

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**EDNA DE OLIVEIRA**

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM  
CIÊNCIA E ECONOMIA**

Varginha/MG

2016

**EDNA DE OLIVEIRA**

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM  
CIÊNCIA E ECONOMIA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Administração Pública.

Orientadora: Aline Lourenço de Oliveira

Varginha/MG

2016

Oliveira, Edna de.

Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia / Edna de Oliveira. - 2016.

129 f. -

Orientadora: Aline Lourenço de Oliveira.

Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2016.

Bibliografia.

1. Educação (Superior) - Brasil. 2. Evasão escolar - Ensino superior. 3. Democratização da educação. I. Oliveira, Aline Lourenço de. II. Título.

CDD: 378

**EDNA DE OLIVEIRA**

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA**

A Banca examinadora abaixo assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Administração Pública.

Aprovada em: 01 de novembro de 2016

Profª Drª Aline Lourenço de Oliveira

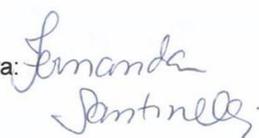
Assinatura:



Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG

Profª Drª Fernanda Santinelli

Assinatura:



Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG

Prof. Dr. Adílio Renê Almeida Miranda

Assinatura:



Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG

Profª Drª Cleria Donizete da Silva Lourenço

Assinatura:



Instituição: Universidade Federal de Lavras - UFLA

Dedico este trabalho ao meu filho João, pelo bem inestimável que faz o seu amor, ao meu marido Homero pelo companheirismo e aos meus queridos pais pela dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida.

À professora Aline Lourenço de Oliveira pelas orientações, paciência e serenidade com que conduziu-me nesta caminhada.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap) da UNIFAL – MG, pelos valorosos conhecimentos construídos.

Aos meus colegas de mestrado e de trabalho que me apoiaram e me incentivaram.

À Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), instituição que me possibilitou a realização de dois sonhos: profissional e acadêmico.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização de um sonho que há algum tempo parecia impossível para uma mulher, filha de lavradores, pobre, nascida e criada no campo.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(FREIRE, 1999, p.104)

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Diante dos desafios impostos à universidade, no atual contexto socioeconômico, das características históricas de exclusão e elitização do ensino superior no Brasil e dos anseios sociais pela sua democratização, a pesquisa aborda a evasão como um dos grandes problemas apresentados a este nível de ensino no Brasil. As políticas de expansão da educação superior implementadas, a partir do REUNI, e que levaram à criação dos bacharelados interdisciplinares, têm enfrentado o problema da evasão. O abandono do curso pelo estudante representa desperdícios de recursos públicos e enormes perdas educacionais e sociais que ameaçam a efetividade das políticas de expansão e democratização do ensino superior e se apresenta como um problema para a administração pública. A partir das contribuições de diversos estudiosos, especialmente de Tinto (1975; 1993), a evasão passou a ser considerada um problema de responsabilidade da instituição e sobre o qual é necessária uma postura ativa de enfrentamento. O objetivo central do trabalho foi caracterizar a evasão no BICE, no período de 2009 a 2015, e propor ações para minimizar o problema. Desdobram-se como objetivos específicos mensurar a evasão no BICE, apresentar traços do perfil do aluno evadido e identificar os aspectos internos e externos à instituição, bem como os aspectos pessoais que influenciaram a evasão, a partir da percepção dos estudantes que abandonaram o curso. A investigação documental e empírica, de caráter quantitativo e descritivo, ocorreu por meio de dados institucionais e questionário aplicado aos evadidos, que permitiram constatar algumas características da evasão no curso. Os dados mostraram que dos 2042 alunos ingressantes, no período de 2009 a 2015, 545 (26,68%) já eram evadidos em março de 2016, o que representa uma taxa de evasão superior à média nacional da evasão nos cursos presenciais ofertados pelas IFES, que é de 17%. A pesquisa também revelou que o problema ocorre, especialmente, com alunos que estão no início do curso e que apresentam baixo rendimento. A evasão no BICE mostrou-se, ainda, influenciada por múltiplos fatores que se apresentam na interseção das perspectivas interna à IES, externa à IES e pessoal. Dentre os fatores mais apontados, destacaram-se o interesse por outro curso, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o desencanto com o curso e a dificuldade de participar das atividades da IES, sendo que estes mostraram-se relacionados aos aspectos internos do curso ou da IES. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de ações institucionais diversas que vão do acompanhamento e discussão do problema, a atividades de apoio voltadas para orientação e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Evasão. Educação superior. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Evadidos.

## ABSTRACT

This work is a study on evasion in the Interdisciplinary Bachelor of Science and Economics (BICE) from the Federal University of Alfenas - UNIFAL - MG. In the current socio-economic context, facing the challenges posed to the university, historical features of exclusion and higher education gentrification in Brazil and social yearnings for its democratization, the research addresses the evasion as one of the major problems presented to this level of education in Brazil. The expansion policies implemented in higher education, from REUNI, and that led to the creation of interdisciplinary bachelors, has faced the problem of evasion. The abandonment of the course by the student represents a waste of public resources and huge educational and social losses that threaten the effectiveness of the policies of expansion and democratization of higher education and is presented as a problem for the public administration. From the contributions of many scholars, especially Tinto (1975, 1993), evasion is now considered an issue which is the institution's responsibility and it requires an active approach to coping. The central objective of this study was to characterize the evasion in the BICE, from 2009 to 2015, and propose actions to minimize the problem. The specific goals include: to measure evasion in the BICE; to present traces of evaded student's profile; and to identify the internal and external aspects of the institution and the personal aspects that influenced the evasion, from the perception of the students who left the course. The quantitative and descriptive, documentary and empirical research, occurred through institutional data and questionnaire administered to dropouts, which have recognized some evasion features on the course. The data showed that from the 2042 freshmen, from 2009 to 2015, 545 (26.68%) had already evaded in March 2016, which represents a dropout rate higher than the evasion of the national average in classroom courses offered by the IFES, which is 17%. The survey also revealed that the problem occurs especially with students who are at the beginning of the course and have low efficiency. The evasion in the BICE was also influenced by multiple factors that are present at the intersection of internal perspectives to the IES, external to the IES and personal factors. Among the most mentioned factors, the evaded students highlighted the interest in another course, the difficulty of reconciling work and study, the disenchantment with the course and the difficulty of participating in the IES activities, and these were shown to be related to internal aspects of the course or IES. Thus, the research points to the need for various institutional actions from the follow-up and discussion of the problem to support activities for guidance and student learning.

Key words: Evasion. College education. Interdisciplinary Bachelor in Science and Economics. Evaded Students.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

**BM** - Banco Mundial

**BI** - Bacharelado Interdisciplinar

**BICE** - Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia

**CA** - Coeficiente de Aprovação

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

**CEAD** - Centro de Educação Aberta e s Distância

**CDA** - Coeficiente de Desempenho Acadêmico

**CEEEUPB** - Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras

**CEFET** - Centro Federal de Educação Superior

**CFE** - Conselho Federal de Educação

**CNPq** - Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica

**DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

**DRGCA** - Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico

**EAD** - Educação à Distância

**ENC** - Exame Nacional de Cursos

**E.U.A** - Estados Unidos da América

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**FIES** - Financiamento Estudantil

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OMC** - Organização Mundial do Comércio

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PROFIAP** - Mestrado Profissional em Administração Pública

**PROUNI** - Programa Universidade para todos

**PTA** - Programa Tutorial Acadêmico

**REUNI** - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SAE** - Serviço de Atendimento ao Aluno

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEMESP** - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**UFABC** - Universidade Federal do ABC

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFMA** - Universidade Federal do Maranhão

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNE** - União Nacional dos Estudantes

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

**UNIFAL – MG** - Universidade Federal de Alfenas

**UFOP** - Universidade Federal de Ouro Preto

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**USAID** - Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UDF** - Universidade do Distrito Federal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova .....	46
Figura 2 - Evasão no Ensino Superior em 2013 – Brasil .....	54
Figura 3 - Modelo Longitudinal desenvolvido por Tinto .....	58
Figura 4 - Itinerário formativo do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e dos cursos de segundo ciclo ofertados no <i>campus</i> de Varginha.....	73
Figura 5 - Mapa Conceitual de coleta e análise empírica .....	76
Figura 6 - Interseção de fatores internos, externos e pessoais .....	101
Figura 7 - Proposta de ação para combater a evasão no BICE .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por organização Acadêmica – Brasil – 2014 .....	37
Gráfico 2 - Expansão das Universidades e Institutos Federais – Brasil - 2003 a 2010 .....	43
Gráfico 3 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-1914 .....	50
Gráfico 4 - Quantidade de fatores apontados como influenciadores da evasão por quantidade de estudantes respondentes .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro - 1	Ensino superior brasileiro da Colônia ao século XX .....	35
Quadro - 2	Síntese das causas da evasão apontadas em pesquisas bibliográficas .....	64
Quadro - 3	Principais causas identificadas pelas pesquisas empíricas .....	68
Quadro - 4	Subdimensões causais da evasão .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela - 1	Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001 .....	33
Tabela - 2	Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES – 2014 .....	37
Tabela - 3	Número de matrículas, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES – 2014 .....	38
Tabela - 4	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça .....	52
Tabela - 5	Evolução do número de ingressantes e concluintes em cursos de graduação – Brasil – 2003 – 2013 .....	55
Tabela - 6	Situação Acadêmica dos Estudantes Ingressante do BICE, por Semestre de Ingresso .....	81
Tabela - 7	Idade atual dos alunos evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015 .....	84
Tabela - 8	Sexo dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015.....	85
Tabela - 9	Raça dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015 .....	86
Tabela - 10	Renda Familiar Bruta dos ingressantes do BICE .....	87
Tabela - 11	Local de residência dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes de 2009 – 2015 .....	87
Tabela - 12	Tipo de escola frequentada pelos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015, no ensino médio .....	88
Tabela - 13	CDA dos alunos evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015....	88
Tabela - 14	Período em que os alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015, evadiram .....	89
Tabela - 15	Total de Carga Horária cursada pelos alunos evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015 .....	90
Tabela - 16	Fatores internos da evasão no BICE .....	92
Tabela - 17	Fatores externos da evasão no BICE .....	97
Tabela - 18	Fatores pessoais da evasão no BICE.....	99

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1	OBJETIVOS .....	19
1.1.2	Objetivo Geral .....	19
1.1.3	Objetivos Específicos .....	19
1.1.4	Justificativa .....	19
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1	A UNIVERSIDADE E SUAS CRISES.....	21
2.2	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA AO SÉCULO XX .....	24
2.2.1	Colônia e Império (1500 – 1889) .....	24
2.2.2	Primeira república (1889 – 1930) .....	25
2.2.3	Era Vargas (1930 – 1945) .....	26
2.2.4	Período democrático (1945 – 1964) .....	28
2.2.5	Período da ditadura militar (1964-1985) .....	30
2.2.6	Período da redemocratização política (1985 a 2000) .....	32
2.3	ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XXI .....	36
2.3.1	Proposta de reforma da educação superior no Brasil .....	39
2.3.2	Políticas de expansão da educação superior brasileira no século XXI .....	41
2.3.3	Os Bacharelados Interdisciplinares .....	44
2.3.4	Expansão e democratização do ensino superior brasileiro no século XXI .....	49
2.4	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....	53
2.4.1	O conceito de evasão.....	56
2.4.2	Os estudos sobre a evasão universitária.....	57
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>70</b>
3.1	LOCUS DA PESQUISA.....	70
3.1.1	Breve histórico da Universidade Federal de Alfenas .....	70
3.1.2	O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia.....	71
3.1.3	Sujeitos da pesquisa .....	74
3.2	Abordagem, objetivos e amostragem .....	74
3.3	COLETA DE DADOS .....	75
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	78
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>80</b>
4.1	A EVASÃO NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA.....	80

4.2	TRAÇOS DO PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO DO BICE .....	83
4.3	FATORES DE EVASÃO NO BICE .....	90
4.3.1	Fatores internos à IES.....	92
4.3.2	Fatores externos à IES.....	96
4.3.3	Fatores pessoais .....	99
4.3.4	As interseções dos fatores internos, externos e pessoais.....	100
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>107</b>
5.1	COMISSÃO DE ESTUDO E ACOMPANHAMENTO DA EVASÃO .....	107
5.2	CENTRO DE ORIENTAÇÃO AO ESTUDANTE .....	109
5.3	AÇÕES DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	110
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A evasão universitária é uma situação antiga e que tem apresentado um crescimento progressivo, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas e, especialmente, após o movimento de expansão da rede federal de ensino. Dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - SEMESP (2015), dão conta de que, em 2013, a taxa de evasão foi de 28,3% nas instituições privadas e de 21,7% nas públicas.

A evasão universitária tem impactos negativos tanto para as instituições de ensino como para a sociedade. Estes dados levam a pensar que há um problema sério, relacionado à dificuldade do estudante em permanecer na Instituição de Ensino Superior (IES) e concluir o curso pelo qual optou. Isto levanta a discussão em torno da evasão e demanda ações que possam minimizá-la, a fim de contribuir para uma democratização efetiva da educação superior no Brasil.

A evasão torna-se um agravante para o momento de crise vivenciada pelas universidades, conforme alertaram estudiosos como Santos (1995), Buarque (2003) e Santos Filho (2016). Santos (1995), especificamente, fala de três grandes crises que acometem, conjuntamente, as universidades, sendo elas: a crise de hegemonia, de legitimidade e a institucional. Segundo ele, estas crises decorrem do processo de transformação do capitalismo no mundo e que, em países como o Brasil, se fazem sentir com maior intensidade devido às características elitista e privatista da educação superior brasileira (SANTOS, 1995; DURHAM, 2003; FÁVERO, 2006).

Este contexto evidenciou a necessidade de uma reforma na educação superior do Brasil, o que levou a uma discussão de proposta que ganhou impulso, a partir de 2003, culminando na criação ou expansão de diversas ações e programas como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, o Programa Universidade para todos - PROUNI e o Financiamento Estudantil - FIES. Além disso, foram implementadas políticas de ações afirmativas como as cotas para negros que procuraram democratizar o acesso e garantir a permanência do estudante na educação superior. No entanto, tais ações mostram-se ainda insuficientes para atender aos objetivos propostos e esbarram em obstáculos diversos, como a limitação orçamentária. Por outro lado, acredita-se que a falta de compromisso político, talvez, seja o que mais tem pesado para os, ainda, insuficientes resultados alcançados em

termos de democratização da educação superior e que leva muitos estudantes a evadirem de seus cursos.

A evasão é um problema complexo que passou a ser estudado de modo mais sistemático, a partir da década de 1970, por pesquisadores norte-americanos. Seus estudos buscaram compreender a evasão por meio de abordagens sociológicas, psicológicas e econômicas, com análise das variáveis ligadas aos estudantes, à IES e a integração entre ambos. Destacam-se as contribuições de Tinto (1993), que desenvolveu o chamado Modelo de Integração Longitudinal, que procura explicar todos os aspectos e processos que influenciam a decisão de um estudante em abandonar o curso. Tal concepção foi fundamental por considerar a responsabilidade da evasão como sendo não somente do aluno, mas também da instituição.

No Brasil, os pesquisadores também têm buscado compreender o fenômeno da evasão. Destacam-se as pesquisas nacionais da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), Lobo (2012) e Brasil (2013). Outros estudiosos concentram suas pesquisas em instituições, departamentos ou cursos e de forma empírica buscam compreender o problema da evasão, como é o caso de Livramento (2012), Amaral (2013), Lourenço (2014), Andrade (2014) e Santiago (2015). Estes estudos revelam que a evasão é um fenômeno multifatorial e que as causas estão ligadas a fatores internos e externos à instituição de ensino. A identificação das causas em instituições ou cursos específicos podem trazer enormes contribuições por fornecer subsídios para a equipe gestora agir no sentido de minimizar o problema.

Sendo assim, a presente pesquisa se propõe a compreender a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE), curso de graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que foi implantado no *campus* de Varginha. O curso teve início em 2009 e se integra a uma proposta de estrutura curricular nova inspirada no Processo de Bolonha<sup>1</sup>.

O BICE teve 2042 alunos ingressantes de 2009 a 2015, dos quais 545

---

<sup>1</sup> O Processo de Bolonha surgiu da assinatura da chamada Declaração de Bolonha, assinada em 1999, na cidade de Bolonha (Itália), por ministros de 29 países europeus. O objetivo é a concretização de um **Espaço Europeu de Ensino Superior**, que seja aberto e permita **mobilidade** e equidade no acesso a um ensino superior de qualidade. As bases deste espaço são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2009).

evadiram, o que corresponde a 26,7% deste total. Sendo assim, apresentou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como tem se caracterizado a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e quais ações poderiam ser implementadas para minimizá-la?**

## 1.1 OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa, foram estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

### 1.1.2 Objetivo Geral

Compreender como tem se caracterizado a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, no período de 2009 a 2015, e propor ações para minimizá-la.

### 1.1.3 Objetivos Específicos

- a) Mensurar a evasão no BICE;
- b) Apresentar traços do perfil do aluno evadido do BICE;
- c) Identificar os aspectos internos e externos à instituição, bem como os aspectos pessoais que influenciaram a evasão, a partir da percepção dos evadidos;
- d) Propor ações que possam contribuir para minimizar o problema da evasão no curso.

### 1.1.4 Justificativa

A pesquisa justifica-se por contribuir com as reflexões que vem sendo feitas por diversos autores sobre o tema, e mais especificamente, sobre seus reflexos econômicos, sociais e para a administração pública. No âmbito econômico, ressalta-se o impacto negativo que a evasão tem no orçamento das universidades e na ociosidade de recursos humanos e materiais. Na dimensão social, precisa-se pensar sobre as perdas educacionais e sociais, pois a evasão ameaça a efetividade das políticas de expansão e democratização do ensino superior. A evasão torna-se ainda

um problema para a administração pública, à medida que as universidades são cobradas pelo Ministério da Educação a alcançarem resultados de 90% de concluintes em relação aos ingressantes (REUNI, 2007). A pesquisa está em consonância com a proposta do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), que busca contribuir para a melhoria da gestão pública através da compreensão de um problema (evasão) em uma IFES e da proposta de ações para minimizá-lo. E, para a pesquisadora, este estudo faz sentido no que concerne às suas atividades junto à Assessoria de Apoio Pedagógico, na UNIFAL – MG, onde desenvolve ações que buscam contribuir para a melhoria dos cursos de graduação e orientação pedagógica aos discentes.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa está estruturada em seis seções. A primeira parte consiste nessa introdução em que são apresentados seus aspectos gerais, bem como os objetivos. A segunda parte apresenta o referencial teórico que discute o papel da universidade nos dias atuais, as características históricas do ensino superior no Brasil, as propostas de reforma e políticas para a educação superior a partir do século XXI, os aspectos da expansão do ensino superior brasileiro e a questão da evasão neste nível de ensino. A terceira seção apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. A quarta seção é destinada à apresentação e discussão dos resultados. Na quinta parte são apresentadas algumas propostas de ações para o enfrentamento da evasão no BICE. Na sexta e última seção são apresentadas as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa está estruturado em quatro partes. De início aborda-se a universidade no mundo atual, buscando refletir sobre as crises de hegemonia, legitimidade e institucional, vivenciadas por estas instituições, a partir do final do século passado, e apontadas por Santos (1995). Em seguida, contextualiza-se historicamente o ensino superior no Brasil, da colônia ao século XX. A terceira parte aborda as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro, a partir do século XXI, as propostas de reformas e reestruturação e discute-se os aspectos da expansão do ensino superior no Brasil. Por fim, aborda-se um dos grandes desafios da educação superior no Brasil e objeto central desta pesquisa: a evasão universitária.

### 2.1 A UNIVERSIDADE E SUAS CRISES

A universidade surgiu na Idade Média, mais especificamente na Europa, sendo Bolonha e Paris as instituições pioneiras. Em mais de oito séculos de existência, as universidades espalharam-se pelo mundo contribuindo para a construção do saber humano acumulado e desempenhando um importante papel social (BOHRER et al., 2008).

As universidades surgiram em substituição aos mosteiros no papel de preservar e difundir o conhecimento, tornando-o mais livre e científico. O surgimento destas instituições coincidiu com o início da formação dos Estados Modernos e do movimento da Reforma Católica (OLIVEIRA, 2007). Em meio ao contexto de transformação política e ideológica, as universidades assumiram a tarefa de promover a reflexão acerca das contradições sociais inerentes aquela época.

Conforme Buarque (2003), a universidade nasceu porque os mosteiros medievais perderam a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinha surgindo no mundo ao seu redor, não sendo capazes de absorver as mudanças do mundo externo. Segundo o autor, assumindo o papel anteriormente dos mosteiros, a universidade foi obrigada, em diversos momentos, a se adaptar à realidade a sua volta, reciclando-se e transformando-se. Essa necessidade sempre foi uma exigência para manter a relevante condição de instituição geradora de alto conhecimento, nas sociedades.

A universidade chega ao século XXI, mais uma vez, em um momento de instabilidades. O processo de transformação do capitalismo no mundo trouxe consigo a revolução tecnológica e o aumento da desigualdade social. Para responder às novas exigências da modernidade, a universidade necessita repensar-se para continuar desempenhando seu papel de vanguarda do conhecimento.

Santos (1995), Buarque (2003) e Santos Filho (2016) acreditam que, a partir do final do século XX, a universidade vive um momento de “crise”, encontrando-se em uma “encruzilhada”, em que lhe é exigida uma resposta coerente a sua função.

Santos (1995) apresenta sua concepção sobre essas crises e os desafios impostos à universidade a partir do final do século XX. Para o autor, a universidade vive uma crise de hegemonia, de legitimidade e institucional. A primeira é resultado da seguinte contradição: de um lado, a função tradicional da universidade de formar conhecimentos exemplares, nos campos científico e humanístico através do pensamento crítico e voltado para o atendimento dos interesses da elite. De outro, a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, para atender as necessidades do capitalismo a partir do século XX. A crise de legitimidade seria resultado do fato de a universidade estar imersa na contradição entre a hierarquização dos saberes (saberes especializados mediante as restrições de acesso e credenciamento das competências) e as exigências sociais e políticas de sua democratização (igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares). A terceira e última crise enfrentada pela universidade é revelada pela contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a submissão aos critérios de eficácia e de produtividade, dentro de uma lógica empresarial ou da exigência de responsabilidade social.

Santos Filho (2016) discute as repercussões das crises da universidade na sua missão e responsabilidade social e propõe caminhos para a consolidação dessa responsabilidade. Referindo-se ao Brasil, o autor ressalta que, apesar destas crises não estarem plenamente resolvidas, algumas políticas e medidas concretas tomadas, a partir do final do século XX, tem contribuído para a sua superação. Como medidas para superar a crise, destaca-se a criação de instituições acadêmicas e de formação profissional de ponta para o cultivo das elites intelectuais e profissionais do país, bem como de instituições não universitárias de educação superior de massa para a formação cultural e tecnológica dos jovens. O autor também considera importante as

políticas de ação afirmativa, através de cotas, que vem sendo implementadas nos últimos anos.

Das três crises identificadas, Santos (2008) reconhece que a crise institucional é cada vez mais grave, pois sua autonomia científica e pedagógica se assenta na dependência financeira do Estado. Dentro de uma concepção neoliberal dominante de educação como bem público, o Estado considera que a educação não tem de ser assegurada exclusivamente por ele, reduzindo o seu compromisso político com as universidades. Ao perder prioridade nas políticas públicas, as universidades foram submetidas a um processo de diminuição de investimentos e descapitalização. Este processo transformou a educação superior num serviço (e não direito) a ser pago pelo consumidor (e não benefício do cidadão).

Com relação à crise institucional, Santos Filho (2016) defende que para a sua superação, tornam-se necessárias algumas posturas do governo, como: respeito à especificidade das universidades; adequação entre os critérios de avaliação de suas funções e sua natureza específica; e avaliação externa realizada por pares efetivos e não pares associados ao governo. O autor conclui que, “a universidade com responsabilidade social será capaz de discernir as melhores formas de interagir com as empresas e com as organizações da sociedade civil para o benefício delas e para a consolidação dessa responsabilidade” (SANTOS FILHO, 2016, p. 15).

Buarque (2003) alerta ainda que, neste momento instável vivido pela universidade, torna-se necessário que esta se dê conta da própria crise, para que possa superar suas dificuldades e se reorganizar para servir à humanidade. Para isso, segundo o autor, é necessário recuperar a sintonia com o mundo atual e cita cinco mudanças que precisam ocorrer:

- a) voltar a ser a vanguarda crítica da produção do conhecimento;
- b) firmar-se, novamente, como capazes de assegurar o futuro de seus alunos;
- c) recuperar o papel de principal centro de distribuição do conhecimento;
- d) assumir compromisso e responsabilidade ética para com o futuro de uma humanidade sem exclusão; e
- e) reconhecer que a universidade não é uma instituição isolada, mas que ela faz parte de uma rede mundial (BUARQUE, 2003, p.8).

Decorrentes do processo de transformação do capitalismo, as crises da universidade apresentam-se como um fenômeno mundial, porém, seus efeitos são sentidos especialmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, em que a revolução tecnológica ampliou o abismo da desigualdade social. No caso brasileiro,

em que, historicamente, a universidade não tem desempenhado o papel a que se propõe, repensar sua função, neste novo contexto, torna-se indispensável a sua própria sobrevivência. Assim, conforme as reflexões de Santos Filho (2016), é hora de privilegiar alguns aspectos para atender às demandas atuais, como realizar pesquisa aplicada e funcional, que ajuda a resolver os problemas do país ao invés de realizar “pesquisa básica” não relacionada aos problemas concretos; ensino crítico da realidade do país em substituição a um ensino alienante e funcionalista; e assumir uma extensão emancipadora e transformadora da realidade ao invés de uma política de extensão assistencialista.

No Brasil, a superação destas crises torna-se um desafio ainda maior, devido ao caráter tardio, elitista e privatista da educação superior no país, conforme veremos na próxima seção.

## 2.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA COLÔNIA AO SÉCULO XX

### 2.2.1 Colônia e Império (1500 – 1889)

No Brasil, o ensino superior inicia-se tardiamente, quando comparado com a América Hispânica<sup>2</sup>. A coroa portuguesa, receosa da constituição de uma elite intelectual, concentrou durante muito tempo, na metrópole, a formação de nível superior. Enquanto na América Hispânica, as universidades foram criadas ainda no século XVI, no Brasil, surgiram somente na década de 1920 (DURHAM, 2003).

O cenário de concentração do ensino superior na metrópole começa a mudar em 1808, quando a família real e toda a corte portuguesa se transferem para o Brasil fugindo das tropas napoleônicas. Neste mesmo ano foram criados cursos de cirurgia e anatomia, além de centros médico-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia. Dois anos mais tarde foi instituída a Academia Real Militar, que contemplava os ensinamentos das engenharias militar e civil (FÁVERO, 2006).

Segundo Fávero (2006), no período imperial (1822-1889), a expansão do sistema de ensino superior no Brasil foi bastante lenta e, com exceção da criação de cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, limitou-se à manutenção das instituições

---

<sup>2</sup> A América Hispânica corresponde aos atuais territórios da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Honduras, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

criadas pela coroa portuguesa. Para Mendonça (2000), assim como no período colonial, o ensino superior no império continuou de caráter pragmático, laico e estatal. Tais características se apresentavam na produção de conhecimentos utilitários, desvinculado da educação religiosa, de iniciativa e mantido pela coroa portuguesa.

