

AMANDA JULIANA DO CARMO

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA: REPERCUSSÕES NA TRAJETÓRIA E NO
PROJETO DE VIDA DOS JOVENS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C287e Carmo, Amanda Juliana do, 1981-
2018 Evasão universitária : repercussões na trajetória e no projeto
de vida dos jovens. / Amanda Juliana do Carmo. – Viçosa, MG,
2018.
xvi, 103f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Lílian Perdigão Caixêta Reis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 84-92.

1. Evasão universitária. 2. Juventude. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Economia Doméstica.
Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

CDD 22. ed. 378.8151

AMANDA JULIANA DO CARMO

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA: REPERCUSSÕES NA TRAJETÓRIA E NO
PROJETO DE VIDA DOS JOVENS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2018.

Rita de Cássia de Souza

Maria das Dores Saraiva de Loreto

Lilian Perdigão Caixeta Reis
(Orientadora)

*Ao grande amor da minha vida,
minha Julia.*

AGRADECIMENTOS

Ao final destes dois anos de pós-graduação, pude refletir que por detrás de uma pesquisa não há somente dados, análises e resultados, mas “vidas humanas” que se tocam e se transformam. Ciente disto, tão desafiante quanto escrever a dissertação talvez seja traduzir, em algumas linhas, o sentimento de gratidão às pessoas que fizeram parte desta trajetória e a tornaram mais especial.

Inicio agradecendo à minha família, aos meus pais, Isabel e Sebastião, ao meu irmão Gil, à minha cunhada/amiga Juliana e ao meu namorado Juninho, por todo apoio e incentivo que foram essenciais no decorrer desta trajetória.

À minha amada Julia por compreender minhas ausências, e por adiar nossos sonhos em comum, esperando ansiosa que essa fase se concluísse com êxito; e, por ser minha companheira de vida, sem a qual não conseguiria, certamente, vencer cada obstáculo.

À minha querida professora e orientadora LÍlian Perdigão Caixêta Reis, exímia profissional, por partilhar suas experiências e conhecimentos, me conduzindo de forma generosa e ética, e, sobretudo, humana. E, ainda, por ir além dos métodos e teorias, me acalmando em diversos momentos.

À minha eterna professora/orientadora e amiga Cristiane Aparecida Baquim, pela co-orientação, pelos ensinamentos, por estar sempre disposta a me ajudar, seja com um conselho, com uma indicação de leitura ou disponibilizando todos os livros de sua biblioteca particular. Ademais, por ter despertado em mim, desde a graduação, o gosto pela vida acadêmica. Ambas, orientadora e co-orientadora, agradeço imensamente pela confiança e por acreditarem em meu potencial.

Aos servidores da Pró-Reitoria de Ensino e do Registro Escolar por auxiliarem, gentilmente, no entendimento das tabelas e dos dados disponibilizados pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); especialmente ao Edson Ramos e ao Benício Ramalho, aos quais recorri tantas vezes.

Aos professores e servidores do departamento de Economia Doméstica e do Departamento de Educação. Ao Roberto de Lima, à Aloisia Oliveira e à Luciana Maffia pelo profissionalismo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig) pelos dois anos de bolsa, e por estimular a pesquisa através do investimento acadêmico.

Às minhas companheiras de caminhada: Roberta Finamore, Sandra Oliveira, Delma

Pires, Natália Martins, Eliane Messias e Louani Queiroz pela presteza em dividir informações, dificuldades, medos e alegrias durante este percurso. De igual maneira, ao Cristiano Vianna, por sua valiosa colaboração com este trabalho.

Aos amigos Leandro, Reinaldinho e Yeimy pelas reflexões (e foram tantas), que muito contribuíram com a elaboração e conclusão desta pesquisa, mas que também foram significativas para o meu crescimento pessoal. E, ainda, por aliviarem meus dias e se tornarem parte da minha vida.

Ao Nilsinho, à Erika Messias, à Maíra, à Rainy, à Sumayra, à Margareth e ao Moacir, amigos que, perto ou longe, sempre pude contar.

A todos os (as) participantes da pesquisa que cederam uma parte de seu tempo para responder ao questionário e para a realização das entrevistas aqui analisadas.

Agradeço de igual maneira, aos amigos e familiares, não explícitos aqui, mas que de alguma forma ofereceram incentivo e apoio para a realização deste meu “projeto de vida”.

Saliento que esta etapa de aprendizagem foi extremamente enriquecedora, especialmente, pela formação crítica e humana propiciada a cada leitura e reflexão.

É através deste estudo que pude compreender que a pós-graduação é muito importante, não somente por trazer novas contribuições ao campo de pesquisa, mas também por ampliar a visão de mundo do pesquisador. Muito obrigada!

BIOGRAFIA

AMANDA JULIANA DO CARMO, filha de Isabel Irani Campos do Carmo e Sebastião Inácio do Carmo, nasceu na região da Zona da Mata mineira, na cidade de Viçosa.

Iniciou sua trajetória acadêmica no ano de 2010, quando ingressou no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), graduando-se em janeiro de 2015.

Durante a graduação, desenvolveu atividades de monitoria e de docência em: língua portuguesa e literatura, produção textual e português como segunda língua para surdos (L2).

Além disto, concluiu iniciação científica com foco em políticas públicas educacionais e legislação educacional, resultando no trabalho “Legislação de Ensino para a Orientação Vocacional: Um estudo sobre o Brasil e Minas Gerais”.

No período de 2015 a 2016, atuou como docente na rede pública e privada de ensino.

Em março de 2016, ingressou no curso de mestrado em Economia Doméstica do departamento de Economia Doméstica da UFV, com Área de Concentração em Família e Sociedade, na Linha de Pesquisa: Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social, submetendo-se à defesa de dissertação em fevereiro de 2018.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
REVISÃO DE LITERATURA.....	7
1.1 Juventudes: mais do que um substantivo plural	7
1.2 Jovens e suas escolhas: do projeto de vida ao curso superior	11
1.2.1 Juventudes e Projeto de Vida	13
1.3 A evasão universitária	15
1.3.1 Da Comissão Especial de 1995 ao dissenso sobre o fenômeno da evasão	19
1.3.2 Dados sobre evasão na UFV- <i>campus</i> Viçosa-MG.....	26
1.3.3 Ações de Permanência da UFV - <i>campus</i> Viçosa.....	30
1.4 O mito da educação salvacionista	34
1.5 Teoria das Representações Sociais (TRS)	38
1.5.1 Juventudes e representações sociais do curso superior	40
CAPÍTULO 2.....	42
METODOLOGIA	42
2.1 Tipo de pesquisa.....	42
2.2 Local do estudo	43
2.3 População e Processo de Amostragem.....	45
2.4 Forma de coleta de dados.....	46
2.4.1 Ética na Pesquisa.....	49
2.5 Tratamento e análise dos dados	49
2.5.1 Análise Crítica do Discurso (ACD)	50
CAPÍTULO 3.....	53
RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
3.1 A evasão em números na UFV - <i>campus</i> Viçosa: percepções quantitativas.....	53

3.1.1 Contexto familiar: percepções sobre os familiares dos evadidos por abandono	59
3.2 A evasão universitária no discurso dos discentes evadidos	61
3.2.1 Representações da educação: influências no projeto de vida dos jovens	62
3.2.1.1 Prática textual: educação para ascensão socioeconômica	63
3.3 Da evasão às suas repercussões para o jovem, seu projeto de vida e sua família	69
3.3.1 Das repercussões da evasão na trajetória e no projeto de vida dos jovens.....	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
6. APÊNDICES.....	93
7. ANEXOS.....	101

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Evolução da evasão UFV, de 2007 a 2012.....	29
Gráfico 2 – Tipos de evasão, relacionados ao total de evadidos.	55
Gráfico 3 – Influências na escolha do curso superior.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores Institucionais UFV – campus Viçosa (2013 a 2015)	26
Quadro 2 – População e Amostragem em cada fase da pesquisa	45
Quadro 3 – Categorias analíticas do modelo tridimensional de Fairclough (2001)	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo de Serviços de Assistência ofertados pela UFV - campus de Viçosa (2015 e 2016).....	33
Tabela 2 – Distribuição de Vagas UFV - campus Viçosa, por Centro de Conhecimento	44
Tabela 3 – Percentual anual de evasão, UFV - campus Viçosa, 2015 e 2016.....	54
Tabela 4 – Evasão (2015 a 2016) por modalidade	55
Tabela 5 – Caracterizações Socioeconômicas e Demográficas de jovens evadidos por abandono (UFV - campus Viçosa).....	56
Tabela 6 – Caracterização dos participantes do questionário on-line	58
Tabela 7 – Responsáveis pelo jovem e escolaridade familiar	59
Tabela 8 – Razões da evasão para jovens evadidos da UFV - campus Viçosa (2015 a 2016)	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2CP	Centro de Conhecimento das Profissões
ABI	Área Básica de Ingresso
ADC	Análise de Discurso Crítica
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CONSU	Conselho Universitário
DAE	Divisão de Assistência Estudantil
DTI	Departamento de Tecnologia da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
NECiBio	Núcleo de Ensino de Ciências e Biologia
O.V	Orientação Vocacional
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBOPE	Programa Institucional de Bolsas Permanência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPO	Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RES	Registro Escolar
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Representações Sociais
RU	Restaurante Universitário
SESu	Secretaria de Educação Superior

MEC	Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCH	Teoria do Capital Humano
TCU	Tribunal de Contas da União
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

CARMO, Amanda Juliana do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2018.
Evasão universitária: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens.
Orientadora: Lílían Perdigão Caixêta Reis. Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim.

Na sociedade atual, a evasão universitária é um tema em voga, cujos debates se tornaram mais intensos, à medida que se observa o crescente aumento da busca pela formação de nível superior, especialmente entre os jovens. Reconhecendo que há uma supervalorização da escolarização, o que culmina na existência do mito da educação salvacionista, questiona-se que a formação acadêmica não é o único fator que garante a mobilidade social e a empregabilidade, conforme o ideário capitalista tem apregoado. Por outro lado, as famílias e a sociedade, sob a premissa de que a educação promove, via de regra, ascensão socioeconômica, tendem a pressionar os indivíduos para que cumpram o ritual da diplomação universitária. Nessas circunstâncias, a inconclusão do curso superior pode gerar prejuízos diversos não somente a nível macro, ao país e à sociedade, mas também a nível micro, ao sujeito e ao seu projeto de vida. Salientando que a evasão é uma problemática comum a todas as instituições de ensino superior, o objetivo geral do presente estudo consistiu em investigar a evasão da UFV- *campus* Viçosa, com enfoque no abandono da instituição, e suas repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens. Para tanto, buscou-se identificar os estudantes jovens evadidos da referida instituição nos dois últimos anos (2015 e 2016), traçando, também o perfil socioeconômico deles e de suas famílias; verificar as representações sociais dos jovens evadidos sobre a formação educacional e a relação dessas com a elaboração do projeto de vida do jovem; compreender a inter-relação entre projeto de vida do jovem evadido e o projeto familiar; e descrever as razões da evasão universitária e suas repercussões na trajetória e no projeto de vida do jovem. Como caminho metodológico, utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, dividida em duas etapas: a primeira, quantitativa, abarcou o levantamento de dados no Registro Escolar da UFV e a aplicação de questionário *survey online*, os quais foram analisados via estatística simples, com a utilização do *software* Excel. A segunda etapa, qualitativa, englobou a realização de entrevistas semiestruturadas, cuja análise foi concluída por meio do Método Tridimensional de Análise do Discurso, de Fairclough, e das reflexões pautadas no arcabouço teórico adotado. Os resultados indicaram que o abandono da UFV- *campus* Viçosa representou o percentual de 36,93% da evasão na instituição, no período de 2015 a 2016. Contatou-se, também, que os

jovens evadidos possuem representações sociais de que a educação e o ensino superior são o caminho para a mobilidade social e para a empregabilidade. Além de que há um atrelamento entre o projeto de vida dos jovens e o de seus familiares, os quais são direcionados por ideologias do contexto neoliberal a optarem pela formação universitária, a fim de obter melhores condições de vida. Em relação às razões para a evasão, os jovens entrevistados indicaram: assédio moral por parte do corpo docente, questões socioeconômicas, não identificação com o curso e mudança para outra instituição próxima à residência de origem. Contudo, prevaleceram razões de cunho psicológico. No que diz respeito às repercussões da evasão, os jovens elencaram prejuízos econômicos, emocionais e depressão. A evasão, para a maioria dos evadidos, alterou a trajetória de vida, ocasionando prejuízos de tempo e atraso na inserção social via mercado de trabalho, culminando, ainda, na reelaboração do projeto de vida. No mais, considerou-se, a partir dos relatos dos jovens, que a universidade deve investir em melhoria do atendimento psicossocial da instituição, de maneira a elaborar ações que possam oferecer um maior apoio às questões dos discentes. Por fim, evidenciou-se que apesar dos limites da pesquisa quanto ao acesso aos dados dos evadidos, a partir das constatações deste estudo, abre-se um leque de possibilidades de novas pesquisas, por diferentes lentes, podendo desvelar evasão por curso, por centro acadêmico, por ano, entre outros, o que pode contribuir para que surjam ações para dirimir com a evasão universitária.

ABSTRACT

CARMO, Amanda Juliana do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2018. **University evasion: repercussions on the trajectory and the life project of young.** Adviser: Lílían Perdigão Caixêta Reis. Co-adviser: Cristiane Aparecida Baquim.

In today's society, university evasion is a thema in vogue, the debates of which have become more intense, as there is a growing increase in the quest for higher education, especially among young people. Recognizing that there is an overvaluation of schooling, culminating in the existence of the myth of Salvationist education, it is questioned that academic formation is not the only factor that guarantees social mobility and employability, as capitalist ideology has proclaimed. On the other hand, families and society, under the premise that education promotes, as a rule, socioeconomic rise, tend to press individuals to comply with the ritual of university graduation. In these circumstances, the inconclusion of the higher education course can generate diverse damages not only at the macro level, the country and society, but also at the micro level, the subject and his life project. Emphasizing that evasion is a problem common to all higher education institutions, the general objective of the present study was to investigate the evasion of UFV-*campus* Viçosa, focusing on the abandonment of the institution, and its repercussions on the trajectory and life project of young people. In order to do so, we sought to identify the young students who had escaped from the institution in the last two years (2015 and 2016), also outlining their socioeconomic profile and their families; to verify the social representations of the young people evaded on the educational formation and the relation of these with the elaboration of the project of life of the youth; understand the interrelationship between the life project of the evaded youth and the family project; and describe the reasons for the university's evasion and its repercussions on the trajectory and the life project of the young person. As a methodological approach, the quantitative-qualitative approach was used, divided into two stages: the first, quantitative, included data collection in the UFV School Register and the application of an online survey questionnaire, which were analyzed through simple statistics, with the use of Excel software. The qualitative second stage included semi-structured interviews, whose analysis was completed through the Fairclough's Three-Dimensional Discourse Analysis Method and the reflections based on the theoretical framework adopted. The results indicated that the abandonment of UFV-*campus* Viçosa represented 36.93% of the dropout in the institution, from 2015 to 2016. It was also reported that the young people evaded have social representations that education and higher education are the way to social mobility and employability. In addition, there is a link

between the life project of young people and their families, which are guided by ideologies of the neoliberal context to opt for university education in order to obtain better living conditions. Regarding the reasons for avoidance, the young people interviewed indicated: faculty harassment, socioeconomic issues, non-identification with the course and change to another institution near the place of origin. However, psychological reasons prevailed. As regards the repercussions of evasion, young people have shown economic, emotional and depression losses. The evasion, for the majority of the evaded, changed the life trajectory, causing damages of time and delay in the social insertion via labor market, culminating, also, in the reelaboration of the project of life. In addition, it was considered from the reports of young people that the university should invest in improving the psychosocial care of the institution, in order to elaborate actions that can offer greater support to students' questions. Finally, it was evidenced that despite the limits of the research regarding the access to the data of the evaded, from the findings of this study, a range of possibilities of new research is opened, by different lenses, being able to reveal evasion by course, by center academic, per year, among others, which may contribute to actions to resolve with university evasion.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura da sociedade brasileira, a carreira das pessoas está relacionada à formação educacional, sendo esta cada vez mais vislumbrada como necessária para ocupar as melhores posições no mercado de trabalho.

Tal perspectiva se sustenta pela concepção, advinda dos discursos da área econômica, de que a educação é um dos fatores mais importantes de ascensão social; pois, segundo as premissas do capital, sem qualificações educacionais não é possível que os indivíduos obtenham boas oportunidades de emprego (ROTA JUNIOR, 2013). Contudo, “a escolaridade não constitui passaporte certo para o sucesso” (ORTIZ, 2014, p.126).

Para Galvão (2007), existe um mito da educação salvacionista, a qual atribui à escola o papel ilusório de elevar a condição socioeconômica das pessoas e de solucionar problemas sociais, especialmente a desigualdade econômica e o desemprego. Então, a educação é difundida como “o caminho de oportunidades”¹ (REIS; CARMO, 2017), e alcançar níveis educacionais mais elevados se torna meta de muitos jovens que desejam ingressar no ensino superior, representado como forma de acesso aos melhores empregos e, por consequência, a um futuro idealizado como melhor (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009).

Mediante o cenário de grande competitividade do mundo do trabalho, as faculdades e universidades sagram-se como espaços almejados por uma parcela significativa da juventude brasileira. Apesar disso, a taxa de evasão nesse nível de ensino revela-se alta (BRASIL, 2016), se tornando uma problemática social, que se destaca por conferir prejuízos às Instituições de Ensino Superior (IES), à sociedade e aos indivíduos (BAGGI; LOPES, 2011).

Na tentativa de dirimir a evasão universitária no país, algumas ações foram implementadas na última década: as IES têm organizado feiras de profissões, levando informações sobre cursos de graduação aos estudantes do ensino médio.

No âmbito das políticas públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), criado pelo decreto nº 6.096, em 24 de abril de 2007, uma das medidas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), se constitui como ação federal que objetiva a redução da evasão universitária, a ampliação do acesso ao curso

¹ Essa expressão é utilizada nas propagandas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, segundo Carmo e Reis (2017), difunde a representação social da educação como caminho de oportunidades, sendo essa responsável por garantir ascensão social.

superior e a garantia de permanência dos estudantes através de iniciativas, como a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

No contexto da Universidade Federal de Viçosa - *campus* Viçosa, o evento anual *A graduação na UFV: decisão de futuro*, cujo formato se assemelha às diversas feiras de profissões promovidas por muitas IES do país, ocorreu durante 10 anos consecutivos (2004-2014²), buscando oferecer informações sobre os cursos da instituição e as possibilidades de atuação profissional aos estudantes do ensino médio.

No sentido de promover a permanência de estudantes que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a instituição oferece, em todos os *campi*, a assistência estudantil em atendimento às áreas recomendadas pelo Pnaes: moradia, alimentação, creche/pré-escola e iniciação profissional.

Ainda assim, mediante a diversidade de fatores que implicam na evasão na educação superior (MARTINS, 2007; SANTOS JUNIOR, 2015), tanto os eventos informativos sobre cursos e profissões (não acessível aos estudantes do ensino médio, em totalidade), quanto o Reuni e programas institucionais de permanência (limitados aos recursos financeiros), não são suficientes para solucionar a questão, tornando os debates na área necessários.

Entende-se que as causas e as repercussões da evasão universitária, especialmente as referentes ao contexto de abandono das IES, tendem a ser mais amplas do que as de nível socioeconômico (que são o foco da maioria das políticas públicas) e tão significativas quanto estas. Torná-las visíveis, balizando-se nas escutas dos jovens evadidos, se faz pertinente.

Sendo o tema evasão um assunto em voga, muitas pesquisas em instituições públicas de ensino superior do Brasil, tais como: Universidade Federal de Alagoas (SILVA JUNIOR; WEBER; SANTOS WEBER, 2014), Universidade Federal da Bahia (ANDRADE, 2014), Universidade Federal do Espírito Santo (SALES JUNIOR, 2013), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SANTOS, 2013), Universidade Federal Rural do Semi-Árido, *campus* Mossoró (BRASIL, 2015), entre outros, foram concluídas, nos últimos anos. Na UFV, alguns estudos (DEL GIUDICE; LORETO; AZEVEDO, 2013, FERNANDEZ *et al.*, 2013, PERMANHANE; BRASIEL, 2014, BARBOSA, 2017) perpassam pelo assunto, porém, sem

² Segundo informações da Pró-reitoria de Ensino da UFV (PRE/UFV), a finalidade do evento era de divulgar os cursos de graduação. Entretanto, devido à crise hídrica da região de Viçosa, o evento não tem sido realizado. No final de 2017 foram elaborados pequenos vídeos contendo informações sobre os cursos e sobre a instituição. Nos *campi* UFV - Rio Paranaíba e Florestal acontece a “Mostra das profissões”.

se atentarem à perspectiva dos jovens evadidos sobre o abandono da instituição e suas percepções a respeito.

Destarte, acredita-se que seja essencial compreender que no cerne desse fenômeno encontram-se os jovens e os seus objetivos e sonhos, situados em um dado cenário familiar e social; igualmente, há formas e condições distintas de se vivenciar a juventude (ABRAMO, 2005). Por isso, se torna necessário que os estudos sobre a evasão contemplem a tríade indivíduo/família/projeto de vida, uma vez que, segundo Almeida e Magalhães (2011), a família é uma dimensão de influência nas escolhas educacionais e profissionais de seus membros; e, conforme Althusser (1971) é um dos aparelhos ideológicos do Estado.

Ademais, justifica-se o interesse pelo tema da evasão universitária tendo em vista as experiências da pesquisadora, as quais a instigaram para compreensão da problemática.

A partir de sua ótica, enquanto discente da UFV-*campus* Viçosa, desde 2010, era notório o número de colegas que abandonavam a instituição. Muitas vezes, surgiam reflexões sobre o fato de que aqueles jovens haviam enfrentado um processo seletivo concorrido, de uma universidade renomada, e, depois de conquistarem a vaga, desistiram de dar continuidade. Intrigava-lhe como se davam as repercussões do fenômeno para o contexto do evadido.

Outro ponto é que muitos de seus colegas de curso, cujo objetivo era ingressar na educação superior, salientavam que para eles, independente da área, o importante era conseguir uma vaga na faculdade e serem diplomados, a fim de alcançarem um bom emprego. Isso remetia a relevância de que as pessoas pudessem escolher a profissão por vocação e não por um direcionamento familiar, social ou ideológico.

Em 2011, a pesquisadora foi contratada pela editora Centro de Conhecimento das Profissões (2CP), como celetista. A editora criava materiais no formato de livros e vídeos, contendo informações sobre os cursos de graduação, objetivando comercializá-los nas escolas de nível médio de todo país. A proposta desses materiais se assentava em preparar jovens para a escolha consciente do curso superior – e por consequência da profissão –, a fim de evitar a evasão universitária. Entretanto, houve dificuldades na comercialização, uma vez que as escolas da rede pública de ensino não dispunham de verbas destinadas à aquisição de materiais deste porte.

A partir de então, observou que somente algumas escolas da rede privada de ensino possuíam programas estruturados de orientação vocacional ou de carreira, o que a despertava

para discussões sobre o dualismo histórico da educação brasileira e para a ideia de democratização da orientação vocacional, sendo essa última proposta por muitos autores das áreas de psicologia e de educação como forma de reduzir a evasão.

Com essa concepção, ao concluir disciplinas acerca de políticas públicas para a educação, em 2013, sob orientação da professora Cristiane Aparecida Baquim, do Departamento de Educação, a pesquisadora iniciou a pesquisa de iniciação científica *Políticas públicas educacionais para a orientação vocacional: um estudo sobre a situação no Brasil e em Minas Gerais*, cujo objetivo era verificar a existência de aparato legislativo, a nível federal e estadual (em Minas Gerais), sobre a oferta democrática de serviços de orientação vocacional (O.V.).

Os resultados revelaram o trâmite, entre 2010 a 2013, de diversos projetos de lei que propunham a inserção de orientação vocacional/profissional nas escolas da rede pública de ensino, em sua maioria, voltados para atender às demandas dos jovens no ensino médio. Todavia, todos esses vetados, uma vez que as proposições se esbarravam nas comissões de orçamento para a educação. Os dados demonstraram também que os parlamentares justificavam os projetos de lei respaldando-se em altas taxas de evasão universitária, sendo essas responsabilizadas por causar prejuízos ao Estado e à sociedade.

Depois de concluída a pesquisa, foi possível perceber que as proposições analisadas se baseavam em dados estatísticos, que foram importantes para a construção do arcabouço teórico que baliza o presente trabalho, mas que chama atenção por desconsiderar a necessidade de escuta dos evadidos. Ao mesmo tempo, muitas bibliografias sobre a inserção da O.V. nas escolas, também se fundamentavam (e se fundamentam) nos prejuízos a nível macro (ao país e à sociedade), deixando para segundo plano os prejuízos a nível micro (ao sujeito e à família).

Diante dessa trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, somada ao seu interesse pela temática e pela pesquisa científica, buscou-se empreender na pós-graduação, ingressando no departamento de Economia Doméstica, cuja linha de pesquisa (*Família, políticas públicas e desenvolvimento humano e social*) possibilitou analisar a evasão enquanto um problema social, que afeta não somente as instituições, mas também o indivíduo, sua trajetória e seu projeto de vida.

A partir dessas reflexões, este estudo tem por objetivo geral investigar a evasão da

UFV-*campus* Viçosa, com enfoque no abandono³ da instituição, sem conclusão de nenhum curso, e suas repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens.

Com a finalidade de atingir essa meta, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar os estudantes jovens⁴ evadidos (abandono) da instituição UFV - *campus* Viçosa, dos dois últimos anos (2015 e 2016)⁵, e o perfil socioeconômico deles e de suas famílias;
- b. Verificar as representações sociais dos jovens evadidos sobre a formação educacional, especialmente sobre o curso superior e a relação desta com a elaboração do projeto de vida;
- c. Compreender a inter-relação entre projeto de vida do jovem evadido e o projeto familiar;
- d. Descrever as razões da evasão universitária e suas repercussões na trajetória e no projeto de vida do jovem.

Os objetivos traçados foram calcados nas seguintes hipóteses: o abandono da UFV, no *campus* Viçosa, tende a ser significativa no contexto da evasão da instituição; cursar o ensino superior é um aspecto do projeto de vida de muitos jovens, estimulado pela família e por ideologias relacionadas às premissas capitalistas de ascensão social e profissional, podendo ser reveladas nas representações sociais que os jovens têm sobre a educação e sobre o ensino superior; as razões e as repercussões da evasão, ao se fazer a escuta dos jovens, tendem a ser mais amplas do que meramente classifica-las como socioeconômicas.

Desse modo, a presente dissertação foi sistematizada em três capítulos. No primeiro, apresentam-se proposições relacionadas às temáticas deste estudo, por meio de uma revisão de literatura sobre: juventude; projeto de vida; família como dimensão de influência nas escolhas dos jovens; evasão universitária; programas estruturantes de permanência estudantil

³ Entende-se o abandono como uma das formas de evasão, portanto, uma face do fenômeno.

⁴ Apesar de este estudo adotar a perspectiva sócio-histórica na compreensão das juventudes, selecionou-se como participantes indivíduos entre 15 a 29 anos de idade, conforme definição do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, 2013) sobre o que é ser jovem.

⁵ Estabeleceu-se como recorte temporal para esta pesquisa o estudo de dois anos anteriores à data final de conclusão deste trabalho, em razão do desconhecimento, a princípio, quanto ao tamanho do universo a ser pesquisado, em coerência com o prazo para a pesquisa.

na UFV. Elucidaram-se, ainda, as perspectivas teóricas utilizadas, compostas pela Teoria das Representações Sociais (TRS)⁶ e pelas asserções críticas à educação salvacionista.

O segundo capítulo contém informações sobre os processos metodológicos realizados, de maneira a caracterizar e descrever o tipo de pesquisa, o local de estudo, os participantes, a coleta de dados, que incluem os procedimentos éticos para a realização da pesquisa e, ainda, o tratamento e a análise dos dados.

