



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

JEILSON BARRETO ANDRADE

**A EVASÃO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES
DA UFBA: UM ESTUDO DE CASO**

Salvador
2014

JEILSON BARRETO ANDRADE

**A EVASÃO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES
DA UFBA: UM ESTUDO DE CASO**

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

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio
(IHAC/UFBA)

Salvador
2014

Trabalho originalmente impresso utilizando a frente e o verso de cada folha. As páginas em branco nesta versão digital correspondem, na versão impressa, ao verso da folha onde não havia conteúdo a imprimir.

Ficha Catalográfica: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

A553e Andrade, Jeilson Barreto
A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso / Jeilson Barreto Andrade. – Salvador, 2014.
179 p. : il. ; 22 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Rocha Sampaio.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2014.

1. Evasão universitária. 2. Estudantes universitários.
3. Educação superior. 4. Bacharelado Interdisciplinar. 5. Universidade Federal da Bahia. I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. II. Título.

CDU: 378(813.8)

JEILSON BARRETO ANDRADE

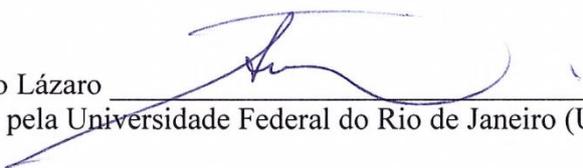
**A EVASÃO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA:
UM ESTUDO DE CASO**

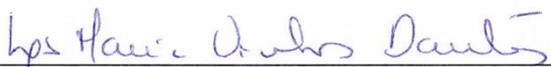
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 21 de março de 2014.

Banca examinadora

Ângela Maria de Almeida Franco 
Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
UFBA

André Luiz de Figueiredo Lázaro 
Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
UERJ

Lys Maria Vinhaes Dantas 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
UFRB

Dedico esta dissertação ao meu avô Euplepio, pelo orgulho que tinha em relação à longevidade escolar dos seus netos, oportunidade que esteve fora do alcance dos seus filhos. Sem saber dos meus propósitos com este trabalho, ele partiu para outro plano justamente quando essa pesquisa ganhava o delineamento descrito ao longo das próximas páginas.

AGRADECIMENTOS

Dedicar-se a um curso de pós-graduação requer a concentração de muitos esforços e a colaboração de diversos atores. O produto final apresentado pelo estudante é o resultado da ação direta de professores e colegas, e também de outras pessoas que, invisíveis aos futuros leitores, atuam significativamente no cotidiano de um pesquisador em formação. Essas contribuições são tão difíceis de ignorar quanto de agradecer-las todas. Assim, ao apresentar o trabalho elaborado durante meu curso de mestrado, e mesmo correndo o risco de omitir nomes importantes, obviamente sem que isso equivalha à diminuição do significado deles nessa jornada, agradeço sinceramente:

A Deus, por conceder aventuras novas a cada dia e também por suprir plenamente as demandas que resultam dessas apaixonantes concessões.

Aos meus pais, Creusa Barreto e Joel Andrade, e aos meus irmãos, Joel Andrade Filho e Vânia Barreto, por criarem condições materiais que asseguraram o meu ingresso como estudante de graduação na Universidade Federal da Bahia, resultando em desdobramentos inimagináveis. Mesmo sem uma compreensão razoável do que andei fazendo nesses dois últimos anos na minha vida acadêmica, eles souberam entender as ausências, o silêncio e as horas a fio diante do computador.

À Universidade Federal da Bahia, que foi minha desejada rua na adolescência, minha sala de estar no início da vida adulta e se tornou minha casa há quatro anos.

À Prof.^a Sônia Sampaio, minha orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, pelo estímulo para ingresso no curso de mestrado, pela acolhida na orientação e por fazer dessa tarefa um espaço em que a sua atuação transcendeu todos os limites formais, fazendo-nos amigos e parceiros ao longo dessa caminhada. Sou grato pela liberdade de pensamento e por absolutamente tudo o que a nossa aproximação fez acontecer.

Às minhas colegas Ana Cristina do Espírito Santo, Cora Bender e Marianna Soares, pela amizade verdadeira. Obrigado pela presença e solidariedade nos momentos de aflição, pela generosidade e companhia quando tudo parecia mais difícil, pelo compartilhamento de informações e pela leitura crítica dos meus escritos. Além de agradecer, devo dizer-lhes que o doutorado vem aí. Sou grato também a Luiz Cláudio Mendonça, Fátima Bento, Cláudia Muniz, Antônio Souza, Brian Macedo e Caroline Fonseca, colegas igualmente importantes nessa jornada.

Ao corpo docente do Programa, especialmente àqueles que foram meus professores (Naomar de Almeida Filho, Carmen Teixeira, Renata Veras, Sônia Sampaio, Luís Augusto Vasconcelos, Rita Dias, Cláudio Orlando, Adriana Pimentel e Georgina Gonçalves). Agradeço de modo especial ao professor Luís Augusto Vasconcelos, colega de instituição e amigo querido, pela amizade, pela escuta e pelas conversas sempre bem humoradas ao longo desses dois anos.

Ao professor Sérgio Farias, pelo estímulo para meu ingresso nos estudos pós-graduados, traduzido em sua carta de recomendação à Comissão de Seleção e por sempre ensinar algo, mesmo quando estava apenas realizando seu ofício de dirigente.

Aos professores Marcio Nascimento, José Sacchetta, Eloísa Domenici e Anamélia Franco, pelo estímulo constante e por sempre observarem que, em paralelo ao cumprimento das minhas obrigações funcionais, havia também uma dissertação a ser produzida. Sou muito grato também ao professor Antônio Cezar Castro, pelo incentivo para ingresso no Programa e também pela sua recomendação no processo seletivo.

Aos professores José Albertino Lordêlo e Rita Dias, pelas contribuições durante a alçada de voo que foi o exame de qualificação.

Aos amigos Matheus Mattos, Mateus Dantas, Rogério Pacheco, Luciana Prado e Zaira Portela, por fazerem dos dois últimos anos uma temporada divertida e menos solitária. Agradeço de modo muito especial a Saulo Fróes, amigo que incentivou com muito apreço a conclusão desse trabalho, e que, junto aos demais, são presentes vitalícios que a vida universitária me concedeu.

Aos docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes do recém-criado Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, unidade onde tive a oportunidade de desenvolver essa pesquisa, de ser aluno e onde trabalho, por promoverem, despretensiosamente, um cenário especialmente favorável ao campo de estudos do Programa. Sou muito grato aos colegas servidores Fátima Pires, Mari Ney Tavares, Antônio Ruibaldo, Débora Moura, Pérola Dourado e Caroline Fantinel, pelos incentivos e pelas ajudas inestimáveis.

Ao Grupo de Pesquisa “Observatório da Vida Estudantil”, pelo espaço privilegiado para a condução dessa pesquisa, e que, graças às contribuições valiosas dos seus membros, a organização dessa dissertação foi constantemente aperfeiçoada. Sou grato à Kelma Oliveira, bolsista do Grupo, pelo cuidado na tabulação dos dados estruturantes do trabalho. Também agradeço especialmente a Ílison Santos, por compartilhar sua trajetória até a universidade e fazer disso um exemplo de superação, pela leitura criteriosa desta dissertação, além de sua fiel amizade, e a Ava Carvalho, pelo afeto peculiar e pela leitura atenta da versão final dos escritos, resultando na melhoria do texto.

Ao professor Messias Bandeira, pela sensibilidade à minha condição simultânea de estudante e de servidor técnico-administrativo da Universidade Federal da Bahia. Agradeço pelo cuidado e pela sua disposição na reta final da escrita desta dissertação.

Aos estudantes (ou ex-estudantes) ouvidos por esta pesquisa, cujas vozes voluntárias ajudaram a escrever este trabalho, permitiram o aprofundamento desejado e responderam perguntas que não eram somente minhas.

Aos que perguntaram pela conclusão e desejaram explicitamente conhecer o resultado dessa pesquisa. Se por um lado isso me causava preocupação e tensões de diversas ordens, por outro fomentava a importância de zelar pela qualidade do trabalho e incentivava silenciosamente o

prosseguimento dos estudos. Especialmente pelas duas últimas consequências, sou muito grato a essas pessoas.

E, finalmente, agradeço aos professores Ângela Franco, Lys Vinhaes e André Figueiredo Lázaro, por terem participado da banca de avaliação deste trabalho e que, graças à sua experiência acadêmica e profissional, contribuíram para o aprimoramento do material aqui apresentado.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso.** 179 p. il. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Apresentamos aqui um estudo sobre a evasão na modalidade de curso de graduação denominada Bacharelado Interdisciplinar (BI), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), relativo à turma com ingresso em 2009, ano de sua implantação nesta instituição. Partindo do contexto atual da educação superior brasileira referente à ocupação de vagas neste nível de ensino e da introdução de novas arquiteturas curriculares interdisciplinares, é realizada uma análise do conceito de evasão escolar na educação superior. As dificuldades de mapeamento, quantificação e comparabilidade de dados relativos ao tema, considerando as diversas unidades possíveis para análise e o uso de metodologias distintas de investigação, são fatores que ofuscam a extensão do problema, reforçado pela frequente dissonância existente entre o ponto de vista institucional e a compreensão do estudante acerca do fenômeno. Os estudos relativos ao abandono dos estudos mais destacados trazem pesquisas realizadas a partir do exame de aspectos sociodemográficos dos estudantes evadidos, fomentados pelo uso de teorias preditivas, que em geral se propõem medir e avaliar a probabilidade de ocorrência da evasão, com refinamento estatístico e sem a escuta das razões apresentadas como motivos para o abandono dos estudos pelos sujeitos envolvidos. Nos BI, a partir do acesso aos dados disponibilizados pela UFBA, verificamos que em 2012, três anos após a implantação e tempo mínimo necessário para a sua conclusão, dos 824 estudantes ingressantes, 8,1% manifestaram formalmente a intenção do cancelamento da matrícula, 2,4% mudaram de curso e 27,8% corresponderam aos casos de desligamento da universidade por ausência de inscrição em componentes curriculares ou seguidas reprovações. Com base em entrevistas, são apresentados e discutidos os motivos que, segundo os próprios estudantes, colaboraram com o abandono dos estudos e a desistência dos cursos, obtendo-se como causas predominantes a escolha por uma graduação tradicional e profissionalizante, especialmente devido à relação dos BI com a estrutura universitária; a lentidão da universidade para o estabelecimento das normas circunscritas ao funcionamento desses novos cursos; os obstáculos institucionais para exercício do currículo de maneira plena; o baixo desempenho acadêmico e a evasão financeiramente motivada. Em alguns casos, notamos o reingresso na própria universidade em outro curso de graduação ou no BI, em outra área do conhecimento. A análise das informações coletadas junto aos estudantes permitiu concluir que a forma de acesso, o aumento da oferta de vagas, a variedade de cursos e de instituições representam atrativos para a movimentação e a experimentação na educação superior, que por sua vez, estão associadas à autonomia do sujeito na construção de sua trajetória acadêmica. O abandono dos estudos motivado pela falta de adaptação ao currículo, pela indisposição às regras e mecanismos de funcionamento de um curso de graduação, pelas limitações institucionais e por questões financeiras apontam para a necessidade de redirecionamento da ação de gestores e docentes, tanto no campo pedagógico quanto no âmbito administrativo. Este trabalho aponta novos rumos para a investigação da evasão na educação superior, a partir de um estudo de caso aplicado a uma experiência inovadora de formação, com o uso de uma metodologia simplificada de análise do fenômeno.

Palavras-chave: Evasão. Ensino Superior. Bacharelado Interdisciplinar. Universidade Federal da Bahia.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **ABANDONMENT OF STUDIES IN INTERDISCIPLINARY BACHELOR DEGREES AT UFBA: a case study.** 179 p. ill. 2014. Master Dissertation - Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

We present here a study on the abandonment of studies in the form of an undergraduate course called Interdisciplinary Bachelors Degree (BI), at the Federal University of Bahia (UFBA) relating to the class which enrolled in 2009, the year of its implementation in this institution. Based on the current context of Brazilian higher education related to the occupation of vacancies at this level of education and to the introduction of new interdisciplinary curricular architectures, an analysis of the concept of the abandonment of studies in higher education is conducted. The difficulties of mapping, quantifying and comparing data on the subject, considering the various possible units for analysis and the use of different research methodologies, are factors that obscure the extent of the problem, reinforced by the frequent dissonance that exists between the institutional point of view and the students understanding of the phenomenon. Studies related to the abandonment of the most prominent studies invite research conducted from the examination of the sociodemographic aspects of the students in question, promoted by the use of predictive theories which generally propose to measure and evaluate the probability of abandonment, with statistical refinement and without listening to the reasons given as reasons for abandoning studies by the subjects involved. In the BI, from access to data released by the UFBA, we found that in 2012, three years after implementation and the minimum time required for completion, of the 824 freshmen students, 8.1% formally declared their intention to de-register, 2.4% changed course and 27.8% corresponded to cases of dismissal from the university due to a failure of enrollment in curricular components or after failing. Based on interviews, and according to the students themselves, the reasons contributing to the abandonment of studies and the discontinuance of courses are presented and discussed. The predominant causes obtained were as follows; the choice for a traditional and vocational undergraduate degree, particularly due to the relationship of the BI with the university structure; the slowness of the university to establish the rules circumscribed to the operation of these new courses; institutional obstacles to the exercise of the curriculum to the fullest; low academic performance and financially motivated abandonment. In some cases, we noted the re-entry at the same university in another undergraduate degree course or BI, in another field of knowledge. Analysis of the information collected from the students allowed us to conclude that the form of access, the increase in the number of vacancies, the variety of courses and institutions are attractive for mobility and experimentation in higher education, which in turn are associated with subject autonomy in the construction of the student's academic career. The abandonment of studies motivated by the failure to adapt to the curriculum, by the inflexibility of the rules and mechanisms of the operation of an undergraduate degree, by institutional constraints and by financial issues point to the need to redirect the action of managers and teachers, both in the educational field and at the administrative level. This work points out new directions for research in the abandonment of higher education from a case study applied to an innovative training experience, using a simplified methodology to analyse the phenomenon.

Keywords: Abandonment of Studies. Higher education. Interdisciplinary Bachelors Degree. Federal University of Bahia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BA	Estado da Bahia
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BIA	Bacharelado Interdisciplinar em Artes
BIA-D	Bacharelado Interdisciplinar em Artes Diurno
BIA-N	Bacharelado Interdisciplinar em Artes Noturno
BIC	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
BIC-N	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Noturno
BIH	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
BIH-D	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades Diurno
BIH-N	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades Noturno
BIS	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
BIS-N	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Noturno
CA	Centro Acadêmico
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CPL	Curso de Progressão Linear
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CR	Coeficiente de Rendimento
CsF	Ciência sem Fronteiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FACOM	Faculdade de Comunicação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OVE	Grupo de Pesquisa “Observatório da Vida Estudantil”
PAF3	Pavilhão de Aulas da Federação 3 (atual Pavilhão de Aulas Glauber Rocha)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão Universitária/UFBA
PROPCI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação/UFBA
PROPG	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação/UFBA
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento/UFBA
PROUFBA	Programa Pense, Pesquise e Inove a UFBA
Prouni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMS	Região Metropolitana de Salvador
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SIAC	Sistema Acadêmico
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
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
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE TABELAS

1	Dados sobre a oferta e a ocupação de vagas nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, <i>campus</i> Salvador, ano de ingresso 2009	100
2	Formas de saída dos estudantes não diplomados nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, <i>campus</i> Salvador, ano de ingresso 2009	104
3	Dados sobre a oferta e a ocupação de vagas nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, <i>campus</i> Salvador, no ano de 2013 (turma 2009)	144

LISTA DE GRÁFICOS

1	Tempo de permanência dos estudantes nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, <i>campus</i> Salvador, por forma de saída sem conclusão do curso, com ingresso no ano de 2009	105
2	Coeficiente de Rendimento dos estudantes nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, <i>campus</i> Salvador, por forma de saída sem conclusão do curso, com ingresso no ano de 2009	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E CONJUNTURA	33
2.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DEMANDA, INSTITUIÇÕES, VAGAS, MATRÍCULAS E CONCLUINTE	33
2.1.1	Aspectos regionais: o estado da Bahia	37
2.2	ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ENEM, SISU, PROUNI E AÇÕES AFIRMATIVAS	40
2.2.1	As ações afirmativas	43
2.3	EXPANSÃO DA REDE DE ENSINO	45
2.4	MODELOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS E APOSTAS	47
3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES	51
3.1	UFBA: ASPECTOS HISTÓRICOS	51
3.2	OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA	55
4	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	61
4.1	SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR EM SISTEMAS EDUCATIVOS	61
4.2	EVASÃO: UMA PALAVRA, MÚLTIPLOS SENTIDOS	70
4.3	REVISÃO DE ESTUDOS E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO	74
4.3.1	Os primeiros estudos acerca do tema	74
4.3.2	Os estudos brasileiros acerca da evasão no ensino superior	78
4.4	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E GASTOS PÚBLICOS	86
4.5	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES DE GOVERNO	89
4.6	METODOLOGIAS DE CÁLCULO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	92
5	EVASÃO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	97
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	97
5.2	MAPEAMENTO DA EVASÃO: ASPECTOS DESCRITIVOS	100
5.3	A SELEÇÃO DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS	106
5.4	O QUE DIZEM OS ESTUDANTES	114
5.4.1	Bacharelado Interdisciplinar em Artes	114
5.4.1.1	<i>Turno diurno</i>	114
5.4.1.2	<i>Turno noturno</i>	119
5.4.2	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	121

5.4.2.1	<i>Turno noturno</i>	121
5.4.3	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	126
5.4.3.1	<i>Turno diurno</i>	126
5.4.3.2	<i>Turno noturno</i>	127
5.4.4	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	132
5.4.4.1	<i>Turno noturno</i>	132
5.5	DISCUSSÃO	135
5.5.1	A articulação Bacharelado Interdisciplinar – Cursos de Progressão Linear	135
5.5.2	O currículo dos Bacharelados Interdisciplinares em prática	138
5.5.3	Aspectos socioeconômicos e de baixo desempenho acadêmico	140
5.5.4	Para além das categorizações...	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES	173
	ANEXOS	179

1 INTRODUÇÃO

O abandono dos estudos, fenômeno comumente nomeado por evasão, atinge todos os níveis escolares, em diferentes países (PNUD, 2013). Embora os fatores que dele participam nas séries da educação básica tenham sido objeto de diversas investigações nas últimas décadas (MOROSINI et al., 2012), a sua ocorrência no ensino superior ainda é pouco compreendida. Nesse nível de ensino, cuja organização adquire maior dinâmica e flexibilidade, tanto o ofuscamento das causas quanto as dificuldades para quantificação adequada tornam a evasão um tema ainda pouco estudado e por isso mesmo, privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas e investigações.

No Brasil, país que experimenta o início recente da democratização do ensino superior e com grandes desafios sociais a superar, o abandono de um curso de graduação representa uma forte ameaça ao desenvolvimento da nação, especialmente pela centralidade que o conhecimento adquire na contemporaneidade. No aspecto pessoal, a evasão significa a perda de oportunidades profissionais, ao abreviar a continuidade dos estudos e limitar o acesso à melhores colocações no mundo do trabalho. No plano institucional, o abandono dos estudos revela, além do desperdício de recursos humanos e financeiros, elevados índices relacionados à ineficácia dos sistemas educacionais.

Uma análise mais aprofundada do contexto da educação superior brasileira evidencia significativos contrastes associados ao ingresso, à permanência e à conclusão dos estudos neste nível de ensino. Por um lado, a quantidade de indivíduos em busca da formação em nível superior excede o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino; por outro, a quantidade de ingressantes é inferior a de vagas ofertadas e o número de estudantes que concluem os estudos não correspondem necessariamente ao quantitativo de ingressantes. Essas observações apontam para a necessidade de estudos relacionados à dinâmica do ensino superior, considerando o caráter terminal deste nível de ensino e os fenômenos educativos a ele associados, a exemplo da evasão e da retenção.