Nos períodos colonial e imperial, o ensino superior no Brasil foi marcado pela implantação de escolas superiores profissionalizantes e segundo Durham (2003), não havia preocupação nem interesse em criar universidades. Para a autora, a preocupação “era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos” (DURHAM, 2003, p.7).

Apesar dos inúmeros projetos de criação de universidades, durante o império, estes não saíram do campo das intenções. Inspirados pelos ideais positivistas, a classe governante brasileira, acreditava na construção de uma sociedade utilitária e de trabalho e que não lhe seria tão útil a educação universitária, considerada aristocrática e ornamental. Analisando as características do ensino superior no Brasil, Teixeira (1968, p.231) conclui que “[...] a história da ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país em aceitá-la”.

A postura da elite governante em não oferecer formação superior humanista no Brasil, demonstra um descompromisso com a sociedade brasileira e interesse na manutenção do poder e da ordem social através da divisão do trabalho. Aos filhos da elite era ofertada uma educação superior de caráter humanista, na Europa, o que lhes possibilitaria a preparação para o domínio político-econômico do país. Aos demais brasileiros que, porventura, conseguissem atingir a educação superior, restavam cursos profissionalizantes para a formação de uma classe trabalhadora.

### 2.2.2 Primeira república (1889 – 1930)

O período posterior à proclamação da República e à promulgação da Constituição de 1889 foi marcado pela expansão do ensino superior. Além do processo de expansão, o sistema de ensino superior foi descentralizado através de iniciativas das instâncias estaduais e municipais, iniciativa privada e estabelecimentos confessionais. Durham (2003, p. 8) afirma que:

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua

maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas.

Em 1920, por meio do decreto 14.343, o Presidente Epitácio da Silva Pessoa instituiu a primeira universidade do país. Era a Universidade do Rio de Janeiro (hoje UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro), que reunia as Escolas Politécnica, Escolas de Medicina e Faculdade de Direito (FÁVERO, 2006).

Este fato relaciona-se ao movimento de modernização do país, a partir década de 1920, marcado pela urbanização e industrialização que contribuíram para uma renovação cultural que atingiu também a educação. Neste contexto, as discussões giravam em torno da modernização do ensino superior. Dentre as propostas, destacava-se a ideia de uma ampla reforma do ensino superior que substituísse as escolas autônomas por universidades que se dedicariam ao desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa e não apenas à formação profissional (DURHAM, 2003).

### 2.2.3 Era Vargas (1930 – 1945)

A reforma educacional proposta na década de 1920 foi efetivada na Era Vargas. A sua implementação foi viabilizada através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e elaborada por seu primeiro titular Francisco Campos (FÁVERO, 2006). Tal reforma foi marcada pela disputa de forças conservadoras e inovadoras, pela predominância de uma concepção de ensino público não confessional e por um caráter centralizador. Foi mantida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, não havendo monopólio de criação e manutenção de instituições de ensino superior. Porém, o centralismo se dava no controle burocrático estatal através da normatização e supervisão de todo o sistema (DURHAM, 2003).

O conservadorismo da reforma do ensino superior da década de 1930 se apresentava na organização das novas universidades que, na prática, apenas reuniam as escolas de formação profissional, priorizando este ensino

profissionalizante em detrimento da pesquisa científica. Como caráter inovador desta reforma, destaca-se a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que deveria oferecer bacharelados nos diferentes campos das Ciências Físicas, Exatas e Biológicas e Ciências Humanas. Inspirada no modelo do *College* norte-americano, tais bacharelados ofereceriam formação básica anterior à profissional (nos moldes dos atuais Bacharelados Interdisciplinares). Apesar da inovação na estrutura curricular, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não conseguiram desempenhar este papel de preparação para o ingresso nos cursos de formação profissional e se transformou em centros de formação de professores (DURHAM, 2003).

O conflito entre projetos conservadores e inovadores que permearam a reforma educacional do ensino superior na década de 1930, pode também ser identificado nas três universidades criadas neste período. De um lado, a Universidade do Brasil, criada pelo governo federal em 1937 (continuação da Universidade do Rio de Janeiro e que passou a reunir as escolas superiores da cidade) que, para Durham (2003), representou plenamente o caráter conservador da reforma. Por outro lado, as universidades de São Paulo (1934) e a do Distrito Federal (1935) surgem com propostas mais ousadas de universidade que envolviam pensar o ensino e a pesquisa em todos os campos do conhecimento humano (TEIXEIRA, 1969).

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi instituída por iniciativa de Anísio Teixeira e, segundo Fávero (2006), surgiu com vocação científica e estrutura totalmente diferente das demais universidades brasileiras e, por isso, marca significativamente a história do ensino superior no Brasil. De caráter inovador, a UDF apresentava uma coerente proposta de universidade, com definição clara de sentido e funções, além da previsão dos mecanismos necessários (recursos humanos e materiais) para o alcance de seus objetivos. Acusada de ser centro do liberalismo anticlerical e no contexto de autoritarismo político do Estado Novo, a UDF foi extinta em 1939 (FÁVERO, 2006).

O ensino superior brasileiro, na Era Vargas, apesar das inquietações reformistas e experiências inovadoras, cresceu lentamente. Foram criadas apenas três universidades e o número de alunos, em todo o sistema (público e privado) não chegava a 42.000, sendo que destes, pouco mais da metade estavam no setor público (DURHAM, 2003).

#### 2.2.4 Período democrático (1945 – 1964)

O período que sucede a Era Vargas (1945 - 1964) é marcado pelo desejo de romper os laços com o autoritarismo que prevaleceu nos quinze anos anteriores e por um projeto de redemocratização do país, refletido na Constituição liberal de 1946. Em relação ao ensino superior, esse período conhece um avanço legal na concessão de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às instituições de ensino superior. No entanto, essa autonomia outorgada não chegou a ser implementada, tornando-se ilusória (FÁVERO, 2006).

A expansão do ensino superior no Brasil continuou ocorrendo de forma lenta até a década de 1960, quando foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, com destaque para as de carácter confessional<sup>3</sup>. De acordo com Mendonça (2000), essas novas universidades eram resultado do processo de agregação de escolas profissionalizantes (caso das universidades católicas) ou do processo de federalização de faculdades estaduais.

Para Durham (2003, p. 13):

Embora não fosse pequeno em termos percentuais, o crescimento ocorrido no conjunto do sistema mostrou-se incapaz de absorver o explosivo aumento da demanda por ensino superior que caracteriza o final deste período, tanto no Brasil como em outros países, alimentando a pressão por reformas.

Além da ampliação no número de vagas, a melhoria na qualidade da educação superior também estava na pauta das reivindicações do período. Durham (2003) apresenta as principais críticas à educação superior, naquele período, das quais destacavam-se: corpo docente despreparado e improvisado (formado por elites locais) e universidades formadas por federações de escolas que ofereciam um ensino tradicional e rotineiro. Como ponto positivo deste período, a autora destaca a ampliação e diversificação dos cursos oferecidos, abrangendo novos ramos do conhecimento.

Os anos pós guerra refletiram no Brasil o conflito ideológico que caracterizou a guerra fria no mundo. Foi um período de grande efervescência, marcado por

---

<sup>3</sup> Instituições privadas sem fins lucrativos que atendem a determinada orientação religiosa ou ideológica.

mobilizações populares contra a ditadura e pela redemocratização do país, em que se destacaram os movimentos sociais e partidos políticos de esquerda. As reivindicações por efetivação dos direitos sociais, negados à grande maioria da população brasileira, e dentre eles a educação superior, contaram, principalmente, com a força da comunidade científica organizada e do movimento estudantil (MENDONÇA, 2000).

O movimento de esquerda participou ativamente das discussões em torno da proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição de 1946. Reivindicavam a expansão das universidades públicas e gratuitas e a associação do ensino à pesquisa que promovessem o desenvolvimento do país e a superação da desigualdade social. A LDB, aprovada em 1961, representou a preservação do sistema existente, atendendo aos interesses dos setores privados e conservadores. Por meio do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Ministério da Educação (MEC), a nova LDB exercia forte controle sobre a expansão e o currículo do ensino superior (DURHAM, 2003).

Fávero (2006) afirma que mesmo diante de uma legislação pouco flexível, o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil atinge seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961.

[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006, p. 13).

O modelo de educação superior pensado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a UnB era fortemente influenciado pelo modelo *flexneriano*<sup>4</sup> de universidade, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

---

<sup>4</sup> Modelo proposto por Abraham Flexner no início do século XX, nos Estados Unidos, para a reorganização do sistema universitário americano. Esse modelo de arquitetura acadêmica é baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*], ministrada em unidades de educação superior, isoladas ou integradas em universidades, chamadas de *colleges*. Compreende cursos universitários de conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades. O título torna-se pré-requisito para ingressar no segundo nível de programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

### 2.2.5 Período da ditadura militar (1964-1985)

No período da ditadura militar no Brasil, a universidade pública continuou sendo símbolo da luta pela democracia e do movimento estudantil, que na medida em que se radicalizava, aumentava a repressão governamental. No final da década de 1960, o movimento estudantil foi destruído com a prisão das lideranças, cassação de docentes e intensa vigília às universidades consideradas subversivas (DURHAM, 2003).

Apesar de derrotado, algumas das reivindicações do movimento estudantil, foram incorporadas na reforma universitária promovida pelo Governo Militar. Para Durham (2003), esta foi uma reforma profunda e bastante influenciada pelos Estados Unidos da América (EUA). Fávero (2006), também destaca esta influência americana através do plano de assistência técnica estrangeira, acordo firmado entre MEC (Ministério da Educação) e USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e do Plano Atcon, que preconizava a implantação de uma nova estrutura administrativa universitária baseada nos princípios de rendimento e eficiência.

Buarque (2003), ao se referir à reforma universitária da década de 1960, relata que esta foi promovida por financiamentos americanos, sob o patrocínio do autoritarismo militar da ditadura. Para o autor:

A moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana. Sob esse patrocínio e essa tutela, a universidade brasileira, entre 1964 e 1985, conseguiu dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior. Era como se quiséssemos recuperar, embora sem liberdade, os quinhentos anos que havíamos perdido (BUARQUE, 2003, p. 21).

Esse crescimento notável em termos quantitativos e qualitativos do ensino superior brasileiro custaria ao Brasil a subserviência no receituário americano para a educação. Para Ferreira Júnior e Bittar (2008), os tecnocratas defendiam a aplicação da “teoria do capital humano”, pautada numa concepção teórico-metodológica instrumental em que o principal objetivo era aumentar a produtividade econômica da sociedade. As heranças dessa concepção de educação estão presentes no atual sistema de educação superior brasileiro e pode ser percebida na forte relação entre educação superior e mercado de trabalho.

Paula e Fernandez Lamarra (2011) sintetizam as características da Reforma

de 1968, que incorporou a concepção universitária norte-americana. São elas:

a) Vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta geração do regime de créditos e da matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e da instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; expansão do ensino superior, por intermédio da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas; g) a ideia moderna de expansão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011, p. 59-60).

Nestas características apresentadas, Paula e Fernandes Lamarra (2011), reforçam a forte relação entre educação e mercado de trabalho absorvidas da concepção norte-americana de educação. Outra característica que vai ao encontro da lógica de mercado norte-americano aplicado à educação, é a organização racional da estrutura administrativa da universidade, visando maior eficiência. Como fator positivo, revelam-se alguns avanços, principalmente em relação ao regime de trabalho e carreira docente. Durham (2003) destaca também o incentivo federal à pesquisa, principalmente, para as universidades públicas, que ocorreu por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Tais órgãos promoveram a formação de pesquisadores através de bolsas de mestrado e doutorado. Outro incentivo foi a introdução e ampliação do chamado “Tempo Integral”, que remunerava também o tempo que deveria ser dedicado à pesquisa (DURHAM, 2003).

Considerados os avanços e limites, o fato mais revelador desta Reforma promovida pelos tecnocratas militares sob a influência e tutela norte-americana é que educação foi subordinada à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira. Nesta lógica, o papel da educação é maximizar a produtividade do PIB, independentemente de outros indicadores sociais como distribuição da renda nacional (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008).

Para Chauí (2014), o período militar marca o início da transformação e descaracterização da universidade pública brasileira, que deixa de ser uma instituição social e se torna uma organização. A autora relata que o “milagre econômico” tornou

a universidade funcional, voltada para atender o mercado de trabalho e a classe média, base de sustentação do regime e beneficiada pelo mesmo.

Ao beneficiar a classe média, o “milagre econômico” levou a um crescimento da demanda por ensino superior. Com isso, o governo militar no Brasil promoveu a ampliação do número de vagas nas universidades, bem como dos recursos e orçamento voltado para a educação. Santos e Cerqueira (2009) afirmam que o “milagre econômico”

[...] aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação [...]. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.6).

Apesar dessa expansão, o número de matrículas era ainda muito aquém das necessidades dos 119 milhões de brasileiros em 1980 e representava apenas 0,11% dessa população. Para termos de comparação, em 2013, por exemplo, o número de matriculados na educação superior chegou a 7,3 milhões para uma população de cerca de 201 milhões, ou seja, 3,63% da população no período (BRASIL, 2014).

#### 2.2.6 Período da redemocratização política (1985 a 2000)

No contexto político, as últimas décadas do século XX foram caracterizadas por um processo de redemocratização que inicia-se com o declínio da repressão política, passa pela eleição de um presidente civil e concretiza-se com a promulgação da Constituição de 1988 e a eleição direta para presidente em 1989 (DURHAM, 2003). Em relação à economia, na década de 1980, o país vive um período de acelerada inflação e planos econômicos fracassados. A década de 1990 marca o controle da inflação, possibilitado pela criação do plano real, e pela implementação da chamada Reforma do Estado.

A Reforma do Estado, iniciada no primeiro mandato de FHC, seguiu as orientações neoliberais, promoveu a redução do tamanho do Estado e impôs outras medidas de restrição da atuação estatal, que atingiu, inclusive, as políticas sociais (PAES DE PAULA, 2001).

Paula e Fernandez Lamarra (2011) afirmam que a influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BM e Organização Mundial do Comércio - OMC,

entre outros, promoveu a internacionalização e o comércio dos serviços educacionais. Para os autores, a educação superior “[...] deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, perdendo assim o seu caráter eminentemente público” (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011, p. 60).

Se por um lado houve a estagnação no número de matrículas, por outro, aumentou muito o número de vagas oferecidas nas instituições privadas. O baixo investimento no setor público e facilidades no processo de criação de instituições de ensino privadas fez com que estas aumentassem tanto a oferta ao ponto de não haver candidatos em número suficiente para preencher as vagas (DURHAM, 2003). A Tabela 1 mostra a evolução do número de matrículas no período de 1933 a 2001.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: DURHAM (2003, p.12).

Os dados revelam que de 1980 a 2000 foram criadas mais de um milhão de novas vagas nas instituições privadas. Enquanto isso, nas instituições públicas, o aumento foi de menos de meio milhão.

Esse aumento de vagas no setor privado demandou mudanças no processo de regulamentação do ensino superior brasileiro. A nova LDB, aprovada em 1996, definia critérios mais objetivos ao funcionamento do ensino superior, seja para a criação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de instituições.

A preocupação com a qualidade dos cursos fez com que o Ministério da Educação criasse, em 1996, um sistema de avaliação que concentrou suas ações no

Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), que praticamente ignorava a avaliação institucional. O Provão consistia em um exame aplicado aos formandos com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior através dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. O Provão sofreu diversas críticas como a sua desarticulação dos demais componentes da Avaliação da Educação Superior e sua ênfase nas competências finais específicas de cada área de conhecimento, em detrimento dos demais aspectos da formação dos alunos. Em 2004, o Provão foi substituído pelo Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (DURHAM, 2003; VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

O controle burocrático exercido, na tentativa de regulamentar o sistema de ensino superior brasileiro, não foi capaz de promover a melhoria da qualidade do ensino. Para Durham (2003) e Santos (2008), essa regulamentação não foi efetiva e corroborou para a proliferação de instituições privadas e de cursos de curta duração ou a distância.

A qualidade do ensino nas instituições privadas pode ser afetada por seu caráter eminentemente mercantil com fins fundamentalmente lucrativos. A grande maioria dessas instituições é de qualidade duvidosa, se dedicam fundamentalmente ao ensino e oferecem cursos de curta duração, o que compromete a formação do aluno (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011).

A partir da década de 1980, ocorreu uma mudança do perfil da universidade brasileira, que passou a ser uma entidade preponderantemente privada. A quantidade de IES privadas superou as públicas, chegando ao ano 2000 representando quase 70% do total de IES do país.

Esse processo de privatização da universidade brasileira é, segundo Buarque (2003) e Chauí (2003), resultado do rígido controle dos gastos públicos orientados pelos organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio e do ideário neoliberal. O neoliberalismo toma a educação como gasto público e não como investimento social e político. Para Chauí (2003, p.11), a universidade pública deveria ser “considerada um direito e não um privilégio e nem um serviço”. Para a autora, a universidade está sendo reduzida a uma organização que, em detrimento da formação e da pesquisa, busca competitividade e atendimento aos interesses das agências financiadoras.

O Quadro 1, sintetiza os principais pontos que caracterizaram o ensino superior brasileiro do período colonial ao final do século XX.

Quadro 1 - Ensino superior brasileiro da Colônia ao século XX

Período	Características
Colônia e Império (1500-1889)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até 1808 a formação superior concentra-se na metrópole;</li> <li>• A partir de 1808 iniciou-se a implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais;</li> <li>• Ensino de caráter pragmático, laico e estatal;</li> <li>• Expansão lenta.</li> </ul>
Primeira República (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão e descentralização do sistema com o surgimento tanto de instituições públicas (estaduais ou municipais) quanto privadas.</li> <li>• Criação da primeira Universidade oficial do Brasil (Universidade do Rio de Janeiro);</li> <li>• Intensos debates em torno de uma reforma do ensino superior.</li> </ul>
Era Vargas (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930);</li> <li>• Reforma Educacional Francisco Campos (Caráter centralizador);</li> <li>• Disputas entre ideias conservadores e inovadores.</li> </ul>
Período Democrático (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação do aparato legal (tentativa de implementação da autonomia universitária: administrativa, financeira, didática e disciplinar);</li> <li>• Intensificação das pressões de movimentos populares (UNE, partidos de esquerda);</li> <li>• Aprovação da LDB de 1961;</li> <li>• Criação da UNB;</li> </ul>
Período da Ditadura Militar (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensa repressão à UNE;</li> <li>• Reforma influenciada e financiada pelos E.U.A;</li> <li>• Expansão acelerada, especialmente do setor privado.</li> </ul>
Período da Redemocratização Política (1985-2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão do número de vagas;</li> <li>• Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.</li> <li>• “Privatização e mercadorização” da Educação Superior;</li> <li>• Descapitalização das IFES.</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de Durham (2003).

Assim, chega ao século XXI a educação superior brasileira: de um lado, um amplo sistema formado por instituições privadas em que a educação é considerada, acima de tudo, uma mercadoria; de outro, as instituições públicas, que desamparadas pelo poder público, vivem um contexto de crise.

Na próxima seção, discutem-se as características da educação superior no Brasil, neste início de século, bem como as propostas de reforma e políticas implementadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva para este nível de ensino.

### 2.3 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

O atual sistema de ensino superior brasileiro é composto por instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Com relação à classificação acadêmico-administrativa, as IES podem receber diferentes denominações, de acordo com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006:

- a) Universidades: São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando em várias áreas do saber;
- b) Centros Universitários: São instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento. Os Centros Universitários Especializados atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional;
- c) Faculdades: As faculdades são instituições de ensino superior que atuam em um número reduzido de áreas do saber. Possuem autonomia limitada em relação às universidades;
- d) Institutos Federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação;
- e) Os CEFETs são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

O gráfico 1 apresenta o cenário da organização acadêmico-administrativo da Educação Superior Brasileira.

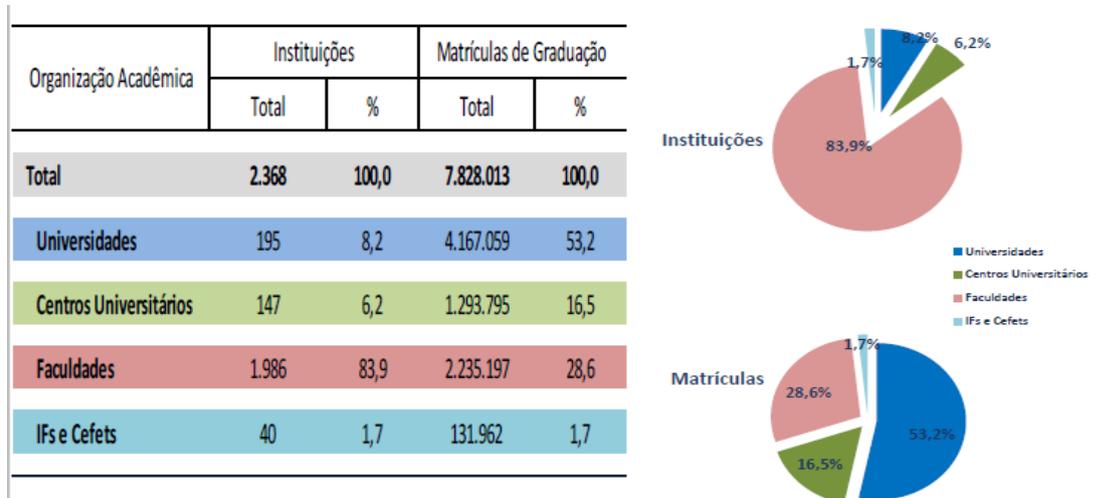


Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior e Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2014.

Fonte: INEP (2014).

Os dados revelam que, embora o percentual de quase 84% das IES seja composto por faculdades, essas organizações acadêmicas representam pouco mais de 28% do total de matrículas nos cursos de graduação. Enquanto isso, as universidades, que representam 8,2% do total de IES, detêm a grande maioria das matrículas da graduação e superam a média de matrículas das demais organizações acadêmicas.

Outra característica importante da Educação superior no Brasil é a predominância no número de instituições e matrículas no setor privado, conforme apresentado nos dados das tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES – 2014.

Organização Acadêmica / Categoria Administrativa	Instituições				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
<b>Brasil</b>	<b>2.368</b>	<b>195</b>	<b>147</b>	<b>1.986</b>	<b>40</b>
Pública	298	111	11	136	40
Privada	2.070	84	136	1.850	

Fonte: Brasil / INEP (2014)

Tabela 3 - Número de Matrículas, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES – 2014.

Matrículas Categoria / Administrativas	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
Matrículas	7.828.013	4.167.059	1.293.795	2.235.197	131.962
Pública	1.961.002	1.678.706	27.094	123.240	131.962
Privada	5.867.011	2.488.353	1.266.701	2.111.957	

Fonte: Brasil / INEP (2014).

Os dados revelam a predominância quantitativa de instituições e matrículas no setor privado em relação ao público. São 2.070 instituições privadas contra apenas 298 públicas que correspondem a 5.867.011 e 1.961.002 matrículas respectivamente. Outro dado importante é que das 195 universidades, 111 são públicas e apenas 84 são privadas, enquanto a grande maioria das faculdades, mais de 93%, são privadas.

Pelas características próprias da universidade, como indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e outros aspectos como autonomia administrativa e pluridisciplinaridade, os requisitos para sua implantação e funcionamento são maiores e necessariamente demandam mais investimentos. Por isso, a iniciativa privada prefere concentrar seus cursos e oferta de vagas em faculdades, onde normalmente investe-se menos e obtém-se mais lucros. Seguindo a lógica mercantil do maior lucro possível com o mínimo de investimento, o resultado é o comprometimento da qualidade de cursos, em faculdades privadas, que se dedicam exclusivamente ao ensino.

O atual cenário do ensino superior brasileiro reflete processo de descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário. Embora este seja um fenômeno mundial, o Brasil, é um caso típico. Buarque (2003) comenta que a partir da década de 1980, as universidades públicas foram duramente maltratadas pelo neoliberalismo perdendo poder, recursos financeiros e professores, e não crescendo o suficiente para atender à demanda por vagas.

Gomes, Oliveira e Dourado (2011) explicam este cenário afirmando que as políticas de educação superior adotadas a partir da década de 90, basearam-se na associação dos princípios da flexibilidade, competitividade e avaliação. Como

consequência, a flexibilidade serviu para diversificar tipos de instituições (universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores) e cursos que passaram a ser orientados para as necessidades do mercado. A competitividade mercantil foi incorporada através da lógica de mercado em que alunos são considerados clientes de produtos acadêmicos. A avaliação reduziu-se a mensuração dos resultados, onde se buscava aferir a qualidade da instituição, que era informada aos consumidores (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011). Neste modelo, o Estado limita os investimentos, transferindo para a iniciativa privada grande parte da oferta de serviços, se concentrando na regulação do sistema de educação superior.

Diante deste cenário de baixos investimentos e insuficiência de vagas no ensino superior público, a expansão e reestruturação deste setor, especialmente da universidade pública, tornou-se uma reivindicação cada vez mais forte no início dos anos 2000. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva renovou as esperanças de que esta expansão e reestruturação pudessem ser efetivadas através da reforma da universidade pública brasileira.

### 2.3.1 Proposta de reforma da educação superior no Brasil

A reforma universitária tornou-se tema presente na agenda política nacional desde a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, a partir de 2004, o Ministério da Educação a elegeu como uma de suas prioridades. Assim, abriram-se os debates para a construção desse projeto, nos quais se destacou a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), levantando a bandeira de uma “educação superior republicana - pública, laica e gratuita” (ANDIFES, 2005, p. 7).

Em 2005, a ANDIFES entregou ao presidente uma proposta de reforma universitária, onde defendia-se que esta deveria ser norteada por dois grandes princípios: a afirmação da educação superior como uma política de Estado e o conceito de uma educação superior como um sistema nacional. De acordo com o documento, o primeiro princípio decorre dos seguintes fundamentos:

- a. A educação superior é um bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social e de afirmação de valores e identidades culturais.
- b. A educação superior, assentada na produção e na disseminação do

- conhecimento, é formação, simultaneamente, profissional e cidadã.
- c. A educação superior é condição da inclusão social duradoura.
- d. A educação superior deve abrigar a pluralidade e a diversidade e ser pautada por valores democráticos.
- e. A educação superior implica patamares cada vez mais avançados de qualidade e pertinência.
- f. A educação superior universitária articula ensino, pesquisa e extensão.
- g. A educação superior universitária é inovação, é desenvolvimento científico e tecnológico.
- h. A educação superior universitária é condição de soberania na cooperação internacional (ANDIFES, 2005, p. 14-16).

Vale ressaltar que o princípio da educação superior como política de Estado, defendida pela ANDIFES, contraria os princípios neoliberais. Ao contrário dessa visão, nas orientações dos órgãos internacionais como FMI, BM e OMC (de orientação neoliberal), a educação é concebida como uma mercadoria e tem prevalecido nos sistemas de ensino mundial (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011).