O terceiro capítulo destinou-se aos resultados da análise dos dados quantitativos e qualitativos, balizados pela revisão de literatura realizada e pelo arcabouço teórico adotado, com a finalidade de responder aos objetivos propostos.

Por fim, apresentaram-se algumas considerações sobre a importância de um acompanhamento contínuo da evasão na UFV- *campus* Viçosa e da relevância de que sejam feitos outros estudos, possíveis por diversos enfoques. Além disso, sugere-se que a instituição se atente às razões e às repercussões do fenômeno para a concepção de novas ações que minimizem o problema.

⁶ Refere-se à teoria de Moscovici (2015), que será apresentada no Capítulo 1.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo engloba a revisão de literatura dividida em cinco tópicos, os quais estão vinculados às temáticas relacionadas ao estudo realizado.

No primeiro tópico, apresentam-se proposições acerca da concepção de juventude. O segundo é dedicado às reflexões sobre a elaboração do projeto de vida do jovem no âmbito das influências familiares e da sociedade. No terceiro, há um aprofundamento sobre a evasão universitária, salientando a ausência de consenso no que se refere à sua conceituação e algumas formas de calculá-la. Contêm, ainda, descrições sobre ações voltadas à permanência do estudante na UFV - *campus* Viçosa.

Os tópicos quarto e quinto, respectivamente, se tratam do esboço das premissas basilares que se referem às críticas ao mito da educação salvacionista e da Teoria das Representações Sociais (TRS).

1.1 Juventudes: mais do que um substantivo plural

Para muitos autores (GAUTHIER, 2000; ABRAMO, 2005; TRANCOSO; OLIVEIRA, 2016), a definição sobre o que é ser jovem é uma discussão ampla e complexa.

Bourdieu (1983), ao afirmar que juventude é apenas uma palavra, destaca que o embate nas discussões acerca das fases da vida está em considerar recortes de classes de idade ou gerações para promover uma luta constante e manipulada entre juventude e velhice; e, isso, segundo o autor, está presente em todas as sociedades.

Em oposição à ideia de juventude como um mero signo linguístico, em *La juventud es más que una palabra*, Margulis e Urresti (1996) afirmam que esse conceito não é unívoco, por tanto:

⁷(...) la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos “juveniles” de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una

⁷A palavra juventude não é somente um signo, e nem se reduz aos atributos juvenis de uma classe. Ela apresenta diferentes modalidades, de acordo com as incidências de uma série de variáveis. Socialmente, ser jovem depende da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do marco institucional e do gênero. A família, num sentido amplo, enquanto grupo parental, talvez seja a instituição principal, onde é definida a condição de ser jovem, ela é o cenário em que todas as variáveis que o definem a juventude são articuladas [tradução nossa].

serie de variables. Las modalidades sociales de ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género (...) La familia em sentido amplio, como grupo parental, es quizá la institución principal en la que se define y representa la condición de joven, el escenario en el que se articulan todas las variables que la definen (p.29).

Segundo os autores, a juventude não deve ser compreendida como uma mera palavra, mas como uma condição que se manifesta por diferentes maneiras, de acordo com fatores, como: classe social, raça e gênero. Para esses teóricos, há juventudes que se distinguem por estarem condicionadas às questões históricas e materiais distintas. Além disso, afirmam que a família é a instituição determinante na concepção do que é ser jovem.

Mattos (2013) problematiza que mediante as constantes transformações econômicas, históricas e sociais, ocorridas na sociedade contemporânea, muitos estudos evidenciam que os marcadores tradicionalmente adotados como eventos da passagem para a vida adulta – entrada no mundo do trabalho, a constituição de nova família etc. – não correspondem de maneira normativa ao vivenciado pela juventude em sua totalidade.

Há estudos, como o Censo, o Mapa de Ensino Superior, entre outros, que utilizam do componente etário como forma de demarcar a juventude. No presente trabalho, para além dessa concepção de um critério cronológico, a juventude é entendida como uma construção sócio-histórica, localizada sob uma diversidade dos modos de viver e de ser jovem, incluindo-se as possibilidades de trajetórias e, por consequência, de eventos que marcam o curso da vida: “escolaridade, sexualidade, casamento, trabalho, mudança, moradia, maternidade/paternidade, envolvidos por percursos originais e experiências abertas que ilustram a imprevisibilidade das transições juvenis nas sociedades modernas” (PAIS, 1990 *apud* RESSURREIÇÃO; SAMPAIO, 2012, p.3).

Tal premissa se sustenta pelo viés teórico do curso de vida⁸ que compreende os indivíduos como resultantes de sua conjuntura histórica e das relações com os outros, agentes ativos de mudança, influenciando em seu próprio desenvolvimento, e fazendo escolhas baseadas nessas vivências, que refletem em suas percepções, expectativas e adaptações subsequentes (ELDER, 1996). Pressupõe-se haver uma interdependência entre as trajetórias

⁸ Trata-se de orientação teórica, do campo da psicologia do desenvolvimento humano, que propõe a identificação dos estágios da vida, tais como infância, adolescência (juventude), fase adulta e velhice, considerando holisticamente o desenvolvimento do indivíduo (nos seus aspectos temporais, contextuais e processuais). Assim, o conteúdo, a forma e o processo de desenvolvimento do indivíduo são modelados pelas mudanças históricas, geográficas e ambientais (SENNA; DESSEN, 2012).

de vida dos indivíduos e as mudanças presentes nas micro e macroestruturas dos sistemas sociais, sendo relevante considerar que a escola e a família são contextos de desenvolvimento humano, essenciais para a trajetória de vida dos indivíduos.

Segundo Dessen e Júnior (2008), o conceito de trajetória de vida refere-se ao conjunto de estados e de transições de padrões comportamentais atrelados entre si, que significam de maneira distinta a história de cada pessoa. Isso implica na não linearidade do processo de desenvolvimento humano, pois, durante a transição de um estágio de vida para outro, os sujeitos vivenciam várias continuidades e mudanças.

Para esses autores, a continuidade preconiza a ideia de transferência de padrões relacionais e comportamentais de uma situação anterior para uma nova; já a mudança diz respeito a uma nova direção adaptativa. Então, as adaptações dos organismos compreendem a dinâmica entre o desajuste e o ajuste do equilíbrio orgânico no qual se processa o desenvolvimento humano (DESSEN; JUNIOR, 2008).

A mudança comportamental se revela como consequência de tensões nos níveis estrutural e funcional do organismo, quando esse se depara com situações novas ou adversas à manutenção de seu equilíbrio. Tensões são denominadas coações, que, no nível orgânico de funcionamento, se relacionam à experiência (DESSEN; JUNIOR, 2008). Nesse sentido, a juventude, enquanto transição para a adultez, pode experimentar continuidades e mudanças no contexto da inserção ao curso superior, assim como também no contexto de evasão.

Ressalta-se que os períodos de transição são janelas entre um estágio de vida e outro, nos quais emergem novas competências que são necessárias para lidar com as transformações e as incertezas que possam surgir no fluxo do desenvolvimento humano. O estágio se refere aos processos de estabilidade, enquanto a transição, aos processos de mudança, que desencadeiam o desenvolvimento (KREPPER, 2003 *apud* DESSEN; JUNIOR, 2008).

À luz dessa teoria, sob uma perspectiva psicológica, Zittoun e Perret-Clemon (2001) destacam o conceito de transição com foco na juventude, que, para elas, inclui duas ideias:

⁹(...) d'un côté, que la personne vit une forme de « rupture » avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, que la personne est nécessairement « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions. Cette notion laisse en revanche ouverte la question de savoir si la personne « arrachée » d'une

⁹ Por um lado o indivíduo vive um momento de ruptura com a forma anterior de vida, por outro lado, esse indivíduo está necessariamente <em mudança> para se adaptar a novas condições. Essa noção, em contraposição, surge a questão de saber se a pessoa <abre> com uma forma de rotina, de um espaço social, de uma maneira de se definir, se <desenvolve> necessariamente [tradução nossa].

forme de routine, d'un espace social, d'une manière de se définir, se « développe » nécessairement (ZITTOUN; PERRET-CLEMONT, 2001, p.1).

Para as autoras, durante a juventude, os indivíduos experimentam uma fase de confusão pessoal consigo mesmo ou com o seu contexto de vida, que se traduz em dificuldades, como um sentimento de estresse.

Zittoun (2007) explica que não há linearidade na transição para a vida adulta, pois a juventude se situa entre sucessivas rupturas-transições que são formadas por processos identitários, de aprendizagem e de construção de significados.

O processo identitário sugere um reposicionamento familiar, educacional, profissional, interpessoal e, até mesmo, da maneira pela qual o indivíduo representa a si. O de aprendizagem pressupõe relocalizações nos campos sociais e cognitivos, o que gera novos conhecimentos e habilidades. Ao passo que a construção de significados apresenta narrativas das experiências e expressões emocionais do sujeito no decorrer dessas mudanças (RESSURREIÇÃO; SAMPAIO, 2012).

Destarte, o ingresso ao curso superior pode ser compreendido por compor os processos de rupturas-transições de determinada parcela da juventude, pois, ao inserir-se na universidade, o graduando vivencia novos modos de ser jovem, em um reposicionamento educacional, além de que é possível que tenha maior autonomia. Ao mesmo tempo, pode obter experiências e desenvolver competências e habilidades, construindo novas significações.

De igual maneira, no contexto da evasão universitária, tais processos continuam a acontecer, pois permanecem no âmbito das rupturas-transições que compõem o desenvolvimento humano.

Em consonância, Pochmann (2004) elucida que a juventude é uma fase de transição da adolescência para a adultez, na qual o indivíduo está em situação “geralmente de dependência econômica e associada à educação e à formação – próxima da constituição de uma vida familiar ou profissional própria” (POCHMANN, 2004, p.217).

Abramo (2005) reitera que devem-se levar em conta os sentidos da condição juvenil, pois as circunstâncias de vivência desse momento da vida não são iguais para todos.

Na teoria psicossocial de Erikson (1972), a juventude é um momento de moratória no qual aos indivíduos são oferecidas possibilidades de experimentação; ou seja, trata-se de período de preparo; uma “postergação sustentada pela sociedade e por suas instituições, variável em termos de alcance da sociedade, de tempo de duração e do conjunto de

instituições e dos investimentos públicos envolvidos em sua realização” (PEREGRINO, 2011, p. 282). A universidade se constitui como uma dessas instituições, à medida que ela é um espaço de formação e de preparo dos jovens para o mundo do trabalho.

É importante relativizar as consequências dessa moratória, pois, ao jovem, ela “produz uma lacuna, estabelecendo um período de indeterminação e de incertezas, decorrentes do afastamento da família ainda não suplantado por uma inserção social capaz de legitimar uma função específica, reconhecida na sociedade” (MATHEUS, 2007, p.181).

Essas proposições são basilares para compreender uma questão que afeta uma parcela da juventude e seu processo de inserção social: a evasão universitária. Para tanto, se faz necessário considerar também aspectos que circundam o tema, tal como a relação entre escolha por ingressar no curso superior e elaboração do projeto de vida¹⁰, conforme é apresentada no tópico a seguir.

1.2 Jovens e suas escolhas: do projeto de vida ao curso superior

Ao considerar o ingresso ao curso superior como um dos caminhos de escolha profissional para os jovens, Borges-Andrade e Bastos (2004 *apud* DIAS; SOARES, 2012) salientam a necessidade de ponderar a expressão “escolha”, uma vez que a classe social do indivíduo interfere em suas trajetórias profissionais. Isso, porque, segundo os autores, na sociedade capitalista, as pessoas têm níveis limitados de liberdade de escolha.

Contudo, Papalia, Olds e Feldman (2010) destacam que a busca pela formação universitária tem aumentado nos últimos anos, especialmente nos países industrializados. Nos Estados Unidos, o percentual de matriculados na Educação Superior, em 2003, alcançou o recorde de 38% do total de jovens.

Em relação ao Brasil, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015, concluída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de estudantes entre 18 a 24 anos matriculados no ensino superior aumentou de 31,9%, em 2004, para 58,5%, em 2014. Em 2015, 75% dos inscritos no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para ingresso a instituições públicas de ensino superior eram de jovens de até 24 anos de idade

¹⁰ Planos traçados para o futuro. Ver tópico 1.2.1 Juventudes e Projeto de Vida

(BRASIL, 2015). Esses dados confirmam que a formação universitária compõe o projeto de vida de muitos jovens.

Pochmann (2004) explica que o crescente número de ingressantes na educação superior é devido à democratização da educação brasileira, possibilitada pela legislação que proíbe o trabalho infantil e pela implementação de políticas para a construção de fundos públicos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), resultando no maior investimento no cenário educacional, seja através de concessão de bolsas de estudos ou de benefícios diversos.

Além disso, as medidas governamentais que objetivam a ampliação do número de vagas, a abertura de novos *campi* e de instituições públicas e privadas (SAVIANI, 2010) também impulsionaram a expansão do número de IES brasileiras.

Entretanto, é importante destacar que as políticas e os programas, “apesar do teor democratizante, estão em articulação com os interesses da mundialização do capital e para a constituição do processo de mercantilização da educação” (MIRANDA, 2016, p.1444). Prova disso é o investimento na iniciativa privada através de programas como o Prouni¹¹ e o Fies¹², os quais, em acordo com Azevedo (2015), compreendem um processo de capitalismo acadêmico, tendo como um dos efeitos colaterais o endividamento dos estudantes.

Dias e Soares (2012), analisando o Censo da Educação Superior, de 2009, destacam também o aumento de possibilidades de formação, tendo em vista os 28.671 de graduação presencial e à distância. Afirmam que mediante tantas alternativas, optar por um caminho profissional futuro, desconhecido no momento do ingresso, pode ser um problema.

Comparando os dados de 2009, revelados pelas autoras mencionadas, com o último Censo de Educação Superior de outubro de 2016 (referente ao ano de 2015), percebe-se que as dificuldades em relação à escolha de curso ampliam-se à medida que o total de graduações oferecidas – somadas as categorias pública (estadual, federal, municipal) e privada – cresceu para 33.501, distribuídos entre as 2.364 instituições de ensino (BRASIL, 2016).

Nota-se que a significativa expansão do ensino superior somada ao grande volume de informações e incertezas quanto ao mundo do trabalho reforça que a etapa de escolha profissional para o jovem é cercada de pressões e variáveis (PINHEIRO, 2008).

¹¹ Programa Universidade Para Todos, que visa facilitar o ingresso de alunos de baixa renda ao ensino superior, concedendo bolsas de 50% ou 100% em faculdades particulares.

¹² Financiamento Estudantil, cujo objetivo é financiar as mensalidades de cursos de graduação para estudantes de instituições privadas.

Concebendo a formação universitária como componente de projeto de vida dos jovens, Marcelino, Catão e Lima (2009) destacam que estudantes de escola privada e os de escola pública apresentam motivações distintas para alcançar níveis de formação mais elevados, tendo em vista que as cobranças sociais são diferentes para cada contexto. Embora haja expectativas distintas, estas conduzem a elaboração do projeto de vida.

Sendo assim, torna-se fundamental discorrer sobre a concepção do projeto de vida e sua relevância no contexto das juventudes.

1.2.1 Juventudes e Projeto de Vida

Para Nascimento (2006, 2013), o projeto de vida significa desejos de realizações traçados para o momento futuro. Funciona como uma projeção antecipada dos acontecimentos e se sustenta por uma realidade construída na interseção das relações que as pessoas estabelecem com o mundo. A construção do projeto de vida é feita por aspectos, que, em conjunto, estruturam o campo psicossocial, como pensamentos, sentimentos, ações. Segundo a autora, “o projeto de vida emerge nessa trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são partilhados no cotidiano” (NASCIMENTO, 2013, p.89).

O projeto de vida se trata, então, de um plano de futuro elaborado a partir de objetivos pré-estabelecidos, que vão direcionar os passos necessários para alcançá-los. Para sua concepção, os indivíduos devem ter clareza sobre quais são as suas metas, objetivos e valores. Se ao conseguir o almejado, isso não corresponder ao esperado, o indivíduo pode sentir um vazio interior e, por consequência, ficar confuso (FONG, 2006).

É nesse aspecto, considerando o curso superior como parte do projeto de vida de jovens, que o abandono da universidade pode, em alguns casos, repercutir como negativo.

Para Maia e Mancebo (2010, p.382) “os projetos longe de serem naturais e inerentes ao sujeito são elaborações e construções realizadas em função de experiências socioculturais, de vivências e de interações interpretadas, devendo ser, portanto, sempre relativizados”. Logo, são socialmente constituídos.

A ideia de projeto denota, assim, “a margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade” (MAIA; MANCEBO, 2010, p.382), atrelando-se às influências de diversas dimensões e recursos simbólicos; pode-

se citar a família, os pares de convivência, as ideologias e representações que direcionam o comportamento social.

Supõe-se que há uma inter-relação entre projeto de vida do jovem e o projeto familiar, especialmente quanto às concepções sobre o curso superior. Desse atrelamento surgem expectativas dos familiares e de seus pares de convivência quanto à diplomação. Ao não concluir o projetado, mais do que prejuízos financeiros ao Estado, às IES, à família e ao próprio jovem, as repercussões tendem a se configurar como importantes aspectos para o tema da evasão universitária.

Assim, as representações sociais que os jovens fazem sobre o projeto de vida giram em dois sentidos: por um lado, direciona-se para a ideia de transformação, uma escolha no presente para a vida no futuro; por outro lado, é objetivado para construir e estruturar planos. Isso envolve estratégias para alcançar as metas delineadas.

Para jovens oriundos de extratos econômicos mais baixos, o projeto de vida caminha rumo à busca por oportunidades de ascensão social via educação. Isso é sustentado “pelo modelo capitalista, em que, tendo-se o mérito individual de lograr êxito, nesse caso academicamente, a ascensão social viria como consequência, quase que automaticamente” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 552).

A construção do projeto de vida é representada, assim, como um processo promotor da inclusão social, por ser uma maneira de estar em sociedade e participar dessa; ou seja, de ter um lugar social, envolvendo possibilidades de mudança de condição financeira, especialmente, quando se vincula à formação (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009) – uma das premissas ilusórias da educação salvacionista.

É relevante entender que a noção de que o indivíduo pode escolher o seu futuro e instituir um projeto para si; ou seja, a construção de um projeto de vida, é uma concepção recente, pois se tornou essencial na sociedade moderna, a partir do século XX, quando as mudanças na organização do trabalho, pós-revolução industrial, alteraram a forma como as pessoas eram direcionadas para o exercício da profissão (SANTOS, 2016).

No entanto, Almeida e Magalhães (2011) ratificam que:

(...) essa escolha ou essa elaboração de projetos não serão realizadas no vazio, mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, inclusive da família. O indivíduo que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo o projeto não é puramente individual, uma vez que ele é formado no seio da família e da sociedade. Assim, o sujeito experimenta uma falsa liberdade de escolha

frente às inúmeras possibilidades de cursos superiores ou técnicos que vêm se multiplicando nas diversas universidades (p. 209).

Portanto, os jovens estão à mercê das influências do contexto familiar; e, nessa premissa, a família pode ser compreendida como “unidade de reprodução social e principal instituição socializadora, além de se constituir como grupo mediador entre público e privado e entre interesse coletivo da unidade doméstica e pretensões individualizadas de seus componentes” (ROMANELLI, 1998, p. 126).

A partir do entendimento de que há um atrelamento entre projeto familiar e projeto profissional dos indivíduos, o trabalho de Ribeiro (2005), intitulado *O Projeto Profissional Familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar*, afirma que os indivíduos têm um projeto de vida “destinado a si por sua família, podendo ou não incluir o estudo universitário, e que a explicitação dos aspectos sócio-históricos da construção desse projeto nos ajudaria a entender a evasão universitária” (RIBEIRO, 2005, p.55); e conclui que essa presunção é verdadeira.

Sob essa ótica, as concepções que as famílias têm sobre a ideia de educação, sobre ingressar ou não no ensino superior, sobre os cursos e sobre o futuro profissional podem determinar o caminho acadêmico e profissional dos seus membros. De igual maneira, as ideologias e representações que circulam na sociedade contêm um valor influenciador na trajetória dos jovens.

Essas correlações contornam a temática sobre o fenômeno da evasão universitária, elucidado a seguir.

1.3 A evasão universitária

Em se tratando do tema evasão universitária, um ponto importante é considerar o contexto da implementação das IES no Brasil.

Gilioli (2016) afirma que a história das universidades no país é recente, tendo em vista que elas se configuraram, de fato, durante a década de 1930. Destaca também que, com a Reforma Universitária de 1968, cujo objetivo era aumentar a produtividade das IES, conferiu-se certa estabilidade ao sistema até os anos 2000.

Durante a primeira década do século XXI, o sistema foi reconfigurado, visando, sobretudo, a expansão da rede federal pública para este nível de ensino, o que incluiu também a introdução de novas formas de ingresso.

Essa medida de expansão do ensino superior brasileiro foi possibilitada pela formulação e pela efetivação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), instituído em 2007, pelo decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007). Arelado ao Reuni foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em 2007, por meio da portaria normativa Ministério da Educação (MEC) nº 39; ambos integram o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

O Reuni, especificamente, tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência de estudantes, com foco na redução das taxas de evasão universitária. O Pnaes foi editado, em 2010, no Decreto nº 7.234, a fim de reforçar sua finalidade no que diz respeito à redução das taxas de retenção¹³ e de evasão (art. 2º do programa e § 1º, do art. 3º) (BRASIL, 2010).

Em síntese, o Reuni e o Pnaes se tornaram políticas públicas que visam, entre outros aspectos, dirimir a evasão estudantil nos cursos de graduação de instituições federais de ensino superior (GILIOLI, 2016).

É indispensável entender que a discussão sobre a temática da evasão no ensino superior existe há décadas no contexto internacional, com centralidade na estabilização de modelos explicativos para as causas do fenômeno, conforme aponta Santos Junior (2005).

Em razão de elencar os modelos que tentam esclarecer os motivos da evasão universitária, Martins (2007), em seu estudo, apresenta um quadro¹⁴ contendo a síntese das contribuições de diversos pesquisadores (TINTO, 1975, 1987; BEAN, 1980, 1983; PAREDES, 1994; MEC, 1997; GOMES, 1998; NORONHA; CARVALHO; SANTOS, 2001; SCHARGEL; SMINK, 2002; PEREIRA, 2003; BIAZUS, 2004; GAIOSO, 2005; FIEGEHEN, 2006) que, em diferentes tempos e contextos (nacional e internacional), tratam das motivações para a ocorrência do fenômeno.

No referido quadro, nota-se que Tinto (1975, 1987 *apud* MARTINS, 2007) centra-se nas causas sociais para a evasão, elencando o nível socioeconômico e expectativas da família sobre o futuro do filho; habilidades acadêmicas e conhecimentos adquiridos; gênero e raça; e adaptação e comprometimento do aluno com a instituição como variáveis significativas para o

¹³ (...) “Estudantes com tempo de matrícula maior do que o tempo previsto de duração” para a conclusão do curso (BRASIL, 2014, p. 25).

¹⁴ Quadro disponível no Anexo I, contendo a síntese de modelos explicativos de diversos autores, sendo essa condensada por Martins (2007).

fenômeno. Ao passo que o modelo de Bean (1980, 1983 *apud* MARTINS, 2007) destaca adaptação, aprovação da família e dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e possibilidade de transferência de instituição, como causas da evasão.

Paredes (1994 *apud* MARTINS, 2007) elenca a opção pelo trabalho ao invés do estudo; matrículas simultâneas em mais de uma instituição para garantir vaga; falta de informações prévias sobre o conteúdo do curso e da prática profissional; equívoco quanto aos desejos e aspirações para o futuro; percepção de que a qualidade do curso está abaixo da esperada; problemas organizacionais, como conteúdo, horário ou greves; questões de cunho individual, como imaturidade ou ainda instabilidade familiar; escolha inadequada do curso e despreparo do aluno, entre outras, as quais são determinantes da evasão.

O modelo explicativo de Gomes (1998 *apud* MARTINS, 2007) salienta que os motivos da evasão são divididos em dois extremos, o primeiro de razões externas à universidade (desprestígio do curso; falta de perspectivas profissionais aliada à dificuldade financeira; problemas para conciliar jornada de trabalho e estudo; distância da instituição que condiciona ao estudante a fazer uma viagem diária para frequentar as aulas; relação custo-benefício; escolha equivocada do curso) e, o segundo, de razões internas à universidade (falta de informação sobre os cursos oferecidos, aspectos pedagógicos dos cursos, atuação de alguns professores, discriminação dos professores em relação aos alunos, professores não capacitados para o ensino de certas disciplinas e metodologia de ensino dos professores).

Além disso, o modelo explicativo de Noronha, Carvalho e Santos (2001 *apud* MARTINS, 2007) traz o ajustamento do aluno com o curso ou decepção; poucas oportunidades do curso; dificuldades acadêmicas; falta de estímulos sociais e econômicos; *status* profissional que a carreira possuía; pouco envolvimento com o curso; impossibilidade de trabalhar e estudar; dificuldade no processo de integração; melhor qualidade em outra faculdade que oferece o mesmo curso; oportunidade de emprego em outra cidade; imaturidade; casamento, entre outras razões para a evasão.

Por outro lado, Schargel e Smink (2002 *apud* MARTINS, 2007) dividem as causas da evasão em cinco tipos: psicológicas (imaturidade e rebeldia), sociológicas (mudanças de cidade, novos ritmos de trabalho acadêmico), organizacionais (metodologias de ensino), interacionais (adaptação à vida universitária) e econômicas (custos e benefícios).

Por sua vez, o modelo de Pereira (2003 *apud* MARTINS, 2007) considera dois tipos de causas para a evasão, uma do tipo interna à instituição e a outra do tipo externa ao

funcionamento da instituição. A primeira se refere aos aspectos estruturais e organizacionais IES, e, a segunda, às questões que não dependem da instituição, mas do estudante, tais como: dificuldades financeiras, falta de base educacional para acompanhar o curso, escolha equivocada de curso, entre outras.

Nesse viés, Biazus (2004 *apud* MARTINS, 2007) salienta que as razões para a evasão que são internas, isto é, de responsabilidade da instituição, podem ser subdivididas em: atitude comportamental dos docentes e funcionários, motivos institucionais, requisitos didático-pedagógicos. Já as externas são subdivididas entre vocação pessoal do estudante, o contexto o qual está inserido, que incluem aspectos conjunturais, sociopolíticos e econômicos e características individuais.

Já o modelo de Gaioso (2005 *apud* MARTINS, 2007) destaca, entre outros fatores, a falta de orientação profissional e desconhecimento da metodologia do curso, deficiência na educação básica, busca de herança profissional (seguir a profissão de familiares), questões financeiras, reprovação sucessiva, ausência de laços afetivos com a universidade, falta de um referencial na família, ingressar na faculdade por imposição, casamentos não planejados e nascimento de filhos.

Fiegehen (2006 *apud* MARTINS, 2007) estabelece seu modelo explicativo, em quatro categorias: externas ao sistema superior, próprias do sistema e institucional, causas acadêmicas e de caráter pessoal dos estudantes. Além disso, o modelo do Ministério da Educação (MEC, 1997)¹⁵ também se classifica em causas internas e externas à instituição, sendo as internas subdivididas entre questões de cunho acadêmico e didático-pedagógicas (MARTINS, 2007).

Os modelos explicativos supracitados, que foram sintetizados por Martins (2007), são interessantes para os estudos relativos à evasão, à medida que a autora apresenta óticas qualitativas, contrariando a recorrência de estudos que se atentam, muitas vezes, para aspectos quantitativos.

Para Santos Júnior (2015), entre os modelos explicativos destaca-se a proposta de Vicent Tinto, sociólogo e educador americano, referência em estudos sobre a retenção e a evasão. O autor afirma que Tinto entende a evasão como um percurso longitudinal, cujos fatores envolvidos na integração entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social são

¹⁵ Elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão Universitária (SESu/MEC)

elencados por impulsioná-la. Nesse viés, quanto menos envolvido com a instituição ou com seus pares o discente esteja, maiores são as chances do abandono.

Assim, estudos sobre o fenômeno buscaram, como uma tarefa difícil, estabelecer a homogeneização do conceito sobre a evasão, porém, ainda impera a falta de consenso a respeito.