A palavra evasão, que por si só já pressupõe um efeito indesejado em relação à processos educativos, corresponde a significados diferentes quando analisada sob o ponto de vista individualizado de gestores, professores, estudantes, dos responsáveis pelas decisões governamentais ou mesmo de indivíduos que já não se encontram mais envolvidos diretamente com o cenário da educação. Ainda assim, é um tema que interroga a todos, sem que se tenha respostas precisas e compreensão clara acerca do que realmente ocorre, como também se disponha de estudos metodologicamente consistentes que permitam dimensionar a

grandeza do fenômeno em âmbito nacional, que é admitido preliminarmente como um problema. Assim, a evasão tem abrigado diferentes manifestações presentes no conjunto das instituições de ensino, sem que algumas delas representem necessariamente o efeito nocivo e indesejado que a palavra designa. Do ponto de vista institucional, as situações enquadradas como evasão vão de encontro às percepções formuladas pelos estudantes, estes que, frente a uma maior disponibilidade de cursos e instituições, amparados em contextos socioeconômicos favoráveis e no uso de uma autonomia socialmente valorizada (VIEIRA, 2007), passam a fazer escolhas, experimentações e reorientações ao longo do seu percurso formativo (RISTOFF, 1999). Esse trânsito que se abre aos estudantes, embora valorizado pelos seus protagonistas, resultam em impactos consideráveis do ponto de vista do uso de recursos públicos (ou privados). Como resultado, a ociosidade da infraestrutura material e humana disponível no ensino superior pode ser o significado do não ingresso de outros estudantes na instituição em anos anteriores, e denuncia também os obstáculos na redução das desigualdades sociais e na inclusão das novas gerações no sistema produtivo e de serviços.

O abandono dos estudos, quando ocorrido em função de razões economicamente motivadas, também tem graves efeitos e, por sua natureza, se constitui em um desafio a ser superado nas diversas hierarquias dos sistemas de ensino. Essa forma de evasão, se não a mais grave, é um das principais barreiras para a permanência no ensino superior e requer o aperfeiçoamento de políticas públicas específicas, com ampliação de recursos financeiros e com raios de atuação cada vez mais abrangentes. Igualmente, a evasão motivada pelo fracasso escolar decorrente da preparação ao longo da educação básica e pelo baixo desempenho acadêmico, aponta a necessidade de desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas em todos os níveis de ensino.

A expansão recente do ensino superior brasileiro, traduzida por meio do crescimento da oferta de vagas e da criação de novas instituições de ensino pelo país, produziu uma diversificação da forma de atendimento e tem possibilitado que novos sujeitos busquem a continuidade dos seus estudos. A adoção de políticas de ações afirmativas também passa a estabelecer uma nova configuração do perfil do corpo discente da educação superior pública, caracterizando um momento de intensas transformações.

Paralela a esta expansão, a introdução, no país, de arquiteturas curriculares inovadoras também passa a atrair novos públicos para a educação superior, estabelecendo desafios gerenciais para a comunidade acadêmica, a exemplo do desenvolvimento de ações de caráter pedagógico e de suporte à sua permanência. Esse novo público, marcado pela heterogeneidade, traz consigo novas questões, a exemplo da partilha do tempo entre

formação, trabalho e família ou ainda diferentes atributos socioeconômicos e culturais, características estas que ainda se constituem como novidade no ambiente acadêmico tradicional.

A criação de novos cursos de graduação baseados nos princípios da flexibilidade, da autonomia e de atualização de conteúdos, com viés interdisciplinar, representa as tentativas de implantação de novos modelos de formação, articulados com as demandas do mundo do trabalho e as necessidades de conhecimento requeridas na contemporaneidade. Essas novas propostas alinham-se a modelos adotados em outros países e se caracterizam por promover uma formação geral em torno das grandes áreas do conhecimento. Por hipótese, supõe-se que os princípios norteadores desses cursos reduzem os índices de evasão, justamente por atribuir a cada estudante a possibilidade de construir seu próprio itinerário acadêmico baseado em escolhas individuais e progressivas, evitando a inserção precoce em campos profissionalizantes.

Uma análise inicial da produção acadêmica sobre o tema da evasão nos principais periódicos nacionais da área de educação veio reforçar a percepção de que esse tema tem sido objeto de diversos estudos enquanto fenômeno da educação básica. A produção acerca do ensino superior, embora crescente, ainda se restringe a determinados aspectos e limitam-se, em geral, a cursos ou instituições. Considerando os novos formatos de cursos de graduação implantados recentemente, essa constatação é ainda mais evidente. As dificuldades metodológicas para o desenvolvimento de estudos amplos que envolvam todo o sistema de ensino se configuram em limitações para o aprofundamento da compreensão que se têm acerca da evasão, tornando invisíveis ou exageradamente engrandecidas a ocorrência de situações próprias do contexto contemporâneo em que estamos inseridos e das dinâmicas intrínsecas a um curso superior.

Baseado nesse contexto, este estudo analisou a evasão nos cursos de graduação da modalidade Bacharelado Interdisciplinar, implantados na Universidade Federal da Bahia, a partir do ano de 2009. O objetivo central foi, além de mapear a evasão nesses cursos, investigar os motivos para o abandono e a desistência dos estudos. Assim, esta pesquisa se caracteriza também por fornecer à comunidade acadêmica uma primeira análise da evasão em Bacharelados Interdisciplinares, constituindo-se como um estudo inicial, dedicado especialmente para esta modalidade inovadora de curso de graduação no país, no âmbito das discussões sobre evasão no ensino superior. Na própria Universidade Federal da Bahia, são poucas as pesquisas sistematizadas acerca do abandono dos estudos nos demais cursos, restringindo-se a levantamentos quantitativos e com uso de metodologias variadas, o que

inviabiliza comparações ou mesmo o diagnóstico preciso do fenômeno, considerando a grandeza da instituição.

É importante também observar que o autor desta dissertação é também servidor técnico-administrativo da Universidade Federal da Bahia, com atuação no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, unidade universitária em que os Bacharelados Interdisciplinares estão sediados, e onde tem ocupado um cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. A própria motivação para o estudo advém desta condição, ao acompanhar a cada semestre a quantidade de alunos matriculados no Instituto e perceber assim uma variação na ocupação das vagas. Essa configuração servidor/pesquisador contribuiu fortemente para a obtenção dos dados em formato otimizado para a análise, assim como para sua melhor compreensão. Embora o acesso às informações necessárias para esta pesquisa, com anuência da Direção e após aprovação pelo órgão plenário máximo da Unidade, em certa medida, tenha sido privilegiado pela condição de servidor da universidade, essa circunstância permitiu a identificação de situações peculiares aos Bacharelados Interdisciplinares com maior clareza, como também possibilitou o cruzamento de relatórios complementares, o que só veio enriquecer a pesquisa e aprofundar a análise do problema em investigação. Obviamente, no acesso aos dados foi assegurado o sigilo das informações pessoais dos estudantes pesquisados, a fim de evitar complicações de ordem ética, tanto em observação à condição de pesquisador, quanto à situação de servidor da instituição.

Este estudo se caracteriza como descritivo e exploratório, com abordagem predominantemente qualitativa. Por estar voltado para uma modalidade específica de curso de graduação da UFBA, também pode ser definido como um estudo de caso. Também está inserido na Linha de Pesquisa intitulada “Gestão, Formação e Universidade”, do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e contou com o apoio de um programa institucional denominado “Pense, Pesquise e Inove a UFBA” (PROUFBA), através de Projeto de Pesquisa submetido ao Edital 01/2011 - PROPCI¹ - PROEXT² – PROPG³/UFBA.

Após este capítulo de introdução, a dissertação está organizada em mais cinco capítulos. No primeiro deles, destacamos alguns aspectos relacionados à educação superior brasileira e também da Bahia, especialmente no ensino de graduação. Assim, apresentamos dados indicadores da abrangência desse nível ensino, como a quantidade de instituições,

¹ Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação/UFBA

² Pró-Reitoria de Extensão Universitária/UFBA

³ Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação/UFBA

cursos, vagas e de matrículas, como também as formas de acesso, além de atributos presentes em nossas matrizes curriculares. Em seguida, no capítulo 3, trazemos à discussão a Universidade Federal da Bahia e a expansão que esta instituição alcançou especialmente ao longo da última década, como também apresentamos o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares ali sediados desde o ano de 2009. No capítulo 4, passamos a discutir a evasão no ensino superior, a partir das perspectivas de sucesso e insucesso escolar em sistemas educativos, seguida de uma abordagem acerca dos vários sentidos que esse fenômeno adquire naquele nível de ensino. Também apresentamos uma revisão de literatura a respeito desse fenômeno, com estudos relevantes para o tema, discutimos algumas ações de governo relacionadas à permanência no ensino superior e debatemos as dificuldades metodológicas para o cálculo preciso da evasão em cursos, instituições e em todo o sistema. Finalmente, no capítulo 5, passamos a analisar a evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. Para tanto, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na execução desta pesquisa, o conceito de evasão utilizado e incluímos um mapeamento quantitativo do fenômeno nesses cursos. Mediante a realização de entrevistas, também apresentamos os motivos que, segundo os próprios estudantes, colaboraram com o abandono e desistência dos estudos. Em seguida, passamos a analisar agrupadamente os dados provenientes dessas entrevistas, estabelecendo categorias que concentram razões para a evasão nesses cursos. No capítulo 6, após sintetizar o percurso dessa pesquisa, apresentamos as conclusões obtidas a partir da realização desse estudo.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E CONJUNTURA

A educação superior⁴ brasileira é marcada por grandes desafios. A demanda da população por formação acadêmica é uma característica dos dias atuais, motivada, em especial, pela necessidade de certificação de saberes e aquisição de competências diversas, exigidas por uma sociedade e mundo do trabalho cada vez mais apoiados no conhecimento. Entretanto, a oferta de vagas em instituições de ensino superior (IES) é insuficiente para o contingente apto ou a caminho do ingresso em um curso superior, num cenário de crescimento da população. A acanhada taxa de conclusão de cursos de graduação e o baixo número médio de anos de estudo apontam para perdas sociais e prejuízos humanos, além do desperdício de recursos financeiros.

A expansão do ensino superior registrada nos últimos vinte anos, inicialmente pelo setor privado e mais recentemente pelo segmento público, traz novas perspectivas para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, ao possibilitar a ampliação dos níveis de escolaridade da população. A padronização de exames e processos seletivos de acesso, associados a um maior alcance territorial das instituições de ensino, reconfigura o cenário da educação superior, mesmo que esta ainda careça de reformas de caráter sistêmico, especialmente no que diz respeito às arquiteturas curriculares dos cursos, que necessitam se adequar ao estágio de desenvolvimento das relações de produção e trabalho contemporâneas.

Neste capítulo, a partir de levantamentos realizados anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), apresentamos alguns dados descritivos atuais acerca da educação superior brasileira, a exemplo do número de vagas, de instituições e cursos, de matrículas e de concluintes, além de características presentes em matrizes curriculares, como indicadores circunscritos à temática da evasão neste nível de ensino.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DEMANDA, INSTITUIÇÕES, VAGAS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica realizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em

⁴ Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/96), a educação superior está organizada em i) cursos sequenciais; ii) cursos de graduação; iii) cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e similares; e, iv) cursos de extensão (BRASIL, 1996). Neste trabalho, nos deteremos em torno dos cursos de graduação.

2011, 2.229.346 estudantes finalizaram seus estudos na educação básica, incluído neste total o quantitativo correspondente aos concluintes de cursos da educação profissional técnica de nível médio, como também dos programas da educação de jovens e adultos (INEP, 2013a). Considerando-se apenas o ensino médio tradicional, sem as modalidades da habilitação profissional e similares, os estudos conduzidos pelo INEP registraram taxas de rendimento escolar fixadas em 77,4% de aprovação, 13,1% de reprovação e 9,5% de abandono (INEP, 2013a).

Com 23.873.787 jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (IBGE, 2012) e apenas 17,8% deles com formação acadêmica concluída ou em curso (INEP, 2013b), o país possui um grande contingente populacional apto ao ensino superior. Desconsiderados os estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos que já possuem graduação concluída, o percentual é de 14,6%⁵ (INEP, 2013b). De acordo com a publicação *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, referente ao ano de 2012, a taxa de frequência bruta⁶ a algum estabelecimento de ensino pela população de 18 a 24 anos de idade ficou estimada em 29,4% (IBGE, 2013). Esse percentual, quando cotejado com a taxa de escolarização líquida, revela distorção idade-série, uma vez que 14,8% da população em idade modal de frequência ao ensino superior ainda prossegue seu percurso formativo nas séries da educação básica. Dados dessa mesma publicação apontam que a média de anos de estudo para a população brasileira é de 7,6 anos e a taxa de analfabetismo corresponde a 8,7% dos cidadãos⁷ (IBGE, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 reintroduziu, dentre as suas diretrizes, a Meta 12, não atingida na década anterior: elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, o que revela os desafios a serem enfrentados pelo país nos próximos anos (BRASIL, 2010). Esses desafios significam não apenas a inclusão, mas igualmente, a permanência dos jovens no ensino superior, garantindo sua longevidade escolar. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2006, já

⁵ Esse percentual representa a Taxa de Escolarização Líquida, isto é, a razão entre o número de matrículas dos estudantes na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população dessa mesma faixa etária. No caso do ensino superior, corresponde ao percentual de jovens com idade entre 18 e 24 anos que está matriculado em um curso de graduação.

⁶ Corresponde à Taxa de Escolarização Bruta, isto é, a relação entre o número total de alunos matriculados num determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população em idade normal de frequência a esse nível. Tomando como referência a faixa etária prevista para a frequência a um curso de graduação, a taxa representa o total de indivíduos com idade entre 18 e 24 anos que está matriculado em algum tipo de estabelecimento escolar.

⁷ Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade.

apontavam que apenas 3.050.000 de jovens na faixa de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, num cenário de crescimento da população e de ampliação em investimentos na educação básica, fatores que, em alguns anos, representaria maior demanda para ingresso nas IES.

No que se refere à faixa etária dos estudantes matriculados em cursos de graduação, das 7.037.688 matrículas auferidas pelo Censo da Educação Superior⁸ em 2012 e que correspondem aos estudantes com frequência regular às instituições, observa-se que 50,6% possuem idade entre 18 e 24 anos e 28,7%, 30 anos ou mais (INEP, 2013c). Embora as edições anteriores das sinopses do Censo não contemplem esta variável, tornando possível a comparação e a análise da evolução dos dados, o percentual que expressa a população estudantil com idade acima de 30 anos indica uma busca acentuada pela formação em nível superior por um público que, a princípio, já está inserido em atividades no mundo trabalho e possivelmente desempenha uma função importante no seu núcleo familiar.

De acordo com o Censo, que é realizado anualmente pelo MEC, o Brasil contava, até o ano de 2012, com 2.416 IES, sendo 193 universidades, 139 centros universitários, 2.044 faculdades e 40 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Deste total, 87,4% correspondem a IES mantidas pela iniciativa privada⁹ e 12,6% pelo poder público. Ainda em 2012, ingressaram 2.747.089 novos estudantes em 31.866 cursos de graduação presencial e à distância na educação superior, sendo contabilizadas 7.037.688 matrículas, com acolhimento de 27,0% deste total pelo sistema público de ensino (INEP, 2013c).

Em relação ao número de vagas disponibilizadas pelas IES no ensino de graduação, no ano de 2012, foram computadas 4.653.814 vagas, distribuídas entre cursos presenciais e à distância. Para esta quantidade de vagas, foram realizados 11.957.756 pedidos de inscrição¹⁰ (INEP, 2013c). A baixa ocupação das vagas ofertadas nesse mesmo ano, avaliada em 59,0%¹¹ de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013c), denuncia as dificuldades das instituições em atrair estudantes para a educação superior, seja pelos critérios

⁸ O Censo contempla poucas informações acerca do perfil dos estudantes do ensino superior. A variável “cor/raça”, por exemplo, é inconclusiva no estudo: em 7.037.688 matrículas registradas no ano de 2012, 27,3% dos estudantes não declararam resposta a esse item à sua instituição. Já em 35,1% das matrículas, as IES não captaram resposta ao atributo no ato da matrícula. Isto é, não se conhece precisamente a “cor/raça” de 62,4% dos estudantes do ensino superior brasileiro, tendo-se como referência o Censo (INEP, 2013c).

⁹ De acordo com o MEC, IES privadas são definidas como instituições com categoria administrativa igual a privada com fins lucrativos ou privada sem fins lucrativos. Por sua vez, IES públicas são instituições com categoria administrativa igual à pública federal, pública estadual ou pública municipal.

¹⁰ O Censo não explicita o número real de candidatos. O total de 11.957.756 pedidos de inscrição engloba, portanto, a totalidade das solicitações realizadas por todos os candidatos.

¹¹ Percentual calculado de acordo com a razão entre o número de ingressantes e a quantidade de vagas ofertadas, referentes ao ano de 2012.

adotados em processos seletivos para o ingresso ou por deficiências da formação na educação básica. Considerando ainda que o ensino superior privado responde por 86,9% do total de vagas oferecidas (INEP, 2013c), com predomínio absoluto sobre o percentual de oferta das IES públicas, o baixo índice de ocupação das vagas¹² pode estar relacionado com o custo de mensalidades e também com exigências para admissão nas instituições privadas, em geral vinculada a alguma garantia de pagamento. O baixo prestígio do curso ou a reputação da instituição também podem repercutir no não preenchimento das vagas.

Do total de matrículas contabilizadas no ensino superior no ano de 2012, foram registrados 967.595 trancamentos totais de curso, 1.431.752 cancelamentos de matrícula, 93.883 efetivações de transferências de curso na mesma IES e 1.167 falecimentos, resultando em 7.037.688 estudantes com frequência regular nas atividades de ensino (INEP, 2013c).

Em relação ao quantitativo de concluintes dos cursos de graduação presenciais e à distância, no ano de 2012, o número foi de 1.050.413 (INEP, 2013c). Tomando-se por base o ano de 2009, quatro anos antes do ingresso desses estudantes no ensino superior, tem-se a oferta de 4.326.394 vagas, com 2.065.082 ingressantes (INEP, 2011). A comparação da quantidade de ingressantes com a quantidade de concluintes, tomando-se por base a duração média de integralização curricular dos cursos de graduação em quatro anos, embora não conclusiva, permite constatar preliminarmente dois fenômenos educativos com repercussão na dinâmica do ensino superior. Trata-se da evasão, interpretada em seu sentido mais amplo como desistência e abandono dos cursos, ainda que atenuada pelo eventual reingresso do aluno que encerra sua matrícula em determinada instituição, e também da retenção, entendida como um prolongamento do tempo esperado para a formação, em consequência da reprovação, do trancamento ou mesmo da disponibilidade do indivíduo para se dedicar ao seu ofício de estudante de um curso de graduação. No entanto, é importante observar que a relação ano de ingresso/ano de conclusão de um curso de graduação possui muitas variáveis envolvidas, a exemplo da duração, e das modalidades dos cursos e das habilitações profissionais, atributos disformes em nível nacional, ou ainda da ocorrência de movimentos grevistas, comuns no setor público de ensino federal e estadual, que podem afetar essa medição, já que em geral, interrompem as atividades de ensino, prolongando o tempo de formação dos estudantes. Por esses motivos, a baixa quantidade de concluintes em relação ao número de ingressantes não pode ser enquadrada diretamente como abandono dos estudos.

¹² O preenchimento de vagas em IES públicas ficou em 89,8% e, nas privadas, em 54,4% (INEP, 2013c).