Em relação ao princípio do Conceito de Educação Superior como um sistema nacional, a ANDIFESs aborda a questão da qualidade, do papel de referência deste nível de ensino para os demais e da avaliação, dentre outras. Os aspectos destacados neste princípio são:

- a. A valorização da qualidade deve orientar a construção do sistema de educação superior no Brasil.
- b. A educação superior impulsiona e constitui referência para todo o sistema educacional.
- c. O ensino público superior deve servir de referência para a expansão e qualificação do Sistema Nacional de Educação Superior.
- d. A avaliação é constitutiva de uma educação superior de qualidade.
- e. Uma nova política de fomento e avaliação deve ser indutora de transformações e pautada no mérito, pertinência, relevância e transparência.
- f. Um novo marco legal deve formalizar o Sistema Nacional de Educação Superior (ANDIFES, 2005, p. 17-19).

O documento produzido pela ANDIFES revela uma preocupação na expansão com qualidade, a partir de políticas de regulamentação e avaliação transformadoras e efetivas. Ressalta-se, ainda, a importância de incluir a implementação da autonomia, a definição das formas de financiamento e a implantação de uma política adequada de recursos humanos para as IFES. Tais preocupações decorrem da conscientização dos problemas que afligem as universidades e que Santos (1995) chamou de crise de hegemonia, legitimidade e institucional.

Após três anos de debate, em 2006, o Governo Federal encaminhou à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior (PL 7.200/2006). Para Santos

(2008, p.185-186), apesar de alguns avanços, o Projeto se configurou mais como:

[...] uma proposta de reestruturação administrativa de IES e do marco jurídico do MEC. Entre eles, destacam-se: ente jurídico especial chamado “universidade”; estrutura institucional garantindo a primazia do âmbito acadêmico; marco regulatório, em especial para o setor privado; sistema de financiamento, com a subvinculação das verbas de custeio das universidades federais (SANTOS, 2008, p.185-186)

Chaves, Lima e Medeiros (2008) também criticam a Reforma da Educação Superior proposta pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva por limitar os recursos para manutenção das IFES, estimulando-as a captarem recursos no mercado capitalista para o enfrentamento da crise institucional apontada por Santos (1995). Como consequência, esse processo de mercadorização pode retirar da universidade a frágil autonomia que ainda possui. Os autores também salientam que o projeto de reforma mantém a excessiva fragmentação da educação superior brasileira, que favorecem ao processo de privatização e mercadorização deste nível de ensino.

Apesar das críticas, a partir de 2007, o governo federal iniciou a implementação de diversos projetos com o intuito de promover a reforma universitária. Entre eles, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conforme veremos na próxima seção.

### 2.3.2 Políticas de expansão da educação superior brasileira no século XXI

O histórico de exclusão, elitização e segmentação da educação superior brasileira, fez com que a Reforma Universitária, promovida pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, priorizasse a ampliação do acesso ao ensino superior. Dentro de um conjunto de medidas criadas com o objetivo de democratizar o acesso a este nível de ensino, destacam-se as Políticas de Ação Afirmativa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES) e a expansão da Educação à Distância (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011; GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011). Tais medidas procuram tanto expandir o sistema federal, quanto apoiar o crescimento das IES privadas.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096 de 24 de abril de

2007(BRASIL, 2007). O REUNI representa a principal ação para a democratização do ensino superior e, segundo Santos (2008), é o programa mais ambicioso dessa natureza já implementado no Brasil.

O REUNI traz como objetivo, em seu artigo I, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Desdobram-se daí outros objetivos como elevação da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90% e da relação de alunos de graduação por professor para 18% (BRASIL, 2007).

Percebe-se a pretensão do REUNI de ampliar o acesso ao ensino superior seguindo a lógica da maior eficiência possível dos recursos disponíveis. Essa ênfase nos resultados quantitativos pode comprometer a qualidade da educação superior através da precarização da formação profissional e do trabalho docente. Para Lima (2007), essa precarização ocorre de duas formas: a primeira é através do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração, de formação aligeirada e desvinculada da pesquisa; já a segunda, ocorre através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação, o que faz intensificar as precárias condições de trabalho, com ênfase nas atividades de ensino e crescente perda de sua autonomia.

Para além das críticas, o processo de expansão, que teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, ampliou significativamente o número de vagas. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) (2014), o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003, para 237 até o final de 2011, sendo criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. O Gráfico 2 mostra a Expansão das Universidades e Institutos Federais, no período 2003 a 2010.

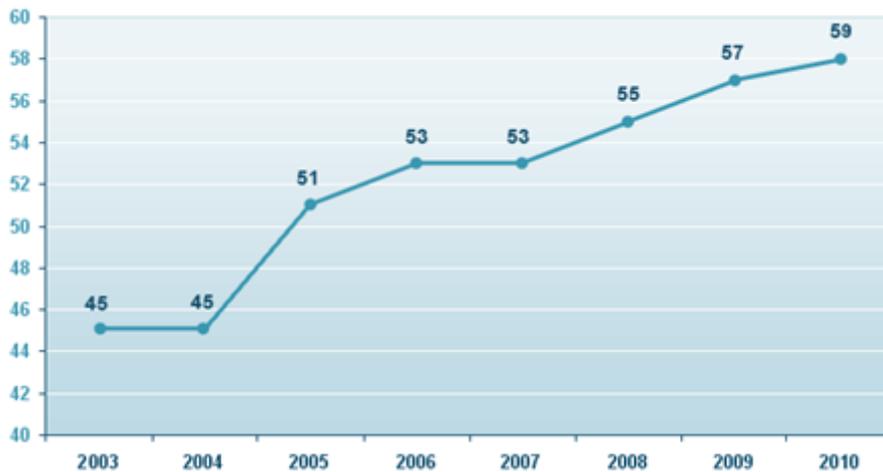


Gráfico 2- Expansão das Universidades e Institutos Federais – Brasil - 2003 a 2010  
Fonte: MEC (2014).

O REUNI é, por um lado, propagado pelos órgãos governamentais como um programa capaz de promover o crescimento do ensino superior público e a justiça social. Por outro, recebe críticas e questionamentos em torno do fato de pretender aumentar o número de vagas e incluir as classes sociais historicamente excluídas do ensino superior sem a contrapartida dos investimentos necessários.

Araújo e Pinheiro (2010) identificam nos princípios do REUNI uma vinculação estreita às orientações gerencialistas que dominaram o processo de Reforma do Estado, no Brasil, a partir dos anos 90. Para os autores, o REUNI é uma tentativa de dar respostas à crise do sistema através da pactuação de resultados, com metas quantitativas e qualitativas, com enfoque na eficiência, flexibilidade, mobilidade e novos arranjos organizacionais. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem implementar políticas para atingir as metas, enquanto o MEC define tais metas e indicadores e controla os resultados.

Baseado na lógica dos contratos de gestão, as instituições recebem verbas adicionais em troca do compromisso de atingir as metas estabelecidas pelo MEC. A meta global do programa consiste na ampliação da taxa de conclusão nos cursos de graduação a uma média de 90% de titulação e no aumento de quase 100% do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de 18 alunos por docente (LÉDA; MANCEBO, 2009; ARAÚJO; PINHEIROS, 2010).

Léda e Mancebo (2009) ressaltam ainda que o resultado desta política é o comprometimento da qualidade da educação e a precarização do trabalho docente. Para os autores, a conta da expansão realizado através de um financiamento mitigado

é paga pela universidade, alunos e professores. Na visão dos autores, à universidade cabe render-se à heteronomia e à priorização do ensino “neoliberal” de nível reduzido e sucateado, em detrimento das demais funções da universidade; aos alunos são oferecidos cursos de qualidade duvidosa; aos professores restam-lhes a inserção de seu trabalho na lógica produtivista e empresarial. A obrigação em cumprir as metas estabelecidas sem o acompanhamento de um aumento expressivo de recursos orçamentários e valorização do docente, pode significar a precarização da educação por meio da oferta de uma educação de baixa qualidade.

Apesar de o governo propagar a implementação de uma reforma no ensino superior, autores como Léda e Mancebo (2009), Gomes, Oliveira e Dourado (2011) identificam uma política gerencial e de continuidade do governo Lula, em relação ao governo anterior. Para Léda e Mancebo (2009), as políticas voltadas ao ensino superior, especialmente o REUNI, apresentam como características a limitação orçamentária, a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais e a vinculação das instituições públicas de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento (heteronomia das IFES).

O processo de expansão do ensino superior, a partir do REUNI, ocorreu em grande parte graças à implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Este modelo, que já fora proposto na reforma universitária defendida por Anísio Teixeira, na década de 60, no Brasil, ganhou destaque também nas propostas de reforma universitária na Europa, na década de 90. O modelo denominado de Escola Nova é defendido por órgãos internacionais como Banco Mundial, OMC e Unesco que almejam a formação de um currículo mundial e acreditam que este possa responder às atuais demandas contemporâneas por meio da integração entre as várias áreas do conhecimento.

### 2.3.3 Os Bacharelados Interdisciplinares

A qualidade da educação superior foi colocada como uma das principais preocupações do REUNI. Para justificar o alcance dessa qualidade desejável, o programa procurou atuar em várias dimensões, como: propostas de reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e inter institucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação

e os demais níveis educacionais. Seguindo as orientações do REUNI, grande parte das universidades que aderiram ao programa apresentaram, em seus projetos, inovações agrupadas em cinco tipos:

- 1- Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- 2- Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- 3- Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas;
- 4- Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde;
- 5- Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos (BRASIL, 2008, p. 13).

A implementação do REUNI teve como um de seus principais desdobramentos dentro da proposta de reestruturação da arquitetura acadêmica, a implantação dos bacharelados interdisciplinares. A proposta denominada de Universidade Nova, encabeçada por Naomar Almeida-Filho<sup>5</sup>, pretendia transformar radicalmente a arquitetura acadêmica da universidade brasileira. Objetivava-se a superação de fragilidades históricas, atentando para temas contemporâneas como a diversidade multicultural do mundo atual e a necessidade “de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior do mundo contemporâneo” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 200).

A Universidade Nova é inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira, para a concepção da Universidade de Brasília (década de 1960), no modelo europeu do Processo de Bolonha e nos *Colleges* estadunidenses. Para além da inspiração em modelos passados, os idealizadores da Universidade Nova diziam pretender incorporar um desenho inovador necessário para responder às demandas atuais (BRASIL, 2010).

O modelo da Universidade Nova baseia-se na adoção de um sistema de três ciclos de educação superior. O Primeiro Ciclo consiste no Bacharelado Interdisciplinar (BI), que proporciona ao discente uma formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. O Segundo Ciclo é de formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. O Terceiro Ciclo é de formação acadêmica

---

<sup>5</sup> Reitor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, no período de 2002 a 2010.

científica, artística e profissional da pós-graduação (mestrado ou doutorado). A Figura 1 representa esta arquitetura curricular proposta pelo modelo da Universidade Nova.

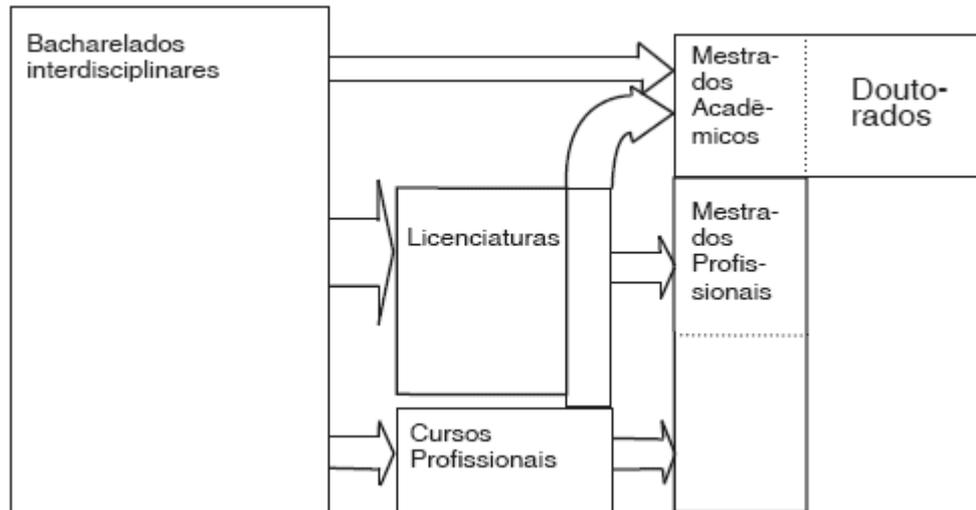


Figura 1 - Arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova  
Fonte: SANTOS; ALMEIDA FILHO (2008, p. 201).

Imerso nesta nova concepção de educação superior, os Bacharelados Interdisciplinares são apresentados como uma proposta alternativa aos modelos de formação tradicionalmente predominantes no Brasil. De acordo com os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, estes são “[...] programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p.4).

Como um primeiro ciclo de formação, o Bacharelado Interdisciplinar busca garantir uma formação geral nas chamadas “grandes áreas”, com fortes bases conceituais, éticas e culturais. Nesta proposta, ficaria para o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, maior dedicação à formação profissional em áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 2010).

Os Bacharelados Interdisciplinares conferem, então, diploma aos egressos nas grandes áreas que podem estar vinculadas a determinados campos de saberes. Além disso caracterizam-se como etapa inicial de formação, em primeiro ciclo, que está vinculada ao segundo ciclo, de carreiras acadêmicas e profissionais.

Na visão de Santos e Almeida-Filho (2008), o Bacharelado Interdisciplinar

“[...] compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se

caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201).

Dentre as características dos Bacharelados Interdisciplinares apontados nos referencias orientadores estão: a) a formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares; b) trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular; c) permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos; d) reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, e) competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos e estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor (BRASIL, 2010).

A adoção do modelo de Bacharelados Interdisciplinares iniciou-se no ano de 2006, na Universidade Federal do ABC (UFABC), e ganhou impulso a partir da implementação do REUNI. Esta nova proposta apresentava-se como solução para resolver os problemas da expansão do ensino superior no Brasil. Contribuiu para a efetivação deste modelo o fato de estar alinhado às orientações de órgãos internacionais como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, que para Dale (2004), representam os interesses da economia globalizada através da formação de um currículo mundial.

As pesquisas de Costa (2014) e Veras, Lemos e Macedo (2015) realizadas em instituições em que foram implantados os Bacharelados Interdisciplinares, demonstram que o curto período de existência ainda não permite uma avaliação mais efetiva do modelo. No entanto, percebem-se avanços, especialmente quanto ao aumento no número de vagas nas IFES, e entraves de ordem acadêmica, administrativa e pedagógica, que necessitam de ações efetivas das instituições.

Costa (2014) observou, na UFJF, alguns entraves ao bom andamento dos Bacharelados Interdisciplinares, destacando a resistência dos docentes e alunos e questões de ordem administrativa. Além disso, apontou-se outros problemas comuns ao ensino superior em geral, como os relativos ao mal desempenho e as condições

financeiras dos alunos.

A pesquisa de Veras, Lemos e Macedo (2015) realizada na UFSB mostrou que as características dos BIs confrontam problemáticas enraizadas na educação superior no Brasil, gerando uma grande resistência tanto institucional como intelectual que deslegitimam esta nova proposta. Os autores destacam uma conjuntura de resistências e defasagens estruturais, que aliada a precocidade da implantação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil, não permitem tirar conclusões mais acertadas sobre este modelo educacional.

Com relação ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, implantado na UNIFAL – MG, Gambi, Consentino e Gaydeczka (2013) organizaram um livro em que apresentam um conjunto de reflexões acerca da experiência de técnicos administrativos e docentes, na implantação do curso. Os autores expõem os méritos e desafios do curso em relação à diversos fatores como a efetivação da interdisciplinaridade, a construção de um currículo flexível e de formação ampla, identidade docente num curso inovador e identidade discente e perspectivas de mercado de trabalho.

Em consulta realizada na base de dados do Ministério da educação - Sistema e-MEC, foram identificados 52 Bacharelados Interdisciplinares, em atividade, distribuídos em 16 Instituições de Ensino Superior, na sua imensa maioria Universidades Públicas. A única exceção (que não é universidade) é o Departamento Intersindical de estatística e estudos Socioeconômicos (DIEESE), criado pelo movimento sindical brasileiro em 1955 para desenvolver pesquisas que fundamentem as reivindicações dos trabalhadores, que oferece um BI em Ciências do Trabalho. As IFES com maior número de Bacharelados Interdisciplinares em atividade são: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) com doze cursos, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com nove cursos, A Universidade Federal da Bahia (UFBA) com oito cursos e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com 5 cursos. Somente nestas quatro IFES são oferecidos trinta e quatro Bacharelados Interdisciplinares, mais da metade do que é oferecido nas demais Instituições (e-MEC, 2016).

O período relativamente curto de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares ainda não possibilita avaliar o sucesso ou não desta proposta. No entanto, por suas especificidades, como turmas numerosas, novas estruturas

curriculares e maior flexibilidade de itinerário formativo, torna-se necessário acompanhar seu desenvolvimento. Surgem, já nestes primeiros anos, algumas questões que necessitam ser analisadas com maior profundidade. Dentre estas, estão as críticas em relação à qualidade do ensino e a evasão, que levam também à discussão da democratização do ensino superior no Brasil, a partir do processo de expansão.

#### 2.3.4 Expansão e democratização do ensino superior brasileiro no século XXI

A educação superior no Brasil é marcada, historicamente, pela desigualdade, sendo durante séculos, privilégio da elite branca brasileira. A democratização do ensino superior no Brasil traz consigo a necessidade da expansão do número de vagas e matrículas neste nível de ensino. Embora em quantidade ainda insuficiente para atender a demanda atual, a expansão do número de vagas através de programas como o REUNI, o PROUNI, o FIES e a Universidade Aberta do Brasil, trazem consigo uma discussão importante em torno da seguinte questão: “O aumento do número de vagas e matrículas no ensino superior é garantia para a sua democratização”?

De acordo com Dias Sobrinho (2011, p. 121), a democratização do ensino superior é um núcleo dos mais importantes e urgentes da agenda atual. O autor lembra o princípio da educação como “[...] bem comum público, direito social e dever do estado” e acredita que garantir o acesso e permanência dos alunos em cursos de qualidade é requisito essencial para a construção de uma sociedade democrática.

Em relação a oferta e número de matrículas, nas últimas décadas, houve um grande aumento tanto no setor público quanto no privado. Os dados mostram que dobrou o número de matrículas no sistema público de ensino e quaduplicou no setor privado, conforme dados do Gráfico 3.

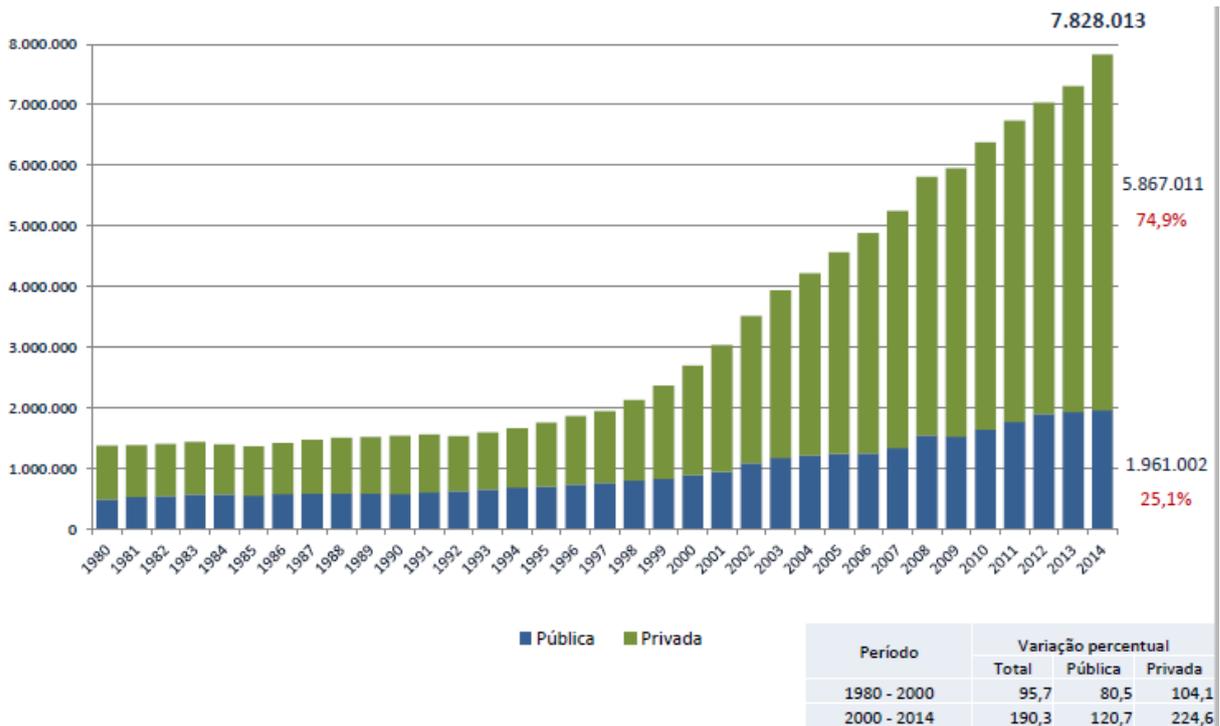


Gráfico 3 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 1980-2014

Fonte: INEP (2014).

O caráter eminentemente privatista do ensino superior no Brasil, representado pela discrepância da porcentagem de 74,9 % das matrículas no setor privado contra apenas 25,1% no setor público, indicam que este nível de ensino ainda é inacessível à grande maioria da população brasileira. Os brasileiros pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, e que não conseguem arcar com os custos de um curso pago, encontram dificuldade para ingressar e permanecer nas instituições públicas, onde as vagas são ainda limitadas e de grande concorrência.

Esse processo de expansão no número de matrículas apresentado pelos dados de 2014, sem dúvida, significam um importante avanço no processo de democratização do acesso ao ensino superior, porém, isoladamente não é capaz de assegurá-la.

Paula (2011) ressalta que o aumento do número de vagas na educação superior não garante a sua democratização. Para a autora, torna-se necessário intensificar ações como políticas de ação afirmativa, expansão e interiorização com qualidade, além de reformas sociais profundas, que promovam a melhor distribuição de renda para que os filhos da classe trabalhadora possam ingressar e ter condições de permanecerem no ensino superior. Paula (2011, p. 92) afirma que:

Só buscando maior equidade em termos de resultados, poderemos falar efetivamente em políticas de democratização da educação superior, do contrário o que teremos é um arremedo de democracia que amplia o acesso, mas não garante a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas.

Um dos pilares do REUNI corresponde à construção de políticas que democratizassem o acesso e a permanência no ensino superior. O programa pretende modificar o perfil dos alunos universitários das instituições públicas que, em sua maioria, era formado por alunos brancos oriundos de escolas particulares. Por isso, o programa propõe uma ampliação nas políticas de inclusão e assistência estudantil e aumento de cursos e vagas no noturno, buscando expandir o ingresso de estudantes das classes populares no ensino superior. A política de cotas e a ampliação da assistência estudantil são ações que buscam contribuir para esse processo de democratização do ensino superior no Brasil.

Apesar dos esforços, ainda hoje, há uma grande desigualdade em relação ao acesso no ensino superior, caracterizando-o como privatista e elitista. Para Paula e Fernández Lamarra (2011), essa desigualdade está relacionada a aspectos socioeconômicos e origem social e racial dos alunos e reproduzem de forma ampliada as desigualdades sociais da sociedade brasileira. Os autores afirmam que há uma nítida relação entre renda e acesso ao ensino superior:

Enquanto nos quintis mais altos (IV e V) possuem uma representação próxima de 80% nas instituições públicas e de 90% nas privadas, os quintis inferiores (I e II) chegam a uma representação de 7% no caso das instituições públicas e de 2,6 % nas privadas (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011, p. 71).

Com relação a desigualdade relacionada à origem racial, pode-se afirmar que, atualmente, a maioria dos alunos da educação superior são brancos, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	7.828.013	2.431.006	338.537	1.395.529	101.664	22.009	958.619	2.580.649
Pública	1.961.002	618.653	102.066	411.251	24.896	8.226	211.757	584.153
Federal	1.180.068	360.356	69.162	290.035	12.787	5.347	114.386	327.995
Estadual	615.849	198.318	30.696	108.350	11.344	2.639	82.294	182.208
Municipal	165.085	59.979	2.208	12.866	765	240	15.077	73.950
Privada	5.867.011	1.812.353	236.471	984.278	76.768	13.783	746.862	1.996.496

Fonte: INEP (2014).

Os dados apresentados na Tabela 4, referentes ao censo de 2014, revelam que nas IES que dispõe dessas informações, mais de 56% dos alunos matriculados e que declararam cor/raça, estão na categoria “branca”, superando todas as demais categorias. Quando são consideradas apenas as instituições públicas, a porcentagem de cor/raça “branca” cai para 53% e nas instituições privadas sobe para 58%, levando-se em consideração os dados informados e declarados. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados pelo IBGE (2014), revelam que a população brasileira estimada, em 2014, foi de 203,2 milhões. No critério de declaração de cor ou raça, 92,4 milhões declaram-se na categoria “branca”, o que representa 45,5% do total, porcentagem inferior à mesma categoria de cor/raça declarado pelos alunos das IES brasileiras. Ou seja, a proporção de alunos que se declaram brancos, é bem maior no ensino superior do que quando comparada com dados da população nacional.

Paula e Fernandez Lamarra (2011, p. 71) reafirmam a constatação de que “[...] a cor dos *campi* universitários é diferente da cor da sociedade, havendo uma super-representação de brancos no sistema de educação superior brasileiro”. Por isso, para tornar o ensino superior democrático, é necessário superar as desigualdades através da promoção da equidade.

Ao se referir à igualdade, Bobbio (1996, p.41) afirma que “Quanto à igualdade nos ou dos direitos, ela representa um momento ulterior na equalização dos indivíduos

com respeito à igualdade perante a lei entendida como exclusão das discriminações da sociedade por estamentos” [...]. Ou seja, democratizar a educação seria garantir que todos os cidadãos pudessem gozar igualmente deste direito fundamental e garantido constitucionalmente.

Para além da conquista de uma vaga e de um diploma de ensino superior, a democratização deste nível de ensino passa também por preceitos de qualidade. Para Dias Sobrinho (2011), uma educação de baixa qualidade ainda é melhor que nenhuma, porém, estaria longe de resolver os problemas de justiça social. Alunos que frequentam escolas de baixa qualidade tem maior dificuldade para ingressar nas melhores instituições de ensino superior, ou se ingressam, acabam por não conseguir acompanhar o curso e evadem. Concluir um curso superior de baixa qualidade pode, também, colocar o egresso em condições de desvantagem em relação aos que tiveram acesso a uma educação de qualidade e compatível com os requisitos de competitividade da economia global (DIAS SOBRINHO, 2011).

Assim, o processo de democratização da educação superior no Brasil, que é propagado pelo governo como uma ação em processo de efetivação pela expansão do sistema, ainda, revela enormes desafios. O número de matrículas, embora em expansão, permanece muito abaixo da demanda nacional, deixando de fora, principalmente, os mais pobres. Acrescenta-se, ainda, alguns entraves a esse processo de democratização do ensino superior, como as dificuldades de permanência e a baixa qualidade da educação oferecida em alguns cursos e instituições, neste nível de ensino.