Mesmo que, no Brasil, tenha havido um esforço político na década de 1990 para isso, ainda prevalece um dissenso, o qual será explicitado no próximo tópico.

1.3.1 Da Comissão Especial de 1995 ao dissenso sobre o fenômeno da evasão

É importante ressaltar que estudos sobre a problemática da evasão na educação superior no Brasil tem como marco temporal a década de 1990, quando o tema adentra na agenda governamental com a organização do “Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras”.

O evento, realizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), em 1995, pelo então secretário professor Décio Leal de Zagottis, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, apresentava indicadores globais do SESu/MEC, que apontavam para uma taxa de 50% de evasão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além de destacar baixos índices de diplomação.

Na ocasião foram apresentados dados sobre a evasão da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Campinas (Unicamp), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFP). Nas reflexões sobre os resultados, o secretário da SESu afirmou que os índices das IFES seriam superiores aos das instituições paulistas (BRASIL, 1996). Porém, a média nacional apresentada foi contestada por:

(...) estar apoiada em metodologia julgada simplista, que tomava como único indicador a relação direta, ano a ano letivo, entre total de ingressantes nos cursos e total de diplomados, sem levar em consideração, por exemplo, a oscilação na oferta de vagas no período. Igualmente contestada foi alegada superioridade dos índices de evasão das IFES em relação às universidades paulistas, eis que os dados por essas apresentados resultam do uso de diferentes metodologias, o que inviabiliza comparações (BRASIL, 1996, p.10).

A discussão estabelecida no Seminário propiciou a criação da “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras” (SANTOS JÚNIOR, 2015),

oficialmente instituída através das portarias da SESu/MEC, em março 1995, publicadas no mesmo ano no Diário Oficial da União (BRASIL, 1996).

Os objetivos específicos da Comissão Especial, formada por professores, primariamente, eram:

1. Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; 2. Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; 3. Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país; 4. Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; 5. Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996, p.15).

Essa proposta da Comissão assentava-se em mensurar, conjuntamente, dados relativos à diplomação, à retenção e à evasão, compreendendo que esses dados poderiam contribuir para a identificação dos problemas.

A partir desse objetivo, ela conduziu o estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, publicado em outubro de 1996 e adotado pelo MEC em 1997. Em formato de relatório, o documento apresentou resultados sobre os cursos de graduação de 53 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), correspondendo a 67,1% do total das IESP. Destas, 89,7% se tratavam de universidades federais.

Para Almeida e Veloso (2002), a Comissão Especial visava, sobretudo, compreender o desempenho das IFES, revelando dados quantitativos que apresentavam desde o índice de diplomação até o de evasão. Segundo esses autores, quanto à eficiência dos dados, a ausência de análises qualitativas desfavorecia uma compreensão mais ampla das informações estatísticas.

Nesse sentido, a comissão teve como objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, considerada como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, p.25).

Além disso, a Comissão Especial caracterizou a evasão distinguindo três tipos:

(...) evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quanto o estudante

abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p.15).

Em relação aos métodos para quantificar o fenômeno, o relatório da Comissão Especial descreve três: “Tempo-Médio”, “Quase-Fluxo” e o “Fluxo”; todos eles propostos por Ramos (1995).

O método “Tempo-Médio” é expresso pela equação:

$$\% \text{ de evasão} = [(NVP_v - NAV) / NVP_v] 100 \quad (1)$$

De modo que:

NVP_v = número de vagas preenchidas pelo processo seletivo (vestibular) nos anos correspondentes ao tempo médio de conclusão do curso;

NAV = número de alunos vinculados nos anos correspondentes ao tempo médio (BRASIL, 1996).

Em uma explicação mais simplista, o método “Quase-Fluxo” se dá pela comparação entre as vagas preenchidas no processo seletivo (vestibular) e o número de estudantes vinculados em cada ano do tempo médio do curso; similar ao adotado pelo MEC, em 1997, a partir da proposta da Comissão Especial, instituída em 1995.

Já o método “Fluxo” considera o ingresso, a retenção e a saída de alunos por ano na instituição. Entretanto, a Comissão Especial, em seus estudos, adotou o método “Fluxo ou de acompanhamento de estudantes”, que se difere do método “Fluxo” proposto por Ramos (1995) apenas em relação aos prazos.

O cálculo adotado pela Comissão Especial é expresso por:

$$\% \text{ de evasão} = \frac{Ni - Nd - Nr}{Ni} * 100 \quad (2)$$

De modo que:

Ni = número de ingressantes do ano-base;

Nd = número de diplomados;

Nr = número de retidos (BRASIL, 1996).

A partir dessa visão estatística sobre a evasão, a Comissão passou a considerar como evadido:

(...) todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo vestibular. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem (BRASIL, 1996, p.32).

Com essa definição, o método tem por foco a evasão por cursos nas modalidades abandono, desligamento, mudança de curso e transferência interna.

O relatório da Comissão Especial, apesar de revelar-se essencialmente quantitativo, propôs que a questão não deve ser compreendida meramente como um dado estatístico, pois é “fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história (...)” (BRASIL, 1996, p.123), o que pressupõe a necessidade de compreendê-lo.

Apesar de a Comissão ser referência nos estudos sobre a evasão, especialmente por mobilizar as IFES em torno da problemática, propondo homogeneizar a conceituação e os cálculos sobre a questão, as pesquisas atuais demonstram haver ainda uma falta de consenso quanto à sua conceituação e às formas de mensurá-la.

Isso resulta da indefinição em relação às metodologias de cálculo para conferir e analisar a educação superior no país, o que de certa maneira torna os estudos propensos a questionamentos, pois um acordo “é essencial para o estabelecimento de um campo de discussão sólido, que almeje cooperar para as pesquisas em políticas educacionais e, em última instância, contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior no país” (SANTOS JUNIOR, 2015, s.p.).

Mesmo validando a conceituação dada pela Comissão Especial supracitada, Ristoff (1999 *apud* RIBEIRO, 2005) separa evasão de mobilidade, que, para ele, significa migrar para outro curso; portanto, a mudança de curso é compreendida como transferência interna.

Para Pereira (1995 *apud* RIBEIRO, 2005), a evasão é o abandono da IES, sem a conclusão de nenhum curso; para ele, além dessas modalidades de evasão, há situações nas quais o estudante abandona a universidade para ingressar em outra, o que caracteriza uma transferência externa.

O Instituto Lobo, associação sem fins lucrativos, criada em 2005, publicou, em 2012,

uma nota de esclarecimento sobre os métodos para mensurar a evasão, defendendo que são muitas as maneiras de calculá-la e compreendê-la. No entanto, considera como base da evasão:

O conjunto dos cursos, inclusive para analisar a Evasão do Sistema e por Organização Acadêmica, Religião, Área de Conhecimento e de cada Curso. É possível fazer outros cálculos sobre a Evasão, incluindo a Evasão por IES e do Sistema, retirando-se do cálculo os ingressantes oriundos de transferências entre IES, ou entre cursos na mesma IES (FILHO; LOBO, 2012, p.1).

Com esse entendimento, a saída de um dado curso, independente da maneira como essa ocorre, é determinante para se obter resultados de qualquer modalidade de evasão.

Para Almeida e Veloso (2002, p.134) “a evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo”. Os autores destacam que entre o ingresso na instituição e a formatura muitos fatos ocorrem, incluindo obstáculos, os quais interferem na trajetória do estudante.

Ribeiro (2005) afirma ser a questão extremamente importante, pois o assunto “se tornou um fenômeno complexo e que está interferindo na gestão universitária por todo Brasil, seja na universidade pública, seja na privada” (p.56).

Mesmo que a Comissão Especial represente um importante documento para os estudos na área, entende-se que, do contexto ao qual foi instituída até os dias de hoje, houve muitas mudanças na educação superior do país, incluindo o surgimento de novas formas de ingresso, a inserção do sistema de cotas, as novas possibilidades de movimentação dentro das instituições; algumas, inclusive, próprias do modelo de ensino de faculdades ou universidades, intrínseco ao aspecto de autonomia de cada instituição.

Nesse patamar, além das modalidades de evasão ou dos conceitos que organizam tal ideia, a microevasão, mesoevasão e macroevasão, respectivamente saída de curso, da instituição e do sistema, sem conclusão da graduação, independente de como ocorrem (discentes não matriculados, desistência, abandono, jubramento), têm um comportamento diversificado: por área de conhecimento, por curso, por opção e, ainda, de acordo com o perfil do aluno (socioeconômico, se trabalha, se tem filhos, idade e gênero).

Concebendo a complexidade do tema por possuir diversas variáveis, Carvalho e Tafner (2006) afirmam que, apesar de as mulheres serem a maioria de matrículas¹⁶ e de concluintes nessa etapa de ensino, o maior número de evadidos é de homens (1,14 mais frequente se comparado ao sexo feminino). Os autores destacam que, quanto menores os rendimentos familiares, menores as chances de o jovem ingressar na universidade; e quanto menor a renda da família do matriculado, maior as chances de evadir-se.

Além disso, há aspectos que envolvem a etapa da evasão (primeiro ano, segundo ano), caracterizando a complexidade dos estudos na área. Por isso, a dificuldade de homogeneizar o conceito, tendo em vista as diversas situações possíveis. Incluem-se as mudanças ocorridas no próprio sistema de ensino superior que tendem a impactar no fenômeno.

A partir de 2010, por exemplo, segundo Gilioli (2016), o SISU possibilitou uma maior volubilidade interna e externa nas universidades, via preenchimento de vagas remanescentes, o que pode ter influenciado no movimento de saída e entrada em cursos de graduação, pois promoveu ainda a mobilidade geográfica dos estudantes.

Anteriormente ao SISU, essas vagas já eram preenchidas via processos internos nas instituições; porém, o Sistema tornou-se um facilitador, tendo em vista que pode ser acessado de qualquer lugar do país. Por outro lado, a permanência de discentes em cursos oferecidos por instituições em localidades distantes da residência deles pode resultar em evasão. Questões como essa compõem a problemática da evasão universitária.

É importante elucidar que a Rede Federal, que engloba Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Educacionais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas, Colégio Pedro II e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tem estabelecido sua própria forma de quantificar a questão. Em resposta ao Acórdão nº506, de 2013 (BRASIL, 2013), do Tribunal de Contas da União (TCU), para atender a demanda estipulada quanto à evasão e à retenção discente, por meio da portaria SETEC nº39 (novembro de 2013), organizou um grupo formado por representantes da própria Secretaria, que elaborou o “Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal”, em 2014.

¹⁶ O Censo de Educação Brasileira demonstra que, entre 2015 a 2016, o maior número de ingressantes e concluintes de cursos de graduação é de mulheres (BRASIL, 2016).

O Documento tem o objetivo de “orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo, oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação” (BRASIL, 2014, p. 4).

Destarte, adere às definições da Comissão Especial supracitada, assim como também aos estudos de Tinto (1975), somado à premissa de Dore (2013 *apud* BRASIL, 2014) de que a evasão é um fenômeno multiforme, cujas características do indivíduo, fatores sociais e familiares, aspectos do sistema de ensino e possibilidades de socialização extraclasse são fatores determinantes na trama abandonar/permanecer na instituição de ensino.

O Documento estabelece que os cálculos das taxas de evasão se dão pela razão entre o número de matrículas finalizadas sem êxito no ciclo e número de ingressantes no ciclo. Assim, como o relatório da Comissão Especial, o Documento de 2014 está preocupado ainda com questões estatísticas.

No que diz respeito à presente pesquisa, compreende-se os tipos de evasão em conformidade com as definições da Comissão Especial. Entretanto, o estudo tem por enfoque a evasão pela situação acadêmica abandono, que, segundo o Regime Didático da graduação UFV (2017)¹⁷, disponível no portal da instituição, se refere à falta de renovação da matrícula em um período letivo, independente se essa é informada ao Registro Escolar (RES/UFV) ou não.

Quanto à quantificação do fenômeno, a fim de revelar as taxas anuais, utiliza-se a seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de evasão} = \frac{\text{Evasão no ano } t}{\text{Matrículas no ano } t} \quad (3)$$

Em que:

Evasão no ano t = total de evadidos, em número, no decorrer do ano t

Matrículas no ano t = total, em número, de matriculados no ano t (KLEIN, 2009).

Essa escolha se deu, porque se tem acesso a estes dados via relatórios da UFV e RES/UFV. Quando não se tem acesso ao número de evadidos, por exemplo, cabe usar fórmulas como a da Comissão Especial.

¹⁷ O regime didático da UFV pode ser consultado no portal: <http://www.regimedidatico.ufv.br>

Recorreram-se, ainda, aos estudos anteriores sobre o contexto da evasão na UFV, a fim de verificar como a questão tem sido tratada em óticas distintas na instituição.

1.3.2 Dados sobre evasão na UFV- *campus* Viçosa-MG

No que concerne às informações divulgadas pela instituição, quanto à evasão, a Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento (PPO/UFV), com base nas informações do Pró-Reitoria de Ensino (PRE), disponibiliza, na página do Departamento de Tecnologia e Informação (DTI/UFV), a possibilidade de consultar os Indicadores de Gestão.

É possível fazer a consulta por ano, cujo resultado compreende, entre outros indicadores, os seguintes: frequência de alunos, o total de estudantes evadidos, o índice de aprovação e índice de reprovação, pertinentes para este estudo. Ao consultar os dados referentes aos últimos anos (2013 a 2015¹⁸), tem-se a frequência de alunos, o número de alunos evadidos, o índice de aprovação e o de reprovação dispostos no Quadro1:

Quadro 1 – Indicadores Institucionais UFV – *campus* Viçosa (2013 a 2015)

Indicadores	Desempenho por ano		
	2013	2014	2015
Frequência de Alunos	11.109	11.308	11.248
Evasão	1.262*	1.429*	1.676 *
Índice de Aprovação	84,85%	82,72%	83,94%
Índice de Reprovação	11,82%	13,26%	11,93%

Fonte: Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento UFV (DTI/PRE, 2017), com adaptações.

Os relatórios da PPO não apresentam clareza em relação aos critérios ou conceitos atribuídos à evasão. Entretanto, os dados do Quadro 1 demonstram o crescimento, em números, do fenômeno, para este período.

Estudos de Barbosa (2017), na UFV, concentrado nas ações afirmativas que visam oferecer condições de permanência na instituição e com foco nos estudantes admitidos por meio da política de cotas, desvelaram dados de evasão no período entre 2013 a 2015.

A autora considerou a evasão como sendo abandono do curso, por vontade do estudante ou desligamento. Para mensurá-la, calculou a proporcionalidade (%) ou frequência de saída (do curso) em relação ao total de ingressantes, separados por centro, por ano, por

¹⁸ Quando foi feita a consulta, em 21 de outubro de 2017, no portal da PPO/UFV, contavam-se dados apenas até o ano de 2015. Fez-se o recorte dos 3 últimos anos, por se tratarem de informações mais recentes.

modalidade de ingresso e por tipo de evasão.

Os resultados indicaram que os menores índices de evasão de estudantes, para o período de 2013 a 2015, são do Centro de Ciências Agrárias (CCA), sendo que 18,1% dos cotistas evadiram da UFV e 15% mudaram de curso. Quanto aos não cotistas, 23,8% evadiram-se da instituição e 14,7% mudaram de curso.

O Centro de Ciências Humanas (CCH) apresentou, no período analisado, 20,1% de estudantes cotistas, evadidos da instituição e 9% de mudança de curso. Em relação aos não cotistas, o percentual de evasão da instituição foi de 27,3% e 5,2% de mudança de curso.

Já o Centro de Ciências Biológicas (CCB) apresentou a taxa de evasão da instituição entre os cotistas de 22,9% e 6,1% de mudança de curso. Dos não cotistas, 26,2% evadiram-se e 5,3% mudaram de curso. Enquanto que, no Centro de Ciências Exatas (CCE), 28% dos cotistas evadiram-se e 16,9% mudaram de curso. Quanto aos não cotistas, 29,9% evadiram-se e 13,6% mudaram de curso. O CCE foi o centro que, no período de 2013 a 2015, apresentou os maiores percentuais de evasão e de mudança de curso.

Em relação à origem por curso, dos estudantes evadidos, o estudo de Barbosa (2007) revelou ainda que os cursos com maiores taxas de evasão da instituição dos estudantes cotistas, por centro, no período analisado, são: Agronegócio (CCA), com 25%; Bioquímica e Enfermagem (CCB), ambos com 32% de evasão da instituição; Licenciaturas em Matemática e Física (CCE), 68% e 52% respectivamente; e, História (CCH), com 41%.

Sobre os discentes não cotistas, os cursos com maior taxa de evasão da instituição são Agronegócio (CCA), com percentual de 35%; Medicina (CCB), 37%; Licenciaturas em Física e Matemática (CEE), com 58% e 53% respectivamente; e, por último, os cursos de Ciências Sociais e Economia, ambos com 36% de evasão da instituição.

A autora reflete que seu estudo é coerente com outros, como o de Álvaro Júnior (2014), que, ao analisar a taxa de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), constatou que a maior evasão se dá entre os não cotistas. Este resultado é corroborado por Bonfim (2014), que fez a mesma constatação em relação à Universidade Federal de Brasília (UNB).

Barbosa (2017) concluiu que, apesar dos avanços provenientes dos programas de expansão do ensino superior, ainda é preciso investir em um ensino público de qualidade, pois, uma das maiores causas da evasão é o baixo desempenho acadêmico e a falta de preparo do estudante. Para ela, as questões econômicas e de deficiência na formação durante o ensino

médio são as principais dificuldades que os estudantes pesquisados enfrentaram no decorrer de sua trajetória na UFV – *campus* Viçosa. Salienta-se que essa percepção limita-se aos estudantes cotistas.

Fernandez *et al.* (2013), a fim de caracterizar o contexto em que os discentes se inserem na licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas (integral e noturno) na UFV - *campus* Viçosa, revelaram que a evasão no curso noturno (35,8%) entre os anos de 2009 a 2012 é maior do que do curso diurno (20,1%), no mesmo período.

Embora o estudo se apresente com perspectiva essencialmente quantitativa, não há indicativo de como foi feito o cálculo que revelou esse percentual. O referido trabalho é uma proposta do Núcleo de Ensino de Ciências e Biologia/UFV (NECiBio), cujo objetivo é fortalecer a licenciatura em Ciências Biológicas.

No contexto de analisar a evasão nos cursos de licenciatura noturnos da UFV- *campus* Viçosa (Biologia, Matemática, Física e Química), Rigo (2016) concluiu o mapeamento de estudantes de licenciatura noturnas de 2012, descrevendo a forma de ingresso e a situação que esses discentes se encontravam em 2015, em uma abordagem quantitativa. A autora considerou, para o período (2012 ao primeiro semestre de 2015), o índice de evasão de 56% para o curso de Ciências Biológicas, sendo as principais modalidades de evasão o abandono e a mudança de curso. Para Licenciatura em Física, 78%, sendo que a modalidade de saída que prevaleceu foi o abandono.

Na Licenciatura em Matemática, a evasão no período do estudo foi de 80%, predominando, também, a modalidade de evasão por abandono. Já o curso de Licenciatura em Química apresentou 87% de evasão, sendo a mudança de curso, segundo a autora, a modalidade com maior índice. Segundo a autora, a partir das vozes dos evadidos do curso de Licenciatura em Química “foi possível perceber que os estudantes têm, além de frustrações, porém também aspirações, (res-) significando a evasão, em alguns casos, não como perda, mas como uma estratégia para alcançar o sucesso escolar” (RIGO, 2016, p.100).

Permanhane e Brasiel (2014), a fim de traçar o perfil dos estudantes de Licenciatura em Matemática da UFV - *campus* Viçosa, revelaram que 48% dos discentes, pesquisados no fim de 2013, expressaram não querer continuar no curso. Um dos aspectos da pesquisa é a identificação de que 61% dos graduandos não ingressariam no curso de Licenciatura em Matemática, caso a forma de ingresso fosse o antigo vestibular. Aliado a esse dado, 31%

havia inserido o curso como segunda opção no SISU, dado o qual sugere que um número significativo de discentes optou pelo curso sem o desejo de se formar na área.

Gilioli (2016) afirma que, para evitar a evasão, cada instituição de ensino superior necessita acompanhar efetivamente os seus discentes para identificar as principais dificuldades, desde as de ordem acadêmica até às relacionadas às questões socioeconômicas dos estudantes. Para o autor “pode-se observar que parte das medidas antievasão depende de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior” (p.11).

A UFV - *campus* Viçosa executa diversas ações com vistas à permanência do estudante, especialmente através do Programa de Assistência Estudantil.

Em estudo anterior, Del Giudice, Loreto e Azevedo (2013) apresentaram a evolução da evasão universitária da UFV – *campus* Viçosa, do primeiro semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2012, comparando os evadidos beneficiários do Programa de Assistência Estudantil UFV com os evadidos não beneficiários, conforme Gráfico 1:

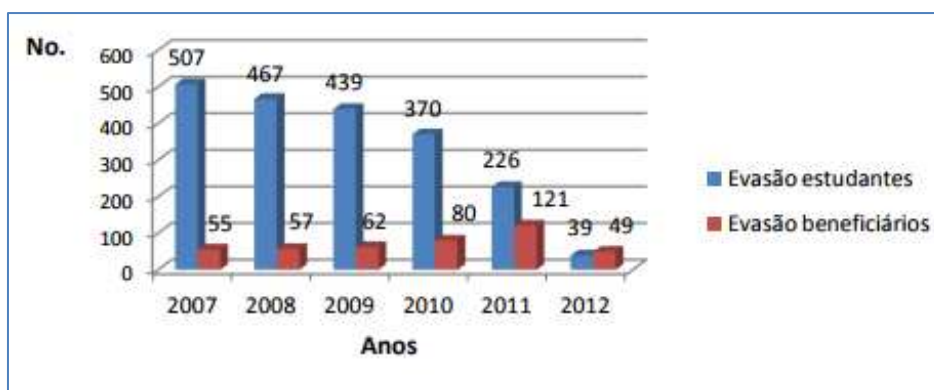


Gráfico 1 - Evolução da evasão UFV, de 2007 a 2012

Fonte: Registro Escolar UFV (*apud* DEL GIUDICE; LORETO; AZEVEDO, 2013, p.57).

Os autores analisam que houve um decréscimo da evasão universitária, no período de estudo, justificado pelo aumento do número de vagas e de cursos (sendo esses variáveis da evasão). Elucidaram que, em 2011, o índice estava entre 3,7% entre os beneficiários do programa de assistência estudantil e 2% nos demais. Chamam a atenção para o fato de que, em 2012, a pesquisa não analisou os dois semestres, por isso, a discrepância em relação aos anos anteriores.

O estudo demonstra que “a falta de recursos financeiros seja o principal causador da evasão de estudantes e que a assistência estudantil promovida contribui muito para a

permanência dos estudantes menos favorecidos na instituição” (DEL GIUDICE; LORETO; AZEVEDO, 2013, p. 57-58).

Embora a UFV - *campus* Viçosa não efetive maneiras de compreender, pela escuta do evadido, as reais necessidades que possam combater as diferentes causas da evasão, Del Giudice (2013) afirma que as ações de permanência concluídas pela assistência estudantil são essenciais para atender às dificuldades de conclusão de curso enfrentadas por discentes, especialmente por aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tais ações são elucidadas a seguir.

1.3.3 Ações de Permanência da UFV - *campus* Viçosa

A fim de propiciar a permanência dos discentes, a UFV possui um programa estruturado de assistência estudantil para atender às demandas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em coerência com as determinações do Pnaes, contidas no 1º parágrafo do 3º artigo, a saber:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, s/p).

Nesse contexto, a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), na UFV – *campus* Viçosa, é o órgão responsável por promover o bem-estar e a qualidade de vida dos graduandos, respondendo pelos serviços de alimentação, alojamentos, serviços de bolsa, atividades de esporte e lazer, serviço de atendimento à saúde e psicossocial.

Assim, a Divisão de Assistência Estudantil (DAE) da instituição administra concessões a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente comprovada, tais como alojamentos, os quais possuem 1.390 vagas distribuídas em seis prédios; serviço de alimentação, que consiste na gratuidade de refeições oferecidas nos Restaurantes Universitários (RU) e Auxílio Creche para custear a despesas de mensalidades escolares de filhos de estudantes com idade entre 0 a 5 anos , 11 meses e 29 dias.

Além disso, são oferecidos atendimentos médico, nutricional e odontológico aos estudantes pela Divisão de Saúde. Na Divisão Psicossocial são oferecidos serviços psicológicos, psiquiátricos e de assistência social; enquanto a Divisão de Esporte e Lazer

promove atividades voltadas ao bem estar de servidores e estudante.

Ainda como uma forma de auxílio, a instituição oferece o Programa Institucional de Bolsas Permanência (Pibope), que concede 300 bolsas de Iniciação Profissional (conhecidas como bolsa manutenção) para o *campus* de Viçosa, no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, em contrapartida a oito horas de serviços semanais prestados à instituição em atividades técnico-administrativas.

Sacramento (2015) destaca que a UFV tem grande tradição de assistência estudantil, sendo precursora em adotar o regime de internato em suas dependências, ainda durante a sua instalação, em 1928. Entretanto, para Magaldi (2015), a instituição é:

(...) pioneira na oferta de alojamentos para os alunos, a qual, em função disso, também tem acumulado conflitos nesses espaços. (...) Os conflitos presentes nos alojamentos são de diferentes ordens, mas a seriedade de alguns levou a UFV a realizar a pesquisa Direitos Humanos nas moradias estudantis da UFV(...) Uma vez diagnosticados os conflitos, vários projetos foram desenvolvidos e estão sendo implementados. Contudo, ainda há muito a se refletir sobre sua efetividade (p.19).

Em uma perspectiva sociológica, Rosental (2016), ao analisar o papel das redes sociais familiares e não familiares na vida pessoal dos estudantes da UFV - *campus* Viçosa, residentes nos alojamentos oferecidos pela instituição, confirma que as condições socioeconômicas desse grupo englobam uma heterogeneidade de situações sociais e de vulnerabilidade.

Uma das principais contribuições do estudo supracitado diz respeito à análise da importância das redes sociais no suporte emocional, psicológico e financeiro dos discentes contemplados pela assistência estudantil.

Nas análises relativas à identificação dos padrões de sociabilidade associados aos estudantes, os mesmos estabeleciam contatos com diferentes grupos de redes relacionais aos quais já pertenciam, como também aqueles incorporados por meio de sua inserção na instituição de ensino (ROSENTAL, 2016, p.152).

Em situações, como empréstimos de equipamentos, busca de informações e apoio a trabalhos acadêmicos, os discentes participantes da pesquisa, segundo Rosental (2016), buscam primariamente pelos amigos, na maioria dos casos. Enquanto, nos aspectos referentes aos problemas de saúde, a maioria, 35,5%, busca pela família, e 24,3%, pelos órgãos da UFV, que incluem Divisão de Saúde e Divisão de Psicossocial. Nesse sentido, um maior

investimento nesses serviços se configura como essencial para promover o bem-estar e a permanência dos estudantes.

Ainda sobre as condições de permanência na instituição, Barbosa (2017) revela que, dentre os participantes de sua pesquisa, 71% consideraram que utilizar apenas dos benefícios oferecidos é insuficiente para mantê-los. Afirma, ainda, que muitos, na tentativa de conciliar trabalho e estudo, tiveram queda em seu rendimento acadêmico. Por outro lado, 26% dos participantes revelaram que as bolsas oferecidas pela instituição eram suficientes.

Assim, para a referida autora, o programa de Assistência Estudantil UFV cumpre o seu papel social, uma vez que a pesquisa evidencia que muitos dos discentes não alcançariam “êxito em sua trajetória acadêmica sem os auxílios da assistência estudantil, o que, consequentemente, poderia implicar retenção e evasão” (BARBOSA, 2017, p.71).

Apesar de não garantir auxílio a todos que dela necessitarem, o programa da UFV - *campus* Viçosa, segundo a autora, atende ao seu propósito. Barbosa (2017) não verificou outras questões da assistência, como serviços de saúde, psicossocial ou de lazer, limitando-se em avaliar o atendimento às demandas socioeconômicas dos discentes.