A partir das séries históricas elaboradas pelo INEP através do Censo da Educação Superior, é possível observar a evolução dos indicadores acerca deste nível de ensino, ao longo do tempo. Em 2002, o país contava com 14.950 cursos de graduação, distribuídos em 1.637 instituições, sendo 11,9% delas mantidas pelos cofres públicos (INEP, 2004). Em 2007, cinco anos mais tarde, o número de cursos chegou a 24.097 e o de IES aumentou para 2.281, com uma redução no percentual de participação de instituições públicas, índice então fixado em 10,9% (INEP, 2008). No que se refere às vagas de ingresso, em 2002 o país ofertava 1.797.476 vagas; em 2007, o registro foi de 4.365.012 vagas (INEP, 2004, 2008). Do total de vagas ofertadas em 2002, foram efetivamente preenchidas 79,7% delas; em 2007, o índice de aproveitamento resultou em 48,9% (INEP, 2004, 2008).

Ainda que a maior oferta de vagas no país esteja concentrada em IES privadas, que funcionam sob autorização e avaliação pelo poder público, a grande expansão desse setor já demonstra sinais de enfraquecimento, principalmente pela saturação do mercado em profissões com habilitação ofertada por estas instituições, e também pelos altos custos com os quais o seu público majoritário – os segmentos sociais menos favorecidos economicamente – devem arcar. Dados do MEC revelam que, no ano de 2012, 84,6% das IES eram faculdades; 70,7% ofereciam menos de dez cursos; 30,3%, um ou dois cursos e 30,1% ofereciam formação em apenas uma área de conhecimento (INEP, 2013c). Quando analisada a oferta exclusiva de cursos de graduação por áreas gerais do conhecimento, “Ciências Sociais, Negócios e Direito” e “Educação” aparecem em percentual isolado em relação aos demais, com 14,7% e 6,7%, respectivamente. Nessas mesmas áreas também estão as maiores concentrações do número de matrículas: 41,6% e 20,2%, respectivamente (INEP, 2013c).

2.1.1 Aspectos regionais: o estado da Bahia

No cenário baiano, os dados referentes ao ensino superior, em 2012, acompanham, em sua maioria, aqueles verificados no contexto nacional. Neste estado, foram contabilizadas naquele ano 116 IES, sendo oito universidades¹³, dois centros universitários, 104 faculdades e dois institutos federais de educação, ciência e tecnologia (INEP, 2013c). Desse total de instituições, apenas oito são mantidas pelo poder público, enquanto outras 108 são privadas.

¹³ Duas novas universidades federais foram instaladas na Bahia a partir do ano de 2013: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), ambas caracterizadas pelo formato *multicampi*.

Ainda, 44 estão sediadas na Região Metropolitana de Salvador (RMS)¹⁴ e 72¹⁵ no interior do estado. Em 2012, foram ofertadas 163.113 vagas¹⁶, sendo 23,5% delas em instituições públicas, com 725.218 pedidos de inscrição e 88.324 ingressantes. No ano anterior, em 2011, 139.093 estudantes concluíram seus estudos no ensino médio, com taxas de rendimento avaliadas em 72,6% de aprovação, 14,9% de reprovação e 12,5% de abandono.

Numa perspectiva de análise dos dados ao longo dos últimos dez anos, tem-se que em 2002, a Bahia possuía 79 IES, sendo 92,4% delas mantidas pela iniciativa privada; em 2007, o número foi ampliado para 121 IES, ainda assegurada a ampla predominância de instituições particulares, com um percentual de 94,2% (INEP, 2004, 2008). Nesse quesito, é importante registrar que o estado se manteve, até o ano de 2005, com apenas uma¹⁷ instituição federal de ensino superior (IFES) – a Universidade Federal da Bahia (UFBA), cuja oferta de vagas esteve concentrada até então na cidade de Salvador e em um *campus* avançado no município de Cruz das Almas. Somente a partir do ano de 2006 é que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) inicia efetivamente suas atividades, a partir do desmembramento do *campus* da UFBA situado em Cruz das Almas, um ano após esta última ter iniciado sua expansão pelo interior do estado, com a instalação de dois *campi* avançado, sendo um deles na cidade de Vitória da Conquista, na região sudoeste, e outro no oeste baiano, no município de Barreiras.

No que diz respeito ao preenchimento das vagas ofertadas, tem-se que em 2002, a Bahia contava com 64.578 vagas em cursos de graduação, com preenchimento de 78,1% dessa oferta; em 2007, o número foi ampliado para 127.324 vagas, com aproveitamento efetivo de 49,3% desse total. Convém observar também que em 2002, o total de vagas ofertadas em IES públicas foi de 15.830, com aproveitamento de 97,9% dessas vagas; em 2007, das 18.606 vagas disponíveis, a ocupação foi de 94,1% da oferta (INEP, 2004, 2008).

¹⁴ Compreende os municípios de Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho e Vera Cruz. É também a região metropolitana mais populosa do Nordeste brasileiro e a quinta do Brasil (IBGE, 2013).

¹⁵ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), embora sediada administrativamente na cidade de Salvador, possui 29 Departamentos, distribuídos em 24 *campi*, sendo 23 deles em importantes municípios baianos de porte médio e grande, caracterizando-se pela presença geográfica em todas as regiões do estado, com base em sistema *multicampi* (UNEB, 2013a). Também o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBaiano), que atua na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no ensino de graduação, possui dez *campi*, localizados em dez diferentes cidades do estado da Bahia (IFBaiano, 2013).

¹⁶ Refere-se apenas aos cursos presenciais, uma vez que pela característica do ensino à distância, não se pode determinar claramente a localização geográfica da oferta de vagas. Esta peculiaridade não é expressamente mensurada pelo Censo da Educação Superior.

¹⁷ A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) iniciou suas atividades a partir do ano de 2004, tendo como sede a cidade de Petrolina-PE. Pela proximidade com o município de Juazeiro-BA, também atendia a população daquela região baiana. Um *campus* foi instalado na cidade Senhor do Bonfim-BA a partir do ano de 2011 (UNIVASF, 2013).

Esses percentuais, ainda que apresentem um contingente de vagas ociosas em instituições públicas, revelam que as instituições mantidas pelos governos federal e estadual, em geral universidades dotadas de cursos de graduação e de pós-graduação em diversas áreas, alguns deles até de oferta exclusiva na região, gozam de ampla procura pelos estudantes e têm preferência para ingresso.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, a taxa de escolarização líquida referente ao ensino superior na Bahia foi calculada em 9,5%; especificamente na RMS, o valor apurado foi de 15,5% (IBGE, 2013). Assim, ainda que estas taxas não representem um valor instantâneo e não ensejem variação significativa a cada ano, a diferença entre os valores auferidos para o estado da Bahia e para a RMS aponta para uma forte associação com a concentração da oferta de vagas, isto é, enquanto o número de instituições e de cursos no estado é maior nas regiões interioranas, há uma maior oferta de vagas nas IES sediadas na RMS (INEP, 2013c).

Com relação à idade, no estado da Bahia tem-se uma configuração diferente da nacional na distribuição de estudantes por faixa etária: de 18 a 24 anos encontram-se 39,9% da população estudantil do ensino superior, enquanto 37,4% possuem 30 anos ou mais (INEP, 2013c). Uma análise mais apurada revela que, na Bahia, em 2012, 60,1% dos estudantes matriculados em IES estão fora da faixa esperada para cursar a educação superior, isto é, possuem idade inferior a 18 ou superior a 24 anos e se apresentam já na fase adulta às instituições de ensino superior. No plano nacional, esse mesmo indicador foi fixado em 49,6% (INEP, 2013c).

No aspecto regional, de acordo com os dados obtidos por meio do Censo da Educação Superior, a Bahia concentra, historicamente, um número maior de cursos em cidades do interior. Em 2002, por exemplo, dos 520 cursos ofertados, 56,7% estavam sediados no interior do estado, e desses, 65,4% pertenciam a IES públicas; em 2007, dos 1.095 cursos, 61,0% eram disponibilizados em municípios interioranos, com 55,1% deles mantidos pelos cofres públicos (INEP, 2004, 2008). Contribui significativamente para este quadro a existência de quatro universidades estaduais¹⁸, sendo três delas com atuação exclusiva no interior do estado, e a quarta com predominância da oferta de cursos e vagas em municípios afastados geograficamente da capital. A instalação de unidades universitárias da UFBA, em 2005, em municípios situados nas regiões oeste e sudoeste, e o início das atividades da UFRB no

¹⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Recôncavo Baiano em 2006, contribuíram para sustentar a prevalência de cursos de graduação gratuitos pelo interior do estado.

2.2 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ENEM, SISU, PROUNI E AÇÕES AFIRMATIVAS

Em relação ao ingresso na educação superior, a seleção para entrada nos cursos de graduação sofreu mudanças significativas nos últimos anos. Diversas instituições de ensino públicas¹⁹ e privadas passaram a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁰ nos seus processos seletivos como modalidade exclusiva ou complementar aos exames de acesso, substituindo o tradicional vestibular individualizado por IES. O ENEM consiste numa avaliação a partir de competências e habilidades, que privilegia o conhecimento contextualizado e interdisciplinar, superando a avaliação baseada na memorização e na acumulação de conteúdos ao longo da formação escolar. Suas questões, traduzidas em situações cotidianas, versam sobre temas gerais da educação básica, estão fundamentadas em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e têm como objetivos a aferição do domínio de linguagens, o enfrentamento de situações-problema, a compreensão de fenômenos, além da construção de argumentos e da elaboração de propostas (INEP, 2013d).

Como parte das políticas públicas de governo, o ENEM passou a ser gradativamente adotado como critério de acesso a diversos programas associados à educação superior, a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²¹ e do Ciência sem Fronteiras (CsF)²². Essa condição vem tornando crescente a procura pelo exame, a cada edição realizada. Em

¹⁹ A Universidade Federal da Bahia passou a adotar o ENEM exclusivamente como forma de ingresso em todos os seus cursos de graduação a partir do ano de 2014 (UFBA, 2013a). No entanto, este mesmo exame já havia sido adotado pela instituição para acesso aos cursos das modalidades Bacharelado Interdisciplinar e Superior de Tecnologia desde o ano de 2010. No ano de 2013, o processo seletivo nos demais cursos utilizou o ENEM, seguido de uma fase com provas de conteúdo específico da área de conhecimento a qual aqueles cursos pertenciam.

²⁰ O ENEM é realizado anualmente em diversos municípios, com ampla cobertura territorial, sob a coordenação do INEP/MEC, através de prova única para todo o país, o que permite inclusive uma maior mobilidade de estudantes no território brasileiro, conforme a localização da instituição onde obteve aprovação no processo seletivo.

²¹ O FIES é um programa federal destinado a financiar total ou parcialmente as mensalidades de cursos presenciais de graduação não gratuitos e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC. A concessão do crédito está associada à apresentação de um fiador. Os estudantes aspirantes ao programa e que concluíram o ensino médio a partir do ano de 2010, devem ter realizado o ENEM (FIES, 2013).

²² O CsF é um programa do governo federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Seu público alvo são estudantes de graduação e pós-graduação. Para os estudantes da graduação, dentre outros requisitos, é exigida a participação no ENEM, com pontuação igual ou superior a 60% do total esperado para a prova.

1998, ano em que foi implantado e momento em que possuía apenas a finalidade de avaliar a qualidade do ensino médio no país, 157.221 candidatos realizaram suas provas. A partir de 2009, quando sofreu uma reformulação no seu formato e passou a ser utilizado como processo seletivo de acesso ao ensino superior em grande parte das universidades públicas brasileiras, contou com 4.576.126 inscritos; em 2013, esse número chegou a 7.173.574 (INEP, 2013d).

O Programa Universidade para Todos atua pela via da inserção de estudantes em cursos de graduação de IES privadas, através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%), sendo instituído no país por meio da Lei Federal n.º 11.096/2005. Como contrapartida, o governo concede isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O seu público é constituído por estudantes participantes do ENEM que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em rede particular na condição de bolsistas integrais, ambos com renda familiar máxima de três salários mínimos; por estudantes portadores de deficiências físicas e também por professores da rede pública de ensino, postulantes aos cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. De acordo com dados informativos do Programa, em 2013, 1.469.814 estudantes se candidataram para uma oferta de 252.374 bolsas²³, sendo 65,13% delas integrais e, desde a sua criação em 2005, já contemplou cerca de 1,2 milhão de estudantes (PROUNI, 2013).

Para os beneficiários de bolsas integrais do Prouni, o governo federal concede a Bolsa Permanência, destinada ao custeio das despesas educacionais dos estudantes. O valor é equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica e o benefício é concedido a estudantes de cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula.

Embora em atuação há oito anos no país, não há dados disponibilizados sobre a taxa de conclusão dos estudantes ingressos em cursos da educação superior por meio do Programa Prouni. As informações disponíveis por meio do seu sítio eletrônico referem-se apenas à quantidade de bolsas ofertadas a cada ano, por estado, e ao número de bolsistas por determinados atributos, como tipo de bolsa, turno, sexo, raça/cor, dentre outros. Assim, por se constituir como um Programa voltado, essencialmente, para estudantes oriundos de escolas públicas e por se caracterizar pela inserção de sujeitos com características socioeconômicas,

²³No estado da Bahia, foram ofertadas, em 2013, 11.130 bolsas, sendo 66,8% integrais. Somente na cidade de Salvador, foram 5.189 bolsas (47,6% integrais). No mesmo ano, em todo o estado, haviam 70.940 beneficiários do Programa (PROUNI, 2013).

por hipótese, semelhantes, cabe verificar a permanência desses sujeitos nas instituições onde ingressaram, assim como os indicadores relacionados à conclusão dos cursos.

Por sua vez, o Sisu é um sistema mantido pelo MEC e destinado a sistematizar a seleção para ingresso em cursos de graduação de IES públicas. Como critério de ingresso, adota-se exclusivamente o ENEM realizado no ano anterior a seleção²⁴. Nesse sistema, que foi implantado no ano de 2010, o estudante pode escolher, por ordem de preferência, até dois cursos em diferentes instituições participantes, em qualquer região do país. Dentro do período de inscrição, o candidato pode acompanhar diariamente a nota mínima necessária para aprovação no curso desejado e assim modificar sua inscrição, visando obter sucesso em suas escolhas. Há duas chamadas para matrícula, e uma lista de espera, para aguardo de vagas remanescentes.

Com a adoção do Sisu²⁵, as vagas de cada instituição participante encontram-se ao alcance de todos os candidatos país afora. Assim, um estudante da região Sul pode concorrer a uma vaga em uma instituição situada no Nordeste do Brasil, por exemplo. Ao adotar como meio de seleção o ENEM, o MEC potencializou a visibilidade de vagas e cursos, considerando-se que o uso e a operação do Sistema se dão por meios informatizados, ao alcance dos candidatos. Essas características, no entanto, têm sido objeto de debate na comunidade acadêmica e na sociedade, por temor de que as vagas de uma dada IES mais conceituada sejam preenchidas por estudantes com melhor formação ao longo da educação básica e oriundos de outras regiões com melhores indicadores socioeconômicos, em detrimento dos candidatos locais. Como o número de instituições participantes ainda é essencialmente crescente, será necessária a realização de estudos sistêmicos que avaliem o impacto efetivo desse trânsito, como também a capacidade de locomoção dos estudantes aprovados entre a região de destino e a sua origem, dado os pequenos prazos entre a divulgação do resultado da seleção e a apresentação, na instituição, para realização da matrícula²⁶.

²⁴ As IES participantes podem estipular critérios de seleção adicionais, como nota mínima no ENEM e a aprovação posterior em provas de habilidade específica, para cursos da área de Artes, por exemplo. As IFES participantes estão obrigadas a fazer a reserva de vagas para os beneficiários da Lei Federal n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas). Algumas instituições disponibilizam, ainda, uma parte de suas vagas para políticas afirmativas próprias.

²⁵ A UFBA passou a adotar o Sisu a partir do processo seletivo de ingresso do ano de 2014. Além de obedecer à política de cotas estipulada por meio da Lei Federal n.º 12.711/2012, a universidade também assegurou vagas para seu Programa de Ações Afirmativas, conforme disposto nas Resoluções n.º 01/2004 e 03/2012 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição.

²⁶ Na primeira edição do Sistema no ano de 2014, por exemplo, o cronograma previa o início da matrícula na instituição quatro dias após a divulgação do resultado.

Por outro lado, a adoção do Sisu também representa economia de recursos públicos para as IES participantes, na medida em que a organização de processos seletivos próprios, alguns com mais de uma etapa, está associada a gastos com elaboração, fiscalização e correção de provas, resultando num esforço institucional de desfecho prolongado e cujo alcance se restringe apenas à população local.

Na sua última edição, em janeiro do ano de 2014, o Sistema contou com a participação de 115 instituições, totalizando uma oferta de 171.401 vagas e 2,5 milhões de inscritos. Das 59 universidades federais, 54 (91,5%) aderiram ao sistema. Nesse mesmo ano, sete universidades e dois institutos federais de educação, ciência e tecnologia baianos ofertaram 12.459 vagas (7,27% do total) pelo Sistema. A UFBA foi a terceira instituição do país com maior número de inscritos, chegando a 157.349, com 5.938 vagas, resultando na relação candidato/vaga calculada em 26,5²⁷ (SISU, 2014).

2.2.1 As ações afirmativas

Compondo um cenário de evolução e progressos, os programas de ações afirmativas também marcam o estágio atual da educação superior pública brasileira. O início da democratização no acesso, vinculada à adoção de reserva de vagas para alunos egressos da escola pública, negros, quilombolas, índios e índio-descendentes, vem produzindo uma diversificação do perfil dos ingressantes, permitindo o ingresso de um contingente da população brasileira, historicamente privado de acesso à educação superior pública. Esses programas pressupõem uma reparação de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por determinados segmentos da população, com foco que ultrapassa as características de cor e raça, de modo que as medidas por eles adotadas pretendem aumentar e facilitar o acesso desses grupos ao ensino superior, garantindo a igualdade de oportunidades.

A Lei Federal n.º 12.711/2012, intitulada “Lei de Cotas”, passou a obrigar as instituições federais de ensino²⁸ a fazerem anualmente a reserva de 50% de suas vagas nos

²⁷ Em 2013, ano anterior à primeira participação da UFBA no Sisu, esta instituição ofertou 7.991 vagas, para 43.287 inscritos, com uma relação candidato/vaga em 5,4. A diminuição da oferta de vagas entre 2013 e 2014 deve-se ao desmembramento do *campus* localizado em Barreiras (para incorporação à UFOB) e a não inclusão dos cursos da área de Artes no Sistema, por realizarem teste de habilidade específica para ingresso (UFBA, 2013b).

²⁸ Embora a discussão apresentada nesta seção esteja centrada no âmbito das IES federais, há instituições mantidas por governos estaduais que também adotam programas próprios de ações afirmativas. No estado da Bahia, por exemplo, a UNEB, desde 2003, reserva 40% das vagas dos seus cursos de graduação para candidatos autodeclarados como negros, oriundos de escola pública e com renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 4 salários mínimos (UNEB, 2013b).

processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, por curso, para estudantes que tenham realizado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O preenchimento dessas vagas deve contemplar os estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e também os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação que sedia a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012). Esta lei veio padronizar, no âmbito das instituições federais de ensino, os critérios utilizados isoladamente em programas próprios de ações afirmativas, voltados para egressos de escolas públicas e pretos, pardos ou indígenas. Além disso, está prevista no documento uma revisão, em dez anos, dos atributos utilizados como critérios para usufruto dos benefícios da lei.

Os programas de ações afirmativas sempre foram polêmicos e objeto de debates no meio acadêmico e na sociedade, carecendo de unanimidade na compreensão acerca de seus objetivos e de seus efeitos sociais. Uma das polêmicas que cerca o tema é que a implantação das cotas, inicialmente de maneira isolada e pioneira em algumas instituições, não estava associada à adoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica ofertada por escolas públicas, repassando ao ensino superior um problema histórico naquele nível de ensino. Desse modo, do ponto de vista de investimentos públicos, a solução advinda com as ações afirmativas seria financeiramente mais viável do que promover a elevação da qualidade do ensino ofertado nos níveis fundamental e médio, em escolas públicas.