Analisando mais especificamente os desafios da permanência do aluno no ensino superior, o próximo capítulo tratará da evasão na educação superior brasileira. O tema é considerado, como veremos adiante, uma ameaça ao processo democratização e sucesso das políticas de expansão da educação superior em nosso país.

## 2.4 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A evasão estudantil no ensino superior é um fenômeno complexo e comum às instituições universitárias do mundo contemporâneo. No caso brasileiro, atinge tanto as instituições públicas quanto as privadas, apresentando, nos últimos anos, um

crescimento progressivo. A evasão do aluno causa reflexos negativos para as instituições e para a sociedade, deixa de contribuir para o desenvolvimento do país e afeta negativamente todos os envolvidos no processo educacional (BRASIL, 1996; SILVA FILHO et al, 2007).

O problema da evasão é antigo no Brasil e afeta todos os níveis de ensino, porém, tornou-se ainda mais evidente com o processo de ampliação do ensino superior no Brasil. Este cenário impulsionou as discussões acerca dos reflexos de ordem econômica, social e cultural causados pela evasão e da necessidade de traçar estratégias para combatê-lo. Além dos impactos negativos no orçamento das universidades, das perdas educacionais e sociais, a evasão ameaça a efetividade das políticas de expansão e democratização do ensino superior (PRESTES; FIALHO; PLEIFFER, 2014).

Dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp (2015), dão conta que, em 2013, a taxa de evasão dos cursos presenciais da rede privada no Brasil atingiu o índice de 27,4%, e na pública de 17,8%. Nos cursos EAD, o problema é ainda mais acentuado chegando a 29,2% na rede privada e 25,6% na rede pública.

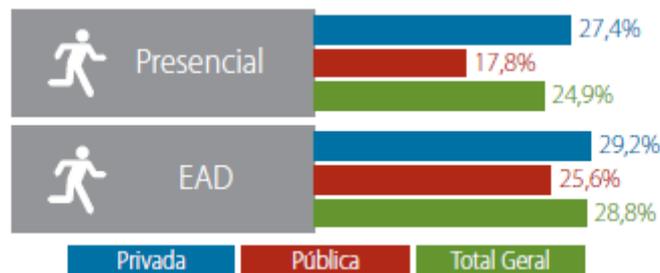


Figura 2 - Evasão no Ensino Superior em 2013 – Brasil  
Fonte: SEMESP (2015. p.12).

A Figura 2 revela que na rede privada de educação superior, considerando as modalidades EAD e presencial, a evasão supera 28%. Apesar de se reconhecer que este é um problema causado por múltiplos fatores, no caso da rede privada, o abandono dos cursos pode estar fortemente ligado à questão econômica pela dificuldade no pagamento das mensalidades. Na rede pública, onde a evasão está em torno de 21%, somando as modalidades presencial e EAD, o fator econômico também pode exercer forte influência na decisão do aluno em desistir do curso superior, e neste caso, torna-se relevante as ações da assistência estudantil.

No Censo da Educação Superior de 2014 temos a evolução do número de ingressantes e concluintes em cursos de graduação, no período de 2003 a 2013,

conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Evolução do número de ingressantes e concluintes e porcentagem de concluintes em relação aos ingressantes, em cursos de graduação – Brasil – 2003 - 2013.

Ano	Ingressantes	Concluintes	%
<b>2003</b>	1.554.664	532.228	34,2
<b>2004</b>	1.646.414	633.363	38,5
<b>2005</b>	1.805.102	730.484	40,5
<b>2006</b>	1.965.314	762.633	36,8
<b>2007</b>	2.138.241	786.611	36,8
<b>2008</b>	2.336.899	870.386	37,2
<b>2009</b>	2.065.082	959.197	46,4
<b>2010</b>	2.182.229	973.839	44,6
<b>2011</b>	2.346.695	1.016.713	42,3
<b>2012</b>	2.747.089	1.050.413	38,2
<b>2013</b>	<b>2.742.950</b>	<b>991.010</b>	<b>36,1</b>

Fonte: INEP (2014).

Os dados revelam que o número de ingressantes, neste período, é bem superior ao número de concluintes e que uma grande parcela dos alunos que ingressaram no ensino superior não estão concluindo seus cursos. Apesar destes dados não levarem em consideração algumas questões, como os cursos recentes que ainda não formaram as primeiras turmas e dados de retenção que prolongam o período de integralização, pode-se perceber que o número de concluintes não acompanha na mesma proporção o número de ingressantes.

Diante dos impactos negativos causados pela evasão à sociedade, diversos estudiosos, órgãos governamentais e instituições admitem a necessidade de discutir, compreender e buscar estratégias de controle e diminuição deste fenômeno. Para tal, torna-se necessário clarear algumas questões sobre o tema, como os aspectos

conceituais e o que se tem produzido de conhecimento sobre a evasão no ensino superior.

#### 2.4.1 O conceito de evasão

Nas pesquisas sobre evasão, percebe-se uma preocupação em conceituá-la. Essa preocupação justifica-se pela necessidade da utilização de critérios rigorosos que possam dar confiabilidade à pesquisa (MARTINS, 2007). Os conceitos utilizados variam de acordo com a dimensão do fenômeno abordado por determinado estudo.

Para melhor delineamento do conceito, destacam-se algumas definições de evasão apresentados pela literatura sobre o tema. Tinto (1975) define evasão escolar como o movimento de o aluno deixar a IES e nunca receber o diploma. Para a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL,1996) evasão é a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Gomes (1998 apud MARTINS 2007) afirma que somente poderá ser considerada a evasão após o término do período máximo para conclusão do curso. Na definição do MEC (2009), evasão é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa, que corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um determinado período, ao final do prazo máximo de integralização curricular.

Outro aspecto complexo em relação ao estudo da evasão é quanto a sua mensuração. Vitelli (2014) salienta que os estudos sobre a evasão no Ensino Superior adotam duas formas diferentes para dimensioná-la. A primeira forma é imediata e considera a taxa de não matrícula no período seguinte. Um segunda forma é a geral, em que se acompanha um determinado conjunto de ingressantes, por um determinado período de tempo e, somente após este período de diplomação, é que se considera a evasão.

Por não haver unanimidade em relação ao conceito de evasão e pela dificuldade em padronizar tudo que se diz respeito ao tema, torna-se fundamental esclarecer e explicitar qual dimensão da evasão estará sendo abordada em determinada pesquisa (LOBO,2012). Há, portanto, uma diferença entre evasão do curso, da instituição e do sistema, conforme esclarece a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), sendo:

[...] **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

· **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

· **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (grifo do autor) (BRASIL, 1996 p. 16).

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotaremos o conceito de evasão apresentado pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) e pelo MEC (2009). A pesquisa aborda a dimensão de **evasão do curso**, considerando-a como sendo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, por diversas situações como abandono, desistência, transferência ou reopção ou exclusão por norma institucional.

#### 2.4.2 Os estudos sobre a evasão universitária

Os estudos científicos sobre a evasão universitária são relativamente recentes e surgiram, a partir da década de 1970, com inúmeras teorias para explicá-la. Estas teorias foram desenvolvidas, especialmente, por pesquisadores norte-americanos, que muito contribuíram para a compreensão dos fatores que levam o estudante universitário a evadir do curso no qual ingressou (LOBO, 2012). Cislighi (2008) ressalta que foram várias as abordagens adotadas e, dentre elas, as sociológicas (NORA et al., 2005; SPADY, 1970; TINTO, 1975, 1993), as psicológicas (ASTIN, 1984; BEAN, 1980; PASCARELLA, 1980) e as econômicas (CABRERA et al., 1992). Estes precursores concentraram esforços nos estudos causais da evasão e basearam suas análises nas variáveis ligadas aos estudantes e à instituição e na integração dos estudantes nas IES.

Lobo (2012) explica que os modelos de integração dos estudantes nas IES, analisam a compatibilidade entre estudantes e as IES. As abordagens de Spady (1970) e Tinto (1975), considerados os maiores especialistas sobre evasão, propuseram um modelo baseado na teoria do suicídio de Durkheim, em que o suicídio é resultado do rompimento dos laços do indivíduo com a sociedade devido à falta de integração. Para Cislighi (2008), Tinto faz uma analogia entre o comportamento do

suicida e o do estudante que evade, que, por não estar suficientemente integrado à instituição, abandona o curso.

O Modelo de Integração de Tinto (1975) é um modelo longitudinal que procura explicar todos os aspectos e processos que influenciam a decisão de um estudante em abandonar o curso. Embora reconheça a influência das características pessoais e demográficas do discente, esse modelo destaca a integração acadêmica e social à instituição como principal fator de influência da decisão dos alunos em continuar na IES ou evadir.

Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 366-367) explicam o modelo de integração, afirmando que:

O aluno chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se.

A Figura 3 representa o modelo desenvolvido por Tinto(1993).

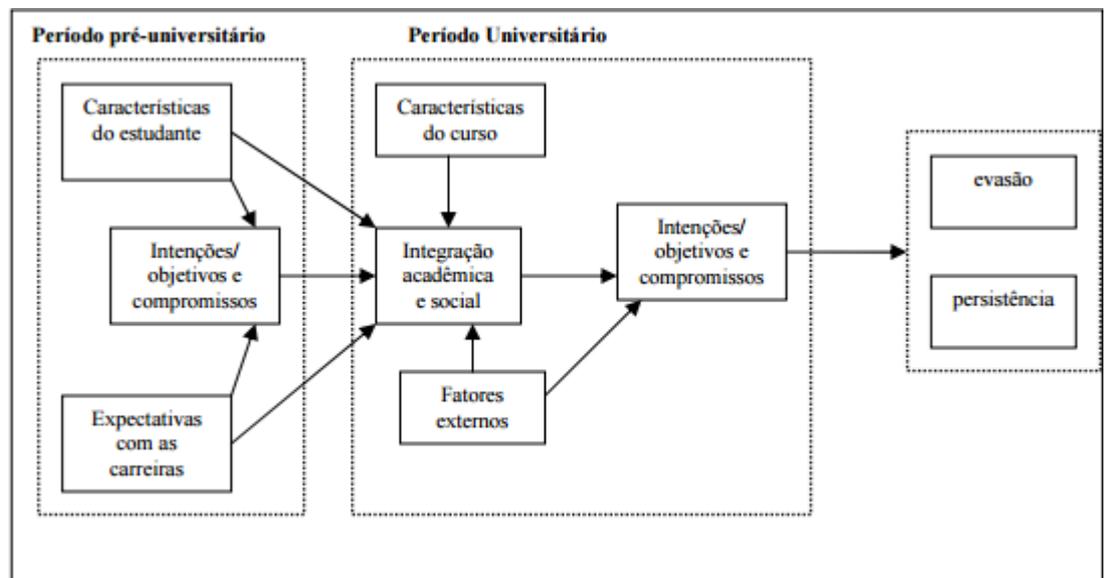


Figura 3 - Modelo Longitudinal desenvolvido por Tinto  
Fonte: TINTO (1993 p. 114).

O modelo de integração, leva em consideração as características individuais do aluno que, associadas às experiências vividas por ele no decorrer do curso, determinarão sua permanência ou evasão. Esse modelo contribui para a compreensão do fenômeno da evasão e reconhece a importância de ações da instituição para promover a integração do aluno na IES e evitar a evasão.

No Brasil, uma das primeiras iniciativas para a compreensão do problema da evasão foi a do Ministério da Educação (MEC), com a criação, em 1996, de uma Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que tinha por objetivo realizar um trabalho que apresentasse as causas gerais e específicas da evasão e apontasse sugestões para reduzir seus índices nas IES. Apesar de passados 20 anos, este estudo ainda é referência por suas importantes abordagens à evasão na educação superior brasileira.

A Comissão foi formada por meio de uma parceria entre a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto SESU/MEC, e dentre os objetivos do estudo estavam:

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. 7).

Houve, a partir daí, outras iniciativas para a compreensão da evasão no ensino superior, como a criação, pelo MEC, em 2013, de um grupo de trabalho formado para examinar as causas da evasão escolar no Brasil (BRASIL, 2013). Seguindo uma linha de pesquisa sobre evasão, que aborda o contexto nacional, destacam-se, também, as pesquisas realizadas por órgãos como o *Instituto Lobo* para o desenvolvimento da Educação da Ciência e da Tecnologia, que presta consultoria em ensino superior (LOBO, 2012). As pesquisas empíricas com enfoque, principalmente, nas causas da evasão e em cursos ou instituições específicas, realizadas em diversas universidades, também tem contribuído para a compreensão da evasão na educação superior brasileira.

Dessa forma, embora o tema comum seja a evasão no ensino superior, o foco das pesquisas variam de acordo com o objetivo dos pesquisadores. Souza, Petró e Gessinger (2012) realizaram uma revisão bibliográfica sobre o tema evasão no ensino

superior brasileiro de 2000 a 2011, por meio de buscas no site da Capes. A partir da leitura dos resumos de dissertações e teses sobre o assunto, os autores procuraram identificar o foco das pesquisas que foram realizadas neste período. O estudo revelou que a maioria, 64% das pesquisas, buscam compreender os fatores que levam o aluno a evadir. As demais pesquisas abordam: histórico do processo da evasão; relação entre os indicadores de satisfação dos alunos com relação à determinada Instituição de Ensino Superior (IES) e a evasão; perfil do aluno que evade; cursos que apresentam o maior índice de evasão e tecnologia com a intenção de diminuir os índices de reprovação e de evasão (SOUZA; PETRÓ; GESSINGER, 2012).

A predominância do foco das pesquisas na identificação das causas da evasão está relacionada às necessidades de desenvolver estratégias que possam minimizá-la. Além disso, os estudos sobre evasão tem colaborado para a compreensão da complexidade do problema, reconhecendo-o como não sendo de responsabilidade somente do aluno, mas também da instituição e da sociedade como um todo. Fialho (2014) lembra que Tinto (1975) foi pioneiro em trazer a problemática da evasão escolar no ensino superior sob a responsabilidade da IES. Compreender a evasão, nesta perspectiva, exige da instituição uma postura ativa diante do fenômeno.

Prestes, Fialho e Pleiffer (2014) e Lobo (2012) corroboram com a visão de Tinto, apontando a necessidade da IES em assumir sua responsabilidade, não a transferindo apenas para o aluno. Para Prestes, Fialho e Pleiffer (2014, p.7), a evasão é um problema “[...] abrangente, complexo e ligado à gestão universitária” e minimizá-lo é um indicativo de sucesso da instituição. Lobo (2012), ressalta a necessidade da conscientização nas IES, do cuidado e do acompanhamento da evasão como um problema institucional de grande importância e uma forma de buscar educação de qualidade e o bom uso dos recursos públicos, afirmando que:

Estudar a Evasão deveria ser uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica e, também, à responsabilidade do uso dos recursos (públicos e privados), desde que essa política seja entendida como a realização de processos e análises (documentados, sistematizados e divulgados, incluindo os resultados das ações realizadas) motivados e/ou incentivados, explicitamente, por órgãos de governo gestores ou fiscalizadores das IES públicas e privadas para essas duas finalidades (LOBO, 2012. p. 7).

Considerando a evasão um problema de toda a sociedade, os estudos causais da evasão podem subsidiar ações que vão desde a formulação de políticas públicas nacionais até ações institucionais mais específicas. Sejam os estudos bibliográficos ou

empíricos, seus resultados podem indicar, as melhores estratégias para o enfrentamento do problema.

Porém, compreender a evasão não é tarefa fácil. Os estudiosos brasileiros são unânimes em afirmarem que a evasão é um problema complexo e multifatorial que determinam a decisão do aluno de permanecer ou não no curso. Assim como Tinto (1975), as pesquisas brasileiras apontam que as razões da evasão escolar são as mais diversas e variam desde motivos econômicos até psicológicos.

O trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996) e as pesquisas de Paula (2011), Lobo (2012), Souza, Petró e Gessinger (2012) e Morosini et.al. (2012) identificaram as principais causas da evasão no ensino superior brasileiro. Com base em estudos bibliográficos, tais pesquisas contribuíram para a diferenciação de causas internas e externas às IES, que levaram o aluno a abandonar seus cursos. Essa diferenciação torna-se relevante para que a IES passa estabelecer em quais aspectos apontados como causadores da evasão é possível de uma ação institucional e subsidiar estratégias específicas ao enfrentamento dos problemas identificados.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) considera que as causas internas da evasão estariam relacionadas à questões como as normas de funcionamento, as características dos currículos e estrutura e dinâmica de cada curso. As causas externas se referem a aspectos econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais, como mercado de trabalho, remuneração e status profissional, que promovem maior ou menor interesse por determinados cursos. São reconhecidos ainda os aspectos idiossincráticos relativos às características individuais dos estudantes. Dentre estas, destacam-se: habilidades de estudo, personalidade, 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 o curso escolhido, dificuldades de aprendizagem, desinformação a respeito da natureza dos cursos ou interesse por outro curso (BRASIL, 1996).

Em relação aos aspectos internos, as IES têm maior poder de ação para tentar melhorar as condições do curso e minimizar a evasão. No caso dos fatores externos ou individuais dos alunos, essa possibilidade de intervenção é menor, porém, não inexistente. Em relação aos aspectos econômicos, por exemplo, muito apontado como

causa da evasão, pode ser objeto de ação da IES, que pode pensar a flexibilidade no pagamento das mensalidades, no caso das particulares, ou a melhoria da assistência estudantil, no caso das públicas.

Paula (2011) também classifica os fatores da evasão em internos e externos. A autora destaca como fatores internos que provocam elevados índices de abandono no ensino superior, currículos pouco flexíveis e distantes da realidade dos estudantes, despreparo pedagógico dos professores, falta de acompanhamento dos estudantes com dificuldades e debilidades acadêmicas e insuficiência de políticas de assistência estudantil e de políticas afirmativas e compensatórias. Nestes casos, percebe-se a importância de ações didático-pedagógicas que possam promover melhorias na estrutura do curso, desenvolvimento do corpo docente, apoio aos estudantes e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Como causas externas, Paula (2011) aponta a condição socioeconômica do estudante associada a outros fatores, como geográficos, étnico-raciais e físicos.

Lobo (2012) também identificou o caráter multifatorial da evasão e afirma que as principais causas da evasão apontadas em suas pesquisas foram:

- a) Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta maturidade;
- b) Formação básica deficiente;
- c) Dificuldade financeira;
- d) Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- e) Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- f) Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;
- g) Mudança de curso; e
- h) Mudança de residência (LOBO, 2012, p.18)

Nos estudos realizado por Souza, Petró e Gessinger (2012) e Morosini et al. (2012), também foi possível identificar os fatores causadores de evasão mais apontados nas pesquisas sobre o tema. Souza, Petró e Gessinger (2012), apontaram: dificuldades financeiras para se manterem no curso, influência familiar, falta de vocação para a profissão, reprovações, com destaque para as disciplinas que envolvem matemática, a qualidade do curso, questões geográficas, dificuldade na conciliação entre trabalho e estudo, insatisfação com a estrutura do curso, da instituição e com o corpo docente, dentre outras.

A pesquisa de Morosini et al. (2012) consistiu em uma revisão de literatura com a temática da evasão, a partir da busca em revistas de classificação A e B do sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

no período compreendido entre 2000 e 2011. O estudo compilou como principais causas da evasão:

- a) Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante;
- b) Aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade;
- c) Aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes;
- d) Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência;
- e) Aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida;
- f) Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho;
- g) Aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.;
- h) Baixo nível de motivação e compromisso com o curso (Morosini et.al., 2012, p. 8).

Percebe-se, tanto na pesquisa de Souza, Petró e Gessinger (2012) quanto na de Morosini et al. (2012) o reforço do argumento de que a decisão do aluno em abandonar um curso superior pode estar relacionada a diversas questões que, de modo geral, podem estar em maior ou menor proporção ligadas as condições do curso ou da instituição ou mesmo não ter ligação nenhuma com estas condições.

O quadro 2 sintetiza as causas internas e externas à IES, apontadas nas pesquisas bibliográficas apresentadas. Destacam-se, dentre as causas internas, descontentamentos com o currículo ou com o curso de modo geral e com o corpo docente. Dentre as causas externas destacam-se os aspectos econômicos.

Quadro 2 – Síntese das causas da evasão apontadas em pesquisas bibliográficas

Pesquisa / Causas	Causa internas	Causas externas
<b>BRASIL (1996)</b>	Normas de funcionamento; Características dos currículos; Estrutura e dinâmica do curso.	Aspectos econômicos, sociais, culturais; Aspectos individuais, como mercado de trabalho, remuneração e status profissional.
<b>PAULA (2011)</b>	Currículos pouco flexíveis; Falta de preparo pedagógico dos professores; Falta de acompanhamento dos estudantes com dificuldades e debilidades acadêmicas; Insuficiência de políticas de assistência estudantil e de políticas afirmativas e compensatórias.	Condições socioeconômicas do aluno; Fatores geográficos, étnico-raciais e físicos.
<b>LOBO (2012)</b>	Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; Dificuldades com ambientação na IES	Dificuldades com transporte, alimentação Mudança de curso; Mudança de residência; Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior; Falta de maturidade do aluno; Formação básica deficiente; Dificuldade financeira.
<b>SOUZA, PETRÓ e GESSINGER (2012)</b>	Reprovações constantes; Insatisfação com a estrutura e qualidade do curso; Insatisfação com o corpo docente.	Dificuldades financeiras; Influência familiar; Falta de vocação para a profissão; Questões geográficas; Dificuldades em conciliar trabalho e estudo.
<b>MOROSINI et.al. (2012)</b>	Insatisfação com o curso e com a universidade; Aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência;	Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; Aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; Aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.;

Fonte: Elaborado pela autora

Além das pesquisas bibliográficas que abordam o problema da evasão, de modo geral, na educação superior brasileira, inúmeros estudos empíricos sobre evasão tem sido realizados com foco em determinadas IES, departamentos ou cursos específicos. Muitas destas pesquisas são teses e dissertações que buscaram

identificar as causas da evasão, bem como apontar propostas de estratégias para o enfrentamento do problema. Com características de pesquisa aplicada, diversos destes estudos, têm contribuído para a gestão da evasão no ensino superior. Por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é possível identificar diversos destes estudos (LIVRAMENTO, 2012; AMARAL, 2013; LOURENÇO, 2014; ANDRADE, 2014; SANTIAGO, 2015) que reforçam o caráter multifatorial da evasão e podem indicar aspectos que estejam contribuindo para o alto índice da evasão em determinados cursos.

A pesquisa de Livramento (2012), acerca da evasão na Universidade Federal de Santa Catarina, foi realizada a partir de dados institucionais e entrevistas com gestores. Observou-se que a evasão vem se mantendo constante ao longo do período de 1996 a 2010 e que este fenômeno está relacionado a fatores internos e externos à instituição, de ordem acadêmico-institucionais, sócio-político-econômicos e pessoal. Quanto aos fatores internos, apontou-se problemas na estrutura curricular dos cursos, modelos pedagógicos inadequados, altos índices de reprovação e insuficiência da assistência estudantil. Dentre os fatores externos destacam-se a desvalorização de determinadas profissões (especialmente as licenciaturas) e problemas gerados pela condição socioeconômica, familiar e emocional dos alunos. A pesquisa aponta ainda que tais fenômenos podem ser alvo de políticas institucionais que se propõem a reduzir os índices de evasão na instituição.

Percebe-se que diversas causas apontadas nas pesquisas empíricas estão relacionadas às questões comuns a outras realidades, no entanto, surgem questões específicas de alguns cursos, como o modelo pedagógico considerado inadequado e a desvalorização social das licenciaturas que influenciam na decisão do aluno em abandonar o curso. No caso do modelo pedagógico, uma ação da IES, no sentido de adequá-lo, poderia contribuir para evitar descontentamentos e conseqüentemente a evasão, por ser um fator interno. Já a questão da desvalorização das licenciaturas é um fator externo que envolvem ações que vão além do alcance da IES.

Na pesquisa de Amaral (2013), que estudou a evasão discente nos cursos superiores de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Sobral, o objetivo foi identificar e analisar as causas da evasão na visão dos alunos evadidos. Segundo o autor, os resultados obtidos possibilitaram uma compreensão de que “a evasão não é um processo dependente só do aluno,

sendo também um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção” (AMARAL, 2013, p.8). A pesquisa revelou como fatores motivadores da evasão: incompatibilização do curso com a necessidade de trabalhar; condições socioeconômicas; desinteresse pelo curso; insatisfação com o curso comprometendo o desempenho nas disciplinas; falta de ações institucionais para evitar a evasão e a dificuldade de acesso aos benefícios do Programa de Assistência ao Educando.

Os apontamentos dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e apresentados na pesquisa de Amaral (2013), demonstram que a evasão, neste caso, estaria sendo bastante influenciada por fatores internos e que carecem de intervenções institucionais de apoio à permanência. Ações nesse sentido mostram-se frágeis tanto nas IES públicas quanto nas privadas, que, na maioria das vezes, tornam-se impotentes diante da evasão.

A pesquisa de Lourenço (2014) foi realizada em uma universidade privada no município de Duque de Caxias (RJ), a Unigranrio, com estudantes do curso de administração evadidos no período de 2006 a 2012. O estudo apresentou como principais causas do abandono: problemas de infraestrutura e acesso ao campus, insatisfação com os conteúdos ensinados; problemas de integração à instituição; dificuldades para pagar a mensalidade do curso e dificuldade em conciliar trabalho e estudo. A pesquisa identificou ainda grupos e situações vulneráveis à evasão, como: estudantes em início de curso, na faixa etária entre 19 e 25 anos, que moram ou trabalham distantes do *Campus*, com dificuldades econômicas, e mulheres grávidas. O estudo apontou ainda que as estratégias adotadas pela instituição para minimizar a evasão não tem sido eficientes e alerta para a importância de uma reestruturação profunda do modelo universitário que passa por questões como metodologias de ensino-aprendizado, por novas relações e tecnologias na sala de aula, e estratégias que possibilitem a integração do estudante que trabalha.

A questão econômica é um dos fatores causais da evasão mais apontado nas pesquisas empíricas. Isto está muito relacionado a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, na falta ou insuficiência de assistência estudantil ou na dificuldade de arcar com as mensalidades, no caso das privadas. Diante de um contexto de expansão do acesso ao ensino superior, torna-se necessário pensá-la associada aos problemas

socioeconômicos do país. Ou seja, a expansão do acesso desacompanhada de políticas efetivas de apoio à permanência torna-se irrisória.

Com relação à evasão nos Bacharelados Interdisciplinares, em um estudo realizado por Andrade (2014), nos cursos de modalidade BIs na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foram apresentados e discutidos os motivos que levaram os alunos a abandonarem esses cursos, segundo os próprios evadidos. A pesquisa apontou como principais causas da evasão: opção dos alunos em evadir para ingressar em outro curso de graduação mais tradicional e profissionalizante; insatisfação em relação aos currículos, normas e outros mecanismos de funcionamento dos cursos, baixo desempenho acadêmico e dificuldades financeiras. Concluiu-se também que “[...] a forma de acesso, o aumento da oferta de vagas, a variedade de cursos e instituições representam atrativos para a movimentação e a experimentação na educação superior [...]” (ANDRADE, 2014. p.13). A pesquisa indica o redirecionamento na ação de gestores e docentes nos campos pedagógicos e administrativos como forma de diminuir a evasão.