Del Giudice (2013) compreende que o programa de Assistência Estudantil da UFV representa uma forma de intervenção positiva para a redução de riscos e vulnerabilidades. Ela atesta que variáveis socioeconômicas recaem não somente no processo de ingresso, mas também nas possibilidades de retenção e evasão. Desse modo, essa situação pode ser revertida, à medida que sejam combinadas alternativas que possibilitem não somente a democratização no ingresso, mas também a permanência no ensino superior.

Entretanto, ressalta que:

(...) as universidades públicas ainda encontram sérias restrições, principalmente orçamentárias, para cumprir seu papel socializador. Os programas oferecidos são, em geral, insuficientes, restritos à oferta de alimentação subsidiada e a poucas vagas em moradias estudantis em vista de uma demanda sempre crescente (DEL GIUDICE, 2013, p.79).

Quanto ao perfil dos atendidos pelo programa, dos participantes, 61% possuem renda entre 1 a 3 salários mínimos, e, em relação à estrutura familiar, um percentual significativo, 26%, possui pais em situação conjugal descrita como “separados” ou “divorciados”, o que, segundo o estudo, pode acentuar as dificuldades financeiras familiares.

No relatório anual divulgado pela PPO/UFV, intitulado “*A UFV em números*”, tem-se a descrição dos atendimentos das atividades assistenciais da instituição, por ano, em acordo

com o tipo. São descritas as seguintes atividades: Refeições servidas (café; almoço; jantar), Bolsas e, ou, serviços concedidos (Bolsa de Iniciação Profissional; Auxílio Creche; Auxílio Moradia (Aluguel Social); Auxílio Emergencial; Serviço Moradia; Serviço de Alimentação), Atendimento em Saúde (Atendimento Nutricional; Consulta Médica; Enfermagem; Fisioterapias; Fonoaudiologia; Laboratório de Análises Clínicas; Odontologia; Psicologia/Psiquiatria; Diagnóstico por imagem).

Comparativamente, nos anos de 2015 e 2016, em números, a instituição prestou as assistências no *campus* de Viçosa-MG, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Comparativo de Serviços de Assistência ofertados pela UFV - *campus* de Viçosa (2015 e 2016)

Tipos de Assistência	Assistências (n°)/ano	
	2015	2016
Refeições Servidas	1.241.619	1.199.200
Bolsas e ou serviços concedidos	4.323	3.953
✓ Bolsa de Iniciação Profissional	138	166
✓ Auxílio Creche	19	17
✓ Auxílio Moradia (Aluguel Social)	10	322
✓ Auxílio Emergencial	10	2
✓ Serviço Moradia (Alojamento)	1.333	1000
✓ Serviço Alimentação	2.411	2.466
Atendimento em Saúde	53.880	50.908
✓ Atendimento Nutricional	1.812	2.437
✓ Consulta Médica	23.205	25.848
✓ Enfermagem	9.548	5.163
✓ Fisioterapia	957	54
✓ Fonoaudiologia	289	421
✓ Laboratório de Análises Clínicas	14.037	9.379
✓ Odontologia	1.024	3.910
✓ Psicologia/Psiquiatria	342	828
✓ Diagnóstico por imagem	2.666	2.868

Fonte: Relatórios “UFV em números 2016, base 2015”; “UFV em números 2017, base 2016”.

Apesar de a UFV possuir uma gama significativa de serviços para suprir às necessidades de estudantes matriculados que dela possam vir a necessitar, é importante observar que alguns deles, não relacionados aos critérios de vulnerabilidade socioeconômica, atendem aos discentes matriculados, ao corpo técnico-administrativo e aos docentes da instituição, o que tende a sobrecarregá-los.

Desse modo, é relevante compreender que as razões que explicam a evasão, conforme o quadro de Martins (2017) – Anexo I deste trabalho –, podem estar relacionadas às questões desvinculadas à ausência de recursos financeiros, como as de cunho psicoemocionais; e, isso

sugere um necessário apoio psicossocial.

Além disso, os discentes podem chegar à instituição em uma situação de cobranças e pressões familiares e sociais, com a responsabilização de trilhar um caminho pré-determinado, rumo à garantia de empregabilidade e à ascensão social, o que deve ser mensurado nos estudos da evasão.

Esse atrelamento entre formação educacional, sucesso profissional e mobilidade social é discutido por autores críticos à ideia de educação salvacionista, esboçada no tópico a seguir, por se constituir como uma discussão pertinente ao contexto desta pesquisa.

1.4 O mito da educação salvacionista

A ideia de educação salvacionista, segundo Galvão (2007), pressupõe que o progresso dos indivíduos e das nações seja resultado de investimento na formação educacional. Essa premissa designa que “o fim máximo da escola será então formar para o trabalho, formar para a cidadania burguesa” (p.171).

Nessa tese, segundo Soares (2007, p.4), “o papel da educação seria o de variável transportadora para o aumento de bem-estar dos indivíduos e de seus familiares (...) quanto mais investimento na educação, maiores rendas”. Paro (2001) elucida que a escolaridade, por si só, não resulta em mobilidade social. Por isso, essa premissa é tida como um mito, por autores como GALVÃO (2007).

O teor salvacionista inculcado na educação, segundo Galvão (2007, p.172), ampara-se na crença de que:

(...) todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Assim, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, o que lhes garante maiores rendimentos; outros decidem acomodar-se às condições subalternas (GALVÃO, 2007, p.172).

Contrário à escola como essencialmente um caminho para o trabalho e para maior rentabilidade, o autor esclarece que essa concepção é falaciosa, pois impõe um reducionismo ao papel da educação, de maneira a “abafar a realidade da luta de classes, impedindo a crítica ao neoliberalismo¹⁹ vigente do mundo contemporâneo” (GALVÃO, 2007, p.188).

¹⁹ Corrente político-econômica com princípios de desregulamentação da economia, mínima intervenção estatal, privatização, redução de impostos, incentivo à competição e lucro (SENKEVICS, 2012).

Assim, as mazelas socioeconômicas individuais são justificadas por uma suposta falta de esforço dos indivíduos em investir em uma maior formação educacional, culpabilizando-os ao desconsiderar que os princípios do sistema econômico vigente – o capitalismo – não favorecem a equidade, pois é sistematizado de maneira a manter a classe trabalhadora exatamente onde está: à margem da sociedade. Criticando os princípios que norteiam o mito, Galvão (2007) esclarece que essa concepção advém da Teoria do Capital Humano (TCH).

De acordo com Frigotto (1993), pela ótica macroeconômica, a TCH formou-se pelo desdobramento, ou como um complemento, da teoria neoclássica do desenvolvimento humano, sendo essa defensora do aumento da desigualdade por meio do crescimento dos índices de acumulação, com a finalidade de mudar os países da fase pré-capitalista para a capitalista.

O autor ressalta que Adam Smith, em *A Riqueza das Nações* (1776), e Stuart Mill, em *Os princípios da economia política* (1848), traçaram indícios sobre a noção de capital humano; entretanto, somente nos anos finais da década de 1950, que essa acepção se desenvolve de maneira sistemática, passando a ser utilizada enquanto uma ideologia. Isso porque, nesse período, as relações intercapitalistas tomam nova forma. O seu principal precursor é o economista Schultz (1950), da escola de Chicago²⁰.

Saul (2004) explica que, em busca de desvendar quais fatores condicionavam o desenvolvimento e o subdesenvolvimento dos países, Schultz propôs, além da tecnologia e da mão de obra, que o fator H (Humano) se estabelecesse como fundamental no processo de crescimento econômico dos países. Para Frigotto (2011, p. 22):

A tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou família e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão. É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm o caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

²⁰ Escola de pensamento, cujos pesquisadores do campo da economia se fundamentaram nas premissas do liberalismo econômico (HOFLING, 2001).

Assim como Frigotto (1993, 2006, 2011, 2015), outros autores (SOARES, 2007; GALVÃO, 2007; SAUL, 2004) constroem suas críticas a esta premissa que circula no senso comum, fundamentando-se, essencialmente, na reflexão de que a formação educacional não oferece garantias de inserção ao mundo do trabalho e de mobilidade socioeconômica.

Estudos (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; FRANCO; NOVAES, 2001) revelam que muitos jovens, convencidos dessa premissa, têm a representação social sobre a educação com a ideia central de que um maior nível de escolaridade melhora a sua condição de vida e de seus familiares.

Em consonância, atrelando o conceito de capital humano ao ingresso dos indivíduos na educação superior, Avena (2003) afirma que a “decisão de fazer ou não fazer o curso superior é fortemente influenciada pela perspectiva de renda futura que o candidato tem (...)” (p.16).

Autores, como Frigotto (1993, 2006), Pochmann (2013) e Saul (2004) compreendem que a retomada da TCH pós-década de 1970 é amplamente relacionada ao contexto neoliberal, assumido especialmente pelas agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, CEPAL, Organização Internacional do Trabalho) defendendo que o maior investimento na área educacional representaria reversão das desigualdades sociais.

No Brasil, tais concepções, segundo Shiroma (2000), culminam em políticas educacionais orientadas por tais organismos, que, sobretudo, imprimem nas legislações educacionais (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras) a relação direta entre escola e formação para o mundo do trabalho.

É nessa conjuntura que ganha força a acepção da formação útil em detrimento à formação humana, em que o indivíduo tem acesso a um tipo de educação atrelado às premissas do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Segundo Franco e Novaes (2001, p.181) “diante da recessão, do desemprego e da crise estrutural, o diploma de ensino superior passou a ser requisito altamente valorizado em situações de concorrências e em processos de seleção para o mercado”. Sendo assim, a escolha por fazer um curso superior é justificada pelo investimento do jovem e de sua família na educação.

O estudo *Capital Humano, oportunidades de trabalho e incentivos públicos: motivações e decisões da família quanto ao investimento em ensino superior*, de Rodrigues

(2011), reflete que no contexto brasileiro, no qual grande parte da população é classificada como pobre, havendo poucos ativos públicos para investimento no Capital Humano, a família se torna a principal promotora de educação, especialmente quando se trata do ensino superior, estimulada pelos pressupostos da TCH.

No âmbito dessas reflexões, Frigotto (2015) critica ainda o *slogan* utilizado pelo governo brasileiro *Todos pela Educação*, afirmando que representa a gritaria das forças do capital, que avançaram suas concepções em todos os “espaços dos aparelhos do Estado e nos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, mormente pelas grandes corporações da mídia” (p. 230).

Galvão (2007) salienta que o mito da educação salvacionista no Brasil é difundido pela mídia nacional (Globo, Canal Futura, dentre outros) e bancado por grupos econômicos e empresariais, como Coca-Cola, Bradesco, Fundação Itaú Social, Grupo Shering, Vale do Rio Doce, Grupo Votorantim, entre outros, que investem em programas voltados à educação sobre o discurso de que ela conduz à transformação do contexto socioeconômico das pessoas.

Ele critica que, por detrás desse estímulo que anuncia o valor da educação, há interesses do capitalismo. Nas palavras do autor:

Bancos e grupos empresariais poderosos investem em educação visando promover a cidadania burguesa. Difunde-se a ideia de cada homem, tendo tido acesso à escola, há de, por si só – como creem os liberais – ascender socialmente. Se não o fizer, terá sido por sua exclusiva culpa. A ele foram dadas as condições para a inclusão social. Trata-se, é claro, de um engodo (GALVÃO, 2007, p. 177).

Carmo e Reis (2017) tratam de como o governo brasileiro, através das propagandas do MEC, elabora comerciais de TV sobre o ENEM, difundindo representações sociais da educação como único caminho de oportunidades e de melhoria do futuro. Coerentemente, Franco e Novaes (2001) revelam, em seus estudos com jovens estudantes, que a educação para esses indivíduos é representada como uma forma de conquistar um *status* social privilegiado.

Destaca-se, porém, que os autores críticos da educação salvacionista, citados até aqui, não excluem a educação como um dos fatores para obtenção de boas oportunidades de emprego ou ainda de ascensão social. Para eles, o mito está na ideia de que alcançar níveis de escolaridade mais altos assegura a mobilidade social, como se isoladamente a formação educacional pudesse dirimir as mazelas sociais e individuais e lograr êxito socioeconômico a

todos.

Entende-se que, para desvelar as acepções atribuídas a educação pelos jovens, além das discussões sobre a ideia de educação salvacionista, se torna pertinente o uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), essencial para o estudo de concepções que circulam no senso comum.

Por isso, salientam-se os pressupostos teóricos de TRS no tópico a seguir.

1.5 Teoria das Representações Sociais (TRS)

A TRS está relacionada aos processos sociais implicados com as diferenças sociais. Entendê-las é compreender de qual forma os indivíduos em suas diversidades, atitudes e fenômenos, caracterizados por serem instáveis e imprevisíveis, constituem um mundo estável e previsível (MOSCOVICI, 2015).

As Representações Sociais (RS), por meio de mecanismos do processo de pensamento que tem por base a memória e conclusões passadas, tornam o não familiar, familiar. Esses mecanismos são nomeados de ancoragem e objetivação, sendo que o primeiro diz respeito à maneira com a qual os indivíduos buscam categorizar ideias, objetos e situações estranhas ou desconhecidas, tomando como referente algo que seja similar ao que lhe é estranho; portanto, ancorar é classificar ou dar nome a alguma coisa. Contudo, para classificar algo, busca-se paradigmas estocados na memória para estabelecer uma relação positiva ou negativa com o objeto. O segundo mecanismo se refere a tornar uma ideia abstrata em algo concreto. Assim, objetivar significa descobrir a qualidade icônica de uma ideia (MOSCOVICI, 2015).

De uma maneira geral, as Representações Sociais (RS) são definidas enquanto uma modalidade de conhecimentos constituída e partilhada socialmente, compondo uma realidade comum a um determinado grupo social. São compreendidas, portanto, como um conjunto de conceitos, proposições e explicações advindas da comunicação individual que ocorre no cotidiano (JODELET, 2001 *apud* MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009).

Sendo fenômenos cognitivos, as RS englobam a pertença social das pessoas com suas “implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social” (JODELET, 2001, p.22).

Enquanto sistemas de interpretação, as RS conduzem a relação dos indivíduos com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais, intervindo em processos, como “a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p.22).

Para Franco e Novaes (2001), as RS são simbólicas, ou seja, são expressas através do uso de palavras e de gestos das pessoas. Para os autores, a linguagem oral ou escrita favorece com que as pessoas explicitem seus pensamentos, suas percepções acerca de um dado objeto, ideia ou situação e formulem opiniões sobre “determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo e assim por diante” (p.172).

Como parte simultaneamente do individual e do coletivo, as RS estabelecem formas de pensar e agir, especialmente, “as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social” (JODELET, 1989, p.32).

Nessa premissa, a comunicação – vetor de transmissão da linguagem – carrega, em si mesma, as representações; portanto, o discurso é por onde as RS circulam naturalmente e são difundidas.

Para Moscovici (2015), as RS são semelhantes a uma ponte entre dois mundos: o individual e o social. De certo modo, são equivalentes aos mitos e às lendas, tendo em vista que, na sociedade moderna, as trocas sociais são produzidas através da organização de recursos simbólicos.

Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 548), balizados em Coutinho e Catão (2003), afirmam que:

A Representação social, por ser construída coletivamente como um produto das interações e dos fenômenos de comunicação em uma dada sociedade e no interior de um grupo de pertença, reflete, o contexto ideológico, econômico e social desse grupo, através do qual são perpassados seus conhecimentos e significados, práticas e comunicações, problemas, estratégias e aspirações. Por isso, as representações sociais se colocam, simultaneamente, como individuais e sociais

Em consonância com essa premissa, entende-se que as RS refletem as ideologias e aspectos socioeconômicos dos grupos, sendo essas expressadas de muitos modos, inclusive pelos discursos.

Nesse aspecto, se para Moscovici (2015) toda emissão linguística possui uma intenção persuasiva, assim, a TRS é “uma teoria da influência; mas pelo mesmo motivo é uma teoria

do processo comunicativo que normalmente acontece entre os partidários e os opositores de diferentes pontos de vista.” (p. 375).

O autor defende a integração entre a psicologia social e a linguística ao denotar a importância da linguagem para a sua teoria. Em consonância, os aspectos linguísticos são base para estudos (FRANCO; NOVAES, 2001; MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009) sobre as representações sociais de jovens acerca da escolarização, incluindo-se as concepções acerca do curso superior, as quais devem ser compreendidas a fim de balizar as discussões pertinentes a este contexto.

A partir dessa compreensão, é significativo relacionar os pressupostos que tratam das representações sociais de jovens sobre a educação e sobre o curso superior.

1.5.1 Juventudes e representações sociais do curso superior

Considerando as representações do curso superior entre grupos de jovens, tem-se que o mito da mobilidade social por meio da escolarização é naturalizado, sobretudo entre os oriundos de famílias pobres, de maneira que esses indivíduos percebem a formação universitária como essencial à “consecução de um trabalho, e, por conseguinte, da estabilidade financeira necessária à formação e à manutenção de uma família” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p.551).

A inclusão do curso superior ao projeto de vida das pessoas é incutida na problemática mundial da relação jovem e mundo do trabalho, que, no Brasil, tem sido combatida pela tentativa de promover a escolarização do jovem, a partir de um retardamento da entrada no mercado trabalhista; então, as representações sociais construídas sobre a universidade tendem a orientar as escolhas pós-ensino médio (ASSIS; GERKEN, 2011).

Entretanto, por mais que a inserção à universidade seja uma perspectiva das juventudes, os sujeitos demonstram representações distintas em acordo com seu extrato social. Assis e Gerken (2011) revelaram que estudantes de escola pública direcionam as representações sociais acerca do ingresso à faculdade para a ideia de que a entrada em uma instituição de ensino superior pública é difícil, mas socialmente importante, pois a universidade é “uma oportunidade de conquistar melhores posições no concorrido mercado de trabalho” (p.387).

Estudo realizado em Bogotá, na Colômbia, por Hernández (2010), destaca que essa representação de educação como melhor caminho para o futuro, entre jovens de classe média, também é recorrente. Os jovens estudados entendem que não frequentar uma escola é um absurdo, pois os melhores empregos são alcançados em acordo com a formação.

A educação é denotada como facilitadora de acesso aos cenários de maior reconhecimento social. Segundo o autor, as representações encontradas situam-se na visão educativa neoliberal. Todavia, afirma que as RS sobre a educação são distintas em acordo com as condições sociais específicas de cada grupo de jovens.

A fim de verificar as representações sociais que os jovens pós-ensino médio constroem no Brasil, tais representações se situam, segundo Franco e Novaes (2001), que se balizam em Leontiev (1978), em um dispositivo de orientação para ação. O ingresso à universidade é considerado, então, como forma de ascensão social para os jovens, especialmente aqueles oriundos da classe trabalhadora. Essa representação advém da ideia da educação como salvadora, sendo esta vinculada à Teoria do Capital Humano, como visto anteriormente.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do presente trabalho, desde a classificação do tipo de pesquisa, local de estudo, identificação da população e da amostra, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, incluindo-se os aspectos éticos da pesquisa, até o tratamento e a análise dos dados.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem quanti-qualitativa, de caráter descritivo-analítico, pois, ao se falar de evasão universitária, entende-se que o ponto inicial é a identificação quantitativa dessa, que possibilita “descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades; são recorrentes e exteriores ao sujeito” (MINAYO, 2001, p.22).

Concomitantemente, sob a premissa de que o objeto das Ciências Sociais é fundamentalmente qualitativo, justifica-se a complementariedade a partir dessa perspectiva, tendo em vista que tal ótica apresenta o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e valores e das atitudes que respondem às questões de uma realidade da produção humana (do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações), que não podem ser compreendidas e explicadas por dados quantitativos (MINAYO, 2001).

Ao denotar os fatos sociais como foco dos estudos em Ciências Sociais, compreendendo que esses são produzidos por seres que sentem, reagem e pensam, define-se, então, que não podem ser tratados como coisas, pois são mais do que meramente quantificáveis, uma vez que possuem características subjetivas e qualificáveis (GIL, 2008).

Deste modo:

Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e

relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p.22).

Metodologicamente, portanto, não há contradições ou continuidades entre a investigação quantitativa e qualitativa (MINAYO, 2001). Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens possui maior cientificidade do que a outra (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Destarte, a pesquisa conjunta de dados, a partir dos enfoques quantitativo e qualitativo, se justifica à medida que essas não se opõem, mas se complementam (MINAYO, 2001).

Em se tratando de estudo na temática da evasão, entende-se, conforme a Comissão Especial para os Estudos sobre a Evasão, que “os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa” (BRASIL, 1996, p.123), o que implicaria na necessidade de compreender o fenômeno pela percepção quanti-qualitativa.

2.2 Local do estudo

O presente estudo ocorreu no *campus* sede da Universidade Federal de Viçosa (UFV - *campus* Viçosa), localizado na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. A instituição foi criada em 1920, chamada, inicialmente, de Escola Superior de Agricultura e Veterinária, mudando para Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, em 1948, e somente a partir de 1969 pela atual denominação.

Por tradição, desde a sua implementação, estreitou laços com as Ciências Agrárias, apesar de que se constituiu, nas últimas décadas, em uma instituição referência na formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, sendo reconhecida nacionalmente por sua estrutura e qualidade.

Distribuídos em três *campi* (Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba), a instituição disponibiliza 68 cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia. Em Viçosa, no período da pesquisa (2015 e 2016), eram oferecidos

44 cursos, entre os quais 10 são ABI²¹ (Área Básica de Ingresso), em que é possível optar por uma modalidade de formação (Bacharelado ou Licenciatura) e habilitação (por área).

Os cursos oferecidos são vinculados a centros administrativos, sendo esses divididos por área de conhecimento, a saber: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE). A disponibilidade de vagas na UFV-*campus* Viçosa, em 2015 a 2016, é descrita conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição de Vagas UFV - *campus* Viçosa, por Centro de Conhecimento

CCA		CCB		CCE		CCH	
<i>Cursos</i>	<i>Nº</i>	<i>Cursos</i>	<i>Nº</i>	<i>Cursos</i>	<i>Nº</i>	<i>Cursos</i>	<i>Nº</i>
Agronegócio	40	Bioquímica	40	Arquitetura e Urbanismo	40	Administração	60
Agronomia	210	Ciências Biológicas*	50	Ciências da Computação	40	Ciências Contábeis	40
Cooperativismo	40	Educação Física*	70	Ciência e Tecnologia de Laticínios	30	Ciências Econômicas	50
Engenharia Agrícola e Ambiental	40	Enfermagem	50	Engenharia Ambiental	40	Ciências Sociais*	60
Engenharia Florestal	60	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	Engenharia Civil	60	Comunicação Social – Jornalismo	40
Zootecnia	80	Medicina	50	Engenharia de Alimentos	60	Direito	60
		Medicina veterinária	60	Engenharia de Produção	40	Economia Doméstica	60
		Nutrição	50	Engenharia Elétrica	40	Educação Infantil	40
				Engenharia Mecânica	40	Geografia*	50
				Engenharia Química Física*	40	História*	50
					50	Letras*	60
				Licenciatura em Física	40	Pedagogia	60
				Licenciatura em Matemática	40	Secretariado Executivo Trilíngue	25
				Licenciatura em Química	40	Dança*	20
				Matemática*	45	Licenciatura em Educação do Campo	60
				Química*	60		
Vagas CCA	470	Vagas CCB	410	Vagas CCE	745	Vagas CCH	735

*Cursos ABI

Fonte: Relatórios “UFV em números”.²²

²¹ Os cursos ABI são aqueles em que o discente cumpre, nos primeiros anos do curso, um ciclo básico de disciplinas, optando posteriormente por uma área de formação, que pode ser licenciatura ou bacharelado ou, ainda, uma área de formação específica (habilitação).

Sendo uma instituição renomada, com ampla infraestrutura, a UFV - *campus* Viçosa se constitui como cenário propício para a análise da evasão, especialmente considerando o volume de vagas ofertadas, 2.360 anuais, somados os seus 4 Centros de ensino (CCA, CCB, CCE, CCH).

Identificado o local de estudo, passa-se a caracterização da população e da amostra.

2.3 População e Processo de Amostragem

Gil (1999) define que população da pesquisa é o conjunto de elementos que possuem determinadas características comuns, de interesse do estudo.

A partir dessa aceção, se elucida que a delimitação inicial da população analisada, no presente trabalho, se compõe por jovens (com idade entre 15 a 29 anos), os quais abandonaram a UFV - *campus* de Viçosa no período de 2015 a 2016.

No que se refere à amostra, o referido autor a define como o subconjunto da população a ser pesquisada, designada em acordo com a maneira com a qual é impetrada. Neste estudo, a amostra denomina-se não probabilística, por conveniência; ou seja, composta pelos sujeitos acessíveis (GIL, 1999). Isso devido à dificuldade de acesso aos evadidos.

Nessa ótica, Mattar (1996, p. 157) justifica que “amostragem não probabilística pode ser a de não haver outra alternativa viável, porque a população não está disponível para ser sorteada”.

Caracterizados a população e o tipo de amostra deste trabalho, o Quadro 2 as apresenta em acordo com cada fase da pesquisa:

Quadro 2 – População e Amostragem em cada fase da pesquisa

Dados de amostragem e população em (n°)		
Levantamento de Dados	População Inicial	Identificou-se a população inicial de 1055 jovens.
Aplicação de Questionário Survey	Amostragem 1 (por conveniência)	Obteve-se a primeira amostra, com 50 respostas.
Entrevista	Amostragem 2 (subamostra ²³)	Obteve-se a subamostra, constituída de 18 entrevistas.

Fonte: Elaborado na pesquisa.

²² A tabela não apresenta o curso de Serviço Social, pois este passou a ser ofertado a partir do ano de 2017. Além disso, o curso de Educação do Campo possui processo seletivo próprio, não sendo utilizado, para tanto, o SISU.

²³ Tipo de amostragem obtida dentro de um grupo de amostra. O grupo de amostragem 1 compreendeu 50 respondentes do questionário *on-line* (aqueles que se disponibilizaram a participar), entre os quais 18 aceitaram, também, participar da entrevista semiestruturada.

Amostragem 1, isto é, as 50 respostas ao questionário corresponderam a 4,74% da população inicial. Enquanto a amostragem 2 (subamostra), com 18 entrevistas, representou o percentual de 1,71%.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados são descritos no tópico a seguir.

2.4 Forma de coleta de dados

Este estudo compreendeu duas etapas: a primeira correspondeu à coleta e à análise dos dados quantitativos, particionado em duas fases; e a segunda, mediante os resultados obtidos, à coleta e à análise dos dados qualitativos.

A partir de um levantamento documental junto ao sistema do RES/UFV, buscou-se identificar a população a ser pesquisada. Depois de obtida a autorização da Pró-Reitoria de Ensino e, em segundo momento, a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética UFV, estabeleceu-se o contato com o setor responsável pela manipulação de dados no RES/UFV, ao qual solicitou-se a listagem de informações iniciais necessárias para este estudo.

Desse modo, em 07 de Junho de 2017, o setor disponibilizou em uma Planilha *Excel* os dados de evasão da UFV - *campus* Viçosa, entre 2015 a 2016, contendo as seguintes informações, separadas por coluna: Identificador (código gerado pelo RES/UFV), município, UF, Data de nascimento, Curso, Admissão (ano de entrada na UFV), Saída (ano de saída), Forma de ingresso, Situação de evasão (divididas entre abandono, mudança de curso, transferência e desligamento), Ensino Médio (tipo de origem do ensino médio do aluno), Renda Mensal (sem desconto) do grupo familiar do evadido, se obteve bolsa (por vulnerabilidade socioeconômica) ou não. Posteriormente, foram obtidas informações quanto ao sexo (feminino ou masculino) desse grupo de estudantes.

A partir desses dados foi possível identificar informações relevantes a respeito do contexto da evasão da UFV. Esses foram organizados e categorizados por modalidade de evasão, origem demográfica (por região), renda familiar (bruta) sem desconto, faixa etária, entre outros; o que propiciou a compreensão das similaridades e das particularidades sobre discentes evadidos, além de levantar a população inicial da pesquisa: 1055 jovens.

