

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA

**PERMANÊNCIA E EVASÃO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA (UNEB): O CASO DO CAMPUS XII - GUANAMBI**

JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA

**PERMANÊNCIA E EVASÃO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA (UNEB): O CASO DO CAMPUS XII - GUANAMBI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro.

Linha de pesquisa: Políticas e instituições
educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Rodrigues Heringer

Rio de Janeiro
2021

CIP - Catalogação na Publicação

P436p

Pereira, José Aparecido Alves

Permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): O caso do Campus XII – Guanambi / José Aparecido Alves Pereira. -- Rio de Janeiro, 2021.

198 f.

Orientadora: Rosana Rodrigues Heringer.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino Superior. 2. Evasão. 3. Permanência. 4. Mobilidade. 5. UNEB. I. Heringer, Rosana Rodrigues, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro
de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DOUTOR
EM EDUCAÇÃO

Aos 17 dias do mês de dezembro de **2021**, às 9:00h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **“Permanência, evasão e titulação estudantil na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): O caso do Campus XII - Guanambi “**, de autoria do doutorando **José Aparecido Alves Pereira** (participação por videoconferência), candidato ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017-2 DINTER UNEB/UFRJ** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Hustana Maria Vargas (UFF - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB - participação por videoconferência) considerou o trabalho:

- Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
- Reprovado(a)

A banca salienta a importância do trabalho, incluindo aspectos acadêmicos e relacionados à gestão universitária e recomenda a divulgação dos resultados através de artigos acadêmicos.

Eu, Rosana Rodrigues Heringer, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando José Aparecido Alves Pereira, realizada em 17 de dezembro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Hustana Maria Vargas (UFF)

Prof(a). Dr(a). Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB)

José Aparecido Alves Pereira – candidato



Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, e a força divina nos momentos mais difíceis da minha vida, em especial à proteção a Laurence Gabriel da Silva Alves.

Agradeço à minha esposa, Jaine Karenny, Laurence Gabriel, Ana Clara e Luiz Felipe pelo apoio.

À minha mãe, pelas orações e o dom da vida, D.Carlotia Alves Moreira, e ao meu pai, Joaquim Deocleciano Pereira (*in memoriam*);

Aos meus irmãos, pelas aprendizagens ao longo da convivência: Gonçalo, Milton, Sebastião, Judite e Eliene, e aos meus sobrinhos pelo carinho e respeito.

Aos meus filhos do coração: Ane Caroline, Caiuã, Ian, Joaquim, Laurence e Ana Clara;

À UFRJ e à UNEB, em especial ao campus VI, pela parceria institucional na oferta deste Doutorado Interinstitucional;

Aos colegas professores, coordenadores e funcionários do campus XII, em especial à prof^a.Dr^a.Sônia que me substituiu no final do meu mandato na gestão;

Ao Gestor, Prof. Dr.Domingos, à Coordenadora Acadêmica, Lindeni, e Nádia pela presteza no acesso aos arquivos do Campus XII, e Vandearlei e Eliane pelo suporte e contribuições;

Ao Colegiado de Pedagogia do Campus XII, professores e funcionários do departamento;

Aos colegas do Dinter, com quem convivi no período de residência no Rio de Janeiro: André, Reinaldo, Maria Célia, Felipe, Patrícia, Anna, Angélica, Daniel e Clóvis Piau, e nossa coordenadora Eliana Carvalho.

Agradeço em especial à Prof^a. Dr^a. Rosana Heringer, minha orientadora.

Aos colegas do LEPES, pela convivência, compromisso, respeito e simpatia;

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Campus da Urca.

À querida Solange (Sol) secretária do PPGE/UFRJ pela atenção, responsabilidade e presteza que sempre nos atendeu.

Aos estudantes ou ex-estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração que se prontificaram a responder o questionário enviado pela plataforma Google Forms.

À Capes e à UNEB, pelo apoio financeiro e por ter acreditado nesse Dinter.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1 | Discentes contemplados com bolsa auxílio na UNEB e no Campus XII (2014-2017) | 26 |
| Tabela 2 | Estudantes contemplados com bolsa do programa “Mais Futuro”, Campus XII, UNEB (2017-2018)..... | 27 |
| Tabela 3 | Instituições de Educação Superior por dependência administrativa no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)..... | 67 |
| Tabela 4 | Matrículas em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)..... | 67 |
| Tabela 5 | Total de Matrículas (Matriculados, Matrícula Trancada, Matrícula Desvinculada do Curso, Transferência para outro Curso, Falecido) nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018..... | 70 |
| Tabela 6 | Matrículas, cursos e corpo técnico e docente das Universidades Estaduais da Bahia (2018)..... | 109 |
| Tabela 7 | Instituições de Educação Superior no Estado da Bahia por Categoria Administrativa (2000- 2018) | 113 |
| Tabela 8 | Número de IES (Universidades, <i>Campi</i> , Faculdades, Institutos Federais e Extensões) na capital e interior da Bahia (2018) | 114 |
| Tabela 9 | Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES –2018..... | 115 |
| Tabela 10 | Abandono, desistência e transferência de curso e/ou IES, Campus XII, UNEB (1991-2018) | 121 |
| Tabela 11 | Opção por cotas e forma de ingresso dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade, Campus XII, UNEB (2005 -2018) | 128 |
| Tabela 12 | Média de idade e estado civil dos estudantes evadidos ou por mobilidade ao ingressarem no curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 131 |
| Tabela 13 | Gênero, cor ou raça e estado civil da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 138 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 14 | Município de residência quando abandonou ou desistiu do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 140 |
| Tabela 15 | Motivo(s) da amostra para escolha do curso de graduação do Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 141 |
| Tabela 16 | Permanência da amostra no curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).. | 142 |
| Tabela 17 | Tempo e meio transporte para o curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 143 |
| Tabela 18 | Interesse em retornar ao curso x situação acadêmica atual da amostra de estudantes que abandonaram ou desistiram do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 144 |
| Tabela 19 | Razões que levaram a optar por outro curso/instituição, Campus XII, UNEB (2005-3018)..... | 146 |
| Tabela 20 | Greves docentes na UNEB (2005-2021)..... | 149 |
| Tabela 21 | Razões que levaram a abandonar, desistir ou transferir do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018) | 151 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | Modelo de evasão de alunos revisado por Tinto | 91 |
| Figura 2 | Mapa da Bahia e localização das IES federais e estaduais | 98 |
| Figura 3 | Mapa político da Bahia e de localização dos <i>Campi</i> da UNEB | 108 |
| Figura 4 | Mapa dos municípios de origem dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade no Campus XII, UNEB | 133 |
| Figura 5 | Mapa dos Territórios de identidade da maioria dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade no Campus XII, UNEB – Localização Nacional | 195 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Evolução das vagas para matrícula especial, Campus XII/UNEB (2015-2020)..... | 22 |
| Gráfico 2 | Discentes contemplados com bolsa permanência por opção por cota ... | 26 |
| Gráfico 3 | Discentes contemplados com bolsa residência por opção por cota | 26 |
| Gráfico 4 | Matriculados em cursos de graduação presencial de oferta regular por faixa etária e cor da pele autodeclarada (2018)..... | 112 |
| Gráfico 5 | Estudantes ingressantes (2005-2013/2014) e titulados (2009/2010-2018), Campus XII, UNEB..... | 120 |
| Gráfico 6 | Evasão e mobilidade dos estudantes, Campus XII, UNEB (2005-2018) | 124 |
| Gráfico 7 | Período de permanência no curso em semestre, Campus XII, UNEB (2005-2018) | 126 |
| Gráfico 8 | Forma de ingresso dos estudantes evadidos e por mobilidade, Campus XII, UNEB (2012-2018) | 129 |
| Gráfico 9 | Gênero dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade, Campus XII, UNEB, (2005-2018) | 130 |
| Gráfico 10 | Naturalidade dos estudantes evadidos e que exerceram a mobilidade, Campus XII/UNEB (2005-2018) | 132 |
| Gráfico 11 | Distribuição da amostra por curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 137 |
| Gráfico 12 | Ano de ingresso da amostra no curso de Graduação, Campus XII, UNEB (2005-2018) | 137 |
| Gráfico 13 | Nível escolar do pai/mãe da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018) | 139 |
| Gráfico 14 | Distância da residência ao Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 143 |
| Gráfico 15 | Opções de IES no exercício da mobilidade (2005-2018)..... | 145 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Oferta de vagas nas Categorias Especiais de Matrícula/UNEB (2016-2020) | 21 |
| Quadro 2 | Número de ingressantes, titulados, desistentes e transferidos, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 23 |
| Quadro 3 | Principais Decretos de suspensão das atividades letivas, prevenção e enfrentamento à COVID-19 no estado da Bahia | 37 |
| Quadro 4 | Relação dos estudantes matriculados no Campus XII/UNEB (2018) | 39 |
| Quadro 5 | Programas Especiais de Formação de Professores oferecidos pelo Campus XII, UNEB (2000-2014)..... | 40 |
| Quadro 6 | Qualificação dos docentes do Campus XII, UNEB (2021) | 41 |
| Quadro 7 | Panorama da Educação Básica em Guanambi-Bahia, 2018. | 42 |
| Quadro 8 | Instituições de ensino superior, modalidade e cursos ofertados em Guanambi-Bahia | 43 |
| Quadro 9 | Ranking das dez maiores empresas de ensino superior do Brasil em 2017..... | 69 |
| Quadro 10 | Modelo de Integração do Estudante | 88 |
| Quadro 11 | Regulamentação da política de cotas da UNEB (2002-2018). | 111 |
| Quadro 12 | Matrículas pelo sistema de cotas na UNEB (2014-2018) | 112 |
| Quadro 13 | Estudantes ingressantes, titulados, evadidos e por mobilidade do <i>Campus</i> XII/UNEB (1991-2014)..... | 119 |
| Quadro 14 | Números e Índices de evasão e mobilidade dos estudantes, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 125 |
| Quadro 15 | Situação de moradia e idade dos participantes da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018)..... | 139 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| AB | Abandono |
| ABI | Área Básica \de Ingresso |
| ACAFE | Associação Catarinense das Fundações Educacionais |
| Adm. | Administração |
| ADS | Análise e Desenvolvimento de Sistemas |
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BI | Bacharelado Interdisciplinar |
| Bis | Bacharelados Interdisciplinares |
| BM&F | Bolsa de Mercadorias & Futuros |
| BOVESPA | Bolsa de Valores de São Paulo |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPLAC | Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira |
| CESB | Centro de Educação Superior de Barreiras |
| CETEB | Centro de Educação Técnica da Bahia |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| COBRADE | Classificação e Codificação Brasileira de Desastres |
| CONEP | Conselho Nacional de Ética em Pesquisa |
| CONSEP | Conselho de Ensino e Pesquisa |
| CONSU | Conselho Universitário |
| COVID | Coronavírus |
| CPLP | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa |
| D.O. | Diário Oficial |
| D.O.E. | Diário Oficial do Estado |
| DESAP | Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal |
| DRCA | Departamento de Registro e Controle Acadêmico |
| DS | Desistência |
| EAD | Educação à Distância |
| EAJES | Escala de Ajustamento ao Ensino Superior |

| | |
|----------|---|
| Emarcs | Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudante |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPUSP | Escola Politécnica da Universidade de São Paulo |
| ETFBA | Escola Técnica Federal da Bahia |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FACIC | Faculdade de Ciências Contábeis |
| FAEG | Faculdade de Educação |
| FAMESF | Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco |
| FESPI | Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna |
| FFCLC | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité |
| FFCLJ | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro |
| FFPA | Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas |
| FFPSA | Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| Fies | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FMU | Faculdades Metropolitanas Unidas |
| ForGRAD | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação |
| FUFS | Fundação Universidade de Feira de Santana |
| FUNCRUZ | Fundação Santa Cruz |
| GESTEC | Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia |
| IBMEC | Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais |
| ICADS | Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFBA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IFBaiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |

| | |
|---------|---|
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira |
| IPO | Oferta Pública Inicial |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LI | Licenciatura Interdisciplinar |
| LICEEI | Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena |
| Lis | Licenciaturas Interdisciplinares |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAAP | Núcleo de Apoio Pedagógico |
| NESC | Núcleo de Ensino Superior de Camaçari |
| NESE | Núcleo de Ensino Superior de Eunópolis |
| NESIR | Núcleo de Ensino Superior de Irecê |
| NESLA | Núcleo Avançado de Ensino Superior de Bom Jesus da Lapa |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| Op.cit. | Obra Citada |
| OUI | Organização Universitária Interamericana |
| p.p. | Pontos Percentuais |
| Parfor | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Plataforma Freire |
| PEC | Projeto de Emenda à Constituição |
| Pedmat. | Pedagogia matutino |
| Pednot. | Pedagogia noturno |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| Pnaest | Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGCTA | Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais |
| PPGEduc | Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade |
| PPGER | Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais |
| PPGES | Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade |
| PROAF | Pró-Reitoria de Ações Afirmativas |

| | |
|-----------|--|
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos |
| Proesp | Programa Especial de Formação de Professores do Estado |
| ProfePT | Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido, Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional |
| PROFSAÚDE | Mestrado Profissional em Saúde da Família |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| Prouni | Programa Universidade para todos |
| REDA | Regime Especial de Direito Administrativo |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RGD | Redes de Gestão Departamental |
| SARS-CoV | Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (Síndrome respiratória aguda grave de Coronavírus 2) |
| SciElo | Scientific Eletronic Library Online |
| SEB | Sistema Educacional Brasileiro |
| SESEB | Superintendência de Ensino Superior da Bahia |
| SESU | Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto |
| SIAFI | Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal |
| Sisu | Sistema de seleção unificado |
| UCSAL | Universidade Católica do Salvador |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFOB | Universidade Federal do Oeste da Bahia |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |

| | |
|------------|---|
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSB | Universidade Federal do Sul da Bahia |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNEAD | Unidade de Educação à Distância |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UniBH | Centro Universitário de Belo Horizonte |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| Unicesumar | Centro Universitário de Maringá |
| UniFG | Centro Universitário de Guanambi |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |
| Uninassau | Faculdade Maurício de Nassau |
| Uninove | Universidade Nove de Julho |
| UNIP | Universidade Paulista |
| UniRitter | Centro Universitário Ritter dos Reis |
| UNISO | Universidade de Sorocaba |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| UTI | Unidade de Terapia Intensiva |

RESUMO

A evasão é um fenômeno presente em todas as instituições educacionais. No ensino superior, é um problema recorrente em nível mundial, e seus índices variam conforme o país, a instituição e o curso. No Brasil, a evasão não é algo recente, mas com a maior democratização e massificação desse nível nos últimos 20 anos, com a chegada de um público historicamente excluído, a evasão e a mobilidade discente ganharam novos contornos como um fenômeno a ser compreendido. Assim, este estudo investigou as relações entre as formas de ingresso (Sisu e vestibular) e as influências dos fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais no processo de permanência, evasão e mobilidade dos estudantes dos quatro cursos de graduação do campus XII da UNEB, em um recorte temporal de 2005 a 2018. Buscou, também, levantar o índice de titulação e o perfil dos estudantes que evadiram ou deixaram o curso no exercício da mobilidade nesse período. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa e quantitativa nos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração. A coleta de dados deu-se por meio de análise documental nos arquivos da secretaria acadêmica do campus XII, e aplicação de questionários com questões abertas e fechadas por meio da plataforma *Google Forms*, respondidos por 43 estudantes. As questões fechadas levantaram características da vida pessoal e social dos estudantes que deixaram o campus XII, e as questões abertas mostraram as motivações para abandonar ou transferir-se do curso ou da instituição. O tratamento dos dados foi por meio de análise qualitativa e interpretativa. No marco teórico, a evasão e a mobilidade são questões antagônicas no contexto do ensino superior. Assim, as ideias de Gaioso (2005), Silva Filho *et al.*, (2007), Cardoso (2008), Ristoff (2021; 2014; 1999), Montmarquette, Mahseredjian e Houle (2001) e Tinto (1975; 1982; 2015) foram as bases teóricas para a construção e ampliação dos conceitos das duas categorias centrais deste estudo: a evasão e a mobilidade. O estudo evidenciou que mais da metade da amostra não deseja retornar ao curso de origem, mas 1/3 deixou em dúvida uma possível volta. Aproximadamente 36% da amostra já concluiu ou está frequentando outro curso superior. As condições pessoais, financeiras, de trabalho, maior identificação, convocação e interesse pelo novo curso foram as razões mais evidentes para o exercício da mobilidade, mas problemas de saúde, greve e distância do campus também foram citados como fatores que motivaram a movimentação. O abandono voluntário da graduação teve como causas os fatores trabalho, finanças e falta de identificação com o curso como as motivações mais fortes na percepção dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior; Evasão; Permanência; Mobilidade; UNEB.

ABSTRACT

Dropout is a phenomenon present in all educational institutions. In higher education, it is a recurrent problem worldwide, and its rates vary by country, institution and course. In Brazil, dropout is not something recent, but with the greater democratization and massification of this level in the last 20 years, with the arrival of a historically excluded public, dropout and student mobility gained new contours as a phenomenon to be understood. Thus, this study investigated the relationship between the forms of admission (Sisu and entrance exam) and the influences of economic, academic, personal and social factors in the process of permanence, evasion and mobility of students in the four undergraduate courses on campus XII of UNEB in a time frame from 2005 to 2018. It also sought to raise the degree rate and the profile of students who dropped out or left the course in the exercise of mobility in that period. A field research was carried out in a qualitative and quantitative approach in undergraduate courses in Pedagogy, Physical Education, Nursing and Administration. Data collection took place through document analysis in the files of the academic secretariat of campus XII, and application of questionnaires with open and closed questions through the Google Forms platform, answered by 43 students. The closed questions raised characteristics of the personal and social life of students who left Campus XII, and the open questions showed the motivations to leave or transfer from the course or institution. Data treatment was through qualitative and interpretive analysis. In the theoretical framework, evasion and mobility are antagonistic issues in the context of higher education. Thus, the ideas of Gaioso (2005), Silva Filho et al., (2007), Cardoso (2008), Ristoff (2021; 2014; 1999), Montmarquette, Mahseredjian and Houle (2001) and Tinto (1975; 1982; 2015) were the theoretical bases for the construction and expansion of the concepts of the two central categories of this study: evasion and mobility. The study showed that more than half of the sample did not want to return to their original course, but 1/3 left in doubt a possible return. Approximately 36% of the sample has already completed or is attending another higher education course. Personal, financial, work conditions, greater identification, calling and interest in the new course were the most evident reasons for exercising mobility, but health problems, strikes and distance from the campus were also mentioned as factors that motivated the movement. Voluntary dropout from graduation had the factors work, finances and lack of identification with the course as the strongest motivations in the students' perception.

Keywords: Higher Education; Evasion; permanence; Mobility; UNEB.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.1 Delimitação do problema | 28 |
| 1.2 Objetivos | 31 |
| 1.2.1 Objetivo geral | 31 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 31 |
| 1.3 Organização da tese..... | 32 |
| | |
| 2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS..... | 34 |
| 2.1 Tipo e abordagem de pesquisa..... | 34 |
| 2.2 Universo e amostra: mudança de percurso no contexto da pandemia...35 | |
| 2.2.1 O Campus XII da UNEB: Origem, contexto e abrangência | 38 |
| 2.2.2 O município de Guanambi: sede do Campus XII da UNEB | 41 |
| 2.3 Métodos e técnicas de coleta de dados..... | 43 |
| 2.4 Participantes da pesquisa..... | 44 |
| 2.5 Análise, tratamento dos dados e cuidados éticos..... | 45 |
| | |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INGRESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... | 47 |
| | |
| 4 O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DO ENSINO SUPERIOR E DA EVASÃO NO BRASIL..... | 64 |
| 4.1 Acesso e expansão do ensino superior no Brasil e na Bahia nas últimas décadas | 64 |
| 4.2 Desafios da Permanência e a evasão no ensino superior..... | 71 |
| 4.3 Evasão e mobilidade: definições e tipologias..... | 77 |
| 4.3.1 Teoria de Integração do estudante de Vincent Tinto | 84 |
| | |
| 5 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DA BAHIA..... | 93 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 As primeiras iniciativas de implantação do Ensino Superior no Brasil e na Bahia | 93 |
| 5.2 O Surgimento e Expansão das Universidades Estaduais da Bahia..... | 99 |
| 5.3 A Universidade do Estado da Bahia: o <i>locus</i> da pesquisa..... | 104 |
| | |
| 6 INGRESSO, EVASÃO, MOBILIDADE E TITULAÇÃO NO CAMPUS XII DA UNEB EM GUANAMBI: UMA ANÁLISE DOS PRONTUÁRIOS ESTUDANTIS..... | 117 |
| | |
| 7 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA A EVASÃO E A MOBILIDADE NA SUA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA | 136 |
| 7.1 Análise das motivações para abandono do curso e exercício da mobilidade | 146 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 171 |
| | |
| APÊNDICE A - Figura 5. Mapa dos Territórios de identidade da maioria dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade no Campus XII, UNEB - Localização Nacional..... | 195 |
| APÊNDICE B - Questionário para alunos evadidos..... | 196 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, houve um aumento no acesso ao ensino superior no Brasil. A criação de novas universidades federais, reorganização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aumento dos cursos de graduação nas IES federais e estaduais, e crescimento das IES privadas, principalmente a partir da instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificado¹ (Sisu), Programa Universidade para Todos² (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, foram fatores que motivaram sua democratização e massificação. Assim, facilitou o ingresso de estudantes de diferentes perfis sociais que passaram a integrar o ambiente acadêmico (MARQUES, 2019; CARDOSO; VARGAS, 2015; FIALHO, 2014; RISTOFF, 2014; 2011; 1999).

A ampliação do acesso aos cursos de graduação trouxe também, por um lado, o aumento da mobilidade, e por outro, da evasão e o desafio das condições de permanência desses estudantes, principalmente os advindos das camadas de menor poder aquisitivo. A evasão sempre esteve no centro das discussões em todos os níveis da educação, principalmente a partir das últimas décadas do século passado com a ampliação do acesso. Essa realidade impacta o planejamento das IES de diferentes formas, inclusive no aspecto financeiro, principalmente as IES públicas, pois as vagas resultantes das desistências ou transferências de curso, na maioria das vezes, não são preenchidas, com consequentes prejuízos acadêmicos, econômicos e sociais.

As motivações deste estudo partiram das minhas experiências discente (1992-1995), docente (desde 2001) e na gestão do Colegiado de Pedagogia (2004), Núcleo de Pesquisa e Extensão (2005), e Diretor (2014-2018) do Campus³ XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Guanambi. Na condição de Diretor do *Campus XII*, eram

¹ O Sisu foi criado pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, posteriormente regido pela Portaria Normativa Nº 21 de 5 de novembro de 2012. É formado por uma plataforma *online*, onde as IES públicas ofertam vagas em nível de graduação a estudantes com base na nota do último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

² Foi criado pela Lei Federal nº 11.096/2005, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior.

³ No parágrafo 1º, Artigo 6º do Estatuto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é considerado “campus” (composto por Departamentos e Colegiados) na UNEB suas bases físicas integradas em que se

recorrentes, por parte dos estudantes, os pedidos de trancamento de matrícula e desligamento dos cursos para migrarem para outras instituições. A modalidade matrícula especial⁴ para portadores de diploma ou transferência preenche um pequeno número dessas vagas ociosas, mas ainda há uma disparidade entre esses ingressantes e vagas remanesce

A UNEB tem aproximadamente 27 mil estudantes e oferta anualmente em torno de 140 cursos de graduação⁵, com sistema de ingresso via Vestibular⁶ e Sisu⁷. No caso da UNEB, há uma combinação entre o vestibular e o Sisu. Segundo o trabalho de Li (2016), os estudantes que ingressam da segunda forma estão mais propensos a evadirem dos cursos, seja por desistência ou mobilidade. A UNEB oferta ainda, vagas nas Categorias Especiais de Matrícula para os cursos de graduação presenciais nas categorias transferência, portadores de diploma e rematrícula, mas poucas são preenchidas.

Quadro 1 - Oferta de vagas nas Categorias Especiais de Matrícula/UNEB (2016-2020)

| Edital/publicação D.O.E. | Exclusivo para rematrícula | Transferência interna e rematrícula | Transferência externa | Portador de diploma | Total |
|---|-------------------------------|---|--------------------------|------------------------|---------------|
| Nº 114/2016 | 656 | 725 | 546 | 151 | 2.078 |
| Nº 012 ⁸ 01/02/2017 e 040/2017 28/04/2017 | 736 | 978 | 805 | 68 | 2.587 |
| Nº 111/2018 Retificado | 764 | 843 | 679 | 391 | 2.677 |
| Nº 058 de 24/07/2019 ⁹ | 714 | 819 | 658 | 209 | 2.400 |
| Nº 108 de 3/12/2019 ref.2020 | 942 | 895 | 748 | 209 | 2.794 |
| Total | 3.812 | 4.260 | 3.436 | 1.028 | 12.536 |

Fonte: Elaboração do autor com base em editais UNEB (2016-2020).

desenvolvem suas atividades permanentes de ensino, pesquisa e extensão na capital e em 23 municípios do interior do estado, alterado pela Lei Estadual 7.176/1997.

⁴ Na graduação e pós-graduação, a lei permite o ingresso de aluno especial na modalidade matrícula especial, conforme regulamenta os Art.49 e 50 da LDB 9394/96. Na UNEB o seu Regimento Geral regulamenta no Art. 144. “Entende-se por categoria especial de matrícula o ingresso na Universidade, nas seguintes situações e subcategorias: I – Contraindo vínculo com a Universidade: a) matrícula de portador de diploma de curso superior, devidamente registrado; b) transferência interna; c) matrícula por transferência externa; d) matrícula por transferência externa ex-offício; e) rematrícula de ex-estudantes, decorrente de abandono de curso; f) matrícula de estudantes de convênio e de intercâmbio; II – Sem vínculo com a Universidade: a) matrícula de aluno especial; b) matrícula de cortesia”.

⁵ Informação disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/cursos-presenciais/> Acesso em: 02/12/2021.

⁶ O vestibular, no Brasil, foi criado por meio Decreto-Lei 464 de 11/02/ 1969 como desdobramento da Lei Nº 5.540/69, que instituiu a Reforma Universitária durante o regime militar de 1964-1985.

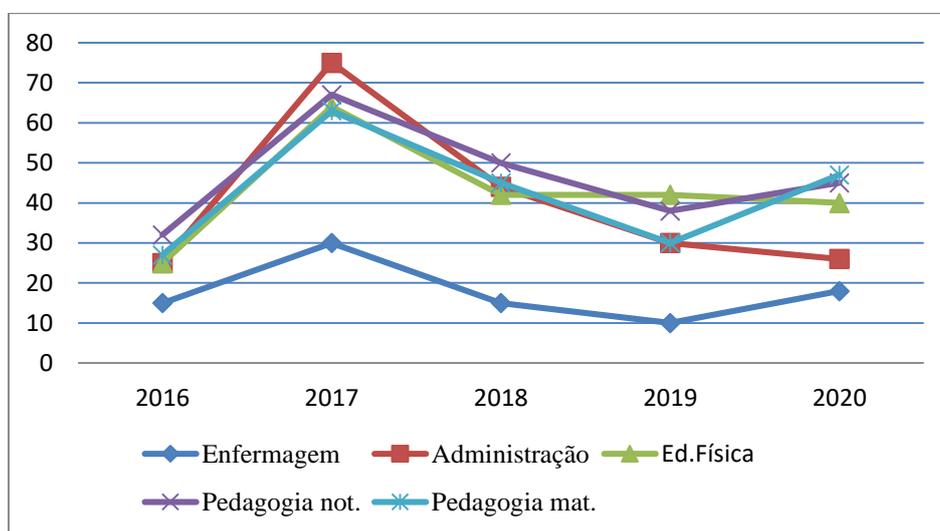
⁷ Pelo Sisu, a IES opta como fase única de seleção *online*; como primeira fase de seleção; combinação com o vestibular ou outra forma de ingresso da instituição; como forma única para preenchimento das vagas remanescentes do vestibular ou de outras formas de ingresso.

⁸ Este edital foi específico para os campi: IV – Jacobina; VI –Caetité; X – Teixeira de Freitas; XII – Guanambi; XIII – Itaberaba; XVII – Bom Jesus da Lapa e XVIII – Eunápolis.

⁹ O Edital Nº 058 de 01 de ago de 2019 propunha 2.393 vagas, retificadas para 2.400 vagas por meio dos avisos nº 086 e 087/2019, publicados no D.O.E. de 01 e 02 de ago 2019.

No edital 114/2016, verifica-se que o campus XII ofereceu 125 vagas para um total de 2.078 disponibilizadas pela UNEB. No ano de 2017, foram abertas 2.587 vagas por meio dos Editais 012 e 040/2017 para a UNEB, e o Campus XII ofertou 299. Em 2018, o Edital N° 111 de 28/09/2018, retificado por meio do aviso 200 de 12/10/2018 ofereceu 2.677 vagas de matrícula especial, dessas, 196 vagas foram ofertadas pelo Campus XII. No ano seguinte, o Campus ofertou mais 150 vagas por meio do Edital N° 058 de 24 de julho de 2019, de um total de 2.400 para os 24 *campi*, distribuídas entre transferência interna e externa, rematrícula e portadores de diploma, conforme Quadro 1.

Gráfico 1. Evolução das vagas para matrícula especial, Campus XII/UNEB (2015-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Editais/UNEB (2016-2020).

O quadro de vagas para o ano de 2020, apresentado pelo Edital N° 108/2019, aviso N° 169/2019, publicado no D.O.E. de 13/12/2019, foi suspenso com base na Resolução CONSU n° 1406/2020, que regulamentou o Plano de Ação para enfrentamento da pandemia de COVID-19¹⁰ na UNEB com suspensão das atividades presenciais. O efeito do Edital 108/2019 foi retomado pelo Aviso 048/2020, publicado no D.O.E. de 20/05/2020 para preenchimento das Vagas das Categorias Especiais de Matrícula 2020.1, conforme quadro 1.

É um alto número de vagas que são ofertadas anualmente e poucas são preenchidas, principalmente por portadores de diploma que, ao longo de cinco anos,

¹⁰ É uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 25 jun 2020.

somaram 1.028 vagas. De 2015 a 2020, foram oferecidas 12.536 vagas nas Categorias Especiais de Matrícula para os 24 *campi* e 29 departamentos da UNEB. Esses números oferecem uma dimensão das vagas ociosas e hipóteses que envolvem a titulação, e políticas de assistência estudantil, como mecanismos para sua permanência no curso. Contudo, há de se considerar as diversas motivações que levam os estudantes a abandonarem ou transferirem de curso ou instituição.

Em relação ao ingresso no período de 2005 a 2013 no curso de Enfermagem, e 2005 a 2014 os demais cursos, o abandono foi tratado como evasão, e transferência e desistência tratadas como mobilidade, no período de 2009 a 2018 (curso Enfermagem), 2010 a 2018 (os demais cursos); houve o ingresso¹¹ de 2.216 estudantes, e 1.408 concluíram o curso. Uma análise preliminar a ser detalhada nos capítulos seguintes.

Essa análise preliminar ainda mostra que, no período de 2005 a 2018, houve um total de 742 estudantes que abandonaram o curso, conforme Atos Administrativos do Campus, com base no Artigo 18, parágrafos 4º, 5º e 6º do regulamento de matrícula da UNEB. E ainda, 27 foram transferidos e 31 solicitaram cancelamento de matrícula, ambos para ingresso em outro curso e/ou IES, e que serão tratados como casos de mobilidade do estudante.

Quadro 2. Número de ingressantes, titulados, desistentes e transferidos, Campus XII, UNEB (2005-2018)

| Curso/condição | Ingresso | Titulados | Abandonos | Transferidos | Desistentes |
|----------------|---------------------------|--------------|------------|--------------|-------------|
| Pedagogia | 962 | 615 | 249 | 14 | 12 |
| Ed.Física | 496 | 363 | 161 | 02 | 04 |
| Enfermagem | 260 | 157 | 99 | 04 | 11 |
| Administração | 498 | 273 | 233 | 07 | 04 |
| Total | 2.216¹² | 1.408 | 742 | 27 | 31 |

Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

Muitos estudos vêm sendo feitos no país sobre ingresso, evasão, mobilidade, titulação e políticas de permanência estudantil (LI, 2016; FIORANI, 2015; HONORATO; HERINGER, 2015; FIALHO, 2014; ANDRADE, 2012; GOMES; MORAES, 2012; BELLETATI, 2011; COSTA, 2016; EZCURRA, 2011; ADACHI, 2009; VELLOSO;

¹¹ Por meio do Vestibular, Sisu e alguns poucos casos através de transferência e matrícula especial.

¹² A diferença entre o total de ingressantes na soma dessas categorias associa-se aos casos de falecimento e trancamento de matrícula que não foram levantados.

CARDOSO, 2008; MARTINS, 2007; SILVA FILHO *et. al.*, 2007; RISTOFF, 2021, 2014, 1999; e outros) para compreender esses fenômenos e contribuir com o pensar e fazer políticas públicas capazes de minimizar essas questões, caso deste estudo. As IES, inclusive a UNEB, por meio de seu sistema de avaliação institucional interna, propõe medidas corretivas ao detectar que a evasão é um problema a ser combatido. No caso desta instituição, existe um sistema de avaliação institucional interna (SILVA, 2021), macro e micro, por *campi*, com ações para superação do quadro de abandono e desistência, dentre elas o crescimento das políticas de assistência estudantil¹³ por meio de bolsas, residências estudantis, assistência psicológica, e outras.

No Brasil, a evasão perdura com as políticas de inclusão no ensino superior das camadas menos favorecidas da população. Traz, assim, prejuízos econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais. Assim, vamos explorar, neste estudo, os principais fatores associados a não conclusão do curso por estudantes do Campus XII da UNEB, explorando diferentes dimensões, pois a evasão pode ser vista tanto como aspecto negativo (abandono de cursos e IES), mas também numa dimensão positiva, quando se traduz em formas de mobilidade dos estudantes entre as instituições (SILVA FILHO *et al.*, 2007; RISTOFF, 1999; TINTO, 1982, 2015).

Na Universidade do Estado da Bahia, nos últimos anos, foram travadas muitas lutas em defesa da universidade, dos direitos estudantis, dos docentes e dos técnicos administrativos. Com isso, houve ocupações com fechamento de portões de alguns *campi* para reivindicar melhores condições para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, e contra a aprovação do Projeto de Emenda à Constituição – PEC 241 e 55 de 2016. Nesta ocupação, os estudantes permaneceram 46 dias. Entre os técnicos administrativos da UNEB, a partir de 2015, as paradas com fechamento de portões tornaram-se recorrentes, sendo 13 dias de paralisações em 2015, e 18 dias em 2016. E em 2017, 28 dias. Em 2019 houve uma greve que durou 65 dias¹⁴, indo de abril a junho.

Essas mobilizações são legítimas e de luta pelos direitos de cada categoria, mas por outro lado, enfraquecem a instituição perante a opinião pública, desmotivam muitos estudantes e estimula a mudança para outras instituições em virtude da ampliação do

¹³ Ao citar a Assistência Estudantil da UNEB, trata-se das Bolsas Auxílio permanência e Auxílio residência, coordenadas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES); as Bolsas de monitoria de ensino, pesquisa e extensão coordenadas pela Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD), de Pesquisa (PPG), e de Extensão (PROEX); as Bolsas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/UNEB); as Bolsas do Programa Estadual de Permanência Estudantil (PPE), conhecido como “Mais Futuro”, e Programas de Assistência Médica e Psicológica, e Programas de Apoio a participação em eventos.

¹⁴ Cf. https://www.aduneb.com.br/noticias.php?news_not_pk=7011. Acesso em 19 mar 2020.

tempo hábil de conclusão do curso, se evidenciando nos depoimentos dos estudantes em situação de evasão ou mobilidade. Constatação semelhante foi encontrada por Paredes (1994) em pesquisa desenvolvida no estado Paraná.

Outro aspecto observado na UNEB são as dificuldades sociais, pessoais e financeiras enfrentadas pelas famílias para garantir o acesso e manutenção dos estudantes. É mais uma variável que ocasiona a evasão, pois o perfil dos estudantes (SOUZA; REIS, 2021; SOARES; REIS, 2021; PEREIRA, 2010) mostra que a maioria advém das camadas menos favorecidas e de municípios da região. O grupo de estudantes desses estratos sociais é composto, na sua maioria, por cotistas raciais e sociais, pois antes da instituição do sistema de cotas no país, a UNEB, por meio da Resolução Nº 196/2002¹⁵ (CONSU), já reservava para os estudantes afrodescendentes 40% das suas vagas e, por meio da Resolução Nº 468/2007 (CONSU), reserva 5% para indígenas, e ainda, a Resolução Nº 1.339/2018 (CONSU) criou o sistema de sobrevagas para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, conforme veremos adiante no quadro 11.

As ações inclusivas da universidade, por meio dessas resoluções, propiciaram a criação de programas de bolsas para favorecer os estudantes de baixa renda, principalmente os cotistas. Assim, mantém o programa de bolsa permanência e residência com o objetivo de atender os estudantes de menor poder aquisitivo por meio de um valor de R\$ 400,00 reais para bolsa permanência, e R\$ 200,00 reais para bolsa residência, pago aos estudantes que residem nas 33 residências mantidas pela instituição, sendo seis próprias e vinte e sete espaços alugados pela UNEB. O Campus XII dispõe de residência própria para 40 estudantes.

A instituição ainda oferece, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), uma bolsa de ensino, extensão e programa “Mais futuro” que, a partir de 2017, passou a substituir a bolsa permanência. No período de 2014 a 2017, foram distribuídas um total de 2.548 bolsas permanência e 1.747 bolsa residência na UNEB. O Campus XII, nesse período, foi contemplado com 252 bolsas permanência e 94 bolsas residência. Ao verificar o quantitativo de titulação anual, podemos deduzir que

¹⁵ As primeiras IES brasileiras a estabelecerem políticas de ações afirmativas para acesso da população afrodescendente ao ensino superior foi a UNEB, por meio da Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 196/2002, que destinou 40% de suas vagas aos cursos de graduação e pós-graduação. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), por meio da Lei estadual nº.151/2003, destinaram 20% de suas vagas para o acesso da população negra.

aproximadamente 20% dos estudantes do Campus XII recebiam bolsa permanência, ou seja, em torno de 180 estudantes.

Tabela 1. Discentes contemplados com bolsa auxílio na UNEB e no Campus XII (2014-2017).

| Tipo de bolsa /Ano | 2014 | | 2015 | | 2016 | | 2017 | | Total |
|--------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-------|
| | UNEB | XII | UNEB | XII | UNEB | XII | UNEB | XII | |
| Bolsa Permanência | 480 | 67 | 517 | 73 | 490 | 7 | 988 | 105 | 2.548 |
| Bolsa residência | 371 | 21 | 395 | 28 | 465 | 8 | 516 | 38 | 1.747 |
| Total | 851 | 88 | 912 | 101 | 955 | 15 | 1504 | 143 | 4.295 |

Fonte: Relatórios Anuais de Atividades UNEB, 2014-2017.

O recebimento da bolsa não era impedimento para que os estudantes concorressem àquelas de ensino, extensão, iniciação científica ou PIBID. Mas no ano de 2017, as bolsas de ensino e extensão, na UNEB, não sofreram alterações nos últimos 10 anos. Das 273 distribuídas pela universidade, o Campus XII é contemplado com 13 bolsas de ensino. Em relação às bolsas de extensão, de um total de 350 distribuídas pela instituição, o Campus XII é contemplado com 20. Essas quantidades de bolsas de ensino e extensão permanecem inalteradas há mais de 10 anos, e seu valor é de R\$ 400,00 atualmente, o que também não impede o estudante de concorrer a outros perfis de bolsas. O Anuário UNEB, publicado com dados de 2016, apresenta os números dos cotistas e não cotistas contemplados; o percentual de estudantes cotistas que recebem bolsa auxílio permanência era da ordem de 68,78%, e entre os aqueles contemplados com bolsa auxílio residência era de 53,98%, conforme ilustram os gráficos 2 e 3.

Gráfico 2. Discentes contemplados com bolsa permanência por opção por cota

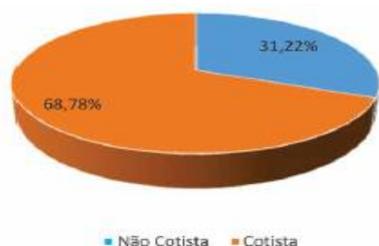
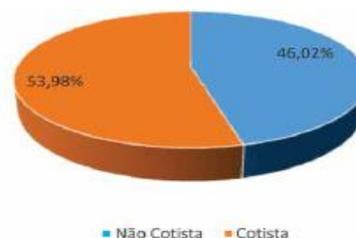


Gráfico 3. Discentes contemplados com bolsa residência por opção por cota



Fonte: Anuário UNEB em dados, 2017 – Base 2016.

Em 2017, o programa de bolsa permanência da UNEB foi substituído pelo Programa “Mais Futuro”, do governo do estado da Bahia, com a concessão de maior número de bolsas. O programa foi criado por meio da Lei Nº 13.458, de 11 de dezembro de 2015, e regulamentada pelo Decreto Nº 17.191, de 16 de novembro de 2016, que instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. Traz como princípios, no Art.2º da referida lei, o tratamento dado à educação superior como uma política de Estado, e não de governo. É um ponto positivo, que complementa, por meio da preocupação no Inciso II, a baixa renda desses grupos sociais que foram excluídos ao longo da história ao direito a esse nível de forma justa, sem esquecer, ainda, do vínculo com as práticas sociais da ética, trabalho e educação.

O auxílio permanência será pago durante 08 (oito) meses do ano para estudantes residentes até 100km de distância do campus de matrícula e frequência do curso superior; e, durante 12 meses do ano, para os estudantes residentes a uma distância superior a 100km do campus de matrícula e frequência do curso superior (Art.3º). O valor da bolsa atualmente é de R\$ 300,00 para quem reside até 100 km de distância do Campus, e de R\$ 600,00 para aqueles estudantes que residem a mais de 100km de distância. No Campus XII, nos anos de 2017 e 2018, foram contemplados 382 estudantes, a maioria do curso de Pedagogia, e a minoria do curso de Administração, conforme Tabela 2. Isso nos leva a entender que a grande maioria dos estudantes do Curso de Administração são trabalhadores, pois uma das regras para receber o auxílio permanência é não exercer atividade remunerada.

Tabela 2. Estudantes contemplados com bolsa do programa “Mais Futuro”,
Campus XII, UNEB (2017-2018)

| Curso/ano | 2017 | 2018 | Total |
|------------------------|------------|------------|------------|
| Pedagogia | 110 | 82 | 192 |
| Educação Física | 45 | 39 | 84 |
| Enfermagem | 50 | 26 | 76 |
| Administração | 12 | 18 | 30 |
| Total | 217 | 165 | 382 |

Fonte: Extrato do programa “Mais Futuro”, SEC/Bahia. 07 Mar 2019.

Esses dados mostram que mais de 50% dos estudantes são beneficiados com bolsa auxílio, logo, não há como afirmar que, com o aumento do número de beneficiários, tal

fato tenha levado à diminuição do índice de evasão, de mobilidade e maior nível de titulação. É um passo importante neste rumo, pois os discentes do Campus XII carecem de assistência estudantil, dadas suas origens nas camadas de baixa renda.

A questão acadêmica é outro aspecto que merece atenção em virtude das dificuldades orçamentárias de investimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) baianas, na realização de concurso público para docentes e técnicos administrativos, melhoria da infraestrutura dos *campi* com sede, ampliação do acervo bibliográfico, laboratórios, construção de residências estudantis etc., principalmente na UNEB pela sua dimensão e presença na capital, e em 23 municípios no interior do estado.

Os pressupostos políticos e as questões econômicas, acadêmicas, sociais e pessoais são variáveis que interferem na permanência, evasão e mobilidade dos estudantes. Esses pressupostos vão ao encontro do perfil dos estudantes de baixa renda, de trajetórias escolares difíceis e vida financeira limitada, que impacta suas condições de permanência e titulação na educação superior.

A compreensão do fenômeno da evasão, permanência e mobilidade em quatro cursos de graduação do campus XII da UNEB será a contribuição deste estudo para refletir sobre os caminhos da graduação na instituição¹⁶, e repensar maneiras de minimizar os impactos desses fenômenos, principalmente a evasão, uma vez que ela sempre estará presente na dinâmica do ensino superior, mas carece identificar seus fatores para manter limites mínimos.

1.1 Delimitação do problema

A evasão é um problema em todos os níveis escolares. No ensino superior público, essa realidade significa desperdício de seus recursos, pois as vagas ociosas, na maioria das vezes, não são preenchidas. Entretanto, cada instituição, por categoria administrativa e organização acadêmica, tem suas especificidades; os fatores que levam à evasão ou mobilidade variam desde a estrutura da instituição, perfil do público atendido, contexto socioeconômico, políticas de acesso e permanência, entre outros.

A ociosidade de vagas nas instituições de ensino superior (IES) é um prejuízo ao setor público. Segundo Silva Filho *et. al.* (2007, p.142), a evasão no nesse segmento de ensino é um problema internacional. As perdas dos que iniciam, mas não terminam seus

¹⁶ Com a pandemia do coronavírus, houve a necessidade de alteração do número de cursos, amostras e *campi*, conforme subseção 2.2, p.31.

cursos, são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos no setor público e privado (SILVA FILHO *et.al.*, p.642): “Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico”.

No campo socioeconômico, as dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir o acesso e a permanência dos estudantes até a titulação também podem ser outro fator que ocasiona a evasão, pois um grande contingente de estudantes advém das camadas menos favorecidas, e muitos residem em municípios fora da sede do campus, portanto, carecem de transporte, moradia e alimentação para melhorar o desempenho acadêmico (COUTO, 2021; MARQUES, 2019; SILVA, RODRIGUES, BRITO, 2014; BONVENTTI, 2010; SOUZA, REIS, 2021; SOARES; REIS, 2021).

Na UNEB, as cotas são uma realidade positiva, e a partir da implantação da Pró-reitoria de ações afirmativas (PROAF), em 2014, procurou-se ampliar os programas e projetos voltados para as ações afirmativas na universidade (RELATÓRIO DE GESTÃO 2014-2017; 2018). Embora a UNEB já tenha 18 anos de implantação desse sistema, carece de estudos para conhecer o perfil, os modos de permanência, evasão e mobilidade dos estudantes cotistas e não cotistas. Assim, este estudo não delimitou especificamente os estudantes que optaram por uma ou outra forma de ingresso; ao realizar o levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram encontrados os trabalhos de Couto (2021); Marques (2019), Prado, Santos e Oliveira (2019); Leitão (2017), Vivas (2015) e Barros (2015), que tratam da questão do ingresso, evasão e permanência na UNEB, e trouxeram importantes contribuições para o pensar e fazer deste trabalho.

Prado, Santos e Oliveira (2019) tiveram como objetivo verificar a efetividade das vagas reservadas pela Resolução N° 468/2007 (CONSU/UNEB) para discentes cotistas nos cursos de graduação do Departamento IX da UNEB, em Barreiras, para comparar o quantitativo de ingresso e evasão dos cotistas, e identificar a quantidade de alunos cotistas que concluem o curso de graduação. Tratou-se de um trabalho quali-quantitativo, que analisou os registros acadêmicos no sistema SAGRES¹⁷ da instituição, relatórios de pesquisa, editais de vestibulares e de convocação dos candidatos para matrícula no período de 2012 a 2017. Os autores identificaram que a concorrência para ingresso,

¹⁷ SAGRES Mobile é um aplicativo desenvolvido, para celular ou tablet, especialmente para alunos e professores, que permite o acesso de forma simples, rápida e eficaz às mais diversas informações acadêmicas e serviços providos pela sua instituição de ensino. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/Tutorial-SAGRES-Mobile.pdf> Acesso em 23 dez.2022.

evasão e conclusão dos alunos cotistas afrodescendentes e indígenas no Campus são menores que o da ampla concorrência. Conclui-se que há necessidade de levantar os motivos da pouca representação de cotista e as causas da evasão para nortear novos estudos e ações acadêmicas que facilitem a formação e a permanência na universidade.

O trabalho de Leitão (2017) buscou compreender como a experiência do PIBID intervém na formação dos membros da equipe, da relação universidade \times escola, e os impactos na evasão discente no extremo sul baiano, através do subprojeto de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia. Por meio de um questionário na plataforma *Google Forms* em relação à evasão, foram feitas cinco perguntas: 91,7% já pensaram em desistir da graduação, e os motivos mais recorrentes foram a dificuldade de adaptação à universidade, falta de conhecimento prévio e apoio familiar. Mais da metade dos entrevistados atribuem ao PIBID a sua permanência na graduação, e supõe que os alunos que evadiram tomaram essa decisão no início do curso por não se adaptar ou devido a uma greve de professores.

A pesquisa desenvolvida por Vivas (2015) foi realizada com estudantes das classes populares, egressos do ensino médio da rede pública, que enfrentam o desafio no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso na universidade. O objetivo foi estabelecer relação entre o ensino médio *versus* educação superior, com foco no ensino médio público estadual e a Universidade do Estado da Bahia, nos municípios de Serrinha e Conceição do Coité. Conhecer essa trajetória e analisá-la qualitativamente revelou-se fundamental para refletir sobre o papel da UNEB em relação aos estudantes egressos da educação pública estadual, para propor ações relacionadas ao acesso, permanência e sucesso desses estudantes nos cursos por eles escolhidos, assim como para subsidiar políticas de articulação entre a UNEB e a educação pública nos locais em que seus *campi* se encontram instalados.

O terceiro estudo investigou as estratégias do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para assegurar o direito à permanência estudantil de universitários que permaneciam nos cursos de considerável evasão, estudo realizado por Barros (2015). Observou-se que o tempo de permanência até evasão é de dois semestres, e os estudantes que permanecem nos cursos com alto índice de evasão estão divididos em três estratos, com perspectivas diferentes e que a universidade não direciona para o mundo do trabalho. As políticas de assistência estudantil da UNEB carecem de reestruturação para garantir os direitos de uma permanência sustentável a todos os estudantes.

Os estudos sobre a evasão, permanência e mobilidade na UNEB ainda são insipientes diante da dimensão da instituição com seus 24 *campi*, 29 departamentos e mais de 27 mil estudantes. Em decorrência disso, há a necessidade de outros estudos e, por isso, problematizamos as questões em torno dos índices de ingresso, permanência, titulação, evasão e mobilidade dos cursos de graduação do Campus XII em Guanambi, por meio de quatro questões para orientação da pesquisa no *lócus* da Universidade do Estado da Bahia, e que serviram de eixo norteador para o desenvolvimento desse trabalho:

a) Quais as motivações para o abandono, desistência e mobilidade dos estudantes do campus XII da UNEB no período de 2005 a 2018?;

b) Qual a relação entre o sistema de ingresso dos estudantes nos cursos de graduação presencial via Sisu, Vestibular e Matrícula Especial com as taxas de evasão e mobilidade?;

c) Quais as características principais dos estudantes que abandonaram, desistiram ou exerceram a mobilidade?;

d) Quais os índices de ingresso, titulação, evasão e mobilidade no período de 1991 a 2018?;

Essas questões não são isoladas, e serviram como ponto de partida para estudar um fenômeno presente no ensino superior, que ganha maior relevância dentro da especificidade de cada IES e, nesse caso, no Campus XII da UNEB em Guanambi-Bahia.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

✓ Identificar os fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais que influenciaram o processo de evasão e mobilidade por meio das ações de abandono, desistência ou transferência, e suas relações com as formas de ingresso (Sisu, vestibular e matrícula especial) nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração do campus XII da UNEB nas trajetórias de 2005 a 2018.

1.2.2 Objetivos específicos

✓ Levantar o índice de ingresso, titulação, evasão e mobilidade dos estudantes dos cursos do Campus XII no período de 1991 a 2018;

- ✓ Conhecer as características dos estudantes que abandonaram, desistiram ou se transferiram dos cursos no período de 1991 a 2018;
- ✓ Conhecer as percepções de uma amostra de estudantes sobre as motivações que contribuiriam para a evasão ou mobilidade;
- ✓ Saber a relação entre o sistema de ingresso dos estudantes nos cursos de graduação presencial via Sisu e vestibular com as taxas de evasão e mobilidade.

1.3. Organização da tese

Esta tese está organizada em capítulos e seções. Nesta introdução apresenta, em linhas gerais, as motivações para a realização deste estudo, delimita o problema da permanência, titulação, evasão e mobilidade por meio de quatro questões que direcionaram o presente estudo, e propiciaram a construção dos objetivos.

O capítulo dois apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a realização desta tese em cinco seções, incluindo as origens e contexto do Campus XII da UNEB, sendo o município de Guanambi sede do campus. No capítulo três, organiza-se um conjunto de trabalhos, grande maioria de teses e dissertações, desenvolvidos sobre o tema nos últimos 10 anos nos principais programas de pós-graduação do país. O capítulo quatro traz uma discussão teórica sobre o cenário do ensino superior e da evasão no Brasil por meio de três seções, onde apresenta uma discussão sobre o acesso, expansão, desafios da permanência, a evasão e a mobilidade no ensino superior, e as suas caracterizações.

O capítulo cinco é dedicado a discutir a implantação do ensino superior no Brasil e seu desenvolvimento na Bahia. Em três seções, discute as iniciativas de implantação do ensino superior na província, o surgimento e expansão das universidades estaduais da Bahia, e a UNEB como *lócus* da pesquisa.

Os capítulos seis e sete são de análise. O seis mostra as principais características dos estudantes que abandonaram ou exerceram a mobilidade desde o surgimento do Campus XII, com um recorte temporal de 2005 a 2018. As percepções dos estudantes sobre as motivações para a evasão e a mobilidade na sua trajetória acadêmica é a discussão do sétimo capítulo, que ainda traz uma seção de análise sobre o abandono e o exercício da mobilidade. E, por fim, traz as considerações finais e as referências.