A pesquisa de Andrade (2014) traz uma importante contribuição ao mostrar como aspectos específicos de cursos com propostas inovadoras, como os bacharelados interdisciplinares, podem ter influência na decisão do aluno em evadir. Se por um lado as características inovadoras dos BIs podem representar um atrativo, por outro, podem provocar estranhamento e insegurança quanto ao futuro profissional e se tornar causa de evasão.

Em pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Santiago (2015) pesquisou os fatores determinantes e apontou alternativas para o enfrentamento da evasão sob a ótica de evadidos, professores e coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Observar o fenômeno da evasão sob diferentes perspectivas (alunos e gestores) pode ser importante para uma compreensão do caráter multifacetado do problema. O resultado da pesquisa apontou que as principais causas da evasão nesta instituição antecedem o ingresso do aluno no curso. Alguns fatores apontados foram a mudança de objetivo de vida, o curso como segunda opção e a falta de motivação, o currículo com muita teoria e pouca prática e a falta de orientação vocacional por parte dos evadidos. Como alternativa para o enfrentamento da evasão, a pesquisa apontou para o fortalecimento dos mecanismos já existentes na Unimontes. Propôs-

se também ações de orientação profissional voltada para os estudantes do ensino médio, como forma de contribuir para a sua escolha e a decisão quanto ao seu futuro profissional.

Apesar da pesquisa de Santiago (2015) indicar que a decisão de evadir se dá predominantemente por fatores externos, considera-se a possibilidade de ações institucionais que possam minimizá-la. Desta forma, torna-se relevante conhecer as especificidades dos cursos, o que tem se apresentado como dificultador para a permanência do aluno no curso e entender em que medida a IES poderá agir em relação às causas internas e externas da evasão.

O Quadro 3 sintetiza as principais causas internas e externas da evasão, apontados nas pesquisas empíricas apresentadas.

Quadro 3 – Principais causas identificadas pelas pesquisas empíricas

(continua)

<b>Pesquisa</b>	<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Principais causas da evasão</b>
LIVRAMENTO (2012)	Universidade Federal de Santa Catarina	Federal	Problemas na estrutura curricular dos cursos; Modelos pedagógicos inadequados; Altos índices de reprovação; Insuficiência da assistência estudantil; Desvalorização de determinadas profissões (especialmente as licenciaturas); Condição socioeconômica dos alunos; Problema familiar e emocional dos alunos.
AMARAL (2013)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Federal	Incompatibilização do curso com a necessidade de trabalhar; Condições socioeconômicas; Desinteresse pelo curso; Insatisfação com o curso comprometendo o desempenho nas disciplinas Falta de ações institucionais para evitar a evasão; Dificuldade de acesso aos benefícios do Programa de Assistência ao Educando.
LOURENÇO (2014)	Universidade do Grande Rio - Unigranrio	Privada	Problemas de infra-estrutura e acesso ao campus; Insatisfação com os conteúdos ensinados; Problemas de integração à instituição; Dificuldades para pagar a mensalidade do curso; Dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Quadro 3 – Principais causas identificadas pelas pesquisas empíricas

(conclusão)

<b>Pesquisa</b>	<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Principais causas da evasão</b>
ANDRADE (2014)	Universidade Federal da Bahia	Federal	Opção dos alunos em evadir para ingressar em outro curso de graduação mais tradicional e profissionalizante; Insatisfação em relação aos currículos; Insatisfação com as normas e outros mecanismos de funcionamento dos cursos; Baixo desempenho acadêmico; Dificuldades financeiras.
SANTIAGO (2015)	Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)	Estadual	Mudança de objetivo de vida; O curso como segunda opção; Falta de motivação; Currículo com muita teoria e pouca prática; Falta de orientação vocacional.

Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos empíricos sobre evasão realizados em instituições e cursos específicos mostraram que muitos fatores que influenciam na decisão do aluno em abandonar o curso, são comuns. Destacam-se descontentamentos em relação ao currículo e dificuldades financeiras. No entanto, alguns fatores apontados são bastante específicos de cada instituição ou curso, como: problemas de infra-estrutura e acesso ao campus, no caso da Unigranrio; opção dos alunos em evadir para ingressar em outro curso de graduação mais tradicional e profissionalizante, no caso dos BIs da UFBA e falta de orientação vocacional, no caso da Unimontes.

Diante da complexidade do tema evasão e da reconhecida especificidade de cada curso ou instituições e do perfil de seus estudantes, torna-se importante compreender os fatores que possam explicá-la. Somente a partir da compreensão da evasão e da realidade específica do curso e de seus estudantes, poderá a IES, traçar estratégias de enfrentamento do problema. Por isso, a presente pesquisa se propôs a compreender como tem se caracterizado a evasão no BICE e propor ações para minimizá-la.

### 3 PROCEDIMNTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta o *locus* e os sujeitos da pesquisa, bem como, a opção metodológica quanto aos procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados para a sua realização.

#### 3.1 LOCUS DA PESQUISA

##### 3.1.1 Breve histórico da Universidade Federal de Alfenas

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) foi fundada em 1914 com o nome de Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA), por João Leão de Faria. Os primeiros cursos implantados foram Farmácia e Odontologia, sendo sua condição de IES reconhecida pela Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro de 1915.

Em 1960, a EFOA foi federalizada por meio da Lei Nº 3854 e, no ano de 1972, transformou-se em Autarquia de Regime Especial (Decreto Nº 70686), fato que contribuiu para a implantação do cursos de Enfermagem e Obstetrícia, em 1976.

No ano de 1999, foram implantados os cursos de Nutrição, Ciências Biológicas e a Modalidade Fármacos e Medicamentos, para o curso de farmácia. Essa ampliação da instituição levou a mudança para Centro Universitário Federal (EFOA/CEUFE) em 2001, que continuando o processo de expansão iniciou, em 2003, o curso de Química (Bacharelado). A EFOA/CEUFE também concentrou esforços na educação à distância, criando em 2004, o Centro de Educação Aberta e à Distância – CEAD, que oferece cursos de graduação e de especialização à distância.

Em 2005, a instituição foi transformada em Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG), pela Lei Nº 11.154/2005 e, atendendo as políticas nacionais de expansão do ensino superior, implantou diversos cursos nas duas primeiras décadas do século XXI, sendo:

- a) Em 2006: Matemática (Licenciatura), Física (Licenciatura), Ciência da Computação e Pedagogia;
- b) Em 2007: Química (Licenciatura), Geografia (Bacharelado e Licenciatura), Biotecnologia, Ênfases Ciências Médicas e Ciências

Ambientais no curso de Ciências Biológicas e Aumento do nº de vagas: Química (Bacharelado) e Nutrição;

- c) Em 2008: Transformação do Curso de Ciências Biológicas com Ênfase em Ciências Médicas em Biomedicina;
- d) Em 2009: História (Licenciatura), Letras – Licenciatura/Bacharelado (em Português e em Espanhol), Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e Fisioterapia;
- e) Em 2012: Pedagogia (Polos nos Estados de Minas Gerais e São Paulo);
- f) Em 2014: Medicina (“Programa Mais Médicos” do Governo Federal).

A UNIFAL – MG oferece, ainda, desde 2008, cursos de Pós-graduação, sendo especializações presenciais e à distância, além de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

Em consonância com as políticas nacionais de expansão do ensino superior, a UNIFAL – MG, aprovou em 2008, através de seu Conselho Superior, a criação dos *Campi* Avançados nas cidades de Varginha e Poços de Caldas. No *Campus* Varginha foram criados os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e os Bacharelados em Administração Pública, Ciências Atuariais e Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria. Para o *Campus* de Poços de Caldas, foram criados os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e os Bacharelados em Engenharia Química, Engenharia de Minas e Engenharia Urbana e Ambiental (UNIFAL – MG, 2011).

### 3.1.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia

A implantação dos BIs, de acordo com o REUNI, foi pensada como estratégia para atender aos objetivos de interiorização e vocação regional. O BICE é uma dessas iniciativas e foi concebido para suprir as necessidades da expansão universitária e as demandas do município de Varginha (UNIFAL – MG, 2011)

A cidade de Varginha está localizada no sul de Minas Gerais, região situada entre São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Esta região é composta por várias cidades de porte médio, como Alfenas, Poços de Caldas, Pouso Alegre e Três Corações, onde Varginha se destaca por suas atividades econômicas, facilitadas pelo

intercâmbio com os centros mais dinâmicos do país.

Além de sua tradição agrícola, a cidade se destaca por seu parque industrial e pela prestação de serviços, o que promove a diversificação de sua economia. Além disso, o município sedia importantes instituições públicas, como as repartições regionais da receita federal, da procuradoria da república, do ministério do trabalho e da polícia federal. A cidade também possui diversas instituições de ensino superior, técnico e tecnológico, particulares e federais, como o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Em março de 2009, o *Campus Avançado de Varginha* iniciou suas atividades recebendo os primeiros estudantes do BICE (UNIFAL, 2011).

Seguindo as tendências propostas pelo modelo da Escola Nova, o curso tem duração mínima de três anos e oferece ao discente formação geral, humanística e intelectual, e, concomitantemente, o prepara para cursar qualquer um dos cursos de 2º ciclo (de formação específica) oferecidos no campus, atualmente: Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria e Ciências Atuariais (UNIFAL – MG, 2011). Para se graduar bacharel em Ciência e Economia, o estudante precisa integralizar 2424 horas com disciplinas obrigatórias, eletivas e diretivas. Para ingressar no curso de 2º ciclo, o discente deverá cursar todas as Unidades Curriculares diretivas obrigatórias da área pela qual optou. A Figura 4 ilustra o itinerário formativo do BICE e cursos de 2º ciclo, ofertados pela UNIFAL – MG, no *campus* de Varginha.

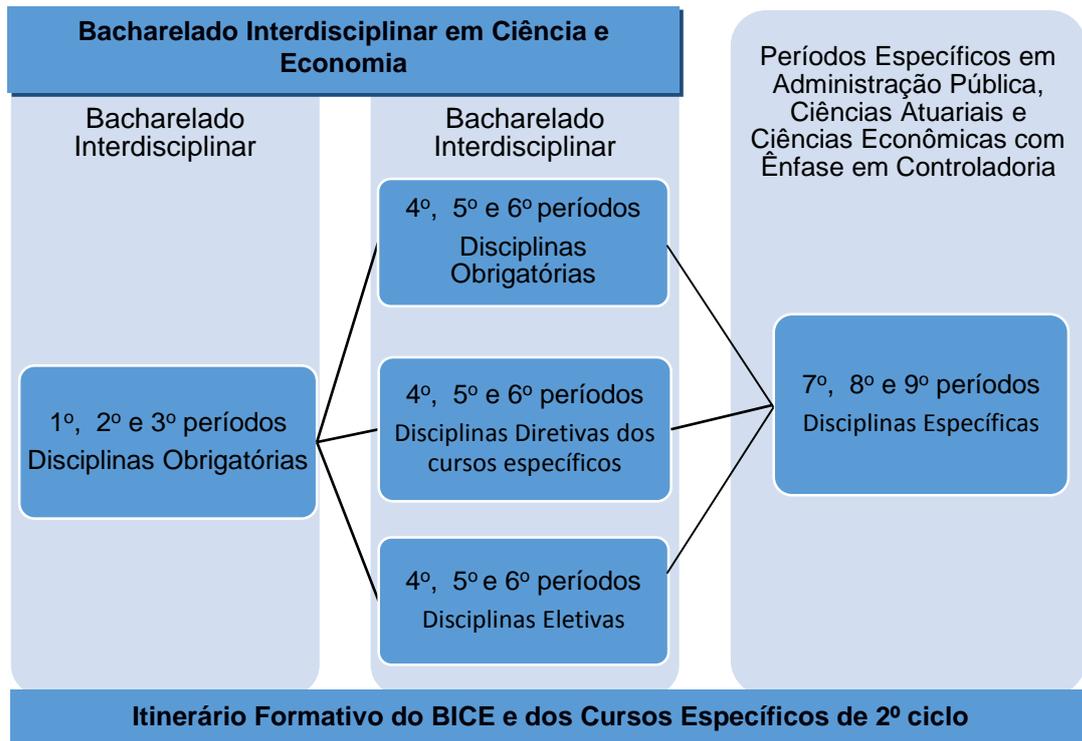


Figura 4 - Itinerário formativo do curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia  
Fonte: UNIFAL - MG (2015)

Nos primeiros 3 semestres do BICE, o estudante deve cursar apenas Unidades Curriculares do núcleo comum da área de Ciência e Economia, que são obrigatórias e abrangem conteúdos que promovem uma formação geral. Nos 3 semestres seguintes, além de Unidades Curriculares obrigatórias, o discente deverá cursar Unidades Curriculares diretas e eletivas que são de livre escolha e que, além de complementar sua formação em ciência e economia, o direcionam para um curso de segundo ciclo (de formação em área específica). Este modelo permite certa flexibilidade para que o discente possa montar seu currículo, escolhendo disciplinas de acordo com seu interesse (UNIFAL – MG, 2011).

Anualmente, são ofertadas 300 vagas para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, sendo a oferta de 150 vagas no primeiro semestre, para o período integral e 150 vagas no segundo semestre, para o período noturno. De 2009 a 2015 ingressaram 2042 estudantes no curso, o que tem contribuído para a expansão do acesso ao ensino superior. No entanto, a grande quantidade de estudantes que abandonam o curso sem concluí-lo, apresenta-se como um desafio que necessita ser compreendido e minimizado.

### 3.1.3 Sujeitos da pesquisa

A unidade de análise da pesquisa é o curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG. Como ressaltam Collis e Hussey, (2005), unidades de análise são os objetos, eventos, fenômenos ou casos estudados pelas pesquisas sociais sobre os quais se coletam ou analisam dados.

O BICE teve 2042 estudantes ingressantes de 2009 a 2015, dos quais 545 evadiram, considerando os dados atualizados até o mês de março de 2016. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são os estudantes evadidos do curso, no referido período, que para Vergara (2004), são as pessoas que fornecerão os dados necessários à pesquisa.

### 3.2 Abordagem, objetivos e amostragem

A presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza quantitativa e descritiva. Silva, Lopes e Braga Júnior (2014) afirmam que a pesquisa de abordagem quantitativa deve ser uma opção quando se tem dados numéricos, há um problema definido e informação e teoria a respeito do objeto de conhecimento. Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, que, segundo Vergara (2004, p.47), “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

A amostragem utilizada no levantamento empírico da pesquisa foi não probabilística por conveniência. A utilização deste tipo de amostragem justifica-se, segundo Mattar (1996), quando não há outra alternativa viável, visto que a população não está disponível ou existe dificuldade para ter acesso à ela, além das limitações quanto ao tempo, recursos financeiros e materiais. Ou seja, amostras não probabilísticas são, normalmente, utilizadas em virtude da restrição operacional ao uso da amostragem probabilística como, por exemplo, por não se ter acesso a todos os elementos da população, o que obriga o pesquisador a colher a amostra na parte da população que tem acesso (GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA; ALMEIDA; LOPES, 2012).

Procurou-se contactar os 545 estudantes que evadiram do curso, no período de 2009 a 2015, por meio de *email* e redes sociais, conforme será explicitado mais adiante. Desde universo, obteve-se o retorno de 91 (noventa e um) evadidos que responderam ao questionário criado e enviado a partir do *Google Drive* e que, portanto, representam a amostra da pesquisa.

### 3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas e por meio da utilização de duas fontes diferentes. Em um primeiro momento, a pesquisa foi de caráter documental, com a utilização de dados secundários disponíveis em bancos de dados da instituição na qual a pesquisa foi realizada. Tais dados contemplam informações sobre rendimento acadêmico, evasão, retenção e conclusão, além de dados acerca das características socioeconômicas dos estudantes ingressantes no BICE de 2009 a 2015. Em relação à pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que esta consiste em “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Na fase documental da pesquisa foi possível mensurar a evasão no BICE, no período de 2009 a 2015, bem como traçar alguns aspectos do perfil do estudante evadido do curso. Foram levantados dados de ingresso, conclusão e evasão das turmas ingressantes neste período, além de informações socioeconômicas e acadêmicas, como: idade, sexo, renda familiar, local onde residiam, rede de ensino onde cursou a educação básica, semestre de ingresso, tempo de permanência no curso e desempenho acadêmico.

Em um segundo momento, a coleta de dados se deu por meio de questionário semiestruturado (APÊNDICE A) enviado aos alunos que evadiram do curso. De acordo com Gil (2010 p.121), “o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações”. O questionário deve ainda traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas que forneçam ao pesquisador dados para descrever determinado fenômeno (GIL, 2010).

O instrumento de pesquisa visava identificar os fatores internos e externos à

instituição, bem como os fatores pessoais que influenciaram a evasão no BICE. Para a elaboração do instrumento, buscou-se no referencial teórico, conceitos centrais que pudessem contribuir para a coleta e análise empírica dos dados. A partir daí, criou-se o mapa conceitual apresentado na Figura 5.

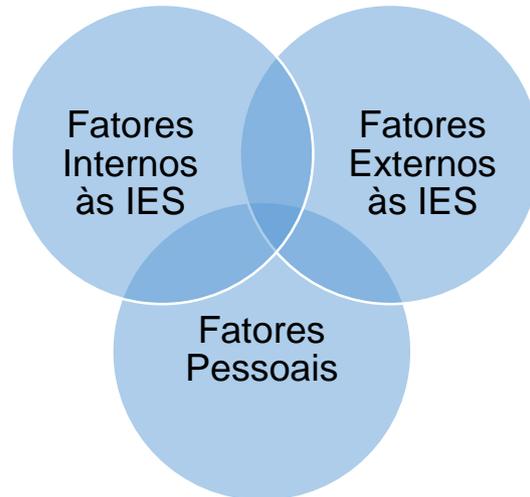


Figura 5- Mapa Conceitual de coleta e análise empírica  
Fonte: Elaborada pela autora (2016).

O mapa ilustra as dimensões centrais de coleta e análise empírica que, por sua vez, englobam subdimensões a serem investigadas como fatores que influenciam a evasão. As intercessões apresentadas no mapa conceitual advém do entendimento de que os fatores causais da evasão, muitas vezes, não se apresentam limitados a apenas uma perspectiva (interna, externa e pessoal), podendo estar ligados ou ser influenciados por outra (s). Assim, fatores internos, externos e pessoais podem apresentar-se isoladamente ou associados e, neste último caso, corroboram mais decisivamente para a evasão do estudante. As subdimensões apresentadas no Quadro 4, foram criadas a partir do referencial teórico, baseado em estudos nacionais acerca da evasão na educação superior.

Quadro 4 – Subdimensões causais da evasão

Fatores Internas à IES	Fatores Externas à IES	Fatores Pessoais
1. Estrutura da Universidade;	1. Aspectos econômicos;	1. Desencanto ou desmotivação;
2. Normas de Funcionamento da Universidade;	2. Perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e <i>status</i> profissional;	2. Interesse por outro curso.
3. Característica e qualidade do Curso;	3. Fatores geográficos;	3. Problemas Pessoais
4. Características do corpo docente;	4. Formação Básica deficiente;	
5. Ambientação na universidade;	5. Influência ou Problemas familiares;	
6. Insucesso acadêmico;	6. Dificuldade em conciliar trabalho e estudo.	
7. Aspectos Interpessoais.		

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir do referencial teórico

Para a adequação das questões do questionário foram realizadas, ainda, 3 entrevistas com estudantes evadidos e, em seguida, a versão final do questionário foi testada com mais 2 estudantes já utilizando o questionário *on line*. A escolha da ferramenta *Google Drive* ocorreu por sua facilidade de uso e a forma organizada e simples com que são apresentadas as respostas.

A versão final do questionário semiestruturado contou com 33 questões divididas em objetivas e descritivas. A primeira parte do questionário buscou identificar a idade, o local onde o estudante morava no período que cursava o BICE, em que ano ingressou e evadiu do curso, se curvava no período integral ou noturno, se ingressou em outro curso após a evasão do BICE e outras informações profissionais. A segunda seção do questionário é composta por 23 questões que procuraram identificar os fatores internos e externos à IES, bem como os fatores pessoais que influenciaram na decisão do estudante de evadir do curso. Nestas questões, os respondentes

assinalaram o grau de concordância em relação a 23 fatores considerados influenciadores da evasão, utilizando a escala *likert* de 1 a 5, dispostos da seguinte maneira: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem Discordo, nem Concordo; 4 – Concordo e 5 – Concordo Totalmente. Ao final, foram apresentadas duas questões descritivas em que os estudantes poderiam relatar outras dificuldades que encontraram para dar sequência aos seus estudos no BICE e que não foram contempladas nas questões objetivas e dar sugestões para que outros estudantes não abandonem o curso.

A estrutura do questionário foi pensada levando em consideração o caráter multifatorial da evasão que, conforme Tinto (1975), explicita em seu modelo longitudinal, diferentes aspectos e processos influenciam a decisão de um estudante em abandonar o curso.

O questionário foi enviado para o endereço de e-mail dos evadidos que está registrado no sistema acadêmico da UNIFAL-MG. Ao longo de um mês repetiu-se esta ação por seis vezes e quando não obteve mais resultados, procedeu-se à busca dos nomes nas redes sociais, o que possibilitou outros retornos.

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise e a interpretação dos dados constituem um processo que se dá simultaneamente à coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento (GIL, 2010). A tabulação contou com o suporte da planilha eletrônica *Excel* e foram apresentados em forma de tabelas, quadros e gráficos.

A partir dos dados institucionais e das respostas dos estudantes, buscou-se caracterizar a evasão no BICE, identificando os fatores pessoais, internos e externos que levaram à evasão considerando as interseções destas perspectivas. Os fatores causais da evasão foram classificados de acordo com a ordem da questão apresentada no questionário, sendo: F9 – Problemas pessoais; F10 – Interesse por outro curso; F11 – O fator geográfico (a distância que o campus ficava da sua casa ou cidade; F12 – A estrutura física do campus; F13 – As condições de alimentação no campus; F14 – As normas de funcionamento da UNIFAL – MG; F15 - A Dificuldade de participar de atividades desenvolvidas na Universidade; F16 – Os conteúdos e

programas das disciplinas; F17 – A relação teoria e prática desenvolvida no curso; F18 – O grau de dificuldade das disciplinas; F19 – Estrutura de apoio ao ensino de graduação (monitorias, PTA e outros); F20 - As perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e status profissional para os formados no BICE; F21 – Características e qualidade do curso; F22 – O Preparo didático-acadêmico do corpo docente do curso; F23 – Problemas de relacionamento com professores; F24 – Problema de relacionamento com outros estudantes; F25 – A sua formação básica; F26 – O seu desempenho no curso; F27 – A sua situação econômica; F28 – A falta ou insuficiência da assistência estudantil; F29 – A dificuldade de conciliar trabalho e estudo; F30 – A falta ou pouco incentivo da família; F31 - Desencanto com o curso.

A descrição dos dados foi realizada por meio da técnica de distribuição de frequência que, segundo Reis e Lino (2005, p.14), permitem o processo de resumo e organização dos dados e “busca basicamente registrar as ocorrências dos possíveis valores das variáveis que caracterizam o fenômeno, em suma consiste em elaborar **DISTRIBUIÇÕES DE FREQUÊNCIAS** (grifo do autor) das variáveis para que o conjunto de dados possa ser reduzido, possibilitando a sua análise”.

Na presente pesquisa, a distribuição de frequências das variáveis contou com o uso de recursos computacionais que facilitaram a apresentação e análise dos resultados, além de permitir a avaliação do comportamento de uma ou mais variável, bem como possíveis associações. Assim, os dados da pesquisa documental e empírica foram associados, comparados e relacionados de forma que integrados pudessem fornecer informações que respondessem à questão de pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

### 4.1 A EVASÃO NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA

A evasão é um problema complexo e para compreendê-la, torna-se necessário mensurá-la. Para isso, procedeu-se a uma categorização da situação acadêmica dos estudantes ingressantes no BICE, no período de 2009 a 2015. Os dados foram retirados de relatórios institucionais, gerados a partir do sistema acadêmico da UNIFAL-MG, no mês de março de 2016.

Esses dados institucionais são atualizados a cada seis meses e evidenciam a situação do estudante que pode ser classificado em 17 categorias/situações diferentes, de acordo com a última ocorrência feita em relação ao estudante no sistema acadêmico. As categorias identificadas foram: Abandono do Curso, Conclusão do Curso, Desistente, Desligado, Mudança de Turno, Normal, Em Processo de Desligamento, Transferência para outra IES, Transferência para outro Curso, Prazo de Integralização Dilatado, Trancamento de Curso, Retorno de Trancamento de Curso, Vínculo Suspenso, Matrícula Autorizada fora do Prazo, Rematrícula, Retorno de Regime Especial e Matrícula Cancelada (UNIFAL, 2016)

Os termos utilizados na classificação dos estudantes sofreram alterações de um semestre para outro, fazendo com que algumas categorias/situações fossem equivalentes. Essa equivalência também se dá por conta de que uma ocorrência coloca o estudante em uma mesma situação de outras com denominação diferente.

Com o objetivo de identificar a quantidade de estudantes evadidos do BICE, procedeu-se a um reagrupamento de acordo com as equivalências de ocorrências e situações. Foram criadas novas categorias gerais que englobam as identificadas no sistema acadêmico possibilitando a classificação dos estudantes em cinco novas categorias que permitem uma visão mais clara da taxa de conclusão e evasão no BICE. A Tabela 6 apresenta a situação acadêmica dos estudantes ingressantes, por semestre de ingresso, divididos nas categorias criadas.

Tabela 6 - Situação Acadêmica dos Estudantes Ingressante do BICE, por Semestre de Ingresso

Situação do Ingressante/Semestre de Ingresso	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	2013/1	2013/2	2014/1	2014/2	2015/1	2015/2	Total
Conclusão do Curso	62	53	69	32	46	21	31	7	10						331
Cursando	2	5	6	13	12	23	30	54	70	76	89	88	107	127	702
Evadido	52	66	61	59	60	69	38	31	29	21	16	15	15	13	545
Situação Indefinida	12	40	18	26	37	56	62	62	31	45	16	28	18		451
Matrícula Cancelada				1									3	9	13
Total de Estudantes Ingressantes	128	164	154	131	155	169	161	154	140	142	121	131	143	149	2042

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

O Projeto Político Pedagógico do BICE estabelece um prazo mínimo de integralização de 3 anos e máximo de 4,5 anos. Caso o estudante não consiga concluir o curso, neste período, pode solicitar aos órgãos institucionais competentes, a dilatação do prazo de integralização.

Os estudantes que ingressaram no período de 2009 a 2011 já ultrapassaram o prazo máximo de integralização e, por isso, apresentam uma situação mais definida. Dentre eles, a taxa de evasão estava em 40,62% em 2009/1; 40,24% em 2009/2; 39,61% em 2010/1; 45,03% em 2010/2; 38,70% em 2011/1 e 40,82% em 2011/2. Levando-se em consideração o período de 2009 a 2011 a taxa média de evasão é superior a 40%.

