estudo um suporte da família para com os estudantes antes e depois do ingresso no ensino superior, não sendo este, a nosso ver, um dos motivos predominantes para que os estudantes evadam dos cursos de licenciatura. Em relação aos participantes deste estudo, ainda que os estudantes não tenham permanecido no curso de origem, para muitos, esta foi a primeira vez que um familiar teve acesso ao ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o título deste capítulo nos conduza à ideia de encerramento, acreditamos que este estudo não se finda com essa escrita. Conforme destacamos no decorrer deste trabalho, à longa data, acadêmicos vem desenvolvendo pesquisas no intuito de conceituar, identificar e calcular o fenômeno da evasão na educação superior, os quais podem ser observados na publicação e divulgação de artigos, trabalhos de conclusão de curso e teses acadêmicas disponíveis em periódicos. Por outro lado, a discussão sobre essa temática apresenta diferentes vertentes e precisa ser analisada a partir de ângulos variados, pois o ambiente social, econômico e cultural onde se insere o estudante e a instituição em que este ingressa se configuram como fatores motivacionais que podem levá-lo à não conclusão de um curso de graduação.

Esta pesquisa, que teve como objetivo ampliado compreender os motivos da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), demonstrou a complexidade do tema evasão e como este vem sendo discutido e tratado por pesquisadores ao longo das últimas décadas, evidenciando também a dificuldade em definir um modelo teórico único que contemple todas as minúcias que envolvem a saída de estudantes universitários do curso, sem a devida conclusão.

Modelos teóricos buscando entender e conceituar a evasão vêm sendo elaborados a nível internacional desde meados dos anos 1970, e buscam discutir o fenômeno sob a ótica dos fatores que levam a evasão do curso, sendo o pioneiro nos estudos Vicent Tinto, o qual serviu de base para o desenvolvimento de outros modelos teóricos posteriores.

No contexto brasileiro, o levantamento bibliográfico revelou que a preocupação com a evasão evidencia-se a partir dos anos 1990, e é marcada, principalmente, pela expansão das instituições de ensino superior e ampliação das vagas nesse nível de ensino, em meados dos anos 2000. As pesquisas nacionais, em sua maioria, se configuram como estudos de casos, e retratam a realidade da evasão em uma determinada instituição, curso ou área de ensino, considerando por vezes os fatores que levam à evasão discente, de maneira isolada.

Estudos também buscam conceituar o termo que comumente é visto como sinônimo de abandono, desistência ou até mesmo fracasso acadêmico. De todo modo, os termos evidenciam em sua essência o mesmo sentido: saída definitiva do estudante do curso de origem, ao qual está vinculado, sem a devida conclusão. Sendo essa saída uma migração para outro curso ou instituição distinta, ou a saída do sistema de ensino superior, que ocorre

quando os estudantes não dão continuidade na vida acadêmica. Ademais, os estudos têm apontado para a caracterização da evasão a partir dos motivos que influenciam o estudante a sair do curso, variando desde os motivos institucionais até mesmo os pessoais.

Em geral, os estudos apontam que diferentes motivos estão relacionados à saída do estudante antes da diplomação, e envolvem questões de ordem pessoal, financeira, acadêmica e, até mesmo, profissional, relacionadas à falta de valorização da carreira, como ocorre constantemente com os cursos de licenciatura. As ações institucionais que permitem ao jovem ingressante perceber as vantagens da futura carreira, bem como demais estratégias que contribuem com a permanência desse estudante, serão mais bem direcionadas a partir de estudos específicos que possibilitam uma melhor compreensão da realidade que leva à evasão acadêmica. Assim, estudos desta natureza são relevantes, pois possibilitam, como consequência, programar ações que podem contribuir com a diminuição das taxas de evasão nessa modalidade de graduação.

No que diz respeito aos motivos que levam os estudantes dos cursos de licenciatura, aqui, especificamente os do CFP, a evadirem, o nosso estudo evidenciou especificidades relacionadas à realidade da região na qual a universidade se encontra, tal como a necessidade de deslocamento pelo fato de residirem em cidades circunvizinhas, sendo o trajeto realizado também pelos estudantes do turno noturno, que normalmente trabalham durante o dia em sua cidade. Além de serem trabalhadores-estudantes, gastavam horas de estrada para chegar ao *campus*, tornando o percurso acadêmico ainda mais cansativo e até mesmo desmotivante, devido a inviabilidade de participar e se integrar às demais atividades universitárias como eventos, projetos de pesquisa e extensão, dentre outros.

Outro ponto que merece destaque é a escolha de um curso como sendo a segunda opção, atitude frequente em estudantes que ingressam na licenciatura, por não alcançarem a nota suficiente de corte do curso de seu interesse, ou como evidenciado, por não terem condições de migrar para outras cidades em que o curso desejado oferece vagas. Este se mostrou um forte motivo para a saída do curso, uma vez que o estudante pode continuar concorrendo ao vestibular/SISU; outro forte motivo seria, simplesmente, a não identificação com a área escolhida.