Logo, cabe um esclarecimento de ordem pessoal. Ao longo do dialético caminho da vida, duas nuances apareceram e se tornaram fatores que muito influenciaram o

desenvolvimento deste trabalho. O nascimento de meu filho Laurence Gabriel, em março de 2020, veio acompanhado de uma enfermidade que exigiu viagens, internamentos, cirurgias, tempos em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), acompanhamento e cuidados. E o início da pandemia coronavírus, que limitou o alcance e desenvolvimento da pesquisa. Assim, a escrita desta tese foi dividida em três tempos: tempos da tese, tempos da pandemia e tempos de Laurence. Mesmo assim, este trabalho foi construído em tempos de dedicação, esforço, comprometimento e superação das adversidades temporais. Portanto, foi submetida para apreciação, análise e defesa à banca do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em dezembro de 2021.

2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta, em cinco seções, e duas subseções, os caminhos metodológicos seguidos no desenvolvimento desta tese, e as alterações de percurso forçada pela pandemia da covid-19. Para melhor compreensão do universo deste estudo, apresenta-se, ainda, a origem, contexto e abrangência do campus XII da UNEB, e os marcos históricos do município de Guanambi, sede do campus, com seus elementos constitutivos em termos populacionais, aspectos econômicos, sociais e educacionais, que institui como centro regional do Território 13, Sertão Produtivo, na divisão dos Territórios de Identidade¹⁸ do estado da Bahia.

2.1 Tipo e abordagem de pesquisa

O trabalho segue os parâmetros da investigação qualitativa e quantitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa, o pesquisador busca saber o modo como o investigado interpreta o mundo em que vive, como define suas experiências, qual o significado que dá à sua conduta. Assim, na investigação qualitativa, há um diálogo entre o pensamento do investigador e o pensamento dos participantes. Dentro dessa perspectiva, optou-se pela pesquisa de campo, que se caracteriza como tal quando o investigador “frequenta os locais que se verificam os fenômenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Por outro lado, a pesquisa quantitativa permite analisar um grande volume de dados de forma agregada, permitindo identificar tendências e realizar generalizações. Segundo Lima (2016, p.16), “em geral, os estudos quantitativos permitem lidar com predição (inferência estatística) e buscar identificar regularidades (perfil e tendências)”. Na compreensão da autora, “destaca-se, ainda, a vantagem de ser possível formular generalizações a respeito de uma população a partir de uma amostra

¹⁸ A Regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), através da Lei nº 10.705/2007, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011 (...). O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária (...). A adoção como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustada conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, incluindo a realidade urbana e as atividades dos setores econômico, secundário e terciário” (BAHIA, 2021). Após ajustes, Lei nº 13.468/2015, são 27 regiões. Guanambi é a sede do Território 13, (Sertão Produtivo), formados por 19 municípios: Brumado, Caculé, Caetitê, Candiba, Condeúba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi (FLORES, 2015).

probabilística (...)” (LIMA, 2016, p.16). Ou amostras não probabilísticas, onde não sabemos antecipadamente as probabilidades que cada membro da população tem de vir a ser uma amostra do estudo. Ainda afirma que, nessas situações em geral, o julgamento do pesquisador é fator determinante para a pertinência dos casos de classificação da amostra com base nos interesses da pesquisa. Foi o caso deste estudo de cunho não probabilístico, onde foi possível levantar uma amostra de 5,4% a partir de um total de 800 estudantes que abandonaram, desistiram ou transferiram de curso no Campus XII.

De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Isso quer dizer que, na pesquisa de campo, o investigador delimita a área a ser pesquisada, com intuito de corroborar as teorias estudadas, define seu universo de pesquisa e participantes. Desta forma, selecionamos a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como universo de pesquisa, e os estudantes que evadiram ou exerceram a mobilidade no período de 2005 a 2018 nos quatro cursos do Campus XII, em Guanambi.

2.2 Universo e amostra: mudança de percurso no contexto da pandemia

A princípio, esta pesquisa seria realizada em três cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, em cinco *campi* da UNEB, em regiões da Bahia onde oferecem os cursos de Administração, Pedagogia e Enfermagem, mas em virtude da pandemia do coronavírus, iniciada em meados do mês de março do ano de 2020, houve a necessidade de alteração do universo e da amostra.

Assim, o estudo foi feito em quatro cursos de graduação do Campus XII da UNEB em Guanambi. Os seguintes cursos foram criados nos anos: Pedagogia (1991), Educação Física (1999), Enfermagem e Administração (2005). Assim, a delimitação do índice de titulados foi feito com ingressantes entre os anos de 2005 e 2013, no curso de Enfermagem, que tem o tempo mínimo de integralização curricular de cinco anos, e 2005 a 2014 nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Administração, que têm o tempo mínimo de integralização curricular em quatro anos; entre os anos de 2010 e 2018, os titulados em Enfermagem, e 2009 a 2018 os titulados em Pedagogia, Educação Física e Administração. O recorte principal foi entre os anos de 2005 e 2018 de forma a estabelecer índices comparativos dos quatro cursos.

Os dados levantados entre 1991 e 2018 agregam-se como formas de registro acadêmico e levantamento complementar acerca do número de ingressantes, titulados e os traços principais desses estudantes ao longo da história do Campus XII.

Diante deste contexto de pandemia da covid-19 no decorrer da pesquisa, houve a impossibilidade de investigar e iniciar o estudo quando a Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 22 de março de 2020, elevou o estado da contaminação mundial à pandemia da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2)¹⁹, que fez as autoridades brasileiras, governos federal, estaduais e municipais tomarem medidas de prevenção.

No Estado da Bahia, o governador Rui Costa assinou o Decreto Nº 19.626 de 09 de abril de 2020, onde “declara estado de calamidade pública em todo o território baiano, afetado por doença infecciosa viral - COBRADE 1.5.1.1.0 (...)”²⁰.

Em relação às atividades letivas, o Decreto Estadual nº 19.586 determinou, no seu Art. 9º, a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino públicas e particulares em todo território do Estado da Bahia pelo período de 30 (trinta) dias, contados a partir de 17 de março de 2020, e posteriormente suspensas por meio de novos decretos. Ao longo do ano de 2020 e 2021 houve a emissão de vários decretos, e outros alterando decretos já emitidos acerca das medidas de cuidado, funcionamento de repartições públicas e restrições como medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19 na Bahia, como podemos ver os principais decretos no quadro 3.

Esse mesmo decreto também manteve suspensas, até 21 de junho, a circulação, a saída e a chegada de ônibus interestaduais em 247 cidades do território baiano que registraram casos de covid-19 recentemente. Portanto, as cidades supracitadas que seriam universos deste trabalho registraram na sua população casos de covid-19. Outros decretos foram expedidos, e o último de Nº 19.885, de 30 de julho de 2020, prorroga esse até 14 de agosto de 2020²¹.

¹⁹ <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

²⁰ Decreto 19.626 de 09 de abril de 2020 que declara estado de calamidade pública em todo o território baiano, afetado por doença infecciosa viral - Classificação e Codificação Brasileira de Desastres (COBRADE) 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016. Disponível em:

<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19626-de-09-de-abril-de-2020#> Acesso em 25 jun 20.<<http://www.saeb.ba.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=10156>>

²¹ Cf. <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020#>

Quadro 3. Principais Decretos de suspensão das atividades letivas, prevenção e enfrentamento à COVID-19 no estado da Bahia

| Número do Decreto | Data de Expedição |
|-------------------|-------------------------|
| Decreto nº 19.529 | 16 de março de 2020 |
| Decreto nº 19.533 | 18 de março de 2020 |
| Decreto nº 19.586 | 27 de março de 2020 |
| Decreto nº 19.635 | 14 de abril de 2020 |
| Decreto nº 19.669 | 30 de abril de 2020 |
| Decreto nº 19.703 | 18 de maio de 2020 |
| Decreto nº 19.735 | 01 de junho de 2020 |
| Decreto nº 19.768 | 19 de junho de 2020 |
| Decreto nº 19.809 | 03 de julho de 2020 |
| Decreto nº 19.825 | 10 de julho de 2020 |
| Decreto nº 19.885 | 30 de julho de 2020 |
| Decreto nº 20.048 | 07 de outubro de 2020 |
| Decreto nº 20.193 | 26 de janeiro de 2021 |
| Decreto nº 20.240 | 21 de fevereiro de 2021 |
| Decreto nº 20.254 | 25 de fevereiro de 2021 |

Fonte: Organizado pelo autor com base nos decretos publicados no Diário Oficial do Estado da Bahia (2020)²².

Essas medidas impossibilitaram o desenvolvimento do trabalho, pois a UNEB teve suas atividades letivas suspensas, e não haveria possibilidade de deslocamento por meio de transporte interestadual, conforme Decretos Nº 19.554, de 21 de março de 2020, e o de Nº 19.586, de 02 de junho de 2020.

No Brasil, o número de casos confirmados de covid-19 alcançou a cifra de 3.068.138, e um total de óbitos de 511 mil pessoas, segundo o boletim do dia 25 de junho de 2021 do consórcio de veículos de imprensa formado por: O GLOBO, Extra, G1, Folha de S.Paulo, UOL e O Estado de S. Paulo. Os números são consolidados a partir das secretarias estaduais de saúde²³. No estado da Bahia, na data de 22 de junho de 2021, havia 1.104.545 casos confirmados desde o início da Pandemia, e 23.354 óbitos registrados, segundo o boletim epidemiológico Nº 140, do Governo da Bahia. (BAHIA, 2020). Dentro desse contexto de dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa de

²² Disponível em: <http://www.casacivil.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=101>

²³ Fonte: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/11/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-11-de-agosto-segundo-consorcio-dos-veiculos-de-imprensa.ghtml><https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-1244419-casos-de-covid-19-aponta-consorcio-de-veiculos-da-imprensa-em-boletim-das-13h-24501090>>. Acesso em 11 ago 2020. 14h 23.

campo, em 31 de dezembro de 2021 o número de mortes no Brasil desde o início da pandemia foi de 619.109²⁴, e na Bahia, nesta mesma data desde o início da pandemia 27.506²⁵.

A conjuntura do estado de pandemia nos forçou a tomar a decisão de delimitação do estudo aos quatro cursos de graduação do Campus XII da UNEB em Guanambi. Assim, acrescentou-se o curso de Educação Física aos cursos de Pedagogia, Enfermagem e Administração, no período de 2005 a 2018, para efeito de comparações. A seguir, as origens e especificidades do Campus XII e do município de Guanambi, *locus* da pesquisa.

2.2.1 O Campus XII da UNEB: Origem, contexto e abrangência

Esse campus foi criado na gestão do governador Nilo Augusto Moraes Coelho, como Faculdade de Educação (FAEG), por meio do Decreto nº 2.636, em 04 de agosto de 1989, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 05 e 06 de junho de 1989, integrada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos termos do parágrafo único do Artigo terceiro da Lei Delegada nº 88 de junho de 1983. Atendendo a uma reivindicação do movimento estudantil, da sociedade de Guanambi e região, a criação do atual Campus XII se deu, portanto, por decreto, indo ao encontro daquilo que estabelece o Regimento Geral da Universidade, que trata da autorização de Campus e criação de cursos²⁶ (TRIGO, 2014; PEREIRA, 2010).

A Faculdade de Educação de Guanambi (FAEG) iniciou suas atividades em caráter provisório, no segundo semestre de 1991, no prédio da Biblioteca Pública de Guanambi²⁷, e oferecia 80 vagas anuais em dois turnos (matutino/noturno), o curso de graduação com duas habilitações: Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações em Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, e Magistério para classes de alfabetização, aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) número 003/93, Processo 053/92, publicado no Diário Oficial em 11 de março de 1993.

²⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/12/31/brasil-registra-media-movel-de-97-mortes-diarias-por-covid.ghtml> Acesso em: 05 fev.2022.

²⁵ Cf. Boletim Epidemiológico da Bahia – Covid19 nº 647/2021. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/BOLETIM_ELETRONICO_BAHIAN_647_31122021.pdf Acesso: 05 fev.2022.

²⁶ Art. 12. Ao CONSU compete: V – autorizar a implantação de Campus; VI – autorizar a criação, organização, modificação, redimensionamento, extinção e desativação temporária dos cursos de graduação, pós-graduação e sequenciais.

²⁷ Localizada na Rua Humberto de Campos, centro de Guanambi. O referido prédio foi leiloado em 2011, e demolido no ano de 2018. Disponível em: <https://agenciasertao.com/2019/08/09/vereador-denuncia-situacao-precaria-da-biblioteca-de-guanambi/> Acesso em: 11 mar.2020.

O primeiro foi reconhecido em 28 de setembro de 1998 através do parecer CEE, N° 111/98, publicado no Diário Oficial em 30 de outubro de 1998.

A instituição passou a funcionar em sua sede própria em 1993, em um prédio inacabado, no Loteamento Ipanema, ocupando uma área com 76.000² (setenta e seis mil metros quadrados). Em 1997, a Lei 7176 de 10 de setembro de 1997 reestruturou as Universidades Estaduais da Bahia, de natureza multicampi, e as faculdades passaram a denominar-se Departamentos. A FAEG transformou-se em Departamento de Educação, Campus XII. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96 extinguiu a nomenclatura 2° grau, e a Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEP) de n° 216/98 suspendeu a habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2° grau na formação de pedagogos, e o campus passou a oferecer as habilitações em Magistério para as classes de alfabetização e educação infantil, no turno matutino, e Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental no turno noturno.

A demanda por curso superior na região e a consolidação do curso de Pedagogia facilitou a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física em 1999, com 40 vagas anuais e, posteriormente, a criação dos cursos de Enfermagem e Administração, por meio das Resoluções do Conselho Superior (CONSU). UNEB N° 171/2002 e 288/2004, que entraram em funcionamento em 2005, com respectivamente 30 (diurno) e 50 (noturno) vagas anuais²⁸; ampliou-se, assim, a entrada anual para 230 estudantes.

Em 2018.2, o Campus XII tinha um total de 884 estudantes matriculados nos seus quatro cursos regulares, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4. Relação dos estudantes matriculados no Campus XII/UNEB (2018)

| Semestre/curso | Pedagogia | Educação Física | Enfermagem | Administração | Total |
|-----------------------|------------------|------------------------|-------------------|----------------------|--------------|
| 2018.1 | 380 | 205 | 154 | 245 | 984 |
| 2018.2 | 357 | 187 | 129 | 211 | 884 |

Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2020.

Além dos cursos de oferta contínua oferecidos no Departamento, o Campus XII, por meio de convênio com o Governo do Estado da Bahia, via Programa Especial de Formação de Professores do Estado (Proesp), ofertou os cursos de Geografia e

²⁸ Cf.. Portaria 1.815/2004 amplia o quadro de vagas da UNEB para o processo seletivo. O curso de Pedagogia, Educação Física e Administração com oferta anual de 50 vagas, e enfermagem 30 vagas.

Matemática para professores da rede estadual de Guanambi e região. O Projeto Rede UNEB/2000 ofereceu o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais nos municípios de Livramento, Malhada, Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras, Riacho de Santana, Guanambi, Carinhanha e Botuporã. Tratou-se de um curso regular, e o convênio estabelecia a oferta de 100 vagas em cada município. O último foi o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), convênio federal que ofertou o curso de Letras para os professores da rede municipal de Palmas de Montes Alto, e os cursos de Letras, Pedagogia, Educação Física e Artes para os professores das redes municipais da região, conforme quadro 7.

Quadro 5. Programas Especiais de Formação de Professores oferecidos pelo Campus XII, UNEB (2000-2014)

| Programa/Curso | Cidade | Conclusão | Diplomados |
|------------------------|-----------------------|-----------|------------|
| Proesp/Geografia | Guanambi | 2011 | 22 |
| Proesp/Matemática | Guanambi | 2011 | 15 |
| Rede UNEB/2000 | Livramento | 2000 | 98 |
| Rede UNEB/2000 | Palmas de M.Alto | 2000 | 95 |
| Rede UNEB/2000 | Malhada | 2002 | 91 |
| Rede UNEB/2000 | Riacho de Santana | 2002 | 94 |
| Rede UNEB/2000 | Sebastião Laranjeiras | 2002 | 82 |
| Rede UNEB/2000 | Carinhanha | 2005 | 91 |
| Rede UNEB/2000 | Guanambi | 2005 | 94 |
| Rede UNEB/2000 | Botuporã | 2008 | 84 |
| Parfor/Letras | Palmas de M.Alto | 2013 | 33 |
| Parfor/Letras | Guanambi | 2013 | 19 |
| Parfor/Pedagogia | Guanambi | 2013 | 39 |
| Parfor/Educação Física | Guanambi | 2013 | 31 |
| Parfor/Artes | Guanambi | 2014 | 18 |
| | | Total | 906 |

Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2020.

Esses convênios romperam as fronteiras de vários municípios, levando formação presencial de professores em nível superior aos seus polos. O processo seletivo se dava entre os profissionais da respectiva rede municipal ou estadual conveniada. O objetivo dos programas financiados pelo governo federal, estadual e municipal, de responsabilidade da UNEB, era firmar convênios com secretarias municipais de educação para atuar na formação inicial e continuada de professores da rede pública. A partir do convênio, o município se responsabilizava em montar uma estrutura de funcionamento

para duas classes e espaços para funcionamento de biblioteca, laboratório de informática, recursos pedagógicos, secretaria e sala de aula.

Além dos cursos de graduação, as demandas da comunidade têm favorecido o desenvolvimento de vários cursos de extensão, pesquisa e pós-graduação *lato sensu*. O primeiro aconteceu nos anos de 1999 e 2000, na área de Metodologia do ensino fundamental; em seguida, 2001 e 2002, ofertou-se o curso o Ensino da língua portuguesa através da literatura; em 2004 e 2005, o curso de atividade física escolar e saúde e, em 2005 e 2006, Educação infantil e séries iniciais; em 2011 e 2012, o Curso em psicopedagogia institucional e clínica, e em 2017 e 2018 o Curso em educação do campo.

O quadro docente do Campus XII é formado por 95 professores, e 43 técnicos-administrativos e outros funcionários técnicos-administrativos e outros funcionários. O número de cada colegiado perpassa pela composição de seu projeto de curso dentro do currículo, e a luta coletiva para garantir seus quadros, como vemos a disparidade de professores efetivos no curso de Administração e Enfermagem que tiveram no início, no mesmo período em 2005, como vemos no quadro 6:

Quadro 6. Qualificação dos docentes do Campus XII, UNEB (2021).

| | Especialista | | Mestre | | Doutor | | Total |
|-----------------|--------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | Efetivo | Substituto | Efetivo | substituto | Efetivo | substituto | |
| Pedagogia | 1 | | 5 | 7 | 16 | 1 | 30 |
| Educação Física | | 4 | 4 | 3 | 11 | | 22 |
| Enfermagem | | 5 | 11 | 4 | 13 | | 33 |
| Administração | | 6 | 2 | 1 | 1 | | 10 |
| Total | 1 | 15 | 22 | 15 | 41 | 1 | 95 |

Fonte: Setor de Recursos Humanos, Campus XII, UNEB, dez 2021.

O Departamento atende estudantes de uma área abrangente do Território 13 (Sertão Produtivo) no Centro-Sul e Sudoeste da Bahia, Norte de Minas Gerais e de outras regiões da Bahia.

2.2.2 O município de Guanambi: sede do Campus XII da UNEB

A sede do Campus XII fica em Guanambi, município localizado na região Sudoeste do estado da Bahia, numa das ramificações da Serra Geral, e tem uma área 1.272,366 km². Politicamente, o município possui um legislativo formado por 15

vereadores e uma população estimada em 85.353 habitantes (IBGE, 2021)²⁹. A cidade é o eixo administrativo de aproximadamente 30 cidades da região, totalizando, em seu entorno, cerca de 300.000 habitantes. É a sede do Território 13 (Sertão Produtivo), e a 20ª cidade economicamente mais importante do estado da Bahia. Além da agricultura, a economia do município gira em torno do comércio e serviços que atendem à parte da região Sudoeste, vale do São Francisco, região Centro-Sul e da Serra Geral do Estado, além do Norte de Minas Gerais (COTRIM, 1994, 1997; PEREIRA, 2010).

Na área de Educação Básica, conforme o quadro 6, o município dispõe de 40 instituições públicas Federal (1), Estadual (5) e Municipal (34), e nove IES privadas que representam 18,08% das matrículas. A rede municipal responde por 56% das vagas, a estadual por 22,34%, e a federal 3,58%. O Instituto Federal Baiano (IFbaiano) oferece cursos de Ensino Médio e Superior.

Quadro 7. Panorama da Educação Básica em Guanambi-Bahia, 2018.

| Educação Básica | | Escolas | | Professores | | Estudantes | |
|-----------------|-----------|---------|--------|-------------|--------|------------|--------|
| Pública | Federal | 1 | 2,04% | 58 | 6,14% | 767 | 3,58% |
| | Estadual | 5 | 10,20% | 202 | 21,40% | 4.792 | 22,34% |
| | Municipal | 34 | 69,39% | 457 | 48,41% | 12.011 | 56,00% |
| Privada | | 9 | 18,37% | 227 | 24,05% | 3.879 | 18,08% |
| Total | | 49 | | 914 | | 21.449 | |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

No Ensino Superior público, além da Universidade do Estado da Bahia e do Instituto Federal Baiano (IFBaiano)³⁰, possui ainda a Faculdade de Tecnologia e Ciência/EAD (FTC), uma extensão da Universidade do Norte do Paraná/EAD (UNOPAR), EAD/ADECOM e a Centro Universitário de Guanambi (UniFG), Universidade Salvador/EAD (Unifacs), Universidade Paulista/EAD (Unip), e Faculdades Integradas Pitágoras, conforme quadro 8.

²⁹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/guanambi.html>

³⁰ Ressalta-se, ainda que no ano de 2021 foi criado em Guanambi um Polo de Apoio Presencial da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferta de cursos na modalidade à distância. Disponível em: <https://pologuanambi.ufba.br/>

Quadro 8. Instituições de ensino superior, modalidade, cursos e matrículas ofertadas em Guanambi-Bahia

| Categoria | Instituição | Modalidade | Cursos | Matrícula |
|------------------|---|----------------------|--|-----------|
| Pública Estadual | Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII) | Presencial | Pedagogia; Educação Física; Enfermagem; Administração. | 884 |
| Pública Federal | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFbaiano) | Presencial | Engenharia Agrônômica Química Tecnologia em Agroindústria Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. | 515 |
| Privadas | Centro Universitário de Guanambi (UniFG) | Presencial | Administração; Biologia; Biomedicina; Ciências Contábeis; Direito; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia de Produção; Farmácia; Fisioterapia; Gestão da Tecnologia da Comunicação; Jornalismo; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição e Psicologia. | 3.795 |
| | Universidade Salvador (Unifacs), Polo EAD | Educação a Distância | Administração; Comunicação e Marketing; Matemática; História; Pedagogia; Serviço social; Ciências Contábeis e Sistema de Informação. | 251 |
| | Universidade Norte do Paraná (Unopar Virtual) | Educação a Distância | Administração de Empresas, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis e Serviço Social | 377 |
| | Universidade Paulista (Unip) | Educação a Distância | Administração; Administração Pública; TI e Computação; Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Economia; Matemática; Pedagogia; Ciências Sociais; Logística; Geografia; História; Letras; Gestão Hospitalar; Serviço Social. | 99 |
| | Faculdades Integradas Pitágoras (FIPGBI) | Presencial | Medicina. | 60 |

Fonte: Microdados da Educação Superior, 2017; Secretaria de cursos da FIPGuanambi, 2018.

Esse nível de abrangência do ensino superior em Guanambi torna o município polo regional de educação, visto que as maiores cidades e polos educacionais com IES federais, estaduais e privadas localizam-se em Vitória da Conquista (270 km), Barreiras (500 km), e Montes Claros-MG (370 km). Assim, esse quadro mostra as mais de 60 opções de cursos, IES e modalidades disponíveis no município, o que torna a mobilidade uma presente realidade interna e externa nas instituições regionais.

2.3 Métodos e técnicas de coleta de dados

Para melhor delimitação e organização do estudo, a escolha dos participantes e da amostra foram divididas em dois momentos:

a) Levantamento dos dados institucionais nos arquivos do banco de registro da secretaria acadêmica do Campus XII, da UNEB, em Guanambi, onde levantamos o número de estudantes ingressantes, titulados, abandonos e desistentes que solicitaram cancelamento da matrícula, além daqueles transferidos para outros cursos e/ou IES. A partir desse levantamento nas fichas de matrícula dos estudantes, foi enviado um convite por e-mail e/ou celular, e ainda contato por meio de telefone fixo para participar desse estudo através da resolução de um questionário na plataforma *Google Forms*;

b) Aplicação de questionário socioeconômico, demográfico e acadêmico por meio da plataforma *Google Forms*. As questões fechadas da primeira parte do questionário levantaram características da vida pessoal e social dos respondentes, e algumas especificidades quando na condição de estudante do Campus XII. As questões abertas exploraram as motivações para abandonar, desistir ou transferir-se do curso no exercício da mobilidade discente. O questionário composto por 23 questões, sendo 20 fechadas e três abertas, levantou os traços e motivações dos estudantes para deixar o curso de graduação, seja Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração. A última questão seria o contato e aceite em ser entrevistado, mas em virtude da pandemia não foi possível. O questionário foi aplicado nos meses de agosto e setembro de 2021.

2.4 Participantes da pesquisa

Os questionários³¹ foram aplicados na segunda quinzena de agosto e primeira quinzena de setembro de 2021, na plataforma *Google Forms*, enviado por e-mail para 335 estudantes que abandonaram ou desistiram do curso. Desse total, os contatos de 312 estudantes foram levantados no prontuário registrado no ato da matrícula, e 23 por meio de contato via celular. Desse total, 97 endereços constaram como inválidos no momento do envio. Em relação aos números de telefones fixos e móveis levantados nos prontuários, a grande maioria estava fora de serviço, principalmente os telefones fixos. Parte dos números de celulares haviam sido trocados, e entre os que ainda estavam ativos, poucos responderam o convite para participarem da pesquisa.

³¹ A organização das questões considerou em partes o questionário utilizado por Amaral (2013), em trabalho defendido no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O quadro de pandemia com restrições de locomoção pelo poder público não permitiu levantar o contato de um maior número de estudantes, e realizar entrevistas. Assim, obteve-se o retorno de 44 questionários, no entanto, um não veio respondido. Então, a amostra foi composta por 43 participantes, que responderam o questionário, ou seja, um percentual aproximado de 5,4% daqueles 800 estudantes que abandonaram, desistiram ou transferiram-se do curso no período de 2005 a 2018 ³². Vale observar que três questionários voltaram com uma questão em branco, e essa questão foi desconsiderada nesses três respondentes na tabulação e análise. O questionário foi respondido por dez ex-alunos do curso de Pedagogia matutino, sete de Pedagogia noturno, seis de Educação Física, oito de Enfermagem, e dez de Administração (Gráfico 8).

2.5 Análise, tratamento dos dados e cuidados éticos

O tratamento de dados empíricos colhidos a partir de análise documental e questionários foi feito por meio de estatísticas descritivas. Quanto ao tratamento dos dados das questões abertas, foram feitas através de análise qualitativa e interpretativa, levando em conta as questões de pesquisa.

O levantamento da evasão, mobilidade e falecimento foi feito com base nos Atos Administrativos do departamento, que considerava extinto o vínculo entre a UNEB, Campus XII e o aluno por motivo de abandono do curso, ou os Atos Administrativos de cancelamento da matrícula ou transferência de curso. Assim, a diferença entre o índice de ingressantes e titulados caracteriza aproximadamente o número de evadidos e os que movimentaram nesse período, pois não foi possível contabilizar os ingressantes via matrícula especial, e os casos de trancamento de matrícula ou abandono temporário.

Para o cálculo da evasão, utilizou-se a fórmula proposta por Adachi (2009), em trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), substituindo apenas o número de diplomados (Nd) por número de titulados (Nt). Assim, o percentual (E) é igual ao número de ingressantes (Ni) menos o número de titulados é igual ao número de evadidos. Depois o número de evadidos multiplicado (x) por cem (100), dividido pelo número de ingressantes (Ni), que é igual (=) a porcentagem (%) de evasão, ou seja, a fórmula: $E = [(Ni - Nt) \times 100] / Ni = \% \text{ evasão}$.

³² É válido lembrar que, no primeiro capítulo de análise, há uma breve descrição dos números de estudantes que abandonaram e desistiram do curso de Pedagogia e Educação Física, anterior ao ano de 2005.

Antes do desenvolvimento deste estudo foram adotados os procedimentos éticos conforme orienta a Resolução Nº 466/12 (BRASIL, 2013) do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde. Assim, após aprovação do Parecer Número 4.935.270 pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, os participantes foram convidados e informados sobre os objetivos da pesquisa, e aceite, via e-mail, do termo de consentimento livre e esclarecido para participar da resolução do questionário.

Na análise dos dados, foram feitas citações das respostas dos participantes na resolução das questões abertas do questionário. Assim, faz-se uso de nomes fictícios em referência aos participantes, escolhidos aleatoriamente pelo pesquisador, conforme orienta a resolução 466/12, que trata das investigações científicas que envolvem seres humanos. A íntegra das respostas abertas dos participantes, citadas no texto, receberam o destaque em *itálico* para diferenciar e facilitar a compreensão.

O capítulo a seguir apresenta uma revisão de literatura acerca do ingresso, permanência e evasão no ensino superior nos últimos dez anos no Brasil.

3 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INGRESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma revisão de literatura de trabalhos relevantes produzidos nesta última década sobre o tema ingresso, evasão, permanência, mobilidade e titulação/diplomação/conclusão de cursos de graduação no Brasil. Esses trabalhos foram selecionados a partir dos descritores: “diplomação”, “titulação”, “evasão”, “permanência”, “mobilidade” e “retenção”, no Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Bahia (UFBA); também nos programas Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) e no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A evasão no ensino superior é uma temática que apresenta diferentes perspectivas a partir das especificidades de cada instituição, mas de modo geral, os elementos ingresso, evasão, retenção ou permanência, mobilidade e titulação, diplomação ou conclusão do curso fazem parte da política de avaliação e planejamento de todas as IES. Assim, são questões que vêm sendo estudadas pelas IES no Brasil e em vários países na tentativa de compreender e pensar políticas que minimizem as diversas perdas provocadas pela evasão acadêmica. Nessa linha, nos últimos dez anos alguns estudos (SIMÕES; MENDES, 2020; MARQUES, 2019; CARVALHO, 2018; SILVEIRA, 2017; SILVA, 2017; SOUZA, 2017; ADACHI, 2017; OLIVEIRA, 2017; CAMPOS, 2016; PAZ, 2016; HOED, 2016; SOUZA, 2016; COSTA, 2016; VANZ et.al., 2016; SLHESARENKO, 2016; LI, 2016; NODARI, 2016; SILVA, 2016; VIEIRA E MIRANDA, 2015; FIORANI, 2015; DURSO, 2015; PADILHA, 2015; GÓMEZ, 2015; FIALHO, 2014; SILVA, 2014; MACIEL DE SOUZA, 2014; LIMA JUNIOR, 2013; BARBOSA, 2014; AMARAL, 2013; PEREIRA, 2013; SILVA et.al., 2012; BELLETATI, 2011; CASTRO, 2012; VIVAS, 2011, e outros) foram feitos no Brasil sobre essas questões na tentativa de oferecer subsídios para compreensão desses fenômenos.

O estudo de Carvalho (2018) na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), levantou, por meio de questionário aberto aos coordenadores, o número de evadidos e cursos criados através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096/2007), entre 2008 e 2017, (42 cursos e 4.158 evadidos) perfis e disciplinas cursadas, para propor uma política de contenção da evasão. Os resultados revelaram que a maioria que evade são mulheres, acima de 26 anos, autodeclaradas brancas ou amarelas, oriundas do ensino público, ingressantes através do Sisu e pelotenses (CARVALHO, 2018). Nessa linha, o trabalho de Silva (2016) em cinco cursos de graduação da área de saúde da Universidade de Brasília (UNB), entre 2008 e 2014, também mostrou que o perfil do aluno que evade é do sexo feminino, na faixa de 16 aos 20 anos, sendo 25%, a mudança de curso 24%, e o desempenho acadêmico 16%.

A trajetória dos estudantes do curso de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi o trabalho de Maciel de Souza (2014), por meio da caracterização do perfil, situação acadêmica e compreensão dos motivos da evasão e retenção. Constatou no perfil que a maioria é do sexo feminino, trabalha, solteira, com formação básica na escola pública. A evasão foi de 19,9% e os motivos da retenção e evasão têm ligação com a chegada e adaptação ao curso, conciliação entre estudo e trabalho, vivências de sala de aula, processo de avaliação da aprendizagem, organização da instituição em torno dos horários, matrícula e integração dos cursos diurno e noturno, e o tempo de duração do curso (MACIEL DE SOUZA, 2014).

Vieira e Miranda (2015) mapearam o perfil dos alunos ingressantes entre 1994 e 2013, no curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (FACIC-UFU), que se evadiram até agosto de 2014, para identificar o percentual de evadidos e o tipo de evasão ocorrido nas duas décadas em análise. Vieira e Miranda (2015) constataram que, do total de 2.372 discentes que ingressaram nas duas últimas décadas, 14% (335) se evadiram. Das vagas geradas pelo abandono dos discentes, 241 foram novamente preenchidas por novos estudantes por meio de transferências internas, externas, portadores de diplomas e outros meios; o perfil dos evadidos com maior predominância é o do gênero masculino (62%). O tipo de evasão mais frequente, entre 1993 e 2003, foi o “abandono” e, de 2004 a 2013, foi a “desistência”.

Vivas (2011) procurou identificar as causas da evasão nos cursos de graduação em dois *campi* da UNEB, em Salvador e Camaçari, de 2004 a 2008. Segundo Vivas (2011), 90% dos casos de evasão foram por Abandono (AB) e o restante por Desistência (DS). Os cursos de bacharelados diurnos tiveram maior índice de evasão que os de

licenciatura. Nas duas amostras, as idades variam entre 21 e 25 anos, a maioria de mulheres com a prevalência de 3,8% sobre os homens.

Na área da saúde, os trabalhos de Silva (2016) e Maciel de Souza (2014) também mostraram que a maior incidência de evasão é do sexo feminino, bem como no trabalho de Carvalho (2018). A predominância dos evadidos do sexo masculino no curso de Biblioteconomia (VIEIRA; MIRANDA, 2015) pode indicar a motivação para desistência, e possível mobilidade para outro curso ou IES pelos rincões do Brasil, como demonstrou Gómez (2015) ao avaliar o ingresso, a permanência e a decorrente evasão dos cursos superiores de Engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Constatou forte mobilidade geográfica dos estudantes pelo país e pela região onde se localiza a UTFPR, dada a forma e a ampliação das vagas e o ingresso pela nota do ENEM via SisU. Com a consolidação dos cursos e a implementação de políticas públicas educacionais, caíram as taxas de evasão, mas é preciso efetivar e ampliar estratégias e ações afirmativas para garantir a permanência desses estudantes, a fim de concluir seus cursos (GÓMEZ, 2015).

Na compreensão dos coordenadores de cursos, segundo o estudo de Carvalho (2018) revelou-se que os principais motivos da evasão são as dificuldades financeiras da família, cursos que ocupam dois turnos diários, falta de reforço para disciplinas, carência de monitores, pré-requisitos que limitam o avanço no currículo, falta de servidores para manutenção e permanência em laboratórios, trampolim para ingresso em outro curso, aspectos emocionais, doenças mentais, depressão, ansiedade e frustração, dando maior ênfase às características individuais do estudante (CARVALHO, 2018; CUNHA; TUNES; SILVA, 2001).

A evasão universitária nos cursos de Ciências Contábeis, na percepção de coordenadores de cursos da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), foi a análise de Padilha (2015). Ele constatou que os fatores sociais e econômicos têm levado os alunos a evadirem, e o curso tem perdido representatividade, diminuição dos investimentos na qualificação profissional, redução do desenvolvimento intelectual, profissional e das perspectivas de melhoria de vida para os alunos evadidos.

Silveira (2017) analisou as dificuldades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) para identificar as variáveis associadas à evasão junto aos técnicos administrativos e docentes. Os resultados mostraram que as ações da IES não foram satisfatórias pela falta de um conhecimento sistematizado sobre a evasão para direcionar suas ações de intervenção. A falta de uma política de combate à evasão e o

baixo envolvimento dos servidores têm levado a IES a não se comprometer com a diminuição da evasão. Mostrou, segundo Silveira (2017) que as limitações no sistema de gestão acadêmica e a inexistência de procedimentos para coleta e análise de dados sobre evasão são deficiências estruturais.

Silva (2017) analisou a apropriação das políticas públicas de acesso e permanência por estudantes da área de humanas, exatas e biológicas/biomédicas do ensino superior público de camadas populares, em especial os da favela da Maré. Evidenciou as dificuldades durante a educação básica, devido à falta de conhecimento em algumas disciplinas, e a importância das cotas para o ingresso no ensino superior. Destaca as políticas de assistência e sua importância para continuidade do curso e conclusão do ensino superior no cotidiano³³ dos estudantes contemplados pelas políticas, assim como as estratégias desenvolvidas pelos estudantes que não possuem bolsa permanência para darem continuidade ao curso superior (SILVA, 2017).

Marques (2019), com o objetivo compreender as experiências de acesso e permanência de jovens mulheres do campo na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fez uma investigação empírica por meio de entrevistas semiestruturadas e narrativas episódicas com 17 jovens mulheres rurais e universitárias. A autora identificou o ensino superior como uma prova estrutural na realidade brasileira e baiana dos interiores devido às condições interseccionadas que compõem o perfil dessas jovens do campo como mulheres, negras e pobres. Constatou que essas jovens, para chegarem e permanecerem na universidade, necessitam saber manejar suportes institucionais e apoios relacionais externos. Marques (2019) concluiu que as experiências universitárias dessas jovens se dão dentro de uma condição de migrantes nos entrelugares onde se colocam como indivíduos metonímicos, que não podem perder as oportunidades que surgem, que as fazem hiper indivíduos e insurgentes. A pesquisa apontou, ainda, que as políticas de acesso e permanência ao ensino superior precisam ser ampliadas, democrática e equitativa em universidades públicas, gratuitas e socialmente referenciadas.

Na análise da política de assistência estudantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no período de 2010 a 2014, Souza (2016) afirmou que ela possibilita a oferta de melhores condições para que o aluno com fragilidade socioeconômica permaneça na instituição. No entanto, ao levar em consideração que a evasão na educação superior é uma problemática, que possui várias facetas e determinantes, a efetivação da política de

³³ Ler mais: Certeau (2012); Pais (2003).

permanência necessita estar articulada a outras ações para potencializar a permanência do aluno (SOUZA, 2016). Nessa direção, o estudo de Souza (2017) analisou os fatores que levam ao acesso e permanência no Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), e detectou que os fatores individuais e institucionais conduzem ao acesso e permanência no curso.

Entre os fatores institucionais, os programas de pesquisa, extensão e assistência estudantil implementados pela instituição são determinantes para a permanência, porém, necessitam de ampliação. Em relação aos fatores individuais, destacam-se os aspectos preponderantes do mercado de trabalho na área do curso, e o interesse, dedicação e esforço (SOUZA, 2017). A análise feita com estudantes do Instituto Federal Catarinense por Slhessarenko (2016) mostrou que os fatores mais influentes na atração dos alunos são empregabilidade, curso oferecido, qualidade percebida, imagem e reputação, compromisso com a sociedade, infraestrutura, disponibilidade de tempo e suporte financeiro. Entre os fatores de retenção para permanência dos alunos, o estudo indicou qualidade percebida, empregabilidade, qualificação pedagógica, integração acadêmica, imagem e reputação e infraestrutura. (SLHESSARENKO, 2016).

Os fatores associados à retenção nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo foi o estudo feito por Pereira (2013), por meio da articulação entre revisão de literatura com estatística descritiva, tabelas de contingência, testes Qui-quadrado de Pearson e Regressão Logística. Os principais fatores intervenientes no processo de retenção foram coeficiente de rendimento acumulado, número de reprovações, relação candidato/vaga do vestibular, área do conhecimento, desempenho na segunda etapa do vestibular e trancamento de curso. Assim, foi confirmado que o desempenho acadêmico é o componente vital para o sucesso do estudante (PEREIRA, 2013).

O trabalho de Oliveira (2017) analisou, por meio de questionário e entrevista, os fatores que provocam a evasão no ensino superior no Curso de licenciatura em pedagogia, modalidade presencial, no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Oliveira (2017) mostrou que as principais causas para a evasão são fatores de ordem interna e externa. De acordo com o resultado, os fatores internos à instituição estão relacionados a problemas com professor e disciplinas, infraestrutura inadequada e falta de suporte acadêmico. Os fatores externos à instituição estão relacionados com nova perspectiva profissional, falta de identificação com o curso, dificuldade de acesso, falta de tempo, falta de recursos financeiros, problemas familiares, dentre outros.

A caracterização da evasão de cursos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio da análise do tempo de permanência até o encerramento de seu vínculo com a instituição, por evasão, foi o estudo de Campos (2016) para identificar possíveis fatores explicativos para a evasão dos alunos que ingressaram no período de 2003 a 2014. Os dados foram levantados pelo perfil dos alunos (2003 a 2014), sistema SIG@ e técnica de Análise de sobrevivência. Segundo Campos (2016), para os alunos evadidos do curso, os resultados são apresentados com base no estudo descritivo, bem como no modelo de regressão discreto de chances proporcionais. As informações mostram que a taxa de evasão é diferente estatisticamente entre a forma de ingresso, sexo, idade ao ingresso, área de conhecimento e em relação ao tempo de permanência. O modelo Cox final apontou que o percentual de aprovação em disciplina aumenta em 12 vezes a chance de os alunos evadirem e, se o aluno for da área de ciências exatas e tecnologia, aumenta em 1,3 vezes.

O trabalho de Paz (2016) investigou, por meio do método do diagnóstico, o fluxo dos estudantes (2000 a 2015) dos cursos de licenciatura em Física e Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com baixas taxas de diplomação para saber as tendências nessas trajetórias estudantis. A licenciatura de Filosofia apresentou percentual médio de evasão de 60,64% por abandono, de 18,29% por mobilidade e de 20,5% de diplomação. Permaneceram no curso 3,8 anos em média e integralizam 37,22% do currículo. Em Física, a evasão por abandono é de 72,57%, de mobilidade de 11,70% e de diplomação 15,72%. Permaneceram no curso quatro anos em média e integralizam 31% do currículo. Entre as variáveis para o abandono, estão o desprestígio da profissão docente, conciliação entre estudo e trabalho, insatisfações com a falta de trajetórias de formação flexíveis e alta repetência em disciplinas distantes da prática pedagógica.

Manaut (2017) também pesquisou, na UFRGS, os alunos do curso de Pedagogia para saber a tendência da trajetória acadêmica em relação às variáveis de diplomação, evasão, retenção e mobilidade dos ingressantes de 2004.1 a 2008.2. A metodologia foi por meio de Diagnóstico do fluxo de estudantes. A autora concluiu que não há uma tendência clara do curso de Pedagogia da UFRGS em relação ao percurso acadêmico de seus estudantes, principalmente no que se refere às variáveis de diplomação e evasão. Mas indicadores mostraram que, no percurso, há risco potencial de evasão dos estudantes do curso. Os resultados direcionam questões voltadas principalmente para a gestão

acadêmica de cursos de graduação e mostram a necessidade de acompanhar a trajetória acadêmica e estudantil de alunos de graduação.

O estudo quantitativo de Hoed (2016) investigou as causas da evasão na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Universidade de Brasília (UNB), por meio de técnica estatística de análise de sobrevivência e questionários a alunos evadidos dos cursos de computação. Hoed (2016) concluiu que a relação candidatos/vagas é inversamente proporcional à evasão. Os cursos da grande área de Ciências, Matemática e Computação, que fazem uso de muitos conhecimentos matemáticos e de abstração algorítmica, são as que apresentam as maiores taxas de evasão. E ainda, que o sexo, a forma de ingresso, e ser ou não cotista influenciam as taxas de evasões nos cursos na área de Computação.

Souza (2016) consultou documentos, sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), percurso de reserva de vagas, entrevista e questionário para analisar a política de assistência estudantil para permanência do estudante na UFPR (2010-2014). Em sua análise da política de assistência estudantil, afirmou que ela possibilita a oferta de melhores condições para que o aluno com fragilidade socioeconômica permaneça na instituição. No entanto, levando em consideração que a evasão na educação superior é uma problemática, que possui várias facetas e determinantes, a efetivação da política de permanência necessita estar articulada a outras ações para evitar a desistência.

Ferreira (2018) fez uma caracterização da Assistência estudantil da Universidade do Estado da Bahia, a partir dos microdados Censo da educação superior, nos anos de 2014 e 2015, com estudantes dos cursos de graduação presencial. A análise dos dados das Ações de assistência estudantil foi feita em duas etapas: estatística descritiva, geral e regionalizada por Redes de Gestão Departamental (RGD), das ações de Assistência Estudantil, e mapeamento das similaridades entre as RGD, com o método escalonamento multidimensional para capturar efeitos sinérgicos subjacentes. Os resultados mostraram que a Assistência estudantil, no ano de 2014, em comparação ao ano de 2015, apresentaram alterações nos seus comportamentos temporais e espaciais.

A questão da desistência, na visão dos evadidos, foi um estudo realizado por Costa (2016) para identificar suas percepções e analisar suas trajetórias em diferentes momentos, vida familiar, escolar e acadêmica. Seu levantamento destacou nos depoimentos a tristeza e decepção pela desistência e, ao mesmo tempo, orgulho por ter

ido tão longe. Um dos desafios das universidades é a garantia de melhores condições para permanência de nossos estudantes.

Barros (2015) pesquisou a permanência estudantil e as estratégias da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para assegurar esse direito. A amostra foi constituída de estudantes do Campus I da UNEB, que permaneciam nos cursos de considerável evasão; além disso, o perfil, expectativas e motivações a continuar, e as possíveis influências na descontinuidade dos estudos. A metodologia foi uma pesquisa exploratória e descritiva com estudo de caso convergindo para as abordagens quantitativas, qualitativas e análise documental. Barros (2015) detectou que o tempo de permanência até evadir é de dois semestres, e os persistentes nos cursos com alto índice de evasão estão divididos em três estratos, têm diferentes perspectivas, e apontam que a universidade não direciona para o mundo do trabalho. As políticas de assistência estudantil da universidade carecem de reestruturação para garantir os direitos de uma permanência sustentável a todos os estudantes.

Barros (2014) investigou, por meio de questionário, as percepções de 201 estudantes de origem popular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que foram contemplados com o Bolsa moradia da pró-reitoria de ações afirmativas e assistência estudantil (PROAE), no período de 2006 a 2013, nos campi de Salvador. A pesquisa qualitativa teve como referência a literatura sobre o tema e os documentos legais sobre o REUNI e PNAES ³⁴. Os resultados mostraram a necessidade da ampliação de programa de permanência, reafirmando que os estudantes de origem popular da UFBA carecem de bolsa moradia para concluir seus estudos.

A percepção de estudantes sobre os motivos para opção e evasão do curso de graduação em enfermagem de uma IES no sul do Brasil foi o trabalho de Barlem *et al.* (2012). Os estudantes apontaram que a evasão tem ligação com a aprovação no curso de primeira opção, desconhecimento da profissão, dificuldades financeiras e à desvalorização profissional. Apontaram ainda que a opção pelo curso está associada à vocação pessoal, à percepção com a profissão e sua aproximação com a área da saúde. (BARLEM *et al.*, 2012). Nesse sentido, o estudo de Tontini e Walter (2012) em uma IES, utilizando redes neurais e análise de *Cluster* para identificar o risco de evasão e suas dimensões mais influentes foram colocação profissional e vocação do aluno, tempo para se dedicar aos estudos e fatores de ordem pessoal.

³⁴ Instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, regulamentado por meio do Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, da Presidência da República.

Silva *et al.* (2012) investigaram, por meio de questionário, os fatores motivacionais da evasão de alunos ingressantes em 2005, no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os fatores que causa a evasão estão ligados às desinformações sobre o curso, insatisfação com a profissão, imaturidade na escolha do curso, pouca interação, e estudo simultâneo de dois cursos. Mas a principal causa da evasão foi a escolha equivocada e precipitada do curso pelo aluno, como concluído pelo citado estudo. Para Shessarenko (2016), os fatores integração acadêmica, curso oferecido, suporte financeiro, qualidade percebida, imagem e reputação, infraestrutura, e as variáveis forma de ingresso e a idade explicam em 44,4% a propensão a desistir do curso.

O estudo de Amaral (2013) investigou, por meio de questionários por e-mail, estudantes evadidos em 2010 e 2011, e identificou seis fatores motivadores, de ordem interna e externa para as causas da evasão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) de Sobral, no Ceará, segundo a concepção dos alunos. Entre os fatores internos, a compatibilização do curso com a necessidade de trabalhar, as condições socioeconômicas, a descoberta de novos interesses e ingresso ou opção por novo curso e insatisfação com o curso. Entre os fatores de ordem externa, a falta de ações da instituição para evitar a evasão e a dificuldade de acesso aos benefícios do Programa de assistência ao educando (AMARAL, 2013).

Castro (2012) fez um levantamento com questionário e entrevista com estudantes evadidos do curso de Psicologia da UFRGS, para descrever o fenômeno da evasão, e constatou a ligação com duas questões: pessoais e institucionais. Na primeira questão, a baixa motivação para realizar as tarefas, dificuldades de relacionamentos com os colegas, e percepção de incongruência entre autoconceito vocacional e características da profissão. Na segunda, as questões de relacionamento distante com professores, foco do currículo em áreas específicas e conflitos entre visões diferentes da Psicologia (CASTRO, 2012).

Avaliar o panorama da movimentação dos alunos de graduação referente à evasão em cursos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi o trabalho desenvolvido por Davok e Bernard (2016), com concluintes de 25 cursos de 2008-2010. Os resultados mostraram que as menores taxas de evasão no período foram os cursos de Ciências da Saúde (19,6%), e as maiores taxas as Ciências Exatas e da Terra (58,6%), Engenharia (41,0%), e Linguística, Letras e Artes (45,9%). A taxa média de evasão nos 25 cursos que foram avaliados foi de 38,2%.

Vanz *et al.* (2016) pesquisou a evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS, no período 2000.1 a 2009.2, e o perfil dos alunos. Os autores detectaram a evasão de quase 40% e de retenção de 46%. Há forte relação entre o desejo de cursar, o nível de conhecimento do currículo e das possibilidades de atuação profissional, e a fragilidade na escolha do curso pode ser um fator responsável pela maior parte das retenções e evasões, aliados à necessidade de trabalhar. A renda familiar dos alunos é 50% inferior a 3,5 salários mínimos. A desistência do curso tem maior incidência no primeiro semestre. O percentual de 86,2% dos alunos evadidos estava insatisfeito ou pouco satisfeito com o curso, e 66% ingressaram em outro curso.

A mobilidade estudantil é uma realidade em voga no país. Assim, a pesquisa de Li (2016) investigou os determinantes da migração interna dos estudantes em busca do ensino superior, entre estados e municípios do mesmo estado, e avaliou os impactos da política de centralização do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) no comportamento e na evasão estudantil. Foi um estudo quantitativo com ingressantes entre 2006 e 2014, sendo fonte as bases de microdados do Enade e do Censo da Educação Superior, e dos microdados do Enem e Censo Escolar. Assim, Li (2016), com base em estimações por Mínimos quadrados ordinários, o aluno que ingressa via Sisu em um curso eleva a probabilidade de ter migrado de outro estado em 2,9 pontos percentuais (p.p). Em relação aos determinantes da evasão, o estudo mostrou que o ingresso pelo Sisu eleva a probabilidade de evadir ainda no primeiro ano em 4.5 p.p, e de mudar de curso antes de completá-lo. As mulheres são menos propensas a migrar, evadir ou mudar de instituição. Ter estudado maior parte do ensino médio em escola pública reduz a possibilidade de mudar de estado, mas aumenta a probabilidade de mudança de outro município para ingresso no ensino superior. Entre os alunos negros, a probabilidade de evasão no primeiro ano é menor, bem como os que recebem auxílio social.

Simões e Mendes (2020) estudaram três turmas ingressantes, de 2012 a 2014, no processo de transição do sistema vestibular para o Sisu com o objetivo de compreender o fenômeno da evasão dos alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Por meio de estudo de caso, entrevistaram estudantes evadidos para saber suas motivações para saída do curso. As autoras constataram que as questões materiais, dificuldades pedagógicas, principalmente no início do curso, falta de identificação com o curso, carga horária extensa, e outras foram os fatores mais presentes na percepção dos estudantes. Entre essas, as razões que mais apontam é a falta de identidade com o curso de Biologia pela desvalorização social

da licenciatura. Isso leva os estudantes a realizar um novo processo seletivo para ingresso em cursos de seus interesses (SIMÕES; MENDES, 2020).

Analisar a correlação entre o desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi a pesquisa de Nodari (2016). Para tanto, realizou análise documental e envolveu 953 ingressantes, em 2009, nos 12 cursos de graduação. Nodari (2016) verificou que o maior desempenho dos ingressantes no vestibular é resultado de uma preparação prévia e uma formação de melhor qualidade na Educação Básica, que influencia menores dificuldades nas disciplinas durante a graduação, e levam os estudantes a um menor número de reprovações, que resultam melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação, que influenciam maiores índices de conclusão e menores índices de evasão e retenção, que estão relacionados à permanência nos cursos. Dos resultados, concluiu que os melhores desempenhos dos estudantes no vestibular associam-se a melhores desempenhos acadêmicos durante a graduação, influenciam a permanência e os índices de conclusão, evasão e retenção nos cursos de graduação da UNEMAT.