Existem também estudantes em situação indefinida, o que engloba aqueles que estão em processo de desligamento ou que trancaram o curso. No período de 2009 a 2011, a taxa de estudantes nesta situação era de 21% e, no caso de não retornarem ao curso e serem desligados, serão considerados estudantes evadidos. De acordo com informações do Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) do *campus* de Varginha, grande quantidade dos estudantes nessa situação não renovaram sua matrícula no semestre seguinte e podem ter abandonado o curso. Nesse caso, serão desligados do curso por ofício do reitor<sup>6</sup>. Os estudantes na situação

<sup>6</sup> O ofício do reitor para desligamento somente é emitido após a tramitação das orientações da resolução nº 025/2015. Disponível em: <[http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2015/Resolucao\\_025-2015.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2015/Resolucao_025-2015.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2015. Tanto no caso de não renovação de matrícula quanto no caso de expiração do prazo máximo de

de “Em Processo de Desligamento” podem também ter ultrapassado o limite máximo de integralização do curso e, por isso, entraram com processo solicitando a dilatação desse prazo, e aguardam o julgamento nos órgãos institucionais competentes.

Os dados da pesquisa revelaram que a evasão no BICE está bem acima da média nacional da evasão na educação superior brasileira, que segundo dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - SEMESP (2015) gira em torno de 27%. Quando comparada à evasão de outros Bacharelados Interdisciplinares, o BICE apresenta taxa de evasão bastante similar.

A pesquisa de Andrade (2014), revelou que a taxa média de evasão nos BIs da UFBA era de 38,3 em 2012 sendo: 38,9 em Artes; 31,3 em Ciência e Tecnologia; 38,8 em Humanidades e 42,0 em Saúde. A pesquisa de Andrade(2014) reflete a situação dos estudantes ingressantes em 2009, no início do semestre letivo de 2012-1. A pesquisa de Ciribeli (2015) revelou que a evasão no BI em Ciências Exatas da UFJF, no período de 2009 e 2014, tem sido em média de 38%. A evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da UFABC é ainda maior. Em 2011, 5 anos após a sua implantação, a evasão no curso chegava a quase 50%(CARVALHO, 2011).

A comparação das taxas de evasão das turmas de 2009 a 2011 do BICE com um número limitado de outros BIs não permite conclusões acerca do problema ser mais grave nos cursos que adotam o modelo de Bacharelados Interdisciplinares. No entanto, torna-se relevante buscar dados nacionais sobre a evasão nos BIs, visto que, uma das propostas do REUNI, por meio da revisão dos currículos e dos projetos acadêmicos, era, dentre outras, reduzir as taxas de evasão (BRASIL, 2007).

Em relação às turmas que ingressaram a partir de 2012 no BICE, as taxas de evasão apresentam índices menores e como o prazo máximo de integralização ainda não expirou, muitos estudantes ainda estão cursando o BICE. Nesse período, torna-se ainda precoce um diagnóstico a respeito da taxa real de evasão.

Outro dado que chama a atenção, na Tabela 6, é o baixo número de estudantes que concluem o BICE dentro do prazo mínimo de integralização. Dos 455 estudantes

---

integralização, os estudantes podem ser desligados por ofício do reitor, pois o processo de dilatação pode ser indeferido.

que ingressaram em 2012-1, 2012-2 e 2013-1, apenas 48 haviam integralizado o curso até o final de 2015, o que revela o alto índice de retenção no curso.

A evasão universitária tem reflexos negativos não só em âmbito acadêmico, mas também, social e econômica, causando a ociosidade de recursos humanos e físicos. Tais impactos repercutem fortemente em países como o Brasil, onde a democratização da educação superior tornou-se uma das principais aspirações sociais e instrumento da diminuição da desigualdade social. No caso do BICE, a evasão está bem acima da média nacional e, por isso, torna-se necessário compreendê-la e tomar medidas que possam minimizar o problema.

#### 4.2 TRAÇOS DO PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO DO BICE

Para compreender a evasão no BICE, buscou-se conhecer alguns traços do perfil do estudante evadido. Para isso, foi realizado um levantamento a partir dos dados disponíveis na Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UNIFAL – MG, acerca dos estudantes que ingressaram no período de 2009 a 2015. Os dados revelam informações socioeconômicas a respeito dos 545 estudantes considerados evadidos até março de 2016, acerca dos seguintes aspectos: idade atual, sexo, raça, local onde o estudante residia ao ingressar no curso, renda familiar, que tipo de escola frequentou no ensino médio, Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA) no curso, período em que estava matriculado no momento da evasão e total da carga horária cursada pelo estudante evadido.

A Tabela 7 revela que mais da metade (55,96%) dos 545 estudantes que evadiram do BICE, no período de 2009 a 2014, estão (em março de 2016) com idade entre 20 e 25 anos. Esse perfil etário é semelhante ao perfil do conjunto dos 2042 estudantes que ingressaram no curso no mesmo período. Considerando que estes estudantes ingressaram e evadiram no período de 2009 a 2015, essa média de idade é menor na data da evasão. Com isso, pode-se considerar que grande parte destes estudantes ingressaram e evadiram do curso muito jovens.

Tabela 7 - Idade atual (em março de 2016) dos estudantes evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 - 2015.

Idade atual	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	Porcentagem de estudantes evadidos
Até 20	156	7,63	18	3,30
De 20 a 25	1219	59,69	305	55,96
De 26 a 30	432	21,15	141	25,87
De 31 a 35	131	6,41	48	10,57
De 36 a 40	57	2,79	18	3,30
Acima de 40	47	2,30	15	2,75
Total	2042	100	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

A educação superior no Brasil torna-se cada vez mais uma exigência social e do mercado. Quanto antes o estudante ingressa e conclui um curso superior mais cedo disponibiliza mão de obra qualificada para este mercado de trabalho. No entanto, muito tem se discutido sobre as dificuldades psicológicas enfrentadas por estudantes calouros que ingressam na educação superior ainda muito jovens. A transição da adolescência para a vida adulta, maiores responsabilidades e exigências, novos amigos e, muitas vezes, a distância da família, além de outras transformações associadas ao ingresso na educação superior, representam para os estudantes um impacto psicológico que se transformam em inadaptação universitária e, conseqüentemente, evasão. Teixeira *et al.* (2008) esclarecem que o sucesso na adaptação depende de fatores internos e externos, porém, o contexto universitário e ações institucionais têm um papel importante a desempenhar no processo de adaptação do estudante à universidade.

Os dados relativos ao gênero revelaram que a porcentagem entre homens e mulheres ingressantes no BICE, de 2009 a 2015, é bastante equilibrada, sendo que o número de homens é um pouco maior, conforme a Tabela 8. No entanto, entre os estudantes que evadiram do curso, neste período, essa porcentagem masculina sobe para mais de 60%. Esse cenário é semelhante aos dados nacionais que revelaram que o percentual médio de alunas até 2013 foi de 55% no ingresso e 60% na conclusão, do total de cursos de graduação presenciais. De acordo com a análise do IBGE, o crescimento das mulheres na educação superior indica um resultado natural da evolução do papel da mulher na sociedade, mas, por outro lado, sugere que ela

precisa se qualificar mais do que o homem para ingressar no mercado de trabalho. Quanto à maior taxa de evasão entre os homens, a análise diz que esta pode estar associada ao desinteresse ou pelo fato deles começarem a trabalhar mais cedo (MIRANDA, 2014).

A Tabela 8 mostra o equilíbrio entre homens e mulheres no ingresso ao BICE e uma porcentagem maior de homens entre os evadidos, no período de 2009 a 2015.

Tabela 8 - Sexo dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015

Sexo	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	%
Feminino	986	48,28	216	39,63
Masculino	1056	51,71	329	60,39
Total	2042	100	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

A Tabela 9, que apresenta os aspectos raciais dos estudantes do BICE, mostra que mais de 70% destes declaram-se brancos e essa média sobe para quase 80% entre os evadidos. No BICE, o número de estudantes brancos é bem superior à média nacional, que é de 56% em relação às demais categorias (INEP, 2014).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016) disponibilizou dados que mostram que nas universidades brasileiras, no período de 2003 a 2014, o número de autodeclarados pardos passou de 132 mil para 354 mil e os pretos que eram 27 mil, passaram para 92 mil, mostrando que o número de declarados pretos triplicou nas universidades brasileiras.

Esse novo cenário da educação superior no Brasil mostra que a expansão do número de vagas nas universidades e ações como a política de cotas têm contribuído para diminuir a desigualdade racial no acesso à educação superior, que vigorou no Brasil durante séculos. No caso do BICE, os brancos ainda representam a grande maioria dos estudantes, tanto entre os ingressantes quanto entre os evadidos. A porcentagem desta categoria racial sobe de 71,15 no ingresso para 79,81 entre os evadidos, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 - Raça dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 - 2015

Raça	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	%
Amarelo	51	2,49	8	1,46
Branco	1453	71,15	435	79,81
Pardo	389	19,04	82	15,04
Preto	112	5,48	16	2,93
Não Declarado	37	1,81	4	0,73
Total	2042	100	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

A Tabela 10 refere-se à renda familiar dos alunos ingressantes no BICE, no período de 2009 a 2015. Entre os alunos que responderam esta questão no questionário socioeconômico, grande parte (51,27% entre os ingressantes e 48,74% entre os evadidos) tinha renda familiar bruta inferior a 3 salários mínimos. O perfil socioeconômico destes alunos representa bem o processo de expansão do acesso à educação superior, ocorrido nos últimos anos, que aumentou o ingresso de estudantes das classes menos favorecidas economicamente à este nível de escolaridade. Dados da ANDIFES (2016) revelaram que 66,19% dos alunos das universidades federais, que participaram da pesquisa que traçou o perfil socioeconômico dos estudantes, têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo.

Os dados relativos à renda dos estudantes do BICE, sugerem que grande parte deles podem depender de ações de assistência estudantil para se manter na universidade. A relação entre o acesso das classes mais pobres à educação superior e a assistência estudantil é reconhecida pelo REUNI, que estabelece, entre seus objetivos, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior. Para isso, propôs uma ampliação nas políticas de inclusão e assistência estudantil buscando expandir o ingresso de alunos de classes populares na educação superior (BRASIL, 2007). O perfil econômico (TABELA 10) e a quantidade de estudantes evadidos do BICE, mostram a necessidade de efetividade nas ações da assistência estudantil no curso.

Tabela 10 – Renda Familiar Bruta dos ingressantes do BICE

Renda Familiar Bruta	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	%
Até um salário mínimo	58	4,66	12	4,27
Entre 1 e 2 salários mínimos	303	24,39	66	23,48
Entre 2 e 3 salários mínimos	276	22,22	59	20,99
Entre 3 e 5 salários mínimos	316	25,44	70	24,91
Entre 5 e 7 salários mínimos	164	13,20	37	13,16
Entre 7 e 10 salários mínimos	66	5,31	18	6,40
Entre 10 e 20 salários mínimos	50	4,02	16	5,69
Entre 20 e 30 salários mínimos	9	0,72	3	1,06
Total de estudantes respondentes	1242	100	281	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

O fator geográfico dos estudantes evadidos revela que quase 40% residiam em Varginha e mais de 80% no sul de Minas Gerais. Esse é um indicador do caráter regional do curso, que atrai, especialmente, estudantes dessa microrregião. A média de estudantes evadidos que residem em Varginha acompanha a média de ingressantes do curso, porém, os estudantes das demais cidades do sul de Minas evadiram em maior proporção, o que pode ter sido influenciado por gastos com transporte e demanda maior de tempo para chegar à universidade (TABELA 11). No caso específico destes estudantes, a questão geográfica pode estar sendo um fator de evasão.

Tabela 11 - Local de residência dos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 - 2015

Localidade	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	%
MG	1557	76,24	468	85,87
Sul de Minas <sup>7</sup>	1407	68,90	446	81,83
Varginha	836	40,94	217	39,81
Outros Estados	483	23,65	77	14,12
Não Declarado	2	0,09	0	0
Total	2042	100	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

Com relação ao tipo de escola que frequentou, os estudantes do BICE são oriundos, principalmente, de escolas públicas. Tanto em relação ao total de estudantes, quanto entre os evadidos, mantém-se uma média de quase 70% de

<sup>7</sup>Classificação adotada pelo Governo de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/geografia/5671-regioes-de-planejamento/69548-as-regioes-de-planejamento/5146/50444>> Acesso em: 10 mar.

estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública. Os problemas da educação básica, ofertada na rede pública de ensino, podem refletir negativamente no desempenho dos alunos na educação superior que, ao encontrar dificuldades acadêmicas para acompanhar o curso, evadem (BRASIL, 1996). No entanto, no caso do BICE, os dados da Tabela 12 mostraram que a porcentagem de alunos evadidos, tanto de escolas públicas quanto das privadas, acompanha proporcionalmente a porcentagem de ingressantes.

Tabela 12 - Tipo de escola frequentada pelos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015, no ensino médio.

Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio	Número de estudantes ingressantes	%	Número de estudantes evadidos	%
Pública	1382	67,67	368	67,52
Privada	660	32,32	177	32,47
Total	2042	100	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

Quanto ao desempenho acadêmico, os dados revelam que o Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA), representado pela média ponderada do desempenho obtido pelo discente no universo das Unidades Curriculares cursadas, mostra-se muito baixo para os estudantes evadidos. Mais de 80% dos estudantes evadidos apresentavam CDA abaixo de 6 (seis), que é, atualmente, o Coeficiente de Aprovação (CA) mínimo. Esse dado revela o insucesso acadêmico dos estudantes que abandonaram o curso (TABELA 13), e pode estar relacionado à fatores pessoais (cognitivos, emocionais), fatores internos à IES (currículo, processos de ensino e avaliação, alto grau de exigência) e externos às IES (deficiência na educação básica).

Tabela 13 - CDA dos estudantes evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 – 2015

CDA	Número de estudantes evadidos	Porcentagem
Igual a 0	58	10,64
Entre 0 e 3	237	43,48
Entre 3 e 6	191	35,04
Entre 6 e 8	52	9,54
Entre 8 e 10	7	1,28
Total	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

Além do rendimento acadêmico, torna-se relevante, para compreender a evasão no curso, a identificação do momento em que o aluno evade. A Tabela 14 revela que grande parte (mais de 60%) dos estudantes que evadiram do BICE, entre 2009 e 2015, estavam matriculados no 1º ou 2º períodos do curso. Uma das características dos Bacharelados Interdisciplinares é a flexibilidade no itinerário formativo, por isso, a partir do 2º período, o estudante pode optar por cursar disciplinas de diferentes períodos, não se atendo, necessariamente, à sequência estabelecida pela dinâmica curricular do curso. Apesar disso, a grande quantidade de alunos que evadiram no 1º período indicam a necessidade de ações voltadas, especialmente, para os ingressantes, que o auxiliem na adaptação universitária e minimizem a evasão no curso (TEIXEIRA et al., 2008).

Tabela 14 - Período em que os estudantes do BICE evadiram

Período de evasão	Número de estudantes evadidos	Porcentagem
1º	257	47,15
2º	105	19,26
3º	75	13,75
4º	43	7,88
5º	32	5,87
6º	33	6,05
Total	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL – MG (2016).

A carga horária cursada pelo aluno evadido também contribui para compreender, em termos de início ou não do curso, em que momento o aluno abandonou o curso. A Tabela 15 revela que quase 90% dos estudantes que evadiram do BICE, ainda não tinham cursado a metade da carga horária necessária para a integralização do curso. Quase 80% dos estudantes evadiram antes de completar 30% da carga horária e mais de 40% não concluíram nenhuma disciplina computando 0 (zero) de carga horária cursada. Os dados das tabelas 14 e 15 podem indicar duas coisas diferentes: a) desistência do estudante após pouco tempo frequentando o curso ou b) insucesso acadêmico, em que, mesmo há algum tempo frequentando o curso, o estudante não consegue transpor os períodos iniciais e nem ser aprovado nas Unidades Curriculares. A evasão dos alunos que frequentaram o curso por um período de tempo muito curto pode estar ligada mais às questões externas ou pessoais. Nesse caso, as ações institucionais para evitar a evasão tornam-se bastante restritas.

Tabela 15 - Total de Carga Horária cursada pelos estudantes evadidos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, ingressantes no período de 2009 - 2015

Total de Carga horária cursada	Número de estudantes evadidos	%
0%	220	40,36
Entre 0 e 30%	209	38,34
Entre 30 e 50%	57	10,45
Maior que 50%	59	10,82
Total	545	100

Fonte: Elaborada a partir de dados da UNIFAL - MG (2016).

A pesquisa realizada a partir dos dados institucionais, relativos aos alunos ingressantes no BICE, no período de 2009 a 2015, revelou alguns traços predominantes do estudante evadido, que são: aluno jovem, homem, de baixa renda, residente no Sul de Minas, oriundo de escola pública e que evadiu no início do curso apresentando um CDA baixo. As informações do perfil do aluno evadido do BICE, podem contribuir para o direcionamento das ações institucionais aos estudantes em determinadas situações mais propensas à evasão.

#### 4.3 FATORES DE EVASÃO NO BICE

A evasão é considerada um fenômeno multifatorial e complexo (TINTO, 1975; LOBO, 2012). Para compreender este fenômeno no BICE, de forma mais ampla, fez-se necessário, identificar os fatores que o tem influenciado, a partir da ótica dos evadidos.

No caso do BICE, o caráter multifatorial da evasão pode ser identificado nas respostas dos participantes da pesquisa que assinalaram o seu grau de concordância a respeito de 23 fatores considerados influenciadores da evasão e da descrição de outros fatores não abordados no questionário. Assim, os dados da pesquisa corroboraram com o referencial teórico (TINTO, 1975; BRASIL 1996; LOBO, 2012) mostrando que a decisão de evadir do BICE ocorreu, na maioria das vezes, por um conjunto de fatores internos à IES, externos à IES e/ou pessoais. O Gráfico 4 mostra a quantidade de fatores considerados influenciadores da evasão apontados por cada grupo de estudantes.

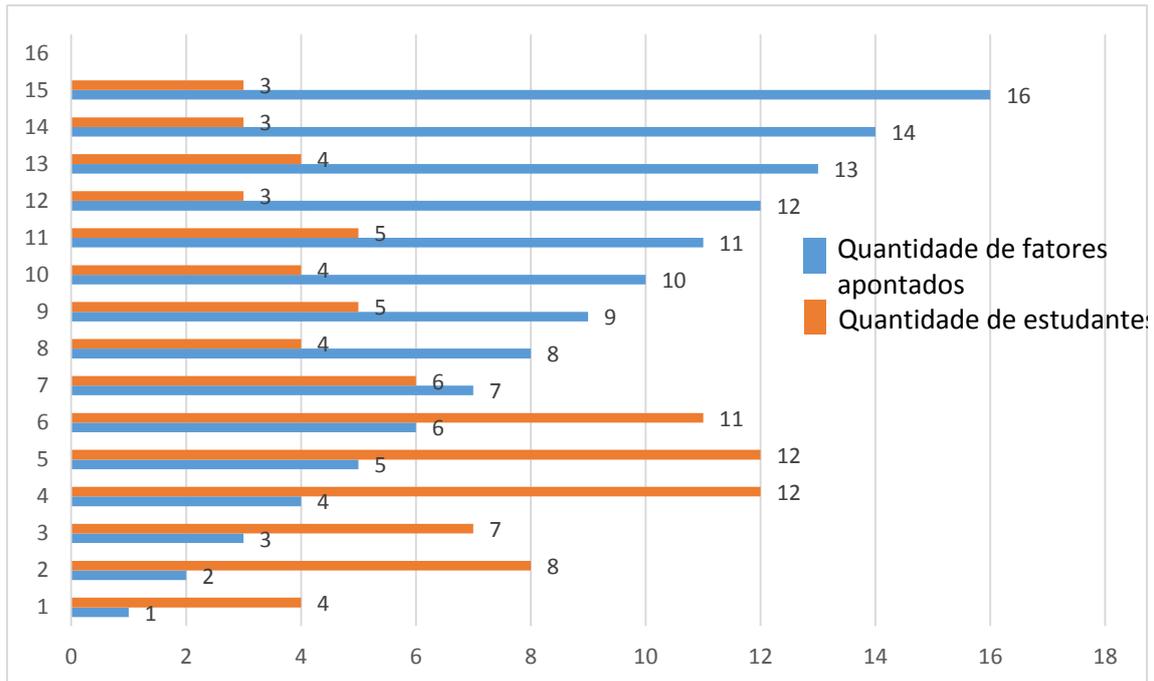


Gráfico 4 - Quantidade de fatores apontados como influenciadores da evasão por quantidade de estudantes respondentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Dos 91 estudantes que responderam ao questionário, apenas quatro apontaram um único fator como influenciador de sua decisão de evadir, sendo este de ordem pessoal. Três destes estudantes indicaram o interesse por outro curso, e um outro alegou problemas pessoais. Os demais 87 respondentes evidenciaram mais de um fator, que refere-se a mais de uma perspectiva (interna, externa e pessoal). Quase 80% dos estudantes apontaram 4 fatores ou mais como influenciadores de sua evasão do curso.

Os resultados da pesquisa demonstram que, no caso do BICE, a evasão tem ocorrido, predominantemente, por um conjunto de elementos ligados a diferentes perspectivas (interna, externa e pessoal) que, associados, levam o aluno a desistir do curso. As pesquisas de Souza, Petró e Gessinger (2012) e de Morosini *et al.* (2012), também apresentam resultados nesta direção, concluindo que as causas da evasão podem estar, em maior ou menor grau, relacionadas às condições da instituição ou do curso, ou se relacionam a aspectos externos à instituição/curso ou mesmo a aspectos pessoais. A identificação dos fatores e sua classificação de acordo com a perspectiva (interna, externa e pessoal) é relevante para subsidiar as ações institucionais, indicando em que esferas e grau a IES poderá atuar.

A seguir são apresentados e discutidos os fatores da evasão no BICE. Tais fatores foram enumerados de 9 a 31 (F9 a F31), de acordo com o número da questão apresentada no questionário e estão classificados de acordo com a perspectiva interna, externa e pessoal.

#### 4.3.1 Fatores internos à IES

Os fatores internos são aqueles de ordem institucional relacionados às questões acadêmicas, como currículo; questões didático-pedagógicas; programas institucionais de apoio ao estudante, estrutura física, entre outros (CEEEUP, 1996). Na tabela 16 estão reunidos os fatores internos que compuseram o questionário da pesquisa, e que foram avaliados pelos evadidos por meio de uma escala tipo *Likert*, onde 1 é Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente.

Neste aspecto, os fatores mais apontados pelos estudantes foram a dificuldade de participar de atividades desenvolvidas na universidade (F15) e os conteúdos e programas de ensino das disciplinas (F16).

Tabela 16 - Fatores internos da evasão no BICE

Fatores causais da evasão	Grau de Concordância / escala Likert (%)					Total %
	1	2	3	4	5	
F15- Dificuldade de participar de atividades desenvolvidas na Universidade	14,3	22	22	22	19,8	100
F16- Os conteúdos e programas de ensino das Disciplinas	13,2	26,4	19,8	26,4	14,3	100
F28- A falta ou insuficiência da Assistência Estudantil	28,6	17,6	18,7	19,8	15,4	100
F17- A relação teoria e prática desenvolvida no curso	16,5	25,3	25,3	18,7	14,3	100
F18- O grau de dificuldade das disciplinas	26,4	23,1	18,7	18,7	13,2	100
F21- Características e qualidades do curso	22	27,5	24,2	17,6	8,8	100

(continua)

Tabela 16 - Fatores internos da evasão no BICE

(conclusão)

Fatores causais da evasão	Grau de Concordância / escala Likert (%)					Total %
	1	2	3	4	5	
F26- O desempenho do estudante no curso	27,5	25,3	20,9	19,8	6,6	100
F19- Estrutura de apoio ao ensino de graduação (monitoria, PTA ou outras)	22	31,9	24,2	13,2	8,8	100
F13- As condições de alimentação no campus	23,1	25,3	28,6	14,3	8,8	100
F22- Preparo didático-acadêmico do corpo docente do curso	18,7	36,3	25,3	9,9	9,9	100
F12- A estrutura física do campus	35,2	26,4	22	8,8	7,7	100
F14- As normas de funcionamento da UNIFAL –MG	25,3	37,4	20,9	11	5,5	100
F23- Problema de relacionamento com os professores	41,8	33	8,8	9,9	6,6	100
F24- Problema de relacionamento com os outros estudantes	52,7	26,4	12,1	5,5	3,3	100

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A dificuldade de participar das atividades desenvolvidas na universidade (41,8%) e os conteúdos e programas de ensino das disciplinas (40,7%) foram os fatores de evasão mais apontados pelos evadidos, no âmbito interno. O primeiro fator pode estar relacionado às condições dos estudantes como o fato de muitos estudarem a noite (52%), residiam em outra cidade (34%) ou ainda encontraram dificuldade para conciliar estudo e trabalho (48,4%). O segundo fator mais apontado está relacionado às características do curso como a relação teoria e prática desenvolvida ou mesmo à forma como os conteúdos são trabalhados. A associação destes fatores contribuiu para o desencanto dos estudantes com o curso, visto que dos 37 participantes da pesquisa que apontaram os conteúdos e programas de ensino das disciplinas como um fator de evasão também afirmaram ter se desencantado com o curso. Estes dados

sugerem a importância da adequação das atividades do curso a alguns aspectos da realidade dos estudantes e da revisão constante do currículo e metodologias de ensino.

Essa dificuldade de participar das atividades desenvolvidas na universidade pode estar relacionada, também, à questões pessoais dos estudantes, porém as condições de participação podem ser facilitadas ou não pela instituição. No caso do BICE, esse fator parece estar mais relacionado às questões internas, pois, nas questões descritivas, os estudantes apontaram incompatibilidade de horário e condições que permitissem sua participação em algumas atividades desenvolvidas no curso como pesquisa, extensão e monitoria. Neste caso, a IES precisa estar atenta às especificidades de dois grupos em especial: os estudantes do noturno que trabalham e aqueles que não residem em Varginha e que, por depender de transporte intermunicipal, apresentam maiores dificuldades de estar na universidade em turnos diferentes. As atividades realizadas além da sala de aula precisam estar condicionadas a atender de forma mais ampla possível, as diferentes condições dos alunos.

Os conteúdos e programas de ensino das disciplinas se referem à questões específicas do curso e sugerem a necessidade da constante revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC) às transformações sociais, adaptando-se ao contexto regional. Nas respostas descritivas foram apontadas, por exemplo, questões metodológicas de ensino e avaliação que, no entendimento dos estudantes, refletem negativamente no rendimento, gerando reprovações e evasão. A sustentabilidade de um curso está condicionada ao desenvolvimento de conteúdos significativos desenvolvidos por meio de metodologias de ensino adequadas.

A falta ou insuficiência da assistência estudantil (F28) foi apontada por 35,2% dos respondentes como sendo um fator de evasão. A necessidade de apoio aos estudantes de baixa renda é fundamental, especialmente, no atual contexto de expansão da educação superior que resultou no aumento do ingresso de estudantes das classes C e D a este nível de ensino. Embora a quantidade de recursos da assistência estudantil seja determinada pelo MEC, cabe à universidade estabelecer critérios de seleção dos beneficiários e a forma como os recursos serão divididos. Por isso, é importante que tais critérios sejam os mais eficientes possíveis no sentido de garantir a permanência dos estudantes que dependem desse mecanismo de

assistência.