Associado a isso, temos o fato de que a implementação do SISU possibilita ao candidato, com a mesma nota, concorrer à vaga de graduação por duas vezes em um único ano, pois o processo do SISU é semestral e unificado, sendo possível ingressar em qualquer instituição pública ou privada que tenha aderido aos programas governamentais. Tal ação é

relevante no sentido de ampliar as oportunidades e formas de acesso ao ensino superior, contudo, aumenta a rotatividade entre os cursos, refletindo na evasão.

Evidenciamos também que a evasão está atrelada às relações pedagógicas instituídas entre o corpo docente e discente da instituição, como abordagem metodológica, formas de avaliação, e até mesmo relações sociais entre esses sujeitos. Tais questões foram mais destacadas nas falas dos evadidos dos cursos de licenciatura em física, em consonância com a literatura atual. Atrelado a isso temos as dificuldades de conhecimento prévio, advindas do ensino básico, muitas vezes deficitário, além do fato de que parte dos ingressantes de licenciatura advém de escolas públicas.

Igualmente destacamos a importância do processo de adaptação estudantil, organizado em três etapas, conforme aponta Coulon (2008), e do acolhimento institucional no decorrer desse processo inicial e durante todo o percurso acadêmico, uma vez que os estudantes pontuaram a falta de um apoio psicopedagógico por parte da universidade, mesmo já estando em semestres avançados. Além disso, outro motivo evidenciado foi a dificuldade em se manter financeiramente na universidade, tendo o estudante que escolher entre dois caminhos: trabalhar ou estudar, sendo a primeira opção a escolha da grande maioria.

Todavia, não identificamos na fala dos evadidos relação entre o grupo familiar ao qual estavam inseridos, com o fator desistência; pelo contrário, a fala dos participantes demonstrou apoio ou neutralidade por parte dos familiares em relação à escolha do curso. Ademais, muitos foram os primeiros da família a ingressarem no ensino superior, sendo este um dado relevante, pois mostra a importância de uma universidade pública no Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá, que acolhe estudantes de diferentes perfis e de diversos municípios.

Para além do nosso problema de estudo (a evasão), destaca-se como ponto positivo o fato de que a UFRB, enquanto instituição que atende as demandas universitárias presentes no interior baiano, abrange não apenas as cidades em que se instala, mas também as cidades menores, circunvizinhas, proporcionando o ingresso de um público heterogêneo na universidade. Isso se deve também às políticas de democratização e acesso ao ensino superior, por meio de ações como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ao qual a UFRB aderiu.

Enquanto política pública, o REUNI previa o aumento de vagas de ingresso (especialmente no período noturno), elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento ao final do prazo de cinco anos, e a diminuição das taxas de evasão no ensino superior. Coube-nos, portanto, conforme nos propusemos nesse estudo, buscar compreender o que tem, efetivamente, levado os/as discentes do CFP à evasão,

propondo a elaboração de ações que visem fomentar a permanência dos estudantes, conforme proposto inicialmente nas metas do REUNI.

Ainda que esta não tenha sido a intenção principal deste trabalho, à luz do que discutimos, apresentaremos agora sugestões que podem contribuir para a minimização da evasão no ensino superior, a partir das falas dos evadidos:

1. Melhorar a relação entre docente e discente, no sentido de escutar mais as demandas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes;
2. Ampliar o acesso à assistência estudantil e aperfeiçoar os instrumentos de concorrência a auxílios pecuniários de permanência de forma a abranger mais estudantes que precisam do auxílio;
3. Ampliar a oferta de bolsas de forma a contribuir com a manutenção financeira do estudante dentro da instituição;
4. Aperfeiçoar a grade curricular dos cursos, incluindo disciplinas introdutórias, auxiliando na construção de uma base para conteúdos considerados mais difíceis;
5. Disponibilizar um acompanhamento pedagógico e psicológico mais próximo ao estudante;
6. Melhorar a comunicação para com os estudantes no que tange à esclarecimentos em relação aos programas disponibilizados pela instituição, considerando a realidade dos estudantes que frequentam esse espaço, em sua maioria trabalhadores;
7. Facilitar mais o acesso dos alunos a materiais didáticos, e fazer uso de recursos tecnológicos.

Esclarecemos que as propostas acima foram sistematizadas a partir das sugestões dadas pelos estudantes durante as entrevistas, mas podem, certamente, serem viabilizadas e servirem como um norte para o desenvolvimento de ações futuras para este centro de ensino (CFP) tão relevante para a população da região na qual está inserido.

Por fim, reiteramos a importância dos estudos sobre evasão, para uma melhor compreensão deste complexo fenômeno que, infelizmente, desponta no cenário do ensino superior brasileiro. No entanto, novos passos precisam ser dados nessa caminhada, de forma a consolidar um modelo teórico mais amplo, que compreenda as especificidades atreladas à saída dos estudantes universitários brasileiros dos seus cursos, de acordo com a realidade na qual estes se inserem, pois a evasão não pode ser vista a partir de uma única perspectiva, uma vez se tratar de um fenômeno multifatorial.