Adachi (2017) buscou identificar a experiência universitária que facilitou a evasão de alunos ingressantes nos anos de 2002 a 2004 via vestibular, e delinear os percursos dos evadidos e os motivos da desistência dos jovens de sete cursos de graduação de alta evasão da USP. Notou que a evasão é mais alta naqueles cuja nota para ingresso e número de candidato por vaga são mais baixas, com maior incidência no início da graduação. Nos cursos noturnos, a evasão é maior em relação aos cursos diurnos, e as mulheres tendem a concluir mais que os homens. Os que evadem nos dois primeiros anos migram para cursos de maior prestígio, e os que permanecem e depois evadem são estudantes trabalhadores ou trabalhadores estudantes ³⁵, e geralmente estudam no noturno. O perfil dos evadidos tem a desmotivação e interesse após terem suas expectativas frustradas durante o curso (ADACHI, 2017).

Fiorani (2015), em seu trabalho, pesquisou o banco de dados de 16.664 ingressantes de 1970 a 2000, e apresentou os prejuízos causados pela evasão na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Segundo seu estudo, a evasão geral é de 15%, e cresceu no 2º ano do curso com 26,65%. Álgebras e cálculos são as disciplinas

³⁵ Considera-se estudante-trabalhador aquele que estuda e trabalha, mas com foco no estudo, trabalhando para mantê-lo, na maioria das vezes. Trabalhador-estudante é aquele que também estuda e trabalha, mas seu foco principal é o trabalho. O estudo é um complemento para possível ascensão laborativa. O estudante-estudante é aquele que se dedica somente aos estudos (FORACCHI, 1977; ARROYO, 1991; VARGAS; PAULA, 2013; MODESTO, 2012).

reprovadoras no 1º ano. As estatísticas inferenciais mostraram relação entre sistema de ingresso e reprovação no 1º ano, resultados que, combinados com as estatísticas descritivas, mostraram o déficit vocacional, a falta de persistência, ambientação e as deficiências na formação predecessora como variáveis responsáveis pela evasão.

Durso (2015) caracterizou o processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis, de uma IES pública, por meio de regressão logística para delinear um modelo de previsão da evasão com 373 discentes de 2004 a 2009, com 22 respondentes pelo *Google Forms*, e cinco entrevistados. Durso (2015) concluiu que, de 30 variáveis socioeconômicas e culturais, 17 apresentaram significância para a ocorrência de evasão, algumas ligadas às características do próprio indivíduo, outras ao potencial acadêmico e às características do ensino médio cursado, e algumas relacionadas à origem e condição financeira familiar. A etapa qualitativa mostrou que os participantes apresentaram grande inserção no mercado de trabalho, tanto antes como depois da entrada na graduação. Constatou ainda que os evadidos do curso tiveram dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas e profissionais, e que grande parte dos participantes não se identificou com os docentes.

O estudo de Gerba (2014) teve o objetivo de apresentar as causas da evasão nos cursos de licenciatura em Física (campus Araranguá), Física (campus Jaraguá do Sul) e Química (campus São José) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com alunos evadidos durante o período de 2009 a 2012. Tratou-se de um estudo de caso, qualitativa e, através de questionário com questões abertas e fechadas pela plataforma *Google Docs*, respondido por 68 estudantes. A pesquisa apontou a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, baixa remuneração do profissional formado, e falta de valorização do profissional formado como fatores relevantes para a evasão. (GERBA, 2014). Nessa linha de investigação, Macedo (2012) também procurou conhecer os fatores que ocasionam a evasão por abandono de curso no ensino superior, com enfoque específico sobre os Cursos de Licenciaturas em Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 2009. Em uma abordagem quantitativa e qualitativa, a coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada com 12 (doze) ex-estudantes dos três cursos. A autora constatou que conciliar estudo e trabalho dificulta a participação, e foi o fator determinante para a evasão, apontado por 58,3% dos entrevistados, assim como a desmotivação do curso na percepção de 41,7% dos ex-estudantes.

Fialho (2014) investigou a evasão no ensino superior e seus impactos na gestão institucional com 11 gestores da UFPB, de 2007 a 2012. Assim, identificou e classificou os prejuízos econômicos e sociais, destacados no período em que utilizava o REUNI. As perdas econômicas da UFPB, motivadas pela evasão escolar, giraram em torno de R\$ 415 milhões. Quanto às perdas sociais, a evasão contribuiu para a UFPB ser identificada como uma instituição que não cumpre a contento o seu papel social.

Belletati (2011) investiga com o objetivo de trazer elementos para pensar a docência universitária, no sentido de favorecer trajetórias acadêmicas de sucesso desses alunos, enquanto função da universidade pública de formação profissional, científica e política, indissociado da pesquisa e da extensão. Aplicou dois questionários em três cursos da USP com altos índices de evasão de alunos vindos do ensino médio público. Para ele, as principais dificuldades acadêmicas para uma trajetória de sucesso perpassa pela exiguidade do tempo e sua má gestão, dificuldades de convivência, escolha de uma abordagem superficial de aprendizagem, a quantidade e complexidade dos conteúdos e o desânimo nas situação de insucesso.

O estudo apontou algumas demandas da docência como sendo reflexões acerca da função social da universidade e a baixa representatividade de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis. Outro aspecto foi a necessidade de repensar as funções das avaliações, currículo, atividades de aprendizagem e ações que favoreçam a convivência acadêmica para integração e afiliação do ingressantes. Em relação aos docentes, há necessidade de uma formação contínua, principalmente pela pouca exigência de formação pedagógica para o exercício no ensino superior. Formação que tenha uma compreensão ampla das bases pedagógicas para sustentar um trabalho reflexivo dentro de desenvolvimento profissional docente (BELLETATI, 2011).

Lima Junior (2013) identificou as razões da evasão em dois cursos de graduação em Física, na UFRGS, a partir da análise de dados com informações de 1.226 estudantes. Assim, verificou-se que filhos de famílias de classe popular e dominante são igualmente propensos a evadir ou concluir o curso. No entanto, os filhos de classe popular são mais propensos a ficar retidos no curso e acumular reprovações nas disciplinas de Física Básica. Todos têm a mesma chance de evasão, mas os filhos das elites são mais propensos a evadir para carreiras mais prestigiadas enquanto os filhos de classe popular são mais propensos a evadir por fracasso escolar.

O trabalho de Kussuda (2017) procurou conhecer os principais motivos para a evasão, na visão dos ex-alunos e professores, de um curso de Licenciatura em Física de

uma universidade pública paulista. Utilizou questionários e entrevistas para levantar os dados quali e quantitativamente analisadas, com aportes da Análise de Discurso. Os resultados mostraram que a evasão está ligada ao fato de a maioria dos ingressantes ser constituída de alunos-trabalhadores, oriundos de classes economicamente menos privilegiadas e, portanto, com defasagem de formação, já que são provenientes de escolas precárias e possuem pouco tempo para se dedicarem aos estudos. Apontou também que as dificuldades relacionadas ao mercado e condições de trabalho para físicos e professores da educação básica, e ao uso de métodos de ensino e de avaliação inconsistentes por parte dos professores universitários, que ocasionam a reprovação, desestimula e contribui para a evasão. Na percepção dos professores, o imaginário sobre a Física que os alunos trazem da Educação Básica ao entrar em conflito com os estudos na universidade dificultam o processo de transição e adaptação para o Ensino Superior. Ainda, para os ex-alunos, segundo Kussuda (2017), as precárias políticas de permanência estudantil, a atenção de docentes à pesquisa, em detrimento do ensino, as incoerentes metodologias de avaliação da aprendizagem e desestímulo à profissão de professor, aliadas à imaturidade do estudante ao ingressar na universidade, são fatores que levam à evasão. Em certos casos, contribuem para o desinteresse, frustração e aparecimento de problemas de ordem psicológica (KUSSUDA, 2017).

Barbosa (2013) investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão para comparar o poder preditivo da integração acadêmica, social e de variáveis pessoais em relação à intenção de evasão de 1.028 estudantes dos bacharelados interdisciplinares da UFBA. Seu estudo concluiu que todos os preditores vinculados à integração acadêmica, bem como os fatores que formam a integração social e as variáveis pessoais, participaram da explicação da intenção de evasão dos ambientes acadêmicos estudados, cada um evidenciando comportamentos diferentes, a depender do tipo de ambiente envolvido.

Esses estudos realizados em diferentes regiões, IES e áreas do conhecimento dão um panorama da diversidade de abordagens, possíveis causas e as formas de ingresso, permanência, titulação ou diplomação, mobilidade e evasão no ensino superior no Brasil. Esses temas ganharam impulso nas pesquisas a partir do século XXI, com a democratização e massificação do ensino superior. Na UNEB, essa questão ainda é pouco explorada, e carece de estudos para compreensão desses fenômenos diante das dimensões socioeconômicas e geográficas da instituição no estado da Bahia. Assim, um breve

resumo dos principais achados ao longo dessa revisão de literatura possibilita buscar evidências em relação ao caso da UNEB.

Em resumo, vimos que, na área de saúde, os trabalhos de Silva (2016) e Maciel de Souza (2014) mostraram que a maior incidência de evasão é do sexo feminino, bem como no trabalho de Carvalho (2018) e Vivas (2011), isso foi fato. A predominância dos evadidos do sexo masculino apareceu no curso de Biblioteconomia (VIEIRA; MIRANDA, 2015), e pode indicar a motivação para desistência, e possível mobilidade para outro curso ou IES pelos rincões do Brasil, como demonstrou Gómez (2015) sobre a forte mobilidade geográfica dos estudantes pelo país e pela região motivada pela forma, ampliação das vagas e o ingresso pela nota do ENEM via Sisu. Mas, o ingresso via Sisu aumenta a probabilidade de evasão ainda no primeiro ano, e mudar de curso antes de seu término. A implementação de políticas públicas educacionais propiciou a queda das taxas de evasão, porém, é preciso efetivar e ampliar ações estratégicas e afirmativas, programas de pesquisa e extensão articuladas a outras formas para potencializar e garantir a permanência dos estudantes (SOUZA, 2017; SOUZA, 2016; GÓMEZ, 2015).

O ingresso e adaptação à vida acadêmica são outros fatores ligados à retenção e evasão, principalmente a partir das vivências em sala de aula por meio do processo de avaliação da aprendizagem e a organização dos horários, matrículas, integração e período de duração do curso; A conciliação entre estudo e trabalho é forte fator de retenção e evasão (VANZ *et al.*, 2016; MACIEL DE SOUZA, 2014; GERBA, 2014; MACEDO, 2012; VIVAS, 2011). Assim como imaturidade e fragilidade na escolha do curso, qualidade, empregabilidade, qualificação pedagógica, integração acadêmica, imagem e infraestrutura possibilitam permanecer ou evadir do curso (SLHESSARENKO, 2016; SOUZA, 2017; VANZ *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2012).

As percepções de gestores mostram que o perfil da maioria dos estudantes que evade são mulheres, oriundas do ensino público, solteiras e trabalham, ingressantes por meio do Sisu. (CARVALHO, 2018; SILVA, 2016; VIVAS, 2011), e que os fatores econômicos e sociais têm contribuído para a evasão (PADILHA, 2015), como as dificuldades financeiras da família, acesso, tempo e perspectiva de atuação profissional (CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2017; VANZ *et al.*, 2016; BARLEM *et al.*, 2012; TONTINI; WALTER, 2012). Por isso, a política de assistência estudantil possibilita melhores condições para que o aluno com fragilidade socioeconômica tenha condições de permanecer no curso, mas carece de articulação com outras ações institucionais para minimizar a desistência (SOUZA, 2017; SILVA, 2017; SOUZA, 2016). Doenças

mentais, depressão, ansiedade e frustração com o curso e a IES são outros fatores de menor proporção que se apresentam, aliados à ausência de um programa de reforço para certas disciplinas, existência de pré-requisitos que limitam o avanço no currículo e a carência e baixo envolvimento dos servidores (técnicos e docentes) não têm contribuído com a diminuição da evasão (CARVALHO, 2018; SILVEIRA, 2017).

Os cursos com maiores taxas de evasão são da grande área de Ciências exatas, Matemática, Computação e da Ciências da terra, que têm como base os conhecimentos matemáticos e abstração algorítmica (HOED, 2016; DAVOK; BERNARD, 2016). Álgebras e cálculos são as disciplinas com maiores índices de reprovação no primeiro ano do curso de matemática (FIORANI, 2015). No curso de Física, os filhos de classe popular têm maior tendência a ficar retidos e acumular reprovações em Física básica. Os alunos das camadas de maior poder aquisitivo são mais propensos a evadirem para cursos de maior prestígio social, enquanto os de classe popular tendem a evadir por fracasso escolar (LIMA JUNIOR, 2013).

As percepções dos evadidos demonstram tristeza e decepção pela desistência, e orgulho por ter ido tão longe (COSTA, 2016). Por outro lado, a incompatibilidade do curso com o trabalho, novos interesses e insatisfação com o curso leva à desmotivação para realização das atividades, dificuldades de relacionamento e à falta de ações da IES para evitar a evasão e dificuldades de acesso aos programas de assistência também são fatores que podem contribuir para tal problema (FIORANI, 2015; AMARAL, JB, 2013; CASTRO, 2012).

A evasão mostrou-se mais alta nos cursos onde a nota de ingresso e o número de candidato por vaga são mais baixas, com maior incidência no início da graduação. Nos cursos noturnos, os que evadem nos dois primeiros anos migram para cursos de maior prestígio, e os que permanecem e depois evadem, são estudantes trabalhadores ou trabalhadores estudantes (ADACHI, 2017). Estatísticas inferenciais mostraram relação entre ingresso e reprovação no primeiro ano pode levar a um déficit vocacional, falta de persistência, ambientação e deficiências na formação predecessora como variáveis ligadas a evasão (FIORANI, 2015). Nesse sentido, o melhor desempenho dos ingressantes no vestibular, segundo Nodari (2016), é resultante de uma preparação prévia e uma formação de qualidade na Educação Básica que influencia menores dificuldades nas disciplinas, melhores desempenhos acadêmicos e menores índices de evasão. (NODARI, 2016). Essa formação predecessora na Educação Básica de melhor qualidade também foi uma variável encontrada por Durso (2015) para a não ocorrência da evasão. Entre os

evadidos do curso, as dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas e profissionais foi uma variável significável (DURSO, 2015).

Na revisão de literatura, surgiram questões que merecem atenção neste estudo. São achados que aparecem nos documentos, nas concepções de estudantes e gestores, que indicam as motivações para as formas de ingresso, políticas de permanência, mobilidade e titulação, evasão e mobilidade, e que indicam possíveis hipóteses para o caso deste estudo no Campus XII da UNEB, e suas relações com outras IES no Brasil, e, em especial, na Bahia. Assim, na sequência faz-se uma discussão sobre a expansão do ensino superior no país.

4 O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DO ENSINO SUPERIOR E DA EVASÃO NO BRASIL

Por meio de três seções e uma subseção, este capítulo traz as bases teóricas deste estudo, e tem o objetivo de apresentar os primeiros cursos superiores criados na Bahia no século XIX, e a expansão da educação superior federal, estadual e privada no estado da Bahia. E ainda, discutir os conceitos e bases teóricas acerca da permanência, evasão e mobilidade e seus desafios para o ensino superior.

4.1 Acesso e expansão do ensino superior no Brasil e na Bahia nas últimas décadas

Nos últimos 20 anos, o Ensino Superior brasileiro viveu uma metamorfose de ampliação das instituições (públicas e privadas) nos mais diversos recantos do país. Em 1995, as IES eram 894, em 2002 - 1.637, em 2012 - 2416, e em 2017 - 2.448, e em 2018 2.537, um crescimento de 183% em 23 anos. As matrículas deram um salto de 1.759.000 em 1995 para 8.450.755 em 2018 (BRASIL, 1995-2018), um crescimento aproximado de 480% no período. Atualmente, as IES estão presentes nos mais longínquos municípios e espaços, atinge um público-alvo formado não mais somente pela população de melhor poder aquisitivo, mas também parte são estudantes trabalhadores ou trabalhadores estudantes com origem nas camadas de menor poder aquisitivo, e muitos jovens de primeira geração da família no ensino superior (FERREIRA, 2017; PAZ, 2016; TINTO, 2015; ADACHI, 2009).

Ao falar do crescimento das IES no país, é importante lembrar-se da educação presencial e da modalidade a distância como promotoras da expansão das matrículas para atender a públicos específicos e, em geral, principalmente os jovens. Segundo o Censo do ensino superior (INEP, 2018), as matrículas da rede federal estão presentes em 874 municípios do país, através de *campi*, com cursos presenciais ou em polos de EaD. Na região Norte, são 98 municípios, 239, no Sudeste; 163, no Sul; 84, no Centro-Oeste; e, 290, no Nordeste. Em relação ao número de matrículas em 2018, temos a ordem de 8.451.748 em cursos de graduação e sequencial, com 21,7% ocupadas por jovens entre 18 e 24 anos. Nota-se que a expansão das vagas no Ensino Superior ainda é uma realidade distante para muitos jovens das camadas populares. Reconhecemos que houve uma expansão do acesso à escola para os jovens, mas enquanto uma política pública a forma

como acontece essa expansão ainda é muito desigual em relação às classes, gêneros e regiões (SGUISSARDI, 2015; CARDOSO; VARGAS, 2015; LEÃO, 2011; RISTOFF, 2011).

Segundo Neves (2012), a expansão do Ensino Superior no país tem início em meados da década de 1960, com o crescimento quantitativo das matrículas para o estrato da classe média. Esse crescimento foi acelerado até os anos de 1980, em uma primeira onda de expansão. A segunda onda de expansão veio no final da década de 1990. Nesses períodos, houve uma crescente expansão das IES privadas em número de instituições e matrículas. Os segmentos públicos e privados cresciam sem qualquer envolvimento e interação (NEVES, 2012). Nesse período, houve uma crescente expansão das IES privadas em número de instituições e matrículas.

Pode-se afirmar que uma terceira onda de expansão do Ensino Superior, no Brasil, teve início na primeira década do século XXI a partir da ascensão ao poder do governo Lula. Essa expansão atingiu a educação superior pública e privada por meio do REUNI, Fies, Prouni e Sistema de cotas para estudantes de escola pública e estudantes afrodescendente, e Sisu, realizado por meio da nota do Enem, e outros (CARDOSO; VARGAS, 2015; AMARAL NC, 2013; ARAUJO; PINHEIRO, 2010).

Segundo Sguissardi (2015), em função de sua dificuldade ideológica e operacional em apostar no investimento maciço na educação superior, o Estado buscou, por meio de políticas focais de curto alcance, em especial, Prouni e Fies, garantias de certa igualdade de condições no acesso, mas sem prever igualdade de condições de permanência, e de sucesso no mercado de trabalho. Em seu estudo, Sguissardi (2015) questiona se vivenciamos um movimento de democratização ou de massificação mercantil. Verifica-se a falta de um planejamento estratégico ou de um plano nacional de graduação dentro de adequado diagnóstico da realidade. Nesse plano, haveria previsão da expansão, com majoritária participação em número de matrículas no setor público e um crescimento moderado no setor privado. Lembra que está previsto nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 garantir 40% das matrículas em IES públicas para, assim, diminuir a expansão da educação superior em instituições privado-mercantil de baixa qualidade (SGUISSARDI, 2015).

Nas últimas décadas, sobressai, por meio das políticas focais, uma legislação permissiva diante da natureza comercial das organizações e instituições educacionais, pondera Sguissardi (2015), com o objetivo de expandir quantitativo, não importando

muito a natureza dessa expansão enquanto um direito público, ou se apenas a compra de um serviço, mercadoria ou produto comercial.

Na sua compreensão,

Antes de questionar-se a constitucionalidade do oferecimento da educação superior como serviço comercial por empresas de capital aberto, transnacionais na prática, e ações na Bolsa de Valores, é necessário saber que a existência de instituições de educação com fins de lucro tem respaldo na CF 88 e na LDB/96, ali reconhecida ainda que a *contrário sensu*, e, principalmente nos Decretos 2.207 e 2.360 de 1997, regulamentadores da LDB/96 [...] (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

Segundo Brzezinski (2010), no campo de disputa ideológica em defesa da escola enquanto um direito ou serviço público, laica, gratuita e de qualidade referenciada em todos os níveis, e o ensino privado, administrado pelos empresários, sem resistência da sociedade política, pode-se dizer que houve a transformação em mercadoria do direito à educação, garantido na constituição de 1988. O conflito público *versus* privado foi mais intenso na tramitação da LDB 9394/96, quando da disputa de dois projetos de sociedade e de educação, nas suas transformações e das relações de produção na perversa versão do capitalismo globalizado, neoliberal regulado pelo mercado. Nesse sentido, as escolas privadas ganharam terreno em uma nítida tendência de transformar a educação básica e superior “[...] como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Nesse processo de impulsão das entidades privadas, o governo Fernando Henrique adotou, por influência das orientações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), as políticas neoliberais de cunho privatista e de abertura do mercado. Assim, o número de IES privadas dobrou em oito anos (entre 1995 e 2002) ao passar de 684 para 1442, aumento de 110,8%, sendo 84 universidades. As IES federais cresceram 28,1%, indo de 57 para 73 e dessas, 43 eram universidades federais. Entre as IES estaduais, houve um decréscimo de 14,5% ao diminuir de 76 para 65, sendo 31 universidades, e as IES municipais sofreram um decréscimo de 26% ao passar de 77 para 57, sendo quatro universidades, conforme tabela a seguir (BRZEZINSKI, 2010; SGUISSARDI, 2008).

Tabela 3. Instituições de Educação Superior por dependência administrativa no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|--------------|-------|---------|----------|-----------|---------|
| 1995 | 894 | 57 | 76 | 77 | 684 |
| 2002 | 1.637 | 73 | 65 | 57 | 1.442 |
| 1995/2002(%) | 83,1% | 28,1% | -14,5% | -26,0% | 110,8% |

Fonte: Elaborada pelo autor (2020) com base nos microdados dos Censos de Ensino Superior dos anos de 1995 e 2002.

O crescimento das IES favoreceu a expansão das matrículas, principalmente nas instituições privadas, que procuraram ampliar o alcance dos estudantes no interior do país, principalmente na região nordeste. Entre os anos de 1995 e 2002, houve um aumento de 97,8% nas matrículas em cursos de graduação presenciais ao saltar de 1.759.703 para 3.479.913 estudantes em 2002. Nas IES privadas, o crescimento foi da ordem de 129,3% ao passar de 1.059.163 para 2.428.258 estudantes matriculados. Entre as IES públicas, o crescimento maior foi entre as estaduais com 73,7% de aumento nas matrículas, e entre as federais o crescimento foi tímido, com 44,7%, ou seja, menos da metade do percentual de crescimento das IES privadas, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por dependência administrativa no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

| Ano | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|--------------|-----------|---------|----------|-----------|-----------|
| 1995 | 1.759.703 | 367.531 | 239.215 | 93.794 | 1.059.163 |
| 2002 | 3.479.913 | 531.634 | 415.567 | 104.452 | 2.428.258 |
| 1995/2002(%) | 97,8% | 44,7% | 73,7% | 11,4% | 129,3% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) com microdados dos Censos do Ensino Superior dos anos de 1995 e 2002.³⁶

Essa disparidade entre público e privado, em termos de IES e número de matrículas, tem explicação na onda privatista que marcou o governo FHC, mas especificamente na área educacional houve abertura para a expansão das IES privadas e poucos investimentos nas IES públicas. No seu mandato, foram criadas seis universidades federais e concedido o estatuto de IES privadas particulares sem fins lucrativos para mais de mil instituições (RODRIGUES, 2016). Isso foi facilitado pela promulgação da LDB 9394/96, que permitiu, por meio do Decreto 2.306/97, que as entidades mantenedoras das IES privadas alterassem seus estatutos para assumirem a natureza civil ou comercial, ou

³⁶ Cf.. Microdados dos Censos do Ensino Superior (1995-2002). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso: 10 fev.2020.

seja, transformação de faculdades em centros universitários, e outras em universidades, o que acirrou ainda mais a concorrência em busca dos “clientes” pelos menores preços.

As IES com fins lucrativos ou sem fins lucrativos fizeram suas opções com base nesse decreto (2.306/97). Este foi um “divisor de águas” para o fim da isenção de impostos em todas as IES mantidas por pessoas físicas ou jurídicas, mesmo que tivessem objetivos de lucro. As que optaram pela finalidade do lucro passaram a serem regidas pela legislação mercantil com encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, e com a possibilidade de serem comercializadas como empresas educacionais para captação de recursos por meio de ações na Bolsa de Valores, BM&F Bovespa e fundos de investimentos nacionais e internacionais (SAMPAIO, 2011; ALMEIDA, 2014).

Os decretos 2.207 e 2.360 de 1997, que regulamentaram a LDB 9394/96, abriram os caminhos para transformar um direito ou serviço público educacional em serviço comercial ou mercadoria no interior de um Estado que começara a passar por um processo de reforma para o ajuste neoliberal da economia. Para tanto, o governo utilizou os meios de comunicação para uma intensa campanha contra as estatais para facilitar as privatizações ou abertura do mercado. “Entre os principais argumentos, sempre a promessa de que trariam preços mais baixos para o consumidor, pois as empresas privadas teriam maior eficiência que as públicas” (BIONDI, 2003, p.11).

Houve crescimento das IES e matrículas no setor privado, principalmente no período de 1995-2002, conforme ilustram as Tabelas 3 e 4. E, posteriormente, no governo Lula, a partir de 2003, com as políticas de ampliação dos investimentos nas universidades federais e setor privado para aumentar o quantitativo de vagas. E uma das estratégias para essa expansão foi interiorizar o ensino superior com a abertura de novos *campi* através do REUNI, porém continuaram os incentivos ao setor privado por meio do Proni e Fies, amenizando o problema do grande número de vagas ociosas em diversas instituições (SAVIANI, 2010).

O fortalecimento do setor privado culminou com a abertura de capital na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), no processo mercantil da educação superior e oligopolização do setor. Isso segue a ocupar seus espaços, se fortalecendo nos governos subsequentes de Lula, Dilma Rousseff e Michel Temer, e ganha força no governo Jair Bolsonaro na sua tendência de desmonte das IES públicas e valorização do setor privado.

As quatro primeiras empresas do ramo a fazer a Oferta Pública Inicial (IPO) na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), em 2007, foram a *Kroton*, Estácio, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), formado pelos colégios Osvaldo Cruz, Dom

Bosco e *Pueri Domus*, o que pode ter sido um fator para sua acelerada expansão, e desaparecimento de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais nos últimos 10 a 15 anos (SGUISSARDI, 2015).

Quadro 9 - Ranking das dez maiores empresas de ensino superior do Brasil em 2017.

| Ordem | Grupo/Empresa | Estimativa de Receita Líquida, em R\$ milhões | Número de alunos na graduação presencial e a distância, em mil | (%) alunos no mercado |
|-------|--|---|--|-----------------------|
| 1° | Kroton (principais: Anhanguera, Unopar, Pitágoras) | 5.380,36 | 841,3 | 13,48 |
| 2° | Estácio | 3.379,00 | 441,7 | 7,08 |
| 3° | UNIP | 2.418,34 | 417,4 | 6,69 |
| 4° | Laureate (principais marcas: FMU, Anhembi Morumbi, UniRitter) | 2.534,47 | 271,2 | 4,35 |
| 5° | Cruzeiro do Sul Educacional (Universidade Cruzeiro do Sul, Colégio Alto Padrão) | 850,80 | 149,8 | 2,40 |
| 6° | Ser Educacional (Uninassau, Univeritas) | 1.231,79 | 143,4 | 2,30 |
| 7° | Uninove | 749,20 | 138,2 | 2,21 |
| 8° | Anima (São Judas, UniBH) | 981,80 | 85,8 | 1,37 |
| 9° | Unicesumar | 449,50 | 79,5 | 1,27 |
| 10° | Adtalem Global Education (Damasio, Ibmec, Wyden) | 899,51 | 54,6 | 08,75 |
| | Subtotal | 18.874,77 | 2.622,9 | 42,02 |
| | Total de alunos do setor privado | | 6.241,307 | 100 |

Fonte: Elaborada pelo autor (2020), com dados da Hoper Educacional, no Jornal Folha de São Paulo.³⁷

Percebe-se, com base no quadro acima, que em 2017 os dez maiores grupos empresariais do Ensino Superior privado respondiam por 42% das matrículas nesse setor. A *Kroton*, com um percentual de matrículas da ordem de 13,48%, seguida da *Estácio* com 7,08%, a *UNIP* com 6,69%, e a *Laureate*, com 4,35% da fatia de mercado no *ranking* das matrículas do setor privado, que somaram 6.241.307,00 no ano de 2017.

Mesmo com esse aumento, para Sguissardi (2015), fator determinante que mantém o Brasil dentre os últimos países da América Latina com menor cobertura aos jovens dos 18 aos 24 anos, mesmo sendo a 7ª economia mundial, é a desigualdade social. Esse é o principal fator de expansão elitista da educação superior, seja na graduação ou na pós-graduação.

³⁷Dados extraídos do artigo: Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. Folha de São Paulo. 17 de jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 11 fev.2020.

A ampliação dos investimentos no ensino superior público possibilitou, a partir de 2003, a criação de mais 18 universidades e 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, até o final do primeiro governo Dilma Rousseff. Buscou certa democratização do acesso às camadas menos favorecidas e os grupos historicamente excluídos: pobres, negros, quilombolas, pessoas deficientes, povos indígenas, mulheres, trabalhadores do campo, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (NEVES, 2012).

O aumento das matrículas no Ensino superior, nos últimos 15 anos, conforme Tabela 5, e a alteração das formas de ingresso na rede pública e privada, trouxeram as camadas populares e uma demanda reprimida para as universidades. Ao mesmo tempo que aumentou o número de matrículas, houve conseqüente aumento das vagas ociosas com o trancamento ou desvinculação do curso por muitos alunos, conforme demonstra a Tabela 5. Esse fenômeno de desvinculação e vagas ociosas não é algo recente, é uma preocupação desde o final do século passado, como já mostrara, os Estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997, p. 19).

Tabela 5- Total de Matrículas (Matriculados, Matrícula Trancada, Matrícula Desvinculada do Curso, Transferência para outro Curso, Falecido) nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018

| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância | | | | | |
|---|--|--------------|----------------------|--------------------------|---|------------------|
| | Total | Matriculados | Matrículas Trancadas | Matrículas Desvinculadas | Alunos Transferidos para outro curso na mesma IES | Alunos Falecidos |
| Brasil | 12.036.773 | 8.450.755 | 1.290.017 | 2.187.411 | 107.398 | 1.192 |
| Pública | 2.612.008 | 2.077.481 | 184.667 | 324.336 | 25.241 | 283 |
| Federal | 1.673.142 | 1.324.984 | 123.706 | 207.708 | 16.565 | 179 |
| Estadual | 818.324 | 660.854 | 50.141 | 99.399 | 7.836 | 94 |
| Municipal | 120.542 | 91.643 | 10.820 | 17.229 | 840 | 10 |
| Privada | 9.424.765 | 6.373.274 | 1.105.350 | 1.863.075 | 82.157 | 909 |
| Bahia | 596.496 | 441.195 | 41.423 | 109.722 | 4.107 | 49 |
| Pública | 133.223 | 113.150 | 4.888 | 13.982 | 1.185 | 18 |
| Federal | 78.148 | 64.998 | 4.233 | 7.806 | 1.100 | 11 |
| Estadual | 55.004 | 48.100 | 653 | 6.159 | 85 | 7 |
| Municipal | 71 | 52 | 2 | 17 | - | - |
| Privada | 463.273 | 328.045 | 36.535 | 95.740 | 2.922 | 31 |

Fonte: INEP (2018).

O Censo do Ensino Superior de 2018 traz um panorama do quantitativo de matrículas dos cursos de graduação presenciais e a distância. O total de 12.036.773 estudantes matriculados, a soma da rede pública e privada chegava a 70%, e o percentual de matrículas trancadas e desvinculadas somavam 28% ao alcançar 3.477.428, sendo 2.187.411 de matrículas desvinculadas (18%), que passaram a ser ociosas.

Nas IES privadas no Brasil, o percentual de matriculados chegou a 67%, e ao menos 31% estavam dentro do percentual de matrículas trancadas (11%) e desvinculadas (20%). Nota-se que o percentual de matrículas trancadas e desvinculadas da rede privada é maior que na rede pública em nível de Brasil.

Na Bahia, o percentual de matriculados eram de 74%, com 7% de matrículas trancadas, e 18% matrículas desvinculadas, ou seja 109.722 vagas ociosas. As IES privadas na Bahia detinham pouco mais de 70% das matrículas, com um total de 328.045 estudantes. As matrículas trancadas respondiam por 8%, e as matrículas desvinculadas eram 20%, mesmo percentual do quadro privado nacional. As IES estaduais da Bahia mantinham, nos seus quadros, 87% de estudantes matriculados, 1% com matrículas trancadas, e 11% de matrículas desvinculadas, somando 6.159 vagas ociosas³⁸. Em comparação com a realidade das IES federais e privadas, as matrículas desvinculadas das IES estaduais baianas estão abaixo da média nacional; mesmo assim, a permanência e a evasão são desafios postos ao ensino superior, como veremos na seção seguinte.

4.2 Desafios da permanência e a evasão no ensino superior

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13005/2014, trata na meta 12 sobre a expansão das matrículas na educação superior. Assim, a meta é “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

A partir dos anos 2000, segundo Oliveira e Dourado (2018, p.47), a educação superior vem apresentando crescimento constante na elevação das taxas bruta (50%) e líquida (33%) entre a população de 18 a 24 anos. “Em 2016, foi registrada uma taxa de

³⁸ Nesta análise, excluímos os alunos transferidos para outro curso na mesma IES, considerando que houve apenas um processo de mobilidade interna, e aqueles falecidos que somaram um pequeno quantitativo.

32,6% na escolarização bruta e de 17,8% na escolarização líquida”. Em 2020, a taxa bruta de matrícula para essa população era de 48,6%, e a taxa de matrícula representava 23,8% dos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior, apontou o Observatório do PNE ³⁹.

Segundo Oliveira e Dourado,

Terá que haver grande esforço e planejamento do estado brasileiro para alcançar os 50% e os 33% até 2024. O desafio é ainda mais complexo quando se considera a desigualdade regional e estadual, o elitismo de algumas áreas e cursos e o grande contingente de jovens que não conseguem ter acesso ou permanecer na educação superior (OLIVEIRA E DOURADO, 2018, p. 46).

Acesso e permanência é um dos desafios diante do crescente aumento de vagas no ensino superior neste século em meio ao processo de democratização e massificação (BARBOSA, 2019; COULON, 2017). Neste contexto, a evasão é um fenômeno presente nas IES, atingem estudantes de todas as camadas sociais e cursos de graduação, uns mais que outros, por motivos diversos (ADACHI, 2017; LI, 2016; AMARAL JB, 2013; LIMA JUNIOR, 2013). Segundo Ezcurra (2007), as dificuldades no desempenho dos alunos são generalizadas, não apenas acadêmicas, e isso reflete de forma adversa como abandono, reprovação e atraso. Essas adversidades estão relacionadas, principalmente ao perfil do corpo discente, modificadas a partir da democratização do acesso ao ensino superior (COULON, 2017; CARDOSO; VARGAS, 2015; MACIEL DE SOUZA, 2014; ADACHI, 2009; EZCURRA, 2007).

Na compreensão de Ezcurra,

A la vez, esas dificultades se asocian con cambios en el perfil del alumnado. En el caso de América Latina, y en los últimos años, se da un mayor acceso de clases sociales desfavorecidas, que padecen un déficit de capital. Capital económico, sí, pero también cultural. Entonces, un capital cultural bajo respecto de la cultura académica predominante, producto de una mayor desigualdad - fruto de la consolidación del paradigma neoliberal en los ‘90s, [...]. Así, la composición de la población estudiantil surge como un factor condicionante crucial, de orden causal (EZCURRA, 2007, p.12).

³⁹ Observatório do PNE é coordenado pela Organização “Todos Pela Educação”. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 14 de fev de 2022.

Outro aspecto que Ezcurra (2007) chama atenção é o capital cultural dos estudantes, pois muitas vezes as práticas docentes não consideram as diferenças no perfil estudantil, entre aquele real e o ideal.

A democratização do ensino superior no Brasil trouxe para as universidades vários perfis de estudantes, diz Coulon (2017). Ele acredita que esses novos estudantes têm níveis muito heterogêneos e diferentes origens sociais, o que foge ao habitual que se tinha no ensino superior de maior acesso das camadas de melhor poder aquisitivo. A democratização do acesso ao ensino superior não veio acompanhada da democratização do acesso ao saber, e os estudantes que não se afiliam ao novo universo acadêmico e a um ofício de estudante fracassam (COULON, 2017).

Uma mudança que se produz nos alunos ao ingressarem na universidade é a relação com as regras e os saberes, uma aprendizagem prática a ser desenvolvida. Para ajudar os estudantes, principalmente das camadas populares que ingressam no ensino superior, é preciso ajudá-los a entrar no mundo das ideias, afiliar-se, como diz Coulon,

Querer que os estudantes tenham sucesso não depende apenas de um humanismo simpático, mas também de um conjunto de fenômenos raramente considerados quando falamos de fracasso universitário: sofrimento psicológico dos estudantes em situação de fracasso (e de seus familiares), desperdício econômico (recursos alocados que não são eficientes e investimentos feitos em vão), menor elevação do nível de qualificação da população em geral etc. Esses fracassos representam, então, uma perda societal global importante (COULON, 2017, p.1242-3).

O aprendizado desse conjunto de fenômenos é um desafio para as instituições de ensino superior, o aprender a ser estudante, descobrir as rotinas, regras e novos códigos da universidade. Não haverá afiliação com o estudante em situação de fracasso (COULON, 2017). Esses fatores estão voltados para aprendizado de questões de ordem interna das instituições, e têm reflexo na continuidade dos estudos universitários. Não é tarefa fácil o processo de mudança de *hábitos* sociais, mas é um dos desafios das universidades, e motivo para a luta pela garantia do direito de todos frequentarem um curso superior.

Coulon designa o termo afiliação como

(...) o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem

saber verdadeiramente que estavam entrando (COULON, 2017, p.1247).

No processo de afiliação, as IES têm importante papel, não somente de garantir o ingresso, mas criar as condições para recepcionar os novos estudantes. Essas condições de afiliação envolvem o planejamento de atividades didáticas, pedagógicas e de integração ao ambiente acadêmico, de forma que o estudante se sinta com senso de pertencimento, e crie uma identidade com o local. Essas condições internas são um fator que contribui para a permanência do estudante no curso, mas existem fatores de ordem externa que influenciam nas decisões de permanecer ou evadir da universidade.

Entre os fatores internos, segundo Amaral JB (2013), aparecem a compatibilização do curso com a necessidade de trabalhar, as condições socioeconômicas dos alunos, a descoberta de novos interesses e ingresso ou opção por novo curso e insatisfação com o curso o que compromete o desempenho nas disciplinas. Entre os fatores de ordem externa, aparecem a falta de ações da instituição para evitar a evasão e a dificuldade para ter acesso aos benefícios do Programa de Assistência ao Educando. Outros fatores apareceram e podem influenciar na evasão discente, como os psicológicos, econômicos, sociais, políticos, pedagógicos, administrativos entre outros (AMARAL JB, 2013).

Segundo Zaino, (2003, p.54) “Democratizar o ensino implica em pensar novas formas de acesso, garantindo àqueles que chegam à universidade uma permanência com qualidade acadêmica e pertinência social”. Assim, nos últimos anos foram introduzidas novas formas de acesso à universidade por meio do Vestibular, Sisu, Avaliação Seriada⁴⁰, Seleção Simplificada⁴¹, Egressos BI/LI⁴², Seleção para vagas de programa especiais e Seleção para vagas remanescentes. Por outro lado, a permanência com qualidade ainda é um desafio, principalmente na UNEB. Mas, articulação entre pesquisa e pós-graduação é mais um fator que estimula a permanência do estudante, pois aguça a descoberta científica, a qualidade e excelência.

⁴⁰ Processo seletivo em que o candidato é avaliado em diferentes etapas, ao longo do Ensino Médio.

⁴¹ Processos seletivos distintos do vestibular, do Enem e da avaliação seriada, adotados pelas IES para preencherem vagas novas. Pode-se dar por meio de provas, análise de currículo e histórico escolar, entrevistas, entre outros.

⁴² Forma de ingresso que indica que o aluno se formou em um curso de Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou Licenciatura Interdisciplinar (LI) e que ingressou em um curso de terminalidade.

O fator quantitativo, em termos de ingressantes, não é suficiente para que ocorra a democratização da educação superior; é necessário que haja a permanência do estudante e, dessa maneira, segundo Zainko,

As políticas públicas para o ensino superior devem traduzir compromissos de mudanças necessárias aos tempos atuais. Mudanças alicerçadas na democracia e na autonomia plena, aquela que contempla não a autonomia financeira, como desobrigação do Estado de manutenção das universidades públicas, mas a autonomia de gestão financeira que pressupõe o exercício de alocação dos recursos em função das suas necessidades e prioridades. Assim as políticas para o ensino superior deverão contemplar formas de garantir: A expansão do acesso com permanência, qualidade e ampliação dos direitos de cidadania (ZAINKO, 2003, p. 55).

O desafio das políticas públicas para o ensino superior carece de adequações aos novos tempos e evolução da sociedade, e não ao “retrocesso” que estamos a assistir a partir de 2018, na execução das políticas educacionais pelo Governo Federal. A autonomia da gestão financeira permite que as IES possam contemplar a expansão do acesso, principalmente das camadas de menor poder aquisitivo com condições de permanência e baixa evasão, e ampliar os direitos sociais como forma de melhorar a qualidade de vida e despertar para a necessidade de uma formação de aprendizagem efetiva, relevante e pertinente.

Para Vargas e Heringer (2017), os indivíduos das camadas populares que transpõem as barreiras sociais e conseguem acessar o ensino superior enfrentam várias dificuldades para alcançar seus objetivos de formação. Mesmo com a expansão de matrículas a essas camadas, “(...) nem sempre estes estudantes são vistos como plenamente integrados à vida universitária e acadêmica, trazendo novos desafios para as instituições de ensino superior em diferentes contextos nacionais” (VARGAS; HERINGER, 2017, p.6).

No contexto brasileiro, são muitos os desafios a enfrentar para garantia da permanência além da ação de assistência estudantil. A experiência da expansão, democratização e massificação do acesso a esse nível de ensino no Brasil é algo recente, tem pouco mais de 15 anos, e a junção de outros fatores amplia os desafios das IES para garantia do acesso e qualidade da permanência.

Na compreensão de Vargas e Heringer (2017), as políticas de permanência e políticas de assistência estudantil se diferenciam, sendo as primeiras de maior abrangência em relação às segundas.

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 6).

As políticas de permanência são pensadas para todos os estudantes universitários da instituição, sem considerar quaisquer aspectos da vida política, social e econômica. Por outro lado, as políticas de assistência procuram atingir um público específico em situação de vulnerabilidade social que possa comprometer sua permanência no ensino superior. Essas dificuldades sociais dos estudantes podem ser de ordem financeira, psicológica, familiar, estrutural, etc., e cada instituição de ensino superior, seja pública ou privada, tem suas formas de assistência estudantil com o objetivo de garantir a permanência no curso por meio de vários benefícios. Em pesquisa realizada por Vargas e Heringer (2017), as autoras classificaram os benefícios oferecidos aos estudantes pelas IES federais em cinco grandes grupos:

bolsa auxílio ou permanência; moradia (oferta de vagas em residência estudantil ou auxílio moradia); alimentação (inclui tanto a oferta de restaurante universitário, com gratuidade ou refeição subsidiada quanto auxílio financeiro destinado a alimentação); transporte (inclui auxílio financeiro destinado a transporte, bem como créditos, vale-transporte ou similar, para transporte local municipal ou intermunicipal); outros benefícios: aqui foram agrupados todos os benefícios que não se enquadravam nas opções anteriores. (VARGAS; HERINGER, 2017, p.14).

Seja nas instituições de ensino superior federais, estaduais ou municipais os benefícios não são tão diferentes. Há algumas variações específicas considerando certas realidades pelos rincões do país, mas que se enquadram no último grupo, orientado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES reconhece a centralidade do papel da assistência estudantil enquanto “(...) estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007).

As instituições de ensino superior municipais e estaduais também são atingidas com recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest), desde que tenha o Sisu como um dos

mecanismos de ingresso de seus estudantes. No caso da UNEB, *locus* deste estudo, o sistema de ingresso se dá pela via do vestibular e Sisu, em percentuais próximos. Com isso, a instituição garante o recebimento de recursos do Pnaest, aliado a outros programas internos custeados pelo orçamento estadual ⁴³.

Em resumo, é possível afirmar que se vive um processo de massificação do ensino superior muito mais que sua democratização no Brasil, pois democratizar é garantir igualdade de condições de acesso e permanência, mas esse direito não é realidade para todos os cursos. A frequência a cursos de alto prestígio social, em determinadas áreas do conhecimento, ainda se põe restrito aos estudantes de maior poder aquisitivo em um processo de seleção social, e os cursos de menor prestígio aos estudantes de menor poder aquisitivo (BORGES; RIBEIRO, 2019; BARBOSA, 2019; MARTINS, 2018; DUBET, 2015; VARGAS, 2010; COELHO, 1999).

A massificação do acesso veio acompanhada de outras questões que se põem como desafios para o poder público. O acesso não é garantia de permanência e titulação, pois o processo de afiliação nem sempre é uma estratégia desenvolvida com rigor pelas IES para minimizar os índices de mobilidade e evasão, seja pela falta de recursos, pessoal ou infraestrutura para essa condição. Mas em menor ou maior escala, cada instituição mantém suas políticas de acesso e permanência, e o conhecimento dos fatores que contribuem para a evasão é um importante passo para superação deste desafio. Mas o primeiro passo é diferenciar evasão e mobilidade para compreender as dimensões dos atos estudantis nas suas escolhas.

4.3 Evasão e mobilidade: definições e tipologias

A evasão é um fenômeno presente em todas as instituições educacionais. No ensino superior, é um problema recorrente em nível mundial, e seus índices variam a depender do país, da instituição e do curso frequentado. No Brasil, a evasão não é algo recente: desde os anos de 1980 e 1990, já havia preocupações com a compreensão desse fenômeno. Mas com a expansão e massificação desse nível nos últimos 20 anos, principalmente com o ingresso de um público historicamente excluído, a evasão e a mobilidade discente se aproximam como um fenômeno a ser compreendido nas suas inter-relações causais, levando a um significativo aumento dos estudos sobre esse tema.

⁴³ Ler mais: Assis (2013).

A evasão no Ensino Superior é uma temática que apresenta diferentes perspectivas a partir das especificidades de cada instituição. Ao considerar o tempo e a dimensão da comunidade científica que pesquisa este tema no Brasil, os seus estudos limitam-se, na sua grande maioria, a realidade de cursos e/ou instituições específicas, sem pesquisas nacionais amplas sobre a realidade da questão nas instituições públicas e privadas do país. Segundo Lobo (2012, p. 7), “praticamente não existem estudos e políticas específicas sobre a evasão no ensino superior brasileiro e não é preciso reafirmar que a necessidade dos mesmos não deveria depender da fase de desenvolvimento, ou crescimento do segmento”. Para a autora, o estudo da evasão precisaria ser uma política governamental geral com viés para a qualidade acadêmica, e a preocupação com o uso dos recursos públicos e privados. Seria uma política voltada aos processos e análises para documentar, sistematizar e divulgar os resultados e ações, motivados por órgãos governamentais e gestores das IES públicas e privadas (LOBO, 2012).

A evasão é uma temática ampla causada por múltiplos fatores, e que se tornaram mais aparentes no Brasil com a expansão do ensino superior em termos de número de instituições, cursos, vagas, ingressantes, matrículas e titulados. Essa temática vem sendo investigada por pesquisadores em vários países (TINTO, 1975, 1982, 2015; KIRA 1998; POLYDORO 2000; GAIOSO 2005; BARDAGI, HUTZ, 2005; VARGAS, 2008; LOBO, 2012; LIMA JUNIOR 2013, BARBOSA 2014; FIALHO, 2014; MACIEL DE SOUZA, 2014; FIORANI, 2015; DURSO, 2015; GÓMEZ, 2015; HERINGER; HONORATO, 2015; PAZ, 2016; COSTA, 2016; DAVOK, BERNARD, 2016; VANZ *et al.*, 2016; SLHESSARENKO, 2016; LI, 2016; SILVA, 2016; HOED, 2016; ADACHI, 2017; SILVEIRA, 2017, dentre outros), que procuram compreender esse fenômeno mundial para minimizar as perdas econômica, acadêmica e social, principalmente em nosso país.

O termo evasão apresenta diferentes definições, conforme a visão de alguns autores, mas seus argumentos conceituais se aproximam, e vão ganhando contornos atuais a partir das políticas de inserção e permanência dos estudantes no ensino superior nesta década. Na compreensão de Kira (2002), a evasão tem relação com a fuga de alunos dos cursos de graduação, e na definição de Gaioso (2005), é a interrupção do ciclo de estudos em todos os níveis da educação, mas categoriza suas causas em psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas, relacionadas ao aluno quanto à instituição.

Na compreensão de Cardoso (2008), há dois tipos de evasão: 1) aparente e 2) mobilidade. A evasão aparente volta-se para os alunos que deixaram a universidade sem

concluir a graduação e sem formalizar transferência para outra universidade. A mobilidade é a mudança ou transferência de cursos dentro da própria instituição ou para outra IES (CARDOSO, 2008; RISTOFF, 1999). Assim, Cardoso (2008) atribui a esses dois tipos de evasão o termo evasão total. Ou seja, com base na sua pesquisa, a autora entende que a evasão pode ser aparente e real. A evasão aparente volta-se para a mobilidade do estudante por meio da transferência de curso na própria instituição ou para outra IES. A evasão real é o abandono definitivo pelo estudante do sistema de ensino superior por consequência de motivos econômicos, acadêmicos, pessoais ou sociais (PADILHA, 2015; AMARAL, 2013; CARDOSO, 2008).

Segundo Lobo (2012, p. 10-1) “a evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no ensino superior brasileiro, público e privado”. A preocupação com a dimensão da evasão, na segunda metade dos anos de 1990, levou a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997) a propor aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de representantes do MEC, estudar em profundidade a questão da evasão. Assim, uniu-se o desejo da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) e outros representantes; a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão foi oficialmente constituída em 1995, e em 1996 apresentou o seu relatório.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997, p. 19), ao discutir o termo evasão como categoria do estudo, define “(...) como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, e mesmo reconhecendo limitações possíveis, a Comissão subdividiu a opção em três dimensões: evasão de curso, evasão da instituição e a evasão do sistema:

- evasão de curso: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou remoção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;
- evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997, p. 26).

Nas considerações do estudo, a Comissão reconhece que o relatório faz avançar o conhecimento sobre o desempenho dos estudantes de graduação, e um dos avanços é a generalidade do fenômeno de evasão, com maior ou menor incidência em certas áreas do

conhecimento. Não apresenta conclusões definitivas ou soluções, mas traz um diagnóstico quantitativo rigoroso sem dimensionar cientificamente as causas da evasão, e fatores que incidem sobre os índices de diplomação, uma vez que são muitas as motivações para esse fenômeno (BRASIL, 1997). Esse relatório demonstra a preocupação das IES com a questão da evasão desde os anos de 1990, mas as inquietações sobre o tema se intensificam a partir das novas formas de ingresso ao ensino superior neste século XXI, por meio do Sisu, Fies e Prouni.

Segundo Lobo (2012), há uma dificuldade em “padronizar” tudo o que se diz a respeito da evasão no ensino superior. É necessário ter clareza e explicitar a qual tipo de evasão estamos nos referindo: a evasão do curso, da IES e ou do sistema, todas advindas dos cálculos diferenciados acerca da evasão dos alunos. Lobo (2012) segue a mesma linha da Comissão Especial (BRASIL, 1997) na definição dos tipos de evasão, e atribui que o elemento central que gera todos esses casos é a evasão do aluno, pois propicia a evasão do curso, da IES ou do sistema. Para medir a evasão do aluno com precisão, depende-se do acompanhamento da *coorte* por meio da evolução individualizada de cada aluno (LOBO, 2012; BRASIL, 1997). Daí a dificuldade de critérios e de pessoal qualificado para acompanhamento por parte da instituição no cálculo da evasão de curso, da instituição ou do sistema. No caso do presente estudo, o trabalho considerou a evasão de curso em virtude da impossibilidade de se levantar, a partir dos dados coletados para análise, os índices de evasão da IES e do sistema de ensino superior.

Nos estudos de Silva Filho *et al.*, os pesquisadores apresentam a evasão sob dois aspectos:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.
2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46% (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642)

Para os autores, os dois conceitos não estão ligados diretamente em virtude dos níveis de reprovação e taxas de evasão anual e no decorrer do curso. Nota-se que, das duas formas, há prejuízos de diversos tipos para diferentes setores: para a sociedade, para os alunos, para professores, para as IES, para as famílias e para a sociedade de modo geral, que investem no estudante sem retorno (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001). Ou seja, o tempo de permanência no curso, além do previsto no currículo, gera um investimento em dobro no estudante. A responsabilidade não é do estudante, mas é possível considerar as suas condições socioeconômicas, a infraestrutura da instituição, acesso e permanência no curso e afinidade com a área de formação como fatores que influenciam esses resultados. O sistema de ingresso em um curso superior não permite ao estudante um conhecimento mais profundo sobre o curso no momento do ingresso, e isso acarreta frustração e, em muitos casos, leva à desistência ou busca por outra graduação (ADACHI, 2017; COSTA, 2016; LI 2016; VANZ, *et.al.*, 2016; TINTO, 1982; 2015).

Para Ristoff (1999), a evasão é um fenômeno que tem diversas causas, e muitas vezes significa abandonar os estudos, mas em outros casos vai à busca do sucesso ou da felicidade dentro do processo que denomina de mobilidade.

Parcela do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso – nem do professor nem do aluno, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas verdadeiras potencialidades (RISTOFF, 1999, p. 125).

A mobilidade, nesse sentido, é parte do que chamamos de evasão. O estudante opta por migrar de um curso para outro, dentro da mesma instituição ou para outra. Esse processo é uma forma de buscar o sucesso a partir de uma decisão advinda de um crescimento natural, que o levou a perceber melhores possibilidades em outro curso ou instituição. Essa decisão não é simples, pode advir de vários fatores (ADACHI, 2017; RISTOFF, 1999).