Com a identificação da população da pesquisa, utilizou-se a plataforma de *surveys online* e gratuita na internet da *google.com* (*Google* Formulários), para aplicação do

questionário (Apêndice I), o qual continha 14 (quatorze) perguntas. Essas foram elaboradas com a finalidade de compreender os contextos socioeconômicos e demográficos dos participantes, além de aspectos relacionados à evasão universitária.

Para Gil (2008), o *survey* é adequado para estudos descritivos e útil para o estudo de opiniões e atitudes ou, ainda, segundo Babbie (2003), como forma de coleta de dados sobre as pessoas, suas características e ideias; o que é coerente com o objetivo desta etapa para a pesquisa proposta.

Em relação à eficácia do questionário aplicado, “nenhum *survey* satisfaz plenamente aos ideais teóricos da investigação científica. *Surveys* perfeitos podem não ser possíveis, mas bons *surveys* podem e devem ser realizados” (BABBIE, 2003, p.31).

Nesse sentido, esse instrumento foi submetido a um teste piloto, com dois estudantes indicados para a pesquisa, em situação de evasão, os quais foram descartados por não terem evadido entre 2015 a 2016. Todavia, tratou-se de uma etapa importante, por propiciar a verificação da clareza das questões propostas tanto no questionário quanto na entrevista semiestruturada.

Depois de concluídos os testes e as adequações necessárias, em 26 de setembro de 2017, o RES/UFV enviou para o endereço eletrônico da população de jovens a carta convite para participação da pesquisa, contendo o *link* de acesso ao questionário *on-line* e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

No *e-mail*, informou-se que o ato de responder às questões implicaria na concordância com os termos da pesquisa. O *link* para o questionário ficou disponível por 60 (sessenta) dias, tendo sido obtidas 50 respostas.

É importante ressaltar que o RES/UFV, em acordo com a política de privacidade da instituição, não informa dados de contato ou de identificação de seus discentes e ex-discentes, tais como nome, telefone ou *e-mail*, mesmo que o objetivo de uso seja de pesquisa de mestrado ou doutorado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição.

Essa conduta é em razão da resolução nº18, de 2013, do Conselho Universitário (CONSU), que se adequa a Lei nº12.527, de 18 de novembro de 2011, cuja finalidade é dispor sobre as restrições de acesso à informação, incluindo “Dados pessoais de qualquer natureza, a não ser os disponibilizados no *site* do Ministério do Planejamento” (SECRETARIA DE ORGÃOS COLEGIADOS UFV, 2013).

Portanto, para coleta de dados por meio da aplicação dos questionários, não obteve-se controle sobre o recebimento ou não do *e-mail* convite, contendo o *link* de acesso, pois esta etapa foi conduzida por um servidor da UFV. Por isso, não se pode identificar, por exemplo, se a mensagem não foi entregue ao destinatário, por não se constituir mais como um endereço eletrônico válido ou por razão da caixa de entrada do destinatário ter excedido o espaço de recebimento (caixa de entrada cheia).

Outra razão, muito pertinente no caso de ex-estudantes, é que esses perdem o acesso ao serviço de *webmail* da UFV quando ocorre desvinculo com a instituição. Logo, não é possível saber se todos os jovens que compreendem a população pesquisada ainda tinham acesso aos *e-mails* da instituição.

Salienta-se que, segundo informações do RES/UFV, o contato com graduandos e ex-graduandos, se via *e-mail*, é feito somente para o endereço eletrônico do provedor @ufv.br.

Dessa maneira, a dificuldade de contato com esses alunos demonstrou que a escolha entre participar da pesquisa não foi possível a toda população, tendo em vista que não se sabe quantos tiveram acesso ao *e-mail* contendo o convite para a pesquisa. Outra questão é, sendo o *e-mail* enviado pelo RES/UFV, o pesquisador não tem acesso às confirmações de leitura do *link* enviado.

A fim de atender à segunda etapa da pesquisa, foram entrevistados todos aqueles que se disponibilizaram, utilizando-se do roteiro apresentado no apêndice II. Desse modo, foram realizadas, de forma individual, 18 entrevistas, por telefone ou pessoalmente, em acordo com a disponibilidade do participante; sendo estas gravadas, mediante a autorização dos entrevistados. Gil (2008) ratifica que “as entrevistas por telefone passaram a ser mais aceitas como procedimento adequado para pesquisas em ciências sociais” (p.113).

Ressalta-se que, enquanto método de coleta de dados, a entrevista se faz pertinente, pois, entre muitas vantagens, cita-se a possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a sua realização, o baixo custo, a rapidez e a maior aceitação dos moradores das grandes cidades (BABBIE, 2003).

As entrevistas foram transcritas, compondo o *corpus* para a análise.

Todo o processo de coleta de dados esteve atrelado aos preceitos de ética na pesquisa, conforme descritos a seguir.

2.4.1 Ética na Pesquisa

O levantamento de dados somente teve início após apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV, que se deu em abril, de 2017.

Atendendo às normas em pesquisa com seres humanos foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice III, em conformidade com a Resolução CNS n.º466/12. Esse foi disponibilizado na primeira etapa de coleta de dados, enviado, por *e-mail*, pelo RES/UFV, à população pesquisada, junto ao convite para a participação do estudo e o *link* de acesso à primeira etapa de coleta de dados. Os pesquisados foram informados que ao responderem o questionário, declaravam que estavam cientes do TCLE, autorizando a pesquisa nos termos esclarecidos.

A partir da coleta de dados, deu-se início ao tratamento e a análise dos dados.

2.5 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados foram decompostos em duas partes. A primeira se referiu às análises dos dados quantitativos, na qual se utilizou da estatística simples, a partir do *software Excel* – planilha que possibilita relacionar itens e mensurar dados.

O *software* em questão viabilizou dividir os resultados por categorias que identificaram os contextos socioeconômicos e demográficos dos jovens evadidos, a saber: idade, sexo, renda bruta familiar; tipo de escola que frequentou durante o ensino médio (pública ou privada) e região de origem (cidade/UF).

Além disso, foi possível compreender os tipos de evasão (situação acadêmica) denominados pelo RES no âmbito da evasão: mudança de curso, transferência, abandono e desligamento. Através dos dados foram calculadas as taxas de evasão anual.

Analisando os dados do questionário *on-line* aplicado, os participantes foram caracterizados.

Ademais, as percepções dos jovens e de seus familiares quanto ao contexto do ingresso ao curso superior foram caracterizadas.

Na segunda etapa, as entrevistas individuais foram submetidas à Análise do Discurso Crítica (ADC), uma abordagem transdisciplinar, do linguista britânico Norman Fairclough, em busca de identificar as representações sociais sobre a educação dos jovens e de suas

famílias, as quais os direcionaram para o ingresso ao ensino superior; possibilitando o entendimento do entrelace entre projeto de vida do jovem e de suas famílias.

Quanto às razões e as repercussões da evasão, essas foram descritas e discutidas em acordo com o arcabouço teórico balizador deste estudo.

2.5.1 Análise Crítica do Discurso (ACD)

Os preceitos da Análise Crítica do Discurso concebem a transdisciplinaridade como o rompimento da linguística discursiva com as fronteiras epistemológicas das Ciências Sociais, ou seja, advêm da concepção de que a linguagem é uma prática social atravessada por diversas teorias e discursos (econômicos, políticos, sociais), simultaneamente (FAIRCLOUGH, 2001).

O enfoque crítico de suas premissas se situa entre os estudos sociológicos e linguísticos, ao mesmo tempo, com objetivo de demonstrar que a mudança social e a discursiva estão atreladas, sendo que uma implica necessariamente em outra.

Metodologicamente, a ACD toma os textos como uma unidade mínima de análise, considerando-os eventos sociais, moldados por estruturas e práticas sociais; ao mesmo tempo por agentes sociais (RAMALHO, 2005). Logo, as análises partem do Método Tridimensional proposto por Fairclough (2001), no qual as categorias analíticas são estruturadas, de maneira que três formas separadas de análise, em conjunto, formam apenas uma.

As categorias são: análise da prática textual (textos falados ou escritos), análise das práticas discursivas (processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e análise da prática social – a eventos discursivos domínio da prática sociocultural.

De maneira sucinta, o Método é elucidado conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias analíticas do modelo tridimensional de Fairclough (2001) ²⁴

Texto	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura Textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	<i>Ideologia</i> Sentidos Pressuposições Metáforas <i>Hegemonia</i> Orientações Econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

Fonte: Ramalho e Resende (2006, p. 29).

²⁴ Publicação traduzida para português; a original foi publicada em 1992.

A partir do quadro acima, para a análise do discurso dos jovens entrevistados, utilizaram-se das categorias analíticas das dimensões da prática textual, da prática discursiva e da prática social. Na textual, buscaram-se as recorrências semânticas que pudessem revelar representações sociais a respeito do ensino superior e da educação, contidas no discurso dos evadidos.

Desse modo, se, por um lado, toda emissão linguística possui uma intenção persuasiva, por outro, a TRS é “uma teoria da influência; mas pelo mesmo motivo é uma teoria do processo comunicativo que normalmente acontece entre os partidários e os opositores de diferentes pontos de vista” (MOSCOVICI, 2015, p. 375). Assim, o autor defende a integração entre a psicologia social e a linguística, ao denotar a importância da linguagem para a sua teoria.

Segundo Fairclough (2001), a etapa da análise textual deve compreender os estudos do vocabulário, os quais consistem em análises das palavras individuais, tais como a lexicalização e a relexicalização, relações entre palavra e sentido, metáforas, entre outros; e os aspectos gramaticais que tratam das combinações das palavras em frases. Além disso, o autor chama a atenção para a coesão, a qual trata das ligações feitas entre as frases, através de conjunções, mecanismos de referência, repetições e sinônimos próximos.

À medida que discurso analisado é resultante da transcrição da fala dos jovens, a estrutura textual, isto é, a forma de organização do texto, não foi considerada como parte da análise. Em síntese, a prática textual, neste estudo, centrou-se na verificação do vocabulário, das expressões, de sinônimos que evidenciavam repetição de ideias e no uso de metáforas.

Na dimensão da prática discursiva, ao elencar as concepções explicitadas pelos jovens quanto à educação e ao curso superior, evidenciaram-se aspectos da coerência, tais como, conexões e inferências necessárias para a interpretação.

Utilizou-se da categoria intertextualidade, que, conforme Fairclough (2001), trata-se da relação dialógica entre o texto e outros textos, e as relações entre ordens do discurso. Assim, pode-se verificar o atrelamento entre as aceções dos jovens e outros discursos socialmente constituídos.

Por último, na dimensão da prática social, as ideologias, implícitas nas proposições dos entrevistados, e os aspectos hegemônicos, os quais contêm as orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, foram os aspectos do contexto macrosocial evidenciados.

É importante ressaltar que, na prática social, Fairclough (2001) adota o conceito de

ideologia de Althusser (1971). Em síntese, ela se assenta em três premissas: a primeira, de que a ideologia se materializa nas práticas das instituições, o que direciona para a análise das práticas discursivas como forma material de ideologia; a segunda, de que ela interpela os sujeitos ou os constitui; e, a terceira, de que os aparelhos ideológicos do estado (AIE) (religiosos, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, de informação) são locais e limites demarcadores da luta de classes (FAIRCLOUGH, 2001).

Para ACD, a ideologia, ao mesmo tempo em que interpela, constitui os sujeitos. Assim, as ideologias são encontradas nos textos e podem ser definidas como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Outro conceito adotado pelo Método Tridimensional na dimensão da prática social é o de hegemonia, de Gramsci (1971), que, segundo Fairclough (2001, p. 122), é “a liderança tanto quanto à dominação nos domínios econômicos, políticos, culturais e ideológicos de uma sociedade”.

Observa-se que ACD é um importante instrumento para desvelar ideologias implícitas. No contexto das RS, Moscovici (2015) ressalta que a ideologia e o senso comum, muitas vezes, podem apresentar o mesmo discurso. Em conformidade, para Betetto (2012), as RS são elementos que constituem as ideologias.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta-se particionado em três tópicos, que estão diretamente vinculados aos quatro objetivos específicos deste trabalho.

No primeiro, são apresentadas reflexões e percepções quantitativas sobre a evasão na UFV - *campus* Viçosa, de modo a identificar os estudantes que se evadiram da referida instituição, pela situação acadêmica abandono, assim como também o perfil socioeconômico deles e as características do contexto familiar.

No segundo, são explicitadas as análises e discussões qualitativas dos discursos dos discentes evadidos, iniciando-se pela descrição dos entrevistados, e, na sequência, pelas representações sociais sobre educação e curso superior e o atrelamento dessas com a concepção de projeto de vida. Ademais, trata-se sobre a inter-relação entre o projeto do jovem e o familiar.

Já no terceiro, descrevem-se as razões da evasão universitária e suas repercussões para o projeto de vida dos jovens evadidos e para suas famílias, abordadas a partir do arcabouço teórico adotado.

3.1 A evasão em números na UFV - *campus* Viçosa: percepções quantitativas

Para atender ao objetivo específico de identificar os estudantes jovens evadidos (abandono) da UFV - *campus* Viçosa, dos dois últimos anos (2015 e 2016), bem como o perfil socioeconômico deles, a partir do levantamento concluído no RES/UFV, distinguiu-se o total de 3.033 evadidos. Esses foram classificados pela instituição nas seguintes situações acadêmicas: Mudança de curso, Desligamento, Transferência e Abandono, cujo ingresso seu deu, majoritariamente, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Aqueles que abandonaram a instituição, mas a forma de ingresso foi indicada pelo RES/UFV como “sequência” não foram somados ao total de evadidos, porque esse tipo de entrada é utilizado para assinalar os graduandos dos cursos ABI que, ao se formar, reativaram a sua matrícula para obter novo título vinculado ao curso no qual se graduou.

Essa opção é legitimada pelo artigo 18, da seção III, do Regime Didático da graduação UFV.

A inconclusão dessa segunda formação não é entendida, neste estudo, como evasão, uma vez que o discente se formou no curso e na instituição escolhida, desistindo de finalizar outra modalidade. O RES/UFV não fez esta distinção ao elencar dados de evasão.

Diferentemente dos resultados apresentados, a PPO/UFV²⁵, em seu relatório, salda, para o ano de 2015, o total de 1.676 evadidos. Essa diferença entre o total encontrado e o dado mencionado (da PPO) se dá por diversas razões, que incluem, segundo o RES/UFV, o período ao qual se fez a coleta, tendo em vista a fluidez desse tipo de informação, além de que os critérios adotados para identificar os evadidos podem se diferenciar.

Santos Júnior (2015) ratifica a ausência de uma concepção única sobre o conceito de evasão, o que, para o autor, dificulta as pesquisas em políticas educacionais, assim como também a melhoria da qualidade da educação superior no país.

A fim de analisar percentualmente o fenômeno, calcularam-se as taxas de evasão para os anos de 2015 e de 2016, de acordo com a proposta de Klein (2009), os quais indicam que a evasão anual é a razão entre o número de evadidos e o número de matriculados. Os resultados são apresentados abaixo, na Tabela 3:

Tabela 3 – Percentual anual de evasão, UFV - *campus* Viçosa, 2015 e 2016

Matriculados	Evadidos	Percentual evasão	Matriculados	Evadidos	Percentual evasão
2015	2015	2015	2016	2016	2016
11.420	1.626	14,24%	11.177	1.407	12,59%

Fonte: Elaborado na pesquisa.

Em razão das inúmeras maneiras de mensurar essa questão, não se considerou a possibilidade de comparativo desses percentuais com outras pesquisas, tendo em vista que cada qual assume uma metodologia.

Embora existam formas (BRASIL, 1996, FILHO; LOBO, 2012) distintas de mensurar a evasão universitária, Filho e Lobo (2012) afirmam que “seja qual for o método utilizado, o importante é poder medir a evolução da evasão para definir tendências e políticas sobre o tema” (p.1), pois não há consenso sobre o método ideal de se calcular o problema.

Considerando o total de 3.033 evadidos do UFV - *campus* Viçosa, no período analisado, tem-se a distribuição anual, conforme disposto na Tabela 2, a seguir:

²⁵ Este dado consta na página 23. Evasão ano 2015, segundo a PPO/UFV.

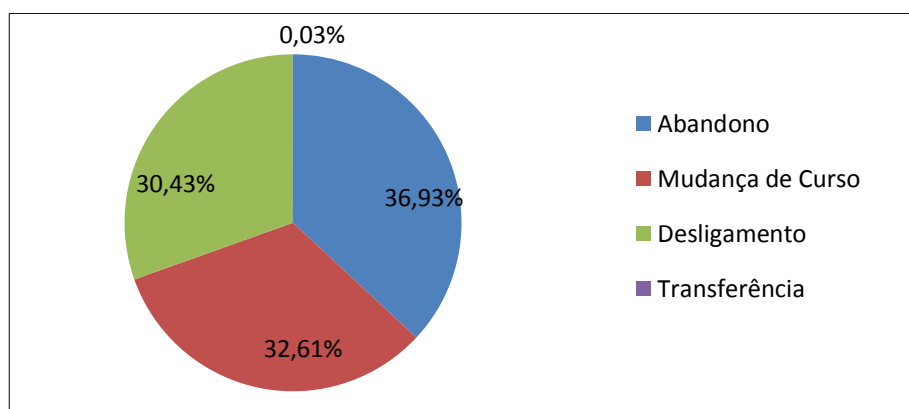
Tabela 4 – Evasão (2015 a 2016) por modalidade

Evasão entre 2015 e 2016, na UFV – <i>campus</i> Viçosa			
Modalidade	2015	2016	Total no Período
Abandono	567	553	1120
Mudança de Curso	524	465	989
Desligamento	534	389	923
Transferência	1	0	1
Totais	1626	1407	3033

Fonte: RES/UFV – consulta em 07 de Junho de 2017.

Observa-se que o abandono foi a situação acadêmica, entre as relacionadas com a evasão, com maior número de evadidos. Essa situação acadêmica é conferida aos alunos que não renovaram a matrícula em um período letivo, conforme artigo 3º, da Seção V, do Regime Didático da UFV (2017) ou quando o estudante informa ao RES/UFV que não pretende renovar a matrícula.

Comparativamente com as demais formas de evasão nomeadas e indicadas pelo RES/UFV, verifica-se que o abandono representou 36,93% do total de evadidos, o que pode ser visualizado no Gráfico 2, na sequência:

**Gráfico 2** - Tipos de evasão, relacionados ao total de evadidos.

Fonte: Elaborado na pesquisa.

Esse dado é coerente com os apontamentos de Rigo (2016), que, com enfoque nos cursos de licenciatura, destacou o abandono e a mudança de curso como as principais formas de evasão. Na UFV - *campus* Viçosa, a mudança de curso ocorre quando o estudante requer essa alteração, que é possível para preenchimento de vagas ociosas²⁶.

²⁶ Vagas que não foram ocupadas.

Do total dos evadidos na situação acadêmica abandono, identificou-se que 1.055²⁷ são jovens, com idade entre 17 a 29 anos. Eles foram caracterizados em acordo com as variáveis: sexo; formação no ensino médio; renda familiar (bruta); região de origem; e faixa etária (no ano de saída) na Tabela 5.

Tabela 5 – Caracterizações Socioeconômicas e Demográficas de jovens evadidos por abandono (UFV - *campus* Viçosa)

VARIÁVEIS		Nº	%
Sexo	Feminino	498	47,2%
	Masculino	557	52,8%
Formação no ensino médio	Público	553	52,4%
	Particular	502	47,6%
Região de origem	Norte	11	1,0%
	Nordeste	18	1,7%
	Centro Oeste	11	1,0%
	Sudeste	1004	95,2%
	Sul	5	0,5%
	Outros países	6	0,6%
Renda Familiar (Bruta) (Em salários Mínimos)	Até 1	39	3,7%
	Entre 1 a 3	173	16,4%
	Entre 3 a 5	136	12,9%
	Entre 5 a 7	69	6,5%
	Entre 7 a 10	62	5,9%
	Entre 10 a 20	47	4,5%
	Entre 20 a 30	12	1,1%
	Acima de 30	9	0,9%
	Não informado	508	48,1%
Faixa etária (Idade ano abandono)	Até 18 anos	2	0,18%
	De 18 a 24 anos	919	87,10%
	De 24 a 29 anos	134	12,70%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela ratifica que os homens são a maioria no que diz respeito ao abandono (52,8%). Em consonância, Carvalho e Tafner (2006) afirmam que a evasão universitária é

²⁷ População ou universo desta pesquisa.

1,14 vezes mais frequente no grupo de homens do que no de mulheres²⁸.

Quanto à variável renda familiar (bruta), não se obteve este dado de 48,1% dos evadidos por abandono. A partir daqueles que informaram (51,9%), reflete-se que 20,1% se enquadram nos níveis de renda mais baixos (0 a 3 salários mínimos). Entre esses, segundo RES/UFV, 40% (85 jovens) recebiam algum tipo de bolsa em razão de sua condição socioeconômica. Portanto, a evasão é maior entre os não beneficiários da assistência estudantil. Esse número encontra-se em consenso com os estudos de Del Giudice, Loreto e Azevedo (2013), que, ao fazer um comparativo entre os evadidos de 2007 a 2011, concluíram que a maior evasão é de não beneficiários do Programa de Assistência Estudantil.

Os dados demonstram também que 87,1% dos que abandonaram são jovens de 18 a 24 anos. Infere-se que esse percentual esteja também atrelado ao perfil de ingresso às universidades brasileiras, pois a Síntese de Indicadores Sociais de 2015 (IBGE, 2015) aponta que é crescente o número de ingressantes no curso superior de indivíduos nessa faixa etária.

Aos 1055 jovens evadidos por abandono, aplicou-se o questionário *on-line*, a fim de compreender melhor os aspectos socioeconômicos deles e de suas famílias e de obter percepções iniciais que percorrem a temática da evasão. Obteve-se 50 respondentes, os quais 92% são solteiros, 96% não possuem filhos ou dependentes e 80% não contribuem com a renda familiar (16% contribuem parcialmente e 4% totalmente).

Essas informações são importantes, uma vez que, apesar do recorte etário utilizado para a coleta de dados, atribuiu-se à categoria juventude premissas de autores, como Pochmman (2004), o qual entende essa etapa como uma transição para a vida adulta, em que os indivíduos estão próximos de uma autonomia financeira ou da constituição de uma família. Sob esta perspectiva, no geral, a maior parte dos respondentes depende financeiramente da família de origem. Por isso, buscou-se compreender a escolaridade dos responsáveis pelo jovem que abandonou a UFV - *campus* Viçosa, assim como também se esses são influências significativas nas escolhas educacionais dos jovens estudados.

Os 50 respondentes foram caracterizados a partir das variáveis: sexo; idade, local de origem; ano de ingresso; ano de abandono; período de abandono; formação no ensino médio; e renda familiar, conforme Tabela 6, disposta a seguir.

²⁸ Considerando todas as situações acadêmicas que indicam evasão (mudança de curso, abandono, transferência e desligamento) no período de 2015 a 2016, tem-se também que a evasão de homens é maior do que de mulheres (1.700 evadidos são homens e 1.333 são mulheres, segundo o RES/UFV).

Tabela 6 – Caracterização dos participantes do questionário *on-line*

	Sexo	Cidade Origem	UF	Idade*	Curso	Entrada	Saída	Ensino Médio	Renda Familiar (Bruta)**
1	F	Rio Acima	MG	20	Química	2015	2015	Privado	Entre 1 e 3
2	F	Montes Claros	MG	20	Engenharia Florestal	2016	2016	Privado	Entre 1 e 3
3	F	Cachoeiro de Itapemirim	ES	20	Ciências Biológicas	2015	2015	Privado	Entre 1 e 3
4	M	Colatina	ES	19	Engenharia Elétrica	2014	2016	Privado	Entre 7 e 10
5	F	Timóteo	MG	18	Ciências Biológicas	2013	2016	Privado	Entre 5 e 7
6	F	Iúna	ES	18	História	2016	2016	Público	Entre 3 e 5
7	F	Belo Horizonte	MG	21	Medicina	2015	2015	Privado	Entre 10 e 20
8	M	Belo Horizonte	MG	22	Comunicação Social	2013	2015	Público	Entre 3 e 5
9	M	Muriae	MG	24	Zootecnia	2016	2016	Privado	Entre 3 e 5
10	M	Ipatinga	MG	19	Direito	2013	2015	Privado	Entre 7 e 10
11	M	Limeira	SP	18	Engenharia Civil	2015	2015	Público	Entre 3 e 5
12	F	Divinópolis	MG	23	Agronomia	2015	2016	Público	Entre 1 e 3
13	F	São Paulo	SP	27	Ciência da Computação	2016	2016	Público	Entre 1 e 3
14	M	Visconde do Rio Branco	MG	18	Ciências Biológicas	2014	2015	Privado	Entre 7 e 10
15	M	Cacapava	SP	21	Administração	2015	2016	Privado	Entre 10 e 20
16	M	Itamaraju	BA	20	Engenharia Elétrica	2012	2016	Privado	Entre 3 e 5
17	F	Belo Horizonte	MG	18	Comunicação Social	2014	2016	Privado	Entre 7 e 10
18	M	Viçosa	MG	24	Ciências Biológicas	2016	2016	Público	Entre 1 e 3
19	F	Piracicaba	SP	19	Letras	2015	2016	Público	Entre 1 e 3
20	M	Juiz de Fora	MG	18	Engenharia de Produção	2015	2015	Privado	Entre 10 e 20
21	F	Conselheiro Lafaiete	MG	19	História	2015	2016	Público	Entre 7 e 10
22	F	Pouso Alegre	MG	18	Direito	2013	2016	Privado	Entre 20 e 30
23	F	Lavras	MG	18	Engenharia Agrícola e Ambiental	2010	2015	Privado	Entre 10 e 20
24	F	Manaus	AM	21	Arquitetura e Urbanismo	2013	2016	Público	Entre 7 e 10
25	F	Alvinópolis	MG	18	Ciências Biológicas	2015	2016	Privado	Entre 5 e 7
26	M	Belo Horizonte	MG	22	Zootecnia	2015	2015	Público	Entre 10 e 20
27	F	Coronel Fabriciano	MG	21	Engenharia Civil	2008	2016	Privado	Entre 3 e 5
28	F	Viçosa	MG	25	Pedagogia	2015	2015	Público	Entre 1 e 3
29	M	Ponte Nova	MG	26	Secretariado Executivo Trilíngue	2016	2016	Público	Entre 3 e 5
30	F	João Neiva	ES	19	Direito	2013	2015	Público	Entre 10 e 20
31	F	Viçosa	MG	19	Licenciatura em Matemática	2015	2015	Público	Entre 10 e 20
32	M	São José dos Campos	SP	28	História	2015	2016	Privado	Entre 7 e 10
33	M	São Paulo	SP	18	Agronomia	2015	2016	Privado	Entre 10 e 20
34	M	Rio Casca	MG	19	Química	2015	2015	Público	Entre 1 e 3
35	M	Divinópolis	MG	18	Física	2011	2016	Público	Entre 3 e 5
36	F	Ervália	MG	17	Engenharia Agrícola e Ambiental	2015	2016	Privado	Entre 1 e 3
37	M	Caratinga	MG	20	Engenharia Mecânica	2007	2015	Privado	Entre 5 e 7
38	F	Barra Mansa	RJ	23	Letras	2013	2016	Público	Entre 3 e 5
39	F	Caratinga	MG	18	Ciências Biológicas	2014	2016	Público	Entre 1 e 3
40	M	Manhuaçu	MG	24	Química	2012	2015	Público	Entre 1 e 3
41	M	Carlos Chagas	MG	20	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	2016	2016	Privado	Entre 3 e 5
42	M	Ponte Nova	MG	19	Direito	2015	2016	Privado	Entre 1 e 3
43	M	Belo Horizonte	MG	20	Arquitetura e Urbanismo	2015	2016	Privado	Até 1
44	F	Ponte Nova	MG	22	Licenciatura em Ciências Biológicas	2015	2016	Público	Entre 1 e 3
45	F	Viçosa	MG	20	Ciências Biológicas	2012	2016	Privado	Entre 7 e 10
46	M	Ponte Nova	MG	19	Engenharia Ambiental	2015	2015	Privado	Entre 3 e 5
47	F	Itapetinga	BA	21	Ciências Biológicas	2015	2015	Privado	Entre 5 e 7
48	M	Rio de Janeiro	RJ	22	Administração	2015	2016	Público	Até 1
49	M	Inhapim	MG	18	Engenharia Agrícola e Ambiental	2016	2016	Público	Entre 3 e 5
50	M	Viçosa	MG	18	Ciências Sociais	2013	2015	Público	Entre 1 e 3

*idade no ano em que abandonou a UFV - *campus* Viçosa **renda bruta (sem descontos) em salários mínimos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da caracterização dos participantes desta etapa do estudo, buscou-se compreender, ainda, o contexto familiar deles.