## REFERÊNCIAS

- ADACHI, A.A.C.T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214p. Dissertação (Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, MG. Disponível em [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7UPMBA/1/disserta\\_o\\_ana\\_am\\_lia\\_adachi.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7UPMBA/1/disserta_o_ana_am_lia_adachi.pdf) Acesso em abril de 2023.
- ADACHI, A.A.C.T. Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. 2017. 313 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- ALMEIDA, M. S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011. 80 p.
- ALMEIDA-FILHO, N. E., SOUZA, L. E. Uma protopia para a universidade brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, nº 105, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5525>. Acesso em: junho de 2023.
- Ambiel, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14(1), 41-52, 2015.
- Ambiel, R. A. M. **Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior: manual técnico**. São Paulo: Hogrefe. 2017.
- ANDRADE, J. B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. 2014. 179 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Miltons Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ALVES, D. C. Evasão na Educação Superior: O caso de uma universidade pública baiana. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Uberlândia, v. 11, n. 1, 2021.
- 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, p. 365-382, jul./set. 2006.
- ANJOS, A. P. S. do P.; MARTINS, N. da S.; PIGNATA, E. K. de A. A. A evasão nos cursos de licenciatura da UNEB e os impactos na formação docente no oeste da Bahia. **Momento: diálogos em educação**. v. 28, n. 1, p. 367-380, jan./abr. 2019.
- ARAÚJO, T. L. **Política educacional da UFRB: relatório técnico sobre a evasão nos cursos de graduação**. 2020. 193p. Dissertação (mestrado em Gestão de Políticas Públicas e

Segurança Social) - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas.

ATCHE, A. C. dos R. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012**. 2014. 142p. Dissertação (mestrado em estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Ana Cláudia dos Reis. Salvador.

ASTIN, Alexander. **Preventing students from dropping out**. MMichigann: Jossey-Bass, 1975.

ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 297-308, Jan. 1984.

ASTIN, A. W. Student Involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, v. 40(5), p. 518-529, 1999.

AZEVEDO, A. R. A. **Evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio?**. In: ALBUQUERQUE, A. E.M.; MORAES, G. H. (org.) *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Pesquisa em Educação e Transformação*. Brasília, Inep/MEC, v. 3, p. 165- 198, 2019.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 28 fevereiro de 2023.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762> acesso em 11 de maio de 2022.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: PINHEIRO, A.; RETO, L. A. São Paulo: Edição 70, 2016.

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



BITTAR, M.; ALMEIDA; C. E. M. de; VELOSO, T. C. M. A. **Ensino noturno e expansão do acesso dos estudantes-trabalhadores à educação superior.** In:BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org.). Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 89 - 110 – (Coleção Inep 70 anos, v. 2), 2008.

BOTTONI, A.; COSTA FILHO, G. B. da.; SARDANO, E. de J. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** COLOMBO, S. S. (org.). Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia.** São Paulo: Ática, p. 46 – 81, 1983a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** 3. ed. Livraria Francisco Alves editora , 1992 Rio de Janeiro.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em novembro 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em junho de 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.3076/2020.** Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, de 02 de junho de 2020. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node01ub2318rlvqdx118c2y4j9nufs6151558.node0?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01ub2318rlvqdx118c2y4j9nufs6151558.node0?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020). Acesso em novembro 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico.** Brasília, DF: INEP, 2014.

CABRERA, Alberto. F.; NORA, Amaury.; CASTAÑEDA, Maria. B. College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v.64, nº 2, p. 123-139, 1993.

CAMPOS, C. A. **Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2018. 173p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CASANOVA, J. R. Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, SP, v. 28, n.57, p. 05-22, Jan. - abr. de 2018.

CASTRO, A. K. dos S. S. de. TEIXEIRA, M. A. P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicol. Argum.** Curitiba, v. 32 nº 79, p. 9-17, 2014.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no Ensino Superior:um estudo no curso de Psicologia da UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COIMBRA, C. L.; COSTA, N. C. D.; SILVA, L. B. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.

COSTA, O. S. da.; GOUVEIA, L. B. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. **Revista Eletrônica de administração.** Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 155-182, Set./Dez. 2018.

COSTA, S. L. da.; DIAS, S. M. B. Permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais.** v.9, n .17 e 18, p. 51-60, Jan/Jun e Ago/Dez de 2015.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: EDUFBA, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil.** In: FARIA- FILHO, L. M. de.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, Coleção Historial, 6, 2000.

CUNHA, M.; LIMA, T. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais.** Curitiba, v. 14, n. 28, jun. de 2020.

CURY, C. R. J. A Desoficialização do Ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em de novembro de 2021.