Segundo Ristoff (1999), a mobilidade vista na universidade é, em geral, atribuída a uma série de fatores e questões que levam à decisão de abandonar os cursos que tendem para carreiras desprestigiadas ou desvalorizadas. Esses fatores podem ter ligação com a vida financeira dos estudantes, qualidade pedagógica do curso, currículos desarticulados com a tendência profissional, dificuldade para conciliar o trabalho e atividades acadêmicas, meios de transporte, distância entre a residência e a faculdade, questões

familiares e de saúde, pouca relação teoria e prática, e até mesmo o baixo nível de aprendizagem que teve no ensino médio que, em muitas circunstâncias, não oferece as competências básicas para permanecer em determinada graduação. De certa forma, esses fatores contribuem para a mobilidade ou a exclusão (COUTO, 2021; PAZ, 2016; DURSO, 2015; GERBA, 2014; CASTRO, 2012; GAIOSO, 2005; BIAZUS, 2004; RISTOFF, 1999).

Para Ristoff (1999), a evasão passou a ter centralidade das universidades brasileiras em meados da década de 1990, durante duas grandes crises: a crise do modelo e a crise gerencial. A crise do modelo tem como *locus* o MEC, e a crise de gerenciamento o Ministério da Administração e Reforma do Estado do governo FHC. A crise de modelo é a expressão do desejo do MEC de adequar a educação superior ao modelo socioeconômico para alcançar agilidade, eficiência, baixo custo, qualidade, competitividade, produtividade e formação qualificada do trabalhador para atender às demandas da economia nos desafios da globalização. A crise gerencial traz para o cenário o desafio da privatização das universidades públicas. Ainda, segundo o autor, no fundo está a ideia de que gastamos demais, somos academicamente improdutivos, temos uma administração incompetente, ou seja, somos um fardo para os cofres públicos.

Tanto a crise do modelo quanto a crise gerencial apontam para o descomprometimento gradual do Estado para com a educação superior. Em ambos os casos, a crise se expressa e adquire visibilidade através de uma articulada campanha de desqualificação das universidades públicas. (...) Neste contexto de desqualificação ganhou centralidade a questão da evasão (RISTOFF, 1999, p.120).

Segundo o autor, foi nesse contexto que ganhou centralidade o trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), pois é um tema que precisa ser desmistificado e contextualizado para que saia do isolamento a que muitos insistem em relegá-lo (RISTOFF, 1999). Ao longo desse período, observamos que muitos pesquisadores vêm se dedicando ao estudo da evasão, mas segundo Lobo (2012), infelizmente, com algumas exceções de trabalhos bem-intencionados, em um ou outro local, a grande maioria das pesquisas sobre evasão no Brasil são limitadas e fruto de experiências individuais de uma IES ou docente. Lobo defende que o estudo da evasão deveria ser uma política governamental na busca da qualidade acadêmica, e para uso dos recursos públicos e privados por órgãos gestores ou fiscalizadores das IES.

Na compreensão de Ristoff (1999), ao apresentar a evasão como índice isolado, corre-se o risco de produzir uma imagem falsa da eficiência e eficácia de uma instituição. Um percentual significativo do que tratamos como evasão é, na verdade, a mobilidade natural dos seres humanos à procura da descoberta de suas potencialidades e realização, e não pode ser tratada como fracasso ou insucesso. Contrário ao que diz Silva Filho *et al.* (2007) sobre os prejuízos da evasão, segundo Ristoff (1999) a evasão não é sinônimo de desperdício, pois o que um aluno aprender em algum curso antes de migrar ou, mesmo, abandonar a IES não significa desperdício de recursos: o que aprendeu nunca se perde. “Evasão é, na maioria das vezes, resultado da manifestação inteligente dos indivíduos e não necessariamente problema interno das universidades”. É um direito do estudante deixar cursos e carreiras que pouco prometem, e cita o caso dos altos índices de evasão nas licenciaturas, e defende que podem diminuir a curto prazo com a melhoria das condições de trabalho e salários dos professores (RISTOFF, 1999, p. 128). Também afirma que:

Muito do que chamamos de evasão talvez fosse mais apropriadamente chamado de mobilidade. (...) Quando falamos em evasão consideramos todas as desistências como parte constitutiva dos índices. Na verdade a evasão entendida genericamente esconde o problema que, de fato, pretendemos e devemos atacar – a exclusão e não a mobilidade. (...) a mobilidade, ao contrário da exclusão, é, em princípio, libertadora e por isso mesmo é um equívoco, é enganoso, é inconveniente somar as duas coisas para compor um mesmo índice. (RISTOFF, 1999, p. 129).

Assim, evasão e mobilidade se diferenciam nos seus fins e objetivos, embora muitos trabalhos tragam essas palavras consubstanciadas como evasão. As reais dimensões da evasão e mobilidade dificultam a realização de pesquisas pontuais para demarcar o território dos que abandonam ou são excluídos, e dos que migram para outros cursos ou IES. A dificuldade de localização dos estudantes que migraram para outras IES nos bancos de dados dos órgãos governamentais, principalmente estudantes dos sistemas municipais e estaduais, leva à equiparação da mobilidade com a evasão.

Ao longo dessa discussão, evidencia-se, que a evasão e mobilidade são questões que se diferenciam no contexto do ensino superior. Assim, as ideias de Gaioso (2005), Silva Filho *et al.*, (2007), Cardoso (2008), Ristoff (2021; 2014; 1999), Montmarquette, Mahseredjian e Houle (2001), Tinto (1975, 1982, 2015) são as bases teóricas para a definição do conceito de evasão utilizado neste trabalho. A evasão consiste na situação daquele estudante que interrompeu seus estudos acadêmicos ao abandonar informalmente ou desistir formalmente do curso, e ter sua matrícula cancelada por meio de Ato

Administrativo da instituição, não mais fazendo uso da clara prerrogativa de dar continuidade àquele curso superior. O abandono informal ou a desistência formal para continuidade dos estudos acadêmicos em outro curso ou IES significa mobilidade discente.

As ideias de Ristoff (1999, 2021) e Cardoso (2008) servem de base teórica para ampliar o conceito de mobilidade deste trabalho, associada ao estudante, em três situações: 1) estudante transferido para a mesma ou outra IES; 2) estudante que solicitou desistência formal para ingressar em outro curso e/ou IES; 3) Estudante que abandonou informalmente seu curso e teve a matrícula cancelada por meio de Ato Administrativo, mas que, ao solicitar histórico acadêmico e planos das disciplinas cursadas para possível aproveitamento de estudos no novo curso, deixou pistas no seu prontuário de que segue no ensino superior. O exercício da mobilidade do Campus XII da UNEB para outra IES pública tem como requisito desistência formal da matrícula, pois não é permitido manter dois vínculos estudantis na instituição, conforme Artigos 166 e 167 do Regimento Geral da UNEB⁴⁴. Essa mesma situação não é necessária para ingresso em IES privada, exceto nos casos de acesso via Prouni ou Fies.

A evasão e a mobilidade são motivadas por um conjunto de fatores internos e externos, de ordem econômica, acadêmica, pessoal e social, que deixa suas marcas no caminho profissional do estudante. Essas marcas têm suas raízes ao longo da trajetória familiar, profissional e escolar no campo das relações pessoais, sociais e financeiras do estudante, e têm um peso que depende da pulsão do encontro de duas realidades: ingresso e permanência no ensino superior. Para compreensão desses fatores, o trabalho de Tinto (1975; 1982; 1993; 2015), construído nos anos de 1970 e ampliado nos anos de 1990, servirá como mais uma base teórica para análise das razões que estão por trás da evasão no contexto estudantil do campus XII da UNEB.

4.3.1 Teoria de Integração do Estudante de Vincent Tinto

O debate acerca do abandono e permanência no ensino superior tem como um de seus alicerces os estudos do sociólogo americano Vincent Tinto. Seu trabalho, *Modelo de Integração do Estudante*, é ponto inicial de qualquer discussão sobre o tema. Sua teoria a respeito da permanência ou evasão foi escrita nos EUA, nos anos de 1970, que serviram

⁴⁴ Decreto 13.664 de 07 fev.2012.

de base para muitos trabalhos desenvolvidos no Brasil, e ainda continua como importante referência e orientação para o campo. Nos últimos anos, Vincent Tinto está voltado para a análise da permanência na perspectiva do aluno, e não da instituição, como se expressou por correio eletrônico: “nos últimos anos, tenho abordado a análise da permanência do aluno, sob a perspectiva do aluno e não da instituição ⁴⁵” (TINTO, 2021). Essa ampliação do alcance da Teoria da Integração do Estudante permitiu a sua inserção na análise de dados deste estudo no Campus XII da UNEB.

Segundo Tinto (1975), o estudo do abandono da faculdade carece de um modelo teórico, que busque explicar o processo longitudinal de interações que levam os diferentes estudantes e suas formas variadas de comportamento para persistir ou abandonar o curso. É preciso incorporar as características e disposições individuais que se refletem na intenção de abandonar ou permanecer no ensino superior. O autor sugere inserir, ao lado das características básicas (*status* social, experiência no ensino médio, relações sociais e familiares), e atributos individuais (sexo, habilidade, raça e etnia), mas também atributos motivacionais, como expectativas profissionais, educacionais e motivacionais. Segundo Tinto (1975), o comportamento dos estudantes era diferente, mas agrupado em uma única categoria denominada por abandono. Assim, esses diferentes comportamentos foram classificados por ele em categorias: fracasso acadêmico, abandono, desistência voluntária, afastamento temporário e transferência (TINTO, 1975).

O modelo teórico da integração e desgaste do estudante de Tinto (1975) é tido como um processo longitudinal de interações entre indivíduos e sistemas acadêmicos e sociais na instituição. Nesse processo, as adequações dos sistemas normativos e estruturais em torno dos objetivos e compromissos da instituição podem refletir o desejo de permanecer e/ou evadir do curso. Na compreensão de Tinto (1975), ao ingressar no ensino superior, os estudantes trazem vários atributos e experiências pré-universitárias, e seus antecedentes familiares como *status* social, valores, e expectativas, e esses atributos, experiências e valores familiares têm impactos diretos e indiretos no seu desempenho acadêmico. Portanto, importantes preditores para possíveis decepções e satisfações do estudante.

⁴⁵ “In the past several years, I have approached the analysis of student permanence from the perspective of the student rather than that of the institution” (Resposta de Vincent Tinto, via e-mail ao autor deste trabalho em 15 de out.2021).

“Dadas as características individuais, experiências anteriores e compromissos, o modelo argumenta que é a integração do indivíduo nos sistemas acadêmicos e sociais da faculdade que mais se relaciona diretamente com a sua continuidade naquela faculdade”⁴⁶ (TINTO, 1975, p. 96, tradução nossa). Argumenta ainda o autor que, a partir dos seus objetivos e compromisso institucional, a integração normativa e estrutural nos sistemas acadêmicos e sociais leva a novos níveis de comprometimento, pois quanto maior a integração na instituição, maior será seu compromisso e a meta de conclusão do curso superior. Ou seja, a interação entre o compromisso de estudante com sua meta de conclusão do curso e seu compromisso com a IES é que determina se decide, ou não, abandonar o ensino superior, pois presume-se que o baixo comprometimento da meta ou institucional podem contribuir com o abandono. Uma das fontes de inspiração teórica para Tinto (1975) pensar sua teoria foram os estudos de Durkheim sobre o suicídio. Para ele, a opção pelo suicídio é uma forma de o indivíduo deixar de existir, e faz uma analogia com o comportamento do estudante que deixa o ensino superior por não estar integrado aos diferentes aspectos da vida acadêmica.

Outra ideia que serviu de base argumentativa para o trabalho de Tinto (1988) foi a teoria do antropólogo holandês Van Gennep (1960). No artigo *Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving*, Tinto (1988) discute as três fases dos ritos de passagem de Van Gennep, em analogia ao ingresso do estudante no ensino superior. Os estágios de separação, transição e incorporação contribuem como rito de passagem de valores e normas juvenis para um engajamento adulto na sociedade.

Segundo Tinto (1988), Van Gennep acreditava que as noções de ritos de passagem poderiam ser aplicadas a uma variedade de situações, especialmente aquelas que envolvem o movimento de uma pessoa ou grupo de um lugar para outro. Nesse movimento, o indivíduo ou grupo deixa um antigo território ou comunidade (separação), de alguma maneira cruza uma fronteira – seja física ou cerimonial – para um novo cenário (transição), e passa a residir em novo local ou comunidade (incorporação).

O objetivo de se referir ao trabalho de Van Gennep, segundo Tinto (1988), é que ele fornece uma maneira de pensar sobre o processo longitudinal do aluno persistir na faculdade e, por extensão, o processo dependente do tempo de partida do aluno. Afinal,

⁴⁶ “Given individual characteristics, prior experiences, and commitments, the model argues that it is the individual's integration into the academic and social systems of the college that most directly relates to his continuance in that college” (TINTO, 1975, p. 96).

os estudantes universitários estão mudando de uma comunidade ou conjunto de comunidades (ensino médio, família) para outra. Como outras pessoas em geral, eles devem se separar, até certo ponto, de associações passadas para fazer a transição para eventual incorporação na vida acadêmica. Na tentativa de fazer essas transições, eles também provavelmente encontrarão dificuldades que refletem tanto problemas inerentes à sua comunidade como da instituição em que irão estudar.

A primeira etapa da carreira universitária, a separação, exige dos alunos desassociar-se, em graus variados, da participação nas suas comunidades escolar e local. A separação pode ser bastante difícil ou apenas uma parte do processo do movimento natural de suas vidas. Todas as separações, no entanto, implicam alguma forma de se separar de hábitos e padrões de afiliação passados. O processo conducente à adoção de comportamentos e normas apropriadas para a faculdade quase sempre exige algum grau de transformação, e talvez rejeição aos valores e normas da sua comunidade (TINTO, 1988).

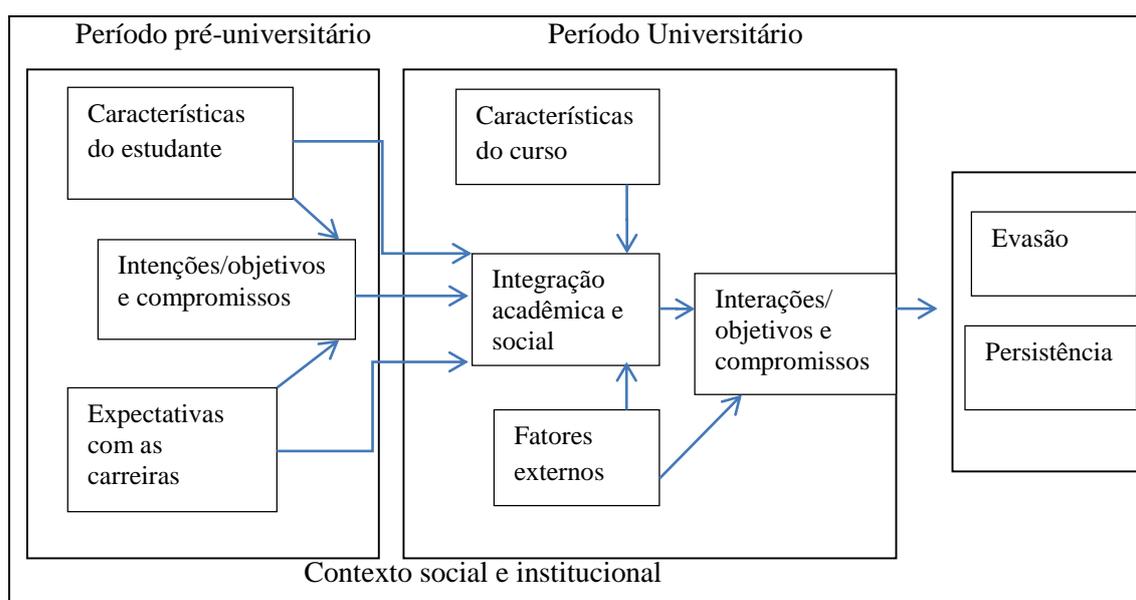
Essa separação pode não se aplicar aos estudantes que ficam em casa enquanto frequentam o ensino superior; neste caso, os que residem na sede da instituição, muitos se dedicam integralmente ao curso. Eles não são obrigados a se desassociar da comunidade local, a fim de se estabelecer como novo membro no curso superior. Da mesma forma, no entanto, eles podem não conseguir tirar o máximo proveito dessas comunidades para a integração no meio social e vida intelectual na academia. Embora esses estudantes possam encontrar movimento na instituição menos estressante, também podem achar menos recompensador, e não serem capazes de colher todos os benefícios sociais. Também deve ser salientado que, ficando em casa, os alunos expõem-se a uma série de riscos potenciais, entre os quais não menos importante, a exposição a forças externas que afastam a pessoa da incorporação nas comunidades acadêmicas (TINTO, 1988). Essas forças externas podem estar relacionados à vida pessoal, social, econômica e profissional do estudante, que procura conciliar estudo e trabalho, e muitas vezes distância da faculdade, envolvimento em movimentos sociais, políticos, religiosos, esportivos, etc.

A segunda etapa da carreira universitária é transição e, segundo Tinto (1988), é um período de passagem entre o antigo e a nova comunidade. Tendo começado o processo de se separar do passado, novos alunos têm ainda que adquirir as normas e padrões de comportamento apropriados à integração nas novas comunidades da faculdade. Eles ainda não estabeleceram os laços pessoais subjacentes à participação na comunidade. Como

resultado, eles não estão fortemente vinculados ao passado, nem firmemente ligados ao futuro. O estresse e a sensação de perda e perplexidade, se não desolação que às vezes acompanha a transição para a faculdade, pode representar sérios problemas para o indivíduo que tenta persistir no curso. Apesar da maioria dos estudantes ser capaz de lidar com os problemas de adaptação à vida social e intelectual no curso, muitos acham difícil e, sem assistência, abandonam no início do ano acadêmico. São incapazes de suportar e lidar com as tensões da transição.

A terceira e última fase, incorporação, envolve a adoção de novos padrões de interação social com membros do novo grupo, estudantes e professores. Filiação ou incorporação plenas no novo grupo são marcadas por cerimônias especiais, que anunciam e certificam, não apenas as recompensas como novo membro, mas também as suas responsabilidades. Como novo membro que passou pelos estágios da separação e interação, agora está integrado à cultura acadêmica. Ainda segundo Tinto (1988), diferentemente da incorporação nas sociedades tradicionais, o indivíduo, ao chegar à faculdade, muitas vezes não passa por rituais e cerimônias formais na sua recepção para orientá-lo como estudante acerca das normas da instituição que, em sua maioria, oferece uma variedade de mecanismos informais para esse fim. Tinto propõe o Modelo de integração do estudante, conforme quadro 10, e toma como referência a relação mantida pelo estudante com a IES por meio dos gestores, professores, funcionários e colegas.

Quadro 10 - Modelo de Integração do Estudante



Fonte: Tinto (2003).

Para Tinto (1975), a transferência ou não para outra instituição, a mobilidade, como diz Ristoff (1999), ou a saída do ensino superior vai depender tanto da meta e dos compromissos institucionais do estudante, como do nível da instituição matriculado. Se sua persistência com a conclusão do curso é alta, mesmo com baixos níveis de integração, pode não ocorrer o abandono, mas a depender dos fatores, se a instituição não se enquadra nos planos de carreira do estudante, ele pode transferir-se para outro de tipo ou nível compatível para alcançar suas expectativas e objetivos (RISTOFF, 1999; TINTO, 1975).

Tinto (1999) propõe quatro ações das IES para retenção⁴⁷ (permanência) dos estudantes: serviço de informação, suporte/apoio, envolvimento e aprendizagem. A primeira ação contribui para persistência do estudante no curso a partir de ambiente que transmita informações sobre o funcionamento da instituição e do curso para que possa planejar o alcance de seus objetivos pessoais na sua trajetória acadêmica. A segunda ação se volta para a organização de atividades acadêmicas de integração e apoio social e pessoal aos estudantes, que adentram às IES para favorecer a retenção. Esse apoio pode vir desde o período estudantil, que antecedeu o ingresso no ensino superior. A terceira ação é a valorização do estudante ao envolvê-lo em ações voltadas para sua integração com professores, funcionários e outros colegas, pois é um preditor importante de permanência na instituição. Nessa ação, sua eficácia se volta para estudantes de diferentes *status* social, origem e gênero, principalmente no primeiro ano de ingresso onde os vínculos dos estudantes inspiram atenção, e as ações da instituição, ainda podem apresentar limitações. A quarta ação é a aprendizagem, condição mais importante para promoção da retenção do estudante. As IES que constroem ambientes facilitadores da aprendizagem são mais bem-sucedidas na retenção de seus estudantes. (TINTO, 1975).

Alunos envolvidos ativamente na aprendizagem de atividades acadêmicas e sociais dedicam mais tempo à tarefa, principalmente com os outros, logo são mais propensos ao domínio do conhecimento e, por sua vez, têm mais probabilidade de permanecer. Segundo Tinto:

Suas experiências de aprendizado ainda são muito parecidas com um esporte de espectador, no qual a fala dos professores domina e onde poucos alunos participam ativamente. Tão importante quanto isso, os alunos geralmente fazem cursos como unidades individuais separadas, um curso separado do outro no grupo de conteúdo e de pares, um conjunto de entendimentos não relacionados de maneira intencional ao conteúdo aprendido em outros cursos. Embora programas específicos

⁴⁷ O autor utiliza o termo retenção para se referir ao período entre o ingresso e conclusão do curso. Neste trabalho o termo retenção é tratado como permanência.

de estudo sejam projetados para cada curso principal, os cursos têm pouca coerência acadêmica ou social. Não é de admirar que os alunos pareçam não estar envolvidos no aprendizado. Suas experiências de aprendizado não são muito envolventes⁴⁸ (TINTO, 1999, p. 6, tradução nossa).

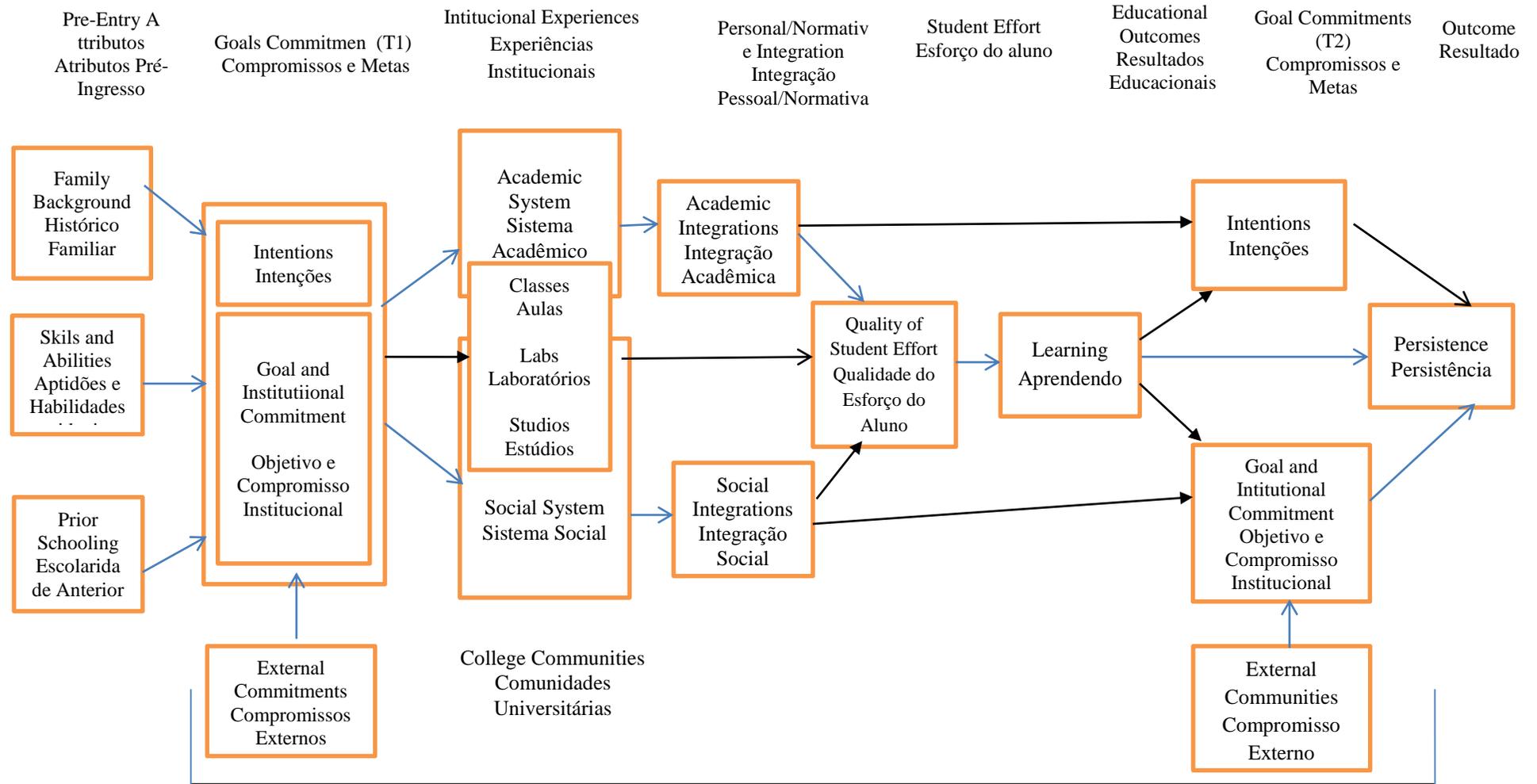
O envolvimento dos estudantes em torno das atividades de classe, laboratórios, associações formais e informais de estudantes são ações importantes para permanência na IES, pois a evasão ocorre quando o aluno falha em se integrar aos sistemas acadêmico e social. A interação entre professores e alunos, e conteúdos inter-relacionados com as experiências discentes, principalmente quando estão chegando ao primeiro ano à universidade, é um importante fator de envolvimento, acolhimento e pertencimento.

Para compreender a evasão na universidade, Tinto (1975) defende que a integração das características dos estudantes com as da universidade favorece o entendimento das motivações para a evasão. Assim, na compreensão de Tinto, quando houver equilíbrio entre as competências e motivações acadêmicas dos discentes, e as características sociais e acadêmicas da instituição, a evasão será um fato mais distante. A capacidade de uma instituição manter seus estudantes relaciona-se com sua habilidade em alcançar e fazer contato com eles, de forma a integrá-los no tecido social e intelectual da vida institucional. A evasão torna-se, assim, um fenômeno complexo, ligado às relações que o estudante mantém com a instituição e a sociedade, relações que podem refletir a tomada de decisão pela evasão ou retenção no seu curso superior (TINTO, 1993).

O Modelo de integração do estudante revisado por Tinto (1993, p.112), agregou outros componentes, destaque para os fatores externos e as questões financeiras, tais como “ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos”. Vinculou ao estudante, na entrada pré-universitária, atributos para a experiência institucional: histórico familiar, aptidões e habilidades e escolaridade anterior, em busca dos resultados, retenção e sucesso do estudante. Os principais fatores para explicar a persistência, na revisão de Tinto (1997), foram as intenções, objetivos do aluno e compromisso institucional; experiências institucionais ligadas ao desempenho acadêmico e ao sistema social; integração acadêmica e social; qualidade do esforço do aluno e aprendizado (Figura 1).

⁴⁸ Their experiences of learning are still very much like a spectator sport in which faculty talk dominates and where few students actively participate. Just as important, students typically take courses as detached, individual units, one course separated from another in both content and peer group, one set of understandings unrelated in any intentional fashion to the content learned in other courses. Though specific programs of study are designed for each major, courses have little academic or social coherence. It is little wonder that students seem so uninvolved in learning. Their learning experiences are not very involving (TINTO, 1999, p. 6).

Figura1. Modelo de evasão de alunos revisado por Tinto.



Fonte: Tinto (1997).

Tinto (1993) tratou-o como um modelo interativo com um caráter sociológico. “É dinâmico na medida em que os objetivos e intenções do aluno são continuamente remodeladas por meio de interações com a universidade e suas estruturas acadêmicas e sociais” (SCHREIBER; LUESCHER-MAMASHELA; MOJA, 2014, p.v).

A teoria da integração acadêmica e social de Tinto (1975) recebeu críticas pela sua generalização ao desconsiderar alguns fatores dos estudantes não tradicionais para os níveis de persistência. Esses indicadores afetam as minorias americanas, em especial os afro, nativos, asiáticos, latinos e pessoas vulneráveis socialmente. Assim, a integração acadêmica não é um importante indicador para compreender as motivações da evasão de estudantes (MCCUBBIN, 2003). Para Grites e Gordon (2000), há uma variação nas causas da evasão em virtude das motivações, valores, habilidades e outras características pessoais que não foram descritas no modelo inicial.

O Modelo de integração acadêmica e social revisado por Tinto (1997) amplia suas primeiras percepções sobre as causas da evasão e as motivações da persistência. Embora sendo um modelo construído e revisado no contexto americano, sua ampliação permite seu uso no cenário da evasão, da permanência ou da persistência em uma IES estadual na Bahia. Os atributos familiares, aptidões e escolaridade anterior a entrada são considerados na construção da sua experiência acadêmica e influenciadores nos seus compromissos e metas de persistir ou evadir do curso. Assim, os compromissos externos abarcam uma gama de fatores pessoais e profissionais que, muitas vezes, não permitem a consecução dos objetivos e compromissos institucionais para garantir a intenção da persistência e seus resultados educacionais.

Outros modelos de integração (ASTIN, 1984; BEAN, 1983; BEAN & EATON, 2000; 2001) na análise da evasão e permanência foram construídos com importantes contribuições para compreensão do fenômeno da evasão. No entanto, por uma escolha pessoal, optamos como base teórica o modelo de integração do estudante revisado por Tinto (1997), conforme Figura 1. Acreditamos que as integrações acadêmica e social do estudante no ensino superior é mais um dos fatores motivacionais para a permanência. Mas há de considerar as especificidades do perfil, vida pessoal, familiar e profissional dos estudantes de baixo e médio poder aquisitivo que compõem o corpo discente do Campus XII da UNEB na ação de evadir, movimentar ou persistir. Assim, na sequência, apresenta-se um breve histórico e as características principais do ensino superior na Bahia e, em particular, informações de contexto sobre a UNEB, *locus* desta pesquisa.

5 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU DESENVOLVIMENTO NO ESTADO DA BAHIA

Neste capítulo, por meio de três seções, a ênfase inicial volta-se para um histórico do surgimento do ensino superior no século XIX, e primeira metade do século XX no Brasil, com foco nas peculiaridades do surgimento, expansão e desenvolvimento do ensino superior na Bahia. Assim, diante da complexidade de compreensão dos aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais, toma-se a educação, em especial o desenvolvimento do ensino superior na Bahia, a partir da chegada da família Real Portuguesa em 1808, e os caminhos que se seguiram nos séculos XX e XXI, com o surgimento de outras IES públicas federais e estaduais, especialmente a UNEB, *locus* desta pesquisa.

5.1 As primeiras iniciativas de implantação do Ensino Superior no Brasil e na Bahia

O ensino superior no estado da Bahia compõe o sistema federal e estadual de educação, visto que temos universidades federais, estaduais e privadas. A primeira iniciativa de implantação do ensino superior na Bahia aconteceu com a chegada de D. João VI, em 1808, quando criou a Escola Cirúrgica da Bahia, com o curso de Medicina. O curso seguinte da instituição foi o de Farmácia, criado em 1832, quando a escola passou a denominar-se Academia Médico-Cirúrgica. Antes da Proclamação da República, em 1889, foram criados mais três cursos de nível superior na Bahia. O curso de Agronomia (1877), por iniciativa do Governo do Estado, o de Arquitetura (1877), a partir da fundação pela iniciativa privada da Academia de Belas Artes, e o de Odontologia (1884), por meio do Decreto Imperial 1270, enquanto curso anexo da Academia de Medicina. Após a Proclamação da República, foi criada a Faculdade Livre de Direito da Bahia (1891), e o Instituto Politécnico (1896), transformado posteriormente em Escola Politécnica pelo Governo do Estado com o objetivo de formar engenheiros (SERPA; CUNHA, 2002). A formação para as profissões liberais seguiu a tendência do ensino superior no país naquele século. Ainda na Primeira República, segundo Serpa e Cunha, foi criado um curso,

O de Bacharel em Comércio e Fazenda, na Escola Comercial da Bahia, instituída por um grupo de negociantes, industriais e funcionários

públicos sob o patrocínio da Associação Comercial da Bahia, para a formação de guarda-livros, peritos comerciais e empregados da Fazenda Federal, a exemplo do que já acontecia em outros estados da Federação (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais) (SERPA e CUNHA, 2002, p. 265).

Observa-se, na Bahia do período entre Brasil colônia e Primeira República, indícios de formação do sistema de ensino superior no Brasil a partir da criação dos cursos profissionais, sob controle do Estado. E, posteriormente, no período republicano com abertura para os governos regionais e a iniciativa privada no seu oferecimento.

No entanto, a Bahia não acompanha os movimentos evidenciados no sul do País, com relação à consolidação da ideia de universidade. As iniciativas de expansão de uma rede de ensino superior, neste Estado, são muito tímidas, considerando as tendências da região (SERPA e CUNHA, 2002, p.265).

Esses movimentos, em favor da criação de universidades no país nas primeiras décadas do século XX, avançaram em uma perspectiva qualitativa com estímulo ao desenvolvimento da pesquisa. Já havia maior respaldo com a aprovação da Constituição Republicana de 1891 com a perspectiva de uma instituição baseada nos princípios do modelo alemão de Humboldt ⁴⁹.

Assim, tardiamente no Brasil foi criada a primeira universidade, 101 anos depois da chegada da Família Real Portuguesa, que lançou a ideia do ensino superior em 1808, na Bahia. A criação da universidade no Brasil na primeira década do século XX, em função da resistência do governo desde a colônia, se deu tardiamente em relação a alguns países da América Latina colonizados pelos espanhóis, a exemplo do México, Peru, Argentina, Uruguai e Chile (SERPA e CUNHA, 2002).

No país, uma das primeiras experiências de ensino universitário foi na capital do Amazonas, em 1909 ⁵⁰. É tida como a primeira Universidade do Brasil criada no contexto econômico do ciclo da borracha, e se manteve em funcionamento por 17 anos. No estado do Paraná, a Universidade do Paraná⁵¹ foi criada em 1912, e se manteve por 4 anos.

⁴⁹ Cf.. Terra (2019), modelo de universidade e pesquisa alemã proposto por Wilhelm von Humboldt no século XIX.

⁵⁰ Cf.. pesquisa de Tuffani (2009), tem suas origens na Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas. A Escola Universitária Livre de Manaus foi criada em 17 de janeiro de 1909, e partir de 13 de julho de 1913, passou a denominar Universidade de Manaus.

⁵¹ Citada em alguns trabalhos como a primeira universidade brasileira, a Universidade do Paraná foi extinta dentro da Reforma Carlos Maximiliano, que não permitia equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, desde que fossem em capitais de estados com mais de 1 milhão de habitantes (CUNHA, 1986).

Posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, e de São Paulo, em 1934 (TUFFANI, 2009; SOUZA, 2001). O forte eixo econômico da região Sudeste propiciou o desenvolvimento e crescimento das universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo. As primeiras experiências no Amazonas e Paraná são pouco referenciadas na história da universidade brasileira.

A Universidade do Brasil, como passou a ser denominada posteriormente a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criada em 07 de setembro de 1920 a partir da junção das escolas superiores, que compreendia os cursos da Faculdade Livre de Direito e Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, de oferta privada, e os cursos da Escola Politécnica e Faculdade de Medicina, de oferta pública, mas efetivamente implantada em 1937. Outra universidade foi criada no Rio de Janeiro, em 1934, antigo Distrito Federal, mas foi extinta no ano seguinte. (TUFFANI, 2009; TEIXEIRA, 1998). Na concepção de Fragoso Filho (1984), as três primeiras universidades criadas no Brasil foram a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, e a Universidade de São Paulo, em 1934, sem citar as experiências universitárias no Amazonas (1909) e no Paraná (1912).

A década de 1920 foi importante marco na disseminação do papel da universidade nos debates políticos, econômicos, científicos e culturais, que culminou na Semana de Arte Moderna (1922), e criou as bases para o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esses dois movimentos marcaram a história da cultura e da educação do país na perspectiva de ampliação no pensar e materializar políticas públicas de educação, principalmente a partir da Constituição de 1934. Mas, na efervescência dos debates e proposições nos anos de 1920 em torno do modelo universitário a ser adotado no país, a reforma educacional de 1930, que também ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”, no período do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas, foi um marco no delineamento da universidade brasileira. Foi criado em 1931 o Estatuto das universidades brasileiras que procurou estimular a investigação científica, elevar o nível cultural e preparo da população para exercício de atividades técnicas e superiores na busca do aperfeiçoamento humano (CUNHA, 2017; TEIXEIRA, 1956).

A concepção de diversos autores (SOUZA, 2001; TEIXEIRA, 1998; CUNHA, 1986; FRAGOSO FILHO, 1984) divergem sobre a criação das primeiras universidades no Brasil, mas há um consenso que o seu desenvolvimento se deu na segunda metade dos anos de 1930, com impulso do Estatuto das universidades brasileiras (1931) e o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia uma educação dinâmica e criadora do aluno desde a infância até a universidade, com uma formação integral, o desenvolvimento da pesquisa e docentes com tempo de trabalho integral.

Esse movimento de alavanca da educação do país ocorreu no governo provisório de Getúlio Vargas, quando criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), e teve Francisco Campos como o primeiro ministro da pasta. Assim, a reforma “Francisco Campos”, como ficou conhecida, preconizava que a criação de qualquer universidade deveria ter na sua composição as faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, ou a opção de substituição de uma dessas pela faculdade de Educação, Ciências e Letras. A gestão administrativa se pautava na autonomia universitária com escolha do reitor por meio de lista tríplice aprovada no Conselho Universitário (CONSU) (CUNHA, 1989; MORHY, 2004; FRAGOSO FILHO, 1984; TEIXEIRA, 1998)

Na compreensão de Oliven (2002), a fundação da Universidade de São Paulo (USP) representou um divisor de águas no desenvolvimento do sistema de ensino superior brasileiro, pois ela estava incluída no bojo de um projeto político do estado de São Paulo, que havia perdido poder político nacional em virtude da crise na economia cafeeira. Nasceu com a visão de se tornar uma universidade de alto padrão acadêmico e científico e, para isso, teve incentivo do jornal O Estado de São Paulo, e apoio do governo do estado, sem o controle direto do governo federal. Foi uma tentativa de reconquistar a hegemonia política que São Paulo manteve até a Revolução de 1930. A partir da década de 1940, outras universidades públicas e privadas foram criadas por meio de reunião de faculdades, e já nos anos de 1950 havia em torno de 10 universidades implantadas no Brasil, além de diversas instituições isoladas de educação superior (OLIVEN, 2002).

Em estudo comparativo⁵² das IES no Brasil, Chile e México, Levy (1986) diz que faz pouco tempo que o setor privado ganhou força, pois era inexistente e marginal. As universidades coloniais tinham ligação com a Igreja até o século XIX, e a falta de separação entre Igreja-Estado não é o que se considera se tratar de uma IES privada. O modelo de universidade napoleônica era um monopólio estatal. Na década de 1940, com poucas exceções, assistimos ao crescimento do setor privado, que acelera a partir da década de 1960.

⁵² Embora três países latinos, é de considerar as diferenças em termos de organização do Estado e das tradições no ensino superior, mas serve como linha teórica para acompanharmos a expansão desse nível a partir dos anos de 1960.

Levy (1986) classifica em três estágios principais ou ondas que refletem falhas percebidas no crescimento do setor público nesses países a partir de meados da metade do século XX. A primeira onda foi no crescimento das universidades católicas, enquanto reação contra limitadas diferenciações de classe, garantindo um espaço seguro para seus filhos. Mas muitas delas não demonstravam tantas diferenças em relação às IES públicas. Segundo Levy (1986), a criação de instituições seculares e despolitizadas marcaram a segunda onda com foco no treinamento sem perspectiva de futuro no setor público ou católico. A terceira onda vem como necessidade ao crescimento da demanda que não poderia ser totalmente absorvida pelo setor público, principalmente a partir da década de 1960 e 1970. Com o golpe militar de 1964 e a reforma universitária de 1968, o regime procurou modernizar o ensino superior, mesmo com o crescimento desordenado de IES privadas sem *status* universitário (LEVY, 1986).

Podemos afirmar que as faculdades isoladas e institutos privados tiveram ênfase nesse período como alternativa à classe média. Nos três casos, Brasil, Chile e México, Levy utiliza essa teoria como estrutura geral, embora não seja homogênea a todos. No caso do Brasil, a reforma de 1968 propiciou certa modernização ao ensino superior e posterior ampliação das matrículas nas décadas seguintes.

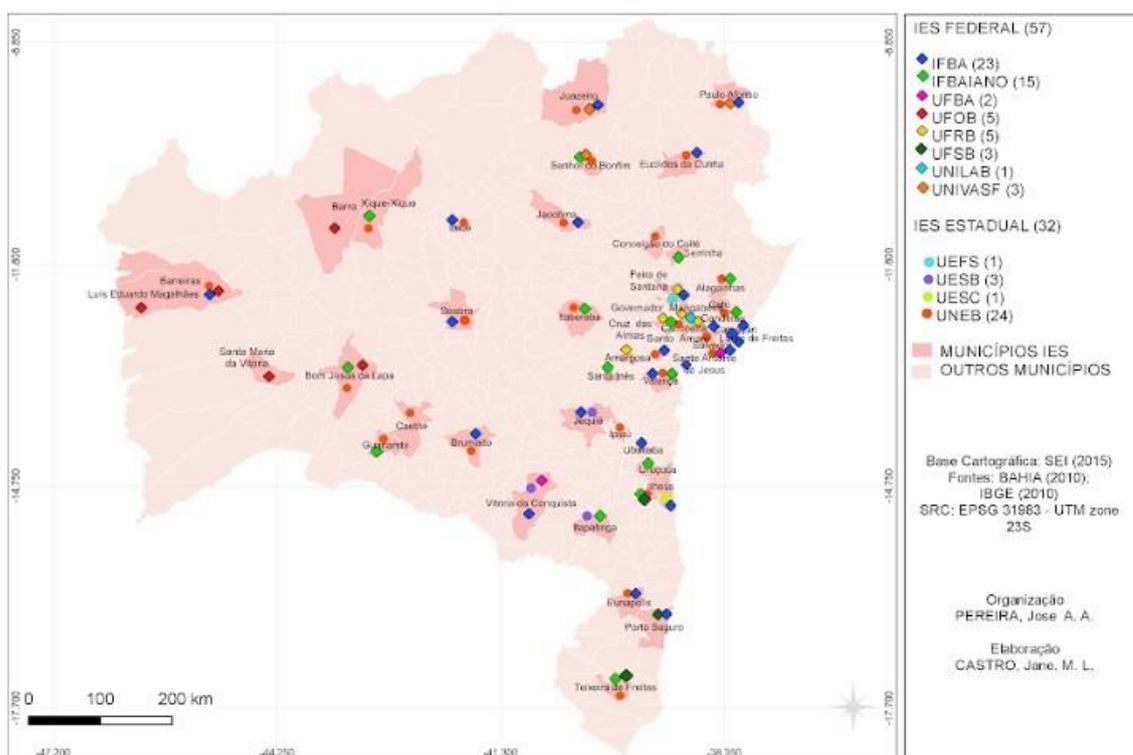
No contexto brasileiro, Neves e Martins (2016) também utilizam a metáfora da “onda” para destacar o crescimento das matrículas nas décadas de 1980 e 1990. Segundo os autores, a segunda onda foi possível com a estabilidade econômica em 1994 quando foi criado o Plano Real. Assim, a estabilidade da economia propiciou aumento do bem-estar da população, melhora no nível de escolarização e expansão da matrícula no ensino médio foram elementos que contribuíram para essa segunda onda. “Observa-se, nesse momento, a crescente demanda pelo acesso ao ensino superior das classes de menor poder aquisitivo” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 104).

Do surgimento das primeiras IES no Brasil, no século XIX até o final do século XX, vimos que a sua expansão ou massificação é um fenômeno que levou quase 200 anos, chegando ao final da década de 1990, enquanto que o setor privado e seus defensores vieram inserindo seus propósitos mercantilista nas legislações do país via Constituições de 1934, 1946 e 1988, e nas LDB 4024/61 e 9394/96. A tardia implantação de IES públicas no Brasil, se comparado a outros países latinos (LEVY, 1986), criou as condições para o crescimento do setor privado ocupar atualmente mais de 75,4% das matrículas desse nível no país segundo o Censo do Ensino Superior (INEP, 2018), com a

fatia de 6.373.274 de estudantes matriculados, excetuando as matrículas trancadas, desvinculadas, transferidos e falecidos.

Na Bahia, tomando *score* bruto, das 596.496 matrículas no ensino superior, 463.273, estão no setor privado, ou seja, em torno de 77% das matrículas. As IES estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC) respondem por aproximadamente 9,2% das matrículas desse nível com 55.004 estudantes, isso representa 6,7% do total de matrículas em IES estaduais do país. Em relação às universidades e institutos, o estado tem 78.148 estudantes matriculados, em torno de 13% do total de matrículas da Bahia, isso representa 4,6% das matrículas em IES federais do país (INEP, 2018).

Figura 2- Mapa e Localização das IES Federais e Estaduais no estado da Bahia.



Fonte: Organizado pelo autor, 2020.

Se o Brasil tardiamente investiu na criação de seu sistema de ensino superior, na Bahia essa ação ficou estagnada entre 1808, com a criação da Faculdade de Medicina, e 1946, com a criação da UFBA. A demora na criação de uma segunda universidade federal na Bahia levou o governo estadual a investir na criação de quatro universidades estaduais (UNEB, UEFS, UESC e UESB) a partir da década de 1970 para tentar suprir a demanda da população por esse nível e contribuir com a formação profissional e desenvolvimento

do interior do estado. Posteriormente, já no século XXI, foram criadas a UFRB, UFOB, UFBS, UNIVASF⁵³ e UNILAB⁵⁴ para fortalecer o sistema federal ao lado da UFBA, IFBA⁵⁵ e IFbaiano. Estas instituições federais e estaduais estão presentes em todos os Territórios de Identidade da Bahia.

5.2 O Surgimento e Expansão das Universidade Estaduais da Bahia

A Universidade Estadual de Feira de Santana foi a primeira das faculdades públicas estaduais da Bahia, instalada em 1968, em Feira de Santana, com o Curso de Letras, seguido do Curso de Estudos Sociais e, em 1970, com o curso de Ciências Matemáticas. Assim, foi instalada a Faculdade de Educação de Feira de Santana, mesmo não oferecendo o curso de Pedagogia. Sua aula inaugural foi ministrada em 1969 (BOAVENTURA, 1971).

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) principiou no final da década de 1960 como parte das políticas de interiorização do ensino superior pelo governo do estado. Essas estratégias estavam voltadas para o desenvolvimento do país no bojo do regime militar a partir da formação de profissionais pelas instâncias federal e estadual. Essas políticas estavam dentro dos princípios da Teoria do Capital Humano⁵⁶ muito em voga nos anos de regime militar no país.

Foi no bojo do regime militar que as políticas governamentais federais e estaduais tiveram, na Teoria do Capital Humano, seu eixo norteador por meio dos investimentos em educação a fim da obtenção do desenvolvimento econômico. Foi assim que no governo de Luiz Viana Filho (1967-1971), com seu Plano Integral de Educação e Cultura⁵⁷ buscou expandir todos os níveis de ensino com a intenção de capacitar quadro de pessoal para a industrialização que ganhava incentivos no país, e em especial na Bahia.

⁵³ Foi a primeira Universidade Federal com sede no interior do Nordeste, criada por meio da Lei N° 10.473/2002, com sede na cidade de Petrolina, mantém seis campi: Ciências Agrárias em Petrolina e Campus de Salgueiro, ambos em Pernambuco; Campus Serra da Capivara em São Raimundo Nonato no Piauí; Campus de Juazeiro, Senhor do Bonfim e Paulo Afonso na Bahia. (UNIVASF, 2021).

⁵⁴ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma autarquia federal com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará, criada pela Lei n° 12.289/2010, e tem a missão de formar recursos humanos a fim de contribuir com a integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), principalmente os países africanos. Além de Redenção e, Acarape no Ceará, a UNILAB, Campus dos Malês, está presente em São Francisco do Conde na Bahia. (UNILAB, 2021).

⁵⁵ Ler mais: Oliveira e Santos (2012).

⁵⁶ Teoria defendida por Schultz (1971), mostrava o poder de reconstrução das economias de alguns países no pós-guerra e voltava-se para os investimentos em educação como ferramenta estratégica de capacitação, e consequente manutenção do *status quo* social do capitalismo.

⁵⁷ Cf.. BAHIA (1969).

Além das faculdades de formação de professores instaladas no interior, conforme apresentadas anteriormente, o passo mais ousado do governo da Bahia foi a criação da Faculdade de Educação em 1968, em Feira de Santana, e dois anos depois a Lei Estadual nº 2.784, assinada em 24 de janeiro de 1970, que criou a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS). Mas só instalada, em 31 de maio de 1976 pelo Decreto Federal nº 77.496, com os cursos de Licenciatura de 1º e 2º graus em Letras – Inglês/Francês; Licenciatura Plena e Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; e mais os cursos de Enfermagem, Engenharia de Operações – Modalidade Construção Civil, Administração, Economia e Ciências Contábeis. A FUFS foi extinta pela Lei nº 11, de 29 de dezembro de 1980, e sucedida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por meio da Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980. (BOAVENTURA, 2009).

A ideia da criação de uma IES em Feira de Santana nasceu de um grupo de intelectuais com a ideia de projeto para criação de uma faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Feira de Santana. Era uma militância cultural e política, que lutava desde 1961 pela implantação do ensino superior na cidade⁵⁸. A junção de forças intelectuais e políticas, em audiência com o Governador Luiz Viana Filho, teve a garantia da criação de uma universidade por meio do decreto 21.583 de 28 de novembro de 1969, com a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana (LEITE, 2009; ROCHA, 2013).

Atualmente, a UEFS oferta 28 cursos de graduação permanente, sendo 14 cursos de bacharelado, 11 cursos de licenciatura e três cursos com dupla modalidade, licenciatura e bacharelado. Os 28 cursos estão distribuídos em quatro áreas de conhecimento, Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes e Ciências Naturais e da Saúde. 25 cursos mantêm processo seletivo e entrada semestrais e três cursos com vagas anuais. São ofertadas 1.006 vagas no primeiro semestre e 920 vagas para o segundo, totalizando 1.926 vagas por ano. O quadro de vagas também é implementado por cursos/turmas de oferta especial através do Programa de Formação de Professores em Serviço (Parfor); dois cursos experimentais de Educação a distância, e uma turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária⁵⁹.

⁵⁸ Ver Rocha (2013) e Leite (2009), que descrevem o processo, contexto histórico e atores que contribuíram com a criação da UEFS.

⁵⁹ Cf. <http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>

Segundo o Censo (INEP, 2018), a UEFB tem 9.867 estudantes matriculados em 32 cursos de graduação, 804 estudantes em cursos de pós-graduação, e um corpo técnico-administrativo com 707 funcionários e corpo docentes com 950 profissionais.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi a segunda universidade estadual criada pelo então secretário de educação Eraldo Tinôco, no segundo governo de Antônio Carlos Magalhães (1979-1983), por meio da Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, e partir de 1983 o pleno funcionamento do seu Conselho Administrativo. As primeiras ações do Conselho Administrativo foram a regularização das faculdades e dos cursos de História⁶⁰, Geografia⁶¹, Letras⁶², a Escola de Zootecnia⁶³, Escola de Agronomia⁶⁴ de Vitória da Conquista, e a Faculdade de Enfermagem⁶⁵ de Jequié com o referido curso (BOAVENTURA, 2009).

Na compreensão de Boaventura,

Esses atos foram conseguidos da ministra de Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a educação baiana na sua gestão. Ressalte-se a cooperação do Conselho Estadual de Educação, em especial do seu presidente, Raimundo José da Matta, no relacionamento com as autoridades do MEC e nos processos da competência do colegiado estadual. (BOAVENTURA, 2009, p. 65).

E foi nesse contexto de ausência de IES federais que foram sendo criadas as universidades estaduais, com base no Plano Integral de Educação do Governo do Estado da Bahia, de 1969, e por influência das forças políticas regionais. As Faculdades de Formação de Professores, nos municípios de Vitória da Conquista e Jequié, em 1962, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁶⁶, foram as bases para constituição da UESB em sistema *multicampi*, com sede na cidade de Vitória da Conquista, a terceira maior cidade da Bahia com aproximadamente 341.597 mil habitantes (IBGE, 2019), e mais dois *campi* nos municípios de Jequié e Itapetinga.

Em 1969, é criada a Faculdade de Educação de Vitória da Conquista, pelo Decreto Federal nº 21.363, de 20/07. Ainda neste ano, através da Lei nº 2.741, de 11/11, a Faculdade é constituída como Autarquia. Em 1970, o Poder Executivo, autorizado pela Lei nº 2.852, de 09/11, institui

⁶⁰ Decreto nº 90.588, de 29 de novembro de 1984.

⁶¹ Decreto nº 90.589, de 29 de novembro de 1984.

⁶² Decreto nº 90.973, de 22 de fevereiro de 1985.

⁶³ Decreto nº 90.841, de 23 de janeiro de 1985.

⁶⁴ Decreto nº 90.842, de 23 de janeiro de 1985.

⁶⁵ Decreto nº 90.587, de 29 de novembro de 1984.