Por outro lado, a partir da efetivação da “Lei de Cotas”, outros questionamentos são incorporados e incrementam o debate. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por exemplo, entendia que o texto da lei feria a autonomia constitucional conferida às instituições universitárias, uma vez que impunha a forma de distribuição das vagas oferecidas nos processos seletivos (ANDIFES, 2009). Antes da efetivação da lei, porém, o Supremo Tribunal Federal, a mais alta instância do poder judiciário brasileiro, declarou constitucional a reserva de vagas para negros e afrodescendentes em universidades públicas, ao concluir o julgamento contra a implantação do sistema de cotas pela Universidade de Brasília, primeira IES brasileira a adotar uma seleção com recorte étnico-racial.

Como observa Gomes (2001, p. 7), as ações afirmativas vêm promover transformações culturais e sociais relevantes, manifestando a “necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”. Além disso, procuram fornecer respostas imediatas a demandas brasileiras históricas, impulsionando um

debate sobre as causas que originaram sua implantação. Em paralelo, observa o autor, ao se questionar o passado, tem-se a chance de promover importantes mudanças sociais no país, com significativas repercussões no modo de vida de milhões de brasileiros, a partir de um direito básico, que é a educação.

Para sustentar, no entanto, a efetividade das medidas de inclusão desse novo público candidato a um diploma de nível superior, o desenvolvimento de ações que propiciem a sua permanência ainda se revela como um desafio e carece de aportes financeiros que promovam a longevidade escolar e o sucesso no desempenho acadêmico. Para viabilizar a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes com perfil socioeconômico semelhante aos dos beneficiários dos programas de ações afirmativas, mas não sendo este o público necessariamente eletivo, foi implantado pelo MEC, em 2013, o Programa de Bolsa Permanência. A bolsa consiste na concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O valor equipara-se àqueles pagos em programas de iniciação científica e o recebimento desse auxílio não impede o acúmulo com outras modalidades de bolsas acadêmicas (MEC, 2013a). No entanto, os critérios básicos utilizados para determinação dos beneficiários – i) possuir renda familiar *per capita* não superior a um salário-mínimo e meio e, ii) estar matriculado em curso de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias – tornam a sua concessão mais difícil. Ao observar que o ensino superior público brasileiro, a partir de sua expansão iniciada no ano de 2007, passou a ofertar uma quantidade significativa de vagas no turno noturno²⁹, que comporta em média, quatro horas diárias de aula, o Programa tem um alcance ainda baixo³⁰, dado o número de estudantes que necessitam deste tipo de apoio financeiro.

2.3 EXPANSÃO DA REDE DE ENSINO

Um incremento importante para a expansão do ensino superior mantido pelo governo federal se deu através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir do ano de 2007. O Programa foi concebido como forma de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, por meio do aproveitamento

²⁹ Em 2012, 30,2% das vagas ofertadas pelas IFES eram no turno noturno (INEP, 2013c).

³⁰ Conforme informação disponibilizada pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA, nesta instituição apenas três cursos satisfazem ao critério de carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias. São eles: Engenharia de Minas, Medicina e Oceanografia.

da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas IFES e mediante a transferência de recursos financeiros adicionais para as instituições participantes.

Com o estabelecimento de metas arrojadas, o Programa foi instituído por meio do Decreto Federal n.º 6.096/2007 e a adoção nas IFES foi acompanhada de críticas quanto aos efeitos da ampliação das vagas nas instituições, sem um correspondente suporte no número de docentes e de servidores técnico-administrativos. Também houve reações acerca da qualidade do ensino que, por hipótese, tenderia a sofrer uma retração, devido à massificação das vagas e, ao se propor a diversificação das modalidades dos cursos de graduação preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada, questionava-se a função social desses novos cursos, assim como a empregabilidade dos seus egressos.

A despeito das críticas direcionadas ao Programa e ao seu modo de implantação, ele permitiu a ampliação de vagas na rede federal de ensino, acompanhada da interiorização do ensino superior público³¹ por meio da criação de novas universidades e também da expansão de institutos voltados para a educação profissional, científica e tecnológica. Algumas dessas novas instituições têm como marca a integração regional³² e até internacional³³. Desde o surgimento do programa até o ano de 2011, por exemplo, 14 novas universidades federais foram criadas, com 126 novos *campi*, introduzindo centros de ensino em 230 municípios brasileiros (BRASIL, 2011).

Como observa Nacif (2013), o ciclo de expansão das IFES iniciado na última década foi caracterizado pela “multicampia”³⁴, como uma regra do sistema e com a missão de trazer distribuição mais equitativa das forças acadêmicas entre os *campi*. Assim, instalada em mais cidades, além de promover o desenvolvimento regional, a instituição aproxima a população da cultura universitária, democratiza o conhecimento e distribui recursos materiais e humanos em maiores áreas de abrangência (NACIF, 2013), como também se torna mais acessível e

³¹ A Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de universidades públicas, também atua na via da interiorização do ensino superior, através da oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. “A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública” (UAB, 2013).

³² Por exemplo, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que abrange municípios do sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul (UFFS, 2013).

³³ Por exemplo, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que desenvolve atividades administrativas e acadêmicas nos estados do Ceará e da Bahia, em cooperação com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente as nações africanas (UNILAB, 2013), e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com a proposta de promover a integração latino-americana, mediante ações de desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, científico e educacional na América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul) (UNILA, 2013).

³⁴ O autor refere-se à instalação de diversos *campi* universitários em determinada região, todos integrados a uma mesma instituição.

disponível, inclusive do ponto de vista financeiro, para públicos até então distantes dessa realidade.

Embora o MEC, proponente e gerenciador do Programa, disponibilize informações sistematizadas acerca da expansão quantitativa das IFES, falta ainda apontar os indicadores relacionados ao cumprimento das metas prefixadas, a exemplo da elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação, da redução das taxas de evasão e da ocupação de vagas ociosas, itens que vêm consolidar toda a mobilização de recursos destinados às IFES.

Já a expansão do setor privado, em especial nas últimas duas décadas, segundo aponta Sampaio (2011), está associada à vigilância da iniciativa privada, que sensível às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil aos projetos de realização pessoal e de ascensão social de contingentes cada vez maiores da população, sendo a formação superior um dos caminhos para esse bem-estar. A regulamentação do ensino superior privado por parte do governo deu a largada para esse crescimento, estimulando assim uma corrida das instituições privadas para se transformarem em centros universitários ou universidades, ficando estas instituições sob o amparo constitucional da autonomia universitária e parcialmente livres do controle burocrático do Estado (SAMPAIO, 2011). Também na perspectiva de incentivo à expansão do ensino superior privado, o governo passou a oferecer subsídios às instituições desse setor, especialmente sob a forma de renúncias e isenções de tributos e financiamento estudantil, tendo como contrapartida a inserção de estudantes em cursos destas instituições. Como resultado, o segmento privado passou a ofertar um número majoritário de vagas no ensino superior.

2.4 MODELOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS E APOSTAS

Do ponto de vista da formação, discute-se que o sistema de educação superior brasileiro ainda mantém modelos e estruturas curriculares superados tanto em seus aspectos acadêmicos quanto institucionais, sendo incompatíveis com os modelos adotados em outros países. Assim, a partir de uma matriz baseada em universidades europeias do século XIX, já vencida nos seus países de origem, o sistema brasileiro desenvolveu-se em moldes fragmentadores do conhecimento e dissociados da complexidade de problemas sociais, da natureza, da história e da subjetividade humana (ALMEIDA FILHO, 2007). Como observa ainda esse autor, as reformas universitárias apresentadas em meados da segunda metade do século XX, sob o contexto do regime militar, se mostraram incompletas e privilegiaram apenas as elites.

A partir dessa herança, o ensino superior se firmou no Brasil por meio de unidades de ensino isoladas e de natureza profissionalizante. Além de elitista, já que só atendia aos filhos das camadas sociais mais abastadas, o sistema comportava cursos voltados ao ensino prático – inicialmente Engenharia Militar, Direito e Medicina –, características estas que marcaram de forma contundente o ensino superior no Brasil e explicam distorções que até hoje estão estabelecidas em nosso sistema (UNIVERSIA, 2007).

A atual estrutura curricular da educação superior brasileira compreende titulações diversificadas, orientadas para a formação profissional, e comporta diferentes denominações, a exemplo de licenciaturas, bacharelados, habilitações e ênfases, diplomas de formação profissional³⁵, cursos superiores de tecnologia, especializações, residências, mestrados acadêmicos e profissionais e doutorados. Essa gama de titulações, com observa Almeida Filho (2007), além de possuir pouca articulação entre os níveis de formação, possui um viés disciplinar em termos de conteúdos curriculares, tem pouca compatibilidade com outras arquiteturas acadêmicas e se caracteriza fortemente pela escolha profissional ainda precoce no sistema³⁶.

Em grande parte das IES, os cursos de graduação mantêm-se ainda orientados para carreiras específicas, mesmo aqueles que não deveriam possuir esta finalidade, a exemplo dos bacharelados em ciências básicas, que adotam currículos sem abertura para outras áreas do conhecimento ou mesmo àquelas situadas nas fronteiras desse campo de estudos. Nesse aspecto, o Brasil segue em posição de isolamento no âmbito da pesquisa, da inovação e na produção científica, tecnológica e cultural, pela incompatibilidade entre estruturas curriculares (ALMEIDA FILHO, 2007). Esse quadro inviabiliza a mobilidade dos nossos estudantes num momento marcado pela internacionalização do conhecimento.

Considerando ainda o atual quadro de composição das IES brasileiras, com predominância de faculdades³⁷ (84,6%), são poucos os estudantes que concluem sua formação de nível superior em meio à aproximação com atividades de pesquisa, de criação, de inovação e de extensão. Neves (2007) e Almeida Filho (2007) observam ainda a importância de associar o ensino superior a uma formação geral mais ampla e propõem uma reflexão sobre as matrizes curriculares assinaladas pela especialização de conteúdos relacionados a temáticas

³⁵ São aqueles referentes às profissões ou carreiras regulamentadas, conferindo um diploma com a denominação da formação profissional obtida.

³⁶ Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estipula a faixa etária modal da educação básica de 4 a 17 anos (BRASIL, 1996), os estudantes, em geral, se submetem aos processos seletivos para ingresso em cursos de graduação por volta dos 17 ou 18 anos.

³⁷ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, dentre outras características (BRASIL, 1996).

rigidamente estratificadas. Nunes (2007), a partir de estudos baseados em Censos Demográficos e da Educação Superior, concluiu que cerca de 80% dos estudantes matriculam-se em cursos de graduação vinculados à profissões regulamentadas. E mais, detendo-se especificamente na relação entre o curso concluído e a atividade profissional efetivamente exercida, observa que mais da metade das pessoas com nível superior exercem trabalhos diversos não necessariamente correspondentes às áreas em que se formaram. Ou seja, persiste uma baixa relação entre formação e profissão, com exceção dos egressos dos cursos de medicina, setor altamente profissionalizado.

A manutenção das condições e estruturas de formação pode estar associada à perda de contingentes importantes de estudantes do ensino superior. A relativa rigidez desse sistema de ensino, caracterizado pela precocidade na escolha de carreiras, com seleção para ingresso marcada até pouco tempo por exames seletivos pontuais, pode repercutir no abandono e na interrupção dos estudos. Ribeiro (2003), numa análise dos currículos dos cursos de graduação brasileiros, observa a desatualização dos programas e conteúdos, ainda inspirados em concepções voltadas para o aprofundamento do conhecimento apenas em única direção, como garantia da melhor formação, sem a fricção com outros campos do saber. Esse ponto de vista reflete o descompasso do ensino superior brasileiro frente às demandas contemporâneas e assinala a necessidade de mudanças profundas em nossos modelos de formação.

Kerr (2005), numa análise histórica das transformações e evolução da instituição universitária americana, ponderou que a liberdade do aluno para fazer suas escolhas se transformou na liberdade do professor para criar e inovar; e a disposição dos professores para a especialização se transformou na aversão do estudante pela fragmentação. O autor, embora se refira a uma realidade com características socioeconômicas e culturais distintas, adiciona ao debate o impacto das aspirações dos estudantes frente ao ensino superior, o que vem a refletir na natureza do trabalho dos docentes.

Santos (2010, p. 198) destaca ainda outras necessidades na formação universitária:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, [...] e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo.

Segundo esse autor, as mudanças dos perfis profissionais apontam, portanto, para uma formação universitária mais abrangente, baseada no diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e articulada com parâmetros contemporâneos.

Com a adoção do REUNI em 2007, algumas IFES participantes do Programa caminharam também pela via da implantação de regimes curriculares inovadores no país, com diversificação das modalidades de cursos e privilegiando sistemas de títulos baseados em ciclos de formação, mediante a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, embora num ritmo ainda lento, novos formatos de cursos foram introduzidos no país, a exemplo dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), tendo como princípios norteadores dos currículos a flexibilidade, a autonomia, a articulação e a atualização de conteúdos. Observa-se também o fortalecimento de outras modalidades de formação no ensino superior, como os Cursos Superiores de Tecnologia e outros associados à educação profissional e tecnológica, de curta duração. Um exemplo desses novos cursos implantados – os Bacharelados Interdisciplinares – é o objeto de discussão do próximo capítulo. A abordagem leva em consideração a UFBA, uma das primeiras universidades brasileiras a sediar cursos dessa modalidade.

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Neste capítulo, apresentamos dados e informações sobre a Universidade Federal da Bahia e os Bacharelados Interdisciplinares implantados nesta instituição, numa perspectiva histórica e descritiva. A análise resulta em observações acerca do panorama atual da universidade e em um aprofundamento da compreensão do funcionamento daqueles cursos, de forma a subsidiar o contexto da temática central deste trabalho que é a evasão nos BI.

3.1 UFBA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A Universidade Federal da Bahia constituiu-se enquanto universidade no ano de 1946, por meio da integração de escolas e faculdades isoladas em funcionamento na capital baiana. A partir de sua fundação, criou novos cursos e implantou novas unidades universitárias (UFBA, 2013c). Sua origem remonta ao ano de 1808, quando a família real chegou ao Brasil e instalou o primeiro curso superior brasileiro – o Curso Médico-Cirúrgico, na cidade de Salvador. No entanto, é somente em meados do século XX que a universidade desponta enquanto centro regional de formação para quadros profissionais, especificamente nas áreas de artes, humanidades, saúde, engenharia e geociências (TOUTAIN; SILVA, 2010).

No decorrer de sua história, a UFBA consolidou-se como uma instituição de excelência no ensino e na pesquisa, voltada para o estímulo às artes, à política, à cultura e à economia do estado da Bahia. No final da década de 1960, após estruturar-se na configuração que conhecemos hoje, enquanto disposição de unidades universitárias, a instituição ofertava 2.980 vagas anuais, distribuídas por 38 cursos de graduação, em todas as áreas do conhecimento (TOUTAIN; SILVA, 2010).

Ao completar 60 anos de fundação, no ano de 2006, ainda ocupava a posição de única universidade federal do estado. Naquele ano, a universidade ofertava 4.246 vagas, dispostas em 65 cursos de graduação, com 21.146 alunos matriculados (UFBA, 2007a). Toda a oferta de vagas estava concentrada essencialmente em cursos diurnos, sendo que a primeira graduação a disponibilizar vagas no turno noturno foi implantada no ano de 1999. No ano de 2007, outro curso também passou a ter oferta noturna, totalizando 80 vagas, todas na modalidade licenciatura (SANTANA, 2013).

Foi somente ao longo da primeira década do século XXI que a UFBA experimentou uma expansão acentuada tanto em termos territoriais e físicos, traduzidos em ampliação do número de vagas e de cursos, como também em maior abertura à população baiana. Até o ano de 2004, foi registrado um tímido aumento de vagas e, em 2005, após intenso debate dentro de sua estrutura organizacional, a universidade adotou um Programa de Ações Afirmativas próprio que, dentre outras ações, previa a reserva de vagas³⁸ na seleção para os cursos de graduação, destinadas a egressos de escolas públicas, com cotas específicas para candidatos autodeclarados pretos ou pardos, para índio descendentes, índio aldeados e quilombolas. A adoção desses critérios ocorreu em meio às discussões promovidas no Brasil acerca do tema, já que outras IES já haviam implantado recentemente programas de ações afirmativas, inclusive no estado da Bahia.

Como resultado da reserva de vagas, no processo seletivo para ingresso na instituição no ano de 2005, um novo perfil de cor/raça³⁹ passa a compor o universo dos ingressantes. Em 2004, último ano em que as vagas eram ofertadas em ampla concorrência, foram aprovados no vestibular 32,8% candidatos da cor/raça “branca”; 43,3%, da “parda”; 14,1%, da “preta” e 9,8% correspondem a não informado ou outras etnias; em 2005, os percentuais foram 21,2% da cor/raça “branca”; 56,5%, da “parda”; 16,9%, da “preta” e 5,4% de não informado ou outras etnias (UFBA, 2013d). No que se refere à origem escolar, atributo situado em primeiro plano na reserva de vagas da universidade, tem-se que em 2004, 31,7% concluíram o ensino médio em escolas públicas e 62,4% em escolas particulares (5,9% sem resposta); em 2005, foram 50,4% egressos de escolas públicas e 48,5% de escolas privadas (1,1% sem resposta) (UFBA, 2013d). Esses dados, analisados ano a ano, passaram a assinalar uma heterogeneidade no perfil dos novos estudantes da universidade, resultando numa reconfiguração da “sociodemografia da comunidade estudantil” (TOUTAIN; SILVA, 2010, p. 8), outrora percebida como composta essencialmente por cidadãos integrantes de camadas sociais mais abastadas e, portanto, de maior poder aquisitivo, inclusive para bens culturais.

Também no ano de 2005, a universidade instalou dois *campi* avançados no interior do estado⁴⁰ (UFBA, 2005a, 2005b), com a implantação de duas unidades universitárias de perfil multidisciplinar, abrigando, cada uma, cursos de diferentes áreas do conhecimento. As cidades que receberam essas novas unidades foram Barreiras, no extremo oeste baiano, e

³⁸ Cf. Resolução n.º 01/2004 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição.

³⁹ O termo “cor/raça” é o adotado pela UFBA nos seus relatórios, para identificação da cor ou raça dos candidatos.

⁴⁰ Como visto no capítulo 1, até o ano de 2006, a UFBA mantinha um *campus* avançado no município de Cruz das Almas. No entanto, a partir daquele ano, esse *campus* foi desmembrado da estrutura da universidade e incorporado à recém-criada UFRB, sendo a sede desta nova instituição.

Vitória da Conquista, no sudoeste, que se destacam como polos econômicos e agrícolas regionais, de elevada densidade populacional. O funcionamento foi iniciado em 2006 e essa expansão resultou na interiorização da universidade, elevando seu raio de atuação para outros segmentos da comunidade baiana.

Em 2006, foi concebido na UFBA o projeto “UFBA Universidade Nova”. Com nome inspirado na obra do intelectual, jurista e educador brasileiro Anísio Teixeira⁴¹ (1900-1971), esse projeto propunha uma profunda reestruturação acadêmico-curricular na universidade, a partir da constatação do esgotamento do modelo profissional de graduação vigente na instituição (ALMEIDA FILHO et al., 2010). Essa reestruturação consistia na abertura de cursos de graduação experimentais e interdisciplinares em torno de grandes áreas do conhecimento, preferencialmente não profissionalizantes, com projetos pedagógicos inovadores articulados com outros graus acadêmicos e organizados em ciclos progressivos de formação (ALMEIDA FILHO et al., 2010). Os cursos já existentes deveriam realizar as adequações necessárias ao novo modelo proposto. As iniciativas idealizadas através do movimento “UFBA Universidade Nova” adquiriram projeção em âmbito nacional, resultando em influências na concepção do Programa REUNI (ALMEIDA FILHO et al., 2010), cujo lançamento ocorreria no ano seguinte. A partir dessa projeção, o movimento passou a ser intitulado “Universidade Nova”.