3.1.1 Contexto familiar: percepções sobre os familiares dos evadidos por abandono

Para compreender o contexto familiar no qual os participantes estão inseridos, elaborou-se, em acordo com os dados do questionário (*survey*), uma síntese, disposta na Tabela 7, que identifica os responsáveis socioeconomicamente pelo jovem e a escolaridade deles.

Tabela 7 – Responsáveis pelo jovem e escolaridade familiar

Responsáveis pelo jovem (%)		Escolaridade Mãe	%	Escolaridade Pai	%	Escolaridade outros responsáveis	%
<i>Pai e mãe</i>	70%	Mestrado ou Doutorado	8%	Mestrado ou Doutorado	6%	Mestrado ou Doutorado	-
<i>Mãe</i>	20%	Ensino Superior completo	30%	Ensino Superior completo	34%	Ensino Superior completo	22%
<i>Pai</i>	6%	Ensino Superior Incompleto	4%	Ensino Superior Incompleto	2%	Ensino Superior Incompleto	-
<i>Avós</i>	2%	Ensino Médio Completo	32%	Ensino Médio Completo	26%	Ensino Médio Completo	7%
<i>Irmãos mais jovens</i>	2%	Ensino Médio Incompleto	8%	Ensino Médio Incompleto	8%	Ensino Médio Incompleto	2%
		Ensino Fundamental completo	8%	Ensino Fundamental completo	2%	Ensino Fundamental completo	2%
		Ensino Fundamental incompleto	10%	Ensino Fundamental incompleto	18%	Ensino Fundamental incompleto	10%
		Não sabe informar	-	Não sabe informar	2%	Não sabe informar	44%
		Sem escolaridade	-	Sem escolaridade	-	Sem escolaridade	2%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela demonstra que durante a maior parte da vida dos participantes, os pais (pai e mãe) se responsabilizaram por eles, o que sugere a prevalência de uma configuração familiar nuclear²⁹. Destaca, ainda, que um número significativo dos participantes (20%) foi criado somente pela mãe.

A escolaridade familiar, para o grupo pesquisado, é alta, tendo em vista que 38% das

²⁹ Modelo constituído por pai, mãe e filhos (BORSA; NUNES, 2011).

mães e 40% dos pais possuem graduação ou pós-graduação.

Vale ressaltar que a dimensão familiar, segundo Almeida e Magalhães (2011), interfere nas decisões de seus membros. Em consonância, os participantes indicaram que compreendem a família como uma das dimensões de influência na escolha do curso superior; porém, destacaram a orientação vocacional e os testes vocacionais, como a principal interferência, conforme Gráfico 3:

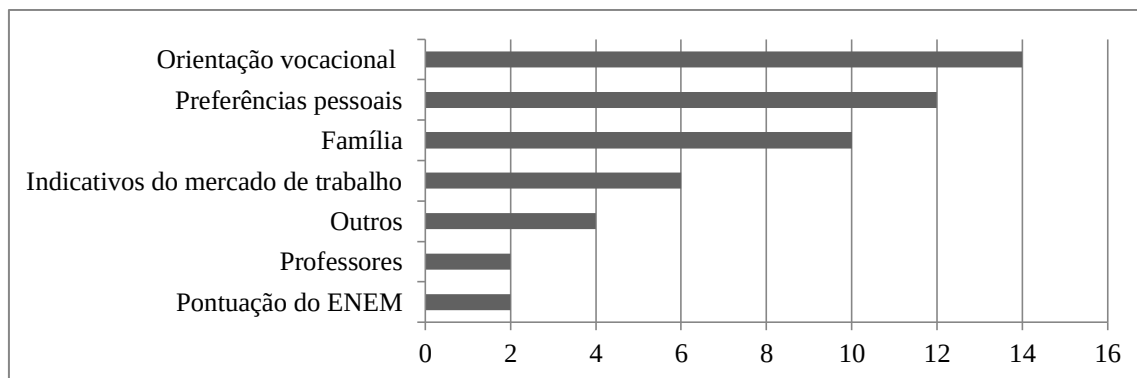


Gráfico 3 - Influências na escolha do curso superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes (98%) assinalaram ainda que, para a sua família, cursar uma graduação é importante, por diversas razões, entre as quais se destacam: melhoria da condição financeira e social (54%); capacitar para uma profissão o qual tenha vocação (32%) e capacitação em qualquer profissão, desconsiderando a vocação (6%).

A concepção de que aumentar o nível de escolaridade assegura a melhoria na condição socioeconômica das pessoas é discutida por diversos autores (GALVÃO, 2007; SOARES, 2007; MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; ROTA JUNIOR, 2013; FRIGOTTO, 1993, 2006, 2011), no que diz respeito às expectativas sobre a ascensão social via educação.

Contata-se, a partir dos dados, que a família dos participantes demonstrou a mesma alusão; por outro lado, segundo Ortiz (2014), a escolaridade não oferece garantias de sucesso no âmbito socioeconômico, conforme já discutido anteriormente neste trabalho.

Além disso, a maioria dos participantes (70%) buscou pelo curso superior a fim de obter formação para o mercado de trabalho. Apenas 20% objetivaram aquisição de conhecimento e cultura geral ampla; 6% pretenderam apenas obter uma diplomação nessa etapa de ensino, enquanto 4% visaram à realização ou satisfação pessoal.

Ratifica-se, então, que a maioria dos participantes acredita que o curso superior é importante, sobretudo, para a empregabilidade, o que confirma, segundo Miranda (2016), que

os sentidos da educação de nível superior tende a ser o mercado.

Com essas proposições que se referem aos dados quantitativos, considerou-se também a compreensão da problemática a partir do discurso dos discentes evadidos, pois, ao estudar a evasão, conforme reiteram Almeida e Veloso (2002), é necessária uma análise qualitativa, a fim de favorecer uma percepção mais ampla das informações estatísticas.

3.2 A evasão universitária no discurso dos discentes evadidos

Para compor a etapa de análise qualitativa, foi considerada a escuta de 18 jovens que aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas individualmente, gravadas com a autorização deles e transcritas para análise. As entrevistas foram concluídas por telefone ou pessoalmente, de acordo com a disponibilidade dos evadidos ou com a facilidade de acesso a eles, totalizando 405 minutos e 50 segundos de áudio gravado. Ao transcrevê-lo, obteve-se o *corpus* para análise, que totalizou 99 páginas de texto.

A organização das transcrições atendeu ao critério de garantir o sigilo e a privacidade dos entrevistados. Para isso, utilizou-se uma sequência numérica de dois dígitos (01 a 18) precedida pela letra “E” (entrevista), a fim de proteger a identidade deles. Dessa forma, apresentam-se, no Quadro 4, as caracterizações dos entrevistados, contendo sexo, cidade e UF de origem, idade (no ano de evasão), ano de ingresso na UFV, ano de evasão, forma e tempo da entrevista.

Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados

Id*	Sexo	Cidade/UF Origem	Idade	Curso	Ano Entrada	Ano Saída	Forma Entrevista	Tempo de Entrevista
E01	F	Caratinga/MG	20	Ciências Biológicas	2014	2016	Telefone	22min 59s
E02	M	Ponte Nova/MG	19	Engenharia Ambiental	2015	2015	Pessoalmente	14min 34s
E03	F	Cachoeiro	20	Ciências Biológicas	2015	2015	Telefone	12min 28s
E04	F	Coronel Fabriciano/MG	29	Engenharia Civil	2008	2016	Telefone	15min 33s
E05	M	Caratinga/MG	28	Engenharia Mecânica	2007	2015	Telefone	28min 35s
E06	M	Itamaraju/BA	24	Engenharia Elétrica	2012	2016	Telefone	12min 24s
E07	M	Belo Horizonte/MG	24	Comunicação Social	2013	2015	Telefone	14min 06s
E08	M	Visc. do Rio	19	Ciências Biológicas	2014	2015	Pessoalmente	22min 36s
E09	F	Piracicaba/SP	20	Letras**	2015	2016	Telefone	44min 16s
E10	M	Colatina/ES	21	Engenharia Elétrica	2014	2016	Telefone	9min 35s
E11	M	São José dos	29	História	2015	2016	Telefone	17min 57s
E12	M	Rio Casca/MG	19	Química	2015	2015	Pessoalmente	10min 35s
E13	F	Timóteo/MG	21	Ciências Biológicas	2013	2016	Telefone	15min 14s
E14	F	Manaus/AM	24	Arquitetura e Urbanismo	2013	2016	Pessoalmente	18min 59s
E15	F	Alvinópolis/MG	19	Ciências Biológicas	2015	2016	Pessoalmente	1h 26min
E16	F	Viçosa/MG	19	Licenciatura em Matemática**	2015	2015	Pessoalmente	12min 02s
E17	M	Ponte Nova/MG	20	Direito	2015	2016	Telefone	15min 01s
E18	M	Belo Horizonte/MG	20	Arquitetura e Urbanismo**	2015	2016	Telefone	32min 05s

*Identificação do entrevistado **Idade quando se evadiu da UFV- campus Viçosa

Fonte: Dados da pesquisa.

Em síntese, entrevistaram-se 8 jovens do sexo feminino e 12 do sexo masculino, os quais, no ano de evasão, tinham entre 19 a 29 anos de idade. Em relação à origem geográfica, são oriundos dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Bahia e Amazonas. O ingresso deles na UFV ocorreu entre os anos de 2007 a 2015, via vestibular ou Sisu, sendo que 7 evadiram-se em 2015 e 11 em 2016.

Atualmente, 3 participaram do processo seletivo ENEM, retomando os estudos na instituição, em um novo curso; 2 integralizaram a graduação que abandonaram em outra faculdade; 7 ingressaram e estão matriculados em universidades distintas; e 6 não estão cursando nenhum curso superior.

Mediante essas caracterizações sobre os entrevistados, na sequência, apresentam-se as análises dos discursos dos evadidos, que revelaram as representações sociais a respeito da formação educacional e as influências familiares, sendo esses aspectos presentes na concepção do projeto de vida anterior à evasão.

3.2.1 Representações da educação: influências no projeto de vida dos jovens

Este tópico destina-se a atender aos seguintes objetivos específicos: verificar as representações sociais dos jovens evadidos sobre a formação educacional, especialmente sobre o curso superior, considerando a relação dessas com a elaboração do projeto de vida do jovem; e compreender a inter-relação entre o projeto de vida do jovem e a família.

Para tanto, utilizou-se o Método Tridimensional de Fairclough (2001). Essa metodologia é composta pelas dimensões de análise: prática textual, prática discursiva e prática social, das quais emergiram as representações sociais dos jovens evadidos a respeito do curso superior.

Na prática textual, priorizaram-se as relações semânticas estabelecidas pelo léxico, pelo uso de metáforas ou pela combinação de palavras nas frases. Na discursiva, atentaram-se aos aspectos intertextuais presentes no *corpus*, discutindo-se sobre a origem das concepções encontradas.

Na prática social, buscaram-se situar, no contexto macro da sociedade, as ideologias e os discursos homogeneizantes que engendram determinadas representações e comportamentos dos indivíduos, no âmbito da escolha do curso superior – aspecto importante no que diz respeito à não identificação com o curso, às pressões sociais e familiares, e posterior evasão.

3.2.1.1 Prática textual: educação para ascensão socioeconômica

Considerando os aspectos linguísticos explícitos no discurso dos evadidos, verificou-se que a educação e o curso superior foram qualificados como significativos para todos os jovens entrevistados.

O uso de adjetivos que expressam essa ideia, como: “importante” e “fundamental” ou expressões sinônimas foram recorrentes quando relacionados à ideia de formação educacional, conforme se pode constatar nos trechos abaixo:

Extremamente importante (...) (E04).

(...) eu acho que é muito importante mesmo (...) (E10).

Eu acho que a educação é fundamental (...) (E14).

Nas proposições acima aparecem também advérbios que expressam intensidade, como os termos “muito” e “extremamente”, os quais ratificam o grau de importância da educação para os jovens. Esse mesmo sentido foi expresso através do uso de metáforas, a exemplo dos excertos:

Acho que a educação é a base né. A base de tudo (...) (E16).

(...) a educação é o alicerce (E07).

Revelou-se a comparação implícita da educação com algo estruturante, a partir dos léxicos “base” e “alicerce”; ou seja, que oferece suporte ou é sustentador do ser humano ou do mundo.

A valorização da formação educacional ou do curso superior se apresentou também associada semanticamente à noção de melhoria de condições de vida, como componente de um projeto de futuro:

(...) curso superior é ... melhorar futuro da minha vida (E01).

Então, foi o que eu falei, a graduação adianta muita coisa não, mas é um caminho pra mudar o futuro sim (E03).

[educação] é algo único, sabe? pra um futuro, um futuro melhor, mas, sim, um futuro mesmo (E11).

Nesses fragmentos, a utilização do adjetivo melhor (e suas variações) e do verbo

mudar se relacionaram à palavra futuro, o que demonstrou as expectativas que os jovens criam sobre a graduação, positivada como via de acesso às oportunidades no mundo do trabalho. Essa concepção é confirmada em todas as entrevistas analisadas, uma vez que os jovens veem na formação educacional a garantia de um futuro promissor possibilitado pela escolarização.

Nos estudos sobre representações sociais de jovens a respeito da educação, Franco e Novaes (2001) e Marcelino, Catão e Lima (2009) salientam reflexões semelhantes. Os autores identificam que a educação é vislumbrada, segundo os participantes dos seus estudos, sobretudo, como forma de ascensão socioeconômica.

De acordo com Marcelino, Catão e Lima (2009), os jovens consideram a escolarização “muito importante para consecução de um trabalho, e, por conseguinte, da estabilidade financeira (...) a formação acadêmica configura como via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor” (p. 551).

Coerentemente, os sentidos atribuídos à educação superior, segundo os entrevistados do presente estudo, revelaram-se como uma expectativa de empregabilidade e aumento de recursos financeiros, como demonstrado nos trechos abaixo:

Imagino que formada no curso superior eu consiga um salário melhor (E01).

(...) tendo um curso superior eu tenho mais chance de conseguir um emprego melhor ter uma melhor condição financeira (E10).

(...) quem tem uma formação universitária normalmente tem um emprego mais, um pouco mais rentável, bem mais rentável (E17).

Observa-se o uso de palavras que remetem ao campo semântico de rentabilidade - “salário” e “renda” - e de trabalho - “emprego”.

Através da análise linguística dos discursos, as representações sociais dos jovens evadidos entrevistados são: educação, como forma de ascensão socioeconômica, e ensino superior, como garantia de empregabilidade. Ambas se afirmam na expectativa de que haja melhorias no futuro financeiro dos jovens e de suas famílias.

Ao serem perguntados sobre a razão que os propulsionaram a ingressar na universidade, depois de concluir o ensino médio, os entrevistados salientaram que a graduação era um componente do projeto de vida deles. Dos entrevistados, exceto E11, E12, E13 e E18, não indicaram que os seus sonhos e projetos para o futuro são compatíveis com os de sua família; os outros 14 jovens afirmaram que a unidade familiar foi influência para

ingressar na educação superior.

Desses, 9 entrevistados (E01; E05; E08; E09; E10; E14; E15; E16; E17) indicaram que a razão para graduarem-se, quando ingressaram na UFV - *campus* Viçosa, foi, sobretudo, o aconselhamento ou a pressão da família. Isso pode ser confirmado nas orações abaixo:

Foi muita pressão da minha família [fazer curso superior] (E01).

Ah! Minha mãe quer que eu me forme. Na época queria, né?. Hoje, menos (E16).

(...) porque era o projeto de, o objetivo da família como um todo, né, é acabar o ensino médio e ingressar no ensino superior (E17).

Os termos destacados revelaram o desejo da família de que os jovens obtivessem a formação universitária, sendo este um fator que determinou o ingresso dos jovens nesse nível de ensino. De maneira mais explícita, os jovens revelam:

Acho que a influência da família que falava o quanto é importante fazer curso superior (E05).

Eu acho que é em primeiro lugar acreditar que a educação é um caminho. Acreditar não, acho que isso é um consenso na minha família (E09).

Nos fragmentos, os evadidos afirmam que a família influenciou em suas escolhas educacionais e que a crença de que se deve investir em educação tem como origem as aceções familiares. Nesse aspecto, Almeida e Magalhães (2011) reiteram que “o jovem ainda encontra-se vinculado às influências familiares (...) engendrando escolhas aparentemente livres e individuais, ancoradas em lealdades invisíveis que perpassam as expectativas familiares, consciente ou inconscientemente” (p. 212). Sob essas influências que o projeto de vida dos entrevistados foi elaborado.

Concluídas as percepções analíticas explícitas linguisticamente (prática textual), com a análise da prática discursiva, foi possível revelar os aspectos intertextuais contidos nas representações sociais sobre a educação e o ensino superior elucidado pelas vozes dos evadidos, conforme se evidencia a seguir.

3.2.1.2 Prática Discursiva: a intertextualidade nos discursos dos evadidos

Nesta dimensão da análise, que se refere à etapa da prática discursiva, buscou-se

compreender como o texto analisado (discurso dos jovens evadidos) apresenta intertextualidade com outros discursos socialmente constituídos.

A intertextualidade, enquanto categoria analítica, segundo Fairclough (2001), é aquela que estabelece uma relação dialógica entre o texto analisado e outros textos que circulam no social, assim como também são atravessadas, nessa conexão, por ordens do discurso (econômica, científica, médica, entre outras).

Destarte, foi possível observar que as representações sociais encontradas nos discursos dos jovens analisados indicam coerência com textos propagandísticos do governo brasileiro sobre a educação e o ensino superior.

Especificamente, essas propagandas anunciaram o ENEM em comerciais que utilizaram da difusão de representações sociais, como recurso argumentativo para convencer que a educação é o único caminho de oportunidades e de um futuro melhor, o qual é possibilitado por meio do próprio ENEM e do ingresso à universidade (CARMO; REIS, 2017).

Ao fazer a análise dessas propagandas, divulgadas nos anos de 2013 a 2016, Carmo e Reis (2017) constataram que o governo denota a escolarização como garantia de mobilidade social. Revelou-se, ainda, que os jovens são os consumidores do discurso de supervalorização da educação, à medida que claramente se reporta aos egressos do ensino médio regular.

Nesse sentido, perceberam-se nas entrevistas com os evadidos aspectos de intertextualidade, uma vez que os textos analisados estabeleceram uma relação dialógica com os comerciais do governo brasileiro, especialmente no que diz respeito às expressões utilizadas por ambos e que remetem à compreensão de que o futuro melhor é assegurado por meio da formação educacional de nível superior.

Em coerência, discursos apresentados na legislação educacional brasileira (Leis de Diretrizes e Bases da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros) atribuem à escolarização a formação para o trabalho (FRIGOTTO, 1993, 2015). Portanto, o discurso do MEC é um discurso político que adentra as legislações educacionais brasileiras.

Frigotto (1993) explica, em sua crítica à ideia de educação como fórmula para ascensão socioeconômica, que, na perspectiva salvacionista da escolarização, a “rentabilidade das pessoas é efetivada a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não frequentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais (...) e que se educaram. Daí discorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social” (p.44).

Os indivíduos e suas famílias passam, então, a elaborar representações de que o fim

máximo da educação é somente o mercado de trabalho, desconsiderando que, para além de uma formação útil, é necessária uma formação humana (MÉSZÁROS, 2002).

Nesse sentido, a mídia brasileira (impressa e televisiva), calcada nas premissas da educação salvacionista, segundo Galvão (2007), para atender aos interesses de empresários, tende a superestimar a formação educacional. Prova dessa compreensão é o motivo pelo qual o entrevistado E18 ingressou no ensino superior:

Ah eu li que se estudar, estatisticamente, quem estuda ganha não sei quantos por cento a mais de quem não estuda. Ahhh eu resolvi investir em uma estatística (E18).

Percebe-se a influência midiática como orientadora das escolhas do jovem. Desta forma, torna-se relevante considerar as asserções feitas por Galvão (2007) que não recusam o fato de que há possibilidades de ganho financeiro maior para aqueles que se graduam; porém, o autor confronta as afirmações que asseguram esse ganho a todos, como se a formação educacional garantisse mobilidade social.

De acordo com o autor, os empresários investem em propagandas que supervalorizam a educação por estarem ancoradas em premissas, as quais, em acordo com “pensamento neoliberal, as diferenças de escolaridade é que determinam as diferenças de rendimentos entre as pessoas” (GALVÃO, 2007, p.179). Entretanto, salienta que:

(...) não será a partir de uma política de supervalorização da educação que a sociedade se tornará justa e igualitária. A cidadania se constrói a partir do investimento no conjunto das condições materiais e culturais de vida em sociedade. Ocorre, contudo, que pôr fim à miséria dos despossuídos – o que significa alterar aspectos materiais da sociedade (divisão de riquezas econômicas) – compromete interesses e privilégios dos poderosos (GALVÃO, 2007, p.179).

A partir dessa proposição, é necessário refletir no âmbito macrossocial, sobre as ideologias ou discursos homogeneizantes que orientam os discursos dos jovens, do governo e de suas instituições, e que estão inclusas nas representações sociais da educação, como caminho para ascensão social e para a empregabilidade.

3.2.1.3 Prática Social: percepções macrossociais dos discursos dos jovens evadidos

Por mais que haja críticas (FRIGOTTO, 1993, 2006, 2011; GALVÃO, 2007; SOARES, 2007) quanto à ideia de que a escolaridade é o único fator responsável por elevar a

situação socioeconômica das pessoas, tendo em vista que as desigualdades são resultantes de uma economia que prioriza as diferenças no que diz respeito, especialmente, a acumulação de capital, esse mito tem organizado o projeto de vida de jovens, no sentido de buscarem pelo curso superior com a finalidade de obter mobilidade social.

Para os evadidos, em síntese, a educação salva as pessoas de suas condições por afiançar um futuro melhor para si e para suas famílias.

Segundo Althusser (1971), a escola e a família configuram-se como aparelhos ideológicos do Estado, que moldam a relação dos sujeitos com as suas condições de existência. Portanto, infere-se que sejam nessas instituições que o discurso da educação, como saída para a mobilidade social, tenda a se ampliar, orientando para uma formação escolar que desconsidera os aspectos vocacionais. Nesse sentido, os entrevistados revelam:

(...) tem essa influência [da família]. Meu irmão de oito anos já sofre essa influência, meus pais ficam: “ó, o que você vai fazer?” Você tem que fazer isso... e só profissões que geram status, infelizmente (E15).

(...) meus pais não queriam que eu fizesse ciências biológicas, que eu fosse pesquisadora. Eles queriam que eu fizesse algo com mais nome, como medicina, direito (E03).

Essa pressão social estimulada pela família, submersa ao discurso de cunho capitalista, é refletida nas falas dos jovens. O desejo de alguns familiares não é apenas que os filhos sejam meramente diplomados na educação superior, mas que se formem em áreas profissionais socioeconomicamente prestigiadas.

Destarte, em síntese, as representações sobre a educação que percorrem o contexto dos jovens entrevistados e de suas famílias são as vinculadas aos ordenamentos discursivos da economia, os quais visam à manutenção do capitalismo vigente, sugerindo a responsabilização do indivíduo quanto às suas condições de vida.

Essa percepção é coerente com as afirmações de Frigotto (2015), o qual denota que a existência da visão economicista da educação tem por origem a ideologia de capital humano, componente de um ideário neoliberal.

Nesse sentido, reflete que:

Afinal para a ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual. Idiota é aquele pai, não importa se desempregado ou com um salário mínimo, que não coloca seu filho na melhor escola e na melhor universidade, de preferência no exterior. O monopólio da mídia, parte das grandes corporações do capital, encarrega-se de, permanentemente,

afirmar essas ideias de sorte que, ao final, levam os pais e os filhos da classe trabalhadora a serem tidos como únicos culpados por sua situação (FRIGOTTO, p.221-222, 2015).

Em conformidade, os empresários e a mídia brasileira buscam atribuir à educação o caminho para a ascensão socioeconômica, que, segundo Frigotto (2015), se configuram como aparelho hegemônico da sociedade civil.

De igual maneira, o governo difunde, em suas propagandas, a mesma concepção de atenção ao contexto educacional, conforme elucida Galvão (2007), defendendo que essa é a forma com a qual os sujeitos podem mudar seu futuro (CARMO; REIS, 2017).

É importante compreender que, independentemente da situação socioeconômica dos familiares dos entrevistados, os sentidos da busca pela formação no ensino superior revelaram-se similares entre eles. Isso, talvez, devido às aspirações de consecução de uma vida financeira própria, pertinente à etapa da juventude, tendo em vista que esse é um marcador social de passagem para a vida adulta (POCHMANN, 2004).

Desvelados o discurso hegemônico e a ideologia que direcionam os jovens a ingressar no curso superior, torna-se necessário compreender que as razões para a evasão universitária podem estar atreladas às pressões sociais e familiares. Isso ocasiona repercussões para o projeto de vida deles, para o seu contexto e de sua família, uma vez que, nas premissas do capital, o não investimento em educação é uma situação culpabilizante dos sujeitos (GALVÃO, 2007).

3.3 Da evasão às suas repercussões para o jovem, seu projeto de vida e sua família

O ingresso ao curso superior ocorre, geralmente, na fase da juventude, quando os indivíduos rompem com a configuração da educação básica, cuja comunidade escolar é composta pela escola e pela família. Na situação escolar do ensino médio, o jovem não tem autonomia sobre o que estudar e quando estudar.

Ao adentrar em uma faculdade, ocorrem profundas mudanças no contexto de vida do jovem, pois, entre tantas outras questões, a saída da casa dos pais, a mudança de cidade e a autonomia que o ambiente da educação superior oferece caracterizam uma nova rotina.

Esses acontecimentos compõe o que Zittoun (2007) chama de rupturas-transições, necessárias para o processo de formação de identidade do indivíduo no âmbito do desenvolvimento humano. Ao evadir-se, esse processo volta a acontecer, pois ocorrem

mudanças, que podem implicar em uma reelaboração do projeto de vida.

Compreendendo esse processo, visando atender ao objetivo específico de descrever as razões da evasão universitária e suas repercussões para o projeto de vida do jovem e para sua família, buscou-se verificar, inicialmente, as razões do abandono da UFV - *campus* Viçosa. Essas foram particionadas em duas categorias: externas à instituição e internas à instituição, conforme o MEC (1997). E, a partir disso, foram subdivididas em acordo com as respostas dos jovens, conforme Tabela 8, a seguir:

Tabela 8 – Razões da evasão para jovens evadidos da UFV - *campus* Viçosa (2015 a 2016)

Categorias de razões da evasão		Entrevistados e as razões para evasão
Razões internas à UFV	Reprovação	E05; E10; E12, E14.
	Assédio Moral/perseguição do corpo docente	E05; E06; E15; E18.
Razões externas à UFV	Sufrimento psicológico ³⁰	E02; E04; E09; E12; E14; E15; E18.
	Questões socioeconômicas	E16; E12.
	Não identificação com o curso	E01; E03; E08; E11; E13; E17.
	Mudança para outra instituição próxima à residência de origem	E07

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às razões internas à UFV, especificamente quanto às reprovações, o entrevistado E05 reclamou que:

Eu fui desligado do curso por reprovações em Física III; é, apesar de ser desligado, eu fui religado, porque meu processo foi aceito, comprovando que o problema não era comigo. Eu abri o processo normal, mas depois que eu saí da UFV, eu conheci a particular, e eu me encantei (E05).