⁶⁶ Lei nº 1.802, de 25 de outubro de 1962.

a Fundação Faculdade de Educação de Jequié, denominada, posteriormente de Autarquia, pelo Decreto nº 23.135/70. As Faculdades só teriam os funcionamentos efetivados com a implantação dos cursos de Letras, em Vitória da Conquista (1971), Ciências e Letras, em Jequié (1972), licenciaturas curtas, autorizadas, respectivamente, pelos Decretos Federais nº 68.219, de 11/02/71, nº 79.130, de 17/01/77 e nº 80.551, e 11/10/77. O reconhecimento dos cursos ocorreria pelo Decreto Federal nº 79.252, de 14/02/77 (Letras, em Vitória da Conquista), e pela Portaria Ministerial nº 37, de 09/02/84 (Ciências e Letras, em Jequié)⁶⁷.

A passagem de faculdades isoladas para uma universidade foi feita a partir de 1980 com a instituição da Fundação Educacional do Sudoeste⁶⁸, com a função de implantar e manter uma universidade nessa região da Bahia, com a junção das Faculdades de Vitória da Conquista e Jequié, e a incorporação de seus bens e direitos ao patrimônio da instituição. A extinção da Fundação Educacional do Sudoeste deu lugar à Autarquia Universidade do Sudoeste, que aprovou seu Regulamento de Implantação⁶⁹, incorporando as Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié, a Faculdade de Administração de Vitória da Conquista e outras unidades que viessem a ser criadas. Foi o caso da Escola de Agronomia em Vitória da Conquista, Enfermagem em Jequié, e Zootecnia, em Itapetinga, formando a UESB *multicampi* em três municípios após “Carta Consulta”, enviada ao Conselho Estadual de Educação com o Parecer nº 119/87 favorável, e Decreto 94.250/87 do Governo Federal, autorizando o seu funcionamento. Seu credenciamento ocorreu em 1998 por meio do Decreto nº 7.344, de 27 de maio de 1998 (UESB, 2019; BOAVENTURA, 2009).

A UESB mantém, nos seus três *campi*, 9.929 estudantes matriculados em 51 cursos de graduação, 912 na pós-graduação, corpo técnico-administrativos com 584 funcionários e 1.091 docentes (INEP, 2018).

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) tem suas origens na Faculdade de Direito de Ilhéus, e nas Faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas de Itabuna. Criadas nas décadas de 1960 e 1970, formaram a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) em 1972, em um processo de luta das lideranças regionais, e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), oferecia os cursos de Direito, licenciaturas em Ciências, Filosofia, Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Administração, Ciências Econômicas e Enfermagem, no Campus com sede na Rodovia

⁶⁷ Cf. <http://www.uesb.br/historico/>

⁶⁸ Cf.. Decreto nº 27.450, de 12 de agosto de 1980.

⁶⁹ Cf.. Decreto nº 28.169, de 25 de agosto de 1981.

Ilhéus/Itabuna, no município de Ilhéus, conforme Parecer do CFE nº 163/74, que criou a FESPI.

Essas três faculdades reunidas passaram a funcionar sob a égide de uma fundação de natureza privada, a Fundação Santa Cruz – FUNCRUZ, sendo mantida, prioritariamente, pelas anuidades estudantis. (...) Vivendo as dificuldades e vicissitudes de instituições superiores privadas, mas já consciente de sua importância para a Região, e tendo o ideal maior de transformar-se em universidade, a FESPI, através de seus docentes, estudantes e servidores, desencadeou uma intensa mobilização política no sentido de sua estadualização. Foi um momento heroico, que culminou com o envio, à Assembleia Legislativa do Estado, de Projeto de Lei instituindo a Universidade Estadual de Santa Cruz, mensagem nº 3650/91, publicada no DOE de 06.11.91. Esse ato foi sacramentado pela Lei nº 6344, de 05.12.91, sancionada pelo então Governador Antônio Carlos Magalhães (UESC, 2009, p.13-14).

A UESC foi fruto de intensa mobilização da sociedade, principalmente com a crise do país que tem início em 1987, que atingiu a FESPI. A partir daquele momento, a solução era a federalização ou estadualização. Assim, com a aprovação da Lei de criação da UESC, a instituição passou a ter o *status* de universidade em 05 de dezembro de 1991, com a incorporação da FESPI ao quadro das escolas públicas de 3º grau da Bahia, por meio da Lei 6.344 de 06/12/91, e, em 1995, a Lei nº 6.898 de 18 de agosto, a instituição teve aprovado seu quadro de pessoal, reorganizada sob a forma de autarquia. (BOAVENTURA, 2015, 2009; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2009, 2019; BAHIA, 1998).

Emerge, portanto, UESC, como a mais nova IES, das quatro mantidas pelo Governo da Bahia, fortemente vinculada à sua região, e caminha rapidamente para ocupar a liderança regional. Pelo fato de estar situada numa região de agropecuária, gradativamente esta Universidade vem se estruturando para afirmar seu papel agroecológico, daí dar especial ênfase ao Curso de Agronomia, bem como implementar ações extensionais nessa área. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2019).

As universidades estaduais baianas têm papel importante no desenvolvimento do estado. A UESC procurou atender a demanda da região sul do estado, ausente, até 2013, de universidade pública federal para atender as necessidades dali, principalmente na preservação da Mata Atlântica, e no desenvolvimento da agricultura, cuja fauna e flora oferecem rico material de pesquisa. E, principalmente, pesquisas voltadas para o desenvolvimento da lavoura cacaueteira, pois o estado responde pela maior produção no país. Mas a UESC, assim como as demais IES estaduais, vem tendo papel significativo

na formação de professores para a educação básica, e ocupa lugar de destaque no desenvolvimento profissional e econômico da região.

Segundo o Censo (INEP, 2018), a UESC mantém 7.665 estudantes matriculados nos seus 39 cursos de graduação, 791 nos cursos de pós-graduação, e seus quadros profissionais formados por 401 técnicos-administrativos e 756 docentes.

As universidades federais, estaduais e os institutos federais têm importantes papéis no desenvolvimento do estado da Bahia. Por outro lado, a população sofreu as consequências no campo social e econômico pelo longo período que o estado passou com apenas uma universidade pública, abrindo o campo para o crescimento das faculdades privadas, que ocuparam espaço, principalmente no interior, para acesso das camadas de maior poder aquisitivo. Nos últimos 30 anos, com a ampliação do sistema federal e estadual de ensino superior, houve expansão das vagas e crescimento do acesso às camadas de baixa renda em todas as regiões da Bahia.

Embora ainda haja um número significativo da população fora do ensino superior, é notório que a ampliação das vagas por meio do vestibular, Sisu, Fies, Prouni e as cotas sociais e raciais beneficiaram muitos baianos, e contribuíram para melhoria dos indicadores econômicos, sociais e educacionais (IPEA, 2014), mas “o desafio posto para a sociedade baiana neste milênio é, justamente, desconcentrar a base econômica e, ao mesmo tempo, melhorar os indicadores sociais do Estado” (GUERRA; GONZALEZ, 2013, p.17). Assim, no ensino superior, um dos desafios é o acesso, permanência com qualidade e ampliação da taxa de titulação, em especial, na UNEB, foco deste estudo. Essa contextualização do ensino superior na Bahia no seu projeto de interiorização, procurou apresentar uma dimensão do campo de estudo, e as possibilidades de o estudante exercer o seu direito de mobilidade nas IES estaduais e federais.

5.3 A Universidade do Estado da Bahia: *locus* da pesquisa

O surgimento da UNEB tem suas raízes na década de 1970, por meio das configurações do Centro Técnico da Bahia (CETEBA), centros universitários, instituições e núcleos do interior, criadas pelo governo para preencher as lacunas de ensino superior do estado. Nesse sentido, Boaventura (2009) afirma que as diretrizes para o surgimento da UNEB encontram-se no Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1984-1987) do então Secretário de estado da educação, Prof. Edvaldo Boaventura, na sua segunda passagem pelo mandato do então governador João Durval Carneiro. Segundo

Boaventura (2009), sua proposta de Educação superior teve como base sua participação na reforma da Universidade Federal da Bahia, reitorado de Miguel Calmon.

Acrescentaria o conhecimento da organização *multicampi* da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York, isto é, *State University of New York*, que conhecera, em Albany. Mas foi decisiva a observação do funcionamento de Penn State, como uma universidade *multicampi*, que cobre todo o território da Commonwealth, que conhecia de perto, com o campus principal, em University Park, cabeça dos diversos campuses (BOAVENTURA, 2009, p.33 – Grifos do Autor).

Na compreensão do autor, gradativamente foi se convencendo de que o sistema *multicampi* seria melhor, pois permitia economia de meios, não haveria duplicação de serviços com várias reitorias. O exemplo da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de *Campinas* (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) foi um passo para pensar uma IES *multicampi* nas dimensões territoriais da Bahia. O III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), ocorrido em Salvador, em 1983, teve influência no pensar e fazer. “Para esse conclave, apresentei uma comunicação acerca da educação superior e cooperação interamericana, onde insisti na interiorização, racional e organizada, da universidade”. (BOAVENTURA, 2009, p.33).

A partir do III OUI, Boaventura (2009, p.34) destaca as contribuições capitais para a proposta de criação da UNEB do “(...) professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da UNESP, e o citado reitor Gilles Boulet, da Universidade de Québec”.

Enquanto Secretário de Estado da Educação da Bahia, em 1983, o professor Edvaldo Boaventura, ao falar sobre a criação da Universidade do Estado da Bahia, diz:

A UNEB nasceu comprometida com a seca e a cor da Bahia, direcionada para os principais centros urbanos interioranos. Sabíamos, como sabemos até hoje, que academicamente não era fácil. Mas era necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior, que formasse, estrategicamente, professores para o ensino infantil, fundamental, médio e universitário. Em suma, formar para todos os níveis e tipos de ensino. Nos anos 80 do século XX, Salvador concentrava a maior parte das instituições de ensino superior (IES). Ao criar a UNEB, tínhamos a experiência internacional da *multicampi* Universidade do Estado da Pennsylvania, onde nos doutoramos, e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Para a institucionalização das universidades estaduais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), reformada pelo reitor Roberto Santos

(1967~1971), funcionou como um referencial próximo e formador de recursos humanos com os seus mestrados e doutorados (BOAVENTURA, 2009, p. 22).

Assim, a UNEB teve importantes IES parceiras no seu processo de criação. Em 1983, a estrutura das Universidades Estaduais de São Paulo e da Pennsylvania já serviam de modelos estrutural e acadêmico para criação de IES em outros estados da federação. Na Bahia, essa proposta foi avante com o objetivo de dotar os centros regionais de educação superior capazes de formar professores para atuar nos diversos níveis educacionais no vasto território baiano (BOAVENTURA, 2009).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada pela Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983, e seu de funcionamento como universidade deu-se por meio do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, como Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e funcionamento pelo sistema *multicampi*.

A Lei delegada nº 66/83, que criou a UNEB, também extinguiu a Superintendência de Ensino Superior da Bahia (SESEB), que havia sido criada em substituição ao Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal (DESAP), e integrou sete faculdades já existentes na capital e interior do estado. A SESEB era composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), em Juazeiro, a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), a Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus (FFPSA), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC), e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ).

Segundo Trigo, a UNEB:

(...) foi-se configurando uma instituição que, desde seus primeiros momentos, serviu para a criação de faculdades ou núcleos ditos universitários em diversas localidades; ao sabor das vontades e dos pedidos políticos, mas com pouca condição de manutenção, sem preocupações com planejamento a médio e longo prazo”. Essa foi a tônica das quatro primeiras gestões⁷⁰, sendo que na gestão de

⁷⁰ 1983-1984: Edivaldo Machado Boaventura (nomeado); 1984-1985: Antonio Fábio Dantas (nomeado); 1986-1989: José Edeluíto Soares (nomeado); 1990-1993: Joaquim de Almeida Mendes (Eleição direta três segmentos); 1994-1997: Mons. Antônio Raimundo dos Anjos (Eleição direta três segmentos); 1998-2005: Ivete Alves do Sacramento (direta 3 segmentos); 2006-2013: Lourivaldo Valentim da Silva (idem); 2014-2021: José Bites de Carvalho (idem).

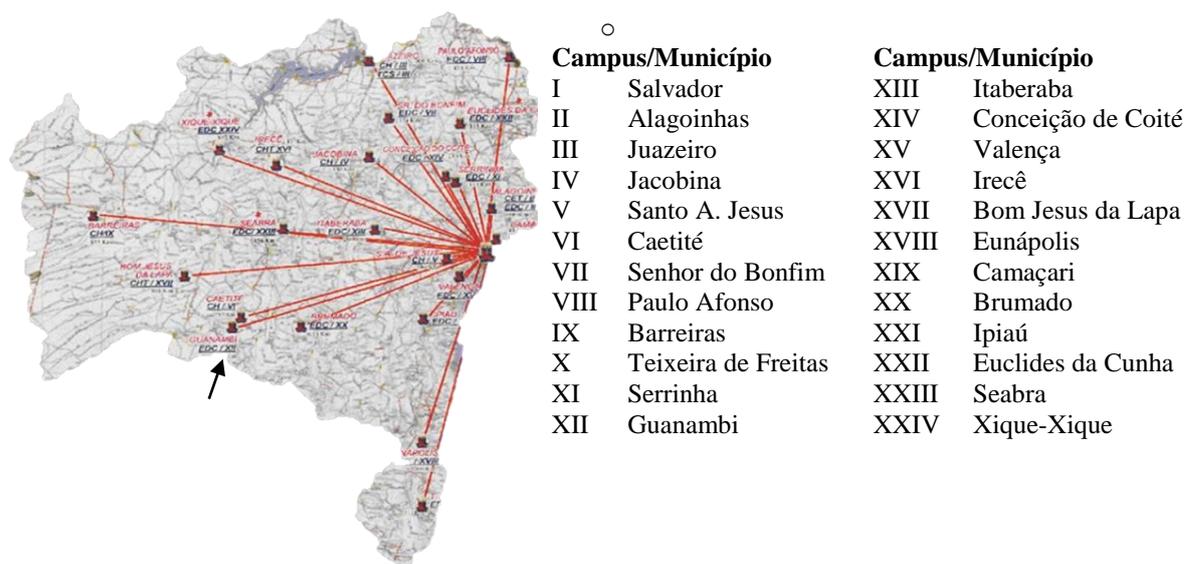
Lourivaldo Valentim há a suspensão da criação de polos e de Departamentos⁷¹ (TRIGO, 2014, p.12).

Na segunda metade da década de 1980, a UNEB inicia seu processo de *multicampi* com a expansão pelo interior do estado. Em 1986, foi criada a Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim, Campus VII; em 1987, o Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso, Campus VIII, Centro de Ensino Superior de Barreiras, Campus IX, e a Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas, Campus X; em 1988, a Faculdade de Educação de Serrinha, Campus XI; em 1991, a Faculdade de Educação de Guanambi, Campus XII e o Centro de Ensino Superior de Itaberaba, Campus XIII; em 1992, o Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité, Campus XIV; e, em 1997, o Centro de Ensino Superior de Valença, Campus XV. Até o ano de 2000, a UNEB era formada por 15 *campi* e 20 Departamentos, sendo que os Campi I em Salvador, II em Alagoinhas, e, III em Juazeiro, eram constituídos por mais de um Departamento (TRIGO, 2014).

Nesse período, havia quatro núcleos de ensino superior vinculados a quatro departamentos que, a partir de agosto de 2000, deram origem aos Campi XVI em Irecê, XVII em Bom Jesus da Lapa, XVIII em Camaçari, e XIV em Eunápolis. O Núcleo de Ensino Superior de Irecê (NESIR) foi criado pela Lei Estadual nº 6.601/94, e estava vinculado ao antigo Centro de Educação Superior de Paulo Afonso, atualmente Departamento de Educação, Campus VIII; O Núcleo Avançado de Ensino Superior de Bom Jesus da Lapa (NESLA) estava vinculado ao Centro de Educação Superior de Barreiras (CESB), atualmente Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus IX; O Núcleo de Ensino Superior de Camaçari (NESC), localizado em Camaçari, e vinculado ao Departamento de Ciências Humanas do Campus I em Salvador. E o Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis (NESE), vinculado ao campus X em Teixeira de Freitas. Em 2001, foram criados os Campi XX em Brumado, e XXI em Ipiauí, e em 2002 os Campi XXII em Euclides da Cunha, XXIII em SEABRA e XXIV em Xique-Xique.

Hoje a UNEB é formada por 24 *campi* (Cf. figura 1) e 29 Departamentos, localizados na capital do estado e em 23 municípios do interior. Atende direta e indiretamente 417 municípios, que reúnem em torno de 50% do total da população estimada do estado da Bahia, em 2018, de 14.812.617 habitantes (IBGE, 2018).

⁷¹ Com a aprovação da Lei 7176 de 10 de set. de 1997 o Governador Paulo Souto reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia, e as Faculdades passaram a denominar-se Departamentos. Disponível em: <http://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/85403/lei-7176-97>. Acesso em 02 dez 2020.

Figura 3 - Mapa político da Bahia e de localização dos *Campi* da UNEB

Fonte: Planejamento estratégico da UNEB.

A instituição tem sua sede em Salvador, e é a maior dentre as quatro universidades mantidas pelo Estado – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Em 2018, a UNEB teve matriculados, nos seus 158 cursos de graduação, 27.543 estudantes, e 2.046 estudantes nos 19 cursos de pós-graduação *lato sensu* e nos 18 cursos *stricto sensu*, sendo 17 de mestrado e um de doutorado. Assim, a UNEB detém pouco mais de 50% do total de matrículas na graduação e pós-graduação em IES estaduais da Bahia. No quadro docente e técnico-administrativo, a UNEB registra 2.253 professores, 44,6% do total das quatro estaduais baianas, e 935 funcionários técnicos, que representam 64,4% do total de 2.627 das quatro IES estaduais. Na pós-graduação, a UNEB se mostra limitada em relação às demais, pois embora tenha 44,6% do corpo docente e pouco mais de 50% das matrículas na graduação, na pós-graduação detém apenas 26,5% das matrículas. As demais estaduais se mostram relativamente mais desenvolvidas no campo da pesquisa, onde a UESB detém 26,7%, a UEFS 23,6%, e a UESC com 23,2 % das matrículas nos cursos de pós-graduação, conforme Tabela 6. (INEP, 2018).

A oferta de poucos cursos de mestrado e doutorado pela UNEB pode ser compreendida pela forte interiorização dos *campi* e dedicação aos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, projetos extensionistas e programas especiais de formação de

professores. Mais de 85% do seu corpo docente é formado por mestres e doutores, e desses, 767 (39%) são doutores, como mostra Relatório de Gestão UNEB (2017).

Tabela 6- matrículas, cursos e corpo técnico e docente das Universidades Estaduais da Bahia (2018).

| IES | Número de matrículas | | Técnico-administrativo | Cursos | Docentes |
|-------|----------------------|---------------|------------------------|------------|--------------|
| | Graduação | Pós-Graduação | | | |
| UNEB | 27.543 | 902 | 935 | 158 | 2.253 |
| UESB | 9.929 | 912 | 584 | 51 | 1.091 |
| UEFS | 9.867 | 804 | 707 | 32 | 950 |
| UESC | 7.665 | 791 | 401 | 39 | 756 |
| Total | 55.004 | 3.409 | 2.627 | 280 | 5.050 |

Fonte: Elaboração do autor com base no Censo do Ensino Superior (2018).

A UNEB possui vocação para a formação de professores. Mais de 50% dos seus cursos são de licenciatura (UNEB, 2020) e, do total de matrículas nos cursos de graduação ofertados nas Universidades Estaduais Baianas, 49% são de licenciaturas (INEP, 2018). Isso mostra que a UNEB é a mais voltada a esse grau acadêmico.

A formação de professores na instituição ocorre não somente por meio dos cursos de graduação regulares, mas também por meio de vários programas especiais de formação docente, desde os anos de 1990, em convênio com órgãos públicos municipais e estaduais. Como diz Neves (1987), a interiorização do ensino superior na Bahia contribui significativamente para a habilitação de profissionais, em especial de magistério, e reduz a carência que, antes, se constituía um fato impeditivo da expansão da rede escolar. Em outras áreas, a interiorização tem como objetivo contribuir significativamente para o desenvolvimento do Estado da Bahia, consequente melhoria de vida da população, e fixação de famílias ou de jovens que antes migravam para a capital ou outros estados.

Na percepção de Boaventura, não foi fácil,

mas era necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior, que formasse, estrategicamente, professores para o ensino infantil, fundamental, médio e universitário. Em suma, forma para todos os níveis e tipos de ensino. (BOAVENTURA, 2009, p.22).

A UNEB, como universidade estadual, foi a pioneira em programas de formação docente na Bahia. O Programa Rede UNEB/2000 foi o primeiro a oferecer formação em nível de graduação a professores municipais em convênio com as prefeituras; p Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que funcionava em assentamentos da Reforma Agrária na Bahia; Programa Especial de Formação de

Professores do Estado (Proesp) e o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), denominada de Plataforma Freire, é o maior programa de formação de professores em serviço e, em 2021, ainda encontra-se em funcionamento por meio de convênio com o Ministério da Educação (MEC). Cabe uma ressalva: o Programa Rede UNEB/2000 serviu de base para o MEC pensar e executar o Parfor no país⁷².

Além dos cursos regulares e programas especiais, a UNEB mantém vários polos no estado para oferta de cursos de educação a distância, coordenado pelo Centro de educação a distância no campus avançado, em Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador. O sistema de ingresso dos cursos regulares e de EAD é por meio do vestibular e Sistema de Seleção Unificado (Sisu), com percentual médio de 50% para cada sistema. Os programas especiais dispõem de processo seletivo de vestibular próprio entre o público apto a participar, sejam professores de municípios conveniados e/ou do estado da Bahia.

A UNEB mantém, nos processos vestibulares regulares e de EAD e nos cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* o percentual de 40%, conforme Resolução nº 196, de 18 de julho de 2002, para estudantes afrodescendentes. No ano de 2007, a UNEB ampliou o sistema de cotas e por meio da Resolução nº 468/2007, que estabeleceu a cota de 5% para estudantes indígenas, com o mesmo critério de acesso aos afrodescendentes. Nos anos subsequentes, outras resoluções (605/2008, 710/2009, 711/2009, 847/2011, e 1.339/2018) foram aprovadas para disciplinar e aprimorar as formas de ingresso pelo sistema de cotas em atenção às legislações.

Em resumo, de 2002 a 2018 deu-se a regulamentação e aprimoramento da política de cotas da UNEB, conforme o quadro 11, e passou a ser referência para outras IES do país. No entanto, as mudanças na sociedade requer adequações e aprimoramentos nas políticas de acesso e permanência dos estudantes cotistas sociais e raciais.

⁷² No Ato de entrega da Medalha do Mérito Universitário, a servidora Norma Neide Queiroz de Moraes, mentora e coordenadora do Programa Rede UNEB/2000, mencionou, em seu discurso, que o Ministro Fernando Haddad a convidou para ir ao MEC expor a experiência de formação de professores em serviço da UNEB, que serviu para o MEC criar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). 17 jun.2016. (MORAES, 2016).

Quadro 11- Regulamentação da política de cotas da UNEB⁷³ (2002-2018)

| RESOLUÇÃO | VAGAS/MODALIDADE | CRITÉRIOS |
|---|---|---|
| Resolução nº 196/2002 Revogada pela Res. nº 468/2007. | 40% das vagas para candidatos afrodescendentes pardos e negros. | Implementa o Programa de Ações Afirmativas por meio de cotas para populações afrodescendentes oriundas da escola pública. |
| Resolução nº 468/2007 Revogada pela Res. nº 1339/2018. | 40% das vagas para candidatos negros; 5% das vagas para candidatos indígenas. | - Obrigatoriedade: ensino médio todo em escola pública; - Renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos; - Indígenas: comprovação de pertencimento a uma comunidade indígena reconhecida. |
| Resolução nº 605/2008 Revogada pela Res. nº 1.339/2018. | Inclui o parágrafo 3º, no artigo 4º da Resolução Nº. 468/2007. | § 3º. Os candidatos autodeclarados indígenas deverão apresentar, no ato da matrícula, documento comprobatório de vinculação étnica emitido por organização indígena reconhecida. |
| Resolução nº 710/2009 Revogada pela Res. nº 1.339/2018. | Altera as alíneas “a” e “b” do Artigo 4º da Resolução nº 468/2007. | - Todo o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública; - Renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) salários mínimos. |
| Resolução nº 847/2011 Revogada pela Res. nº 1.339/2018. | 5% de sobrevagas para candidatos(as) indígenas. | Exclusivamente para os cursos de graduação. |
| Resolução nº 1.339/2018 | I - 40% para candidatos(as) negros(as); II - 5% de sobre vaga para candidatos(as) indígenas; III - 5% de sobre vaga para candidatos(as) quilombolas; IV - 5% de sobre vaga para candidatos(as) ciganos(as); V - 5% de sobre vaga para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou alta habilidades; e, VI - 5% de sobre vaga para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros. | - Não possuir título de graduação, exceto para ingresso no processo seletivo de pós-graduação. |

Fonte: UNEB⁷⁴, 2021.⁷³ Quadro adaptado com base no trabalho desenvolvido por Anjos e Guedes (2021).⁷⁴ Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/conselho-universitario-consu/> Acesso: 22 nov 2021.

A Resolução 1.339/2018 é um marco na garantia dos direitos das minorias de acesso ao ensino superior. Desde a primeira Resolução nº 196/2002, que tratou sobre a reserva de vaga para estudantes afrodescendentes, a UNEB vem ampliando suas formas de ingresso para incluir maior número de estudantes, antes excluídos desse direito pela forma homogênea, no processo vestibular sem reconhecer as “diferenças” do povo baiano e brasileiro. Em 2018, a UNEB ofertava 130 cursos de graduação para 23.966 estudantes. No período de 2014 a 2018, observa-se nas matrículas um crescimento dos não cotistas, e leve retração nos cotistas negros e indígenas, como mostra o quadro 12. Por outro lado, houve o crescimento das matrículas de 21.511, em 2014, para 23.966, em 2018, e uma das explicações foi a implantação de novos cursos na universidade.

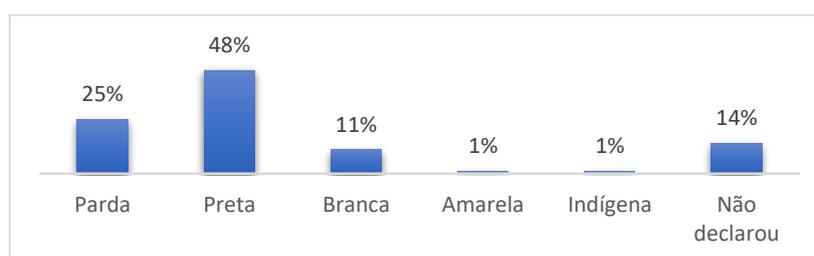
Quadro 12 – Matrículas pelo sistema de cotas na UNEB (2014 -2018)

| Opção por cota | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Não cotista | 12.471 (58%) | 12.762 (58,3%) | 12.438 (58,6%) | 13.887 (58,9%) | 14.711 (61,4%) |
| Cotista negro | 8.771 (40,8%) | 8.903 (40,7%) | 8.570 (40,4%) | 9.459 (40,1%) | 9.038 (37,7%) |
| Cotista indígena | 269 (1,2%) | 234 (1%) | 216 (1%) | 218 (1%) | 217 (0,9 %) |
| Total | 21.511 | 21.889 | 21.224 | 23.564 | 23.966 |

Fonte: Anuário UNEB, 2019.

Na percepção de Oliveira (2021), na UNEB o sistema de cotas tem oportunizado o acesso aos grupos populacionais historicamente distantes da universidade no território baiano. Assumiu, assim, o compromisso com uma educação antirracista, enquanto política pública que vem alterando a cara da universidade (OLIVEIRA, 2021), como mostra o gráfico 4, com a presença estudantil da população autodeclarada preta e parda.

Gráfico 4. Matrícula em cursos de graduação presencial de oferta regular por faixa etária e cor da pele autodeclarada (2018)



Fonte: Anuário UNEB, 2019.

A política de cotas da UNEB, em quase 20 anos de implantação, vem se consolidando gradativamente e contribuindo para o desenvolvimento do estado ao lado das universidades federais, estaduais e os institutos federais. São IES federais, dentro do projeto de políticas “compensatórias” para uma população, que sofreu as consequências no campo social e econômico pelo longo período que o estado passou com apenas uma universidade federal. Esse longo período de ausência de IES, principalmente no interior do estado, permitiu o crescimento das faculdades privadas para acesso, na sua grande maioria, para estudantes das camadas de melhor poder aquisitivo, como mostra a Tabela 5. Essa realidade foi modificada a partir da criação do Prouni e Fies dentro do processo de democratização e massificação do ensino superior.

Tabela 7 - Instituições de Educação Superior no Estado da Bahia por Categoria Administrativa (2000, 2018).

| UF/Categoria Administrativa | Instituições de Educação Superior | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|---------|----------|-------|---------|----------|
| | 2000 | | | 2018 | | |
| | Total | Capital | Interior | Total | Capital | Interior |
| Bahia | 49 | 28 | 21 | 146 | 43 | 103 |
| Pública | 6 | 3 | 3 | 10 | 4 | 6 |
| Federal | 2 | 2 | - | 6 | 3 | 3 |
| Estadual | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 |
| Municipal | - | - | - | - | - | - |
| Privada | 43 | 25 | 18 | 136 | 39 | 97 |

Fonte: INEP (2000; 2018).

Ao observar a Tabela 5, verifica-se que o Censo do Ensino Superior apresenta os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como IES públicas federais ao lado das universidades públicas federais e estaduais, enquanto as IES privadas somam suas extensões e faculdades isoladas, pois no ano 2000, a Bahia detinha apenas uma universidade privada, a Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Ao comparar as IES apresentadas no censo do ano 2018, verificamos que houve um crescimento das IES públicas da ordem de 66%, em relação ao ano 2000, e as privadas com um crescimento de 216%, ao sair de 43 no ano 2000 para 136 no ano de 2018 no estado da Bahia. Se tomarmos as IES públicas baianas, com suas divisões em *campi*, faculdades isoladas, centros universitários, Institutos Federais e extensões, nota-se que as mesmas eram 29 no ano 2000, sendo 26 no interior e, em 2018, já somavam 83; dessas, 80 no interior, e a

UFBA, a UNEB, IFBaiano e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) com sedes na capital.

Tabela 8 - Número de IES (Universidades, *Campi*, Faculdades, Institutos Federais e Extensões) na capital e interior da Bahia (2018).

| Unidade Federação/ Categoria Administrativa | Instituições de Educação Superior | | | | | |
|--|-----------------------------------|---------|----------|-------|---------|----------|
| | 2000 | | | 2018 | | |
| | Total | Capital | Interior | Total | Capital | Interior |
| Bahia | 49 | 28 | 21 | 146 | 43 | 103 |
| Pública | 29 | 03 | 26 | 83 | 04 | 80 |
| Federal | 6 | 2 | 4 | 53 | 03 | 51 |
| Estadual | 23 | 1 | 22 | 30 | 01 | 29 |
| Municipal | - | - | - | - | - | - |
| Privada | 43 | 25 | 18 | 136 | 39 | 97 |

Fonte: Organizada pelo autor com base em dados disponíveis no Censo do Ensino Superior (2000, 2018) e nos sites das IES públicas da Bahia.

Entre as IES privadas, não foi possível levantar uma estimativa de seu crescimento em termos de extensões para além do Censo, mas no ano 2000 eram 25 na capital e 18 no interior. Em 2018, somavam 39 na capital e 97 no interior do estado.

As universidades estaduais mantiveram um crescimento de 30%, chegando a 29 *campi* no interior, mas esses números não representam as extensões que vêm acontecendo desde os anos de 1990 em vários municípios por meio de programas especiais oferecidos em convênios com os governos federal, estadual e municipal. Essa mesma experiência vem sendo exercida pelos demais *campi* da UNEB e em menor proporção nas outras IES estaduais.

As experiências na modalidade a distância não foram referidas, pois requerem estudos mais complexos, mas continuam sendo ofertadas pelas universidades federais, estaduais e institutos federais em polos por vários municípios baianos. Assim, por meio de um levantamento em termos de localização de curso superior nas cidades baianas, percebe-se, conforme tabela 6, que houve ampliação da oferta de curso superior neste século em, ao menos, 146 cidades polos regionais das 417 cidades baianas. Além da educação presencial, a UNEB oferta os cursos de graduação e especialização *lato sensu* na modalidade à distância em 25 cidades polos regionais (UNEAD, 2020). Nos últimos 30 anos, com a ampliação do sistema federal e estadual de ensino superior, houve

expansão das vagas e crescimento do acesso às camadas de baixa renda em todas as regiões da Bahia.

Tabela 9 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização

| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais | | | | | |
|--|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 2000 | | | 2018 | | |
| | Total | Capital | Interior | Total | Capital | Interior |
| Brasil | 2.694.245 | 1.250.523 | 1.443.722 | 6.394.244 | 2.946.628 | 3.447.616 |
| Pública | 887.026 | 420.937 | 466.089 | 1.904.554 | 734.556 | 1.169.998 |
| Federal | 482.750 | 328.548 | 154.202 | 1.231.909 | 577.756 | 654.153 |
| Estadual | 332.104 | 92.389 | 239.715 | 582.905 | 156.701 | 426.204 |
| Municipal | 72.172 | - | 72.172 | 89.740 | 99 | 86.641 |
| Privada | 1.807.219 | 829.586 | 977.633 | 4.489.690 | 2.212.072 | 2.277.618 |
| Bahia | 89.191 | 56.360 | 32.831 | 332.877 | 151.698 | 181.179 |
| Pública | 49.952 | 21.541 | 28.411 | 107.604 | 41.779 | 65.825 |
| Federal | 19.170 | 18.585 | 585 | 61.469 | 36.275 | 25.194 |
| Estadual | 30.782 | 2.956 | 27.826 | 46.135 | 5.504 | 40.631 |
| Municipal | - | - | - | - | - | - |
| Privada | 39.239 | 34.819 | 4.420 | 225.273 | 109.919 | 115.354 |

Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2018

Fonte: INEP (2018).

Embora ainda haja um número significativo da população fora do ensino superior, é notório que a ampliação das vagas, por meio do vestibular, Sisu, Fies, e as cotas sociais e raciais, beneficiaram muitos baianos, principalmente no interior do estado, como mostra o comparativo de matrículas nos anos 2000 e 2018, conforme Tabela 9.

As matrículas presenciais no ensino superior no Brasil, que eram de 2.694.245 no ano 2000, passaram a 6.394.244 em 2018, ou seja, um aumento de 137% no país. Na Bahia, esse aumento foi da ordem de 273%, saindo de 89.191 no ano 2000 para 332.877 em 2018. A nível de Brasil, a rede federal teve um aumento de 155% nesse período, enquanto na Bahia houve um salto de 220%, saindo de 19.170 matriculados em 2000 para 61.469 em 2018. Isso se explica pelo aumento das universidades federais, que passaram de uma para quatro, duas extensões (Univasf e Unilab) e dois Institutos Federais, todas essas IES federais com maior número de *campi* no interior do estado.

O número de matrículas federais no interior da Bahia, que era de 585, em 2000, saltou para 25.194, em 2018, um percentual de mais de 4.200%. Nas IES estaduais a nível de Brasil, o aumento em 18 anos foi de 75,5%, saindo de 332.104 para 582.905 matrículas, e em relação ao interior, o aumento foi de 77,7%. Na Bahia, o aumento no

período foi de 49,8%, chegando, em 2018, a 46.135 matriculados; o interior respondeu com um aumento de 46% no número de matriculados. A Bahia ficou bem abaixo do percentual de crescimento das IES estaduais a nível de Brasil, que ficaram respectivamente em 75,5% e 77,7% de matrículas; o estado também obteve um aumento tímido, menor que 50% de matrículas em geral e no interior. Isso se explica pelo tardio crescimento da rede federal de ensino superior no estado.

A rede privada no Brasil teve um crescimento em torno de 148% entre os anos 2000 e 2018. Na Bahia, esse crescimento foi da ordem de 474%, ao passar de 39.239 para 225.273 matrículas, com forte prevalência no interior do estado com um crescimento de 2.509% no número de matrículas, ao saltar de 4.420 no ano 2000 para 115.354 em 2018; na capital, o crescimento foi de 308%. Esses percentuais, principalmente para o interior do estado superaram a média de crescimento nacional para o período, que foi de 132% para o interior, e 166% para a capital.

Estima-se que esse crescimento das matrículas no ensino superior no interior do estado tenha contribuído para a melhoria dos indicadores econômicos, sociais e educacionais, mas ainda existe carência de vagas e o desafio do acesso, permanência com qualidade e ampliação da taxa de titulação, em especial, na UNEB, foco desse estudo. Por isso, conhecer o cenário contemporâneo do ensino superior no Brasil, e em especial, na Bahia, e os reflexos da evasão é um passo para compreensão desse terreno, como se verá na discussão subsequente. Apresenta-se, no capítulo a seguir, o desenho deste estudo realizado no Campus XII, da UNEB em Guanambi-Bahia.

6 INGRESSO, EVASÃO, MOBILIDADE E TITULAÇÃO NO CAMPUS XII DA UNEB EM GUANAMBI: UMA ANÁLISE DOS PRONTUÁRIOS ESTUDANTIS

Este capítulo apresenta, por meio de estatísticas descritivas, os dados relativos ao ingresso, titulação⁷⁵, origens, idade, gênero, período de permanência e outros traços dos estudantes que abandonaram, desistiram ou realizaram mobilidade de 1991 a 2018, ou seja, desde o início do funcionamento do Campus XII. No entanto, neste trabalho, fez-se um recorte temporal, de forma a contemplar os quatro cursos no período de 2005 a 2018. Esses dados foram levantados nos arquivos da Secretaria Acadêmica do Campus XII da UNEB, onde foi possível consultar os dados dos estudantes nas pastas individuais desde o início de funcionamento do campus.

Embora o recorte principal seja entre 2005 e 2018, esse estudo apresenta alguns números referentes aos cursos de Pedagogia e Educação Física, anteriores a 2005, como forma de registro e informação acadêmica. Os dados completos envolvem os cursos de Pedagogia, Educação Física⁷⁶, Enfermagem e Administração a partir do ano de 2005, onde foram feitas comparações em termos estatísticos até o ano de 2018.

O levantamento, ao longo do período, mostrou que, no curso de Pedagogia, o mais antigo, de 1991 a 2004, houve o ingresso de 1074 estudantes e a titulação de 918 entre os anos de 1995 e 2008⁷⁷, ou seja, uma taxa total de 85,5% nas duas entradas (manhã e noite). O curso de Educação Física, que iniciou em 1999, até 2004 houve o ingresso de 260 estudantes e 163 titulados, entre os anos de 2002 e 2008, somando uma taxa de 62,7% nesse período, conforme quadro 13. Deduz-se que essa taxa de titulação do curso de Pedagogia deva-se, por ter sido o primeiro curso superior de formação docente para atuação na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e magistério normal médio da região (BOAVENTURA, 2009). Essa abrangência do curso de Pedagogia ilustra a baixa taxa (14,5%) de evasão e/ou mobilidade nesse período. O cenário após

⁷⁵ Faz-se, aqui, uma análise descritiva do processo de titulação também tratada na literatura como diplomação ou conclusão de curso. Para um aprofundamento crítico do processo de titulação/diplomação como estratégia da economia de mercado e ampliação do campo de consumo dos serviços de ensino superior pelo país, ver: Waizbort (2015); Slaughter & Rhoades (2004); Frank & Meyer (2007).

⁷⁶ O curso teve início em 1999 com 40 vagas, e a partir de 2004, com o processo de reformulação curricular (CF..Resolução CONSU/UNEB nº 268/2004.) da instituição, ampliou para 50 vagas; mesma ampliação de vagas ocorreu com o curso de Pedagogia (Resolução CONSU/UNEB nº 273/2004).

⁷⁷ Vale lembrar que os estudantes que ingressaram em 2004 nos cursos de Pedagogia e Educação Física passaram por duas greves em 2005 e 2007, logo, a colação de grau aconteceu em 2008.

2005 mostrou crescimento na taxa de titulados do curso de Educação Física, e diminuição no curso de Pedagogia.

O ano de 2005 foi marcado pela ampliação do leque de opções de cursos de graduação no Campus XII da UNEB, com Enfermagem e Administração, bem como os cursos do IFBaiano, e a presença crescente das IES privadas em Guanambi e região. Desse modo, no Campus XII no período de 2005 a 2013, houve o ingresso de 260 estudantes no curso de Enfermagem, e de 2010⁷⁸ a 2018 aconteceu a titulação⁷⁹ de 179 (68,8%) estudantes. No curso de Administração, de 2005 a 2014 houve o ingresso de 498 estudantes com 273 (54,7%) titulados entre 2009 e 2018. Nesse mesmo período, o curso de Pedagogia teve o ingresso 962 estudantes para 615 (63,9%) titulados; o curso de Educação Física, 496 ingressantes para 363 (73,2%) titulados. Observa-se que o curso de Administração registrou a menor taxa (54,7%) de titulação, e o curso de Educação Física o maior percentual de estudantes titulados, com 73,2% entre 2009 e 2018, teoricamente aqueles que ingressaram entre 2005 e 2014. Assim, o percentual total de titulação no período de 2009/2010 e 2018 para 2.216 ingressantes e 1.430 titulados foi de 64,5%.

Ao ver os dados do Censo do Ensino Superior de 2017 no país, vimos a evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes de Pedagogia no curso de ingresso na *coorte*, de 2010-2015, indicando que o índice de titulação em 2015 foi de 50,6%, e de desistência de 41,7%, mostrando evolução na taxa de titulação e diminuição da evasão no período (INEP, 2017). Assim, o contexto de titulação da Pedagogia do Campus XII se mostrou superior à média nacional com um índice de 63,9% de concluintes entre 2009 e 2018.

Em termos de evasão e mobilidade, trataremos com mais profundidade no quadro 14, mas preliminarmente no quadro 13, ao tomar os anos de 2005 a 2018, entre os 800 estudantes que desistiram no Campus XII, 72,1% não deixaram pistas no seu prontuário sobre as motivações dessa decisão, aqueles que deixaram pistas sobre suas motivações serem para ingressarem em outro curso somaram-se 27,9%. O curso de Administração e Educação Física tiveram os maiores índices de evasão, e no tocante a mobilidade, Administração (8,5%) e Enfermagem (5,8%) foram os que tiveram maior percentual, visto que a entrada anual respectivamente é 50 e 30 estudantes.

⁷⁸ Essa diferença de um ano do curso de Enfermagem para os demais se explica pelo tempo mínimo de duração ser maior em um ano em relação aos demais de Pedagogia, Educação Física e Administração.

⁷⁹ No cálculo do percentual de titulação foi considerado o período mínimo de duração do curso, e mais um ou dois semestres seguintes para a colação de grau.

Quadro 13. Estudantes ingressantes, titulados, evadidos e por mobilidade do *Campus XII/UNEB* (1991-2014).

| Curso | Ingressantes | | | | Titulação | | | | Evasão | | | | | Mobilidade | | | | |
|---------------|--------------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------|----------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|------------|-----------|-----------|-------------|--------------|
| | 1991-2004 | 1999-2004 | 2005-2013 | 2005-2014 | 1995-2008 | 2002-2008 | 2009-2018 | 2010-2018 | 1991-2008 | 1999-2008 | 2009-2018 | 2010-2018 | 2005-2018 | 1991-2008 | 1999-2008 | 2009-2018 | 2010-2018 | 2005-2018 |
| Pedagogia | 1074 | | | 962 | 918 85,5% | | 615 63,9% | | 191 | | 135 | | 197 24,6% | | | 57 | | 78 9,7% |
| Ed.Física | | 260 | | 496 | | 163 62,7% | 363 73,2% | | | 74 | 94 | | 136 17% | | | 25 | | 31 3,9% |
| Enfermagem | | | 260 | | | | | 179 68,8% | | | | 37 | 68 8,5% | | | | 32 12,3% | 46 5,8% |
| Administração | | | | 498 | | | 273 54,7% | | | | 110 | | 176 22% | | | 55 | | 68 8,5% |
| Subtotal | | | 260 | 1.956 | 918 | 163 | 1.251 56,4% | 179 8,1% | 191 | 74 | 110 | 37 | 577 72,1% | | | 137 | 32 | 223 27,9% |

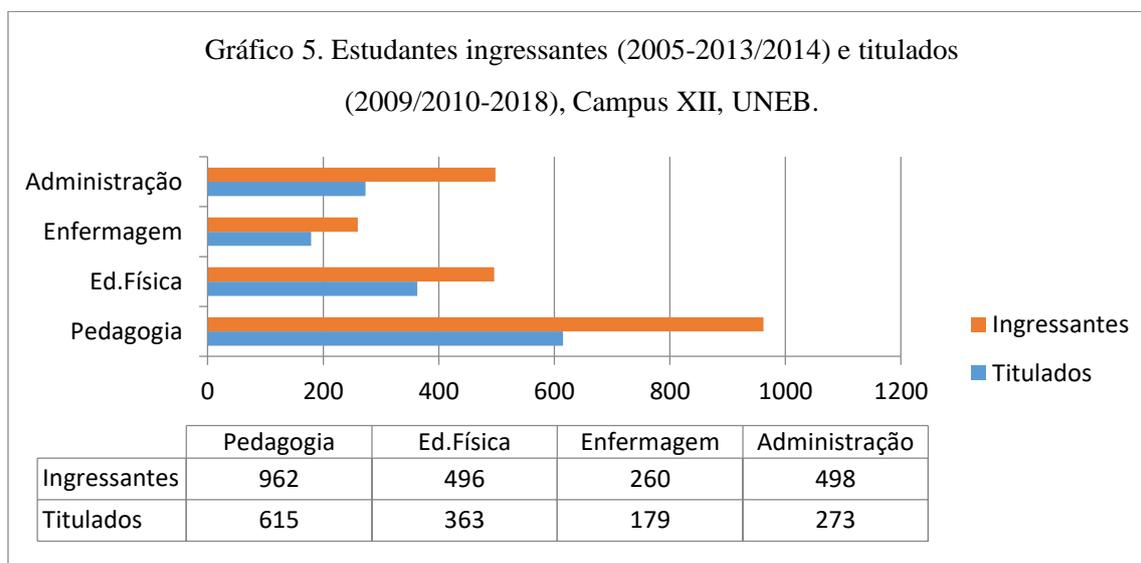
Fonte: Secretaria Acadêmica do *Campus XII*, mar 2019.

Os cursos de Pedagogia e Administração, que são oferecidos no turno da noite, têm uma tendência a um público formado por trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores (ARROYO, 1991). Os cursos de Educação Física e Enfermagem são diurnos (funcionamento em dois turnos), o que dificulta o acesso de estudantes-trabalhadores: talvez daí a maior recorrência de titulação nesses cursos (SÁ, 2019).

Na compreensão de Vargas e Paula,

Em direção diametralmente oposta, o aluno ‘não trabalhador’ configura o ‘estudante em tempo integral’, por oposição ao *status* de ‘trabalhador-estudante’ ou de ‘estudante-trabalhador’, sugerindo uma ótima disponibilidade de tempo para a realização de estudos (VARGAS e PAULA, 2013, p.467).

Essa realidade configura significativa parte do perfil dos estudantes do Campus XII em torno de atividades profissionais para manutenção, e mostra que o estudante de tempo integral está mais propenso à participação em projetos de monitoria de ensino, pesquisa e extensão em relação aos estudantes de tempo parcial do turno noturno.



Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB (2021).

Estes números apresentados no gráfico 5, em relação ao número de ingressantes e o percentual de titulados são aproximados, pois no levantamento agregado do índice real de ingresso não foi possível detectar os casos de ingresso por meio de transferência interna e externa, ex-ofício e/ou portadores de diploma, bem como o trancamento de

matrícula e estudantes irregulares⁸⁰ (SERPA; PINTO, 2000; SILVA FILHO; LOBO, 2012).

Os quatro cursos de graduação, em cinco entradas⁸¹, registraram um total de 1.063⁸² estudantes que abandonaram, foram transferidos ou desistiram do curso no período de 1991 a 2018, sendo 228 Pedagogia matutino, 236 Pedagogia noturno, 241 Educação Física, 114 Enfermagem, e, 244 Administração. Ao tomar o ano base de 2005, quando foram criados os dois cursos de bacharelado em Enfermagem e Administração, até 2018, os abandonos, transferências e desistências somaram 800 estudantes: 130 Pedagogia matutino, 146 Pedagogia noturno, 167 Educação Física, 114 Enfermagem, e, 244 Administração, conforme tabela 8.

Tabela 10. Abandono, desistência e transferência de curso e/ou IES, Campus XII, UNEB (1991-2018).

| | 1991-2004 | | 1999-2004 | 2005-2018 (%) | | Total (%) | |
|---------------|------------|-------|-----------|---------------|-------------|--------------|-------------|
| Pedmat. | 99 | 52,4% | - | 129 | 16,1% | 228 | 21,5% |
| Pednot. | 90 | 47,6% | - | 146 | 18,2% | 236 | 22,2% |
| Ed.Física | - | | 74 | 167 | 20,9% | 241 | 22,7% |
| Enfermagem | - | | - | 114 | 14,2% | 114 | 10,7% |
| Administração | - | | - | 244 | 30,5% | 244 | 22,9% |
| Total | 189 | | 74 | 800 | 100% | 1.063 | 100% |

Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

Nota-se que, de 1991 a 2004, o número de estudantes do curso de Pedagogia que deixaram o curso é menor em comparação com o período de 2005 a 2018. É uma comparação difícil, visto que houve um aumento significativo no número de IES públicas e privadas na Bahia, e em Guanambi esse aumento foi sentido com a implantação de várias instituições na modalidade presencial e a distância (Quadro 9). Outro aspecto a considerar foi o aumento no número de ingressantes a partir de 2004 ao passar de 40 para 50 vagas anuais. Essa mesma disparidade é observada em relação ao curso de Educação

⁸⁰ Estudantes irregulares são aqueles que não cursaram o quadro de disciplinas ofertadas no semestre, deixando uma ou mais disciplinas pendentes para serem cursadas em outro momento.

⁸¹ Quatro cursos com cinco entradas em virtude da dupla oferta do curso de Pedagogia no turno matutino e noturno.

⁸² No período de 1991 a 2004, houve o falecimento de dois estudantes, e entre 2005 e 2018 foi registrado um falecimento. Esses casos não foram contabilizados.

Física, mas sem possibilidades de comparações em virtude da diferença de tempo e ampliação de vagas pós 2004.

A chegada de várias instituições na modalidade a distância procurou “preencher” um vácuo até então não garantido na modalidade presencial em meio à ampliação do número de vagas no ensino superior em favor do ingresso e da mobilidade⁸³. Como afirma Neves (2003, p. 25), “a disposição de se garantir oportunidades a todos tem feito crescer os programas de educação a distância, também nesse nível”. E o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, no início do século XXI já propunha a oferta de cursos a distância, em nível superior na área de formação de professores, e ampliação gradual para outras áreas com a participação das universidades e outras instituições credenciadas (BRASIL, 2001).

Essa ampliação de vagas no ensino superior vem desde o período de 1995 a 2002 (cf. tabelas 3 e 4) e, posteriormente, nos dois governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir da ampliação dos investimentos nas IES públicas e privadas por meio do REUNI, Prouni e Fies, de forma a interiorizar essa expansão por meio de novos *campi*, e facilitação das ações de ampliação do setor privado, principalmente na modalidade a distância (CARDOSO; VARGAS, 2015; SAVIANI, 2010; ZAGO, 2006).

Assim, houve forte ampliação dos cursos de formação de professores a distância, em especial na região de Guanambi, no final do século XX, principalmente com a chegada de três das maiores instituições de EaD do país: a Universidade do Tocantins (UNITINS), a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), e Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC). Esse crescimento da EaD⁸⁴ se manteve nos documentos em duas das 20 metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Assim, houve a ampliação das possibilidades de acesso a essas IES, muito mais no campo privado, porém a preços populares e mais próximas das suas cidades de origens, o que facilitou a mobilidade.

A mobilidade dos estudantes do Campus XII, que abandonaram ou desistiram do curso sem deixar pistas nos seus prontuários se mostra ser maior diante das opções de cursos de graduação privados em Guanambi e região (ver quadro 8), pois o ingresso nessas IES não necessariamente requer formalidade na desistência ou cancelamento da matrícula. Isso é possível, pois, ao menos 36% da amostra desta pesquisa no Campus XII

⁸³ Ler mais: Silva, 2017; Schlickmann, 2008.

⁸⁴ O crescimento da EaD nos últimos 20 anos ganhou força com o quadro de Pandemia da Covid-19, no anos de 2020/2021, quando o ensino remoto passou a ser instituído na educação básica e ensino superior com maior intensidade.

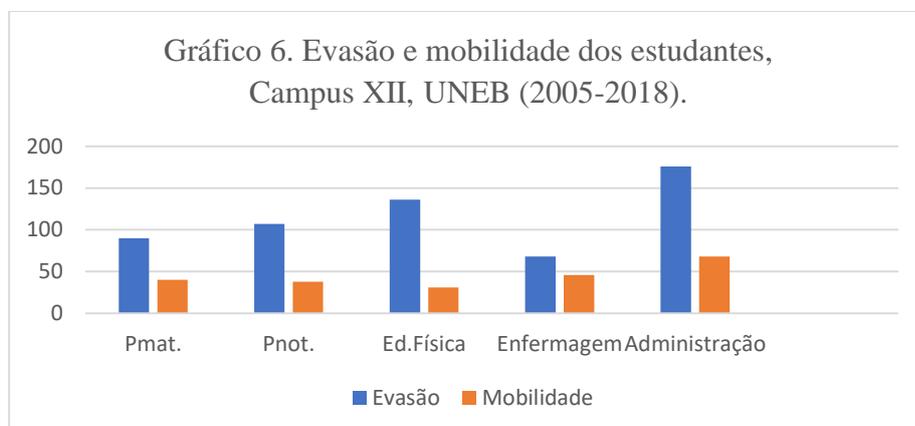
afirmaram ter ingressado em uma IES privada, a maioria na cidade de Guanambi. Essa presunção se coaduna com o crescimento de 59,3% da rede privada no Brasil entre 2008 e 2018, enquanto a rede pública teve um aumento de apenas de 7,9% no mesmo período (INEP, 2018).