Em 2007, sob resistência de segmentos da comunidade acadêmica e protestos do movimento estudantil, a UFBA aderiu ao Programa REUNI. Essa adesão representou a possibilidade de por em prática os preceitos do movimento “UFBA Universidade Nova”. O documento que selou o compromisso com o MEC trouxe como metas para a universidade a expansão da sua estrutura física; o aumento de vagas; a criação de novos cursos, inclusive em novas modalidades curriculares; a redução da evasão; a ocupação de vagas ociosas; a ampliação de recursos humanos e a revisão da sua estrutura acadêmica, articulando cursos de graduação e de pós-graduação; dentre outras (UFBA, 2007b). De forma geral, a proposta da universidade para ingresso no REUNI estava centralizada na função ensino, sendo a pesquisa, a extensão e os aspectos infra-estruturais inseridos transversalmente nas metas estipuladas pela instituição.

A partir do ano de 2010, após uma fase de estabilização do número de cursos e de vagas, que se mantêm até os dias atuais⁴², a universidade alcança um novo ciclo de

⁴¹ Anísio Teixeira foi entusiasta do movimento “Escola Nova” e mentor da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade de Brasília (UnB).

⁴² Exceto pela incorporação do *campus* instalado no município de Barreiras à UFOB, em 2013.

crescimento⁴³ iniciado em 2008, como resultado da adesão ao Programa REUNI. Naquele ano, a universidade passou a ofertar, em seu processo seletivo, 7.991 vagas, distribuídas em 113 cursos⁴⁴ de graduação. Desse total de vagas, 31,22% correspondem a cursos que são oferecidos no turno noturno. No segundo semestre letivo do ano de 2013, a universidade contava com 32.241 estudantes matriculados nos seus cursos de graduação; em 2007, esse valor chegava a 22.670 (UFBA, 2013d).

O aumento no número de alunos foi acompanhado pelo início de obras nos *campi* destinadas a abrigar pavilhões de aula, laboratórios, unidades de ensino, residências universitárias, setores administrativos e bibliotecas, dentre outros, além de reformas e ampliações em instalações já existentes. Em paralelo, um incremento passou a ser observado no número de docentes⁴⁵: em 2007, a universidade contava com 1.672 professores; em 2012, esse número chegou a 2.103. No entanto, no que se refere à quantidade de servidores técnico-administrativos, o número sofreu uma retração⁴⁶: em 2007 eram 3.289; em 2012, 3.258 (UFBA, 2013d).

Para atender os novos contingentes que, a partir de então, passaram a integrar a comunidade universitária, foram necessárias ações no funcionamento cotidiano da instituição. Assim, por exemplo, a oferta de vagas no turno noturno exigia a promoção de ações de segurança nos *campi*, a extensão do horário de funcionamento de bibliotecas e de setores destinados ao público estudantil, como serviço de fotocópias, alimentação, dentre outros. As ações de assistência estudantil, a exemplo da concessão de bolsas e benefícios, também foram sensivelmente expandidas: de 1.825 auxílios concedidos em 2007, o número foi ampliado para 4.975 em 2012 (UFBA, 2013d).

Também foram criadas novas unidades de ensino para abrigar os cursos recém-instalados. Uma delas, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

⁴³ Também foi registrado um significativo aumento das vagas para ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com ampliação do número de cursos de mestrado e doutorado. No entanto, essa análise ultrapassa os objetivos deste capítulo.

⁴⁴ É importante observar que, pela organização acadêmica da UFBA, um curso com oferta de vagas no diurno e no noturno representa dois cursos “diferentes” na contagem de opções para ingresso na graduação. Assim, por exemplo, “Direito diurno” e “Direito noturno”, embora com matrizes curriculares semelhantes, são considerados dois cursos distintos, do ponto de vista administrativo.

⁴⁵ Os números não contemplam os professores substitutos.

⁴⁶ De acordo com informações da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, órgão responsável pelos recursos humanos da universidade, embora a UFBA tenha recebido e preenchido as vagas para contratação de novos servidores técnico-administrativos, a extinção de cargos da carreira, a exemplo de telefonistas, jardineiros, etc., não foi repostas com vagas em outras funções, o que resultou na diminuição do número de servidores à disposição da comunidade universitária.

(IHAC), primeira unidade de caráter mit-disciplinar⁴⁷ da UFBA, foi fundada no ano de 2008 com a missão de sediar administrativamente um dos importantes vetores resultantes do Programa REUNI na UFBA: os Bacharelados Interdisciplinares. Esses novos cursos, objeto de apresentação na próxima seção, passaram a responder por 1.300 vagas anuais disponibilizadas a cada processo seletivo da UFBA a partir do ano de 2010, tornando a universidade uma das pioneiras na oferta dessa modalidade de curso de graduação no país.

3.2 OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES NA UFBA

A proposta central do movimento “UFBA Universidade Nova” foi promover a reestruturação acadêmica da UFBA. O ponto principal dessa pretendida reestruturação consistiu na adoção de um novo formato de graduação a partir do ano de 2009: os Bacharelados Interdisciplinares, que inaugurariam na instituição um modelo de formação superior estruturado em ciclos. Além da implantação desses novos cursos, a universidade propunha uma reforma nos projetos pedagógicos das graduações⁴⁸ já existentes, de forma a articularem-se ao novo modelo.

Nessa nova arquitetura curricular, o primeiro ciclo de formação compreende a graduação no formato de BI, estruturada em torno das grandes áreas do conhecimento – Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde. Essa modalidade⁴⁹ de graduação, recente no país⁵⁰, consiste no ingresso para a formação universitária e no pré-requisito para progressão aos ciclos subsequentes. O segundo ciclo corresponde à formação profissional específica, encurtando a duração dos atuais cursos de graduação⁵¹ e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais. O terceiro, por sua vez, integra a formação acadêmica em nível de pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado.

⁴⁷ Esse termo, utilizado nos documentos oficiais acerca da implantação do Instituto, refere-se à combinação de três atributos contemporâneos acerca do conhecimento científico: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

⁴⁸ A adesão ao regime de ciclos foi facultada a cada unidade de ensino da UFBA, em obediência a autonomia universitária que possuem na instituição.

⁴⁹ Do ponto de vista nacional, os BI possuem diretrizes estabelecidas através dos “Referenciais Orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares”, documento do MEC, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2011, depois de seguidas tramitações em instâncias do Ministério (MEC, 2013b).

⁵⁰ O primeiro Bacharelado Interdisciplinar no Brasil foi ofertado na área de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Federal do ABC (UFABC), no estado de São Paulo, no ano de 2006 (UFABC, 2013). Em 2013, havia treze IES brasileiras com oferta de cursos na modalidade BI, seguindo características próprias (GLOBO, 2013).

⁵¹ Por meio de reformas curriculares que combinem a formação a ser obtida no BI com as etapas profissionalizantes, requeridas pelas Diretrizes Curriculares de cada curso de graduação e regulamentadas pelo MEC. Deveria também haver um equilíbrio entre o tempo destinado à formação geral e à específica.

De forma geral, a formação em regime de ciclos compreende uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, compatível com outros modelos de formação superior, ao convergir com modelos adotados em países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico, a exemplo da Europa, através do Processo de Bolonha, em 1999, e das universidades norte-americanas, estruturados em ciclos nos dois casos, cujo regime prioriza estudos gerais no primeiro ciclo (ALMEIDA FILHO et al., 2010). No entanto, até o final de 2013, cinco anos após a implantação dos BI e embora prevista na legislação interna da universidade (UFBA, 2008a), a adoção do segundo ciclo, facultada a cada curso de graduação já existente, não foi implantada para nenhum dos cursos da UFBA.

A introdução dos BI se deu em meio à resistência de segmentos da comunidade acadêmica. Preparar a estrutura da universidade para a oferta plena desses cursos exigiu esforços contínuos e pontuais, e ainda assim, diversos aspectos presentes na proposta inicial não foram contemplados. A própria legislação que regulamenta esses cursos, no âmbito da UFBA, aparece de forma espaçada ao longo do período 2008-2012 (UFBA, 2013e).

Embora a primeira turma de alunos tenha ingressado no ano de 2009, a versão definitiva dos Projetos Pedagógicos foi aprovada pelo Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) da universidade apenas em meados de 2010. Por sua vez, a regulamentação para ingresso nos Cursos de Progressão Linear⁵² (CPL) só veio ocorrer no final do ano de 2011 (UFBA, 2011a), às vésperas da colação de grau dos primeiros estudantes a ingressarem nos BI. Esse cenário dificultou o avanço da implantação de outros atributos da proposta na universidade, a exemplo da adoção do regime de ciclos. Isso resultou em pouca articulação entre os currículos dos BI e dos CPL, no que se refere à combinação das duas formações e ao equilíbrio entre o tempo destinado à formação geral e à específica.

A despeito das dificuldades encontradas para o funcionamento dos BI na UFBA e mesmo tratando-se de uma opção de curso superior novo, com pouca compreensão por parte da sociedade, ao longo do período 2009-2013, foram ofertadas 6.100⁵³ vagas nesta modalidade de curso. Esse montante gerou o interesse de 32.357 candidatos (UFBA, 2013d), que optaram pela inscrição nos BI nos processos seletivos para ingresso na UFBA realizados durante esses cinco anos. O público efetivamente ingressante – 5.348 estudantes (IHAC, 2013), compõe-se de maneira heterogênea, ao combinar simultaneamente estudantes dos

⁵² São os cursos tradicionais de graduação da UFBA, voltados para a formação profissional. Há uma reserva de 20% das vagas nos CPL para egressos do BI. A migração é feita através de processo seletivo próprio, baseado no rendimento e no percurso acadêmico do estudante durante o Bacharelado Interdisciplinar.

⁵³ Considerando apenas o *campus* Salvador.

turnos diurno e noturno. Dos dados socioeconômicos divulgados pela universidade, tem-se, por exemplo, que dos ingressantes no ano de 2011, 60,9% eram oriundos de escolas públicas, e 12,1% se autodeclararam da cor/raça “branca”, 46,0% da “parda” e 30,6% da “preta” (UFBA, 2013d), percentuais que ultrapassam aqueles previstos no Programa de Ações Afirmativas da universidade.

A matriz curricular dos BI, idêntica para cursos diurnos e noturnos de uma mesma área, foi concebida do ponto de vista da integração de quatro princípios básicos e norteadores: a flexibilidade, a autonomia, a articulação e a atualização. A formação universitária nos campos artístico, humanístico e científico pretendida por estes cursos, que possuem terminalidade própria, é finalizada com a obtenção de diploma que confere um título de bacharel, conduzindo o egresso ao mundo do trabalho, a um curso de formação profissionalizante ou diretamente à pós-graduação (UFBA, 2008b).

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, esses novos cursos se caracterizam por

[...] agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso [...] autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção na vida social, em todas as suas dimensões (UFBA, 2008b, p.12).

A carga horária dos currículos totaliza 2.400 horas, com tempo mínimo de formação estabelecido em três anos, e compreende componentes curriculares majoritariamente optativos, estruturados em torno de componentes obrigatórios⁵⁴ vinculados à grande área do curso, além de atividades complementares. Anualmente, são ofertadas 1.300 vagas⁵⁵, distribuídas entre os quatro Bacharelados Interdisciplinares, nos turnos diurno e noturno.

A formação universitária prevista para os estudantes dos BI, segundo o seu Projeto Pedagógico, possibilita uma “leitura pertinente, sensível e crítica da realidade” (UFBA, 2008b, p. 24). Assim, são esperados egressos críticos e sintonizados com o seu tempo. Essa articulação egresso-tempo diz respeito ao modo de preparação para a inserção no mundo trabalho. Enquanto o modelo de formação superior ainda vigente se volta de forma direta e imediata para certos campos do saber ou para a profissionalização com desenvolvimento de competências específicas, o proposto pelos BI visa preparar o indivíduo para o desempenho de ocupações diversas e novas que associem, de modo flexível, competências cognitivas e

⁵⁴ Cada BI possui ainda um componente curricular específico para a produção de textos na área em que se insere, de natureza obrigatória. Esse é também um diferencial desses cursos, em relação aos demais da universidade.

⁵⁵ Considerando apenas o *campus* Salvador. Houve também oferta adicional de vagas na unidade ensino instalada na cidade de Barreiras, atualmente pertencente à UFOB.

habilidades técnicas (UFBA, 2008b). A concepção desse modelo de formação considerou fenômenos observados no contexto político e econômico atual: o processo de globalização, a centralidade da tecnologia, a novas formas do trabalho e os ciclos de instabilidade econômica e social, dentre outros.

Um dos eixos estruturantes dos Projetos Pedagógicos, denominado Eixo Orientação Profissional, diz respeito a uma “visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento e das profissões, orientando o estudante na escolha da Área de Concentração⁵⁶ e de estudos posteriores” (UFBA, 2008b, p. 33). Esse eixo previa a realização de “oficinas de orientação e desenvolvimento de carreiras, [...] auxiliando [o estudante] na auto-avaliação de suas potencialidades e preferências, na definição de metas e no planejamento da carreira” (UFBA, 2008b, p. 33). Embora sua implantação não tenha ocorrido efetivamente e seu objetivo estivesse centrado numa perspectiva de orientação direcionada à descoberta e planejamento de uma profissão, esse Eixo seria responsável por conduzir o estudante na escolha de percursos acadêmicos, direcionando-o a um curso profissionalizante. Faltava, no entanto, uma perspectiva de acompanhamento centrado na figura do aluno, ao se deparar com um vasto mundo universitário à sua frente, com intensas dinâmicas acadêmicas.

Características peculiares aos BI como a flexibilidade e a autonomia de percurso nos seus currículos, associadas à concentração dos estudos em um único turno e disponibilidade de turmas noturnas, introduziram novos sujeitos no ambiente acadêmico. Essas características conferem liberdade ao estudante para escolher o seu itinerário acadêmico, tornando-o autor da sua própria formação e com a possibilidade de trilhar caminhos diversos na sua trajetória universitária, de forma a integrar saberes das grandes áreas do conhecimento.

Esses aspectos possibilitariam a descoberta de interesses e aptidões e o amadurecimento intelectual do estudante, para que suas escolhas relativas à especialização profissional evitem a decisão precoce por uma dada carreira, além de permitir egressos da universidade com perfil diferenciado e em sintonia com as novas demandas sociais e do mundo do trabalho. Como resultado, espera-se uma evolução das estatísticas indicadoras de inclusão do sistema público de educação superior, com aumento constante das matrículas e a redução significativa da taxa de abandono dos cursos (UFBA, 2008b). É justamente este o

⁵⁶ Nos currículos dos BI, Áreas de Concentração correspondem à “estruturas curriculares de formação específica” (UFBA, 2011b, p. 1). O conjunto de componentes curriculares integrantes de uma Área se organiza a partir de estudos a serviço da construção de um perfil acadêmico ou ocupacional, visando um recorte na formação do indivíduo. Nos BI onde existem Áreas de Concentração, estas equivalem aos três últimos semestres, considerando a formação em três anos (UFBA, 2011b).

tema abordado no capítulo 5, após uma exposição de aspectos teóricos relacionados à evasão na educação superior, apresentada a seguir.

4 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, apresentamos alguns estudos e aspectos teóricos relacionados à evasão⁵⁷ na educação superior. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre este fenômeno, observando como as comunidades científica, institucional e política têm abordado o tema, para, em seguida, analisá-lo nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

4.1 SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR EM SISTEMAS EDUCATIVOS

O abandono dos estudos, qualquer que seja o nível da educação, representa nos dias atuais um importante objeto científico a ser analisado. Segundo Vieira (2007, p. 143),

a expansão das ciências sociais e o crescimento da comunidade científica têm multiplicado significativamente os produtos-conhecimento disponíveis sobre o mundo social e promovido o surgimento de novos objetos de investigação. Neles se enquadram justamente as pesquisas sobre os fenômenos educativos, nas quais o insucesso escolar se constitui um objeto recorrente, sobretudo nas últimas décadas.

De fato, a expansão escolar – incluído aí o crescimento do número de instituições de ensino superior – ocorrida, predominantemente, ao longo da segunda metade do século XX e nos anos iniciais do século XXI, trouxe à tona uma visibilidade inusitada aos temas da educação e envolveu diversos atores no seu debate mundo afora. O abandono dos estudos, enquanto obstáculo à longevidade escolar, resulta numa ameaça inequívoca para contingentes significativos da população, o que se traduz em um grave problema social, na medida em que compromete sua formação e empregabilidade.

Ao situar a escolaridade numa posição central nos debates acerca dos fenômenos educativos, Vieira (2007, p.144) observa ainda que a “própria definição de futuro, para todos os indivíduos, se constrói agora na escola, se fabrica com a intervenção de vários atores escolares e se manifesta através de opções escolares”. A autora conclui que a centralidade dessa instituição estende seus efeitos para além do período de frequência escolar e torna dominante o modo escolar de socialização. Nos níveis mais avançados dos sistemas de ensino, onde escolhas e opções supostamente decisivas são firmadas, o abandono dos estudos compromete significativamente a realização de planos individuais e coletivos, estabelecendo caminhos e trajetórias que repercutem no conjunto da sociedade.

⁵⁷ Neste trabalho, detemos as discussões sobre o fenômeno da evasão no ensino superior apenas em cursos de graduação presencial, já que o ensino à distância está submetido a outras condições e exigências que diferem do ensino tradicional.

A estrutura dos sistemas educativos modernos, dizem Curado e Machado (2006, p.32), “pressupõe uma concepção linear do tempo”. Assim, os sucessivos ciclos de formação estão ordenados em “percursos pré-estabelecidos obrigatórios, que se desenrolam em idades modais” (CURADO e MACHADO, 2006, p. 32). Segundo estas autoras, é com base nesta concepção, que se define, por meios institucionais, o sucesso escolar dos alunos.

Ao fragmentar esta sequência de ciclos, compreendida socialmente como normal e desejada, seja através do abandono, do relativo descompasso entre idade e série ou por meio da permanência prolongada em um dos ciclos, tem-se aí um indicador de insucesso escolar e um sinônimo de anomalia (CURADO e MACHADO, 2006; VIEIRA, 2007). Assim, baseado numa estrutura sequencial de formação, sustentada pela concepção linear do tempo e em padrões de trajetórias formativas, as estatísticas oficiais acerca do desempenho institucional são organizadas e é sobre elas que se desenha o retrato do insucesso escolar e são estabelecidas comparações mundo afora (VIEIRA, 2007).

Essa concepção genérica, no entanto, apontam Curado e Machado (2006), confronta-se com percepções tomadas a partir da observação dos indivíduos que transitam nos sistemas educativos, por supor que os estudantes estejam, a todo tempo, disponíveis para desempenhar seu ofício de aprendiz. Desse modo, não estão previstas as “reversibilidades de percursos”, a possibilidade de “percursos alternativos” ou ainda a vivência de trajetórias “lentas e eventualmente intermitentes, protagonizadas por jovens ou adultos que vivem a condição de estudante apenas a tempo parcial” (CURADO e MACHADO, 2006, p. 161).

Vieira (2007, p.143) aponta ainda duas perspectivas históricas construídas ao longo do tempo, acerca do insucesso escolar. No nível social, até meados do século XX, a percepção do insucesso escolar, traduzido na “forma de reprovação e mesmo de abandono escolar” não era evidenciada como um problema, mas sim como a “naturalização” da seleção por mérito, presumida como inalcançável por todos, sendo, portanto, encarado como um processo inevitável e um indicador da exigência de instituições ou mesmo de docentes. No aspecto científico, especificamente da sociologia, a autora observa que o insucesso escolar foi preterido por uma investigação focada em abordar o sistema escolar “sob um prisma mais macroscópico de fluxos populacionais”. Assim, o acesso progressivo aos níveis estratificados dos sistemas de ensino era o objeto central dos estudos, enquanto “medida de aferição das desigualdades de oportunidades educativas” (VIEIRA, 2007, p.143) .