DURKHEIM, É. **O suicídio. Estudo de sociologia**. Tradução de Carlos Henrique Cardim e Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESPINOSA, T.; CALSIN, I. W.; HEIDEMANN, L. A.; MORAES, K. Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 45, e20220259, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0259>, acesso junho/2023.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcMLSPfp8r/?lang=pt> acesso em junho de 2023.

FERNANDES, J.; GUIMARÃES, M. H. U.; ROBERT, A.; PASSOS, M. M. Estudo da evasão dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Física: uma análise à luz da Teoria do Sistema de Ensino de Bourdieu. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 105-126, abr. 2020.

FILHO, R. L. L. e S.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M.; MOTEJUNAS, P. R.; Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Instituto Lobo para o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 132, p.641-659. Set/Dez, 2007.

FIOR, C. A. Evasão do ensino superior e papel preditivo do envolvimento acadêmico. **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**. v. XIII, n. 1, jan-jun, p. 9-32, 2021.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FRANCO, B. V. do E.; DORNELES, P. F. T.; MARRANGHELLO, G. F.; HEIDEMANN, L. A. **Evasão no Ensino Superior: Discussão Teórica sobre os modelos propostos por Vincent Tinto**. In. PEREIRA, A. de C.; MARTINS, C. da S. L.; DORNELES, P. F. T.; JUNQUEIRA, S. M. da S. (org). Formação acadêmico-profissional: contribuições do mestrado em ensino da Unipampa para a pesquisa em Educação. São Paulo, 2021.

GARCIA, L. M. L. da S.; LARA, D. F.; ANTUNES, F. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 112-136, mar. 2021.

GEMAQUE, R. M. de O.; CHAVES, V. L. J. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 30, p. 71-91, jul./dez. 2010.

GILIOLI, R. de S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. Estudo Técnico. **Brasília: Câmara dos Deputados**, 2016. Disponível em: <[https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/28239/evasao\\_instituicoes\\_gilioli.pdf?sequence=1](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/28239/evasao_instituicoes_gilioli.pdf?sequence=1) > acesso em novembro de 2022.

GUEDES, E. da S.; MOREIRA, L. P. Evasão no curso de pedagogia de uma federal do Rio de Janeiro. **Instrumento: Revista de. Estudo Pesquisa e Educação**. Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.

INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior INEP**, Brasília, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: junho de 2023.

JARBAS, C. S.; SILVA, K. S. P. da S. Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31096-31106, 2019.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista de Educação da Unisinos**. v. 18, n. 2, p. 121-129, mai/ago de 2014.

LIMA, T. CUNHA, M. Iniciais. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 28. Junho de 2020.

LOPES, R.; RIBEIRO, G.; LISBOA, L. S.; SILVA, J. L. P. da.; TACONELII, C. A. Fatores associados à evasão de calouros no ensino superior: um estudo com dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e280042, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mXS7XQzDQ5S3H9TXCvNWLJj/>, acesso em junho de 2023.

NIEMBA, A. Abandono dos estudantes no ensino superior: o modelo de Vicent Tinto. **Revista AMAZônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**. v. XIII, n. 1, pág. 195-211, jan-jun, 2021.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. In. Soares, Maria Susana Arrosa (Coordenadora). A educação superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, IESALC – Unesco - Caracas. Porto Alegre, novembro de 2002.

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V.; VASCONCELOS, N. V. C.; FURUKAVA, M.; HÉKIS, H. R.; PEREIRA, F. A. B.; de. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

RELATÓRIO Meira Matos. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, n. 23.122 – Ano LXVIII; 25 de agosto de 1968. disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/doctreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/doctreader#) . Acesso em junho de 2023.

RIBEIRO, E.; HIGA, I. **Evasão e Permanência num curso de Licenciatura em Física**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de Novembro de 2015.

SADOYAMA, A.; REZENDE, K.; SANTOS, M. SADOYAMA, G. Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, vol. XX IV, n.3, p. 92-103, 2020.

SAMPAIO, J.C. SILVA, K. S. P. da. Evasão na licenciatura em matemática: desafios e ações. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31096-31106 dec 2019 .

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. **A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa**. In: SAMPAIO, S.M.R. (Org.) Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, J. dos. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU**. 2017. 474p. Tese (doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação. Portugal.

SANTOS, Janete dos. TORRES, Leonor. A evasão na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: um estudo inicial. II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O Governo Das Escolas: Atores, Políticas e Práticas. **Universidade do Minho-Instituto de Educação Departamento de Ciências Sociais da Educação**. Portugal. 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39988/1/Texto%20JS%20LLT%20II%20CICSE%202015.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2023.

SILVA, F. I. C. da.; RODRIGUES, J. de P.; BRITO, A. K. A.; FRANÇA, N. M. de. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação, Campinas**. Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012

SILVA FILHO, R. L. L e.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M.; Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Instituto Lobo para o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 132, p.641-659. set/dez, 2007.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A. **Pesquisa Científica**. In. GERHARDT, E. e SILVEIRA, D. T. (org). Métodos de pesquisa. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, J. G. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP**. Campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, Agosto/1996.