A evasão e mobilidade, nesse mesmo período (2005-2018) no Campus XII, mostrou que 577 estudantes evadiram, dentre esses, 49 estavam na segunda graduação, e 17 solicitaram desistência formal, porém não justificaram se o motivo seria o ingresso em outro curso superior. Nesse grupo dos que evadiram, 90 (17,9%) eram estudantes do curso de Pedagogia matutino, 107 (18,5%) do curso de Pedagogia noturno, 136 (13,9%) do curso de Educação Física, 68 (11,8%) do curso de Enfermagem, e 176 (30,5%) do curso de Administração. Entre aqueles que evadiram na sua segunda graduação, pouco mais de 50% (25) eram do curso de Administração (ver quadro 11). Isso leva a deduzir ser uma maioria de trabalhadores-estudantes, com base nos estudos de Arroyo (1991), Tavares (2010) e Adachi. (2017).

Em relação à mobilidade, 223 (27,9%) estudantes estão dentro dessa categoria, sendo 40 (17,9%) do curso de Pedagogia matutino, 38 (17,0%) do curso de Pedagogia noturno, 31 (13,9%) do curso de Educação Física, 46 (20,6%) do curso de Enfermagem, e 68 (30,5%) do curso de Administração. Esse número total divide-se em: 27 estudantes foram transferidos formalmente para a mesma ou outra IES; 109 estudantes solicitaram desistência formal para ingressar em outro curso e/ou IES. Essa subcategoria engloba o que denominamos de “desistência formal do ingressante”, formada por um grupo de 17 estudantes, que solicitaram desligamento do curso antes do início do semestre letivo, o que permitiu a convocação de outros da lista de espera do Sisu ou vestibular; 40 estudantes que abandonaram informalmente seus cursos, e tiveram a matrícula cancelada pelo Campus XII, mas deixaram pistas do seu ingresso em outro curso ou IES, uma vez que solicitaram histórico acadêmico e planos das disciplinas cursadas para possível aproveitamento de estudos no novo curso.

A saída dos estudantes do Campus XII, a partir das suas respostas em um questionário, tem ligação com vários fatores. Os mais evidentes nas suas expressões são as questões financeiras, trabalho, fatores pessoais, identificação, interesse e convocação em outro curso. Problemas de saúde, greves, distância entre o trabalho e a instituição foram outros fatores em menor evidência, que também contribuíram para o processo de mobilidade discente (ver gráfico 3; quadro 11). Outros estudos também apresentaram fatores semelhantes para saída dos estudantes (CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2017;

LEITÃO, 2017; SLHESSARENKO, 2016; DURSO, 2015; MACIEL DE SOUZA, 2014; BARLEM et.al. 2012; ADACHI, 2009; ANDRIOLA, 2009; RISTOFF, 1999; PAREDES, 1994).



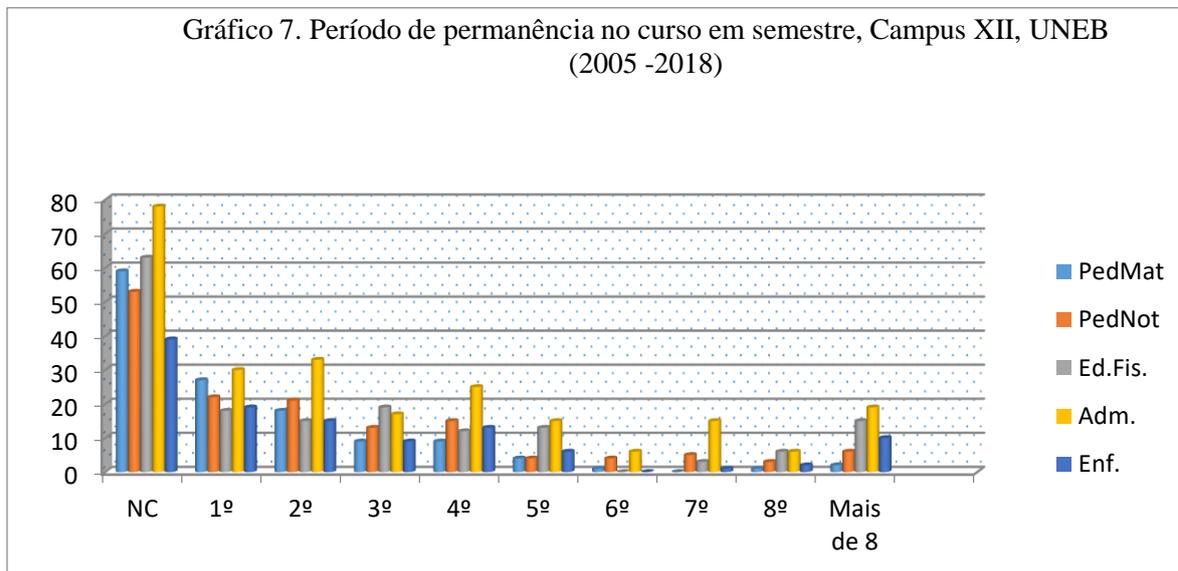
Quadro 14. Números e Índices de evasão e mobilidade dos estudantes, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Evasão/mo b.por ano | Ped.Mat. | | Ped.Not. | | Ed.Fisica | | Enf. | | Adm. | | Total (%) | |
|------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-------------------|
| | Evasão | Mobil. | Evasão | Mobil. | Evasão | Mobil. | Evasão | Mobil. | Evasão | Mobil. | Evasão (%) | Mobil.(%) |
| 2005 | 12 | 1 | 05 | 1 | 12 | 2 | 12 | - | 18 | - | 59 (10,2%) | 4 (1,8%) |
| 2006 | 03 | 4 | 09 | 2 | 12 | 3 | 03 | 5 | 15 | 3 | 42 (7,3%) | 17 (7,6%) |
| 2007 | 10 | 4 | 02 | 4 | 7 | 1 | 15 | 2 | 10 | 8 | 44 (7,6%) | 19 (8,5%) |
| 2008 | 08 | 1 | 13 | 4 | 11 | - | 01 | 4 | 23 | 2 | 56 (9,7%) | 11 (4,9%) |
| 2009 | 7 | 3 | - | 2 | 11 | 2 | - | 3 | 11 | 4 | 29 (5,0%) | 14 (6,3%) |
| 2010 | 8 | 2 | 10 | - | 05 | 2 | 06 | 3 | 13 | 5 | 42 (7,3%) | 12 (5,4%) |
| 2011 | - | 2 | 10 | 2 | 10 | 5 | 06 | 7 | 15 | 4 | 41 (7,1%) | 20 (9,0%) |
| 2012 | 15 | 1 | 12 | 2 | 11 | 1 | 08 | 2 | 17 | 2 | 63 (10,9) | 08 (3,6%) |
| 2013 | 04 | 3 | 04 | 5 | 08 | 2 | 05 | 3 | 14 | 5 | 35 (6,1%) | 18 (8,1%) |
| 2014 | 05 | 4 | 11 | 4 | 15 | 2 | 03 | 6 | 10 | 7 | 44 (7,6%) | 23 (10,3%) |
| 2015 | 07 | 2 | 13 | 6 | 08 | 2 | 05 | 3 | 17 | 6 | 50 (8,7%) | 19 (8,5%) |
| 2016 | 06 | 6 | 11 | 1 | 14 | 5 | 02 | 3 | 06 | 10 | 39 (67,6%) | 25 (11,2%) |
| 2017 | 02 | 3 | 04 | 2 | 09 | 3 | 01 | - | 03 | 5 | 19 (3,3%) | 13 (5,8%) |
| 2018 | 03 | 4 | 03 | 3 | 03 | 1 | 01 | 5 | 04 | 7 | 14 (2,4%) | 20 (9,0%) |
| Total | 90 | 40 | 107 | 38 | 136 | 31 | 68 | 46 | 176 | 68 | 577 | 223 |
| Total (%) | 15,6% | 17,9% | 18,5% | 17,0% | 23,6% | 13,9% | 11,8% | 20,6% | 30,5% | 30,5% | 72,1% | 27,9% |

Fonte: Pesquisa de campo, Campus XII, UNEB, 2021.

Os dados mostram que a evasão e a mobilidade são maiores no curso de Administração, mas na proporcionalidade o curso de Enfermagem é onde mais ocorre essa movimentação, pois possui um ingresso anual de 30 estudantes. Os cursos de Pedagogia são os que apresentam menores índices de evasão e mobilidade com um percentual abaixo de 20%.

O período de permanência dos estudantes na universidade, até a opção pela mobilidade ou evasão, aconteceu na maioria dos casos ainda no primeiro ano, sendo 48% no primeiro semestre e, ao final do segundo semestre, esse percentual chegou a 60%. Desse percentual, mais da metade (33,4%) se matricularam, mas não frequentaram ou não cursaram (NC) o primeiro semestre do curso. Os cursos de Administração e Educação Física são aqueles que mais apresentam abandono, respectivamente com 30,5%, e 23,6%. E em termos de mobilidade Administração é o que tem maior índice, 30,5%, seguida pelo curso de Enfermagem com 20,6%. Um percentual de pouco mais de 13% dos estudantes deixa o curso a partir do 6º semestre, conforme gráfico 7, e os cursos de Educação Física, Administração e Enfermagem são os que apresentam maiores índices de estudantes que deixam o curso depois do oitavo semestre.



Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB (2021).

O estudo de Sá (2019), na UNIFAL, mostrou que um terço dos evadidos (32,8%) nunca compareceu às aulas. Ao longo do processo de expansão, as taxas de evasão nos *campi* aumentaram, estabilizando em aproximadamente 43% a partir de 2010 (SÁ, 2019). Vanz *et al.* (2016), em pesquisa no curso de Biblioteconomia da UFRGS sobre evasão e

retenção no período 2000 a 2009, observaram que a maior desistência do curso aconteceu no primeiro semestre, e 66% desses estudantes ingressaram em outro curso. Na mesma dinâmica, o trabalho de Adachi (2017), que pesquisou sete cursos de graduação da USP nos anos de 2002 a 2004, identificou que a evasão tem maior incidência no início da graduação, aumentada nos cursos noturnos em relação aos cursos diurnos.

Segundo Tinto (1982), nesse processo de integração do estudante, para muitas pessoas pode ser difícil a transição de um ambiente, relativamente pequeno, comunitário e familiar da escola de nível médio para alguns alunos se ajustarem ao mundo da universidade. Para alguns discentes, essa configuração é extremamente difícil ou impossível, e a consequência é a deserção, que toma a forma de abandono voluntário e é mais comum nos primeiros meses de ingresso na faculdade.

Esses trabalhos trazem elementos para refletir sobre a realidade do Campus XII, ao demonstrar nos seus achados a maior incidência de abandono no início do curso, o que pode estar associada à evasão e a mobilidade, principalmente a partir do ingresso via Sisu, quando o candidato tinha duas opções de curso e, caso selecionado em ambas, poderia escolher o curso de maior afinidade.

Na UNEB, o ingresso nos cursos se manteve unicamente via vestibular até 2012, quando o Sisu passou a ser parte do processo seletivo na universidade, conforme Resolução do CONSEPE nº 1.410/2012. Os *campi* ganharam autonomia para definir o percentual de vagas. No Campus XII, o quadro de vagas está delimitado em 60% via vestibular anual, e 40% via Sisu. Embora os dados comparativos de ingresso tenham se iniciado em 2005 com o vestibular, e a partir de 2012 com a inserção do Sisu, percebe-se que, de 2012 a 2018, houve o ingresso 140 estudantes no curso de Administração, e desses, mais de 1/3 abandonaram, desistiram ou transferiram; no curso de Enfermagem, dos 84 ingressantes, 15 deixaram o curso, ou seja menos de 20%. Mas o sistema via vestibular é o que mais representa a forma de ingresso da maioria dos estudantes que evadiram ou transferiram. Ou seja, os ingressantes via Sisu têm menor índice de evasão ou mobilidade em comparação com os ingressantes via vestibular no Campus XII.

Em relação aos optantes pelo sistema de cotas, já que a UNEB destina, desde 2002, 40% das suas vagas para estudantes afrodescendentes, e em 2007 ampliou mais 5% para indígenas (Cf. Resoluções nº 196/2002, e 468/2007), os estudantes que optaram pela mobilidade ou abandono representam aproximadamente 1/3 para os cursos de Pedagogia e Educação Física, e um pouco menor nos cursos de bacharelado em Enfermagem e Administração. Ou seja, entre os estudantes que abandonaram ou mudaram de curso, os

cotistas representam: Pedagogia matutino 34,2%; Pedagogia noturno 34,7%; Educação Física 28,1%; Enfermagem 32,0%; e, Administração 32,6% (cf.tabela 11).

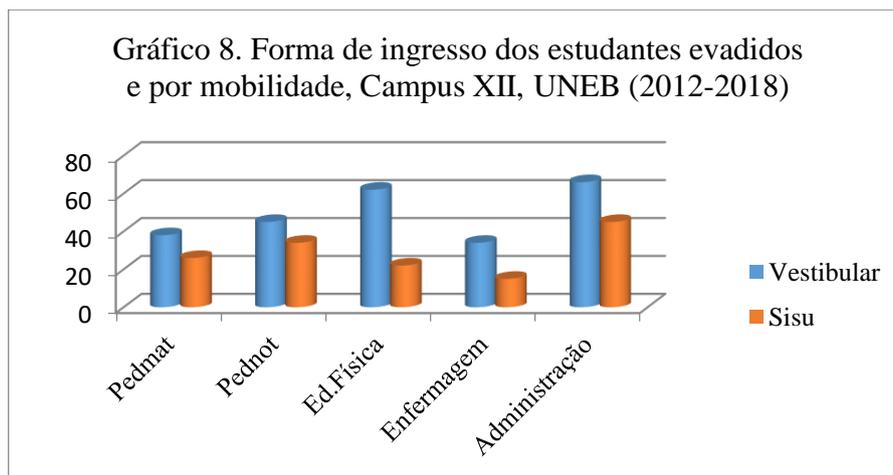
Os não optantes pelo sistema de cotas representam entre 65% e 72% em todos os cursos. Os 9 portadores de diploma de nível superior e 5 vindos de transferência externa, embora representem menos de 2% na forma de ingresso, merecem atenção, conforme tabela 11.

Tabela 11. Opção por cotas e forma de ingresso dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade, Campus XII, UNEB (2005 -2018).

| Opt./forma | Pedmat | Pednot | Ed.Física | Enf. | Adm. | Total (%) |
|--------------|---------------|---------------|------------------|-------------|-------------|------------------|
| Optante | 43 (33,1%) | 50 (34,5%) | 58 (34,7%) | 32(28,1%) | 78(32,0%) | 261(32,6%) |
| Não optante | 87 (66,9%) | 95 (65,5%) | 109 (65,3%) | 82 (71,9%) | 166 (68,0%) | 539 (67,4%) |
| Total | 130 | 145 | 167 | 114 | 244 | 800 |
| Vestibular | 102 (78,5%) | 109 (75,2%) | 142 (85,0%) | 95 (83,3%) | 196 (80,3%) | 644 (80,6%) |
| Sisu | 26 (20,0%) | 34 (23,4%) | 22 (13,2%) | 15 (13,1%) | 45 (18,4%) | 142 (17,7%) |
| Port.diploma | 02 (1,5%) | 02 (1,4%) | 03 (1,8%) | 02 (1,8%) | - | 09 (1,1%) |
| Transf.ext. | - | - | - | 02 (1,8%) | 03 (1,3%) | 05 (0,6%) |
| Total | 130 | 145 | 167 | 114 | 244 | 800 |

Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

Esses dados mostram que a mobilidade não é maior para os alunos que ingressam via Sisu. Na comparação dos números de ingresso com a evasão e mobilidade entre 2012, quando iniciou o processo seletivo também pelo Sisu, em 2018, a evasão e a mobilidade foram maiores entre aqueles que ingressaram pelo vestibular nos cursos de Educação Física, Enfermagem e Administração. O percentual geral de evasão e mobilidade do ingressante via Sisu foi de 36,7%, e os ingressantes pelo vestibular foi 63,3%; mas o percentual de ingresso via Sisu é de 40% do total das vagas de ingresso. Nota-se, no gráfico 5, que a partir de 2012 houve um crescimento maior no número de abandonos, desistências e transferências nos cursos de Educação Física, Enfermagem e Administração; no entanto, em relação aos ingressantes via Sisu, esse crescimento foi menor se comparado com aqueles que adentraram via vestibular. O curso de Pedagogia matutino foi o que apresentou menor oscilação no período, seguido do curso de Pedagogia noturno, mas o número de ingressantes via Sisu aproximou-se proporcionalmente daquele via vestibular.



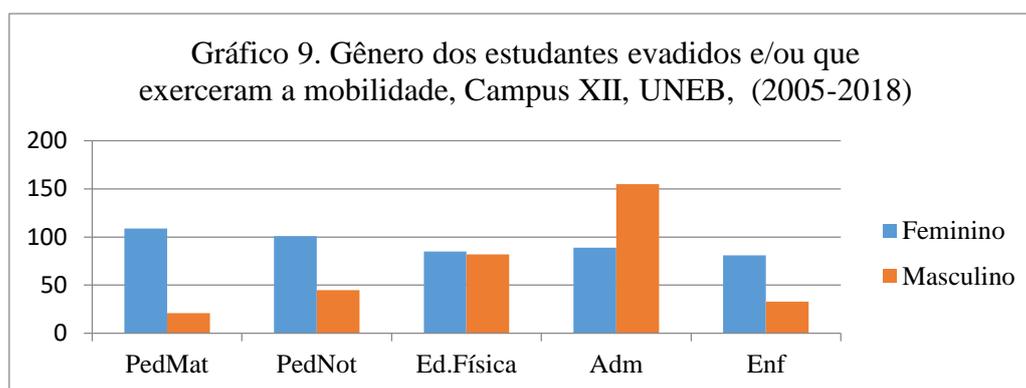
Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

O contexto de ingresso via Sisu, no Campus XII, difere de alguns estudos realizados em outras instituições. O trabalho de Carvalho (2018) mostra que os estudantes que evadem na UFPel ingressaram na sua maioria pelo Sisu. Nessa linha, Gómez (2015) avaliou o ingresso, a permanência e a decorrente evasão dos cursos superiores de Engenharia UTFPR, e percebeu forte mobilidade geográfica dos estudantes pelo país e pela região dada a forma e a ampliação das vagas e o ingresso pela nota do ENEM via Sisu. O estudo de Li (2016), com ingressantes entre 2006 e 2014 nas bases de microdados do Enade, Enem, Censo da Educação Superior e Censo Escolar, mostrou que o ingresso via Sisu eleva a probabilidade de evadir ainda no primeiro ano em 4.5 p.p., e também de mudar de curso antes de completá-lo.

O fato da mobilidade e evasão dos ingressantes via Sisu ser maior nos estudos de Carvalho (2018), e Li (2016), Gómez (2015), se difere do contexto do campus XII, haja vista que se trata de uma instituição *multicampi* estadual, que possui nuances diferentes em relação às instituições federais. Mesmo que o percentual de ingresso via Sisu seja de 40%, mesmo assim os ingressantes pelo vestibular proporcionalmente ainda somam um percentual maior entre os que optam pela mobilidade e evasão.

Outro achado nessa análise foi a prevalência de mulheres em relação aos homens ser maior em três cursos (Pedagogia, Enfermagem e Educação Física), e mostra a feminização dos cursos de licenciatura, em especial (GATTI, 2010). O levantamento mostrou que o gênero dos estudantes que realizaram mobilidade e evasão são maioria do gênero feminino, com 58,1%, e masculino 41,9%. Os cursos de Pedagogia e Enfermagem são aqueles que apresentam maiores índices de mulheres. Educação Física tem uma leve maioria com 50,9%, e o curso de Administração com um percentual de 63,5% de homens,

e 36,5% de mulheres. A interpretação desses dados mostra que os cursos da área de Educação e Saúde têm um público de maioria feminino, e o de Administração, pelo seu funcionamento noturno, volta-se na sua maioria para o público masculino, também com maioria formada por trabalhadores-estudantes (ARROYO, 1991). O curso de Pedagogia noturno possui um percentual de homens maior do que o curso de Pedagogia matutino, como pode-se verificar no gráfico 9 .



Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB (2021).

Em relação ao curso de Pedagogia, segundo Gatti (2010, p.1.362), “(...) como já sabido, há uma feminização da docência (...). Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. O Censo da Educação Superior (2018) também mostra essa feminização, já que 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são ocupadas por mulheres, enquanto 28,7% por homens (INEP, 2018). Assim, não há estranhamento com o fato de a maioria dos evadidos da Pedagogia ser do gênero feminino.

Os trabalhos de Silva (2016) e Maciel de Souza (2014) analisaram cursos da área de saúde na UNB e UFRGS, e detectaram que o perfil do estudante que evade é, na sua maioria, do sexo feminino. Achados semelhantes foram encontrados por Vivas (2011), que pesquisou a evasão na UNEB de Salvador e Camaçari, e constatou que os bacharelados diurnos têm maior índice de evasão que as licenciaturas, mas a prevalência é entre as mulheres. Carvalho (2018) mostrou na UFPel que a incidência é maior entre as estudantes do sexo feminino. Essa realidade da evasão no Campus XII ser maior entre as estudantes do gênero feminino também se explica pelo seu maior número nos cursos, principalmente em Pedagogia e Enfermagem, como ilustra o gráfico 6.

A predominância dos evadidos do sexo masculino apareceu no curso de biblioteconomia da FACIC-UFU (VIEIRA; MIRANDA, 2015), e pode indicar, como

motivação para desistência, a possível mobilidade para outro curso ou IES. Essa realidade coaduna com a maior presença do gênero masculino no curso de Administração do Campus XII, que também justifica esse gênero como maioria de evadidos e que exerceram a mobilidade para outros cursos e/ou IES.

Os estudantes que deixaram os cursos, seja por mobilidade ou evasão, ingressaram com uma média de idade de 23,7 anos. Os mais jovens são do curso de Pedagogia matutino e Enfermagem, ambos com média de 22,1 anos, seguidos de Educação Física com 23,4, Administração com 24,6, e Pedagogia noturno com 26,3 anos.

Outro dado característico do perfil é que 79,9% eram solteiros (MACIEL DE SOUZA, 2014), 18,4% casados, 1,5% divorciados, e 0,2% viúvo. O percentil de maior número de solteiros é do curso de Enfermagem, com 90,4%, seguido do curso de Educação Física com 85,0%, Administração com 79,1%, e Pedagogia nos casados 73%. O perfil de casados é maior no curso de Pedagogia, com percentual entre 24 e 27% dos estudantes evadidos ou transferidos, conforme tabela 12.

Tabela 12. Média de idade e estado civil dos estudantes evadidos ou por mobilidade ao ingressarem no curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Curso/Idade/ Estado civil | Pedmat. | Pednot. | Ed.Física | Enf. | Adm. | Tota l (%) |
|------------------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|----------------|-----------------------|
| Idade Média | 22,1 | 26,3 | 23,4 | 22,1 | 24,6 | |
| Solteiro | 95 (73,1%) | 107(73,8%) | 142 (85,0%) | 103 (90,4%) | 193 (79,1%) | 640 |
| Casado | 35 (26,9%) | 34 (23,4%) | 24 (14,4%) | 07 (6,1%) | 46 (18,9%) | 147 |
| Divorciado | - | 04 (2,8%) | 01 (0,6%) | 03 (2,6%) | 04 (1,6%) | 12 |
| Viúvo | - | - | - | 01 (0,9%) | 01 (0,4%) | 02 |
| Total | 130 (16,3%) | 145 (18,1%) | 167 (20,9%) | 114 (14,2%) | 244 (30,5%) | 800 |

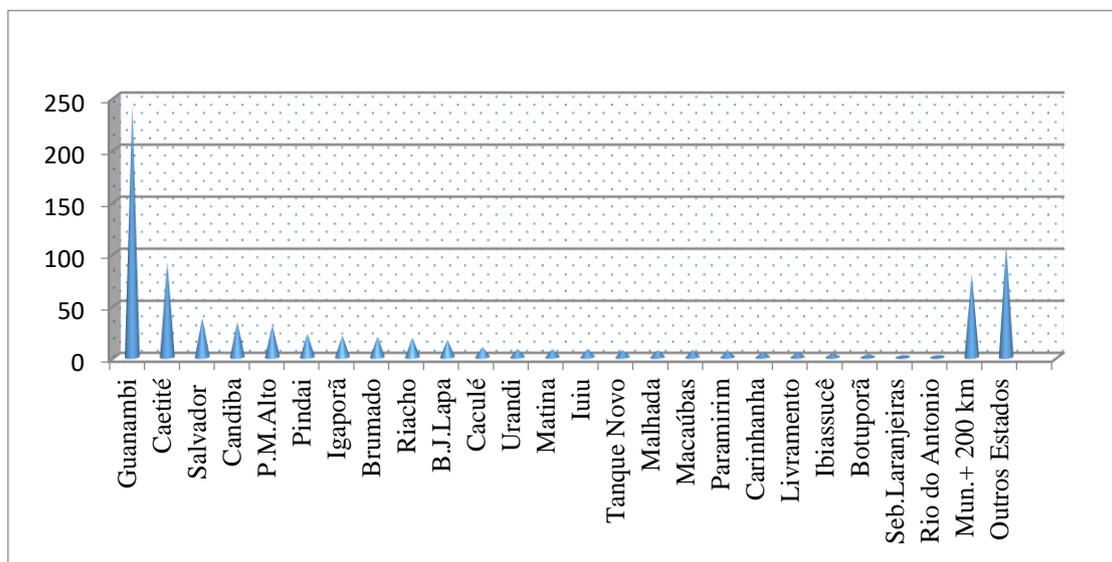
Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

O curso de Pedagogia oferecido no turno matutino atrai professores/as, mulheres, mães e jovens, que necessitem trabalhar ao menos em um turno, geralmente estudantes-trabalhadores que precisam trabalhar para ajudar a família. Nos cursos que funcionam no turno noturno (Pedagogia e Administração), o número de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores é maior, diante da realidade e do contexto social marcado pela necessidade de equilíbrio financeiro, distância geográfica do curso e outros fatores de menor expressão, que contribuem com a evasão e a mobilidade discente (ARROYO, 1991; TAVARES, 2010; AMARAL, 2013).

A expansão do acesso vem acompanhada do direito à vaga e às condições para deslocamento dos jovens estudantes dos mais longínquos rincões do país. Assim, a naturalidade dos estudantes foi outro aspecto levantado nas fichas de matrícula para presumir as distâncias percorridas. Constatou que 245 (36%) do total de evadidos e/ou aqueles que optaram pela mobilidade são naturais da cidade de Guanambi, sede do Campus XII. Na sequência, o município de Caetité, com 93 (11,6%), Candiba, com 38 (4,7%), Brumado, 34 (4,2%), Palmas de Monte Alto, 32 (4%), Igaporã, 23 (2,9%), Pindaí, 22 (2,7%), Riacho de Santana, 19 (2,4%), Caculé, 16 (2%), Bom Jesus da Lapa, 15 (1,9%), e Iuiu, com 10 (1,2%). Esses municípios estão em um raio que varia de 35 a 170 km de distância do campus.

Inseriu-se, ainda, 28 estudantes naturais de Salvador, que representam um percentual de 3,5%, os naturais de municípios baianos com mais de 200 km de distância de Guanambi, que somaram 79 (9,8%), e outros 79 naturais de outros estados, que representa 9,8% dos estudantes que evadiram ou realizaram mobilidade. Os demais municípios da região tiveram um percentual abaixo de 1%, ou seja, menos de 10 estudantes, conforme mostra o gráfico 10.

Gráfico 10. Naturalidade dos estudantes evadidos e que exerceram a mobilidade, Campus XII/UNEB (2005-2018).

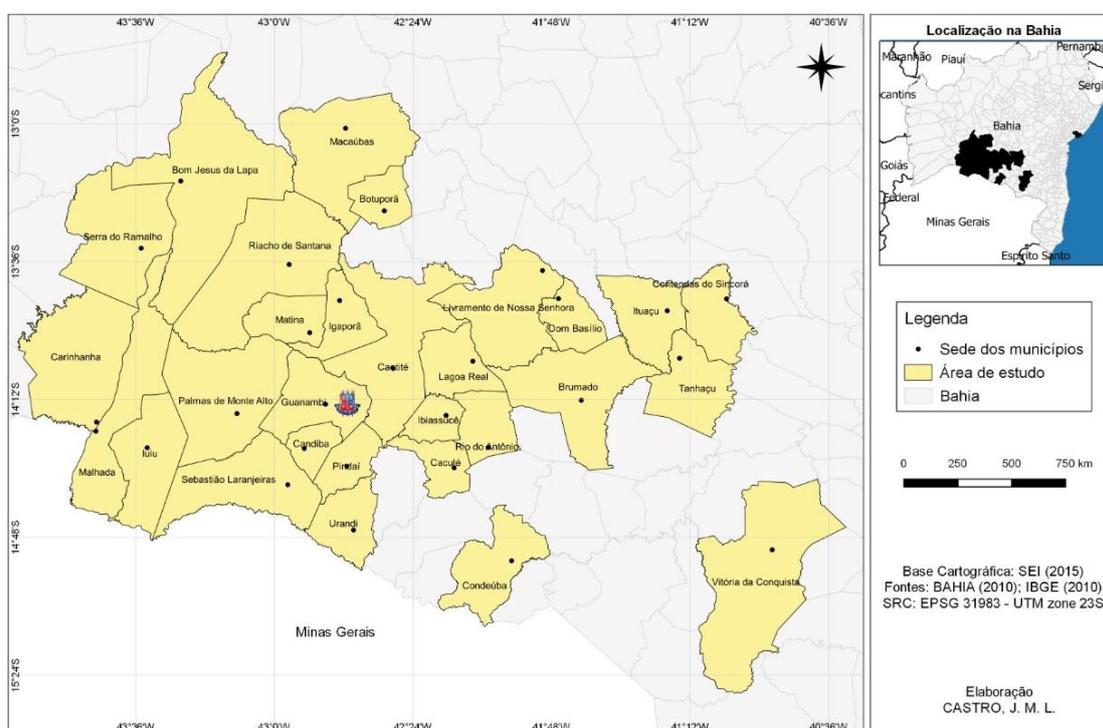


Fonte: Secretaria Acadêmica, Campus XII, UNEB, 2021.

Os dados mostram que 1/3 dos estudantes são naturais de Guanambi, e mais de 60% são dos municípios do entorno da sede do Campus XII. Essas informações não

comprovam que seus locais de residência sejam suas cidades de nascimento, pois muitos habitam em Guanambi, mas um significativo número se desloca diariamente dos seus municípios de origem para o Campus XII, percorrendo um trajeto que varia de 30 a 40 Km de distância de Matina, Pindai, Candiba, Caetité, Palmas de Monte Alto, Distrito de Mutans, em Guanambi, e de 80 a 120Km de Caculé, Ibiassucê, Urandi, Igarorã e Tanque Novo. O trajeto feito de ida e volta mostra que esses estudantes se deslocavam de uma a cinco horas de suas residências até o Campus, conforme ilustra o mapa a seguir.

Figura 4. Mapa dos municípios de origem dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade no Campus XII, UNEB



Assim, mais que o ingresso, é o desafio da permanência em meio às dificuldades encontradas para integrar-se e afiliar-se (TINTO, 1993; COULON, 2017), mas antes a necessária superação dos fatores sociais, financeiros e de deslocamento diário para muitos estudantes.

Nesse recorte, foram apresentados os dados básicos relativos às formas de ingresso, número de diplomados, naturalidade, idade ao ingressar no curso, gênero mais presente entre os estudantes evadidos, e entre aqueles que realizaram mobilidade ao se movimentarem para outro curso e/ou IES. Considerou o período de 2005 a 2018 na análise dos estudantes evadidos, e 2009 a 2018 para os estudantes que foram titulados nos cursos

de Pedagogia, Educação Física e Administração, e de 2010 a 2018 para os titulados no curso de Enfermagem, visto que os três primeiros cursos têm duração mínima de quatro anos, e o último cinco anos. Nessa mesma linha, considerou-se o ingresso de 2005 a 2013 para o curso de Enfermagem, e 2005 a 2014 para os demais cursos.

O curso de Administração apresentou a menor taxa de titulação entre os quatro. Essa baixa taxa pode ter como causa três fatores: público formado por trabalhadores-estudantes, dificuldades de deslocamento dos seus municípios de origem e questões financeiras, que atingem principalmente os estudantes desse curso, composto por 63,5% de estudantes do gênero masculino, e média de idade de 24,6 anos ao ingressarem. Isso pode indicar a necessidade de políticas de assistência estudantil para o acesso e permanência em todos os cursos. Não se descartam outros fatores, visto que esta análise não permitiu o levantamento mais abrangente no campo da subjetividade. A realidade das motivações da evasão, permanência e mobilidade se aproxima do modelo de integração de Tinto (1975), em duas dimensões: a interna, construída pelas experiências individuais antes da entrada no curso, e outra, a partir do ingresso no curso. Essas dimensões podem contribuir tanto para a integração do estudante quanto para seu fracasso por meio do abandono, a desistência voluntária, afastamento por certo período e transferência (TINTO, 1975).

O período pós 2005 aumentou o número de abandonos, desistências e mobilidade. Atribui-se essa realidade ao aumento das vagas e instituições pelo interior do país nas últimas décadas, provocadas por meio do Reuni, Prouni e Fies, que ampliou a oferta de vagas na região, principalmente do setor privado e da modalidade a distância. Nesse sentido, a mobilidade dos estudantes do campus XII demonstra ser maior em virtude das opções de vagas no setor privado que não carece de desistência formal para ingresso, exceto Fies e Prouni. Por isso, mesmo sendo abandono informal, muitos não deixaram pistas acerca do ingresso em outra IES, o que poderia ser visto como mobilidade e não evasão. Isso mostra que a mobilidade é maior do que o percentual de 24,1% encontrado nas transferências, desistência formal e nas pistas deixadas em seus prontuários.

Segundo Tinto (1982), embora um funcionário da instituição possa definir o abandono como aquele processo em que o estudante não completa o curso, esse mesmo estudante pode interpretar seu abandono como um passo positivo para atingir uma meta. As interpretações de certos abandonos podem ser diferentes, porque seus objetivos e interesses podem diferir daquela visão oficial. Rotular o comportamento de abandono com conotação de fracasso significa ignorar o papel do amadurecimento intelectual e o

efeito que a universidade deve ter no processo de desenvolvimento individual (TINTO, 1982).

Nessa mesma linha, para Ristoff (1999), a evasão é um fenômeno que tem diversas causas, e muitas vezes significa abandonar os estudos, mas em outros casos vai em busca do sucesso ou da felicidade dentro do processo que denomina de mobilidade. Não é fracasso, pois o estudante aproveita seu processo natural de crescimento para buscar o sucesso em outro curso ou IES (RISTOFF, 1999).

Os cursos de Direito, Pedagogia e Administração são os três com maiores taxas de estudantes matriculados no país (INEP, 2019). No Campus XII, o curso de Administração é o que tem o maior percentual de evadidos, ao mesmo tempo, é o que mais demonstrou mobilidade de seus estudantes, 30,6%, seguido pelo curso de Enfermagem com 20,7%. A evasão e a mobilidade demonstraram ser maior entre as mulheres que ingressaram via vestibular, e registraram 60% das ocorrências ainda no primeiro ano do curso. A média de idade, ao ingressar, é maior para aqueles estudantes que optaram pelos cursos noturnos de Administração e Pedagogia, acima dos 24 anos, e isso mostra ser um público mais experiente e formado na maioria por trabalhadores.

Esses estudantes advêm dos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo, e 1/3 aproximadamente são naturais de Guanambi e os demais da região, e viajavam de 1 até 5 horas para ir e vir do campus. Os fatores distância e recursos financeiros são pressupostos que reforçam as motivações para deixarem o curso de origem, e muitos buscarem IES mais próximas de suas residências, principalmente os cursos na modalidade a distância privados, com seu vasto leque de opções.

Esses dados mostram algumas características dos estudantes que evadiram ou se movimentaram do campus no período de 2005 a 2018, e refletem uma realidade do país em meio ao processo de democratização e massificação (COULON, 2017) do ensino superior no Brasil. O estudo mostra que o Campus XII da UNEB, com seus 30 anos de funcionamento, mantém taxas de evasão menores em relação à média nacional, e mobilidade regional crescente para outros cursos e/ou IES, principalmente as localizadas na região Sudoeste, com certo equilíbrio nas suas opções pelas IES federais, estaduais e privadas. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta a trajetória universitária e fatores que motivaram a evasão e a mobilidade nas percepções dos estudantes.

7 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA A EVASÃO E A MOBILIDADE NA SUA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as interpretações do questionário, composto de questões fechadas e abertas, aplicado a estudantes evadidos da UNEB, com o objetivo de identificar os fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais que influenciaram o processo de abandono, desistência ou transferência do curso de graduação do Campus XII da UNEB na trajetória de evasão ou mobilidade discente.

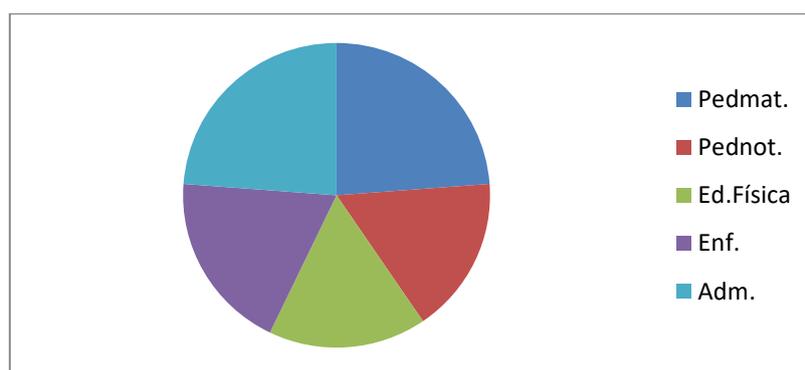
Esses questionários foram aplicados na segunda quinzena de agosto e na primeira de setembro de 2021. As questões fechadas, que compõem a primeira parte do questionário, levantou alguns traços da vida pessoal e social dos respondentes, e especificidades referentes ao período em que estavam na condição de estudante do Campus XII. As questões abertas, na segunda parte do questionário, exploram as motivações que os levaram a abandonar, desistir ou transferir-se do curso no exercício da evasão ou mobilidade.

O questionário, organizado na plataforma *Google Forms*, foi enviado por *e-mail* para 335 estudantes que abandonaram ou desistiram do curso. Desse total, os contatos de 312 estudantes foram levantados no prontuário registrado no ato da matrícula, e 23 por meio de contato via celular. Desses, 97 endereços constaram como inválidos no momento do envio. Em relação aos números de telefone fixo e celular disponíveis nos prontuários, a grande maioria estava fora de serviço, principalmente os telefones fixos. Parte dos números de celulares haviam sido trocados e, entre os que ainda estavam ativos, poucos responderam o convite para participarem da pesquisa.

O quadro de pandemia, com restrições de locomoção pelo poder público, não permitiu levantar o contato de um maior número de estudantes, e realizar entrevistas. Assim, obtivemos o retorno de 44 questionários; no entanto, 1 não veio respondido. Então, a amostra foi composta por 43 participantes que responderam ao questionário, ou seja, um percentual de 5,4% em relação ao número de 800 estudantes que abandonaram, desistiram ou transferiram do curso. Vale observar que duas questões não foram marcadas por 2 respondentes, o que, no entanto, não comprometeu a tabulação dos dados.

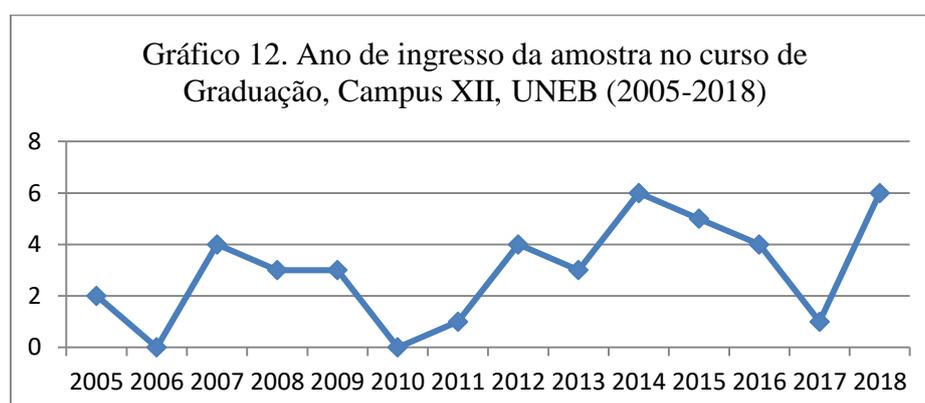
O questionário foi respondido por dez ex-alunos do curso de Pedagogia matutino, sete de Pedagogia noturno, seis de Educação Física, oito de Enfermagem, e dez de Administração, conforme gráfico 11.

Gráfico 11. Distribuição da amostra por curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).



Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

Essa amostra mostrou-se com certo equilíbrio, embora a disparidade maior tenha sido em relação ao curso de Enfermagem pelo seu número de ex-alunos ser menor em relação aos demais. Esses ex-alunos da amostra deixaram o curso nos seguintes anos: 2005 dois; 2007 quatro; 2008 três; 2009 três; 2011 um; 2012 quatro; 2013 três; 2014 seis; 2015 cinco; 2016 quatro; 2017 um; e, 2018 seis. Observa-se que, a partir de 2012, há um crescimento no número de respondentes, e hipoteticamente deduzimos que esse fator tem relação com o maior número de contato via celular e possibilidade de menor alteração nos endereços de e-mail. Com isso, o contato com os ex-alunos nos últimos seis anos foi facilitado em relação ao período de 2005 a 2011, visto que nos anos de 2006 a 2010 não tivemos respondentes, conforme ilustra o gráfico 12.



Fonte: Pesquisa de Campo do autor, 2021.

Em termos de gênero e cor dos participantes da amostra, percebe-se que o gênero feminino compõe 58,1% dos ex-alunos, e 41,9% são do gênero masculino. A cor da pele mostrou que a maioria se declarou parda e preta – sendo 39,5% que se identificaram como parda, 20,1% como da cor preta. Do restante, 34,9% se identificaram como pertencentes à cor branca, o que mostra a tabela 11.

Em relação ao estado civil atual, a amostra teve o percentual de 51,2% de solteiros, sendo o mesmo índice para ambos os sexos com 25,6%. Entre os ex-alunos, os casados somaram 37,2% da amostra: 25,6% eram mulheres, e 13,9% homens. Outras opções somaram 7,0%, e divorciado 2,3%, conforme demonstra a tabela 13.

Tabela 13. Gênero, cor ou raça e estado civil da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Gênero/cor/ estado civil | Masculino | Feminino | Total |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| Branca | 7 (16,3%) | 8 (18,6%) | 15 (34,9%) |
| Parda | 8 (18,6%) | 11 (25,6%) | 17 (39,5%) |
| Preta | 3 (7,0%) | 6 (13,9%) | 9 (20,1%) |
| Total | 18 (41,9%) | 25 (58,1%) | 43 |
| Estado civil | | | |
| Casado | 6 (13,9%) | 11 (25,6%) | 16 (37,2%) |
| Solteiro | 11 (25,6%) | 11 (25,6%) | 22 (51,2%) |
| Divorciado | | 1 (2,3%) | 1 (2,3%) |
| Outros | 1 (2,3%) | 2 (4,6%) | 3 (7,0%) |
| Total | 18 (41,9%) | 25 (58,1%) | 43 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

Em relação à faixa etária e à situação de moradia da amostra, maior percentual ficou entre os estudantes de 23 a 34 anos, que alcançou um percentual de 74,4%, sendo 32,5% do gênero masculino, e 41,9% do gênero feminino. Ao fazer o cruzamento dos dados, verificou-se que 46,5% residem com a esposa ou companheira, 25,6% ainda residem com os pais, e 25,6% moram sozinhos. Os que residem com amigos somaram uma pequena fração de 2,3%. Nota-se que há diferenças nas condições dos estudantes que residem com os pais e aqueles que moram com esposo/a ou companheiro/a. Essa situação, de viver com um cônjuge, pode dificultar o acesso ao ensino superior em virtude das tarefas domésticas, filhos e necessidade de trabalhar para o sustento da família. Tal condição é mais favorável aos estudantes que moram com os pais, e que nem sempre exercem funções profissionais.

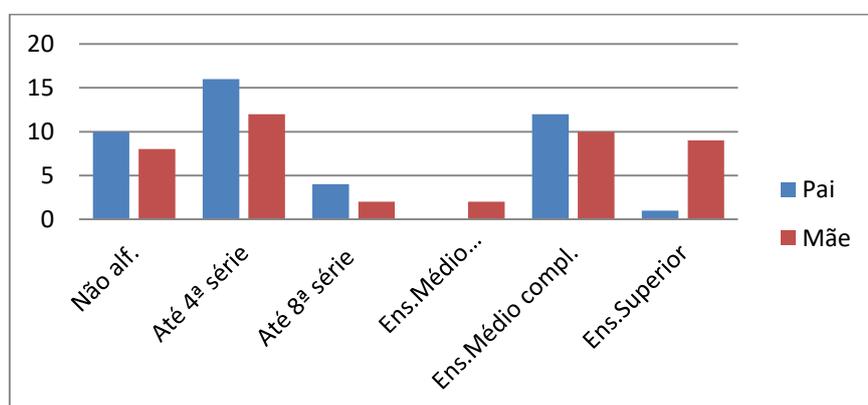
Quadro 15 Opções de IES no exercício da mobilidade. Situação de moradia e idade dos participantes da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018)

| Moradia/ faixa etária | Com pais | | Sozinho | | Amigos | | Esposa/o/ Companheiro/a | | Total | |
|--------------------------|----------|------|---------|------|--------|---|----------------------------|-------|-------|-------|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| 18-22 anos | - | 4,7% | - | - | - | - | - | 2,3% | - | 7,0% |
| 23-28 anos | 7,0% | 7,0% | 2,3% | 2,3% | - | - | - | 14,0% | 9,3% | 23,3% |
| 29-34 anos | 2,3% | 2,3% | 14,0% | 4,7% | 2,3% | - | 7,0% | 11,6% | 23,2% | 18,6% |
| 35-40 anos | - | 2,3% | 2,3% | 2,3% | - | - | 4,7% | 2,3% | 7,0% | 7,0% |
| 41 a 45 anos | - | - | - | - | - | - | 2,3% | - | 2,3% | - |
| Acima de 45 | - | - | - | - | - | - | - | 2,3% | - | 2,3% |
| Total | 25,6% | | 25,6% | | 2,3% | | 46,5% | | 41,8% | 58,2% |

Fonte: Pesquisa de Campo do autor, 2021.

A renda familiar não foi objeto de uma questão, mas pelo conjunto das respostas deduz-se que os estudantes são, em sua maioria, das camadas econômicas baixas, e uma menor parcela das camadas médias, pois cursaram o ensino médio em escola pública, além da baixa escolaridade da maioria dos pais, e melhor escolaridade de menos da metade das mães. Assim, a questão mostrou que 23,8% dos pais, e 19,4% das mães não são alfabetizados. Esse índice aumenta em relação ao nível de estudo até a quarta série, onde os pais somam 35,7%, e as mães 26,2%. Em relação ao ensino médio, os pais que concluíram esse nível somaram 28,6%, e as mães 23,8%. No ensino superior, as mães detêm melhor nível de formação com 21,4% em relação aos pais, com apenas 2,4%. Esses dados permitem afirmar que as famílias dos estudantes da amostra são, na grande maioria, das camadas de menor poder aquisitivo, pois cerca de 60% dos pais não foram alfabetizados ou estudaram apenas até a quarta série. Entre as mães, esse índice é de 46%, como mostra o gráfico 13.

Gráfico 13. Nível escolar do pai/mãe da amostra, Campus XII, UNEB (2005-2018).



Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

O município de residência dos participantes, quando abandonaram ou desistiram do curso, mostrou ser, na maioria, em um raio de 100 km do Campus XII, em 12 municípios baianos. Os que residiam em Guanambi registraram um percentual de 43,9%, seguido de Caetité (14,6%), Palmas de Monte Alto (9,8%), Brumado, Caculé, Candiba e Pindaí (4,9%), e Barra, Guajeru, Iuiu, Riacho de Santana e Vitória da Conquista (2,4%). Esses dados mostram que o Campus XII tem um público diversificado do Território 13 (Sertão Produtivo), conforme tabela 14.

Tabela 14. Município de residência quando abandonou ou desistiu do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Município | (%) |
|----------------------|------------|
| Guanambi | 19 (45,2%) |
| Caetité | 6 (14,3%) |
| Palmas de Monte Alto | 4 (9,5%) |
| Brumado | 2 (4,8%) |
| Caculé | 2 (4,8%) |
| Candiba | 2 (4,8%) |
| Pindaí | 2 (4,8%) |
| Barra | 1 (2,4%) |
| Guajeru | 1 (2,4%) |
| Iuiu | 1 (2,4%) |
| Riacho de Santana | 1 (2,4%) |
| Vitória da Conquista | 1 (2,4%) |
| Total | 42 |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

O levantamento do perfil da amostra demonstra que se trata de estudantes de baixo poder aquisitivo e que advêm de municípios com até 100 km de distância, e a maioria do gênero feminino, filhos de pai e mãe com baixa escolarização. Vale mencionar que as opções de cursos superiores públicos na região, fora de Guanambi, limitam-se às licenciaturas (História, Geografia, Letras, Biologia, Engenharia de Minas) no Campus VI da UNEB em Caetité (40 Km); Pedagogia, Ciências Contábeis e Administração no Campus XVII em Bom Jesus da Lapa (170 km); Letras, Pedagogia e Direito no Campus XX em Brumado (140 km); os cursos de Engenharia Agrônômica Química, Tecnologia em Agroindústria, e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFBaiano em Guanambi; e Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração no Campus XII da UNEB, e uma extensão da UFBA com oferta de cursos de especialização *lato sensu* a distância, ambas em Guanambi.

As distâncias dos *campi* para os mais de 30 municípios da região influenciam a escolha do curso pelo aluno e na logística para dedicação ao curso. Geralmente, os estudantes optam pelos cursos mais próximos de suas residências motivados por diferentes fatores. Assim, uma das questões procurou saber os motivos para escolha do curso superior. Os fatores mais fortes foram identificação com a profissão, facilidade de acesso, compatibilidade com o horário de trabalho e aptidões, habilidade e interesses. Facilidade de mercado de trabalho e gratuidade foram fatores pouco representativos, assim como possibilidade de ganho financeiro e prestígio social da profissão.

Tabela 15. Motivo(s) da amostra para escolha do curso de graduação do Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Motivações | (%) |
|---|------------|
| Identificação com a profissão | 10 (23,8%) |
| Facilidade de acesso | 7 (16,7%) |
| Aptidões, habilidades e interesse | 7 (16,7%) |
| Compatibilidade de horário com o trabalho | 6 (14,2%) |
| Facilidade de mercado de trabalho | 3 (7,1%) |
| Gratuidade | 2 (4,8%) |
| Possibilidade de ganho financeiro | 1 (2,4%) |
| Prestígio social da profissão | 1 (2,4%) |
| Outros | 5 (11,9%) |
| Total | 42 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

A identificação com a profissão pode atrair estudantes que residem mais distante do campus, e facilidade de acesso, e compatibilidade de horário com o trabalho pode atrair candidatos da sede do campus ou municípios próximos, em virtude das redes de transporte privado ou público, que são disponibilizados aos estudantes. O motivo prestígio social da profissão foi pouco lembrado, visto que esses cursos não fazem parte das profissões de alto prestígio social que se convencionou na sociedade, as “profissões imperiais”: Direito, Medicina e Engenharia (COELHO, 1999).

A permanência no ensino superior foi um desafio para alguns, uma experiência para outros e um rito de passagem para aqueles que buscaram ingressar em outro curso ou instituição. O maior tempo de permanência da maioria dos participantes que abandonaram, desistiram ou transferiram do curso foi um ano. Ao menos 55,8% da amostra permaneceu por um semestre matriculada; 30,2% permaneceram até o segundo ano, e 14,0% frequentaram até o terceiro ano, como reflete a tabela 16.

Tabela 16. Permanência da amostra no curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Motivações | Total (%) |
|-----------------------------------|------------------|
| Matriculei e não frequentei | 2(4,6%) |
| Frequentei um semestre incompleto | 13(30,2%) |
| Frequentei um semestre completo | 9 (21,0%) |
| Frequentei até o segundo ano | 13 (30,2%) |
| Frequentei até o terceiro ano | 6 (14,0%) |
| Frequentei até o quarto ano | - |
| Total | 43 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

Segundo Tinto (1982), o período de transição do ensino médio para o ensino superior é um segundo momento crítico na vida do estudante. O primeiro semestre, principalmente as seis primeiras semanas, são as mais difíceis, pois muitos estudantes são forçados a fazer uma transição de suas comunidades, onde residem com suas famílias, para uma realidade muitas vezes desconhecida (TINTO, 1982). Os estudos de Adachi (2017), Vanz *et al.* (2016), Li (2016), Barros (2015) e Garza; Bowden (2014) mostraram a tendência da evasão ser maior ainda no primeiro ano do curso.

O tempo de permanência no curso também pode ter ligação com a distância, meio de transporte e o tempo de deslocamento até o Campus XII. O maior percentual (17,1%) declarou que gastava de 15 a 30 minutos de caminhada para percorrer de 1 a 5 km. Os estudantes que possuíam transporte próprio eram (40,5%), e gastavam menos de 15 minutos. Aqueles que residiam fora da sede do campus se deslocavam de transporte privado ou custeado pela prefeitura (táxi, ônibus e vans), entre os quais 14,6% gastavam até uma hora, e 13,6% gastavam até duas horas para chegar. Esses estudantes se deslocavam de Urandi, Pindaí, Candiba, Palmas de Monte Alto, Matina, Caetité, Caculé e Ibiassucê. Para um grupo da amostra, o transporte custeado pelo poder público é significativo para o acesso e permanência no curso, como também mostrou o estudo desenvolvido neste mesmo Campus XII por Couto (2021).