A autora observa ainda que os primeiros estudos sociológicos sistemáticos sobre os sistemas escolares modernos “pautam-se por uma forte crença na bondade do modo de funcionamento meritocrático da escola” (VIEIRA, 2007, p. 145). Desse modo, as

preocupações estavam baseadas numa “maior justiça social”, tendo como princípio a garantia de acesso igualitário para todos os estratos sociais a uma educação duradoura, independente das “desigualdades sociais de partida”. A seleção baseada no mérito promoveria então uma hierarquização dos alunos, o que resultava numa legítima diferenciação social, ao permitir a “cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades de sorte e de nascimento determinem diretamente as oportunidades de sucesso e de acesso à qualificações escolares relativamente raras” (DUBET, 2004, p. 6).

Por meio da chamada sociologia crítica, o peso dos determinismos sociais de classe, sejam eles econômicos ou culturais, vem trazer novos elementos que procuram estabelecer uma aparente relação entre as origens sociais e o sucesso escolar. Essa corrente passa a questionar o sentido hegemônico atribuído aos dons e a capacidade de cada um, isto é, a seleção e o acesso pelo mérito. Nesse campo, as propostas teóricas de Bourdieu e Passeron revelam-se indiscutíveis e conferem à sociologia crítica um forte poder de convencimento. Segundo Vieira (2007, p.146-147), esses autores defendem que

na escola, as desiguais heranças sociais se transmutam em desigualdades escolares por efeito, sobretudo, do capital cultural. Nessa medida, o mérito escolar, responsável por uma precoce exclusão massiva de muitos estudantes da escola, é na verdade a manifestação de um privilégio cultural herdado, muito mais do que o produto de um afincado investimento escolar aliado a excepcionais capacidades individuais, como então se crê.

Assim, essa compreensão seria particularmente percebida no nível da formação universitária, onde os “herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 2013), baseado na autonomia que este nível de ensino concede, poderiam ostentar o seu “privilégio cultural escolarmente desinteressado, obtendo, paradoxalmente, como resultado um elevado reconhecimento escolar” (VIEIRA, 2007, p. 147). Embora os determinismos sociais ainda continuem a exercer fortes influências sobre o desempenho em trajetórias escolares, o deslocamento do foco das investigações trouxe novos elementos para esta discussão. As chances de acesso aos patamares mais elevados dos sistemas educativos tornaram-se mais amplas e objetivas, com uma redução dos efeitos das desigualdades sociais na admissão em cada um desses níveis e assim, uma trajetória escolar prolongada, dita em outro momento como impossível, passa a ser aceita como normal. No entanto, com o alargamento de possibilidades de acesso estendendo-se aos níveis mais avançados do sistema escolar, verificou-se que “as desigualdades sociais transferiram-se para dentro do sistema educativo e passaram a operar no seu interior, procedendo como mecanismos de seleção” (VIEIRA, 2007, p. 147).

Estes mecanismos passam a estabelecer diferenças entre cursos e entre instituições de ensino, sugerindo vias qualitativamente distintas a sucessos escolares diferenciados. Essas diferenças resultaram em corresponder cursos e instituições a segmentos sociais específicos. Assim, a hierarquização antes estabelecida no âmbito da sala de aula e centrada no estudante passou a ordenar qualitativamente cursos e instituições de ensino (VIEIRA, 2007). Nesta configuração, a autora acrescenta ainda que novos contornos são atribuídos, a exemplo daqueles resultantes da internacionalização dos estudos, especialmente nos patamares mais avançados dos sistemas educacionais, o que vem potencializar as possibilidades escolares para quem dela pode usufruir.

Ainda observando a centralidade das instituições de ensino na dinâmica social e a importância da longevidade escolar, entendida como a progressão nos mais diversos estágios dos sistemas educativos, verifica-se a manifestação de singularidades relativas ao sucesso escolar de indivíduos. Assim, o corpo discente deixa de ser tratado como um bloco homogêneo e passar a ser observado enquanto composição de trajetórias individuais e, a partir dessa compreensão, muitos estudos têm sido realizados, adicionando novos enfoques ao debate.

Um desses trabalhos, conduzidos por Lahire (2008, p.15), está centrado em trajetórias escolares nomeadas “improváveis” e evidencia o “não automatismo da relação entre patrimônios e disposições”. Segundo Vieira (2007, p.148-149),

a aproximação aos mecanismos do sucesso escolar protagonizado por alunos oriundos de contextos domésticos marcados por reduzidos recursos culturais revela a importância de outros bens aí mobilizáveis – uma dada ordem moral e doméstica, uma determinada forma de exercício da autoridade parental, uma certa relação com a escrita no cotidiano, o sacrifício econômico consentido e a vigilância cotidiana sobre a realização do trabalho escolar.

Assim, como observa Lahire (2008, p. 338), “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’”. Isto é, a “herança” cultural requer um trabalho ativo, lento e continuado, seja de transmissão por parte de familiares, seja pela apropriação por parte do descendente. Finalmente, a associação ainda verificada entre recursos econômicos e culturais e sucesso acadêmico não deixa de evidenciar as fronteiras do mérito individual como um princípio de seleção escolar. Ainda assim, os dons e a capacidade de cada um, ou seja, o mérito, mantêm forte articulação com determinados recursos sociais, mesmo que essa articulação requeira um protagonismo por parte do indivíduo para poder se consolidar.

Sob outro ponto de vista, agora calcado em valores cultivados pelas sociedades contemporâneas, o sucesso e o insucesso escolares, nomeadamente nos níveis mais elevados dos estágios de formação do indivíduo, a exemplo do ensino superior, passam a ser observados a partir de práticas e de experimentações apreciadas pelos segmentos mais jovens. Conforme define Lahire (2002, p.31), há aí o “ator plural”, que seria

o produto da experiência – por vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos [...] um ator que participa no decurso da sua trajetória ou simultaneamente durante um mesmo período de tempo em universos sociais variados e aí ocupando posições diferentes.

Assim, particularmente entre os jovens, observa-se uma ampliação dos espaços de movimentação e de experimentação, fortemente associada à autonomia, característica muito valorizada nos dias atuais (VIEIRA, 2007). Desse modo, a experiência social promovida pelo ambiente escolar vem reduzir, em alguma medida, o protagonismo educativo da família, remetendo para outros, especialmente os pares, o compartilhamento das ideias e expectativas em relação ao futuro. Ainda segundo Vieira (2007), isso decorre da privatização dos comportamentos domésticos e do respeito pela autonomia individual de cada um dos membros familiares, o que torna a autoridade parental mais vulnerável.

Outros aspectos se somam a esta compreensão. Baseada no efeito das profundas mudanças nas práticas culturais juvenis, associadas à influência da mídia e às novas tecnologias da informação, a autora conclui que “a verdade é que os jovens se encontram hoje mais subtraídos ao monopólio da socialização familiar, descobrindo noutros contextos sociais referências complementares ou alternativas para uma construção autônoma de si.” (VIEIRA, 2007, p. 150).

Desse modo, a construção da identidade “tornou-se um desafio acrescido na medida em que a complexidade das sociedades contemporâneas significa que os indivíduos vão tendo cada vez mais potenciais grupos de pertença, no interior dos quais vão tendo identidades situadas” (SCANLON; ROWLING; WEBER, 2007, p. 224).

Por outro lado, Santos e Silva (2011, p. 259), observando igualmente as relações das novas gerações com o mundo, “[agora baseadas] na instantaneidade, na interatividade à distância e permitidas pela comunicação sem fio”, concluem que essas novas formas de interação “alteram hábitos e expectativas relativas ao modo de conhecimento mais adaptado às novas tecnologias”. Assim, questionam se os recursos resultantes das inovações, e ao alcance de boa parte dos jovens, são levados em consideração pelos professores no ato de

ensinar e de aprender, considerando as novas formas de mediação pedagógica. Sobre esse mesmo ponto de vista, Canclini (2009, p. 48), pondera:

As diferenças geracionais entre professores e alunos não se manifestam somente no manejo de conteúdos informativos, mas também nos estilos de acesso e uso da informação. Quando queremos preparar um trabalho, procuramos a informação em livros, revistas ou na *internet*?

Santos e Silva (2011, p.259) também observam a sensibilidade dos jovens frente ao cenário mundial moldado por questões, por exemplo, ligadas a aspectos econômicos e financeiros, e deduzem:

são exatamente os jovens que experimentam de forma severa a instabilidade profissional e a exposição a riscos pouco previsíveis, permitindo certo “deslocamento” da perspectiva histórica que leva muitos à desesperança e a um sentimento de que “o esforço não vale à pena”.

Nesse contexto de referenciais múltiplos, os jovens são levados, também pelas instituições de ensino, a adquirir a habilidade de administrar as diversas experiências culturais e escolares, o que se constitui numa tarefa de caráter socializador e requer a construção de um trabalho contínuo sobre si.

Em meio à fase de descoberta de gostos e aptidões no campo profissional e da necessidade de se projetar num futuro incerto, o jovem então se depara com os critérios de sucesso estabelecidos socialmente e que são confirmados pelas instituições que promovem a sua formação. Ristoff (1999, p.126) alerta para a forma como os pais e a sociedade se comportam diante dos filhos: “todos queremos que nossos filhos sejam homens e mulheres bem sucedidos”. Observa ainda o autor que em assuntos escolares e acadêmicos, os alunos “sofrem [...] pressão sutil e dissimulada dos pais, dos amigos e dos colegas, e isso se traduz em algo pior, muito pior, a pressão autoinduzida”. Dessa forma, obedecer aos preceitos de sucesso incutidos pelo meio social pode significar para o estudante apenas o contentamento dos outros, em detrimento de um bem-estar individual. A este respeito, diz Ristoff (1999, p. 127),

Este indivíduo [...] deixa todo mundo feliz e provavelmente vai se evadir mais tarde, depois de formado, exercendo muito pouco a profissão. [...] Se evadem, portanto, depois de deixarem a universidade.

Nesse ponto de vista, Santos e Silva (2011), acrescentam que, a despeito das convicções e desejos dos pais acerca do futuro escolar dos filhos, o amparo familiar pode contribuir para a tomada de decisões rumo às novas escolhas de formação:

No caso de qualquer eventualidade relativa aos estudos, como o desinteresse pela formação que seguem, eles [os jovens] contam com a retaguarda de proteção da família, talvez permitindo que experimentem novas opções de currículo ou que abandonem simplesmente aquele onde se encontravam, com menos inseguranças. (SANTOS e SILVA, 2011, p. 258).

Ao exercer a desejada autonomia para escolhas nesta sua trajetória, trilhando novos caminhos ou praticando reorientações no percurso formativo, os indivíduos acrescentam novas percepções acerca do insucesso escolar que, quando instadas ao debate, apontam para um choque com a compreensão tanto institucional quanto social que se tem usualmente sobre este fenômeno. Assim, as “flutuações” (PEREIRA, 1996) e a “mobilidade” (RISTOFF, 1999) – nomeadas como transferências, reorientações e mudanças de curso e vistas como um atraso de percurso –, traduzidas institucionalmente por experiências definidas como insucesso, são apreciadas pelos seus protagonistas como uma descoberta de si e de seus talentos.

Sobre a liberdade facultada aos jovens por ocasião do ingresso no ensino superior, quando comparada nos níveis de ensino anteriores, Vieira (2007, p. 177) destaca ainda que

no atual contexto de maior autonomia concedida ao jovem para construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade, a reversibilidade de percursos seria justamente a prova bem sucedida da capacidade de mobilização para auto investimento em prol da sua própria realização pessoal.

Observam ainda Curado e Machado (2006) que, com a expansão do ensino superior vivenciada recentemente, este nível de ensino passa a estar disponível para segmentos da população outrora impossibilitados de acessá-lo. Assim, jovens em idades estabelecidas institucionalmente como previstas para os cursos superiores passam a dividir espaços nas instituições com indivíduos mais maduros e que partilham seu tempo entre trabalho, família e estudos. Nessa configuração, observam as autoras que as razões que motivam a conclusão de um curso superior por um desses jovens certamente não são as mesmas para um cidadão com outras obrigações formais – família e trabalho – fora do ambiente institucional. Enquanto os primeiros anseiam o início de uma carreira profissional e organizam sua vida em função desse desejo, incluindo reorientações de percurso, o segundo contingente, em geral, já está estabelecido no mundo do trabalho, por vezes próximo do desligamento das atividades, e busca apenas a realização de um “desejo pessoal antigo, um aprimoramento na ocupação que desenvolve ou uma promoção profissional” (CURADO e MACHADO, 2006, p. 12).

De acordo com Ribeiro (2003), o fenômeno da evasão, numa análise que ultrapassa a mera responsabilidade individual do estudante, traz para a discussão novos elementos. Para o autor, a não conclusão de um curso superior pode também estar relacionada com fatores que prevalecem sobre os individuais, ou ainda com disfunções do próprio curso:

[...] uma posição mais respeitável consiste em ver qual problema está tendo aquele curso no qual ocorre maior evasão. Estarão as aulas sendo mal ministradas, será o programa ruim ou superado? Ou - razões que não culpam o curso - faltarão equipamentos, desconhecerão os vestibulandos em que consiste aquela carreira? (RIBEIRO, 2003, p. 43).

Nesse sentido, podemos acrescentar novos fatores inerentes às instituições de ensino e que eventualmente resultam em evasão, a exemplo dos currículos, concebidos sob o ponto de vista do aprofundamento progressivo de conhecimentos, cujo avanço linear entre as disciplinas depende do cumprimento prévio de pré-requisitos, e sem aproximação com novas áreas de conhecimento cujas fronteiras não são claramente definidas.

Ainda podem ser ponderadas outras situações, como a falta de qualificação pedagógica dos docentes, tradicionalmente formados sob o viés da pesquisa e quase sempre, sem qualquer tipo de apreciação pela instituição de suas práticas na condução de aulas e avaliações. Numa perspectiva mais relacional entre estudantes e professores, Charlot (2009, p. 48) discute a importância do ato de ensinar, concluindo que “[...] a ausência de laços singulares no universo escolar pode contribuir para que a escola se torne pouco suportável para estes jovens”. Importantes elementos operam ainda nesse campo, como a percepção da coerência do currículo por parte dos docentes, contribuindo para o estabelecimento de vínculos entre as diversas disciplinas, de modo a facilitar a compreensão pelos estudantes do itinerário a ser desempenhado ao longo do curso, assegurando o seu cumprimento.

Outras dimensões, externas às instituições de ensino, também operam no fenômeno da evasão. O desprestígio social da profissão escolhida, possivelmente associado à baixa expectativa de retorno financeiro compatível com o esforço empreendido; a falta de perspectiva de empregabilidade; a baixa qualidade dos estudos nos níveis anteriores ao ingresso na universidade; dificuldades financeiras do estudante e de sua família e a baixa reputação da instituição em que está matriculado podem apontar para uma tendência de abandono da formação na educação superior.

Numa investigação sobre a relação com o saber dos estudantes de liceus profissionais da França, Charlot (2009, p.32, grifos do autor) observou que, para muitos estudantes, a instituição “[...] só faz sentido se fizer referência a uma ‘boa profissão’, e não somente a saberes e competências que se podem ali adquirir” e que “[...] a lógica dos alunos continua a ser a de que os estudos devem permitir ter uma boa profissão no futuro.” Sobre essa problemática, ainda sugere a

[...] centralidade da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou aquele saber – mais precisamente ainda deve se centrar nas

fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume (CHARLOT, 2001, p. 23, grifos do autor).

Segundo Coulon (2008, p. 32), a chegada do estudante à universidade se dá em meio a dificuldades e novas exigências: "o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas", estabelecendo três tempos para essa passagem: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. O primeiro deles refere-se ao ingresso na instituição, momento em que as formas vivenciadas até então pelo estudante no seu percurso escolar são rompidas. O segundo tempo diz respeito à adaptação do estudante ao seu novo ambiente, contexto onde passa a se estabelecer progressivamente. O terceiro tempo, por sua vez, compreende a fase de interpretação das regras que cercam o funcionamento cotidiano da instituição, momento em que o estudante já é capaz de manejá-las ou mesmo de transgredi-las a seu favor (COULON, 2008). Segundo o autor, a relação com o saber ganha novo sentido após a entrada do estudante na universidade, seja pelo encontro com uma maior sistematização do conhecimento, pela capacidade de síntese que agora lhe é exigida ou mesmo pela necessidade de dominar novos saberes relacionados à sua futura atividade profissional.

As formas de ordenamento do saber, traduzidas na universidade na hierarquia de disciplinas e em componentes curriculares e a compreensão da organização da instituição e de suas regras, exigem desses novos membros competências diversas, que se constituem como ferramentas fundamentais para o atendimento das demandas que lhes são impostas (COULON, 2008). Entretanto, a assimilação desse mundo intelectual para os novos estudantes quase nunca é objeto de preocupação de gestores e professores e assim, os estágios pelos quais passam os estudantes no seu processo de afiliação intelectual e institucional são vivenciados em meio a um contexto de dúvidas, incertezas e desencontro de informações. (COULON, 2008). Também observa Coulon (2008) que o ensino superior é, por hipótese, dirigido a adultos, e a partir disso, problemas pontuais são verificados, a exemplo da busca forçada da autonomia pelos recém-ingressantes.

Essas considerações feitas pelo autor, apesar de se situarem à margem dos conteúdos propriamente acadêmicos e cuja ocorrência está associada, especialmente, ao primeiro ano de ingresso na universidade, "o ano de todos os perigos" (COULON, 2008, p. 36), podem conduzir o estudante para a via do fracasso e do abandono dos estudos. A relativa vulnerabilidade dos estudantes nesse estágio inicial de entrada na instituição pode ser determinante para o seu futuro acadêmico. A permanência nos estudos dependerá, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente (COULON,

2008, p.31). O problema, diz Coulon ao se referir à realidade francesa, “não é entrar na universidade, mas continuar nela.” A ocorrência de algum desses fatores, ou a combinação deles, pode afetar o desempenho acadêmico do estudante, desencadeando incertezas na continuidade do curso, o que Dias (1997) denomina como "sentimento de dúvida" e "dúvida real". O sentimento de dúvida expressa a insatisfação com o curso, gerando questionamentos de diversas ordens, mas que não exige do estudante uma tomada de decisão imediata. Já a dúvida real é entendida como um sentimento que conduz o estudante a uma decisão, impondo a necessidade de definir-se pela interrupção ou continuidade do curso.

4.2 EVASÃO: UMA PALAVRA, MÚLTIPLOS SENTIDOS

É particularmente no cenário das discussões acima apresentadas que o conceito de evasão no ensino superior passa a ser concebido. Objeto de análise entre diferentes autores e pesquisadores, a definição e a imposição de limites para o sentido que a palavra “evasão” induz no meio educacional ainda mostram pouco consenso e requer o aprofundamento do debate. Sendo este o ponto de partida crucial para operacionalizações metodológicas e diagnóstico do fenômeno, o conceito adquire interpretações variáveis de acordo com interesses e visões específicas, moldados por atores prioritários e distintos que atuam diretamente neste processo: os estudantes que evadem, os encarregados por políticas institucionais e os responsáveis pelas políticas no plano nacional. (KIPNIS, 2000).

Como observam Santos e Silva (2011, p. 252), as palavras utilizadas habitualmente nos trabalhos sobre abandono dos estudos “designam experiências pretendidas como similares”. Assim, registram ainda as autoras, “é possível que o fenômeno não seja o mesmo, ou não esteja submetido às mesmas injunções, quer se trate de uma criança de 9 anos, de um adolescente de 14 ou de um jovem de 22, ainda que igualmente nomeado em todos os casos”, apontando que o uso da palavra evasão requer cuidados e exame prévio, em qualquer que seja o nível do sistema educacional. (SANTOS e SILVA, 2011, p. 252).