O ex-discente afirmou que o sistema de ensino da UFV contribui para reprovações e que a instituição tem professores pesquisadores, mas que sentia falta de que esses tivessem qualificações para a docência. Além disso, evidenciou que, durante a graduação na UFV, ficava preso a exercícios de livros e que sentia falta de ter acesso à aplicabilidade deles, questão mais bem trabalhada na faculdade particular, onde atualmente estuda.

Ressalta-se que as reprovações, enquanto causa da evasão, são contidas no modelo explicativo de Gaioso (2005) e do MEC (1997), dispostos no quadro de Martins (2007). O

³⁰ Agruparam-se, como sofrimento psicológico, todos aqueles entrevistados os quais relataram que o motivo para abandono da instituição foi a necessidade de se tratar psicologicamente, devido a uma suposta depressão, causada por diversos fatores: não adaptação à instituição, problemas com o corpo docente, distância da família, pressão familiar quanto à formação, baixo desempenho acadêmico, entre outros. Esses fizeram tratamento com psicólogos ou ainda estão em tratamento.

MEC as entente como uma razão externa às instituições. No entanto, considerou-se que a reprovação, enquanto motivo para evasão, relaciona-se não somente ao esforço dos sujeitos quanto a estudar para as avaliações, mas resultante também do funcionamento do sistema avaliativo. Por isso, trata-se de uma questão também interna à instituição.

Tal constatação se baliza em depoimentos, como da entrevistada E14:

Eu sabia a matéria, se fosse conversar eu sabia a matéria, mas a nota era ruim, (...) professor, por exemplo, ele já pressupõe que aluno que tira nota baixa era porque não estuda, mas têm outros fatores que afetam tudo (...) (E14).

Outro ponto se refere ao que o entrevistado E10 destaca:

A grade é muito travada e a entrada é anual, aí as matérias são anuais, se você fica repetente, né? Tem que esperar um ano pra puxar matéria de novo. E como a grade é travada você não consegue puxar as matérias em sequência, aí acaba que você fica atrasado (E10).

Desse modo, o entrevistado E10 descreve que o sistema de créditos utilizado pela UFV impõe que, para cursar determinadas disciplinas, outras devem ser integralizadas. Isso contribui tanto para a retenção de alunos quanto para a evasão.

Na entrevista com o jovem E05, percebeu-se como, em alguns casos, a evasão pode ocorrer mais de uma vez. O entrevistado foi desligado, entretanto, através de processo de reconsideração de desligamento, foi aceito novamente. Mesmo assim, não deu continuidade, colimando em abandonar a instituição. Além disso, ele esboçou que sofreu assédios morais e perseguição de alguns professores, o que tornou a permanência ainda mais difícil. Nas palavras do ex-aluno:

(...)a gente sofria dentro dos departamentos de (...) os assédios morais dentro de sala, os assédios morais do professor quando ia pedir revisão de prova. Este tipo de coisa acabou minando a minha graduação, e isso me ajudou a sair (E05).

O jovem tinha 28 anos, quando abandonou o curso de Engenharia Mecânica, tendo entrado na UFV em 2007, por vestibular, aos 20 anos, mas concluído o curso em uma faculdade particular.

Em concordância com a descrição de assédio moral, os entrevistados E06, E15 e E18 indicaram situações de perseguição de docentes aos discentes:

Coação dos professores, no sentido de quase uma perseguição com os

alunos e com a turma, professores extremamente inflexíveis, que não paravam para ouvir os alunos, não analisavam o conhecimento do aluno, e isso sem falar na falta de respeito com os alunos. Tinha muitos amigos que eram maltratados pelos professores, e isso me desmotivou bastante (E06).

Os professores acham que estão num patamar lá em cima e os alunos lá embaixo, e eu já vi isso numa assembleia os professores olhando pra gente como se a gente fosse nada (...)(E15).

Eu briguei com a coordenadora do curso (...) um professor louco do meu departamento também tentou abrir um processo acadêmico contra mim. Nó...foi péssimo (...) O [um colega de curso] ele brigou com essa...essa mesma coordenadora (E18).

O entrevistado E06 demonstrou que a forma como alguns professores atuam e como eles se relacionam com os alunos foram as principais motivações de sua saída. Observa-se que ele ingressou na instituição em 2012, aos 19, para cursar Engenharia elétrica; mas abandonou a UFV quatro anos depois. Atualmente, está estudando em outra instituição.

A entrevistada E15 ratificou sobre a participação de alunos, junto aos professores, em assembleias de interesse comum e relatou como se sentia em relação à postura deles. Sua entrada na UFV ocorreu em 2015 e sua saída em 2016, devido à sofrimento psicológico. Depois disso, não voltou a estudar.

O entrevistado E18 relatou que teve muitos problemas com a coordenação do curso, o que repercutiu negativamente em sua adaptação à cidade e à universidade. Segundo o jovem, um colega teve problemas semelhantes, porém, com grau mais elevado, e cometeu suicídio. O fato do colega se matar fez com que temesse que sua depressão o levasse ao mesmo destino.

No que diz respeito às razões da evasão ligadas às questões externas à UFV, a entrevistada E16 diz que o principal motivo para sua evasão foi de cunho socioeconômico, pois foi mãe nova e tem um filho, e não tinha com quem deixá-lo para frequentar as aulas. Ela trabalhava e estudava, dessa maneira, passava pouco tempo com o filho, o que causava sofrimento a ele. A jovem disse que não procurou apoio da DAE, pois, para solucionar o problema de forma imediata, preferiu abandonar a UFV, especialmente por não ter alguém que pudesse cuidar de seu filho.

Atualmente, ela tenta cursar outra graduação na UFV, mas revelou que não sabe como será o próximo período, pois enfrenta novamente o mesmo problema. Apesar de ter participado do sorteio para acesso à creche da instituição, não conseguiu vaga.

Os dados dos relatórios UFV em números, de 2016, revelam a existência do auxílio creche, que, segundo a assistência, é de R\$250,00. A entrevistada afirmou que esse valor é

insuficiente para pagar uma escola para o filho e não dá para conciliar emprego e estudos. Ela recebia da instituição a bolsa alimentação. Em suas palavras:

São poucas, pequenas coisas, que fazem as pessoas desistirem de um sonho, de... uma coisa bem importante. Às vezes, uma coisa pequena que a própria universidade poderia ajudar (E16).

Quanto à não identificação com o curso, essa, apesar de ser categorizada no âmbito das questões externas à universidade, para alguns evadidos têm a ver com a qualidade do curso ou com a organização dele; a exemplo, têm-se os fragmentos a seguir:

Eu entrei achando que seria uma coisa, e quando tá lá dentro você vê que não é bem isso (E13).

Não atendia o eu queria, foi uma questão de área mesmo. Eu ainda faço ciências biológicas, só que no Rio... que é voltado para área de zoologia (...) o que aí na UFV é inferior ao Rio (E03).

Vê-se que os jovens tinham expectativas em relação ao curso que não se cumpriram. A entrevistada E13 entrou em 2013 no curso de Ciências Biológicas e saiu em 2016, ao perceber que as áreas disponíveis de formação no curso não atendiam aos seus anseios.

Cinco dos quatro entrevistados que cursaram Ciências Biológicas (E01; E03; E13, E15) apresentam queixas semelhantes em relação à não oferta de áreas de atuação que acreditam ser importante para sua formação.

A entrevistada E01 salientou que ao curso faltam aulas e atividades práticas:

Não têm práticas, você não faz prática nenhuma, então, se você colocar a mão na massa, começar a ter prática, mostraria como seria aquele curso (E1).

A jovem entrou em 2014 no curso de Ciências Biológicas, aos 20 anos, e saiu em 2016. Atualmente, cursa Direito em outra instituição.

É importante destacar que, de alguma maneira, as razões da evasão citadas até aqui se relacionam às motivações para inconclusão de curso disposta nos modelos explicativos de evasão relacionados no quadro de Martins (2017).

No entanto, a questão psicológica citada no quadro apresenta-se associada à ideia de imaturidade do jovem (SCHAREL; SMINK, 2002 *apud* MARTINS, 2007), o que nas entrevistas feitas não foi constatado, pois se percebeu que esse é um problema que tem diversas causas.

Para aqueles que indicaram sofrimento psicológico, como justificativa para abandonar

a instituição, a depressão ou a não adaptação à instituição foram pontos fortes para a evasão.

O entrevistado E08 relatou que teve vontade de se suicidar. O entrevistado E18 teve medo de que pudesse chegar a isso, tendo em vista que ele perdeu amigos (que eram estudantes da UFV) em situação de suicídio. Nesse sentido, o jovem E18 descreveu:

Eu tive depressão, síndrome do pânico (...) dois amigos meus suicidaram por conta de depressão e do campus (E18).

O ex-aluno E18 entrou no curso de Arquitetura e Urbanismo em 2015. Atualmente, integraliza o mesmo curso em uma instituição particular de sua cidade natal, Belo Horizonte.

Situação semelhante de depressão causou a saída de E14, entretanto, essa se vincula às suas dificuldades para alcançar os rendimentos esperados. Segundo ela, apesar de estudar para as provas, não conseguia alcançar notas. Com isso, enfrentava preconceitos de colegas, pois o coeficiente de rendimento era significativo no contexto do curso. Apesar de saber o conteúdo, ao não conseguir obter bons resultados na avaliação, ela relatou que:

(...) você se sente culpada, e isso aconteceu comigo. Desenvolveu um quadro de depressão muito forte (E14).

Nessa entrevista, a jovem revelou que escolheu fazer o curso superior, porque em sua família esta era a única alternativa possível. Era uma pressão da família, e, por isso, ela não foi apresentada a outras possibilidades depois de concluir o ensino médio.

Constatou-se, a partir da entrevista, que a frustração dela quanto a não obter um bom coeficiente, associado à pressão familiar, foi o ponto de partida para o desenvolvimento de quadro de depressão. São nesses casos que as influências familiares podem se configurar indiretamente como um fator da evasão.

Havia, portanto, um projeto de vida elaborado para si, mas direcionado por sua família. A sua meta era a diplomação, entretanto, o insucesso, conforme Fong (2006), resulta em uma sensação de vazio.

A entrevistada E14 ingressou no curso de Arquitetura e Urbanismo em 2013, deixando de cursá-lo no início de 2016. Na ocasião da entrevista, ela tinha retomado seus estudos na UFV, em outro curso, depois de concluir um tratamento para depressão.

Ainda sobre o sofrimento psicológico, como razão para a evasão, os entrevistados E04 e E15 contam suas experiências:

(....) eu tive algumas dificuldades, alguns problemas com algumas disciplinas e também tive um problema de saúde que atrapalhava o emocional e tal, então junto isso tudo e acabou que eu optei por sair (E04).

(...) no final de 2014 eu senti uma coisa esquisita no meu ser, aí eu falei, mãe marca um psicólogo pra mim, mas ela não quis marcar, porque não existe esse negócio (E15).

A entrevistada E04 salientou duas dificuldades, a reprovação e as questões de saúde, sendo que estas impactaram no aspecto emocional. Foi aluna do curso de Engenharia Civil de 2008 a 2016. Salienta-se que a inconclusão do curso, durante os oito anos de estudos na instituição, significa que, durante esse tempo, a jovem compôs o quadro de retenção na UFV. Atualmente, ela cursa outro curso em sua cidade natal.

Já a entrevistada E15 estudou na UFV entre 2015 a 2016 e, atualmente, não estuda, pois trabalha em negócios da família. Nota-se que, mediante dificuldades de saúde mental, a jovem procurou pela família. Em conformidade com os estudos de Rosental (2016), os quais denotam que, em situações semelhantes (de problemas de saúde), os alunos procuram em primeiro lugar pela família.

Um caso específico de abandono diz respeito à entrevistada E09, que revelou que não se identificou com o curso escolhido, mas que as condições do alojamento e a falta de atenção da Divisão Estudantil em relação aos problemas estruturais do serviço de moradia foram cruciais para que se decidisse a não se formar na UFV. Ela relatou que:

(...) morava no alojamento velho da universidade, e o alojamento velho, ele é um alojamento insalubre, ele é muito antigo, ele precisa de reformas tanto no encanamento que ele recebe água, quanto na estrutura mesmo dos quartos, porque a gente não tem muito espaço, a gente não tem privacidade. Têm meninas que têm alas do velho que quatorze, dezesseis meninas dividem um banheiro. Enfim, é um prédio muito antigo que não tem água, que tinha água suja. E, muitas vezes, eu cheguei pra tomar banho e chuveiro tava com água suja. Não sabia se era suja ou ferro. Tudo isso piorava minha vontade de ficar ali, uma vez eu cheguei da aula minha cama tava encharcada. Eu tive que pedir pra um amigo pra dormir na república dele. E mesmo que reclamasse com a DAE, por mais que a gente reclamasse, não eram supridas (E09).

Rosental (2016) e Magaldi (2015) afirmam que os alojamentos da UFV - campus Viçosa são uma referência de oferta de serviço de moradia, sendo oferecido um número significativo de vagas; entretanto, nota-se que as condições desses, segundo a entrevistada E09, nem sempre atendem às necessidades mínimas dos estudantes. A questão que se instala

neste ponto não é a quantidade ofertada (número de vagas), mas a qualidade da oferta.

Em um sentido mais amplo, para que a universidade possa garantir a permanência à instituição, segundo 8 entrevistados, a UFV deve se empenhar mais para cuidar dos problemas psicossociais dos seus discentes. Para aqueles que apresentaram sofrimento psicológico, como motivação para a saída, o acesso ao serviço psicossocial da UFV - *campus* Viçosa foi elencado como difícil, e a qualidade como abaixo do esperado.

Isso implicou, conforme observado, na evasão, pois, na falta de apoio psicossocial, o abandono é uma solução imediata e, muitas vezes, um alívio.

A partir das identificações das razões que geraram a evasão universitária dos entrevistados, empenhou-se em compreender as repercussões da evasão para o jovem, para o seu projeto de vida e para suas famílias.

3.3.1 Das repercussões da evasão na trajetória e no projeto de vida dos jovens

No que diz respeito às repercussões da evasão, a maioria dos entrevistados demonstrou acreditar que, para a UFV, o abandono não acarreta prejuízo. Apenas 3 dos entrevistados entenderam que abandonar um curso/instituição; ou seja, ocupar uma vaga sem graduar-se, gera prejuízos financeiros a IES, tratando-se de desperdício de dinheiro público. Por outro lado, elucidando a forma como se percebem nesse contexto, expressaram a ideia de que a instituição não se importa com eles, conforme pode ser verificado nos trechos:

Eu acho que ela não liga muito pros alunos, não sei. É, acho que ela não importa, ela acha que a gente é um número e não pessoa (E14).

Muitas vezes me senti assim... um estudante ocupando uma vaga apenas não era alguém que a faculdade realmente tava preocupado em ter ali era só mais um número mais um estudante (E12).

Os evadidos reconhecem que escolheram a instituição pelo prestígio que ela tem no contexto do ensino superior e, em alguns casos, em razão da sua beleza; ou, ainda, por indicação de familiares.

Em relação às repercussões da evasão para o projeto de vida dos jovens, entende-se que eles percebem, no geral, que houve prejuízos, especialmente de tempo. É importante ressaltar que 6 não estão vinculados a nenhum curso atualmente.

A evasão pode repercutir em sofrimento psicológico.. Para alguns entrevistados, interromper o curso, inicialmente, foi um processo complexo, conforme fragmento abaixo:

Bem, eu decidi que ia me reerguer, não tinha outra escolha! Eu já tentei me suicidar por causa disso, quase. E, mas, eu não queria no final das contas. A única saída era me reerguer e tentar fazer alguma coisa. Aí eu tentei estudar pro ENEM e fui numa psicóloga por uns três meses aí (E08).

O entrevistado E08 relatou que fez tratamento psicológico para, ao final, conseguir se reerguer e elaborar um novo projeto de vida. Atualmente, é estudante da UFV, pois fez novo processo seletivo, em outro curso.

Muitos evadidos explicaram que a evasão repercutiu em perda de tempo, em atraso em sua formação, o que postergou seus desejos de autonomia financeira, de independência, revelando um sentimento de frustração:

(...) eu perdi um ano do meu curso, no caso dois, né? então acho que foi isso de tempo. Acho que eu poderia ter, se eu tivesse continuado, eu já teria, quase, daqui um tempo, teria quase formando (E12).

Eu acho que principalmente tempo. Eu acho que perdi muito tempo aí. Que eu podia me formar e estar trabalhando (E06).

(...) olha a mim o tempo que eu fiquei agarrado com o curso, que eu fui formar depois de 10 anos que eu entrei a faculdade. Então o tempo a gente não recupera, né? (E05).

Duas questões merecem destaque, a primeira de que a evasão representou uma nova ruptura, segundo os preceitos de Zittoun (2007), a qual é impactante para a formação identitária desses jovens.

E, a segunda, pode-se constituir em uma postergação do período, nomeado como uma etapa de moratória psicossocial, por Erikson (1972), uma vez que os sujeitos postergam sua inserção social via ingresso ao mundo do trabalho, à medida que as metas do projeto de vida do evadido não foram alcançadas. Sendo assim, a evasão significa mudança de trajetória de vida.

Em relação ao atrelamento do projeto de vida dos jovens com o projeto familiar, ficou claro até aqui que, apesar de os entrevistados reconhecerem que há outras dimensões de influência em relação à ingressar na faculdade, a maioria dos entrevistados afirmou que seus planos e projetos de futuro são compatíveis com os de sua família.

Uma das repercussões evidenciadas pelos jovens se refere ao retorno para a casa dos pais. O entrevistado E18, por exemplo, afirma que não se imaginava voltando a morar com a

mãe, mas, ao evadir-se, essa foi a solução mais viável. Os entrevistados E11 e E15 também voltaram a morar com os pais. Entretanto, não entendem isso como algo negativo.

Isso sugere que a evasão altera o contexto de vida dos jovens em diversos aspectos, como financeiros, emocionais e de convivência da família.

Ademais, os jovens revelaram que a evasão não atendeu às expectativas familiares, cujo desejo se voltava para a formatura dos filhos. Essa situação repercutiu, no geral, em decepção ou tristeza, em primeiro momento. Porém, seguido por apoio e acolhimento dos familiares.

O entrevistado E05 afirmou que, para si, a saída foi como um choque. Assim, ele relatou:

(...) quando eu saí, eu saí em choque, né? Então, meus planos de carreira, eles ficaram meio que paralisados, porque no momento que você sai da faculdade você fica assim: eu planejava ser engenheiro e eu não vou ser mais. Então, ele gera um choque, principalmente psicológico, muito grande. Então, eu saí da UFV, eu ainda tinha esperança de virar engenheiro, de ter aquele emprego sonhado, almejado, por muitos anos, e ele acabou sendo paralisado, né? Então, foi um choque muito grande essa saída, porque, assim, eu esperava entrar no mercado de trabalho como engenheiro (E05).

Observou-se que a descontinuidade do projeto de vida do jovem, mediante tantas pressões sociais geradas pela expectativa de inserção ao mercado de trabalho prestigiado, resulta em sofrimento psicológico.

É importante relativizar que o ingresso ao ensino superior, visto como uma etapa de preparo para o mercado do trabalho, é uma forma de inserção social, componente da passagem para a vida adulta.

Abramo (2005) e Pochamman (2004) denotam o quão o trabalho é um aspecto significativo por representa um marcador de entrada do jovem no mundo dos adultos. Por isso, a inconclusão da graduação sugere um atraso na profissionalização pretendida, o que no caso de alguns jovens entrevistados interferiu em sua autonomia financeira e, por consequência, no processo de inserção social juvenil.

Retornar para a casa dos pais, reelaborar o projeto de vida, postergar a moratória social, implica em um novo reposicionamento familiar, social, educacional. Porém, esse reposicionamento, segundo Ressureição e Reis (2012), é significativo para a constituição da identidade dos sujeitos.

Todavia, por mais que a moratória psicossocial e a postergação desta etapa seja socialmente mais bem aceita na atual sociedade, os jovens entrevistados demonstraram

insatisfação, muitas vezes denotando um sentimento de incerteza quanto às razões que o impulsionam a graduar-se, conforme elucidou E18:

Então, eu quero formar, para essa coisa, eu acho. Eu queria sair de onde eu to. Eu moro num lugar muito ruim, consequentemente minha mãe também. Eu queria ter uma condição de vida melhor, mas não sei se formar é isto mais ...sabe. Desde que eu entrei, eu não sei mais pra que eu entrei. Doideira isso, né? Acho que é...as pessoas que eu tenho conversado também elas falam a mesma coisa. Eu entrei para uma coisa... não consigo sair mais. Eu não sei para que que eu quero sair também. Tenho até medo de sair, por enquanto eu tenho uma defesa né? Tipo: Eu sou universitário. Depois eu não sei mais. Não sei se eu to preparado para esta nova fase não (E18).

Observa-se que as incertezas quanto ao futuro, fazem com o jovem tenha medo em relação à sua preparação para cumprir com esta fase de profissionalização e quanto à responsabilizar-se por si mesmo, , mesmo após ter se evadido e iniciado novo curso superior. Postergar a fase implica em não ter os encargos da fase adulta.

Apesar disto, passado o período da evasão, muitos estudantes sentem que abandonar a instituição foi importante em diversos aspectos. Seja para o redirecionamento do projeto de vida, seja para solucionar um problema imediato ou, ainda, para fazer um tratamento psicológico. Confirma-se isso nas proposições abaixo:

(...) foi bom eu ter saído, foi gratificante, porque foi de auto conhecimento... porque agora já me vejo melhor, vejo o quanto tenho que me dedicar (...) tipo quando eu vim foi um choque de realidade e, agora, eu consigo ver o que eu preciso pra mim ta aqui (E12).

Depois que eu sai, eu melhorei muito emocionalmente, melhorei cem por cento. Acho que essa saída foi tirar um caminhão das minhas costas. Eu acho que eu melhorei muito depois que eu sai, e minha família percebeu isso (...) vi muitas coisas na terapia, que muitas cobranças aqui são desnecessárias. Minha saída foi muito boa, eu precisava ir lá trancar³¹ pra poder sair assim. Foi meio que uma libertação pra mim (E14)

Em conformidade, Dessen e Júnior (2008) defendem que o processo de desenvolvimento humano é composto por continuidades e mudanças, destacando que a mudança, permeada por tensões, situa-se no campo das experiências, gerando um novo direcionamento adaptativo. Esse processo, segundo a autora, apesar de estar entre o ajuste e o desajuste do equilíbrio, compõe as trajetórias de vida, no âmbito do desenvolvimento humano.

³¹ Apesar de a entrevistada utilizar o termo trancar, ela abandonou o curso de Arquitetura em 2016.

No entanto, apesar dessa compreensão que mudanças fazem parte do contexto de todos os indivíduos em diferentes fases da vida, a evasão não pode ser denotada como algo naturalizado e positivo, uma vez que causa, conforme percebeu-se pela ótica dos evadidos, diversas repercussões negativas.

Assim, as instituições de ensino superior devem desenvolver maneiras de dirimir a questão, tendo em vista que suas repercussões, conforme elencadas, mais do que prejuízos financeiros ao jovem, à família e à sociedade, implicam em frustrações e sofrimento psicológico, causados por incertezas quanto aos caminhos que serão traçados para a reelaboração de um novo projeto de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, constatou-se que, entre 2015 a 2016, o total de 36,93% estudantes evadiu-se da UFV-*campus* Viçosa, abandonando a instituição.

Confirmou-se o pressuposto de que as razões da evasão superaram meramente questões socioeconômicas, pois foram atravessadas por outros fatores ligados ao funcionamento da IES e ao contexto de vida dos entrevistados.

O discurso dos jovens evadidos revelou que as representações sociais a respeito da formação universitária situam-se em duas direções, que se complementam: uma na qual a educação tida como caminho de oportunidades, objetivada para ingressar no mercado de trabalho; e outra, cujo ensino superior garante ascensão social. Tais orientações moldaram as escolhas dos jovens, fazendo-os desconsiderarem os aspectos relativos à vocação e à identificação com a área de formação escolhida.

Isso denota que a ideologia educacional de origem neoliberal, vinculada aos preceitos da Teoria do Capital Humano e materializada nas políticas educacionais, difunde-se de maneira a cumprir o papel de disseminar a perspectiva da educação salvacionista, capaz de, por si só, saldar as mazelas sociais; e cujos beneficiários são, sobretudo, os interesses do capitalismo.

Por outro lado, como razão para o abandono, os evadidos elencaram justificativas que se dividem em dois pontos principais: um relacionado às questões internas à UFV, nos quais se destacaram reprovação, assédio moral ou perseguição do corpo docente; e outro às questões externas, como sofrimento psicológico, questões socioeconômicas, não identificação com o curso e mudança para outra instituição próxima a residência de origem.

Entre todas essas motivações para o abandono da instituição, destacaram-se as razões de sofrimento psicológico, sendo que essas estariam atreladas ao baixo desempenho acadêmico, às incertezas e especificidades anteriores ao ingresso à educação superior, e que foram revelados de maneira mais contundente durante o ensino superior. Isso reforça que as razões para a evasão nem sempre são as de ordem econômica, pois são mais amplas.

Tal percepção é um indicativo de que a instituição deve investir mais em apoio psicossocial aos seus discentes; pois, apesar da possibilidade de que os entrevistados, durante a graduação, sejam tratados pelo Serviço Psicossocial da UFV, de maneira gratuita, o serviço, segundo aqueles que tentaram utilizá-lo, não é suficiente para atender às demandas. Outra questão diz respeito à qualidade da oferta, criticada pelos estudantes. Associada a essa

questão, foram relatadas tentativas de suicídio como uma das causas da evasão, e, ainda, como repercussão da evasão.

Apesar das incertezas e das escolhas fazerem parte da vida humana, muitos jovens entrevistados narram que apresentaram relativa dificuldade em lidar com as frustrações, na transição do ensino médio para a universidade. Além dessa repercussão, o “reerguer-se” na tentativa de reestabelecer um novo projeto de vida, foi apontado como uma dificuldade para os evadidos. Alguns casos apresentaram uma perspectiva positiva, sendo estes os ligados ao abandono em função de integralizar o curso em outra instituição, a fim de ficar perto da família.

As repercussões da evasão para o contexto familiar são: decepção da família, uma vez que essa tinha expectativas quanto à titulação, e financeiro. A partir da evasão, os jovens revelaram suas dificuldades para reelaborar o projeto de vida. Os evadidos, em geral, salientaram que a saída da UFV significou um alívio, seguido pela mudança de trajetória de vida.

Além disso, constatou-se que há falta de consenso na literatura sobre o fenômeno da evasão, o que talvez explique a ausência de um posicionamento claro da instituição em relação ao tema.

Para melhor entendimento em relação a essa questão, acredita-se que seja necessário o acompanhamento dos processos de saída e de entrada de estudantes por um período maior, não somente para a quantificação do movimento ingresso/egresso, mas em relação ao estabelecimento de medidas que busquem avaliar as razões da saída, com vista a garantir a permanência dos discentes nas IESs.

Salienta-se que muitas foram as dificuldades e limites desta pesquisa, especialmente em relação à coleta de dados, pois, sendo o pesquisador impedido de tratar os dados de forma direta, elimina-se uma série de possibilidades que não podem ser compreendidas através da terceirização de informações. O envio de *e-mails* para os evadidos, por exemplo, não sendo concluído diretamente pelo pesquisador, limitou a verificação de quais eram as reais possibilidades de retorno, dentro do universo da pesquisa. Outra questão é que a UFV - *campus* Viçosa não mantém uma política de contato com ex-alunos e também de atualização dos dados de ex-alunos (*e-mails* pessoais, telefones etc.).

Apesar dos limites, a partir dos resultados desta pesquisa, abre-se um leque de possibilidades para outras futuras, possíveis pela ótica dos estudos sociológicos, educacionais, psicológicos, entre outros. Essas podem centrar-se na evasão por centro acadêmico ou, ainda,

por curso, identificando as especificidades de cada qual. Além disso, pode-se verificar a percepção do corpo docente, dos servidores do RES/UFV e da própria DAE em relação ao fenômeno; ou focar em outras modalidades de evasão como a mudança de curso ou o desligamento, a fim de verificar como elas se assemelham ou se diferenciam. Além destas, outras podem surgir.