Esses estudos mostram a necessidade de o poder público garantir o meio de transporte universitário, pois fazem muita diferença na vida de alguns jovens de baixa renda. A condição financeira é um fator muito forte na decisão de seguir ou abandonar os estudos, seja para custeio do transporte diário ou para residir na sede do Campus XII. Nem todos têm condições de permanecer no curso em tempo integral, pois geralmente são estudantes-trabalhadores (ARROYO, 1991), que precisam realizar alguma atividade

profissional para gerar uma renda que possa custear seu acesso ao ensino superior e/ou contribuir com a renda familiar.

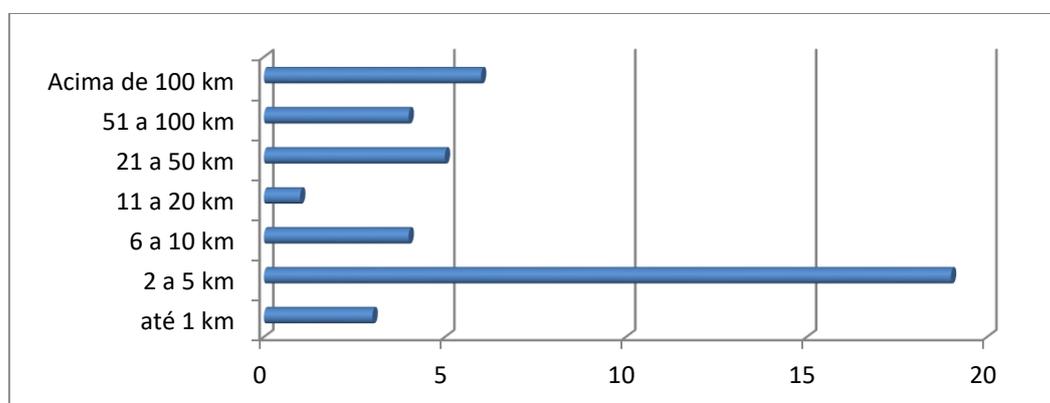
Tabela 17. Tempo e meio transporte para o curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| | Até 15 min. | Até 30 min. | Até 1 hora | Até 2 horas | Total |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| A pé | 1 (2,3%) | 7 (16,3%) | 3 (7,0%) | - | 11 (25,6%) |
| Bicicleta | | | | - | |
| Transp.próprio | 11 (25,6%) | 4 (9,3%) | 2 (4,7%) | - | 17 (39,5%) |
| Carona | - | - | - | - | |
| Custeio próprio | | | | | |
| Ônibus e vans | - | 1 (2,3%) | 3 (7,0%) | 4 (9,3%) | 8 (18,6%) |
| Transp. locado pela prefeitura | - | 1 (2,3%) | 2(4,7%) | 2 (4,7%) | 5 (11,6%) |
| Táxi/moto táxi | 1 (2,3%) | - | 1 (2,3%) | - | 2 (4,7%) |
| Total | 13 (30,2%) | 13 (30,2%) | 11 (25,6%) | 6 (14,0%) | 43 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

Os meios de transporte “bicicleta” e “carona” não foram citados, e o moto táxi é utilizado por menos de 5% dos participantes. O tempo atribuído para deslocamento até o campus é apenas de ida, e quando se soma ida e volta, dobra esse período. Por isso, muitos estudantes (14,3%) gastam em média 3 horas para ir e voltar do curso, percorrendo um trajeto de mais de 100 km. O trajeto mais apontado percorrido por 45,2% dos participantes para se deslocar até o campus é de 1 a 5 km. Os que percorrem menos de 1 km são 7,1%; os que percorrem de 5 a 10 km são 9,5%; de 20 a 50 km são 11,9%, e, de 50 a 100 km soma 9,5% das respostas dos participantes.

Gráfico 14. Distância da residência ao Campus XII, UNEB (2005-2018).



Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

A distância foi um dos fatores relatados pelos participantes, aliados a outros de ordem profissional e financeira para terem deixado o curso, conforme as falas de Flávio/Adm., Mirna/Pmat. e Messias/Adm.. Ao menos 26% deles residem em municípios acima de 50 km de distância. Não há como atestar que todos residem no perímetro urbano desses municípios, pois aqueles que habitam na zona rural enfrentam maiores dificuldades de locomoção. Ingressar e permanecer é um desafio para muitos, pois as opções em termos de cursos e instituição pública e gratuita em Guanambi é limitada à UNEB e ao IFBaiano. Segundo Tinto (1982), uma porcentagem grande de alunos que entra no ensino superior possui pouco entendimento dos motivos para estar lá, e não pensaram na escolha da instituição. Para muitos, o processo de escolha da instituição é aleatório, em muitos casos com base no mínimo de informações. Não é de admirar que, no início da carreira acadêmica, tantos alunos questionam as razões de seu envolvimento no ensino superior (TINTO, 1982).

O questionamento sobre sua presença no espaço acadêmico muitas vezes se encaminha para a decisão de abandonar ou desistir do curso. Um sentimento que resulta no abandono, muitas vezes sem retorno ao curso superior. Assim, o interesse em retornar ao curso que ora abandonou, e a situação acadêmica no momento de resposta ao questionário foi uma questão levantada para saber seus desejos e perspectivas no ensino superior.

Os participantes apontaram, em sua maioria (53,7%), que não têm interesse em retornar ao curso, e desse percentual, 34,1% já concluiu ou está matriculado em outro curso superior, enquanto 19,6% abandonaram definitivamente, não decidiram ou encontram-se em outra situação acadêmica. Aqueles em dúvida quanto ao retorno ao curso somaram 34,1%, e os que têm desejo de retornar são 12,2% (Tabela 18).

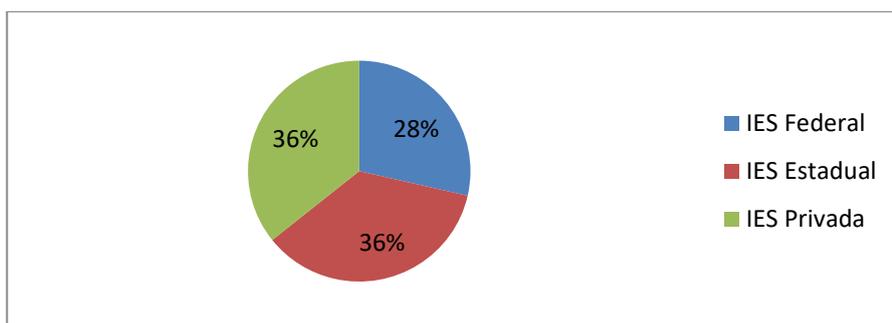
Tabela 18. Interesse em retornar ao curso x situação acadêmica atual da amostra de estudantes que abandonaram ou desistiram do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Interesse em retornar /Situação acadêmica | Sim | Não | Talvez | Total |
|--|------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| Abandono definitivo | 1 (2,3%) | 4 (9,3%) | 2 (4,7%) | 7 (16,3%) |
| Ainda não decidi | 2 (4,7%) | 3 (7,0%) | 11 (25,6%) | 16 (37,2%) |
| Frequentando outro curso | - | 8 (18,6%) | - | 8 (18,6%) |
| Concluí outro curso | - | 6 (13,9%) | 2 (4,7%) | 8 (18,6%) |
| Outra | 3(7,0%) | 1 (2,3%) | | 4 (9,3%) |
| Total | 6 (13,9%) | 22 (51,2%) | 15 (34,9%) | 43 (100%) |

Fonte: Organizada pelo autor, 2021.

A situação acadêmica mostrou que 36,6% ainda não decidiram se um dia retornarão ao curso, 14,6% abandonaram definitivamente, e 39% já concluíram ou estão frequentando outro curso. Assim, com base nessa amostragem, 53,7%, ao concluir ou está matriculado em outro curso, demonstram o exercício da mobilidade, pois mesmo em situação de abandono do curso de origem por alguma motivação, não deixaram de buscar outra possibilidade no ensino superior. As instituições de destino desses estudantes distribuíram-se de maneira equilibrada entre as IES federais, estaduais e privadas, e os cursos nas áreas de Saúde, Ciências Médicas, Engenharias e Licenciaturas. Os cursos citados respectivamente nas federais, estaduais e privadas foram: Enfermagem e Psicologia (UFBA), e Engenharia Elétrica (UFRB); Odontologia (UEFS), Medicina (UESC), Geografia, Biologia e Letras (UNEB); Engenharia Elétrica e Fisioterapia (UniFG), Arquitetura e Urbanismo (UNISO), Gestão Empresarial (FGV), e Administração (UNOPAR).

Gráfico 15. Opções de IES no exercício da mobilidade (2005-2018).



Fonte: Pesquisa de Campo do autor, 2021.

O percentual de 39% da amostra já ter concluído ou está matriculado no ensino superior indica uma linha de estudantes que estão aproveitando as oportunidades a partir do crescimento das IES federais, estaduais e privadas, e respectivamente o aumento das vagas no interior do estado da Bahia. A mobilidade é um fenômeno que ganhou maior intensidade com o crescimento das IES e ampliação das vagas no ensino superior público e privado, nos mais diversos rincões do país. Mas ganhou novos contornos com as possibilidades abertas com a inserção das notas do ENEM e do Sisu como mecanismos de seleção, ao lado do tradicional método do vestibular. Na Bahia, a ampliação das vagas deu-se a partir do crescimento dos cursos e IES⁸⁵ estaduais, federais e privadas. Assim,

⁸⁵ Cf.. Figura 2, p.98.

conhecer as motivações para o abandono do curso ou o exercício da mobilidade é o tema da próxima seção.

7.1 Análise das motivações para abandono do curso e exercício da mobilidade

As motivações para deixar o curso foram registradas por meio de cinco fatores para 15 respondentes, que deixaram o curso no exercício da mobilidade, classificados nas categorias acadêmica, pessoal, social e econômica. Um percentual de 35,0% da amostra realizou mobilidade (TINTO, 1982; RISTOFF, 1999) ao responder que já se titulou ou está matriculado em outro curso superior e/ou instituição. Assim, apontaram-se as razões que os levaram a optar por outro curso e/ou instituição. O fator mais forte voltou-se para a identificação com o curso, onde 40% apresentaram essa razão para mudar de curso. As questões de trabalho obtiveram um percentual (20%) enquanto razões para deixar o curso. As greves recorrentes na instituição também foram citadas por 13,3%, bem como as questões pessoais com o mesmo percentual como razão para o exercício da mobilidade. Questões financeiras e de saúde foram as razões com menor índice, com 6,7% cada, como motivação para deixar o curso superior de origem e ingressar em outro.

Tabela 19. Razões que levaram a optar por outro curso/instituição, Campus XII, UNEB (2005-2018).

| Razões para mudar de curso | (%) |
|-----------------------------------|------------|
| Identificação com o curso | 6 (40,0%) |
| Trabalho | 3 (20,0%) |
| Pessoais | 2 (13,3%) |
| Greve | 2 (13,3%) |
| Saúde | 1 (6,7%) |
| Finanças | 1 (6,7%) |
| Total | 15 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021.

Também ocorreu a opção de problemas de saúde como fator determinante para a mobilidade na aceção de 6,7% dos participantes, como diz Angela/Pmat:

Ao ingressar no campus XII, tive várias crises de ansiedade. Passava mal todos os dias no ônibus, e não conseguia assistir às aulas. Optei por estudar em um curso na minha cidade no Campus VI para ficar mais próxima da minha família, e não precisar me deslocar para outra cidade todos os dias. E assim a ansiedade diminuiu (ANGELA/Pmat).

Outras falas ilustram as motivações para deixarem o curso de origem no campus XII. Para Pablo/Adm.: *“na época fui convocado em outro curso que tinha maior similaridade profissional (UESB)”*. No entendimento de Rosa/Enf., a saída foi por conta da *“identificação com o curso, que também é da área da saúde, possibilidade de melhor ganho financeiro e facilidade de mercado de trabalho”*. As falas de Pablo/Adm. e Rosa/Enf. ilustram os depoimentos de um grupo que buscou outro curso pela similaridade ou identificação com a nova profissão. Esse grupo é formado por aproximadamente 35% da amostra que deixou o curso, e no exercício da mobilidade ingressou em outro que mais se identificava.

As questões estruturais e as greves também apareceram entre as razões para o exercício da mobilidade. As greves na UNEB são uma realidade diante das lutas da instituição por melhores condições de trabalho, valorização profissional, estrutura para qualidade do ensino, pesquisa e extensão. As razões dessa luta apareceram em 10% das assertivas como dizem respectivamente Jânio/Adm. e Marco/Pmat: *“Metodologia de ensino do curso de graduação”*, e *“Estrutura e qualidade de ensino da Universidade”*. Metodologia e estrutura de qualidade para o ensino são questões reivindicadas nas lutas docentes e discentes. São lutas legítimas, mas que comprometem a permanência discente. Como afirma outra aluna, a opção por outro curso foi em virtude da greve, situação do curso e do campus: *“deixei a UNEB na época que os próprios alunos fizeram greve em decorrência da situação do curso e do campus. Preferi retornar para minha cidade e fazer tentativa para Medicina”* (NÉIA/Enf.).

A saída da UNEB por meio do exercício da mobilidade foi uma realidade, ilustrada por esses depoimentos. Mas o abandono também teve na greve um teor motivacional: ao menos 10% dos participantes citaram os movimentos grevistas como influenciadores do abandono, seja por meio da evasão ou da mobilidade. Mas no depoimento de Anna/Adm., aparece ainda a politização do ambiente, atraso, falta de professores e imposição de ideias pessoais, na visão da estudante. É uma representação limitada, mas que merece atenção diante do número de evadidos nesse período. Anna/Adm. retrata, assim, sua visão sobre as greves e a estrutura do seu curso em um determinado período. Não cabe aqui aprofundar, mas merece atenção a forma como os estudantes referem-se às greves e à estrutura da instituição.

Ambiente extremamente político, inúmeras greves, atraso e falta de vários professores. Quando não estavam em greve, os professores interrompiam as aulas para falar da greve e queriam impor suas opiniões pessoais, sendo que tudo o que deveriam fazer era explicar a matéria. (ANNA/Adm.)

Por esta afirmação da estudante, observa-se que esse é um aspecto que pode influenciar na percepção sobre o curso e a instituição. Sobre este assunto, cabe lembrar que, enquanto universidade pública estadual, a UNEB não tem um percentual fixo da receita tributária líquida dos impostos arrecadados pelo estado, logo há uma oscilação orçamentária⁸⁶ a cada ano⁸⁷. Isso influencia a consecução das metas do Plano Plurianual da UNEB, ocasionando greves de tempos em tempos, como reforça Jânio/Adm. sobre suas motivações para abandonar o curso: “*Frequência de greves, falta de comprometimento dos professores, estudantes sem motivação*”.

Contexto semelhante foi visto na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde Paredes relatou que os estudantes reclamavam das greves prolongadas de professores:

As greves da Federal são de âmbito nacional e de solução mais lenta, provocando o desestímulo dos alunos (principalmente os dos primeiros anos), que se encaminham para atividades de trabalho ou para outros cursos noturnos de IES particulares, onde encontram maior segurança de continuidade e perspectivas claras do tempo de duração do curso (PAREDES, 1994, p. 17).

Embora sendo uma realidade grevista das IES federais, as estaduais baianas, em especial a UNEB, tem pontos de reivindicações semelhantes que perpassam, na sua maioria, pelas questões orçamentárias, salariais, direitos docentes e de infraestrutura.

Segundo Sena Júnior, então diretor sindical da Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia (AdUNEB),

Em dezembro de 2003, 20 anos depois da criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os docentes da instituição encontravam-se em greve. Era a terceira paralisação em quatro anos que se enfrentava com o todo poderoso governo carlista de Paulo Souto. Talvez justamente em função do embate que travavam contra o arrocho salarial, o desrespeito e o descaso com a educação praticados pelo governante de plantão (...). (SENA JÚNIOR, 2008, p.1).

⁸⁶ Cf. <https://portal.uneb.br/transparencia/orcamento-anual-da-uneb/>

⁸⁷ Ler mais: Boaventura (2009); Nogueira (2009); Fialho (2000; 2005).

Essa passagem mostra que as greves na instituição têm um forte histórico que remonta ao período de 1999 a 2003. Nesse período, a luta era contra o arrocho salarial, desrespeito e descaso com a educação superior estadual. Essa intensidade da luta docente continuou, mas com greves mais esparsas. Segundo a AdUNEB, de 2005 até 2021 ocorreram cinco greves docentes na IES. Dessas, algumas foram seguidas pelos discentes, como em 2011 e 2015, e outras pelos técnicos administrativos.

Tabela 20. Greves docentes na UNEB (2005-2021).

| Ano | Início | Término | Nº de dias |
|------------|---------------|----------------|-------------------|
| 2005 | 28 maio | 21 julho | 55 |
| 2007 | 11 maio | 14 agosto | 94 |
| 2011 | 14 abril | 16 junho | 63 |
| 2015 | 13 maio | 06 agosto | 84 |
| 2019 | 09 abril | 12 junho | 64 |

Fonte: Organizada pelo autor com base em dados da AdUNEB, 2021.

Em pesquisa realizada por Santos (2009), os informantes relataram que, quando há demora em concluir o curso de graduação na UNEB, os problemas são relativos à instituição, como as greves, e problemas voltados à preparação do discente antes da entrada no curso. Esse contexto remonta a algumas greves, onde o calendário acadêmico é aprovado, muitas vezes de forma apertada, diminuindo os dias de transição entre os semestres. Essa realidade da luta sindical e movimento estudantil na UNEB é constante desde a criação das universidades estaduais da Bahia.

A criação da UEBA fez o estado baiano assumir os encargos do financiamento da oferta de ensino superior, pois a União restringiu por mais de meia década os recursos para a UFBA. Essa responsabilidade está na constituição estadual que atribui ao estado a manutenção financeira integral de suas IES (MOTA JÚNIOR, 2016; FIALHO, 2012).

O financiamento público das UEBA é definido através de uma cota orçamentária com base em um percentual da Receita de Imposto Líquida (RIL), que nos últimos anos tem sido em torno de 4,9% da RIL. Esse percentual aplicado para as UEBA vem sendo bastante questionado pelas administrações das universidades, pelos movimentos sindicais de docentes, de técnicos, e, pelos estudantes, como insuficiente para atender as demandas administrativas e acadêmicas dessas instituições. Atualmente, o que se tem pleiteado é um percentual de, no mínimo, 7% da RIL para as UEBA [...].(MOTA JÚNIOR, 2016, p. 142).

Outro aspecto a ser considerado são os Decretos⁸⁸ Estaduais, que impõem limitações financeiras nos “[...] gastos públicos afetando diretamente a autonomia administrativa dessas instituições, impedindo o cumprimento de seus objetivos institucionais ou diminuindo a qualidade dos serviços prestados à sociedade” (MOTA JUNIOR; CONCEIÇÃO, 2016, p. 142). Essas dificuldades enfrentadas pela UNEB, no cumprimento de seus objetivos e serviços prestados à comunidade acadêmica a partir das limitações financeiras impostas por esses decretos, tem justificado as greves recorrentes na instituição em 2005, 2007, 2011, 2015 e 2019, com média de 72 dias de paralisação. As greves são um reflexo das condições estruturais da IES, e não é o único fator que motiva a mobilidade e o abandono, mas é uma forte razão, citada principalmente pelos estudantes dos bacharelados em Administração e Enfermagem. Isso mostra o perfil do estudante-estudante, que procura outra IES para seguir seus estudos ao invés da desistência.

A questão anterior procurou levantar as razões que motivaram a mudança de curso e/ou instituição. Na sequência, trata das razões que contribuíram para o abandono e a desistência, respondidas por aqueles que não saíram de imediato para outra opção de curso. São questões próximas, e suas respostas se complementam e ampliam a compreensão sobre os fatores e motivações principais que levam o estudante a evadir ou movimentar no ensino superior.

O ato de abandonar o curso traz consigo alguns fatores citados com maiores evidências. Os que mais apareceram nos depoimentos escritos dos estudantes para abandonar o curso, com maior evidência foram, as questões de trabalho, identificação com o curso e finanças. Há uma forte ligação entre trabalho e finanças que impede a conciliação com os estudos, pois cerca de 49% apontaram que a saída do curso tem a ver com seu trabalho e as finanças, conforme tabela a seguir.

⁸⁸ Decreto Estadual Nº 10.052, de 17/07/2006 – estabelece o limite das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas; Decreto Estadual Nº 12.583, de 09/02/2011 – estabelece procedimentos específicos sobre a execução orçamentária e financeira; Decreto Estadual Nº 10.078, de 28/08/2006 – ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas; Decreto Estadual Nº 14.682, de 31/07/2013 – estabelece o limite de despesas de manutenção, de projetos e atividades finalísticas; Decreto Estadual Nº 10.133, de 26/10/2006 – ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas; Decreto Estadual Nº 14.710, de 14/08/2013 – estabelece medidas para a gestão das despesas e controle do gasto de pessoal e de custeio; Decreto Estadual Nº 10.207, de 29/12/2006 – ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas; Decreto Estadual Nº 15.624, de 29/10/2014 – estabelece diretrizes para a transição de governo e suspende diversas despesas públicas de custeio.

Tabela 21. Razões que levaram a abandonar, desistir ou transferir do curso, Campus XII, UNEB (2005-2018)

| Motivos para abandonar, desistir ou transferir de curso | (%) |
|---|-----------|
| Trabalho | 11 (26%) |
| Finanças | 6 (14%) |
| Identificação com o curso | 9 (21%) |
| Família | 3 (7%) |
| Saúde/doença | 4 (9%) |
| Greve na IES | 4 (9%) |
| Questões pessoais | 4 (9%) |
| Outros | 2 (5%) |
| Total | 43 (100%) |

Fonte: Pesquisa de campo do autor, 2021

O depoimento de Acácia/Adm.: *“o maior motivo foi financeiro, pois não conseguia tirar xerox. Não tinha um real no bolso”*. Segundo outro participante, o motivo que o levou a abandonar o curso foi a *“necessidade de trabalhar para ajudar` minha mãe, além de não ter como me sustentar em Guanambi, visto que o curso era integral e dificultava um trabalho”* (MÁBIA/Enf.). *“Por motivos financeiros e, decidi, também dedicar meu tempo para resolver um assunto pessoal.”* (LEONEL/EF), foi o depoimento de outro participante.

No depoimento de Antonio/Pmat., o fator econômico e trabalho foram decisivos para o abandono do curso. Segundo ele,

A opção por outro curso foi no momento em que fui aprovado em dois processos seletivos conhecidos como REDA, no estado da Bahia. Como já tinha concluído a licenciatura em Geografia antes de iniciar o curso de Pedagogia, fiz seleção e passei. Saí do último curso para tomar posse nas vagas, e como a escola fica em um município com cerca de 330 km de Guanambi, optei em desligar-me. Outro fator importante para a saída do curso de Pedagogia foi o fator econômico. Fui o primeiro da família a ter um curso superior e conseqüentemente a ajudar meus familiares a partir do emprego na rede estadual de educação (ANTONIO/Pmat.).

Notamos, nesses depoimentos, que os fatores financeiros e trabalho são os que os participantes mais evidenciam, (PADILHA, 2015; AMARAL, 2013), seja pela falta do dinheiro para compra de insumos necessários ao curso ou aquisição de alimentos necessários à sobrevivência. Neste último depoimento, o fator econômico não é somente

no sentido de frequentar um curso superior, mas de utilizar os conhecimentos adquiridos na primeira graduação para gerar renda que possa ajudar seus familiares.

No depoimento de Sara/Pmat., surge uma série de fatores para o abandono do curso. *“Meio de transporte, situação financeira, não me identificar com o curso, o mesmo era minha segunda opção. Fiquei perdida no curso, muitas informações e muitos afazeres na primeira semana. Não estava conseguindo conciliar com o trabalho”*(SARA/Pmat.). Transporte, finanças, identificação com o curso, muitas atividades e conciliação entre estudos e trabalho. Foi uma dura realidade para Sara/Pmat. essa primeira semana de curso, tanto que a partir de sua experiência expõe sua sugestão: *“Na minha opinião, deveria ter mais apoio e companheirismo dos colegas e mestres. No meu caso, fiquei muito perdida com tantas informações e tarefas”*. (SARA/Pmat.).

Na compreensão de Tinto (2015), saber quando o suporte é necessário para o aluno não é uma tarefa fácil. É por essa razão que muitas instituições implementaram sistemas de alerta precoce para sinalizar professores e funcionários sobre as necessidades dos alunos. Isso permite uma intervenção rápida antes que suas necessidades minem a motivação e sua persistência. A palavra-chave é antecipação, segundo Tinto (2015), pois as necessidades iniciais dos alunos, se ficarem sem solução, tendem a prejudicar sua autoeficácia⁸⁹ e o seu desempenho.

O apoio social da instituição por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico⁹⁰ (NAAP), seus gestores e professores é outro fator importante que contribui para sua persistência, especialmente os alunos de primeira geração no ensino superior e de baixa renda, e aqueles que frequentam meio período ou têm outras responsabilidades fora do campus. Esses alunos muitas vezes têm dificuldade em gerenciar a tarefa de ir para o ensino superior. Esse parece ser o caso de Sara/Pmat. na sua primeira semana de aula. Deduzimos que faltou o apoio dos colegas e professores para ajudar no gerenciamento de tantas informações. Talvez não somente Sara/Pmat., mas também

⁸⁹A autoeficácia é normalmente definida como a crença de uma pessoa em sua capacidade de ter sucesso em uma situação específica ou em uma tarefa específica. É uma manifestação de como os indivíduos passam a se perceber a partir de experiências e interações com outras pessoas e sua capacidade de ter algum grau de controle sobre seu ambiente (*locus* de controle) (BANDURA (1977, 1994 *apud* TINTO, 2015, p.3).

⁹⁰ Segundo seu Regimento, é um órgão vinculado ao Departamento, criado para atender os artigos 62 e 68 do Regimento Geral da UNEB. Sua finalidade é contribuir para o aperfeiçoamento e formação profissional dos docentes, estudantes, técnicos e pessoal de apoio que constituem o Campus XII, através de programas, cursos e projetos como estratégia de gestão na oferta de oportunidade de vivências que potencializem para que o ensino e demais serviços prestados à comunidade tenham sua eficácia elevada.

outros colegas silenciados pelas condições, talvez alunos de baixa renda e primeiro da família no ensino superior.

Ainda segundo Tinto (2015),

Suporte à parte, o desempenho acadêmico também é afetado pela natureza das salas de aula nas quais os alunos participam. Dois atributos de salas de aula que nos preocupam aqui são as pedagogias que moldam a forma como os alunos se envolvem na aprendizagem e as atitudes e valores das pessoas na sala de aula, em particular o corpo docente⁹¹ (TINTO, 2015, p.7, tradução nossa).

Essas preocupações do autor trazem a questão da natureza da sala de aula, as pedagogias e os valores que permeiam o currículo e as práticas docentes e discentes. A superação das dificuldades dos alunos na chegada ao ensino superior perpassa pelas ações de acolhimento e acompanhamento, principalmente no primeiro ano de curso, como diz Tinto (2015).

Os depoimentos de Mábia/Enf., Leonel/EF, Acácia/Adm., Antonio/Pmat. e Sara/Pmat. mostram a necessidade e a ideia-força que marca as relações de trabalho e finanças nas condições de vida dos estudantes, e as dificuldades para conciliar suas práticas profissionais com os estudos. Nas respostas dos estudantes, 37% afirmaram que a motivação para evadir ou deixar o curso perpassa pela necessidade de trabalhar e pelas finanças, e que nem sempre conseguem conciliar as atividades profissionais com o horário do curso superior. Esse gerenciamento das responsabilidades profissionais externas ligadas diretamente aos estudos é bem mais difícil para os estudantes que residem em municípios da região, e que precisam deslocar diariamente para o campus.

Para Vargas e Paula,

Parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte do insucesso quanto às taxas de conclusão de nossos alunos recai sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias, os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis. (VARGAS; PAULA, 2013, p.568).

⁹¹ “Support aside, academic performance is also affected by the nature of the classrooms in which students participate. Two attributes of classrooms that concern us here are the pedagogies that shape how students engage in learning and the attitudes and values of those in the classroom, in particular the faculty” (TINTO, 2015, p.7).

Esses depoimentos ilustram a dura decisão de alguns estudantes em escolher entre a vontade de estudar, e a necessidade de trabalhar, principalmente nos cursos diurnos de Educação Física e Enfermagem. Como visto em relação ao local de moradia dos estudantes da amostra, a distância também é um fator que os levam a repensar a própria vida estudantil no ensino superior, pois aproximadamente 69% dos estudantes evadidos ou transferidos são naturais, na sua grande maioria, de municípios vizinhos. E no contingente da amostra, 36% afirmaram que não residia em Guanambi, sede do campus XII da UNEB.

Se as razões vistas para deixar o curso permearam as relações entre finanças e trabalho, a questão da distância e dificuldade de conciliação com os estudos acadêmicos foram situações abordadas pelos estudantes para o abandono ou a mobilidade do curso. Como diz um participante das razões para deixar o curso, foi a *“longa distância entre o local de trabalho e a instituição de ensino, impossibilitando o deslocamento diário. Impossibilidade de conciliação de tempo entre trabalho e curso presencial”*. (FLÁVIO/Adm.). Na compreensão de Matias/Pnot., a motivação para deixar o curso foi *“não conciliar horários de trabalho e estudos”* (MATIAS/Pnot.). Para Lana/EF e Belo/Pnot., suas razões para abandonar o curso foram: *“tive que trabalhar para me manter e o horário do curso era incompatível com minha necessidade”*(LANA/EF.). *“Dificuldade de conciliação dos horários de estudo e trabalho”* (BELO/Pnot.).

Durso (2015) encontrou significância para ocorrência da evasão nas variáveis origem e condição financeira familiar, e a inserção no mercado de trabalho iniciou antes da entrada no curso. Os evadidos mostraram ter dificuldade para conciliação das atividades profissionais e acadêmicas (DURSO, 2015; GERBA, 2014; GAIOSO, 2005).

Segundo Tinto (2015), a crença dos alunos em sua capacidade de ter sucesso na faculdade não se refere apenas a um aspecto acadêmico. Sua percepção acerca da capacidade de gerenciar a frequência ao curso e outras responsabilidades externas é uma das razões para que sejam menos propensos a concluir o curso. Esse caso se aplica aos estudantes que trabalham e que têm famílias que dependem dos seus ganhos financeiros, principalmente aqueles de baixa renda, e primeira geração da família na universidade. (TINTO, 2015).

O trabalho de Adachi (2009), na UFMG, mostrou que o perfil do estudante trabalhador é mais desfavorecido economicamente frente aos demais, e que em 80% dos casos de evasão analisados, o perfil socioeconômico do evadido é mais baixo que do estudante formado. Estudos semelhantes apontaram que a evasão está ligada às

dificuldades financeiras, familiares, cursos com dois turnos diários, tempo para conciliar estudo e trabalho (CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2017; BARLEM et.al. 2012; MACEDO, 2012; GERBA, 2014; SLHESSARENKO, 2016; MACIEL DE SOUZA, 2014; ADACHI, 2009; ANDRIOLA, 2009; TINTO, 2015;1982).

Segundo Arroyo (1991, p.27), o trabalhador estudante, desde a educação elementar à universidade, só trilha o percurso escolar à noite. Essa dura realidade acontece no Brasil, e em instituições do interior do país é ainda mais crítica em virtude do nível socioeconômico dos estudantes e da família. Arroyo (1991) questiona o papel das IES em relação aos trabalhadores. Segundo ele,

O que oferecer aos trabalhadores que chegam à universidade? É fácil perceber que o que lhes é oferecido é insuficiente. Em geral são oferecidos cursos fáceis, centrados numa formação difusa, com baixa densidade teórica. São cursos onde predomina o praticismo. A maioria dos professores trabalham como profissionais em suas áreas e à noite transmitem seu saber prático. Com um mínimo de atenção às falas dos mestres e com a leitura de algumas apostilas soltas dá para acompanhar esses estudos (ARROYO, 1991, p. 25).

É um argumento do início dos anos de 1990, mas o que dizer em relação ao início da década de 2020? As ideias de Arroyo (1991) ainda se fazem presentes neste estudo no Campus XII, pois nos depoimentos, principalmente de Jânio/Adm., Marco/Pmat. e Néia/Enf., as condições estruturais e pedagógicas aparecem como questões a serem repensadas diante da realidade do curso noturno, formado por significativo número de “trabalhadores-estudantes”, e “estudantes-trabalhadores” (ARROYO, 1991). Em pesquisa citada por Arroyo (1991), no início dos anos de 1990, 80% dos estudantes que estudam na universidade à noite trabalhavam, e iniciaram sua vida profissional com menos de 18 anos. Isso mostra que é mais frequente e precoce a entrada dos jovens no mercado de trabalho, e, por consequência, acabam se tornando trabalhadores-estudantes (ARROYO, 1991).

Temos no Brasil a figura do trabalhador-estudante que só pode percorrer o percurso escolar à noite, desde a educação elementar à universidade. Insistimos, o trabalhador-estudante e o ensino noturno são inseparáveis enquanto fenômenos sociais. Melhor, são a expressão dos vínculos cada vez mais estreitos entre trabalho e estudo, vínculos historicamente tensos e difíceis de equacionar (ARROYO, 1991, p.23).

Essas reflexões de Arroyo (1991) têm 30 anos, e o problema do trabalhador-estudante ainda é uma questão tensa e responsável pela saída de muitos estudantes do ensino superior, principalmente os cursos noturnos. No Campus XII, essa realidade mostra que o fator principal para a evasão é o trabalho, e a dificuldade em conciliar tempo de estudo e tempo de trabalho, como ilustram as assertivas dos estudantes Flávio/Adm., Matias/Pnot. e Lana/EF.

Tavares (2010), em estudo realizado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mostrou que 77,2% das alunas que cursam Pedagogia são trabalhadoras no turno inverso ao curso e assalariadas, e 68,4% sentem dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho, 68,4% recebem salários precários e contribuem para a renda familiar, sendo que em 31,6% estão aquelas estudantes que não trabalham e não têm como contribuir com a família. Ainda no estudo de Tavares (2010, p.27), “deixar de trabalhar para se dedicar ao curso não se apresenta como uma escolha individual, pois a necessidade de manutenção da vida própria e de familiares se expressa como uma força imediata que se confronta com o desejo de ter continuidade nos estudos”.

Nessa linha, constatação semelhante foi vista nos trabalhos de Gerba (2014) e Macedo (2012), onde os estudantes evadidos afirmaram que o fator mais forte para deixar o curso foi a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho de Kussuda (2017) mostrou que a evasão está ligada ao fato de a maioria dos ingressantes ser constituída de alunos-trabalhadores, oriundos de classes economicamente menos privilegiadas.

Percebemos que a palavra trabalho permeia o discurso de todos os participantes citados, seja em termos financeiros, distância, conciliação trabalho e estudos, e a própria necessidade profissional para se manter e ajudar a família. Outro fator presente nas respostas foi a questão familiar voltada principalmente para o cuidado com os filhos. Nas palavras de Salete/Pnot., ela diz: *“tive que escolher entre o trabalho, cuidar de minha filha, ou estudar. Não tinha ninguém para cuidar da minha bebê, minha mãe tinha um [problema de saúde]. Foi uma escolha dolorosa. Eu gostava do curso!”*. Para Edna/Pnot., que reside em uma vila na zona rural: *“família. É muito distante e devido ter filhos e esposo, não conseguia conciliar as duas coisas”*. Nas palavras de Lira/Pmat.: *“não tinha com quem deixar minha filha de 7 anos, ela ia comigo e estava muito cansativo”*. Nesses depoimentos, observa-se que as mães não podem exercer o seu direito de estudar no ensino superior em virtude dos filhos, pois as condições financeiras não permitem o

usufruto da educação infantil privada, já que não há essa garantia no serviço público. Logo, a opção é evadir.

O estudo de Andriola (2009) também chegou a esse achado no aspecto família e ao menos 20% dos depoimentos mostraram certa desmotivação e necessidade de cuidar dos filhos menores, e isso fomentou o abandono do curso na UFC. Outro achado acerca dos motivos para o abandono dos cursos por estudantes da UFC foi a “Incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo” (ANDRIOLA, *et.al.*, 2005, p.3).

Um aspecto que chama atenção nessas falas são os estereótipos historicamente construídos sobre os papéis de gênero⁹², onde o cuidado dos filhos e dos pais idosos recaem sobre as mulheres, mães, filhas. Como diz Chies (2010, p. 513), “(...) o ‘cuidar de’ subordina as mulheres à vida privada, aos cuidados das crianças e do idoso adoentado”.

“Os problemas de transição podem ser igualmente graves para jovens rurais que frequentam universidades de grandes cidades e para indivíduos de minorias e/ou famílias desfavorecidas que frequentam instituições majoritariamente de classe média”⁹³ (TINTO, 1982, p.10, tradução nossa). O autor refere-se ao contexto das grandes cidades americanas, mas ao trazer para nosso contexto, percebe-se que Guanambi é uma cidade de porte médio. É o maior centro regional no entorno de aproximadamente 30 municípios, e é a cidade mais procurada na região em termos de instituições de ensino superior. E a UNEB, enquanto instituição pública que recebe estudantes, na sua grande maioria das camadas de baixa renda, carece da integração social e acadêmica por meio de políticas e programas institucionais nesse processo de transição. Assim, políticas de inclusão dos filhos das estudantes na universidade são uma necessidade.

Marques (2019) pesquisou jovens mulheres rurais e universitárias da UNEB, e argumenta que o ensino superior “no interior dos interiores” é uma prova estrutural pelas suas condições interseccionais.

⁹² Ler mais: Jaggar, 1997; Tronto, 1997.

⁹³ “The problem of making the transition to college is common to a variety of new students, not only to those moving from high school to large, residential campuses; it is no less important an issue, for example, among those institutions serving large numbers of nontraditional students. For the older learner returning to college, the transition between the adult world of home or work and the youthful domain of the campus can be quite traumatic. Transition problems can be equally severe for rural youth who attend large city universities and for individuals from minority and/or disadvantaged backgrounds who attend largely middle-class, majority institutions. For this last group, the social skills required for establishing membership in the majority culture of the institution are not part of the customary social repertoire, and becoming integrated into the social and academic mainstream of the institution is even more important for continued educational participation than it is for students from majority origins” (TINTO, 1982, p.10).

Esse nível de ensino no Brasil, embora um direito, apresenta-se como uma prova para jovens da roça como as participantes desta pesquisa, cujo perfil se constitui pelas condições juvenis interseccionadas: idade; do interior dos interiores; negras; pobres e mulheres. Essas condições juvenis se entrecruzam nas experiências de acesso e também de permanência das jovens da roça no Ensino Superior de modo que esse é experimentado em muitas situações mais que uma prova, como provação (MARQUES, 2019, p. 320).

A realidade dessas jovens é a realidade de muitos alunos que abandonam o curso por não conseguirem se integrar social e academicamente, mas também por fatores externos que dificultam o acesso, deslocamento e a permanência. O perfil – serem negras, pobres e mulheres – aparece entre os participantes do Campus XII, pois 58,1% da amostra são mulheres, e, nesse percentual, 39,5% se identificam como pardas e pretas, e 18,6% da cor branca, conforme mostrado anteriormente na tabela 13.

As condições pessoais das mulheres em termos de seus papéis de gênero e cor mostram que as dificuldades familiares em frequentar o curso são significativas, pois a questão da garantia ao direito à creche ainda não é uma realidade para muitas crianças. Mesmo rompendo a barreira da distância para estar no curso, não há, no Campus XII, uma creche como um espaço de formação dos estudantes de Pedagogia. Há uma brinquedoteca⁹⁴, inaugurada em 2018, que procura atender os filhos dos alunos, professores e funcionários, mas ainda em fase de expansão devido ao período de fechamento do campus em virtude da covid-19, mas com limitações em termos funcionários e idade das crianças.

É um desafio para o campus e a universidade a garantia dos cuidados necessários aos filhos dos membros da comunidade acadêmica, principalmente filhos e filhas das estudantes, pois com base em observações no cotidiano do campus, é comum a presença de crianças que acompanham suas mães nas dependências da instituição, e em alguns casos dentro da classe, ou que deixam a aula antes do término para buscar os filhos na escola (COUTO, 2021). É a realidade vivida pelas estudantes do Campus XII que precisam dividir a atenção entre os estudos e o cuidado com os filhos, principalmente em

⁹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, orientam a constituição de um núcleo de estudos básicos para discutir questões voltadas à ludicidade no contexto da formação profissional. Não há no documento menção explícita que tenha no núcleo uma “brinquedoteca”, mas a de considerar que a constituição desse espaço lúdico é uma necessidade enquanto instrumento de articulação acadêmica, de pesquisa, extensão e prática educativa como diz a alínea k, inciso I, Art.6º., além de constituir como um dos pontos de avaliação dos cursos de Graduação em Pedagogia.

idade escolar. Por ser um fato conhecido dos professores e estudantes, não há mais estranhamento quando a estudante deixa a classe antecipadamente.

A falta de identificação com o curso, na percepção de 23% da amostra, foi a terceira maior motivação citada pelos participantes para abandonarem ou movimentarem. Mesmo não sendo sua melhor opção de curso, muitos estudantes permaneceram matriculados até a aprovação em outro curso ou se transferir. Seus depoimentos breves ilustram essa decisão. Léo/Enf. e Juarez/Pnot. formularam a mesma resposta: *“não me identifiquei com o curso”*, mas Léo/Enf. acrescenta ainda, *“foram muitas paralisações e períodos em greve que minaram minha permanência no curso. Se o curso fosse apenas um período (matutino ou noturno), eu teria ficado”*. Léo/Enf. abandonou o curso e foi fazer engenharia em uma IES privada. Para Kaio/Adm., o motivo de deixar o curso foi *“ter passado no curso de interesse”*, pois *“foi interesse, desde o princípio, fazer Engenharia”*, e assim fez a mobilidade para uma IES federal. Bil/Enf. tinha interesse em fazer os dois cursos, mas a *“impossibilidade de fazer os dois ao mesmo tempo”*, o levou a optar por aquele que tinha *“melhor salário e maior identificação”*. Para outro estudante, o abandono aconteceu *“depois de cursar quatro semestres. Pensava que o curso não contemplava aquilo que queria no momento.”* (JULIO/EF). Ainda segundo os depoimentos de Fran/Enf. e Mirna/Pmat., as motivações para o abandono foram: *“não era um curso que me identificava”* (FRAN/Enf.); *“falta de tempo, distância da faculdade e não me adequei ao curso”* (MIRNA/Pmat.).

Esses depoimentos mostram que parte significativa da evasão ou da mobilidade discente tem suas raízes na não identificação com o curso do Campus XII, seja pela falta de opções de curso, escolha precoce, instituição possível ou outras motivações. Evidenciamos que o curso serviu de transição para a mobilidade de um grupo; para outros, a decisão do abandono deixou uma lacuna em termos de vagas ociosas, mas pode ter contribuído em algum aspecto de sua formação, como mostra o estudo de Sá (2019, p.160), que *“o abandono decorrente de decepção com o curso pode ser um ajuste em sua trajetória universitária, e não a deserção do sistema”*, pois *“quando se descobre que se está no caminho errado, não faz sentido seguir adiante, mas sim recalcular a rota”* (SÁ, 2019, p.162).

A falta de identificação com o curso de Biologia da UESC foi o trabalho de Simões e Mendes (2020). Os autores constataram que a falta de identificação com o curso foi um dos fatores para o abandono, e a razão foi a desvalorização social da Licenciatura (SIMÕES; MENDES, 2020). No estudo de Silva *et.al.*, (2012) a principal causa da evasão

dos estudantes de Educação Física foi a escolha do curso de graduação de forma equivocada e precipitada pelo aluno.

Problemas de saúde foram outros fatores que motivaram o abandono do curso. Um percentual de 9,3% dos participantes alegou que abandonou o curso por problemas de saúde. Nesse grupo, ao menos duas abandonaram o curso, e reingressaram em outro em cidades diferentes. No depoimento de Valda/Pnot., ela diz que o motivo do abandono foi *“o processo de doença e a perda da minha mãe”*, e ainda sugere: *“disponibilidade de apoio psicológico para o aluno, principalmente quando se trata de um curso na área de saúde”*. Para Silvia/Enf., o abandono foi resumido em duas palavras fortes: *“problemas de saúde”*. No caso de Angela/Pmat., ela conseguiu fazer a mobilidade para outro curso na cidade onde reside. Segundo ela, o abandono voluntário teve como motivação as *“crises de ansiedade diárias. A ansiedade deve ser tratada pois é uma doença. Quando comecei a ter, disseram que era frescura minha, e eu acabei desistindo do curso, porque não aguentava mais”*.(ANGELA/Pmat.). Para Laide/Enf., o que a levou a abandonar o curso foi a falta de assistência do Campus XII para seu problema de saúde. Laide/Enf. diz assim: *“uma das questões é que tenho deficiência visual e a UNEB me negou a assistência necessária para terminar o curso”*.

Problemas de saúde fogem, até certo ponto, da alçada acadêmica, mas é uma motivação presente na dinâmica da universidade. O problema não atinge somente a pessoa do aluno, mas também o conjunto familiar. Assim, os reflexos dos problemas de saúde influenciam na aprendizagem e na decisão do aluno de permanecer ou evadir. Assim, houve menção da necessidade de assistência instrumental e psicológica por parte da instituição como ação da assistência estudantil para amenizar os problemas de saúde familiares, que refletem no desempenho dos estudantes. O Campus XII dispõe de atendimento psicológico, mas nem todos conseguem se adequar aos horários em virtude da distância, por residir em outro município ou pela dinâmica das aulas.

O atendimento psicológico é uma das ações da assistência estudantil, que engloba uma série de ações da instituição em favor do bem-estar dos estudantes. Assim, o apoio psicológico necessário aos casos de estudantes com problemas na família, ansiedade, estresse, precisa atender também aqueles que chegam com muita timidez à universidade, e que apresentam dificuldades de integração acadêmica e social. A timidez e a dificuldade de expor e participar das aulas foi um sentimento relatado por 4,6% da amostra, e foi fator determinante para uma estudante deixar o curso. Segundo Zana/Enf., o motivo do abandono foi a *“dificuldade de me expor (apresentar seminário, dialogar com colegas e*

professores), timidez”. Outro caso também teve a motivação financeira acompanhada de fatores emocionais, dificuldades e limitações para enfrentar o público. Assim diz ela, “*motivo financeiro e também por problemas emocionais, pois tenho muita dificuldade em falar em público*” (JULY/Enf.).

Esses casos ilustram a necessidade de acompanhamento da instituição para diagnosticar a tempo as principais limitações dos estudantes para sua integração acadêmica e social, principalmente nas primeiras semanas de aula (TINTO, 1982). Os estudos de Belletati (2011) apontaram a necessidade de repensar os aspectos pedagógicos das avaliações, currículo, atividades de aprendizagem e outras que favoreçam a convivência acadêmica para integração e afiliação do estudante que chega ao ensino superior.

Marques (2019), no seu estudo, percebeu que a estudante precisa usar muitos suportes para ter acesso ao ensino superior, e a instituição pode ser um a partir das políticas de assistência estudantil. Esse suporte é importante para acesso e permanência, mas é preciso ampliar o debate e ouvir os estudantes que usufruem desse direito para refinar as políticas e facilitar o alcance daqueles que mais precisam (MARQUES, 2019). Assim, as políticas de assistência estudantil são um diferencial, mas que precisam ser apresentadas e disponibilizadas no menor espaço de tempo possível para os “novos” estudantes, que estão chegando na universidade (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014).

Essas políticas precisam ser acompanhadas por ações de acolhimento da instituição na primeira semana, como acontece no Campus XII, com a Semana do calouro, organizada pelos Diretórios Acadêmicos (DA's) dos cursos. Porém, a partir daquela primeira semana de acolhimento, os estudantes carecem de acompanhamento e diagnóstico por profissionais especializados da instituição para detectar os fatores que dificultam a integração acadêmica e social na classe e na instituição.

Para Ferreira (2017), o recurso da Semana de Acolhimento da UFSB, associado a outros mecanismos adotados por outras universidades baianas, pode, de algum modo, colaborar para combater a ociosidade de vagas e a evasão na universidade, além de induzir uma autorreflexão acerca dos objetivos e modelos de construção do conhecimento universitário. Para ele, a permanência não pode ser vista apenas como uma palavra solta ao vento. A demanda de estudantes carece de instrumentos de reflexão constantes, materiais e estruturais, voltados para a recepção e acompanhamento destes novos estudantes.

A localização deste estudante em específico, herdeiro de uma tradição familiar onde o capital cultural universitário não existe, deve ser realizada logo após a seleção por meio do SISU [vestibular]. Um contato acolhedor por parte da universidade pode ser o divisor de águas entre matricular-se ou não (FERREIRA, 2017, p.305-6).

Na compreensão de Tinto (2015), o apoio social também é importante para a persistência de alguns alunos, principalmente aqueles de baixa renda, primeira geração na universidade e que têm outras responsabilidades além do campus. Programas de compartilhamento de experiências, aconselhamento e monitoria podem ser úteis enquanto apoio social.

O autor chama atenção para a dinâmica das aulas e as formas como os professores coordenam essas atividades. O uso de recursos diversos facilita o envolvimento da classe nas comunidades de aprendizagem, e é uma estratégia de acolhimento e reconhecimento das diferenças na classe. Segundo Pereira (2010), em estudo sobre avaliação da aprendizagem no Campus XII, detectou que o planejamento pedagógico, o diálogo, a participação e a interação entre professor e alunos são as bases para uma boa aula. Uma boa aula,

ultrapassa a simples 'transmissão' de conteúdos para se tornar um momento de construção do conhecimento, embora a timidez, falta de embasamento teórico e medo de ecoarem suas vozes sejam elementos ainda presentes na classe que impedem uma participação ativa de mais da metade dos alunos nas aulas (PEREIRA, 2010, p.172).

Como visto, a timidez é um sentimento que aparece como elemento que inibe a participação nas aulas, e pode ter como consequência o abandono, como fizeram Zana/Enf. e July/Enf.. Essas situações merecem ações pontuais desde o ingresso dos estudantes no curso. Quanto mais cedo diagnosticar as especificidades individuais, mais pontuais serão as ações da instituição em forma de assistência estudantil. As políticas de assistência estudantil já são uma realidade na instituição, mas é preciso ampliar gradativamente, em termos de valores e alcance, para chegar aos estudantes que mais precisam, principalmente aqueles que residem mais distantes do campus e em situação de vulnerabilidade social. Não somente assistência financeira, por meio de bolsas, mas também assistência psicológica e acompanhamento especializado.

A mudança de cidade ou estado também foi um fator motivacional para deixar o curso. Pelo menos 7% dos estudantes da amostra afirmaram que sua saída foi por conta

da mudança, seja por questões profissionais ou mobilidade para outro curso/instituição. Segundo Benes/Adm., a saída foi por “*mudança de curso e estado*”. Nas palavras de Késia/Pmat., a gravidez contribuiu para sair, pois teve que mudar de cidade: “*engravidei, mudei de cidade*”. Nessa linha, o caso de Messias/Adm. foi por questões profissionais, e mudança de cidade. O motivo do seu abandono é que “*fui aprovado e convocado no concurso (...) distância de 470 km da cidade de origem [Guanambi]. Na nova cidade de moradia, não possuía o curso de administração, me obrigando a abandonar o curso*”.

A mudança de cidade também possui uma representação na percepção dos estudantes da amostra. Se tomarmos aproximadamente 7% do total de estudantes que evadiram ou realizaram mobilidade no período de 2005 a 2018, teremos um número significativo de casos de estudantes que mudaram de cidade, na sua maioria por questões profissionais. Essa realidade foge da alçada do campus, mas é um ponto positivo de mobilidade profissional e discente.

Segundo Tinto (1982), do ponto de vista institucional, existem alguns períodos críticos na carreira do aluno no momento que as interações entre indivíduo e instituição caminham para o abandono do curso. É no processo de inscrição e no primeiro contato com a instituição que as impressões do aluno são formadas para a pré-entrada.

Tinto (1982) argumenta que “a formação de expectativas irrealistas ou equivocadas sobre a qualidade da vida estudantil ou acadêmica pode levar a decepções precoces e pode desencadear uma série de interações que levam ao abandono⁹⁵” (TINTO, 1982, p.9, tradução nossa).

Neste estudo, as decepções descritas pelos estudantes podem ter ocorrido com as dificuldades que, por exemplo, July/Enf. e Zana/Enf., que não conseguiram superar o medo de falar em público, e outras impressões que facilitaram a não identificação com o curso. No processo de transição, carece da difícil separação de normas, hábitos e padrões de afiliação do passado para construir novos comportamentos adequados ao contexto do ensino superior (TINTO, 1982, 2015; COULON, 2017).

Na compreensão de Tinto, “para praticamente todos os alunos, o processo de separação do passado é pelo menos um pouco estressante e as dores de se separar pelo menos temporariamente desorientador” (TINTO, 1988, p.443 Tradução nossa). Para alguns, esse processo de separação pode influenciar na sua persistência na faculdade, ou

⁹⁵ “The formation of unrealistic or mistaken expectations about the quality of student or academic life can lead to early disappointments and may set in motion a series of interactions leading to dropout” (TINTO, 1982, p.9).

pode levar ao abandono. Sair do seio de suas famílias é um outro desafio para os jovens, e, nessa transição, segundo Tinto (1982), nem todos conseguem fazer de forma independente.

Não surpreendentemente, é durante este período de transição que o abandono é frequente, mas é aqui que as instituições podem fazer muito para prevenir precocemente a saída. Intervenções relativamente simples por parte da instituição podem ter um impacto imediato e duradouro na retenção do aluno⁹⁶ (TINTO, 1982, p.10).