Fatores internos como as características e qualidade do curso (F21) e a relação teoria e prática desenvolvida no curso (F17) foram apontados por 26,4% e 33%, respectivamente, como fatores de evasão no BICE. Estes fatores aparecem em pesquisas nacionais (SOUZA; PETRÓ; GESSINGER, 2012; BRASIL, 1996) como alguns dos principais motivadores da evasão universitária no Brasil. Por isso, cabe à instituição estabelecer critérios de qualidade, socialmente relevantes, estabelecendo uma relação coerente entre a teoria e a prática dos conhecimentos desenvolvidos no curso, para que possa se estabelecer como um curso atrativo para os que buscam um diploma de educação superior.

Fatores relacionados ao desempenho acadêmico dos estudantes também foram apontados como influenciadores da evasão no BICE. Dos respondentes, 31,9% concordaram com o desempenho no curso (F26) e 26,4% com o grau de dificuldade das disciplinas (F18), como sendo fatores de evasão. Nas respostas descritivas, os estudantes destacaram a dificuldade nas disciplinas de matemática e as inúmeras reprovações como fatores que os desmotivaram e contribuíram para o abandono do curso. Embora os fatores F18 e F26 não apareçam entre os mais apontados pelos respondentes do questionário, dados relativos ao CDA mostraram que 80% dos evadidos estavam com CDA abaixo de 6.

Esses fatores relativos ao desempenho dos estudantes podem estar relacionados a outros fatores internos como a estrutura de apoio ao ensino de graduação (F19) e preparo didático-acadêmico do corpo docente do curso (F22), que foram apontados por 22% e 19,8% dos respondentes, respectivamente. As ações de apoio aos estudantes de graduação envolvem atividades de ensino (monitorias, tutorias, reforço ou nivelamento), orientação educacional, além de outras que possam dar suporte ao estudante diante das dificuldades encontradas. Considerando que a educação básica no Brasil apresenta deficiências, muitos estudantes não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados na educação superior e, no caso do BICE, as disciplinas de matemática são um exemplo. Nesses casos, as atividades de apoio ao ensino de graduação e o preparo dos professores, tanto em relação aos conhecimentos quanto às metodologias adotadas, são cruciais para a superação dos déficits de aprendizagem dos estudantes.

Tanto a estrutura de apoio ao ensino de graduação, quanto o preparo didático-

acadêmico do corpo docente do curso, são de ordem estritamente internas e exigem da comunidade acadêmica a reflexão acerca de mecanismos centrados na aprendizagem dos estudantes, que possam ser desenvolvidos dentro ou fora da sala de aula. Tais mecanismos envolvem ações de formação em serviço docente, bem como a implementação das atividades, além das aulas, voltadas para superação de problemas de aprendizagem.

As condições de alimentação no campus (F13), a estrutura física (F12) e as normas de funcionamento da instituição (F14), tiveram uma menor incidência de apontamentos. No entanto, aperfeiçoar instalações físicas e serviços ofertados podem contribuir para melhorar as condições de permanência dos estudantes. Nestes aspectos ligados às condições do campus, os alunos apontaram, nas questões descritivas, problemas de insuficiência de exemplares na biblioteca e o excesso de estudantes por turma nos primeiros períodos. Com a construção do novo *campus* e consolidação do curso após 6 (seis) anos de funcionamento, melhoraram-se estas condições. Os estudantes apontaram alguns aspectos como o restaurante universitário e a moradia estudantil como importantes ações que ainda não foram implementadas e que contribuiriam para a permanência no curso. No entanto, os cortes de investimentos na educação superior, a partir dos dois últimos anos, podem comprometer a execução de projetos e o adequado funcionamento das IFES.

Problemas de relacionamento com professores (F23), com 16,5% e com estudantes (F24) com 8,8% também foram indicados, porém, mostram-se fatores pouco relevantes para a evasão. Nestes casos, a comunidade acadêmica pode trabalhar para a construção de uma cultura de cooperação e tolerância à diversidade. Apesar da lógica de competição intrínseca à ideologia neoliberal, é dever da universidade incentivar ações que promovam o bem estar de todos.

Os fatores internos analisados, na maioria das vezes, permitem uma grande margem de atuação por parte da instituição, no sentido de transformar positivamente a realidade, visto que, dependem de forma reduzida de fatores externos.

#### 4.3.2 Fatores externos à IES

Os fatores externos da evasão dizem respeito às questões que têm reflexos internos aos cursos, mas que não se referem estritamente ao ambiente universitário

(CEEEUP, 1996).

Na Tabela 17 apresenta-se os fatores externos abordados no questionário, dos quais destacaram-se a dificuldade de conciliar trabalho e estudo (F29), com 48,4% de concordância e a situação econômica (F27), com 38,5%.

Tabela 17 - Fatores externos da evasão no BICE

Fatores causais da evasão	Grau de Concordância / escala Likert (%)					Total %
	1	2	3	4	5	
F29- Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	26,4	14,3	11	24,2	24,2	100
F27- A situação econômica	35,2	14,3	12,1	20,9	17,6	100
F11- O fator geográfico (a distância que o campus ficava da sua cidade ou casa	29,7	19,8	15,4	17,6	17,6	100
F20- As perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e status profissional para os formados no BICE	22	23,1	27,5	16,5	11	100
F30- A falta ou o pouco incentivo da família	47,3	25,3	8,8	13,2	5,5	100
F25- A formação básica do estudante no ensino médio	41,8	19,8	20,9	11	6,6	100

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Tanto a dificuldade de conciliar trabalho e estudo como a situação econômica dos estudantes são fatores apontados em diversas pesquisas (SOUZA; PETRÓ; GESSINGER, 2012; MOROSINI et al., 2012; AMARAL, 2013; LOURENÇO, 2014). Tais fatores mostram-se relacionados à realidade nacional de um país que recentemente tem possibilitado um maior ingresso de jovens, provenientes das classes C e D, na educação superior. A necessidade conciliar trabalho e estudo e a situação econômica desprivilegiada contribuem de forma significativa para a evasão na educação superior, pois quando a conciliação não é possível, o estudante tem que optar pelo trabalho necessário à sua sobrevivência. O atual contexto mostra que, para além da democratização do acesso, torna-se urgente a democratização da permanência (PAULA, 2011; PAULA; FERNANDES LAMARRA, 2011). Conforme

afirma Paula (2011), sem equidade não se pode falar em democratização da educação superior, tornando fundamental garantir a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas.

A questão geográfica (F11) foi apontada por 35,2% dos estudantes respondentes. O BICE recebe muitos estudantes de cidades próximas a Varginha que buscam uma universidade pública e federal. Conforme os dados relativos ao aspecto geográfico, cerca de 28% dos estudantes que se matricularam no BICE, no período de 2009 a 2015, são de cidades do Sul de Minas (exceto Varginha). Em relação aos evadidos, esta porcentagem sobe para 42%. Apesar de residirem em cidades próximas à Varginha, o deslocamento de outra cidade requer o ônus do gasto com transporte e maior demanda de tempo, o que torna a questão geográfica um fator que contribui para a evasão.

Outro aspecto externo também bastante apontado na pesquisa, como influenciador da evasão no BICE, foi em relação às perspectivas de mercado de trabalho, status e remuneração (F20), com 27,5%. A baixa remuneração no mercado de trabalho diminui a procura pelos cursos e aumenta a propensão à evasão, pois a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e receber uma remuneração que lhe garanta uma sobrevivência digna é uma das principais motivações para se buscar um curso superior (CEEEUP, 1996). Vale ressaltar ainda que o modelo dos BI, por ser uma proposta recente, pautada numa formação generalista e não direcionada a profissionalização do estudante no 1º ciclo (BI), pode gerar desconfiança quanto ao futuro profissional dos egressos.

Outros fatores também apontados foram a falta ou pouco incentivo da família (F30) com 18,7% e a formação básica no ensino médio (F25) com 17,6%. No primeiro caso, as ações da instituição são limitadas por estarem relacionadas às questões que extrapolam os muros da universidade, porém podem ser reforçadas ou atenuadas por questões internas.

Com relação à formação básica deficiente, a CEEEUP afirma que:

A precária formação escolar de muitos dos universitários, devida à desestruturação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. A "falta de base" do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso (BRASIL, 1996, p.31).

Com relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por conta de uma formação básica deficiente, a CEEEUP (BRASIL, 1996), sugere oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com baixo desempenho e ações específicas para as disciplinas com altas taxas de reprovação.

Apesar de os fatores externos estarem relacionados a questões que, muitas vezes, fogem do controle da instituição, podem ser reforçados ou minimizados por ações institucionais direcionadas ao combate da evasão.

#### 4.3.3 Fatores pessoais

Os fatores pessoais estão relacionados às características individuais do estudante e, embora possam também estar inter-relacionados às dimensões internas e externas, referem-se, mais especificamente, às questões como habilidades e personalidade do estudante.

Os resultados da pesquisa mostraram que os aspectos pessoais tiveram grande influência na decisão dos estudantes de evadir do BICE. Nesta perspectiva, destacam-se o interesse por outro curso (F10), com 49,5%) e o desencanto com o curso (F31), com 42,9%.

Tabela 18 – Fatores pessoais da evasão no BICE

Fatores causais da evasão	Grau de Concordância / escala Likert (%)					Total %
	1	2	3	4	5	
F10- Interesse por outro curso	18,7	19,8	12,1	17,6	31,9	100
F31- Desencanto com o Curso (o curso não era o que eu pensava)	20,9	14,3	22	20,9	22	100
F9- Problemas pessoais	31,9	17,6	16,5	23,1	11	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Dentre os 45 evadidos que responderam que o interesse por outro curso influenciou da sua decisão de evadir, 41 afirmaram ter efetivado o ingresso em outro curso superior. O interesse por outro curso já poderia ser algo anterior ao ingresso do estudante no BICE, porém, por algum motivo, o estudante ingressou no BICE e não no outro curso que também tinha interesse. O próprio sistema de ingresso do SISU,

adotado pelo BICE, favorece, muitas vezes, para que o estudante ingresse em um curso no qual sua nota no ENEM foi suficiente e que poderia não ser sua primeira opção.

A decisão de abandonar o BICE e ingressar em outro curso, pode ainda estar relacionada ao fato de que a média de idade dos estudantes do BICE é baixa, com mais de 50% dos evadidos com idade atual inferior a 25 anos. Além das dificuldades de adaptação à vida universitária, o jovem pode ainda não estar maduro o suficiente para a escolha da profissão, mesmo em um bacharelado interdisciplinar, onde a escolha profissional pode ser postergada a um segundo ciclo, porém, deve ocorrer na área de conhecimento, no qual o BI está inserido.

O interesse por outro curso pode, ainda, estar relacionado ao outro fator pessoal, também bastante apontado que é o desencanto com o BICE. Dos 45 estudantes que apontaram interesse por outro curso, 29 também apontaram desencanto com o curso. Os resultados sugerem que estes estudantes possam ter se interessado por outro curso após se desencantarem com o BICE e, por isso, evadiram para ingressar em um outro curso.

Portanto, tanto o desencanto com o curso quanto a decisão de evadir do BICE e ingressar em outro curso pode ter sido motivada por fatores estritamente pessoais, mas também pode ter sido reforçada por fatores internos ao curso e à instituição. Tinto (1975) e Andriola; Andriola e Moura (2006), ressaltam que as experiências vivenciadas pelo estudante no curso, contribuem para redefinir suas intenções e compromissos iniciais, determinando sua permanência ou evasão.

O fator Problemas pessoais (F9) foi apontado por 34,1% dos respondentes e, nestes casos, as ações institucionais são limitadas, concentrando-se em ações de apoio psicológico oferecido aos estudantes.

Os resultados sugerem que, apesar de serem apontados por grande quantidade de estudantes, os fatores pessoais mostram-se relacionados a outros fatores, especialmente, de ordem interna ao curso ou à IES.

#### 4.3.4 As interseções dos fatores internos, externos e pessoais

Estudos causais da evasão na educação superior (TINTO, 1975; BRASIL, 1996; LOBO, 2012) costumam classificar suas causas em internas, externas e

peçoais. No entanto, reconhece-se que tais perspectivas não se estabelecem de forma independente, visto que uma causa ou fator influenciador da evasão pode estar relacionado às diferentes dimensões, ou seja, determinados fatores podem ser considerados na perspectiva pessoal e interna à IES, pessoal e externa à IES, interna e externa à IES ou mesmo pessoal, interna e externa.

No caso da evasão no BICE, a interseção de fatores e perspectivas mostrou-se uma realidade observada a partir da relação entre os resultados da pesquisa documental e empírica e da relação entre os fatores influenciadores da evasão apontados pelos estudantes que responderam ao questionário. A Figura 6 representa os fatores da evasão no BICE, na interseção das diferentes perspectivas.

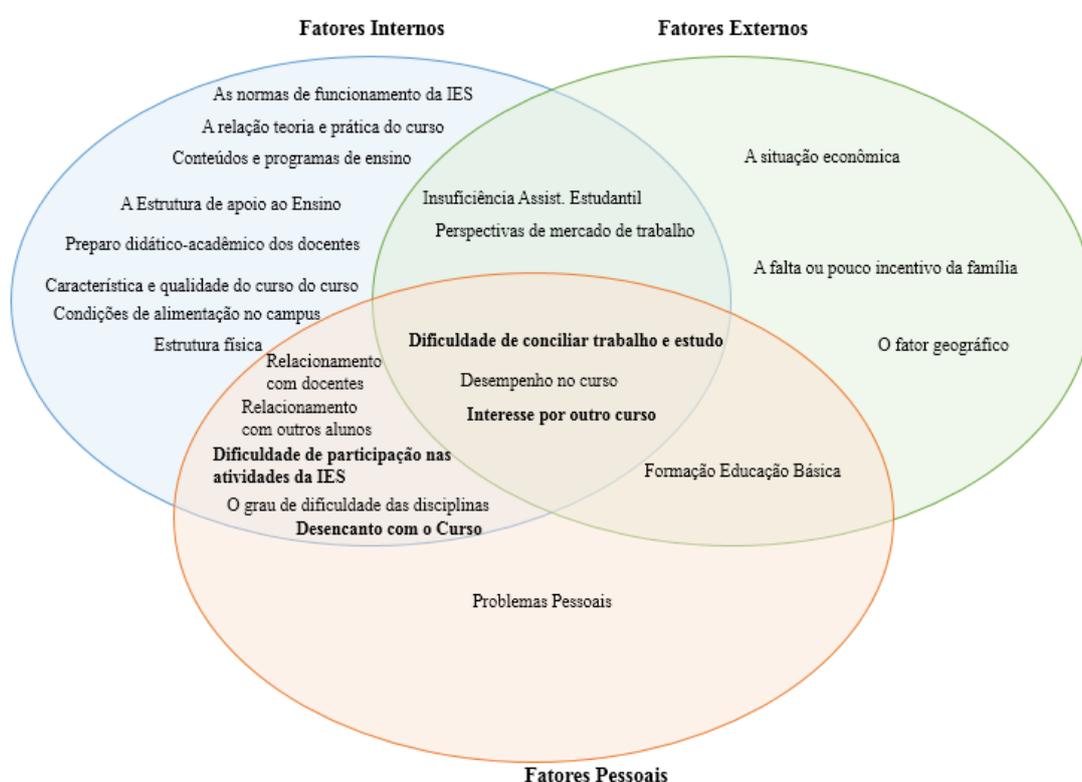


Figura 6 – Interseção de fatores internos, externos e pessoais  
Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Dentre os fatores mais apontados como influenciadores da evasão no BICE, destacaram-se o interesse por outro curso (49,5%), a dificuldade de conciliar trabalho e estudo (48,4%), o desencanto com o curso (42,9) e a dificuldade de participar das atividades da IES (41,8%), sendo que todos estes mostraram-se relacionados aos aspectos internos do curso ou da IES. Além disso, dos 23 fatores investigados, 11 foram classificados em interseção de perspectiva e apenas 5 não apresentaram

relação com aspectos internos do curso ou da IES.

A falta ou insuficiência da assistência estudantil e perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e *status* profissional foram classificados na interseção de fatores internos e externos à IES.

A assistência estudantil configura-se como um importante mecanismo de apoio à permanência do estudante de baixa renda na educação superior. Por conta das condições sociais e econômicas do estudante, a dependência dos recursos da assistência estudantil está associada a fatores externos e pode se tornar determinante para a evasão ou permanência do estudante. Internamente, algumas questões podem influenciar na efetividade dessa política, como: o valor dos auxílios, os critérios de distribuição, além de fatores relacionados a processos internos de concessão dos benefícios. Dados da Andifes (2016), mostraram que, nos últimos 10 anos, houve uma significativa mudança no perfil econômico do estudante universitário, sendo que mais de 60% tem renda familiar média de 1,5 salário mínimo. No caso do BICE, mais da metade (51,27%) dos ingressantes, que responderam esta questão no questionário socioeconômico, declararam renda familiar inferior a 3 (três) salários mínimos e mais de 35% dos respondentes, do questionário aplicado aos evadidos, afirmaram que a falta ou insuficiência da assistência estudantil foi um fator de evasão. Assim, a assistência estudantil pode estar associada a fatores econômicos externos, bem como fatores internos de efetividade na utilização dos recursos pela instituição de ensino.

As perspectivas profissionais do curso são influenciadas por fatores externos como o mercado de trabalho, que oferece condições que variam de acordo com diversas questões como a área de conhecimento e demanda de profissionais no mercado. No entanto, a qualidade do curso é um fator exclusivamente interno e que exerce grande influência na inserção e sucesso do egresso neste mercado de trabalho. Dos 26 evadidos que apontaram as perspectivas de mercado como um fator de evasão, 15 apontaram também a qualidade do curso. Assim, a perspectiva de mercado de trabalho para determinado curso, dependerá das características do mercado que lhes são externas, mas também da qualidade do curso que podem ou não influenciar positivamente nesta perspectiva de inserção no mercado.

Na interseção das perspectivas interna e pessoal aparecem a dificuldade de participação nas atividades da Instituição, o grau de dificuldade das disciplinas, o desencanto com o curso e as dificuldades de relacionamento com os docentes ou com

os demais estudantes.

A dificuldade de participação nas atividades da instituição podem estar relacionadas às condições pessoais de cada aluno, porém nas questões descritivas, os evadidos apontaram situações internas do curso que dificultam tal participação. Foram citadas questões como o horário das monitorias e as condições para desenvolver pesquisa e extensão que dificultam o acompanhamento das atividades e a conclusão dos componentes curriculares do curso.

O grau de dificuldade das disciplinas é um fator relacionado tanto com as condições pessoais de cada aluno quanto ao nível de exigência do curso e metodologias de ensino e aprendizagem. O Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA) dos evadidos do BICE, mostra-se abaixo de 6 para mais de 90% dos evadidos e estes apontam, sobretudo, a dificuldade das disciplinas de matemática. Embora sejam reconhecidas as dificuldades pessoais, os evadidos relacionam esta dificuldade, principalmente, às questões internas do curso como metodologias de ensino e avaliação e o alto grau de exigência nas disciplinas.

O desencanto com o curso pode estar relacionado a fatores pessoais como a escolha da profissão quando o estudante é recém egresso da educação básica e ainda muito jovem. Quando isto ocorre e o estudante percebe que o curso escolhido não é adequado às suas habilidades, formação ou vocação, acaba evadindo e ingressando em outro curso superior (CEEEUP, 1996). Porém, este desencanto com o curso pode não ser um fator que se relacione, exclusivamente, às características e questões pessoais dos estudantes, podendo ter sido influenciado ou reforçado por fatores internos. Os resultados da pesquisa mostraram que, dos 39 estudantes que apontaram o desencanto com o curso como um fator de evasão, 35 também apontaram fatores internos. Questões internas do curso e da instituição como infraestrutura, qualidade ou currículo do curso e desempenho nas disciplinas podem ter contribuído para que o estudante se desencantasse com o BICE, abandonando a educação superior ou buscando outro curso.

Os problemas de relacionamento com docentes ou com outros estudantes estão relacionados às características pessoais destes dois grupos, porém, a qualidade destas relações podem ser afetadas pela cultura organizacional interna. Neste aspecto, a instituição pode trabalhar a construção de uma cultura de cooperação, respeito às diferenças e combate a qualquer tipo de discriminação ou intolerância de

qualquer natureza.

Na interseção das perspectivas pessoal e externa está a formação na educação básica. Este fator pode estar associado às condições pessoais dos alunos e à qualidade da educação básica que, no caso do Brasil, tem apresentado resultados insatisfatórios. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostram que, em 2015, a média nacional em língua portuguesa e matemática foi de 267 pontos, sendo que a escala máxima é 400 pontos. No caso de língua portuguesa, a faixa de conhecimento dos estudantes ainda está abaixo do nível de 300 pontos, que é considerado o adequado pelo Movimento Todos pela Educação. Para matemática, o nível desejado de conhecimento fica na faixa de 350 e este último resultado foi o pior desde 2005 (SAEB, 2016).

Por fim, três fatores foram classificados dentro da interseção das perspectivas interna, externa e pessoal, sendo eles: o interesse por outro curso, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o desempenho no curso.

O interesse por outro curso pode ter sido influenciado por questões pessoais, em que o aluno, por exemplo, não se identificou com o curso. Pode, ainda, ter sido motivado por diversos fatores externos como perspectivas de mercado de trabalho, aspectos econômico ou dificuldade de conciliar trabalho e os estudos do BICE. Por fim, pode ter se interessado por outro curso devido a fatores internos, ligados à qualidade ou característica do curso ou da IES, que o fizeram se desencantar com o BICE e buscar outro curso superior, como fez 41 estudantes participantes da pesquisa.

A dificuldade de conciliar trabalho e estudo, que foi apontada por 48,4% dos respondentes, como um fator de evasão, pode variar de acordo com as características pessoais de cada estudante, porém, é também influenciada por fatores externos e internos. A necessidade de trabalhar pode estar ligada a condição econômica dos estudantes do BICE, já que quase a metade (48,74%) dos estudantes evadidos declararam renda familiar bruta inferior a 3 salários mínimos. Quando as condições não são favoráveis para conciliar as duas atividades, os estudantes são obrigados a optar pela garantia de seu sustento e abandonam o curso. A pesquisa revelou que estas condições, que variam de acordo com o curso, no caso do BICE, podem não estar sendo favoráveis, tornado este fator também influenciado por questões internas.

Dos 44 estudantes que apontaram a dificuldade de conciliar trabalho e estudo

como fator de evasão, 27 ingressaram em outro curso, o que sugere que esta dificuldade possa estar relacionada às questões mais específicas do BICE, visto que, muitos evadidos não desistem da educação superior. Além disso, do total dos 91 estudantes evadidos que responderam ao questionário, 49 eram do período noturno, e destes 28 concordaram que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo foi um fator que influenciou sua decisão de evadir. Esta dificuldade não está limitada aos alunos do noturno, visto que 21 evadidos do integral também apontaram este fator. Isso revela a necessidade do curso em criar mecanismos que ofereçam ao estudante trabalhador possibilidades adequadas de formação. Essa atenção ao estudante trabalhador vai ao encontro de outro dado da pesquisa que revelou que 38 respondentes concordam que a dificuldade de participar das atividades desenvolvidas na universidade foi um fator de evasão, e destes, 21 eram do noturno e 17 do integral.

O desempenho no curso é considerado um fator interno, porém, apresenta interseções com as perspectivas pessoal e externa. Forgiarini e Silva (2007) reconhecem, por exemplo, a influência dos fatores pessoais no mal desempenho do aluno, no entanto, alertam para a necessidade de se romper com o estigma de culpabilizar o aluno ou a família pelo fracasso escolar, reconhecendo uma proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais.

O mal desempenho no curso, pode estar, por exemplo, sendo influenciado por uma formação básica deficitária. Arruda (2008) destaca que, por conta da flexibilização do acesso à educação superior, muitos alunos ingressam neste nível de ensino, sem o domínio efetivo das disciplinas da educação básica e isto impõe algumas questões às IES, no sentido de superar tais deficiências. Os dados do BICE revelaram um desempenho insatisfatório para quase 90% dos evadidos, o que sugere a necessidade de atividades de apoio à aprendizagem.

Os fatores internos à instituição também influenciam significativamente no desempenho de seus estudantes. Diversas ações podem ser implementadas pela IES, como: ações de apoio, especialmente, em relação às deficiências de aprendizagem e aprimoramento das metodologias de ensino e aprendizagem, dentre outras, podem contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes no curso.

Os resultados da pesquisa reforçam o modelo de integração desenvolvido por Tinto (1975), que leva em consideração as características individuais do estudante que, associadas às experiências vividas por ele no decorrer do curso, determinaram

sua permanência ou evasão. O autor, apesar de reconhecer a influência das características pessoais e demográficas do discente, destaca a integração acadêmica e social à instituição como principal fator de influência da decisão dos estudantes em continuar na IES ou evadir. No caso do BICE, a pesquisa mostrou forte influência dos fatores pessoais e externos, porém, estes apresentam-se em interseção, especialmente com os fatores internos à instituição e ao curso, o que demonstra a importância do reconhecimento da responsabilidade da IES em relação à evasão.

Conforme Andriola, Andriola e Moura (2006), o estudante chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos. Ao interagir com o ambiente acadêmico e social da instituição, redefini suas intenções e compromissos, o que o leva a evadir ou não. Apesar das características demográficas e pessoais do estudante, as características do curso e instituição, associadas às experiências do estudante durante o curso, influenciarão sua decisão por persistir ou evadir.

A partir dos resultados da pesquisa, pode-se caracterizar a evasão no BICE como multifatorial e com interseção das perspectivas interna, externa e pessoal. Assim, reconhece-se a responsabilidade da instituição quanto à evasão do estudante e aponta-se para a necessidade de múltiplas ações que possam contribuir para reforçar as intenções e compromissos dos estudantes em continuar e concluir o curso.

Na próxima seção são apresentadas algumas propostas de ações de apoio à permanência do estudando, que poderão contribuir para minimizar o problema da evasão no curso.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A análise dos dados da pesquisa permitiram ter uma visão mais clara e objetiva da evasão no BICE e, embasada nisso, propõe-se intervenções ao problema por meio de três grupos de ações, que são: a) Criação de uma Comissão de Estudo e Acompanhamento da evasão no curso; b) Criação de um Centro de Orientação ao estudante; e c) Atividades de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Tais ações estão representadas na Figura 7.