É importante que as discussões sobre a problemática da evasão na UFV não se encerrem por aqui. Caso seja de interesse da instituição compreender o contexto dos evadidos, a escuta deles é uma alternativa que pode refletir em uma organização mais eficaz de suas ações de permanência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO *et al.* (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALMEIDA, Edson Pacheco de.; VELOSO, Tereza Chirstina Mertes Aguiar. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá**: Um processo de exclusão. Cuiabá: UFMT, 2002.
- ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; MAGALHAES, Andrea Seixas. Escolha Profissional na Contemporaneidade: projeto Individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença –Martins Fontes. 1971.
- ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos Bacharelados interdisciplinares da UFBA**: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2014.
- ASSIS, David A. Romeros de; GERKEN, Carlos Henrique Souza. Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p.378-395, dez. 2011.
- AVENA, Cláudio Pondé. Demanda por ensino superior a partir de uma abordagem de capital humano. **Anais do XXXI Encontro nacional de economia**. ANPEC, 2003. Disponível em: < <http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/F29.pdf> >. Acesso em: 03 jan. 2017.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 86-102, ago. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7371> >. Acesso em: 05 set. 2017.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves Lopes. Evasão e Avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v.16, n. 2, p.355-374, 2011.
- BARBOSA, Erika David. **Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa**: uma análise das condições de permanência. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- BETETTO, Mariana de Freitas. **Representações sociais sobre trabalho**: uma análise construída a partir da formação profissionalizante e da experiência de primeiro emprego. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos: São

Carlos, 2012.

BORSA, Juliane Callegaro; NUNES, Maria Lucia Tiellet. Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. **Revista Psicologia Argumento**, v. 29, n. 64, nov., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19835/19141>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Balanço das inscrições e resultados edição 2015/1**. SISU – Sistema de Seleção Unificada. Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/busca-geral/410-noticias/sisu-535874847/21051-mec-divulga-85ontent-final-das-inscricoes-da-primeira-edicao-de-2015-do-sisu>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Censo de Educação Superior 2015. **Ministério da Educação**. Brasília: Inep, 2016. 85p.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – Reuni. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso à informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016. **SEMESP, 2016**. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2013. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/Sesu/MEC, out., 1996. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior (1995). **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, 1997.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2015.

CARMO, Amanda Juliana do; REIS, Lilian Perdigão Caixeta. Representações Sociais do ensino superior no discurso propagandístico do ENEM. **X JIRS Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. VII Conferência Brasileira sobre Representações sociais, ago., 2017.

CARVALHO, Márcia de; TAFNER, Paulo. Ensino superior brasileiro: a evasão dos alunos e a relação entre formação e profissão. **30º encontro anual da Anpocs**, 2006.

ZITTOUN, Tania; CLEMONT-PERRET, Anne-Nelly. **Contributions à psychologie de la transition**. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignants (SSFE). Aarau, 2001.

ZITTOUN, Tania. Symbolic Resources and Responsibility in Transitions, **Young**, v. 15, 2007.

DEL GIUDICE, Junia Zacour Azevedo. **O programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários**. 2013. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

DEL GIUDICE, Junia Zacour Azevedo; LORETO, Maria das Dores Saraiva de; AZEVEDO, Denilson Santos. O programa de assistência estudantil: características e repercussões nos indicadores acadêmicos e nas condições de vida dos beneficiários. **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 24, n.2, p.38-67, 2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; JUNIOR, Anderson Luiz Costa. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicologia, Ciência e Profissão** p. 272- 283, 2012.

ELDER, Glen H. **Human Lives in Changing Societies: Life Course and Developmental Insights**. Cambridge University Press, 1996. Disponível em: <
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511571114.004>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERNANDEZ, Thais Almeida Cardoso; BONTEMPO, Gínia Cezar; GOMES, Inácio José de Melo Teles e; ARAÚJO, João Marcos de; TAVARES, Mara Garcia. A identidade dos futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. **Atas do IX encontro nacional de pesquisadores em Educação em Ciências - IX Enpec** Águas de Lindoia, São Paulo, 2013.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. Instituto Lobo, 2012.

FONG, Saulo. **Projeto de Vida** (2006). Instituto União é ser humano. Disponível em: <
<http://www.institutouniao.com.br>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.167-183, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In NOVAES, Regina R. (org) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (organizadores). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <
http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Educação, Cidadania e Sociedade Democrática. **Revista Fap- Ciência**. Arapucarana – PR, v. 1, n. 1, p.60-72, 2007.

GAUTHIER, Madeleine. **L'âge des jeunes: un fait social instable**. Lien social et politiques – RIAC (Montreal), v. 43., p.23-32, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil**: expansão em rede, SISU e Desafios. (Estudo Técnico). Câmara dos Deputados. Brasília: Consultoria Legislativa, 2016.

HERNANDÉZ, Oscar G. El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. **RMIE**, jul./sep, 2010. V. 15. N. 46. P. 945-967

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n.55, p-30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

Indicadores de gestão UFV. Disponível em: <<https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/IndicadoresGestao.asp>>. Acesso em: 16 out. 2017.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: Denise Jodelet (Org.) **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. Denise Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Trad. Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

KLEIN, Ruben. Algumas dimensões da avaliação do ensino superior. In: Fátima Bayma de Oliveira (org.). **Desafios da educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

MAGALDI, Juliana Alves. Um panorama sobre o momento expansionista do ensino superior: entraves e possibilidades. In: QUIOSSA *et al.* (org). **Casos de gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional. 1 ed., p.17-23, Juiz de Fora: Fadepe, 2015.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho, e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia, Ciência e Profissão**, p. 376- 389, 2010.

Mapa da Educação Superior no Brasil. Disponível em: <convergenciacom.net/pdf/mapa-ensinosuperior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Cláudia Maria Pereira de. Representações Sociais do Projeto de Vida entre adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v 3, p. 544 – 557, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. In: MARGULIS, M (org). **La Juventud es es que**

uma palavra. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior.** 2007. Dissertação (Dissertação em Administração) – Fundação Pedro Leopoldo, 2007.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Adolescência:** história e política do conceito na psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing.** São Paulo: Atlas, 1996.

MATTOS, Elza. **Desenvolvimento do Self na transição para a vida adulta:** um estudo longitudinal com jovens baianos. 2013. Tese (Doutorado em psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia: Salvador, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org), Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MIRANDA, Paula Roberta. Expansão da Educação Superior no Brasil: as articulações com o público e o privado. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas,** Universidade Estadual de Maringá, p. 1443-1458. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-009.pdf> Acesso em: 23 ago. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário,** v. 12, n. 12, p. 55-80, jun., 2006.

_____. Educação e Projeto de Vida de Adolescentes do Ensino Médio. Eccos – **Revista Científica.** São Paulo, n. 3, p. 83-100, maio/ago, 2013.

ORTIZ, Karen Bettina Ikeda de. **As políticas do banco mundial e a educação da mulher trabalhadora.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110473>>. Acesso em: 05 set. 2017.

PAPALIA Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Juventude e Políticas Públicas – Questões. In: Desenvolvimento Humano. Trad. Carla Filomena Pinto Verceni *et al.* **Juventude e Pol.,** 10 ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2010.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para Análise de uma posição social fecunda. **Cadernos Cedes,** Campinas, vol. 31, n. 84, maio-ago, 2011.

PERMANHANE, Mayara Nascimento; BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha. Uma análise sobre o perfil dos estudantes ingressantes no curso de matemática da Universidade Federal de Viçosa – MG. **VI SEMAT**, Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Cachoeiro do Itapemirim, Espírito Santo, 2014.

PINHEIRO, Raul Gomes. **Fatores de escolha pelo curso de ciências contábeis**: uma pesquisa com graduandos na capital e grande São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, FECAP, 2008.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAIS & VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação social. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

POCHMANN, Marcio. Juventudes na Transição para a Sociedade Pós-Industrial. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane B. **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013.

RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. **Constituição da Análise de Discurso Crítica**: um percurso teórico metodológico. Signótica, 2005.

RAMOS, Mozart Neves. **Quadro de evasão na UFPE**: metodologia, causas e ações. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

REGIME DIDÁTICO DA UFV. Disponível em: < <http://www.regimedidatico.ufv.br/wp-content/uploads/2017/01/RegimeDidatico2017.pdf> >. Acesso em: 18 dez. 2017.

RELATÓRIOS UFV EM NÚMEROS. Disponível em: <http://www.ppo.ufv.br/?page_id=194>. Acesso em: 16 out. 2017.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da; SAMPAIO, Sônia Maria. **Rupturas-Transições no desenvolvimento de jovens universitários de origem popular**. São Paulo, Campinas, Unicamp, 2012 (Comunicação Oral). Disponível em: < <http://www.unicap.br/jubra/wp-90ontente/uploads/2012/10/TRABALHO-113.pdf> >. Acesso em: 15 de nov. de 2016.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Universidade de São Paulo, p.55-70, 2005.

RIGO, Julia da Silva. As Licenciaturas noturnas da UFV: o mapeamento dos alunos da turma de 2012. **XVII ENDIPE Didática e Prática de ensino no contexto político contemporâneo**: cenas da educação brasileira, 2016.

RODRIGUES, Joelma Castro. **Capital Humano, oportunidades de trabalho e incentivos públicos**: motivações e decisões da família quanto ao investimento em ensino superior. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias.

Paideia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/10.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

ROSENTAL, Cláudia Rogéria Bisi. **Como uma segunda casa**: a sociabilidade e as redes de apoio aos estudantes residentes nas unidades de moradia estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, 2016.

ROTA JUNIOR, Cesar. Educação e Mobilidade Social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 38. P.169-184, 2013.

SACRAMENTO, Débora Lys de Almeida. **Gestão de Assistência Estudantil**: a convivência nos alojamentos UFV. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1627/1/deboralysdealmeidasacramento.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SALES JUNIOR, Jaime Souza. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – UFESS, 2013.

SANTOS, Janete. **Acesso à educação superior**: a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Bahia, 2013.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. Aspectos Conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior. **37ª Reunião Nacional da Anped**. UFSC, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Andrea de Fátima. **Projetos de vida e juventudes**: trajetórias contemporâneas de jovens quilombolas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, v. 12, jul.dez., p.230-273, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n. 2, p. 4-17, ago./dez., 2010.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

Secretaria de Órgãos Colegiados da UFV. Resolução nº18 de 2013. **Aprovar informações que não poderão ser disponibilizadas por serem classificadas como sigilosas**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2013. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/13_183.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SENKEVICS, Adriano. As políticas neoliberais na educação: um panorama geral. **Ensaio de Gênero (política, educação, feminismo)**. Disponível em: <<https://ensaio Degenero.wordpress.com/2012/08/09/as-politicas-neoliberais-na-educacao-um-panorama-geral/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SENNA, Sylvia Regina Maria Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições da Teoria do Desenvolvimento Humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: Teoria e consumo**. Brasília, v.28. n.1. p.101-108, Jan/marc. 2012.

SILVA JUNIOR, Carlos André Vieira.; WEBER, Ismael; SANTOS WEBER, Adriana de Oliveira. Análise dos índices de evasão e reatância do curso de Engenharia Civil da UFAL. In: **XLII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2014, Juiz de Fora. Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – Engenharia: Múltiplos Saberes e Atuações, 2014. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/5/Artigos/129212.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2017

SHIROMA, Eneida Oto. **Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

SIS – **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira (2015). Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro, IBGE, 2015.

SOARES, Francisco Luiz Batista. **A escolha no ensino superior**: fatores de decisão. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto Alegre, 2007.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Aspectos do conceito de juventude nas Ciências Humanas e Sociais: análises de teses, dissertações e artigos produzidos de 2007 a 2011. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rey, v.11, n. 2, 2016.

6. APÊNDICES

Apêndice I

Questionário de perfil socioeconômico

Questionário de perfil socioeconômico

Pesquisa Mestrado "Repercussões da Evasão universitária para o projeto de vida dos jovens e de suas famílias". Selecione apenas uma resposta para cada questão. <<ATENÇÃO>>: As questões que seguem se referem ao ano em que você abandonou o curso UFV (2015 a 2016).

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Sexo:

- A) Feminino.
- B) Masculino.
- C) Não declarar.

Selecione o seu estado civil:

- A) Solteiro (a).
- B) Separado (a)/desquitado(a)/divorciado (a).
- C) Em União Estável.
- D) Viúvo (a).
- E) Outro.

Você tem filhos ou dependentes?

- A) Não.
- B) Sim. Tenho um (a) filho(a).

- C) Sim. Tenho dois (duas) filhos (as).
- D) Sim. Tenho três filhos (as).
- E) Sim. Tenho quatro filhos (as).
- F) Sim. Tenho cinco filhos (as).
- G) Sim. Tenho mais de cinco filhos (as).

Indique o grau de instrução do seu pai.

- A) Sem escolaridade.
- B) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto.
- C) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo.
- D) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto.
- E) Ensino Médio (2º Grau) Completo.
- F) Superior Incompleto.
- G) Superior Completo.
- H) Mestrado ou doutorado.
- F) Não sei informar.

Indique o nível de instrução da sua mãe.

- A) Sem escolaridade.
- B) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto.
- C) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo.
- D) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto.
- E) Ensino Médio (2º Grau) Completo.
- F) Superior Incompleto.
- G) Superior Completo.
- I) Mestrado ou doutorado.
- I) Não sei informar.

Somando toda a renda das pessoas de sua casa, incluindo você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- A) Até 1 salário mínimo (até R\$880,00).
- B) De 1 a 3 salários mínimos (De R\$880,01 a R\$2.640,00).
- C) De 3 a 6 salários mínimos (De R\$2.640,01 a R\$5.280,00).
- D) 6 a 9 salários mínimos (De 5.280,01 a R\$7.920,00).
- E) De 9 a 12 salários mínimos (De R\$7.920,01 a R\$10.560,00).
- F) De 12 a 15 salários mínimos (De R\$10.560,01 a 13.200,00).
- G) Mais de 15 salários mínimos (acima de 13.200,01).

Você contribui na renda familiar?

- A) Sim. Toda a minha renda é essencial para o sustento da minha família.
- B) Sim, parcialmente.
- C) Não.

Qual foi a sua pontuação no ENEM que garantiu a sua entrada no curso UFV, o qual você desistiu de concluir ou abandonou em 2015 ou 2016?

- A) Menor do que 400

- B) Entre 401 a 500.
- C) Entre 501 a 600.
- D) Entre 601 a 700.
- E) Entre 701 a 800.
- F) 801 ou mais.

Em que ano concluiu o Ensino Médio

- A) Anterior a 2005
- B) Entre 2006 a 2010
- C) Entre 2011 a 2016
- D) Me diplomei pelo ENEM

Durante a graduação a qual desistiu, onde morou?

- A) Em outra cidade próxima a Viçosa. Vinha todos os dias para Viçosa/UFV.
- B) Em casa ou apartamento próprios, sozinho.
- C) Em casa ou apartamento alugado, sozinho.
- D) Em casa ou apartamento com meus pais ou responsáveis.
- E) Em casa ou apartamento com meus filhos /conjugues ou dependentes.
- F) Em república.
- G) Em alojamento universitário ou habitação paga pelo programa de moradia da UFV.
- H) Em casa de parentes, provisoriamente, com a finalidade de conclusão dos estudos.
- I) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (pensionato, hotel, hospedaria, etc.).

Selecione a principal razão que determinou a sua saída da UFV entre 2015 a 2016. *

- A) Não me identifiquei com o curso o qual matriculei.
- B) Não me identifiquei com a instituição UFV.
- C) Distância da família.
- D) Tive dificuldades com o conteúdo e com as avaliações.
- E) Dificuldades financeiras para continuar na instituição.
- F) Problemas de saúde.
- G) Fiz o ENEM novamente para entrar em outro curso, em outra instituição.
- H) Me senti sozinho (a) durante o curso.
- I) Outro:_____

O que você espera, em primeiro lugar, ao fazer um curso universitário? *

- A) Formação acadêmico-profissional para o mercado de trabalho.
- B) Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender.
- C) Aquisição de cultura geral ampla.
- D) Diploma do curso superior.

Em 2015 ou 2016 você abandonou um curso na UFV. Em qual período do curso estava? *

- A) No primeiro ano do curso, entre primeiro e segundo período.
- B) No segundo ano do curso, entre terceiro e quarto período.
- C) No terceiro ano do curso, entre quinto e sexto período.
- D) No quarto ano do curso, entre sétimo e oitavo período.
- E) No último ano do curso.

Para você o que mais influência na escolha de um curso superior? *

- A) Família.
- B) Amigos.

- C) Mídia impressa, virtual ou TV.
- D) Indicativos do mercado de trabalho.
- E) Orientação vocacional ou testes vocacionais.
- F) Vocação.
- G) Pontuação no ENEM, pois só escolho o curso depois de saber a nota.
- H) Outro:_____

Fazer um curso superior para sua família é importante?

- A) Sim, pois possibilita melhorar a condição financeira e social.
- B) Sim, para me capacitar para uma profissão que tenho vocação.
- C) Sim, para obter conhecimentos gerais.
- D) Não.

Você tem disponibilidade para participar de uma entrevista com o tema desta pesquisa, pessoalmente, ou por telefone (em acordo com a sua disponibilidade)? Se sim, escreva abaixo o seu e-mail e telefone para contato. Se não, desconsidere esta questão.

Apêndice II

Roteiro da entrevista semiestruturada

Nº da Entrevista _____ Data _____ Hora _____

Objetivos	Questões entrevista	Resultados Esperados
✓ Verificar as representações sociais dos jovens evadidos sobre a formação educacional, especialmente sobre o curso superior e a relação desta com a elaboração do projeto de vida; ✓ Compreender a inter-relação entre projeto de vida do jovem evadido e o projeto familiar;	1) Qual a importância da educação na vida das pessoas? E na sua vida? 2) Para você, como as pessoas que têm formação universitária poderiam se diferenciar daquelas que não têm? 3) Por que escolheu continuar seus estudos, depois de concluir o ensino médio, ingressando no curso superior? 4) Você acredita que o fato de se formar em uma faculdade poderia mudar o seu futuro e o de sua família? Como? 5) Em quais aspectos seus sonhos e planos para o futuro são compatíveis com os sonhos e planos de sua família? 6) De que maneira a sua família influenciou na escolha do curso superior? 7) Quais as razões que o levaram a escolher estudar na UFV? 8) Você acredita que a sua nota do ENEM influenciou na sua escolha do curso? Como?	Informações quanto às representações sociais que o jovem tem sobre a formação acadêmica, a escolha do curso, identificando as dimensões de influências, o que inclui a família, e as ideologias implícitas na escolha do curso.

✓ Descrever as razões da evasão universitária e suas repercussões para o projeto de vida do jovem e para sua família.	9) Quais foram as razões que o levaram a sair da UFV e do curso? 10) Quais prejuízos você acredita que a sua saída da UFV ocasionou a você e a sua família? E a UFV? 11) Como a sua saída afetou o seu projeto de vida? 12) Em quais aspectos sua família foi afetada pela sua decisão de sair da UFV? Ela participou dessa decisão? 13) O que você acha necessário para que a universidade garanta a permanência dos estudantes na instituição? 14) Como você se sente, hoje, após a sua saída? E a sua família, como percebe a sua saída?	Relatos sobre as motivações que levaram os jovens a evadir-se e sobre os impactos diversos que a evasão trouxe ao jovem e a sua família.
--	---	---

Apêndice III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa cujo título é **“Repercussões da evasão universitária no projeto de vida do jovem e de sua família”**, desenvolvido pela pesquisadora Amanda Juliana do Carmo, e orientada pela Professora Dr.^a Lílian Perdigão Caixêta Reis, do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar as Repercussões da evasão universitária para o projeto de vida dos jovens e de suas famílias. O motivo que nos leva a estudar a temática se deve aos altos índices de evasão nas universidades públicas do país e a necessidade de escutar o jovem em situação de evasão, compreendendo as repercussões dessas para o seu projeto de vida e para a sua família. Para alcançar o objetivo da pesquisa, serão realizadas entrevistas por meio de conversa com a pesquisadora, podendo o(a) participante decidir se será gravada ou não. Caso não seja autorizada a gravação, as informações serão anotadas pela pesquisadora e lidas para o(a) entrevistado(a) verificar a veracidade das anotações.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa são mínimos, estando relacionados ao desconforto e a inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, o(a) participante poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. Os benefícios para o(a) participante serão indiretos, visto que este estudo poderá proporcionar à Universidade Federal de Viçosa, dados para que sejam conhecidos os índices de evasão na instituição e elaboradas ações eficazes e eficientes com vistas a dirimir a questão em seu *campus*.

Sua participação é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar da pesquisa, com a plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. O(a) participante

não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu _____ abaixo

assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa acima citada, por minha própria vontade. Fui esclarecido(a) que para obter informações e no caso de irregularidades éticas durante a pesquisa poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa-MG- CEP/UFV no seguinte endereço e contatos: Prédio Arthur Bernardes, piso inferior, telefone (31) 3899-2492, correio eletrônico: cep@ufv.br, bem como, entrar em contato com a pesquisadora (Amanda) pelo telefone (31) 98880-1382 pelo correio eletrônico: amanda.carmo@ufv.br ou com a orientadora da pesquisa (Profª LÍlian) no Departamento de Economia Doméstica da UFV, pelo telefone (31) 3899-1629 e pelo correio eletrônico: lilian.perdigao@ufv.br.

Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que fui informado (a) que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução CNS 466/2012. Declaro que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim, pela orientadora e pela pesquisadora. Eu li, compreendi e assino o presente termo.

Nome do(a) Participante: _____

Contato do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

LÍlian Perdigão Caixêta Reis Professora orientadora
Professora Orientadora

Amanda Juliana do Carmo
Pesquisadora

Viçosa, _____ de _____ de 2017.

7. ANEXO

Anexo I

Quadro de Estudos sobre Modelos explicativos da evasão, de Martins (2007)

Schargel & Smink (2002)	Psicológicas (individuais) Imaturidade Rebeldia Sociológicas: Não pode ser encarado como um fato isolado. Mudanças de cidade Novos ritmos de trabalho acadêmico Organizacionais: (aspectos das instituições) Metodologias de ensino Interacionais: (Conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais) Adaptação à vida universitária Econômica: Custos e benefícios ligados à decisão
Gaio (2005);	Falta de orientação profissional e desconhecimento da metodologia do curso Deficiência da educação básica Busca de herança profissional Mudança de endereço Problemas financeiros Horário de trabalho incompatível com o do estudo Concorrência entre as IES privadas Imaturidade Reprovação sucessiva Falta de perspectivas de trabalho Ausência de laços afetivos na universidade Falta de um referencial na família Entrar na faculdade por imposição Casamentos não planejados / nascimento de filhos
Tinto (1975,1987)	Causas sociais: Nível socioeconômico da família Expectativa dos pais a respeito do futuro do filho Habilidades acadêmicas Conhecimentos adquiridos Gênero e raça Comprometimento do aluno com a instituição Adaptação
Bean (1980,1983)	Atitudes Adaptação Fatores externos: Aprovação da família Encorajamento dos amigos Qualidade da instituição Situação financeira e Oportunidade de transferir-se para outra instituição (pública)

MEC (1997)	Internas a) Relativos a questões acadêmicas: currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos para as disciplinas falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso b) Relativos a questões didático-pedagógicas: critérios impróprios de avaliação do desempenho discente falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante cultura institucional de desvalorização da docência na graduação Insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.) Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades Externas Habilidade de estudo Formação escolar anterior Escolha precoce da profissão Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho Desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda Dificuldades na relação ensino-aprendizagem Reprovações constantes Baixa frequência às aulas Desinformação a respeito da natureza dos cursos Descoberta de novos interesses Desvalorização da profissão Reconhecimento social da carreira escolhida Afetos à qualidade do ensino fundamental Dificuldades financeiras do estudante Dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais
Paredes (1994)	Opção pelo trabalho Matrículas simultâneas nas duas instituições por temor de não conseguir vaga Falta de informações prévias sobre o conteúdo do curso e prática profissional Equivoco quanto às aspirações ou vocações pessoais Qualidade dos cursos (abaixo das expectativas) Problemas organizacionais (horários, conteúdos das disciplinas) e conjunturais (greves) Imaturidade Instabilidade familiar (casamentos desfeitos) Escolha inadequada do curso Despreparo do aluno, que inviabiliza o acompanhamento do curso, primeiros semestres Curso 'Tampão' é abandonado tão logo se consiga vaga no curso pretendido Conhecimento das condições precárias de remuneração no magistério Dificuldades de colocação profissional Empregos públicos que oferecem estabilidade, garantias e remuneração nem sempre obtidas com um diploma de ensino superior.
Pereira (2003)	Interno Infraestrutura deficitária Acervo desatualizado Métodos de avaliação docente Deficiência didático pedagógica dos professores Externo Dificuldades financeiras Escolha equivocada do curso Falta de base para acompanhar o curso escolhido Ser admitido em um curso que não foi a sua primeira opção
Fiegehen (2006)	Quatro categorias: Externas ao sistema educacional superior Próprias do sistema e institucional Causas acadêmicas Caráter pessoal dos estudantes

Biazus (2004)	INTERNAS: Atitude Comportamental: 1. Falta de respeito dos professores para com os alunos 2. Impontualidade dos professores 3. Didática dos professores ineficiente 4. Forma inadequada com que os professores falam do Curso 5. Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações. Motivos institucionais: 1. Laboratórios: insuficientes (equipamentos de informática e conexão com a Internet) 2. Existência de greves, com prejuízos do calendário escolar 3. Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes 4. Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais) 5. Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc 6. Falta da Empresa Junior para a prática do curso Requisitos didático-pedagógicos: 1. Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho 2. Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes 3. Cadeia rígida de pré-requisitos 4. Sistema de avaliação das disciplinas inadequado 5. Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas 6. Pouca motivação por parte dos professores 7. Inadequação entre os conteúdos das disciplinas 8. Concentração da grade curricular em um único turno EXTERNAS: Vocação pessoal: 1. Estar cursando paralelamente outro curso superior 2. Desconhecimento prévio sobre o curso 3. Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional Componente conjunturais: 1. Mudança de residência/domicílio 2. Mudança do estado civil 3. Pressão familiar sobre a indicação do curso 4. Responsabilidade econômica no sustento da família Componente características individuais: 1. Por não ter atendido minhas expectativas 2. Discriminação racial 3. Problemas de saúde ou falecimento Componente Sócio-Político-Econômico: 1. Carga horária semanal de trabalho 2. Falta de apoio da organização onde trabalha 3. Trancamento total do curso 4. Falta de tempo para estudar 5. Mudança no horário de trabalho 6. Não estava adequado com o meu trabalho 7. Não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado) 8. Dificuldades de acompanhamento do curso
Comes (1998)	Causas externas à universidade: ✓ Desprestígio do curso ✓ Falta de perspectivas profissionais aliada a questões financeiras ✓ Dificuldades para conciliar jornada de trabalho e estudo ✓ Período de viagem (alunos que se deslocam diariamente para frequentar as aulas) ✓ Relação custo-benefício ✓ Opção equivocada Causas internas à universidade: ✓ Falta de informação sobre os cursos oferecidos ✓ Aspectos pedagógicos dos cursos • Atuação de alguns professores • Discriminação dos professores em relação aos alunos • Professores não capacitados para o ensino de certas disciplinas • Metodologia de ensino dos professores
Noronha, Carvalho & Santos (2001)	✓ Ajustamento do aluno com o curso ou decepção ✓ Vocação ✓ Oportunidades profissionais pequenas do curso ✓ Dificuldades acadêmicas ✓ Estímulos sociais e estímulos econômicos ✓ Status profissional que a carreira possuía ✓ Pouco envolvimento com o curso ✓ Impossibilidade de trabalhar e estudar ✓ Processo de integração (grau de integração ou interação do aluno com o ambiente) ✓ Melhor qualidade em outra faculdade no mesmo curso ✓ Oportunidade de emprego em outra cidade ✓ Simultaneidade de dois cursos e escolha pelo outro ✓ Imaturidade ✓ Por ter passado em mais de um curso e ter optado pelo outro ✓ Casamento

Fonte: Martins, 2007, p. 72-75.