De acordo com Kipnis (2000, p.114), para os estudantes que abandonam uma instituição de nível superior, “a questão da evasão deve ser referenciada aos seus objetivos de entrada. Portanto, segundo o ponto de vista do aluno, evasão significa o fracasso em atingir os seus objetivos desejados ao entrar na instituição”. Do ponto de vista institucional, o autor conclui que a “definição torna-se melhor observável quando o estudante deixa a instituição” sem que haja a obtenção de um diploma. Nessa compreensão, o autor também observa que é importante diferenciar os casos de abandono daqueles ocorridos pelo funcionamento da

instituição. Já na percepção dos gestores da educação superior no plano nacional, a evasão ocorre “somente se o indivíduo deixou completamente o sistema de ensino” (KIPNIS, 2000, p. 115).

Numa perspectiva mais abrangente de análise, alguns autores referem-se à evasão no ensino superior por meio de termos correlatos e subjacentes ao fenômeno, como “interrupção dos estudos”, “abandono dos estudos”, “permanência” e “fracasso”. É o caso, por exemplo, de Gaioso (2005), que define o fenômeno como a interrupção no ciclo de estudos em qualquer nível de ensino, e de Polydoro (2000), que trata de distinguir duas vertentes: a evasão do curso, que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão, e a evasão do sistema, que representa o abandono do aluno do sistema universitário. Essa autora, em um estudo sobre as condições em que ocorre o trancamento de matrícula, especificamente na saída e no retorno do estudante à instituição, também considera esse recurso institucional como uma modalidade de evasão.

Já Baggi e Lopes (2011) estabelecem o conceito de evasão apenas no âmbito institucional, ao definir evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso. Cardoso (2008) refere-se a noções similares, porém com terminologias mais sofisticadas: a evasão aparente, que trata da mobilidade do aluno de um curso para o outro e a evasão real, que se aplica à desistência do aluno do ensino superior. Aqui, o conceito de evasão real acompanha aquele formulado por Polydoro (2000).

Sob aspectos mais direcionados à aferição do fenômeno da evasão, Silva Filho e colaboradores (2007, p.2) definem a evasão como evasão anual média e a evasão total. A evasão anual média identifica 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”, demonstrando as perdas médias anuais em determinado curso, instituição ou conjunto de instituições. Já a evasão total avalia o “número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de certo número de anos”. Os dois conceitos, que se traduzem em estabelecer valores numéricos, se caracterizam por homogeneizar aleatoriamente num único índice, os casos de trancamento, mudança de curso ou de instituição, ou mesmo o desligamento do ensino superior. Além disso, ao fazer uso, nestes cálculos, da duração do tempo que o estudante levou para obter seu diploma, sendo este tempo, por padrão, a duração média de um curso de graduação, essas definições passam a considerar o aluno que extrapolou este tempo como um aluno evadido, equiparando-o àquele que abandonou seus estudos sem a obtenção do diploma desejado.

Pereira (1996), em estudo sobre o desempenho de alunos em determinada instituição, faz uso de caracterizações mais estratificadas acerca da evasão. Segundo o autor, a evasão da universidade ocorre quando o aluno deixa a instituição sem concluir nenhum curso, e é classificada nos seguintes tipos: abandono, cancelamento a pedido, cancelamento pela universidade e transferência para outra instituição de ensino superior. Quando o aluno deixa o curso, mas permanece na instituição, surge um quinto tipo de evasão, denominado flutuação.

Ristoff (1999, p. 125), numa perspectiva de discussão mais centrada no estudante como um usuário do sistema de ensino superior, pondera que

[...] 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.

E acrescenta ainda que reorientações de percurso correspondem aos anseios naturais e próprios dos indivíduos, “em busca da exploração de suas potencialidades e de sua realização, não podendo, portanto, serem computadas como fracasso ou insucesso.” (RISTOFF, 1999, p. 128).

Essa mobilidade, segundo o autor, advém de

um conjunto de fatores (baixo prestígio da profissão, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no *campus*, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, baixa qualidade do segundo grau, etc.) (RISTOFF, 1999, p. 126).

Assim, conclui que o fato de um estudante abdicar de uma vaga para o ingresso em outro curso, é o resultado da “manifestação inteligente de indivíduos” e não necessariamente um problema das instituições ou mesmo social:

Abandonar cursos que levam a carreiras profissionais socialmente desprestigiadas e financeiramente desvalorizadas é expressão da consciência de homens e mulheres que sabem que o prazer é melhor que a dor, o respeito preferível ao desrespeito, a apreciação melhor que a humilhação [...] uma realização individual não precisa ser antagônica aos interesses maiores da sociedade. (RISTOFF, 1999, p. 128 – 129).

Neste aspecto, Vieira (2007, p.174-175) observa uma “capacidade estratégica [do estudante] no modo de utilizar racionalmente o sistema”, sendo o “questionamento de uma escolha previamente realizada feito depois da entrada na instituição, decorrendo de um claro desajuste entre expectativas e realidade”.

Observa ainda Ristoff (1999, p.128-129) que a evasão entendida apenas de forma generalizada esconde o “problema que, de fato, devemos e pretendemos atacar – a exclusão e não a mobilidade”. Assim propõe a “desmistificação e contextualização” do fenômeno, para evitar a “produção de uma imagem distorcida e falsa da eficiência e da eficácia de uma instituição educacional” e para retirá-lo do isolamento em que tradicionalmente é posicionado.

Ao se referir ainda às questões terminológicas relativas à evasão, o autor observa o impacto das políticas relacionadas ao desligamento do estudante por meio da aplicação de normas institucionais. Assim, destaca a variedade de regras utilizadas para a prática do jubramento previstas pelas instituições em seus documentos oficiais. Ao analisar a situação específica de duas universidades federais, Ristoff (1999) elenca dois exemplos dos efeitos dessas normas na permanência dos estudantes: um deles é o desligamento de estudantes que tenham obtido segundas reprovações numa única disciplina, mesmo que aprovado nas demais; o outro refere-se à exclusão, em sistemas informatizados, do nome e de números de matrícula de estudantes que abandonaram o curso para reingresso em outra opção da universidade. No primeiro caso, observa a existência de uma “política puramente acadêmica que é capaz de jogar sobre um único professor do curso a responsabilidade sobre o futuro de um indivíduo”; no segundo, analisa que a situação não se refere ao desligamento de estudantes, mas sim “à deleção de nomes e números de sua base de dados”, denotando que “a jubilação de números e nomes mais do que de pessoas revela que as pessoas foram reificadas e por isso mesmo não têm grande importância, pois números e nomes não reclamam e podem ser descartados – pessoas não.” (RISTOFF, 1999, p.122-124).

A compreensão formulada por Ristoff (1999) acerca da evasão sugere então uma análise minuciosa sobre todas as ocorrências associadas ao abandono dos estudos dentro de cursos e instituições ou, mais precisamente, em todo o ensino superior, a fim de verificar o impacto dessas ocorrências em cada uma dessas instâncias. Para tanto, aponta também uma abordagem do tema junto ao processo de avaliação institucional e propõe uma readequação de terminologias, uma vez que o agrupamento de situações sob único termo pode representar, para gestores e para encarregados da formulação de políticas públicas, o direcionamento de esforços pouco úteis nas ocorrências em que intervenções se façam realmente necessárias.

Ribeiro (2003), criticando a visão tradicional acerca do fenômeno da evasão, quase sempre avaliado como um problema, introduz novas considerações que questionam a universidade como espaço idealizado:

[...] aquela na qual todos os cursos tivessem 100% de não-evasão. Tal projeto tem como defeito o de ser inteiramente irrealista, em pleno descompasso com nossa época e, por isso mesmo, indesejável. [...] A evasão pode constituir uma reação bastante saudável, não só em face dos defeitos acima expostos (aulas ruins, programa velho, ignorância de rumos), mas perante o próprio modelo de uma universidade baseada em formações definidas de uma vez por todas (RIBEIRO, 2003, p. 43).

Concentrando-se ainda nas limitações impostas pelas fronteiras disciplinares dos currículos dos cursos, o autor infere: "*A evasão é reação inevitável - e desejável - às fronteiras*, e não apenas a más fronteiras. É uma reação *às fronteiras em geral*, à própria ideia de fronteiras" (RIBEIRO, 2003, p. 43, grifos do autor), refletindo sobre a concepção de que a melhor formação que as instituições podem oferecer aos seus estudantes é aquela em que o aprofundamento em determinada área do conhecimento admita possibilidades de trânsito entre diferentes campos do saber. A pouca flexibilidade dos currículos resultaria na restrição das missões da universidade, traduzida nas limitações para a criação, a cultura, a inovação e a produção de conhecimento, e já não atenderia os novos modos de comportamento e a instabilidade do mundo atual (ALMEIDA FILHO, 2007).

4.3 REVISÃO DE ESTUDOS E PROBLEMATIZAÇÃO DA EVASÃO

No debate acadêmico, a literatura tem discutido há certo tempo o chamado “fracasso escolar” no âmbito da educação básica, fenômeno que engloba o abandono dos estudos e a repetência escolar nas séries desse nível de ensino. No entanto, na educação superior, estes trabalhos ainda são poucos e tratam basicamente de estudos de caso que envolvem cursos de graduação isoladamente ou instituições de ensino específicas e, em alguns casos, apresentando comparações de dados entre cursos (BAGGI; LOPES, 2011).

4.3.1 Os primeiros estudos acerca do tema

A investigação sobre o abandono dos estudos no ensino superior tem sido muito influenciada pelos trabalhos de Tinto (1975), desenvolvidos no âmbito da psicologia social e tendo como campo de investigação a educação superior nos Estados Unidos. Estes estudos têm início na segunda metade do século XX, com destaque a partir da década de 70 (KIPNIS, 2000). No entanto, embora a produção de trabalhos fosse significativa antes de 1970, as abordagens iniciais eram predominantemente “ateóricas e descritivas” (KIPNIS, 2000, p.

113). Somente a partir deste período é que a comunidade científica inicia a elaboração de modelos teóricos explicativos, buscando a sua validação em evidências empíricas.

Por meio destes trabalhos, o abandono dos estudos passou a ser explicado em termos motivacionais, em função da integração por parte dos estudantes no meio acadêmico, tida como influenciável pela qualidade do ensino e pelo grau de satisfação com a vida universitária. As experiências positivas reforçariam a vontade de concluir o curso e as experiências negativas ou a dificuldade de integração levariam ao enfraquecimento da motivação e, conseqüentemente, do empenho em terminar a formação.

Segundo Silva (2013), em analogia à teoria do suicídio de Durkheim (1897), o modelo proposto por Tinto (1975, p.315) assegura que a evasão “decorre das influências que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre a vontade dos estudantes em permanecer na instituição”. A instituição seria, portanto, um sistema social e o abandono ocorre quando não se realiza uma integração do indivíduo com os valores institucionais, basicamente acadêmicos, e/ou uma integração pessoal com membros da comunidade (KIPNIS, 2000). Em seu modelo longitudinal, Tinto (1975) apresenta, em linhas gerais, a influência de quatro conjuntos de fatores sobre a decisão de evadir: atributos prévios à entrada na faculdade, como *background* familiar, habilidade e escolaridade; a inter-relação entre os objetivos e o comprometimento da instituição e dos alunos; as relações formais e informais estabelecidas no ambiente acadêmico, como performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição e atividades extracurriculares; e, por fim, a integração acadêmica e a integração social que os itens anteriores proporcionam. Kipnis (2000, p.115) observa que se trata, portanto, de um modelo “longitudinal e interacional”, que busca relacionar aspectos do indivíduo estudante e o contexto institucional em que ele transita. A ênfase, então, aqui se situa no estudante e na instituição.

Ainda segundo Kipnis (2000, p.115), o modelo proposto por Tinto procura articular teoricamente a “capacidade de explicação e de predição em relação ao fenômeno da evasão”. Para tanto, além de observar características individuais dos estudantes, a exemplo de atributos psicológicos, *status* socioeconômico, sexo, idade, experiências acadêmicas anteriores, dentre outras, são adicionadas também as expectativas e motivações de cada um, tanto para com a instituição, quanto para com a conclusão do curso escolhido (KIPNIS, 2000). Por sua característica longitudinal, o modelo analisa sistematicamente o fluxo de interações e conexões existentes dentro da instituição, observando as condições internas e os compromissos individuais dos estudantes. Assim, obtêm-se variações temporais no

comportamento em relação ao abandono, resultando, segundo acredita o autor, na predição e explicação de eventuais ocorrências.

Outros modelos teóricos também procuram explicar o fenômeno da evasão no ensino superior. Assim como a teoria desenvolvida por Tinto, eles também foram aperfeiçoados a partir da observação de características presentes nos estudantes e estão centrados nas interações realizadas entre o corpo discente e a instituição de ensino. Em geral, estas abordagens consideram fatores psicológicos, sociológicos ou ainda econômicos, e partem, fundamentalmente, do conceito de evasão formulado por agentes institucionais. Neste caso, pouco se observa como é variável e inter-relacionado o conceito da evasão formulado individualmente pelos estudantes, pelos gestores institucionais e pelos agentes governamentais.

Numa perspectiva sociológica está, por exemplo, o modelo proposto Spady (1970, 1971), baseado em evidências empíricas e que aborda o tema a partir de um enfoque no alinhamento de objetivos e interesses entre o estudante e a instituição, recorrendo também à importância da integração acadêmica e social entre estes dois segmentos. Para o autor, na vida acadêmica, se houver adequada congruência entre o estudante e a instituição, as dificuldades e os desafios serão ultrapassados e as possibilidades de permanecer são maiores (SPADY, 1970).

Em uma linha de pensamento mais relacionada a uma abordagem psicológica do fenômeno da evasão, está o modelo de Bean (1980). Neste modelo, são apontados como relevantes as intenções de permanência e de evasão demonstradas por parte do estudante, considerando que estes propósitos são delineados a partir das experiências que os indivíduos trazem consigo para a instituição. São avaliadas variáveis intencionais, atitudinais, organizacionais e pessoais, além de fatores como a expectativa da transferência de instituição e a aprovação da família no que se refere à escolha do curso e da universidade. Nesta mesma linha de pensamento, está também o modelo proposto por Pascarella (1980). Nele, três conjuntos de elementos independentes são observados: a intensidade do contato realizado entre estudantes e docentes; as vivências acadêmicas realizadas dentro e fora dos espaços institucionais; e o desempenho educacional (formação intelectual, resultados e notas). Para este autor, quando estes três conjuntos são analisados simultaneamente, apenas as variáveis relacionadas ao desempenho educacional têm um efeito preponderante sobre a decisão de abandonar o curso.

Por sua vez, os modelos desenvolvidos por Cabrera e colaboradores (1992) definem uma abordagem em que fatores econômicos ganham relevo nos estudos teóricos sobre a

evasão no ensino superior. Partindo de uma combinação entre os modelos de Tinto e Bean, eles procuram justificar a permanência do estudante através do compromisso firmado com a instituição, das experiências prévias e do apoio familiar e de amigos, além de incluir as questões financeiras como item norteador para a continuidade dos estudos. Este modelo, no entanto, obteve pouca recorrência em trabalhos sobre a evasão (BARBOSA, 2013).

Uma característica marcante destes principais modelos citados acima é a ausência da escuta direta dos estudantes, no que se refere ao motivo preponderante para o abandono dos estudos. A partir de perspectivas institucionais orientadas basicamente pela perda de estudantes, esses trabalhos pretendem revelar correlações entre variáveis que indiquem o grau de conexão entre o estudante e a instituição, indicando um caráter de neutralidade para as condições externas. Além disso, se propõem a explicar a evasão das instituições de ensino superior e não a saída do sistema como um todo. Assim, os resultados podem apontar apenas o indício do abandono dos estudos, sem que a evasão seja confirmada ao longo da trajetória de formação do estudante. Isto é, o indivíduo pode revelar um comportamento e um desempenho abaixo do esperado pela comunidade acadêmica e, no entanto, concluir seus estudos com êxito. Da mesma forma, pode exibir uma excelente performance nas variáveis analisadas e ainda assim evadir por fraquezas ou deficiências não mapeadas.

O modelo de Tinto, por exemplo, embora largamente utilizado, tem sofrido críticas, principalmente pelo fato de ser essencialmente quantitativo e pela sua preocupação central em medir variáveis (KIPNIS, 2000). Considerando a realidade brasileira, por exemplo, com ampla expansão de vagas no ensino superior e significativa heterogeneidade dos ingressantes, mapear cada estudante e dotar as instituições de informações que permitam observações longitudinais e estudos individualizados para cada um deles, ainda é uma tarefa que implica em grandes desafios a serem superados.

Estes estudos retratam, portanto, as preocupações promovidas pela conjuntura do sistema educacional onde foram desenvolvidos. Assim, as diferenças existentes entre modelos de formação, caracterizadas essencialmente em termos da flexibilidade e da limitação em percursos estudantis, resultam em obstáculos para uso desses modelos explicativos em outras realidades. Contudo, não deixam de refletir uma preocupação com a progressão nos estudos e com a longevidade escolar. Ao observar que estas teorias foram criadas e aperfeiçoadas basicamente no contexto da educação superior dos Estados Unidos e levando em consideração que, neste país, as instituições particulares são dotadas de grande reputação e prestígio, e que mesmo as públicas são financiadas diretamente pelos estudantes, percebe-se a razão do

desenvolvimento de modelos explicativos que privilegiem um caráter preditivo e probabilístico do fenômeno da evasão.

4.3.2 Os estudos brasileiros acerca da evasão no ensino superior

Os estudos e pesquisas relacionados a este tema surgiram no Brasil no âmbito das discussões acerca da implantação dos processos de avaliação institucional (RISTOFF, 1999). Kipnis (2000, p.110) aponta a penúltima década do século XX como o período em que o tema da evasão no ensino superior passou a atrair a atenção de nossos pesquisadores, sendo essa matéria “um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior”. Os primeiros trabalhos, segundo o autor, consistiram em levantamentos realizados por instituições de ensino, por meio da elaboração de relatórios para diagnóstico de ocorrências em cursos específicos ou ainda no conjunto de cursos por elas ofertados. Por sua vez, apenas na segunda metade da década seguinte é que o debate foi incluído na “agenda das preocupações governamentais” (KIPNIS, 2000, p. 110), quando o MEC finalmente passou a sistematizar a avaliação institucional no ensino superior.

Ainda segundo este autor, “as instituições de educação superior, principalmente as universidades, deveriam se voltar para dentro e necessitariam cada vez mais se autoconhecerem e ter um respaldo da pesquisa para o processo decisório institucional” (KIPNIS, 2000, p. 110). Assim sendo, a questão da evasão assumiria contornos mais bem delimitados quando amparada por esta perspectiva, constituindo-se num alicerce para formulação de políticas institucionais ou até mesmo nacionais.

Inserem-se, dentre os principais estudos nesse campo, dissertações de mestrado e teses de doutorado, relatórios de pesquisas, levantamentos realizados pelas próprias instituições, livros (ou capítulos) e artigos publicados em periódicos e eventos especializados. Muitos deles ainda encontram-se arraigados no seio das discussões promovidas pelos processos de avaliação institucional, encontrando aí ecos e elementos que ajudam a localizar e a dimensionar o fenômeno, muito embora esta contextualização ocorra com precedência apenas dentro do âmbito da própria instituição. Silva (2013, p. 315) observa que

“os poucos trabalhos que tratam sobre evasão no ensino superior partem de dois pontos distintos: o primeiro trata das motivações para o abandono do sistema escolar como um todo” [...] “o segundo segmento de trabalhos, os chamados de avaliação de impacto, busca criar um perfil do aluno evadido a partir de modelos longitudinais, identificando as causas manifestas pelos evadidos para a sua desistência do curso”.

Estão enquadrados, no primeiro bloco de estudos, os trabalhos de Goldemberg (1993), a pesquisa nacional conduzida pela Secretaria de Educação Superior (SESu) (1996), Gaioso (2005), Silva Filho e colaboradores (2007), dentre outros. Silva Filho e colaboradores (2007), por exemplo, baseado em dados oficiais, apresentam um amplo estudo envolvendo dados acerca da evasão em IES brasileiras. Com base em diversas edições do Censo da Educação Superior, os autores concluíram que as taxas de evasão das IES privadas são superiores às das públicas e que estas são negativamente correlacionadas com o índice candidato/vaga no processo seletivo para ingresso. Neste caso, o estudo considerou o conjunto das instituições, sem avaliar qualquer tipo de influência sobre a decisão pessoal de evadir. Nesse bloco de trabalhos, os resultados obtidos apenas norteiam e diagnosticam a evasão, podendo ser apenas sintomáticos, mascarando as causas reais do fenômeno.