O problema da transição para o ensino superior, conforme Tinto (1982), é comum a uma variedade de novos alunos, não apenas os jovens do ensino médio, mas também para os alunos mais velhos voltando ao curso superior. Pode ser traumática a transição entre uma realidade do adulto acostumado com a realidade de casa ou do trabalho e, de repente, se deparar com o domínio juvenil do campus. A amostra de ex-alunos do Campus XII apontou que mais de 60% dos participantes estão entre os 28 e 45 anos de idade. São alguns adultos que fizeram um curso superior, e outros que não veem perspectiva em retornar, uma vez que 46,5% já são casados e trabalhadores, e deduzimos ser um fator que dificulta o retorno à universidade. Entre o total de estudantes evadidos ou que realizaram mobilidade, 800, o curso de Pedagogia noturno é o que possui a maior média de idade no ingresso, 26,3 anos, seguido do curso de Administração, com 24,6 anos. Isso mostra uma realidade de estudantes adultos e trabalhadores, que fazem, ou não, o processo de transição ao ingressarem no ensino superior.

Aqueles estudantes que não precisam sair de casa, principalmente os que residem na cidade sede do campus ou proximidades geográficas, não carecem da obrigação de se desassociar da comunidade local. Por outro lado, ao ficar em casa, correm o risco da exposição a forças externas que podem afastar o estudante da transição e incorporação à comunidade acadêmica (TINTO, 2015). Essas forças podem ser atividades profissionais, comunitárias, esportivas, culturais, religiosas, etc., que possivelmente favoreçam o abandono do curso. Assim, essas forças estão representadas pelas dificuldades ou impossibilidades de separação do trabalho, das finanças, da família e da identificação com o curso. Os depoimentos de Léo/Enf., Juarez/Pnot., Kaio/Adm., Bil/EF e Júlio/EF sinalizaram que a não identificação com o curso levou ao ponto de abandoná-lo ou migrar

⁹⁶ “Not surprisingly, it is during this period of transition that dropout is most frequent, yet it is here that institutions can do much to prevent early dropout. Relatively simple interventions on the part of the institution can have an immediate and lasting impact upon student retention” (TINTO, 1982, p.10).

para outro, mostram que não houve um processo de transição e incorporação acadêmica por completo. Isso se atribui, ainda, ao fato de a grande maioria do processo de evasão acontecer ainda no primeiro ano, conforme gráfico 4.

Assim, a discussão deste capítulo permitiu apresentar as percepções dos 43 estudantes respondentes do questionário, sobre as razões que os levaram ao exercício da mobilidade por meio da transferência ou desistência, para ingresso em outro curso e/ou instituição, e as motivações (econômicas, acadêmicas, pessoais e sociais) que contribuíram para abandonar o curso de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração do campus XII da UNEB. A oportunidade de o estudante revisar teoricamente sua trajetória no curso de graduação inicial no Campus XII, possibilitou conhecer as principais dimensões e as especificidades que contribuíram para a evasão e a mobilidade.

A evasão e a mobilidade são dois processos distintos na compreensão objetiva das instituições, mas, em muitos casos, elas têm fortes ligações na subjetividade do estudante. A evasão pode ser um ato finalístico, mas o estudo mostrou que pode ser o início de uma carreira promissora ou o recomeço em outro curso e/ou IES. O abandono pode ser também sinônimo de mobilidade quando o estudante reingressa no sistema sem o conhecimento da sua primeira IES. O ditado popular que diz que “querer é poder” não é uma realidade para um significativo grupo de estudantes, que deixam o curso pela impossibilidade de contornar as relações entre trabalho, finanças, distância, saúde, família com a integração acadêmica e social no curso. Nas considerações finais, a seguir, amplia-se, a compreensão desses achados e suas relações sociais e acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de identificar os fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais que influenciaram o processo de evasão e mobilidade por meio das ações de abandono, desistência ou transferência e suas relações com as formas de ingresso (Sisu, vestibular e matrícula especial) nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração do Campus XII, da UNEB em Guanambi-BA, entre 2005 e 2018. Inicialmente, a tese apresentou uma discussão teórica sobre suas categorias principais, (ingresso, permanência, evasão, titulação e mobilidade). Também realizou o levantamento dos índices de ingresso, titulação e características dos estudantes que evadiram ou deixaram os cursos no exercício da mobilidade nesse período. Para tanto, fizemos uma análise documental nos arquivos da instituição para acessar as fichas de matrículas dos estudantes de 1991 a 2018, embora o recorte desta análise tenha se referido ao período de 2005 a 2018.

A delimitação desse intervalo de data (2005-2018) como ponto de partida, foi motivada pelo início de funcionamento dos cursos de Enfermagem e Administração em 2005, mas foram também apresentados de forma sucinta os dados anteriores a esse período, entre 1991 e 2004. O processo de análise considerou a especificidade dos cursos, uma vez que o tempo mínimo para conclusão do curso de Enfermagem é de cinco anos, e para os cursos de Pedagogia, Educação Física e Administração é de quatro anos. Nesse sentido, o levantamento do número de ingressantes em Enfermagem foi de 2005 a 2013; e os demais cursos, de 2005 a 2014. Assim, permitiu analisar os índices de titulação, evasão e mobilidade de 2010 a 2018 (Enfermagem), e 2009 a 2018 (demais cursos). Mesmo assim, foi registrado, de 2005 a 2018, o número de ingressantes, titulados, evadidos e aqueles que exerceram a mobilidade nesse período, enquanto mais um elemento descritivo.

A consulta à ficha de matrícula facilitou o levantamento do contato dos estudantes que deixaram os cursos, porém os números de telefones fixo, móvel e *e-mail* da grande maioria havia sido extinto ou trocado. Isso dificultou o contato para envio do questionário com questões fechadas e abertas organizado na plataforma *Google Forms*; de aproximadamente 320 *e-mails* enviados, obtivemos o retorno de 43 questionários respondidos, ou seja, uma amostra de 5,4% em relação ao número total de 800 estudantes que deixaram os cursos entre 1995 e 2018. Essa consulta e contato com os participantes foram prejudicados pelo fechamento do campus no mês de abril de 2020, interrupção do

transporte interestadual e isolamento social da população em virtude da pandemia de covid-19. Outro aspecto a considerar foi a alteração do cronograma deste estudo em virtude da impossibilidade de acesso aos documentos dos estudantes nos arquivos do campus XII. A partir da análise dos questionários, a pesquisa abordou também as percepções dos estudantes que evadiram ou fizeram mobilidade sobre suas trajetórias acadêmicas, e fatores que influenciaram na sua decisão de saída do curso, conforme os objetivos no início destas considerações.

A amostra foi composta por 43 estudantes dos quatro cursos que abandonaram, desistiram ou foram transferidos para outro curso e IES, no período de 2005 a 2018. A soma daqueles que se identificaram como pardos e pretos são maioria, assim como do gênero feminino e solteiros com pais de baixa e média escolaridade. Isso mostra que são estudantes das camadas médias e baixas, que se explicam também pela frequência a cursos de baixo prestígio social (COELHO, 1999; CARDOSO; VARGAS, 2013). No entanto, notou-se que, no grupo que exerceu a mobilidade, foram mencionados cursos de alto prestígio, como Medicina, Odontologia, Fisioterapia e Engenharia. Assim, a pesquisa mostra que o Sisu é uma importante ferramenta a serviço da mobilidade regional discente, uma vez que a grande maioria dos cursos é ofertada em IES na região Sudoeste da Bahia.

Ao analisar o sistema de ingresso, evidencia-se, assim, que há certa democratização e massificação do ensino superior, pois a UNEB tem recebido um público historicamente excluído desse direito, ao registrar que mais de 58% se identificaram como pardos e pretos, do gênero feminino. Apesar de a Bahia ser o estado com maior população negra do país, antes da inserção do sistema de cotas na UNEB, em 2002, o povoamento do espaço universitário ainda era marcado pela forte presença de brancos. No entanto, os traços dos estudantes que deixaram o curso mostraram que uma minoria ingressou por meio das cotas, mas por outro lado apareceu a necessidade de maior atenção e acompanhamento dos estudantes afrodescendentes e de menor poder aquisitivo, pois a democratização do acesso carece de medidas que possibilitem a permanência, afiliação e integração acadêmica e social desse público de baixa renda (COULON, 2017; HERINGER; HONORATO, 2015; TINTO, 2003; 1999).

As ações do NAAP e dos Diretórios Acadêmicos a nível de campus na recepção e acompanhamento dos estudantes são positivas, e ao lado das políticas estudantis da UNEB, fortalecem as formas de acesso e permanência, mas carecem de melhor compreensão sobre o alcance dessas ações para qualificá-las e ampliá-las gradativamente.

A localização do Campus XII na região mostra certa centralidade para o acesso dos estudantes da cidade e municípios do seu entorno, que advém das cidades circunvizinhas. A distância é um fator que, em menor proporção, também contribui para o estudante deixar o curso, principalmente aqueles com acesso via ônibus e vans particulares ou locados pelo poder público. Essa realidade é marcada pela necessidade de acordar cedo, ou tentar conciliar horário de estudo e trabalho no final da tarde e do expediente profissional. As poucas opções de cursos em IES públicas de Guanambi tornam a escolha menos difícil, e mostram que as motivações para escolha estavam condicionadas pela identificação com a profissão, facilidade de acesso, compatibilidade de horário com o trabalho. Percebemos que a permanência é um desafio para o estudante e a IES, pois o abandono ou transferência para outra IES, ainda no primeiro ano, requer formas de diagnóstico e acompanhamento desses estudantes ao adentrar no espaço universitário com seus traços de pertencimento às camadas menos favorecidas. (TINTO, 2015; HONORATO, VARGAS, HERINGER, 2014; FERREIRA, 2018; MARQUES, 2019; COUTO, 2021; SOARES; REIS, 2021).

O estudante que abandonou o curso apresentou dificuldades para retornar ao ensino superior, mesmo aqueles desejosos, aspectos de âmbito pessoal e questões financeiras são empecilhos para concretização do seu desejo. No entanto, um grupo representado por quase metade dos estudantes que abandonaram ou desistiram, no exercício da mobilidade, concluiu ou está frequentando outro curso superior. A frequência em novos cursos e/ou instituições mostra que houve uma mobilidade regional, pois 80% deles estão na região Sudoeste nas cidades de Guanambi, Caetité e Vitória da Conquista, e optaram pela sequência nos estudos mais próximos de suas famílias. Essa mobilidade deu-se de forma equilibrada para instituições públicas estaduais, federais e privadas. Os conceitos de mobilidade e evasão foram ampliados para abarcar aquele estudante que abandonou ou desistiu do seu curso inicial, mas fez uma interligação “evasão-mobilidade” e ingressou em outro curso e/ou instituição de ensino superior, pois, na compreensão da instituição, a evasão é um ato isolado e finalístico de uma trajetória acadêmica.

A mobilidade e a evasão apresentaram fatores econômicos, acadêmicos, pessoais e sociais semelhantes como os principais fatores para a ocorrência do abandono ou mudança do curso, através de um conjunto de motivações lideradas pelas difíceis relações estudo, trabalho e finanças. Deduz-se, assim, que a grande maioria é de “estudantes-trabalhadores” ou “trabalhadores-estudantes” (ARROYO, 1991) e advém das camadas de

menor poder aquisitivo (KUSSUDA, 2017). Nessa linha, a conciliação estudo-trabalho não é o ideal, mas é necessária para garantir os insumos básicos para permanência e titulação no curso superior, e ainda, contribuir com a renda familiar. Mas nem sempre essa interação é possível, pois a necessidade do exercício profissional, a dificuldade financeira e a distância geográfica tiveram o maior peso na decisão do estudante para deixar o curso, impossibilitado da conciliação com os estudos.

No campo acadêmico, a intensidade das greves docentes mostrou influência na decisão pela mobilidade do estudante, uma vez que, a cada 2 anos e meio, houve uma paralisação da categoria. Trata-se de estratégia legítima por direito, porém mal-vista pela sociedade, que não compreende a dimensão da luta em defesa da educação, e pelo estudante, condicionado e cobrado pelo mercado de trabalho, pressionado pelas suas condições financeiras e de ascensão social.

No aspecto pessoal, as variáveis família e saúde foram relativamente influenciadoras ao abandono do curso, principalmente para um grupo de mulheres responsáveis pelo cuidado dos filhos, afazeres domésticos, pais idosos e problemas psicológicos a superar. A ascensão feminina, depois de muita luta para ocupar certos espaços na sociedade, ainda enfrenta barreiras na frequência ao ensino superior. Sobre as mulheres, ainda recai uma forte carga ideológica, familiar e social de responsabilidades que minimiza ou impede a ampliação do seu espaço de atuação no curso superior. Esse contexto traz para as IES a necessidade de repensar suas políticas de ações afirmativas de forma que alcancem as especificidades desses sujeitos que vêm adentrando esse espaço com maior intensidade nos últimos 20 anos.

A assistência estudantil, por meio do sistema de bolsas, pode favorecer maior inserção e integração acadêmica e social, e contribuir para que o estudante gerencie seus compromissos internos e externos, ao suprir parte de suas necessidades financeiras para dedicação ao curso. Entretanto, outras ações são necessárias para dar conta da multiplicidade de questões que adentram o espaço acadêmico, e que precisam de recursos no limitado orçamento das universidades estaduais baianas (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2015; TINTO, 1982).

O ingresso, permanência, evasão, titulação e mobilidade estão presentes na dinâmica universitária, e o ato de adentrar ou deixar o curso talvez tenha múltiplos significados para quem está envolvido ou afetado por esse comportamento. Embora a instituição veja o ato de saída como uma postura negativa de não conclusão do curso, os estudantes podem entender como uma ação positiva na gestão de suas metas. É preciso

considerar seus objetivos caracterizados por uma diversidade de intenções. Ao entrar no curso superior, nem sempre o estudante tem objetivos claros, e pode mudar no decorrer da sua presença (TINTO, 1982; RISTOFF, 1999). No entanto, a instituição muitas vezes carece de objetivos e ações claras em termos de assistência estudantil, práticas docentes, currículo, avaliação, planejamento para promover uma efetiva integração acadêmica e social.

Reconhecemos as limitações deste estudo, e consideramos que se trata de um ponto de partida para realização de outros a fim de ampliar o conhecimento científico em torno deste tema no Campus XII e na UNEB. É importante ponderar que a pandemia de covid-19, detectada no Brasil em março de 2020, dificultou a realização deste trabalho, e necessário foi reordená-lo em termos de participantes e local da pesquisa. Mesmo assim, o fechamento das instituições públicas do estado da Bahia, em especial, o Campus XII da UNEB, impossibilitou o acesso, levantamento e seleção dos participantes nas fichas de matrícula dos estudantes nos arquivos da instituição. Essa impossibilidade foi, em partes, superada com a gentileza do gestor e coordenadora acadêmica ao flexibilizar o acesso aos arquivos no mês de dezembro de 2020.

A compreensão do fenômeno estudado requer outros trabalhos para avaliação das políticas institucionais em torno da necessidade de ampliação ou qualificação dos projetos e programas sobre o tema. A busca e acompanhamento dos egressos e evadidos aponta para a necessidade de uma política institucional para conhecer os impactos e influências da UNEB na inserção profissional e na decisão de abandonar, desistir ou transferir de curso e/ou IES. A identificação com o curso também perpassa por ações junto ao ensino médio de forma a ampliar o conhecimento do estudante sobre as áreas e cursos ofertados em um diálogo escola-universidade sobre os percursos formativos no ensino superior. Outro desafio é a ampliação de cursos e vagas, e pensar outros formatos de ingresso do estudante para além do Vestibular e do Sisu de forma a ampliar as oportunidades para os que mais precisam no sertão baiano.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana A. C. Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP** – Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2017.

ADACHI, Ana A. C. Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica**. São Paulo: Editora Musa, 2014, p.28-106.

AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral)**. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. In: SOUSA, José Vieira. (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ANDRADE, Francisco Jatobá. **Classe, Raça e Ação Afirmativa: A Política de Inclusão Social numa Universidade Pública de Pernambuco**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MOURA, Cristiane Pascoal; RIBEIRO, Euclêmia Sá; ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Validação de modelo causal explicativo da intenção de Universitários evadidos voltarem a cursar novas carreiras superiores**. In: Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 2., 17 a 19 nov. 2005, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE): UFC/FACED/NAVE, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5396>. Acesso em: 7 out. 2021

ANJOS, Ana Paula Souza do Prado; GUEDES, Marilde Queiroz. **Política de cotas da UNEB: ação institucional com ressonância nacional**. O Social em Questão - Ano XXIV - nº 50 - Mai a Ago/2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52299/52299.PDF>. Acesso: 10 dez.2021.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; 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, out./dez.2010. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf> Acesso em: 12.01.2017.

ARROYO, Miguel. **A universidade, o trabalhador e o curso noturno**. Universidade e Sociedade. Ano 1, nº 1. São Paulo, fev. 1991.1-94. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-775780476.pdf> Acesso em: 20 set.2021.

ASSIS, Otávio de Jesus. **A gestão universitária e o desafio da permanência de estudantes na Universidade**: Um estudo de caso do âmbito do Campus XXI da UNEB. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2013.

ASTIN, Alexander. (1984). **Student involvement**: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**, de 05 de outubro de 1989. Salvador, 1989. Disponível em: . Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 10.052, de 17 de julho de 2006**. Estabelece o limite das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas no âmbito dos Órgãos, Autarquias, Fundações e Empresas Estatais dependentes do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Salvador, 2006a. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/76295/decreto-10052-06>> Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 10.078, de 28 de agosto de 2006**. Ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e de projetos e atividades finalísticas de que trata o Anexo Único do Decreto Nº 10.052, de 17 de julho de 2006, e dá outras providências. Salvador, 2006b. Disponível em: <http://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/76321/decreto-10078-06>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 10.133, de 26 de outubro de 2006**. Ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e de 195 Universidades Estaduais e Financiamento da Educação Superior na Bahia projetos e atividades finalísticas de que trata o Anexo Único do Decreto nº 10.078, de 28 de agosto de 2006, e dá outras providências. Salvador, 2006c. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/76376/decreto-10133-06>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 10.207, de 29 de dezembro de 2006**. Ajusta os limites das despesas de custeio administrativo e projetos e atividades finalísticas de que trata o Anexo Único do Decreto nº 10.133, de 26 de outubro de 2006, e dá outras providências. Salvador, 2006d. Disponível em:< <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/76450/decreto-10207-06>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 12.583, de 09 de fevereiro de 2011**. Estabelece procedimentos específicos sobre a execução orçamentária e financeira no âmbito da Administração Direta, suas autarquias, fundos, fundações e empresas estatais dependentes para o exercício de 2011. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026720/decreto-12583-11>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 14.682, de 31 de julho de 2013.** Estabelece o limite das despesas de manutenção, e de projetos e atividades finalísticas no âmbito dos Órgãos, seus Fundos, Autarquias, Fundações e Empresas Estatais dependentes do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Salvador, 2013a. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Decreto estadual nº 14.710, de 14 de agosto de 2013.** Estabelece medidas para a gestão das despesas e controle do gasto de pessoal e de custeio, no âmbito da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, 2013b. Disponível em: <<http://www.bahianoticias.com.br/ckfinder/userfiles/files/DecretoGOVBA.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Secretaria de Educação. **As universidades estaduais II.** Coordenação de Ensino Superior. Salvador, 1998.

_____. **Boletim Epidemiológico Covid-19.** Diretoria de Vigilância Epidemiológica (DIVEP). Nº 140. Salvador, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/BOLETIM_ELETRONICO_BAHIAN_94_26062020.pdf. Acesso em: 11 ago.2020. Horário: 14h.43min.

_____. **Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983.** Cria a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 02 jun 1983. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/70067/lei-delegada-66-83>. Acesso em: 02 dez 2015.

_____. **Lei nº 7.176, de 10 de setembro de 1997.** Reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 10 set 1997. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85403/lei-7176-97>>. Acesso em: 02 dez 2015.

_____. **Decreto Lei nº 19.586.** Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. D.O.E. 28 mar.2020. Disponível em: <file:///C:/Doutorado%20UFRJ/Dados%20UNEB/Portal%20de%20Legisla%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20da%20Bahia%20-%20Casa%20Civ%20il.pdf> Acesso em 10 ago 2020.

_____. **Decreto nº 19.885 de 30 de julho de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.825 de 10 de julho de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.809 de 03 de julho de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.768 de 19 de junho de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.735 de 01 de junho de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.703 de 18 de maio de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.669 de 30 de abril de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

_____. **Decreto nº 19.635 de 14 de abril de 2020.** Altera o art.9 do Decreto nº 19.586 de 28 mar de 2020.

BANDURA, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

_____. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York, NY: Academic Press

BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. **Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?** *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, p.240-253, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>.

_____. **Mapeamento de Ações e discursos de combate às desigualdades Raciais no Brasil.** *Revista Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, Ano 23, nº 2, 2001.

BARBOSA, Maria Ligia (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. Salvador, 2013. 119 f. Disponível:

<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14515> Acesso: 23 out.2021.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "**Não havia outra saída**": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF* (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 2018.

BARROS, Antoniel Pinheiro de. **Permanência Universitária e Direitos Humanos: um olhar sobre as políticas de permanência estudantil na continuidade da vida acadêmica na UNEB.** Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador, 2015.

BARROS, Antoniel Pinheiro de. **Permanência universitária e direitos humanos.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação (Gestec). Salvador, 2015.

Barros, Eliene Barreto de Araújo. **Permanência dos estudantes de origem popular na Universidade**: a bolsa moradia na UFBA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2014. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16542>. Acesso em 20 maio 2021.

BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski, *et.al.* **Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem**: percepção de estudantes evadidos. *Rev Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre (RS) 2012 jun;33(2):132-138.

BEAN, John. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. **The Review of Higher Education**, 6(2), 129–148.

BEAN, John., & EATON, Shevawn. (2000). A psychological model of college student retention. In J. Braxton (Ed.), **Rethinking the departure puzzle**: New theory and research 12 *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 0(0) on college student retention (pp. 48–62). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

_____. (2001). The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention**, 3(1), 73–89.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 190 f. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *et.al.* **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE** - Ano XVII - Edição especial. Salvador: dezembro de 2015, p. 653 – 670.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. O Estado e a educação superior na Bahia, uma perspectiva histórica. pp. 109-127. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

_____. **Universidade em mudança**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971. p. 105-122. Aula inaugural da Faculdade de Educação de Feira de Santana, pronunciada em 3 de março de 1969.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BONVENTTI, Rodolfo C. **O caminho de volta**. Revista Ensino Superior, n. 142, jul. 2010.

BORGES, Gabriela Fernanda Silva; RIBEIRO, Elisa Antônia. A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação?. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 1, p. 103-118, abr. 2019. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3450>>. Acesso em: 29 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3450>.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Publicada no Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção I, p.59-62.

_____. **Portaria nº 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília, 2010b.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor**: presencial - manual operativo. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

_____. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui [as] *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 21.11.18.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: . Acesso em: 13 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019 Disponível em: . Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Regulamentação da oferta 20% de disciplinas na modalidade a distância em cursos do Ensino Superior. Brasília-DF: MEC, 2016.

_____. **Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun.2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

_____. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. [Brasília]: [2010]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2014.

_____. **Ministério da Justiça e negócios Interiores**. Arquivo Nacional. Organizações e Programas Ministeriais: Regime Parlamentar no Império. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1962. 469 p.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CAMPOS, Jansen Dodô da Silva. **Fatores explicativos para a evasão no ensino superior através da análise de sobrevivência: o caso da UFPE**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

CARDOSO, Ana C.; VARGAS, Hustana M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 123 p.

CARVALHO, Joice Pereira da Silva. **Discutindo a evasão nos cursos de graduação criados através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI: O caso da UFPel**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**. 9 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2010, v. 18, n. 2 [Acessado 7 outubro 2021], pp. 507-528. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X201000200013>> . Epub 17 Set 2010. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200013>.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. **Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas**. Porto Alegre. REAd. Vol. 24, Nº 3, set./dez., 2018. p. 155-182. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>. Disponível em: <file:///C:/Doutorado%20UFRJ/MODELOS%20DE%20RETE%20N%C3%87%C3%83O%20COSTA.pdf>. Acesso em: 19.08.21.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. **A Democratização nos Cursos de Elevado Prestígio Social na UFPB: Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas**. Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, 2017.

COSTA, Silvio Luiz. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

COTRIM, Dário Teixeira. **O Distrito de Paz do Gentio e a história sucinta de sua decadência**. Montes Claros, MG: A pena, 1997.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>.

COUTO, Fausta Porto. **Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia: acesso, permanência e das ações afirmativas**. Belo Horizonte, 2021 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/38443>> Acesso: 27 out.2021.

CUNHA, Aparecida M.; TUNES, Elizabeth.; SILVA, Roberto R. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. **Química Nova**. Brasília. v. 24, n.2,p. 262-280. 2001. Disponível em: < <http://quimicanova.sbq.org.br/default.asp?ed=22>> . Acesso em: 20 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, jul. 2016.

DUBET, Francois. Qual democratização do ensino superior? **DOSSIÊ**. Cad. CRH 28 (74). May-Aug 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002> Acesso em: 20 ago 2021.

DURSO, Samuel de Oliveira. **Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

EZCURRA, Ana María. **Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias**. Cadernos de Pedagogia Universitária 2. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf Acesso em: 10/03/2017.

FERREIRA, Alana Mara Santos dos Anjos. **Caracterização da Assistência Estudantil na Universidade do Estado da Bahia na Perspectiva do Censo da Educação Superior, 2018**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1072>.

FERREIRA, Sandro Augusto Silva. Estratégias de diálogo com o estranhamento no começo da vida universitária políticas de acolhimento e permanência na Universidade Federal do Sul da Bahia. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.3 n.2 291-307 maio/ago. 2017.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A Evasão Escolar e a Gestão Universitária: o Caso da Universidade Federal da Paraíba**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília, DF: Autores Associados, 2005.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FIORANI, Lucas Anastasi. **Sobre a evasão estudantil na escola politécnica da Universidade de São Paulo: identificação e possíveis causas.** Tese (Doutorado). Escola Politécnica da USP. São Paulo, 2015.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial.** Dissertação (Instituto de Geociências). UFBA: Salvador, 2015.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e sociedade.** Campina Grande: Edições Grafset, 1984.

GARZA, Edgar; BOWDEN, Randall. (2014). "The Impact of a First Year Development Course on Student Success in a Community College: An Empirical Investigation." **American Journal of Educational Research** 2.6. 402-419. Disponível em: <http://pubs.sciepub.com/education/2/6/13/index.html>. Acesso em 20 set.2021.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** 2005. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov.2021.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Administração Universitária. Florianópolis, SC, 2014. 149 p.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jan. 2017.

GOMES, A. Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura 1998.** 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – campus de Marília - SP, 1998.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. **Acesso e permanência de alunos de engenharia da UTFPR - Campus Medianeira.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

Grites, T. J., & Gordon, V. N. (2000). Developmental academic advising revisited. *NACADA Journal*, 20(1), 12–15.

SILVA, Luciana Guedes da.; ALVES, Cecília Brito.; SOARES NETO, Joaquim.; LOZZI, Silene de Paulino. Dinâmicas de evasão na educação superior brasileira. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, v. 2, n. 2, p. 100-127, 1 dez. 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/67/37> Acesso: 20 nov.2020.

GUERRA, Oswaldo Ferreira; GONZALEZ, Paulo Sérgio Hermida. **Crescimento econômico e desigualdade social na Bahia**. Conselho Regional de Economia (CORECON-BA), Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.corecon-ba.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Crescimento-Econ%C3%B4mico-e-Desigualdade-Social-na-Bahia.pdf>. Acesso em: 20 set.2021.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF**. 38º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2014.

HOED, Raphael Magalhães. **Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada). Universidade de Brasília, 2016.

HOFFMANN, Ivan Londero. **Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/guanambi.html> Acesso em: 04 dez.2021.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>. Acesso em: 20 jul.2019.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>. Acesso em: 20 jul.2019. Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IFBaiano). Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/>. Acesso em: 09 ago 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Memorial IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>. Acesso em: 08 ago 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censos Escolares da Educação Superior 2001-2010. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 fev.2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2000**. Brasília, 2000.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2010**. Brasília, 2010.

_____. **Censo Escolar da Educação Superior 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.

_____. **Censo Escolar da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

_____. **Sinopse estatística da educação superior – 2000**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf. Acesso em; 21 jul.2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. Ipeadata, temas, renda. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>> Acesso em: 13 out.2021.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-203. (Coleção Gênero).

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior**: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). 1998. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2017. 307f.

LEÃO, Geraldo M. P. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez.; STENGEL, M.; MOREIRA, M. I. C. **Juventude Contemporânea: um Mosaico de Possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

LESSA, José Silva. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. CCS/CEFET-BA. Salvador: 2002.

LEITÃO, Ana Carolina Brito de Carvalho. **O PIBID de língua inglesa da UNEB: educação continuada, evasão e relação universidade x escola**. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Instituto do Vale do Cricaré, Faculdade do Vale Do Cricaré, São Mateus, 2017.

LEVY, Daniel. **Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, 2016.

LIMA JUNIOR, Paulo R. Menezes. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese (Doutorado). Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA, Márcia. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In: ABDAL, Alexandre *et.al.* **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. Sesc. São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 25 nov 2018.

LINS, Alene; MACHADO, Renata; PAIVA, Aquilino. **UFRB. 5 anos: caminhos, histórias e memórias**. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

LOBO, Maria Beatriz C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 18 dez.2019.

LOZZI, Silene de Paulino. **Evasão nos cursos de Farmácia de instituições do ensino superior públicas e privadas no biênio 2013-2014**. 6.^a Conferência da FORGES, subordinada ao tema Para que(m) servem a Universidade e as Instituições do Ensino Superior? Balanços, Proposições e Desafios Acerca do Papel das IES no Séc. XXI, no prelo 2016.

LOZZI, Silene de Paulino; ALVES, Cecília Brito; GUEDES, Luciana; SOARES-NETO, Joaquim José (no prelo 2017). **A evasão na educação superior no Brasil**. Avaliação, ISSN 1414-4077.

MACEDO, Horácio Cintra de Magalhães. A universidade num país periférico. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 43, jul./set. 1989.

Macedo, Claudia. **Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense**: Uma silenciosa problemática. Dissertação de Mestrado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. 106p.

MACIEL DE SOUZA, Juliana. **Trajetória do estudante do curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MALLETTE, Bruce I.; CABRERA, Alberto. (1991) Determinants of withdrawal behavior: an exploratory study. **Research in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 179-194.

MANAUT, Nayane Rocha. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UFRGS**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um pé na roça – outro na Universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BBPFV2>. Acesso em: 20 de fev.de 2021.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes - 2013 a 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2018. 207 f.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (Orgs). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. 311 p.

MARTINS, Cleidis B.N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. Dissertação de mestrado. Fundação Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2007.

MCCUBBIN, Ian. (2003). **An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition**. Glasgow: University of Glasgow.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e região**: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODESTO, Mônica Andrade. **Estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante?** nuances da relação entre educação e trabalho na UFS. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-Se. 20 a 22 set.2012.

Montmarquette, Claude.; Mahseredjian, Sophie.; Houle, R. The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. **Economics of Education Review**, v. 20, n. 5, p. 475-484, 2001

MORAES, Norma Neide Queiroz de. **Ato de recebimento da Medalha do Mérito Universitário da UNEB na Posse dos Diretores dos Campi (2016-2018)**. Salvador, 17 jun.2016.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: _____. (Org.). **Universidade no mundo**: universidade em questão. Vol.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MOTA JUNIOR, Antonio Macêdo; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. Dimensões relevantes à política de financiamento do sistema educação superior do estado da Bahia. Revista Práticas em Gestão Pública Universitária, ano 4, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342992597_dimensoes_relevantes_a_politica_de_financiamento_do_sistema_educacao_superior_do_estado_da_bahia_dimensions_relevant_to_the_financing_policy_of_the_higher_education_system_of_the_state_of_bahia. Acesso em 20 out.2021.

MOTA JUNIOR, Antonio Macêdo; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique. Política de financiamento das universidades estaduais baianas: desafios e reflexões. In: FIALHO, Nádia Hage (Org.). **Universidades Estaduais e Financiamento da Educação Superior na Bahia**. Book, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Politica_de_financiamentodasuniversidades_estaduais_baianas_desafios_e_reflexes.pdf > Acesso em: 03 out.2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil**: expansão, diversificação e inclusão. In: LASA 2012/XXX International Congress of the Latin American Studies Association. São Francisco, 2012. Disponível em: em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>.

_____. **Diversificação do sistema de educação terciária**: um desafio para o Brasil. Tempo Social, USP, abril, 2003.

NEVES, Erivaldo Fagundes. A Ação do Governo do Estado no Processo de Interiorização do Ensino Superior na Bahia. **SITIENTIBUS**: Revista da UEFS, Feira de Santana, v. 4, n. 7, 1987. p.113-119. Disponível em:<

http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/7/acao_do_governo_do_estado_no_processo_de_interiorizacao_do_ensino.pdf> Acesso em 18 fev.2020.

NODARI, Douglas Ehle. **O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

NOGUEIRA, Elton Alonso. **O Planejamento estratégico no contexto da IES Multicampi: a experiência da Universidade do Estado da Bahia – UNEB**. Dissertação. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Iris Verena de. 18 anos de cotas na UNEB: Travessias para educação antirracista na Bahia. In: **Portal Geledes**, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/18-anos-de-cotas-na-UNEB-travessias-para-educacao-antirracista-na-bahia/> Acesso em: 12 nov.2021.

OLIVEIRA, Alcione Silva de Oliveira e; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **Cem anos de IFBA: as mudanças no perfil dos estudantes**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10341962-Cem-anos-de-ifba-as-mudancas-no-perfil-dos-estudantes.html>. Acesso em: 09 ago 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Meta 12 - Educação superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAUJO, Heleno. (Orgs). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino de. **Ensino Superior, Expansão e Evasão: O Caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Presencial) da UFPB – Campus I**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

OLIVEN, ARABELA C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, MARIA S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

PADILHA, Edilson. **Evasão universitária no curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior do Sistema ACADE**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez: 2003.

PAREDES, Alberto S. **A Evasão do Terceiro Grau em Curitiba**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo (NUPES/USP); PUCPR, 1994. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf> Acesso em 10 set.2021.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. **As Trajetórias Estudantis em Licenciaturas com Baixas Taxas de Diplomação: tendências e resistências.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PEREIRA, José Aparecido Alves. **Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem no contexto de um curso de pedagogia no município de Guanambi-Bahia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUDB-8C5RLA>> Acesso em: 20 dez.2020.

POLYDORO, Soely .A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

PRADO, Regina Souza do; SANTOS, Claudelice Silva dos; OLIVEIRA, Darlane de Souza. Inclusão e permanência dos cotistas negros e indígenas na UNEB – Campus IX-LBarreiras. **Revista Coletivo SECONBA**, v.3, n.1, nov.2019. Salvador. Disponível em: <https://www.revistas.UNEB.br/index.php/seconba/issue/view/432>

RISTOFF, Dilvo. Pelos (des)caminhos da evasão. **Portal Educa 2022**. Jan.2021. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/pelos-des-caminhos-da-evas%C3%A3o>

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PAULA, M. F.C. (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina.** Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

ROCHA, Saulo José dos Santos. **O desenvolvimento da região promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelos seus egressos.** 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. UNIFACS , Salvador. 276p.

RODRIGUES, Fernando Oliveira. **As políticas para a Educação Superior nos governos Lula e Dilma: uma análise do Prouni e Fies.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.98 f.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. **Por que eles se vão? O abandono no ensino superior público pós-expansão do acesso.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 3, jun./set. 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SANTANA, Otacílio Antunes. **Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência.** Educação. Revista do Centro de Educação, UFSM, vol. 41 , núm. 2, Santa Maria, 2016.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. Sou cotista, e agora? **Uma análise das condições de permanência numa universidade multicampi** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC Departamento de Educação – DEDC – Campus I. Universidade Do Estado Da Bahia – UNEB, Salvador. 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/74465285-Maria-cristina-elyote-marques-santos-sou-cotista-e-agora-uma-analise-das-condicoes-de-permanencia-numa-universidade-multicampi.html#show_full_text . Acesso em: 17 jul. 2014.

SENA JÚNIOR. Carlos Zacarias F. de. **ADUNEB: a trajetória de uma entidade nascida para lutar.** Texto comemorativo aos 25 anos da UNEB. Mimeo., 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Arquivo%20ADUNEB%20(2).pdf> Acesso em: 20 set.2021.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póises Pedagógica**. V. 8. Nº 02. Ago-dez de 2010. Pp. 4-17.

SCHLICKMANN, Raphael. **Fatores Determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância:** um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós- 137 Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHREIBER, Birgit; LUESCHER-MAMASHELA, Thierry; MOJA, Teboho. (2014). Tinto in South Africa: Student integration, persistence and success, and the role of student affairs. **Journal of Student Affairs in Africa**. Volume 2(2), v–x. DOI: 10.14426/jsaa.v2i2.64 Disponível em: <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2015/01/JSAA-Vol-2-Issue-2.pdf> Acesso em: 12 out 2021.

SERPA, Luiz Felipe P.; CUNHA, Maria Couto. Sociedade e ensino superior no Brasil: A diferente trajetória do caso baiano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo (SP): Associação Nacional de Política e Administração da Educação, v. 18, n. 2, p.261-286, jul./dez. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação Social, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo, e et al . A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo , v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2018.

SILVA, Amanda Gonçalves. **Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Fernanda Cardoso da. **O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em Cursos de Saúde** . Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Claudia Rocha da et al.. **As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: Conceito e Práticas na Construção de uma Cultura Universitária Inovadora**. GEA (Grupo de Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil), 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2015

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da; RODRIGUES, Janete de Páscoa; BRITO, Ahécio Kleber Araújo. Retenção escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2014.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da *et al.* Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2012, v. 17, n. 2 [Acessado 6 janeiro 2021] , pp. 391-404. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>>. Epub 23 Jul 2012. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão: a grande questão social das instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, Edilma C. Avaliação Institucional e da Aprendizagem no contexto universitário: um desencontro com a dialogicidade. In: _____; CAMARGO, Terezinha; PRADO-NETO, Arthur. (Orgs.). **Desafios educacionais: estudos que anunciam e denunciam**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. 132 p. DOI 10.46550/978-65-89700-30-2

SILVA, Luciana Guedes da. **Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos institucionais**. 2017. 68 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25247>

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 2, p.

311-333, jul. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 mai 2018.

SILVEIRA, Fernanda R.da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes. Tese (doutorado). UNICAMP, 2017.

SIMÕES, Ludmila César; MENDES, Maíra Tavares. Evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC na transição do vestibular para o SISU (2012-2014). **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 29, p. 06-18, mar. 2020. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14167>>. Acesso em: 22 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/eduf.v10i29.14167>.

SLHESSARENKO, Michelli. **Atração e retenção de alunos nos cursos superiores de uma instituição pública**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Administração (PPGAd). Universidade Regional de Blumenau, 2016.

SOARES, Jamile de Souza; REIS, Sônia Maria de Oliveira. **Acesso e permanência ao ensino superior**: um olhar sobre os estudantes de Pedagogia ingressantes na UNEB - Campus XII. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, p. 1-13, maio, 2021.

SOUZA, Vanda Lúcia Batista dos Santos. **Acesso e permanência na educação profissional tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Cajazeiras. João Pessoa, 2017.

SOUZA, Daniele Graciane de. **Acesso e Permanência na UFPR**: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, Joseane de J.; REIS, Sônia M. A. de O. Olhares reflexivos sobre as práticas formativas no Pibid. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–9, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem_perspectivas/article/view/6751. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOUZA, PAULO. N. P. **LDB e Educação Superior**: estrutura e funcionamento. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001

TAVARES, Elen Machado. **Curso noturno de pedagogia**: universidade para trabalhadoras/es? (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187p.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **O ensino Superior no Brasil** — Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969a.

_____. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355p.

TERRA, Ricardo Ribeiro. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 24, n. 1, p. 133-150, 27 jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074/154201>. Acesso em: 08 jul.2020.

TINTO, Vincent. **Articles** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <pereiragbi@yahoo.com.br> em 15 out. 2021.

_____. (2015). **Through the Eyes of Students**. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice 0(0)

_____. (2003). **Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots**. In: The challenge of access and Persistence. Winconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education. May 2003.

_____. (1999). **Taking retention seriously: rethinking the first year of college**. NACADA Journal. v.19, n.2, p.5-9.

_____. **Taking research on student persistence seriously**. Review of Higher Education, 21(2), 167-177.

_____. (1997). **Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence**. Journal of Higher Education. 68(6) (November/December), 599-623.

_____. (1993). **Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition** (2nd. edition). Chicago: The University of Chicago Press.

_____. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving, **The Journal of Higher Education**, 59:4, 438-455, DOI: 10.1080/00221546.1988.11780199
To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>

_____. (1982). **DeJinirzg Dropout: A Matter of Perspective**. E. Pascarella (ed.). New directions for Institutional Research: Studyng Student Attrition, no.36. San Fransciscoo. Jossey-Bass, December 1982. doi: 10.1002 / ir.37019823603

_____. (1975). **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Washington. Review of Educational Research v. 45, n. 1, p. 89-125.

TOMASONI, Sônia Marise Rodrigues Pereira. **Territorialidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB no espaço baiano: uma análise geográfica da**

UNEB em Santo Antônio de Jesus. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2000.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2014, v. 19, n. 1 [Acessado 10 janeiro 2022] , pp. 89-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>>. Epub 20 Mar 2014. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>.

TRIGO, Isa Maria Faria. **Dando nó em pingo d'água**: Plataforma Freire de Artes Visuais da UNEB: problemas, resultados e belezas. (74)p. il. 2014. Ensaio (Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-203. (Coleção Gênero).

TUFFANI, Eduardo. **Centenário da Universidade Brasileira**: para a História da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). SOLETRAS, Ano IX, Nº 17 – Supl. São Gonçalo: UERJ, 2009. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 23 out.2021.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. RELATÓRIO DE GESTÃO (2014-2017). Proplan, 2017. Disponível em: https://portal.UNEB.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/RELAT%C3%93RIO-DE-GEST%C3%83O_WEB-2014_2017.pdf. Acesso em: 6 mai. 2020.

_____. Resolução 1.339/2018. Consu. Publicada no DOE em 28 jul.2018. Disponível em: <http://conselhos.UNEB.br/wp-content/uploads/2021/04/1339-consu-Res.-Reserva-de-Vagas.pdf> . Acesso em 11 de dez.2021.

_____. Cursos Presenciais de oferta contínua. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), 2020. Disponível em: <https://portal.UNEB.br/prograd/cursos-presenciais/>. Acesso em: 20 fev.2020.

_____. Resolução 468/2007 Consu. Publicada no DOE em 16 ago.2007. Disponível em: <http://conselhos.UNEB.br/wp-content/uploads/2021/08/468-consu-Res.-Vagas-Indigenas-vestibular2008.pdf> . Acesso em 11 de dez.2021.

_____. Resolução 196/2002 Consu. Publicada no DOE em 27 jul.2002. Disponível em: http://conselhos.UNEB.br/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCAO-No-196_2002.pdf . Acesso em 11 dez.2021.

UNEAD. Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Universidade do Estado da Bahia. 2020. Disponível em: <http://unead.UNEB.br/index.php/polos/> Acesso em: 25 jul.2020.

UESB. UNIVERSIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA. www.uesb.br. 2019 Acesso em 10 ou 2019.

UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 / 2013**. Maio de 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/publicacoes/consu/consu04-2010.pdf> Acesso em: 30 dez.2019.

UESC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2019. Disponível em: http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php Acesso em: 30 dez.2019.

VAN GENNEP, A. (1960). **The Rites of Passage. Chicago: The University of Chicago Press**. Disponível em: https://press.uchicago.edu/dam/ucp/books/pdf/course_intro/978-0-226-62949-0_course_intro.pdf Acesso em: 09 out.2021.

VANZ, Samile Andrea de Souza *et al.* Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, jul. 2016.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(72). **Education Policy Analysis Archives**, vol. 25 nº. 72. Arizona State University, EUA, 2017.

VARGAS, Hustama M; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012> Acesso em: 22 out.2021.

VARGAS, Hustama M. **Represando e distribuindo distinção**: a barragem do ensino superior. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VARGAS, Hustama M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4981--Int.pdf>>.

VIDEIRA, Antonio Augusto Passos; PLUIG, Carlos Fils. Dossiê: Universidade e Utilidade. Entrevista com o Prof. Dr. Naomar Monteiro de Almeida Filho (UFSB) realizada em 27/6/2017. Em *Construção: Arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciências*. Ano 1. Nº 2. 2017. pp. 315-328. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao.

VIEIRA, Deborah Borges. MIRANDA, Gilberto José. **O Perfil da Evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia: ingressantes entre 1994 E 2013.** In: Anais do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças. Florianópolis, 2015.

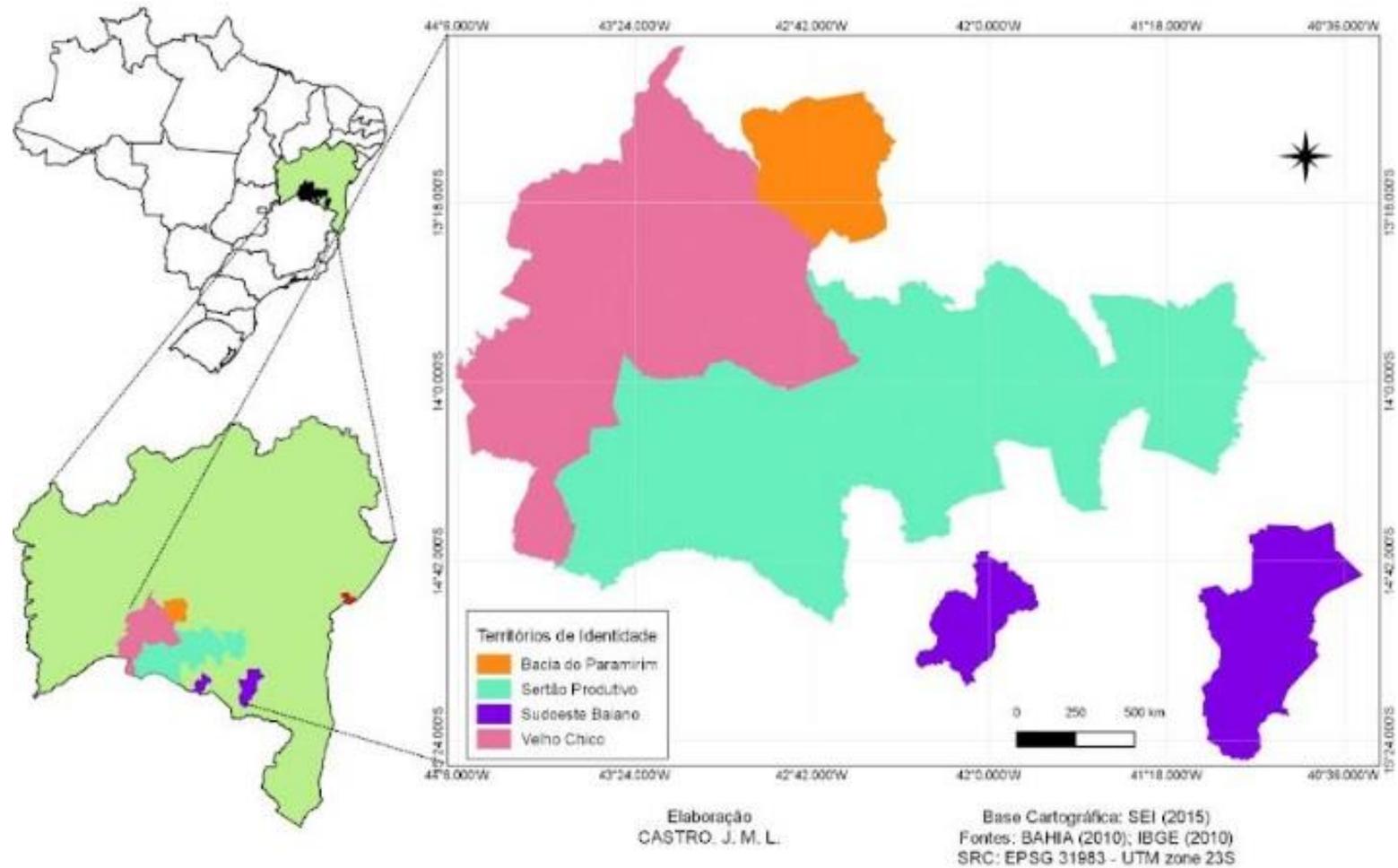
VIVAS, Maria Izabel de Quadros. **Do ensino médio ao superior: a trajetória dos egressos da Rede pública estadual nos Campi Universitários de Serrinha e Conceição do Coité da UNEB.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: Da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 27, n. 2. nov 2015. p.45-74.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Bras. de Educ.**, v. 11, nº 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFKssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set.2020.

ZAINKO, Maria Amélia. Sabbag. Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior.** Curitiba: Champagnat, 2003. 266 p.

APÊNDICE A. Figura 5. Mapa dos Territórios de identidade da maioria dos estudantes evadidos e/ou que exerceram a mobilidade no Campus XII, UNEB - Localização Nacional



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS EVADIDOS

Prezado Ex- aluno,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutoramento que estou desenvolvendo com o objetivo de investigar as relações entre as formas de ingresso nos cursos de graduação e fatores socioeconômicos, acadêmicos e pessoais no processo de titulação, permanência e evasão de estudantes de graduação do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia no período de 2003 a 2018, na tentativa de contribuir com a IES para minimizar essa questão.

Diante do exposto, solicito de V.S^a. a gentileza para responder este questionário. Essa gentileza será muito importante para a conclusão deste estudo, pois sua opinião trará elementos para repensarmos as formas de ingresso e permanência do estudante na IES, e as motivações que contribuem com a evasão.

A seriedade de suas respostas sobre os fatores que influenciaram a desistência do curso será fundamental para tentarmos minimizar essas ocorrências no futuro.

A devolução do questionário com maior brevidade possível vai nos ajudar na tabulação dos dados e conclusão deste estudo, com garantido sigilo das informações prestadas.

Nossos agradecimentos pela sua gentileza na resolução deste questionário.

Prof. José Aparecido Alves Pereira/UNEB/UFRJ

1.Nome do curso que frequentou

Pedagogia Educação Física Enfermagem Administração

2.Ano de ingresso no curso: _____

3.Idade no ano de ingresso no curso

Menor de 18 anos 18 a 21 anos 22 a 25 anos 26 a 29 anos

Maior de 29 anos

4.Sexo: Masculino Feminino

5.Estado civil no momento que desistiu do curso

Solteiro Casado Divorciado/Separado Outro

6.Cor ou raça:

Amarela Branca Parda Preta Indígena Outra Sem declaração

7. Faixa etária atual

- 18 a 22 23 a 28 28 a 33 33 a 38 39 a 44
 Acima de 45 anos

8. Situação de moradia

- Mora com os pais Mora sozinho(a) Mora com amigos(as)
 Mora com esposo(a) e filho

9. Município de sua residência na época que desistiu _____**10. Meio de transporte que usava na maioria das vezes para deslocar até o Campus XII**

- A pé Bicicleta Transporte próprio (carro, moto, etc.)
 Carona Transporte custeado próprio (ônibus, van) Transporte locado pela prefeitura (ônibus, van); Táxi/Moto táxi

11. Em média, quanto tempo você gastava para chegar ao Campus XII? (Tempo gasto)

- Menos de 15 minutos Mais de 15 a 30 minutos Mais de 30 minutos a 1 hora
 Mais de 1 a 2 horas Mais de 2 a 3 horas Mais de 3 horas

12. Qual a distância entre sua moradia atual e o Campus XII? (Distância)

- Menos de 1 Km Mais de 1 a 5 Km Mais de 5 a 10 Km
 Mais de 10 a 50 Km Mais de 50 a 100 Km Mais de 100 Km

13. Tipo de Ensino Médio cursado

- Ensino Médio regular Educação de Jovens e adultos Profissionalizante Outros _____

14. Nível de instrução do pai

- Não alfabetizado Fundamental até 4ª série Fundamental completo até 8ª série
 Ensino Médio incompleto Ensino Médio Completo
 Superior incompleto Superior completo

15. Nível de instrução da mãe

- Não alfabetizado Fundamental até 4ª série Fundamental completo até 8ª série
 Ensino Médio incompleto Ensino Médio Completo
 Superior incompleto Superior completo

16. Motivo (s) da escolha do Curso

- Facilidade de acesso Facilidade de mercado de trabalho
 Possibilidade de ganho financeiro Prestígio social da profissão
 Compatibilidade de horário com a atividade laboral Gratuidade
 Aptidões, habilidades e interesse Identificação com a profissão
 Outros _____

17. Quanto tempo permaneceu no Curso?

- a) Matriculei e não frequentei;
- b) Frequentei um semestre incompleto;
- c) Frequentei um semestre completo;
- d) Frequentei até segundo ano;
- e) Frequentei até terceiro ano;
- f) Frequentei até quarto ano;

18. Tem interesse em retornar ao curso - Sim Não

19. Sua situação acadêmica atual é:

- a) Abandonei definitivamente os estudos universitários;
- b) Ainda não decidi se volto à universidade;
- c) Estou frequentando outro curso;
- d) Já concluí outro curso superior;
- e) Outra (especificar): _____

20. Caso esteja matriculado (a) em outro curso ou em outra instituição de ensino superior, ou já tenha concluído outro curso superior, preencha as questões abaixo:

- Curso: _____ Instituição: _____
- Em que ano ingressou neste curso/instituição? _____

21. Quais foram as razões que o (a) levaram a optar por outro curso/instituição?

(fatores acadêmicos, pessoais, sociais, econômicos – trabalho, proximidade, finanças, família, opções, disciplinas, professores, nível do cursos, etc.)

22. Quais as suas sugestões para minimizar as dificuldades ou problemas que você enfrentou para frequentar o curso que abandonou? (Pode ser com relação ao seu curso, às condições que eram oferecidas, os docentes, o colegiado, finanças, distância, transporte, e que na sua opinião possam contribuir com a permanência e conclusão do curso.

23. Você aceita conversar com o pesquisador via celular para tirarmos algumas dúvidas? Sim Não - Se sim, deixe seu contato _____