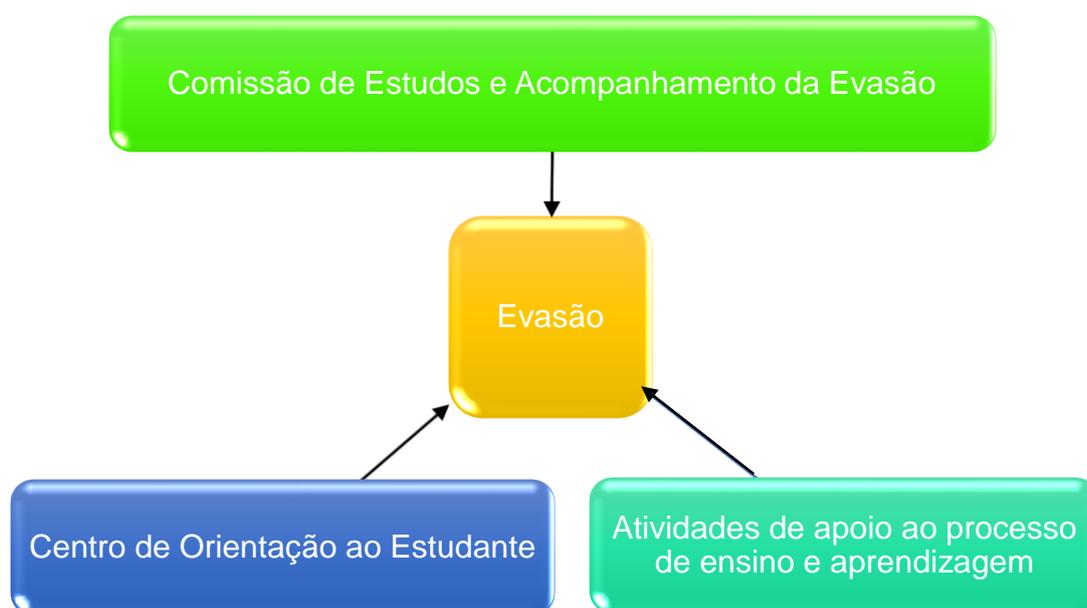


Figura 7 - Proposta de ação para combater a evasão no BICE  
Fonte: Elaborada pela autora (2016)

### 5.1 COMISSÃO DE ESTUDO E ACOMPANHAMENTO DA EVASÃO

O estudo da evasão deve ser algo sistemático nas IES e não apenas fruto de iniciativas isoladas. Lobo (2012), alerta para a necessidade do aumento de pesquisas e estudos sistemáticos, que possibilitassem conhecer a realidade no Brasil e as melhores experiências de combate ao problema da evasão. A autora fala ainda em conscientização por parte das IES e da importância de cuidar e acompanhar a evasão no curso e na instituição como um problema de gestão institucional de grande

importância.

A criação de uma comissão para estudar e acompanhar a evasão no BICE, seria uma primeira ação que representaria “o assumir” da responsabilidade institucional pelo problema e, como tal, buscar possibilidades para o seu enfrentamento. Lobo (2012) e Prestes, Fialho e Pleiffer (2014) também reforçam a importância de reconhecer a evasão como uma dificuldade ligada à gestão universitária e da necessidade de acompanhar e agir sobre o problema visando o bom uso dos recursos públicos e a promoção de uma educação de qualidade.

Como proposta para os trabalhos desta comissão destaca-se a realização de estudos, discussão e divulgação dos resultados e proposição de intervenções. O acompanhamento da evasão, muitas vezes, deve concentrar-se em estudos, a partir do que Lobo (2012) chama de “indicadores prévios”, como faltas constantes e baixo rendimento. Especialmente, nos primeiros períodos, onde o índice é maior, tais estudos permitiriam agir preventivamente e evitar a evasão.

A comissão poderá trabalhar, também, na organização de dados e na realização de estudos contínuos acerca dos fatores de evasão e permanência dos estudantes. Os resultados poderiam ser disponibilizados à comunidade acadêmica, criando espaços de discussão e subsidiando ações institucionais.

A Comissão deverá ser constituída por representantes das diferentes categorias da comunidade acadêmica como gestores, docentes, servidores técnicos ligados ao ensino de graduação e discentes do curso. Estes poderão discutir e traçar estratégias de melhorias para o curso, levando em conta as dificuldades encontradas pelos alunos e, de forma integrada com os demais mecanismos de apoio ao estudante, propor ações de adequação e melhorias do curso.

Acredita-se que os trabalhos desta comissão poderão contribuir para minimizar diversos fatores apontados pelos alunos e que se inserem nas diferentes perspectivas (interna, externa e pessoal). Discutir questões como a assistência estudantil, as perspectivas de mercado de trabalho, as dificuldades dos alunos em participar das atividades do curso ou de conciliar trabalho e estudo, o grau de dificuldade de algumas disciplinas, problemas de relacionamento e o desencanto com o BICE ou interesse por outro curso, são fundamentais para o enfrentamento do problema da evasão. A comissão terá um papel relevante,

representando um espaço de referência para discussão e planejamento de ações voltadas para minimizar a evasão no curso.

## 5.2 CENTRO DE ORIENTAÇÃO AO ESTUDANTE

A adaptação do estudante ao contexto universitário torna-se um grande desafio, especialmente, para o estudante calouro e que, muitas vezes, ingressa muito jovem na universidade (ALMEIDA; SOARES, 2003; TEIXEIRA *et al.*, 2008). A mudança de ritmos e estratégias de aprendizagem e as dificuldades do que Coulon (2008) chama de afiliação institucional e intelectual<sup>8</sup>, são fatores que dificultam essa adaptação e favorecem à evasão universitária. Soma-se a isso, outros fatores como estresse, ansiedade, problemas financeiros e insatisfação com alguma característica do curso ou dificuldades de aprendizagem que podem afetar a saúde dos estudantes.

A criação de um centro de orientação ao estudante funcionará como um espaço de referência onde o aluno possa expressar suas dificuldades e encontrar orientação e oferta de serviços especializados que contribuam para a sua integração e permanência no curso. Este espaço poderá concentrar diferentes ações como um serviço de orientação educacional e ações psicossociais.

O serviço de orientação educacional é oferecido pela instituição, desde o início de 2016, porém, devido à insuficiência de profissionais, tem se limitado aos atendimentos individualizados realizados pelo serviço de apoio pedagógico. A proposta é de expansão destes atendimentos individuais e realização de oficinas com discentes que vivenciam problemas comuns como dificuldade na adaptação universitária e desempenho acadêmico.

Os atendimentos individuais realizados pelo serviço de apoio pedagógico trabalham no sentido de orientar os discentes quanto ao itinerário formativo e questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Já as oficinas seriam voltadas para a promoção da Autorregulação da Aprendizagem, que inspirado no trabalho desenvolvido pelo Serviço de Atendimento ao Estudante (SAE) da

---

<sup>8</sup> A afiliação institucional consiste em compreender a dinâmica da instituição universitária, assimilando suas regras e rotinas. Já a afiliação intelectual acontece quando o estudante organiza, expõe e utiliza de forma adequada os saberes, construindo de forma autônoma seu conhecimento (COULON, 2008).

UNICAMP, trabalharia com questões relacionadas à adaptação universitária e dificuldades no desenvolvimento das atividades acadêmicas pelos estudantes. As oficinas podem abordar temas como ansiedade, estratégias de aprendizagem, autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

As ações psicossociais são ofertadas por profissionais do serviço social e atendimento psicológico realizados por profissionais da instituição. No entanto, no *campus*, onde o BICE é ofertado as ações de assistência social são limitadas pela insuficiência de profissionais, ficando mais voltadas para a questão da assistência estudantil e, também, não há atendimento psicológico. Tais ações devem ser implementadas ou ampliadas de forma que signifiquem mais uma forma de apoio ao estudante do curso.

Com ações voltadas para orientação e atendimentos aos problemas de aprendizagem e psicossociais, o centro de orientação aos estudantes contribuiria para o enfrentamento de diversos fatores de evasão internos, externos e pessoais, apontados na pesquisa.

### 5.3 AÇÕES DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As ações de apoio ao processo de ensino e aprendizagem são fundamentais diante do contexto de expansão do acesso à educação superior. Tais ações concentram-se em atividades de nivelamento ou reforço de aprendizagem, tutorias e monitorias, além de ações que promovam a formação em serviço para docentes. No caso de disciplinas de nivelamento de conteúdos, algumas ações já foram implementadas no BICE, porém de forma esporádica. Diante de fatores que apontam questões de aprendizagem que tem reflexo no baixo desempenho acadêmico dos alunos evadidos, torna-se relevante a oferta de disciplinas que promovam conhecimentos de nivelamento, possibilitando aos alunos que ingressaram no curso, com defasagens de conteúdos relevantes para o acompanhamento das disciplinas do curso, possam superá-las o mais rápido possível. Além disso, devem ser ofertadas atividades de reforço de aprendizagem dos estudantes, nas disciplinas que mais reprovam.

As atividades de tutoria, atualmente desenvolvidas dentro do Programa Tutorial Acadêmico (PTA), mostram-se muito reduzidas, sendo que menos de 10% dos

docentes adotam tal prática nas disciplinas que ministram. A atual regulamentação do PTA estabelece como objetivo principal

integrar o discente à plenitude de sua vida acadêmica, procurando otimizar todos os saberes e oportunidades propiciadas pela Universidade e suas múltiplas relações com as diversas áreas de conhecimento, para formar um profissional competente, ético e reflexivo desde o seu ingresso na Instituição (UNIFAL, 2013).

A principal ação desenvolvida pelo PTA tem sido a tutoria discente que consiste em uma atividade auxiliar no processo ensino e aprendizagem, exercida por um discente tutor que por possuir maiores habilidades de aprendizagem, auxilia os discentes tutorados na busca por um melhor desempenho em determinada Unidade Curricular. Essa tutoria é acompanhada e validada pelo docente e certificada pelo PTA.

Os resultados das tutorias realizadas, a partir de 2014, mostram-se bastante positivas, com um índice muito superior de aprovação entre os alunos participantes. Isso mostra a importância do incentivo para que outros professores e discentes realizem as atividades de tutoria como mais uma ferramenta de apoio à aprendizagem e de combate à evasão.

Quanto às monitorias, estas tem se mostrado uma importante ação de reforço à aprendizagem dos estudantes do BICE. No entanto, o limitado número de bolsas e de horários para atender aqueles que residem em outras cidades ou que trabalham, impedem que as monitorias atendam mais alunos. Assim, pode-se pensar que seria relevante ampliar as monitorias e adequar os horários das atividades de ensino extraclasse.

Com relação à formação docente, existe na instituição o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Docente (PRODOC), no entanto, a participação docente é baixa. A reestruturação do Programa, de forma a melhor atender as demandas docentes e o reconhecimento da importância da formação em serviço por estes profissionais poderiam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no curso.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Este é um modelo de curso de graduação que adota uma nova proposta de estrutura curricular implementada, especialmente, a partir do REUNI, e que se integra ao processo de reforma e expansão da rede federal de ensino superior.

Apesar de ser um fenômeno mundial e que atinge todos os níveis da educação nacional, a evasão universitária tem se apresentado como um dos grandes desafios para o processo de democratização da educação superior no Brasil. O aumento do número de vagas nas universidades públicas e as políticas de ação afirmativa tem promovido uma mudança no perfil do estudante universitário, revelada pela diversificação de aspectos econômicos e raciais. No entanto, muitos estudantes, abandonam a educação superior e, com isso, sofrem os reflexos negativos de um projeto não concluído o que, muitas vezes, representaria uma expectativa de melhoria nas suas condições de vida. Além desses aspectos pessoais, a evasão gera perdas econômicas, ociosidade de recursos físicos e humanos e deixa de contribuir para o desenvolvimento do país.

Para compreender o problema da evasão universitária, tornou-se importante levantar a discussão acerca do papel da universidade no atual contexto socioeconômico e das características históricas de exclusão social neste nível de ensino, no Brasil. Esse resgate histórico foi importante para a compreensão de como as limitadas políticas educacionais na educação superior têm excluído a grande maioria da população brasileira do acesso a este nível de ensino. Além disso, o estudo procurou refletir em que medida as políticas implementadas, neste início de século, tem contribuído para o efetivo processo de democratização da educação superior no Brasil.

A evasão, antes considerada um problema exclusivo do aluno, tornou-se, nas últimas décadas, tema de interesse de diversos estudiosos, como, o norte-americano Vicent Tinto (1975, 1993). O autor foi pioneiro em considerar a responsabilidade da IES sobre a evasão universitária e propôs um modelo explicativo que reconhece a diversidade de aspectos que influenciam a decisão do aluno de evadir. O modelo, desenvolvido por Tinto, revelou a importância da integração do estudante à universidade e juntamente com outros estudos, internacionais e nacionais, tem

contribuído para a compreensão do problema e revelado a necessidade de uma postura ativa de enfrentamento, por parte da instituição.

A pesquisa sobre a evasão no BICE, no período de 2009 a 2015, se insere nesta perspectiva de contribuir para a compreensão do problema e apontar ações que possam minimizá-la. Os resultados constataram um índice de evasão superior à média nacional, e que afeta, especialmente, os alunos no início do curso e com baixo rendimento. A pesquisa também reforçou o seu caráter multifatorial e ligado às questões de ordem interna e externa às IES como também de ordem pessoal. Os dados mostraram, ainda, que os fatores influenciadores da evasão não ocorrem de forma isolada, e que estes se apresentam nas interseções das perspectivas interna, externa e pessoal. Apesar dos fatores pessoais apresentarem maior peso sobre a decisão de evadir do curso, a maioria dos fatores estão relacionados aos aspectos internos do curso ou da IES. Essas características indicam que a instituição tem uma grande margem de ação e que deve ocorrer em diversas vertentes, considerando as características do curso e dos discentes.

A pesquisa apresenta limitações relacionadas às dificuldade de mensuração da evasão e de contato e participação dos evadidos na pesquisa. Devido à morosidade dos processos de dilatação e desligamento, uma grande quantidade de alunos estão em situação indefinida, o que não permite mensurar com precisão a evasão no curso. Um outro complicador é a condição de evadido que não mais possui vínculo com a universidade e seus dados tornam-se desatualizados, dificultando o contato. Além disso, o evadido, muitas vezes, conserva uma relação negativa com a instituição, por representar um projeto não concluído de formação superior, o que limita o seu interesse em participar da pesquisa. Embora, tudo isso tenha dificultado a coleta de dados e a participação de um número maior de sujeitos, considera-se que a opção metodológica foi adequada para atender aos objetivos propostos.

Como contribuições futuras, a pesquisa pretende fomentar as discussões acerca da evasão, subsidiando ações institucionais para que o curso possa maximizar os retornos sociais esperados, especialmente, por representar uma oportunidade para centenas de estudantes que procuram realizar o sonho de concluir a educação superior em uma universidade pública. Espera-se que os resultados da pesquisa bem como a proposta de intervenção apresentada estimulem ações, dos diversos órgãos institucionais, que possam contribuir para a permanência dos estudantes no curso.

O estudo sobre a evasão no BICE pode ser aprofundado, por meio de uma pesquisa qualitativa, em que se dê voz aos evadidos, sendo subsidiada pelos resultados aqui apresentados. A pesquisa pretende, ainda, contribuir para a realização de pesquisas futuras sobre evasão, desafios apresentados aos Bacharelados Interdisciplinares e políticas públicas voltadas para a educação superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro Silva; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

AMARAL, João Batista. **Evasão discente no Ensino Superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 fev.2016.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos Bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**.2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade)- Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%C3%A3o\\_final\\_disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Jeilson\\_PPGEISU\\_IHAC\\_UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%C3%A3o_final_disserta%C3%A7%C3%A3o_Jeilson_PPGEISU_IHAC_UFBA.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.14. n. 52, p.365-382, 2006.

ARAÚJO. Maria Arlete Duarte; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69. p. 647-668, 2010.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Quando os fios se entrecruzam: a expansão do ensino e o desafio da democratização da qualidade. **Cadernos da FAEL**, v.1, p. 1- 21, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIREGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Anteprojeto de lei da reforma da educação superior**: proposta de emendas da Andifes. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/system/.../ANDIFES%20Fevereiro%202005.pdf](http://www.anped.org.br/system/.../ANDIFES%20Fevereiro%202005.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2015.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOHRER, Iza Neuza. et al. A história das universidades: o despertar do conhecimento. In: Seminário “La Universidad como Organización”. 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7.200/06, 2006**. Estabelece normas gerais para a educação superior no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/comissoes/temporarias/especial/pl421204/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 9/05/2006. Estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Reuni 2008**: relatório de primeiro ano. Brasília, DF: SESU, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 01 set. 2015. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras, 1997. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Expansão**. 2014. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 266**: Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. 2010. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-0bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20n ovembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-0bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20n ovembro_2010%20brasil.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reforma da educação Superior**: reafirmando princípios e consolidando diretrizes: documento II. 2004. Disponível em: <[www.anped11.uerj.br/MEC2agos2004.doc](http://www.anped11.uerj.br/MEC2agos2004.doc)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Portaria nº 39**. 2013. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/138563852990\\_MEC-SETEC\\_-\\_Port39\\_-\\_22-11-13\\_-\\_GT\\_estudo\\_evasao\\_retencao\\_conclusao.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/138563852990_MEC-SETEC_-_Port39_-_22-11-13_-_GT_estudo_evasao_retencao_conclusao.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2008**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. Brasília, DF: UNESCO. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CARVALHO, Tatiana. **Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade pública?** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-100910/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...Poços de Caldas: ANPED**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em 21 set. 2015.

\_\_\_\_\_. É um crime o currículo Lattes. **Pensador Anônimo**, ago. 2014. Disponível em: <<http://pensadoranonimo.com.br/e-um-crime-o-curriculo-lattes-diz-marilena-chau/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira: de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 329-350. Disponível em: <<file:///C:/Users/Varginha-49/Downloads/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CIRIBELLII, Bruno César de Nazareth. **Retenção e evasão escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1332>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Gestão do Conhecimento)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para estudantes de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

COSTA, Ana Paula Delgado. **O REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares.** 2014. 117p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-reuni-na-universidade-federal-de-juiz-de-fora-uma-analise-dos-bacharelados-interdisciplinares/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: democratização, acesso e permanência com equidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 121-152.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: o público e o privado.** São Paulo: NUPES/ USP, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 15 ago.15.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

FERREIARA JUNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia Tecnocrata na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: em 01 Fev. 2016.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: [http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/5920?locale=pt\\_BR](http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/5920?locale=pt_BR)>. Acesso em: 10 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO, 19., 2007, Cascavel. **Anais...**Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/63%20Solange%20A.%20B.%20Forgiarini.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

GAMBI, Thiago Fontelas; CONSENTINO, Daniel do Val; GAYDECKA, Beatriz (Org). **O desafio da interdisciplinaridade**: reflexões sobre a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL – MG. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p.153-190.

GONÇALVES, Juliana Brassolatti. **Amostragem**: conceitos básicos. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIVRAMENTO, Vanessa. **Evasão nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, n. 25, dez. 2012.

LOURENÇO. Ana Vicentina Marçal. **O fenômeno da evasão no ensino superior no curso de Administração no Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2006 a 2012: um estudo de caso**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública)- Universidade do Grande Rio, Escola de Ciências Sociais Aplicadas, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007.116f. Dissertação (mestrado em Administração)- Fundação Pedro Leopoldo, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <[http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes\\_2007/dissertacao\\_cleidis\\_beatriz\\_nogueira\\_martins\\_2007.pdf](http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2007/dissertacao_cleidis_beatriz_nogueira_martins_2007.pdf)>. Acesso em: 4 maio. 2015.

MATTAR, Fauze. **Pesquisa de marketing**. São Paulo. Atlas. 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151. 2000.

MIRANDA, Bernardo. Mulheres dominam faculdades. **O Tempo**. Nov. 2014. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/mulheres-dominam-faculdades-1.940882>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

OLIVEIRA, Kenny Delmonte; ALMEIDA, Keylla Lopes de; BARBOSA, Thiago Leite. **Amostragens probabilística e não probabilística**: técnicas e aplicações na determinação de amostras. Jerônimo Monteiro: UFES, 2012.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, p.113-129. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a07.pdf>>. Acesso em: 12 fev.2016.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração Pública Gerencial e Construção Democrática no Brasil: Uma abordagem crítica. In: ENCONTROS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 7., 2001, Campinas. **Anais...**Campinas, 2001. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2001/GPG/2001\\_GPG678.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2001/GPG/2001_GPG678.pdf)>. Acesso em: 12 mar.2015.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNANDES LAMARRA, Norberto, (Org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 53-96.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO Marília Gabriella Duarte; PFEIFFER Dietmar. **A evasão no ensino superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária**. Campinas: UNICAMP, 2014. Disponível em <[http://www.sbec.org.br/evt2014/emilia\\_maria\\_prestes.pdf](http://www.sbec.org.br/evt2014/emilia_maria_prestes.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2015.

REIS, Marcelo Menezes; LINO, Manoel de Oliveira. **INE 7001 Introdução e Análise Exploratória de Dados**: Estatística para Administradores I – Notas de aula. [2005], UFSC. Disponível em: <[http://www.inf.ufsc.br/~marcelo.menezes.reis/Caps1\\_e\\_2.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~marcelo.menezes.reis/Caps1_e_2.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTIAGO, Elbe Figueiredo Brandão. **Evasão no ensino superior: estudo na Universidade Estadual de Montes Claros**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração)- Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 11 fev.2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_, (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento. 2008. p. 33-106.

SANTOS, Boaventura Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 2 maio. 2015.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDE, 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Crises da Universidade e Responsabilidade Social. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP, v.1, n.2, p.211-226, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO – SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SILVA, Dirceu da; LOPES, Evandro Luiz; BRAGA JUNIOR, Sérgio Silva. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 01-18, jan./abr, 2014. Disponível em: <<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297/0>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v.37, n. 132, set./dez. 2007.

SOUZA, Clair Terezinha; PETRÓ, Carolina da Silva; GESSINGER, Rosana Maria. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos: as possíveis causas e fatores que influenciam no abandono. Prevendo o risco do abandono. In: CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACION SUPERIOR – CLABES, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v.50, n.111, p.21-82, jul./set. 1968. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ**, v.12, n.1, p.185-202, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational research**, New York, n. 45, p. 89-125, 1975.

\_\_\_\_\_. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia**. Varginha, 2011. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/BICE/sites/default/files/anexos/PP%20BICE%202011.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2015.

VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva, MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1473-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Fatores causais da evasão no BICE, na percepção dos estudantes evadidos

Fatores causais da evasão	Grau de Concordância / escala Likert (%)					Total %
	1	2	3	4	5	
F10- Interesse por outro curso	18,7	19,8	12,1	17,6	31,9	100
F29- Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	26,4	14,3	11	24,2	24,2	100
F31- Desencanto com o Curso (o curso não era o que eu pensava)	20,9	14,3	22	20,9	22	100
F15- Dificuldade de participar de atividades desenvolvidas na Universidade	14,3	22	22	22	19,8	100
F16- Os conteúdos e programas de ensino das Disciplinas	13,2	26,4	19,8	26,4	14,3	100
F27- A situação econômica	35,2	14,3	12,1	20,9	17,6	100
F11- O fator geográfico (a distância que o campus ficava da sua cidade ou casa)	29,7	19,8	15,4	17,6	17,6	100
F9- Problemas pessoais	31,9	17,6	16,5	23,1	11	100
F28- A falta ou insuficiência da Assistência Estudantil	28,6	17,6	18,7	19,8	15,4	100
F17- A relação teoria e prática desenvolvida no curso	16,5	25,3	25,3	18,7	14,3	100
F18- O grau de dificuldade das disciplinas	26,4	23,1	18,7	18,7	13,2	100
F20- As perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e status profissional para os formados no BICE	22	23,1	27,5	16,5	11	100
F21- Características e qualidades do curso	22	27,5	24,2	17,6	8,8	100
F26- O seu desempenho no curso	27,5	25,3	20,9	19,8	6,6	100

F19- Estrutura de apoio ao ensino de graduação (monitoria, PTA ou outras)	22	31,9	24,2	13,2	8,8	100
F13- As condições de alimentação no campus	23,1	25,3	28,6	14,3	8,8	100
F22- Preparo didático-acadêmico do corpo docente do curso	18,7	36,3	25,3	9,9	9,9	100
F30- A falta ou o pouco incentivo da família	47,3	25,3	8,8	13,2	5,5	100
F25- A sua formação básica no ensino médio	41,8	19,8	20,9	11	6,6	100
F12- A estrutura física do campus	35,2	26,4	22	8,8	7,7	100
F14- As normas de funcionamento da Unifal –MG	25,3	37,4	20,9	11	5,5	100
F23- Problema de relacionamento com os professores	41,8	33	8,8	9,9	6,6	100
F24- Problema de relacionamento com os outros estudantes	52,7	26,4	12,1	5,5	3,3	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos alunos evadidos do BICE

**1ª parte**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Onde você mora atualmente?
4. Onde você morava enquanto cursava o BICE?
5. Em que ano você ingressou no Bice?
6. Você cursava o BICE no período integral ou noturno?
7. Em que ano e semestre você parou de frequentar o Bice?
8. Depois que você deixou de estudar no Bice, ingressou em outro curso universitário? Em caso afirmativo, qual curso e instituição?

**2ª parte**

**Fatores que influenciaram na sua decisão de abandonar o curso**

**Assinale os itens abaixo quanto ao seu grau de concordância em relação aos fatores que influenciaram a sua decisão de abandonar o BICE**

9. Problemas pessoais
10. Interesse por outro curso
11. O fator geográfico (a distância em que o campus se encontra da sua cidade/casa)
12. A estrutura física do campus
13. As condições de alimentação no campus
14. As normas de funcionamento da Unifal –MG
15. A dificuldade de participar das atividades desenvolvidas na universidade (além das aulas)
16. Os conteúdos e programas de ensino das disciplinas
17. A relação teoria e prática desenvolvida no curso
18. O grau de dificuldade das disciplinas
19. Estrutura de apoio ao ensino de graduação (monitoria, PTA ou outras)
20. As perspectivas de mercado de trabalho, remuneração e status profissional para os formados no BICE
21. As Característica e qualidade do curso
22. O Preparo didático-acadêmico do corpo docente do curso
23. Problema de relacionamento com os professores

24. Problema de relacionamento com os outros alunos
25. A sua formação básica no ensino médio
26. O seu desempenho no curso
27. A sua situação econômica
28. A falta ou insuficiência da assistência estudantil
29. A dificuldade de conciliar trabalho e estudo
30. A falta ou o pouco incentivo da família
31. Desencanto com o curso (o curso não era o que você pensava)
32. Relate outras dificuldades que você encontrou para dar sequência aos seus estudos no BICE e que não foram contempladas acima?
33. Quais as suas sugestões para que outros alunos não abandonem o BICE?

**ANEXO****Bacharelados Interdisciplinares por Instituição no Brasil (2014)**

<b>Instituição(IES)</b>	<b>Nome do Curso</b>
Universidade Federal de São João del-REI (UFSJ)	INTERDISCIPLINAR EM BIOSISTEMAS
Universidade Federal de São João del-R (UFSJ)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E
Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)	TECNOLOGIA
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DO TRABALHO
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA TERRA
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DAS ÁGUAS
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DAS ÁGUAS
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM ETNODESENVOLVIMENTO
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM GESTÃO AMBIENTAL
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	INTERDISCIPLINAR EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE

Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade do Sul da Bahia (UFSB)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	INTERDISCIPLINAR EM CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	INTERDISCIPLINAR EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal do Pará (UFPA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES E DESIGN
(576) UFJF	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM ARTES
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	INTERDISCIPLINAR EM MOBILIDADE
Universidade Federal do São Paulo (UNIFESP)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA DO MAR
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
(UFVJM)

INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA  
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA

---

Fonte: Mec, 2014.