SOUZA, T. S.; SÁ, S.; CASTRO, P. A. Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 44, p. 63-82, 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, ago 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em junho de 2023.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, p. 312, 1993.

TINTO, Vincent. Dropout From Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975.

UFRB, PROGRAD. **Diagnóstico preliminar sobre evasão em cursos de graduação da UFRB (2009.1-2011.2)**. Cruz das Almas: UFRB Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/prograd/component/phocadownload/category/117?download=814:diagnostico-preliminar-da-evasao-dos-cursos-da-ufrb> Acesso em 16 de novembro de 2020.

UFRB. **Relatório de Autoavaliação Institucional: Relatório Final do Quinto Ciclo Avaliativo 2021-2023**. Comissão Própria de Avaliação – CPA / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, 2023.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação, Campinas**. Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

## ANEXO I

### Questionário sociodemográfico e acadêmico, adaptado de Campos (2018)

1. Qual a sua Idade?
2. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
3. Gênero: ( ) Transgênero ( ) Cisgênero ( ) não-binário ( ) Não sei /não quero responder  
( ) Outro – Qual?
4. Estado civil:  
( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ou em União Estável ( ) Viúvo (a) ( ) Separado (a)
5. Nacionalidade: ( ) Brasileira ( ) Outra – Qual? \_\_\_\_\_
6. Município e Estado de nascimento \_\_\_\_\_
7. Nível atual de escolaridade: ( ) Ensino médio completo ( ) Ensino superior incompleto ( cursando) ( ) Ensino superior completo ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
8. Nível de escolaridade de sua mãe:  
( ) Não alfabetizada ( ) Alfabetizada  
( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo  
( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo  
( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo  
( ) Pós-graduação incompleta ( ) Pós-graduação completa  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
( ) Não sei
9. Nível de escolaridade de seu pai:  
( ) Não alfabetizado ( ) Alfabetizado  
( ) Ensino fundamental incompleto ( ) Ensino fundamental completo  
( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo  
( ) Ensino superior incompleto ( ) Ensino superior completo  
( ) Pós-graduação incompleta ( ) Pós-graduação completa  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
( ) Não sei
10. Você cursou o ensino médio:  
( ) Todo em escola pública  
( ) Todo em escola particular (sem bolsa de estudos)  
( ) Todo em escola particular (com bolsa de estudos)  
( ) A maior parte em escola pública  
( ) A maior parte em escola particular (sem bolsa de estudos)

A maior parte em escola particular (com bolsa de estudos)

11. Qual curso de graduação você ingressou e não concluiu?

12. Com qual idade você ingressou no curso de graduação?

13. Você já havia realizado outro curso de graduação antes de ingressar na UFRB para fazer licenciatura?

Em caso afirmativo, qual curso era, e este foi finalizado?

14. Em qual semestre do curso estava no momento da evasão?

15. Forma de ingresso no curso:

Vestibular  Sisu – Ampla Concorrência

Sisu – cotas Qual (is)?  Renda  Escola pública  Autodeclarado (a) negro (a)

Transferência interna  Transferência externa  Transferência compulsória  Ingresso como portador de diplomado  Outra, qual?

16. Em que ano e semestre você ingressou no curso? \_\_\_\_\_

17. O curso no qual ingressou era a sua primeira opção de escolha?  Sim  Não

18. Em caso negativo, qual curso era a sua primeira opção de escolha? \_\_\_\_\_

19. A UFRB era a sua primeira opção de instituição para realizar o curso de graduação?

Sim  Não

Em caso negativo, qual instituição era a sua primeira opção de escolha?

20. Você já residia em Amargosa antes de iniciar a graduação?  Sim  Não

21. Durante o período em que esteve matriculado no curso de graduação, você residia:

Sozinho  Com a família  Em república estudantil  Na moradia estudantil

22. Você tinha filho(s) no período em que esteve matriculado no curso de graduação?

Sim  Não

23. Durante o período em que esteve matriculado (a) no curso de graduação, você:

Dedicava-se integralmente aos estudos

Estudava e trabalhava

24. Dentre as atividades listadas abaixo, de qual (is) você participou durante o período em que esteve matriculado no curso de graduação?

Monitoria  Iniciação Científica  Estágio  Projeto de Extensão  Nenhuma  Outra Qual? \_\_\_\_\_

25. Você estuda atualmente?  Sim  Não

Se você respondeu afirmativamente, qual curso você estuda? \_\_\_\_\_

26. Você trabalha atualmente?  Sim  Não

Se você respondeu afirmativamente, qual a sua ocupação atual? \_\_\_\_\_



## ANEXO II

### **Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (Ambiel, 2017, adaptado por Campos, 2018).**

A seguir, encontraremos uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um desses motivos foi considerado fraco ou forte para influenciar a decisão de abandonar ou afastar-se do seu curso superior. Sendo:

1 = muito fraco 2 = fraco 3 = médio 4 = forte 5 = muito forte

A seguir, marque o quanto (1, 2, 3, 4 ou 5) cada um dos motivos foi considerado forte ou fraco para influenciar a decisão de abandonar ou afastar-se do seu curso universitário:

1. Dificuldades financeiras para se manter no curso					
2. Ter que morar longe da família					
3. Não ter certeza se estava no curso certo					
4. Imaturidade dos colegas					
5. Dúvidas com relação a escolha profissional					
6. Reprovação mais de uma vez na mesma disciplina					
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas					
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala					
9. Perceber que o meu curso superior não era a única possibilidade para conseguir um bom emprego					
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho					
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas					
12. Não fazer amigos na universidade					
13. Reprovação em várias disciplinas					
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo					
15. Precisar morar em república					
16. Decepção com o curso					
17. Meu emprego exigir muito de mim no momento					
18. Estar na universidade por imposição da família					
19. Aumento das despesas em casa					
20. O mercado de trabalho ser muito limitado					
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios					
22. Ter caso de doença grave na família					
23. Perceber que a atividade profissional não seria tão prazerosa quanto eu imaginei					
24. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior					
25. Perceber que o curso poderia não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro					

26.Morar longe da faculdade/universidade					
27.Reprovação em uma disciplina					
28.Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente da minha					
29.Não saber ao certo onde poderia trabalhar depois de me formar					
30.Ter desempenho baixo em algumas disciplinas					
31.Vontade de conhecer outro curso					
32.Falta de livros na biblioteca					
33.A carreira não é como eu achava que seria					
34.A maneira como os professores ensinavam					
35.A faixa salarial da profissão é muito baixa					
36.Não haver internet disponível no <i>campus</i>					
37.Relacionamento ruim com os professores					
38. Ser de uma classe social diferente de meus colegas					
39.Dificuldade para entender as matérias do curso					
40.Ter que morar sozinho					
41.Professores não darem atenção aos alunos					
42.Não ter ajuda dos colegas quando tinha dificuldades para aprender algum conteúdo					
43.Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados					
44.Não ter tempo de realizar os estágios					
45.A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico					
46.Dificuldade de acesso à internet no <i>campus</i>					
47.Tirar notas abaixo da média					
48.Necessidade de comprar um imóvel					
49. Falta de assistência da coordenação do curso					
50.A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbios					
51.Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos					
52.A instituição ser desorganizada					


ANEXO III  
Termo de Anuência



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

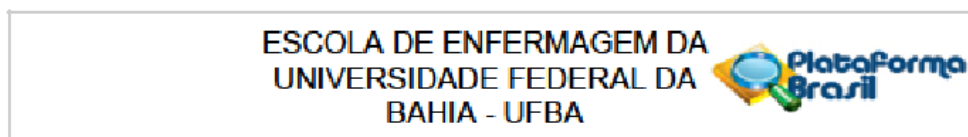
O Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, aqui representado por Creuza Souza Silva, ocupante do cargo de Diretora, autoriza a pesquisadora **Cristiane Borges Pinheiro**, a desenvolver nesta instituição, por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - PPGEISU, o projeto de pesquisa intitulado **“MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB”**, sob orientação do **Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro** e coorientação do **Prof. Dr. Sérgio Augusto Franco Fernandes**, e que será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução n.º 466/2012 e 510/2016 – CNS. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta, que será executada pelos seus pesquisadores, e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador/BA, 26 de maio de 2022.

  
\_\_\_\_\_  
Creuza Souza Silva  
Diretora do Centro de Formação de Professores

Creuza Souza Silva - SIAPE 1813303  
Diretora do Centro de Formação de Professores - CFP/UFRB  
Portaria Nº1062, publicada em 11/10/2019

**ANEXO IV**  
**Parecer Final Comitê de Ética e Pesquisa**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB

**Pesquisador:** Cristiane Borges dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 62851222.8.0000.5531

**Instituição Proponente:** Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.727.788

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa que abordará MOTIVOS DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFRB

Segundo informações contidas no documento Informações Básicas do Projeto da Plataforma Brasil, "O presente estudo visa responder à seguinte pergunta: 'Quais fatores estão relacionados à evasão dos/das estudantes dos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?' A pesquisa tem, como objetivo geral, I- Identificar as causas da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E como objetivos específicos, visamos: 1) Traçar o perfil dos/das discentes que abandonam os cursos de licenciatura; 2) Verificar até que ponto as políticas de permanência estudantil interferem nos motivos da evasão nos cursos de licenciatura. Será utilizada uma abordagem metodológica quantitativa/qualitativa. A natureza quantitativa dessa pesquisa refere-se à coleta e análise dos dados referentes ao público alvo deste estudo, por meio do Sistema Acadêmico da instituição, sendo aplicado um questionário aos/às evadidos/as. Quanto à metodologia qualitativa nesse estudo, esta possibilitará uma interpretação dos resultados que perpassa a representação numérica, por meio das questões abertas. Sendo assim, será possível compreender com maior clareza os motivos que levam à evasão discente nos cursos de licenciatura do CFP/UFRB e, por consequência, implementar ações que possam contribuir com a diminuição das taxas de evasão."

<b>Endereço:</b> Rua Augusto Viana S/N 3º Andar		
<b>Bairro:</b> Canela	<b>CEP:</b> 41.110-060	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR	
<b>Telefone:</b> (71)3283-7515	<b>Fax:</b> (71)3283-7515	<b>E-mail:</b> cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.727.788

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

**Objetivo Primário:**

Identificar os motivos da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

**Objetivos Secundários:**

- 1) Traçar o perfil dos/das discentes que abandonam os cursos de licenciatura;
- 2) Verificar até que ponto as políticas de permanência estudantil interferem nos motivos da evasão nos cursos de licenciatura.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

**Riscos:**

De acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados", nesta pesquisa os riscos são considerados mínimos, tendo em vista que o estudo não realizará nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participarão do estudo, tendo em vista o uso do questionário. A pesquisadora não terá acesso direto com os participantes do estudo, pois, o instrumento de pesquisa será encaminhado por e-mail, com as informações pertinentes a pesquisa, dentre elas o TCLE conforme prevê a resolução 466/2012. A participação no estudo será voluntária, o envio do questionário será online e os dados serão decodificados para posterior análise. Diante disso, o estudo não apresenta riscos de integridade física ou emocional ao participante, todavia, poderá haver invasão de privacidade, quando da utilização do e-mail pessoal para envio do instrumento de dados; e interferência na vida e na rotina dos sujeitos que deverão dedicar um tempo para responder o questionário. Para minimizar os possíveis riscos, o questionário não será enviado por correio, mas online, e será adotado a utilização de plataformas que possuam políticas de segurança e proteção de dados bem definidos. Além disso, os dados serão codificados, por meio de software para assegurar a total privacidade dos participantes na análise dos dados, ficando os mesmos sob cuidado exclusivamente do pesquisados em arquivo protegido por senha.

**Benefícios:**

Por meio desse estudo pretende-se contribuir com a proposição de ações que visem diminuir a evasão e ampliar a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura do centro de ensino definido para realização da pesquisa, bem como, em outras instituições de ensino superior que

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.727.788

também apresentam elevados índices de evasão em cursos de licenciatura.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos Universidade Federal da Bahia.

O público-alvo é composto por estudantes que abandonaram os cursos citados, na Universidade Federal do Recôncavo, e busca compreender o motivo de tal evasão. Para tanto, a pesquisa se estrutura em três etapas, uma coleta de dados no sistema de informações interno da instituição, a segunda, que consta de um convite para preenchimento de um formulário online sobre os motivos da evasão e a terceira que prevê a entrevista de dois ex-alunos de cada um dos cursos (número previsto de 8 participantes).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou todos os termos necessários e não foram observadas inadequações.

**Recomendações:**

Aprovação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2018 do Conselho Nacional de Saúde.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1944338.pdf	14/10/2022 10:21:28		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	82CartaRespostaassinado.pdf	14/10/2022 10:19:57	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Cronograma	81Cronogramaatualizadoparecer.pdf	14/10/2022 10:18:02	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoParcialmotivosevasao.pdf	31/08/2022 21:08:50	Cristiane Borges dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.727.788

Investigador	Projeto parcial motivo sevasao.pdf	31/08/2022 21:09:50	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	31/08/2022 21:08:58	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa junho 2022.pdf	10/08/2022 22:01:18	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Outros	4 TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DE GUARDA DOCUMENTAL.pdf	10/08/2022 21:21:04	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Outros	2 EQUIPE DETALHADA.pdf	10/08/2022 21:19:51	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	5 Termo de anuência Cristiane Borges I HAC .pdf	10/08/2022 21:19:24	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	3 TERMO DE COMPROMISSO PESQUISADORA.pdf	10/08/2022 21:17:30	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Declaração de concordância	1 DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.pdf	10/08/2022 21:17:01	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.pdf	10/08/2022 21:15:05	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Cronograma	8 Cronograma.pdf	10/08/2022 21:14:11	Cristiane Borges dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	7 Folha de Rosto Assinada Diretor I hac 0806 2022.pdf	10/08/2022 21:13:48	Cristiane Borges dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 27 de Outubro de 2022

Assinado por:  
Anderson Reis de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

## ANEXO V

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



**INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

**Título do Projeto: Motivos da evasão discente nos cursos de licenciatura do Centro de Formação  
de Professores da UFRB**

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa intitulada “Motivos da evasão discente nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores da UFRB”, desenvolvida pela maestranda Cristiane Borges Pinheiro, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro e coorientação do Prof. Dr. Sérgio Augusto Franco Fernandes, vinculada ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizado na Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina, Ondina, Salvador. A pesquisa dará origem a dissertação a ser apresentada à Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. O estudo tem como objetivo identificar os motivos/causas da evasão nos cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os resultados obtidos poderão fomentar estratégias e embasar possíveis intervenções que possam contribuir com a permanência dos discentes nos cursos de licenciatura e consequentemente diminuir os índices de evasão nessa área de conhecimento. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder *on-line* 01 Questionário Sócio-econômico, e 01 preenchimento da *Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES)*. O questionário é composto por perguntas fechadas (com algumas alternativas de respostas, dentre as quais uma ou mais devem ser selecionadas conforme instrução específica), abertas (com campo livre para ser respondido, com as suas palavras) e mistas (fechadas, mas com a opção de incluir uma resposta aberta) e a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) consiste em respostas Likert, com cinco pontos 1 = muito fraco 2 = fraco 3 = médio 4 = forte 5 = muito forte. O tempo médio estimado para o preenchimento do questionário é de vinte minutos. A sua participação é voluntária e todas as providências serão tomadas para que seu anonimato, sigilo e privacidade sejam garantidos, mesmo após o término de sua participação. O risco de quebra de sigilo é mínimo. Você não terá nenhuma despesa decorrente de sua participação na pesquisa. Esclarecemos que as/os participantes não receberão qualquer benefício financeiro ou direito por sua participação.

Embora a pesquisa não ofereça riscos físicos, e seu risco seja mínimo, existe a possibilidade de algum cansaço ou desconforto de ordem emocional ao responder alguma das questões apresentadas, mas, nessas situações, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido e nos comprometemos a prestar a assistência necessária. Além disso, no ambiente virtual há sempre algum risco de invasão de privacidade. Visando reduzir esses riscos, a coleta de dados ocorrerá em ambiente virtual seguro e protegido por políticas de segurança da informação. Em relação às perguntas sociodemográficas, ou outras que produzam algum desconforto, você tem total liberdade para não responder ou para interromper as suas respostas a qualquer momento que desejar. Você também pode desistir de participar da pesquisa em qualquer fase, e a ela retornar, sem ter que apresentar justificativa, sem que haja nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Caso deseje, também podemos esclarecer suas dúvidas novamente durante e após a realização da pesquisa. Como benefício direto deste estudo, poderá haver contribuição com a sociedade, pois pretendemos, com as suas informações, contribuir com a permanência dos discentes nos cursos de licenciatura por meio da proposição de ações que visem a diminuição dos índices de evasão em cursos de graduação voltados a formação de professores. O material coletado será guardado por um período de 5 (cinco) anos, sob a tutela da pesquisadora responsável, após o que solicito sua autorização para mantê-lo no banco de dados desta pesquisa, para posteriores estudos. Ao decurso desse período, o material será completamente destruído, de forma que não seja possível a leitura ou visualização do seu conteúdo. Os resultados deste estudo serão apresentados a todos os participantes da pesquisa e divulgados em artigos científicos, congressos e na dissertação que o originou, e a divulgação será informada através do site [www.ihac.ufba.br](http://www.ihac.ufba.br). Os nomes dos participantes





Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos



não serão divulgados. Esta pesquisa será realizada de acordo com a legislação que rege as pesquisas com seres humanos: Resolução 466/12 de 12/06/2012 e suas complementações.

Se o (a) senhor(a) concordar em participar da pesquisa, por sua livre vontade, deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, juntamente com as pesquisadoras, tendo posse de uma via para si. Como a assinatura se dará virtualmente, é importante que você guarde em seus arquivos de computador ou internet uma cópia deste documento eletrônico, não físico. Estamos à sua disposição para esclarecer qualquer tipo de dúvida sobre a pesquisa, a qualquer momento, através do email [cristianeborges@ufba.edu.br](mailto:cristianeborges@ufba.edu.br) ou telefone (075) 982550881. No momento em que houver necessidade de mais esclarecimentos sobre a sua participação nesta pesquisa, o(a) senhor(a) também poderá entrar em contato conosco por meio do telefone (71) 3283-6790 (PPGEISU - UFBA). Além disso, o(a) senhor(a) poderá nos procurar no seguinte endereço: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC: Rua Barão de Jeremoabo, s/n, PAF-V, Ondina, CEP 40170-115, Salvador, Bahia.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA através do seguinte endereço, email e telefone: Rua Augusto Viana, s/n, Campus do Canela, Salvador. Cep 40110-060. Telefone: 3283-7615. E-mail: [cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br). O CEP é um Comitê de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e para contribuir no desenvolvimento do estudo, dentro de padrões éticos. Você poderá ter acesso ao registro de consentimento desta pesquisa, bem como a este TCLE caso tenha perdido a sua cópia, sempre que solicitar.

---

Assinatura da pesquisadora responsável – Cristiane Borges Pinheiro

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PÓS-ESCLARECIDO

Me sentindo suficientemente esclarecida(o), não tendo sido submetida(o) a nenhuma coação, tendo sido informada(o) quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo deste estudo, aceito participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum custo, valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, \_\_ de \_\_ de 2022

---

Nome e assinatura da(o) participante da pesquisa