No segundo bloco de pesquisas, que procuram definir um perfil do aluno evadido, concentram-se a maior parte dos trabalhos acerca do tema. Neste segmento, estão aquelas caracterizadas pela realização de entrevistas, uso de questionários e de banco de dados que agrupam informações de caráter socioeconômico e cultural dos estudantes. Estes estudos, em geral, representam desafios aos seus idealizadores, uma vez que a principal fonte de informações para a pesquisa – os estudantes – nem sempre é facilmente localizada ou se mostra disponível a colaborar com a investigação proposta. Estão enquadrados neste segundo grupo de estudos os trabalhos de Kira (1998), Cunha e colaboradores (2001), Veloso (2001), Braga e colaboradores (2003), Polydoro e colaboradores (2005), Zago (2006), Favero (2006), Andriola e colaboradores (2006), Badargi (2007), Cardoso (2008) e Andrade e colaboradores (2009), dentre outros. Badargi (2007), por exemplo, realizou entrevistas com estudantes evadidos, que apontaram fragilidade da escolha inicial e expectativas irreais sobre a formação, mostrando ser a evasão uma decisão caracterizada pela impulsividade. A autora concluiu ainda que aspectos como a participação em atividades acadêmicas, o conhecimento prévio acerca da profissão, as percepções sobre as áreas de atuação e o desempenho acadêmico são fatores intimamente relacionados com a permanência dos alunos na instituição.

Já Braga e colaboradores (2003) apresentam um estudo de caso cujo objetivo foi abordar o problema da evasão no ensino superior na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo foi motivado pela análise do perfil socioeconômico dos estudantes e do seu desempenho escolar, culminando com a percepção da existência de correlações estatísticas entre variáveis socioeconômicas e seleção para ingresso. Por sua vez, as variáveis socioeconômicas mantinham pouco impacto efetivo sobre as possibilidades de êxito na

conclusão do curso, porém com atuação significativa sobre o desempenho nos estudos, a exemplo da reprovação em componentes curriculares.

O primeiro bloco, que trata das motivações para o abandono do sistema escolar, permite estudos comparativos, ao contemplar pesquisas que alcançam um número maior de cursos e de instituições. No entanto, a sua realização fica comprometida pela dificuldade na obtenção de dados confiáveis e formatados para uma análise desta abrangência. Pelo caráter de série histórica destas pesquisas, geralmente por turmas, muitas delas são realizadas com o objetivo de mensurar a evasão efetivamente ocorrida, já sem os estudantes vinculados às instituições, seja pela diplomação ou pela via do abandono. Essa metodologia traz como consequência a pouca utilização dessas informações no desenho de políticas públicas visando à redução do fenômeno da evasão, uma vez que as informações obtidas, em geral, dizem respeito a estudantes que ingressaram em condições sociais e econômicas bem distintas daquelas a que essas políticas se destinarão (BRAGA et al., 2003).

Por sua vez, o segundo bloco, que mostra um perfil do aluno evadido, permite a identificação de situações pontuais, onde o pesquisador capta e situa as causas da evasão, fornecendo importantes elementos para as comunidades científica e institucional. Tais elementos, se bem empregados, podem retroalimentar o sistema de ensino, fornecendo para gestores, entes governamentais e para a comunidade acadêmica informações cruciais para o aproveitamento pleno da capacidade de formação do ensino superior brasileiro. Incluem-se aí o planejamento de ações e de diretrizes específicas para determinados cursos e áreas de conhecimento onde as taxas de evasão são mais acentuadas, além do delineamento de programas específicos para segmentos populacionais, considerando-se a extensão geográfica do Brasil, com seus múltiplos aspectos culturais, e os diferentes estágios de aprendizagem demonstrados pelos estudantes quando do ingresso num curso de graduação.

Outras publicações, por sua vez, estão baseadas em experiências de IES privadas e se sustentam em modelos que buscam prever com antecedência os fatores determinantes para evasão, sob influência de teorias americanas. Com o uso de ferramentas estatísticas refinadas, cuja compreensão e leitura requerem um aprofundamento maior dos estudos nesse campo, estes trabalhos estão ancorados em variáveis observáveis no corpo discente. Assim, tem-se, por exemplo, que a combinação de dados como a reprovação, o aumento nas mensalidades, a pendência nos pagamentos, a idade e o sexo do estudante aumenta as chances de ocorrência da evasão. Dessa forma, os gestores institucionais antecipam-se ao desligamento dos cursos e planejam a sustentabilidade financeira da instituição sob seu controle, mediante a captação de novos estudantes, com o desenvolvimento de estratégias de *marketing* de relacionamento.

Desse modo, os fatores vistos preliminarmente como influências sobre a evasão adquirem novos contornos, passando ao *status* de causas para o fenômeno. Nesta configuração, poucas são as medidas que ensejam a redução da ocorrência de abandono dos estudos, com sérias repercussões, se observados elementos como a expectativa de formação iniciada pelo próprio estudante e a presunção dos efeitos desse indivíduo no seu meio social, após a diplomação. Como exemplo destes trabalhos, destacam-se produções elaboradas por Martins (2007), Santos (2010) e Silva (2013), dentre outros.

É importante observar que nenhuma dessas vertentes de análise do fenômeno da evasão põem em destaque as condições socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias, como fator para o abandono definitivo ou prolongado dos estudos por motivos financeiros. Sendo este um dos argumentos mais pressupostos para a evasão no ensino superior brasileiro e, por esta razão, aparentemente minimizador das demais causas do abandono, algumas pesquisas vêm, no raio alcançado em suas investigações, dar suporte a essa hipótese. É o caso, por exemplo, do trabalho de Polydoro (2000), Veloso (2001), Gaioso (2005), Ribeiro (2005), Gisi (2006), Zago (2006), Cardoso (2008) e Adachi (2009), dentre outros.

No âmbito da expansão de vagas do ensino superior brasileiro, ocorrida especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, um novo público, composto por indivíduos de diferentes segmentos sociais, inclusive aqueles que já partilham seu tempo entre trabalho e família, passa a se candidatar à obtenção de um diploma em um curso de graduação. A falta de reforço e aportes financeiros às políticas de inclusão social, ações afirmativas e de assistência estudantil, em especial àqueles estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pode por em risco a permanência desse público no ensino superior, tornando sem efeito os esforços empenhados para a transposição das barreiras impostas pelos processos seletivos. Além disso, as ressonâncias sociais decorrentes do impacto da pouca longevidade escolar implicam em efeitos que se estendem pelo tempo e impossibilitam meios que proporcionem melhores condições de vida para os cidadãos. E, paradoxalmente, a falta de subsídios, quase sempre financeiros, para segmentos que necessitem da promoção de condições de permanência, pode ensejar um desperdício de verbas públicas, na medida em que se verifique a ociosidade de vagas nas instituições públicas de ensino.

Outros estudos, no entanto, apontam como causas para o abandono dos estudos no ensino superior as dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes ao ingressarem num curso de graduação, o desconhecimento acerca da formação no curso pretendido e os desdobramentos da carreira profissional. Dessa forma, estes trabalhos associam a fragilidade da formação obtida ao longo da educação básica ao baixo desempenho nos componentes

curriculares do curso onde o estudante está matriculado, o que, segundo estas pesquisas concluíram, resulta no abandono dos estudos já nos semestres iniciais. Também partem do pressuposto de que muitos estudantes fazem escolhas de curso por imposição familiar ou por apostarem inicialmente na aptidão a poucas características da profissão pretendida. As investigações apresentadas por Cunha e colaboradores (2001), Mazzeto e Carneiro (2002), Gisi (2006), Lopes e Pereira (2011), Alvareli e Machado Júnior (2013) vêm confirmar, em alguma medida, essas hipóteses testadas em suas investigações. Cunha e colaboradores (2001), no entanto, observam que os estudantes dificilmente relacionam as causas da evasão ao seu próprio desempenho, sendo mais frequente, nesses casos, o relato da ineficiência do curso e da instituição.

Um estudo pioneiro e preliminar no Brasil, idealizado pelo então Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da SESu no ano de 1995, representa um marco para os estudos sobre a evasão na educação superior, no plano nacional. O trabalho, essencialmente quantitativo, resultou numa publicação intitulada “*Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*” e foi conduzido por uma Comissão Especial constituída por representantes do MEC e das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), encarregada de estudar em profundidade o tema da evasão em instituições públicas brasileiras.

O debate precursor para a formalização deste estudo manifestou-se dentro de um cenário de discussão dos processos de avaliação institucional, inserido por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras⁵⁸ (PAIUB) e efetivado por diferentes instituições públicas de ensino superior. O marco formal deste debate data de 1995, através do “Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, promovido pela SESu/MEC, quando reuniram-se diferentes representantes de setores da educação superior brasileira. O objetivo deste seminário foi debater os resultados pouco satisfatórios do desempenho das IES quanto à diplomação de estudantes nos cursos de graduação e estabelecer um conceito para a evasão, comum a todas as instituições, além de propor uma metodologia única a ser utilizada na quantificação do fenômeno.

Para efeito do estudo, a Comissão Especial estabeleceu como conceito da evasão dos cursos de graduação “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.” (BRASIL, 1996, p. 19). Nesse caso, foi fixado como unidade de análise cada curso de

⁵⁸ Criado em 1993, o Programa foi idealizado pela Andifes e coordenado pela SESu/MEC. Seu objetivo geral foi “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (SESu, 1993, p. 3).

graduação, por instituição, sendo este o menor agrupamento possível de estudantes vinculados a uma mesma matriz curricular, considerando a organização do ensino superior. Desta maneira, o conceito utilizado eliminaria as eventuais interferências causadas pela mobilidade de estudantes dentro da instituição onde ingressou, ou ainda dentro da rede de instituições que compunha o sistema de ensino, neste nível. Ou seja, a investigação procurou medir exclusivamente as saídas de estudantes dos cursos sem a obtenção do diploma, em quaisquer casos, não considerando eventuais ingressos posteriores.

Do ponto de vista da saída de estudantes matriculados em cursos de graduação da educação superior, o fenômeno da evasão foi então caracterizado em três categorias gerais, não excludentes entre si: evasão do curso, evasão da instituição de ensino e evasão do ensino superior. A primeira refere-se ao desligamento do curso por meio do abandono, desistência formal, transferência ou ainda exclusão por norma da instituição; a segunda, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e a terceira, mais grave, quando ocorre o abandono definitivo ou temporário dos estudos (BRASIL, 1996, p. 20). Esta estratificação adotada pela Comissão, considerando o respaldo fornecido por um órgão governamental – a SESu –, passou a orientar metodologicamente uma quantidade significativa de trabalhos referentes ao tema, muito embora alguns autores, como visto anteriormente, ainda façam uso de tipologias muito subjetivas, justificadas por estudos de caso e conjunturas institucionais marcadas por especificidades próprias.

Fixado estes elementos norteadores para o desenvolvimento dos trabalhos, partiu-se para a adoção de uma expressão matemática que quantificasse em percentuais o fenômeno da evasão definido nos termos acima, e que fosse adequada à abrangência do universo pesquisado e à diversidade de casos encontrados. Assim sendo, a partir de métodos utilizados isoladamente por algumas IES, o cálculo da evasão foi representado através da expressão

$$E_a = \left[\frac{(N_i - N_d - N_r)}{N_i} \right] \times 100 \quad (\text{BRASIL, 1996, p. 21}).$$

Em respeito à definição estabelecida no estudo, todas as variáveis envolvidas no cálculo referem-se a um determinado curso e a taxa de evasão é expressa para cada turma ingressante no referido curso, o que pode ser semestral ou anual. Assim sendo, E_a corresponde ao percentual de evasão referente à turma com ingresso no curso analisado, no ano (ou semestre) “a”; N_i , ao número de vagas preenchidas no processo seletivo respectivo; N_d , ao

número de estudantes diplomados no momento em que o cálculo foi realizado e N_r , a quantidade de estudantes ainda vinculados ao curso (estudantes retidos).

O procedimento empregado no trabalho, definido como “metodologia de fluxo ou de acompanhamento de estudantes” (BRASIL, 1996, p. 21), tratou ainda de utilizar como prazo máximo de integralização curricular aqueles adotados pelo então Conselho Federal de Ensino. O objetivo foi uniformizar eventuais discrepâncias observadas neste aspecto, quando reunidas as informações enviadas por cada IES. Também se decidiu utilizar apenas os dados dos cursos cujo prazo máximo de integralização curricular houvesse expirado nos semestres acadêmicos compreendidos entre os períodos de 1992-2 e 1994-2.

De acordo com as convenções firmadas inicialmente, os resultados obtidos permitiram a obtenção de séries históricas de dados da ocupação de vagas sobre determinado curso, para cada instituição envolvida no estudo. Foram identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram no período delimitado pela pesquisa e que não estavam mais vinculados ao curso em questão. Assim, pela abrangência nacional e pela adoção de um modelo metodológico capaz de uniformizar os processos de coleta e tratamento dos dados, a pesquisa constituiu-se em trabalho pioneiro e inovador neste segmento, obtendo-se um importante instrumento de avaliação do desempenho de cursos de instituições públicas. A metodologia empregada significou a “criação de uma primeira referência nacional do comportamento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, o que permitiu estabelecer padrões de comparabilidade.” (BRASIL, 1996, p. 22).

Embora os resultados finais⁵⁹ apontem a situação dos cursos de graduação de 53 IES públicas, o que correspondeu, naquele momento, a 67,1% do universo, é importante ressaltar que 89,7% das universidades federais do país participaram efetivamente do trabalho. Separados por cursos, os dados foram apresentados por instituição, envolvendo o período de ingresso (variável, conforme a disponibilidade de cada IES), a quantidade de ingressantes, de diplomados, de retidos e de evadidos, e o percentual de diplomação, de evasão e de retenção. Nesta sistemática, era possível situar cada instituição dentro do panorama nacional contemplado pela pesquisa, considerando a uniformidade do cálculo utilizado no trabalho. Convém ressaltar que o estudo ateu-se apenas ao diagnóstico da evasão nos cursos, não avaliando a situação por instituição, tampouco do ensino superior como um todo. Conforme

⁵⁹ No que se refere à participação da UFBA no estudo, verifica-se a presença de dados dos seus cursos, ficando a universidade, de forma geral para todas as graduações avaliadas, posicionada entre valores médios para cada uma das variáveis – evasão, diplomação e retenção – analisadas pela pesquisa, alinhando-se a outras instituições de seu porte, naquele período.

apontado na publicação, isso se deveu ao fato da impossibilidade de rastreamento do trânsito de estudantes entre cursos – dentro da IES em que ingressou inicialmente ou em outra –, situação não contemplada nos dados apresentados pelas instituições participantes. Assim, ao extrapolar o estudo para aquelas categorias de análise, as taxas obtidas representariam, certamente, valores superiores aos reais (BRASIL, 1996).

O estudo apontou a “confirmação da generalidade do fenômeno da evasão e, ao mesmo tempo, sua maior ou menor incidência em algumas áreas do conhecimento”. (BRASIL, 1996, p. 136)⁶⁰. Embora tenha apresentado um diagnóstico quantitativo importante, ele não permitiu “dimensionar cientificamente as causas da evasão, nem os fatores que influenciam as taxas de diplomação” (BRASIL, 1996, p. 136), limitação reconhecida pela Comissão que conduziu o levantamento dos dados. Com isso, sugeriu-se a realização de estudos complementares, de caráter qualitativo e que compreendessem as causas dos altos índices de evasão e baixos níveis de diplomação, como insumos para o desenho de políticas públicas neste campo.

Em que pese toda a contribuição metodológica introduzida pelo trabalho, o estudo pouco evidenciou aspectos relacionados ao cotidiano acadêmico específico de cada instituição. Quando levadas ao plano nacional, eram prováveis as evidências da diversificação de normas para admissão e desligamento – a exemplo das regras de jubileamento – dos estudantes em cada IES, além da fragilidade dos registros acadêmicos, ainda em passos lentos na via da informatização dos sistemas. Todos esses fatores impõem diferenças significativas nas condições do estudante em concluir seu curso, perturbando, de algum modo, a comparação das taxas. Uma constatação disso pode ser verificada através dos dados com ampla faixa de variação referente à retenção de estudantes em um mesmo curso, nas mais diversas IES participantes. Um outro aspecto observado, com interferência em menor grau, era a possibilidade de um mesmo estudante possuir matrícula em duas diferentes instituições. Neste caso, ao abdicar de uma das vagas, qualquer que fosse a motivação ou período, os recursos disponíveis durante a pesquisa não permitiriam o cruzamento de informações, ensejando a falsa conclusão de que um determinado sujeito desligou-se de um curso, sem ser observada a sua continuidade em outro.

Por fim, a Comissão responsável pelo estudo sinalizou ainda, hipoteticamente, três grupos de fatores inter-relacionados com o abandono dos estudos no ensino superior. São

⁶⁰ Em função do tempo efetivamente transcorrido desde a realização da pesquisa até os dias atuais e como os dados são apresentados apenas por curso e, em alguns casos, por subárea de conhecimento, não convém replicá-los aqui.

eles: i) Fatores referentes a características individuais dos estudantes; ii) Fatores internos às instituições de ensino; e, iii) Fatores externos às instituições de ensino (BRASIL, 1996). Com isso, pretendeu-se indicar pistas para uma abordagem qualitativa dos números encontrados, resultando em propostas de encaminhamento para a continuidade da pesquisa e para a melhoria dos indicadores de desempenho, complementando o trabalho construído até então.

Em 2012, a UFBA publicou um estudo quantitativo longitudinal intitulado *Diplomação e Evasão nos Cursos de Graduação da UFBA*, trabalho onde disponibilizou dados relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes no período compreendido entre 1993 e 2010. O estudo manteve a mesma metodologia utilizada na pesquisa nacional do MEC em 1995, e por razões de operacionalização dos dados, contemplou apenas os 53 cursos instalados até o ano de 2006, não incluindo assim as graduações implantadas a partir do REUNI. Embora existam importantes informações agrupadas por áreas de conhecimento e de acordo com padrões de análise diversos (por exemplo, por tempo médio e por tempo máximo de duração dos cursos), ao longo do período estudado, o curso de engenharia de minas apresentou o maior percentual de evasão acumulado (83,9%) e o medicina, o menor, com 7,1% (VELOSO, SEIXAS e GUIMARÃES, 2012).

4.4 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E GASTOS PÚBLICOS

Sempre associados às discussões acerca da evasão e do abandono dos estudos, estão os temas relacionados aos investimentos públicos em educação. De acordo com as informações do INEP, em 2011, último ano disponível para consulta, o valor total investido⁶¹ na educação superior brasileira correspondeu, para cada estudante, o valor de R\$ 20.690,00⁶². Assim, torna-se natural, numa primeira análise, condenar toda e qualquer forma de evasão do ensino superior.

A este respeito, Ristoff (1999, p.116) faz diversas considerações, no sentido de que a “tese economicista associada ao termo evasão tem sérias limitações e é insuficiente para definir o sucesso ou o fracasso de um curso ou de uma instituição” e sugere que se resista às explicações economicistas sobre assuntos como índices de evasão, taxas de evasão, dentre outros. Desse modo, observa o autor que, no caso das IFES,

⁶¹ Os dados referem-se aos investimentos consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios, e contemplam os cursos de graduação e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (INEP, 2011).

⁶² Em 2000, onze anos antes e período mais antigo disponível na consulta, o valor correspondia a R\$ 8.970,00, mantida a mesma metodologia e elementos para o cálculo. No interstício 2000 – 2010, os investimentos seguiram em crescimento contínuo (INEP, 2011).

o valor é invariavelmente apresentado como prova de que as universidades são antros da ganância, da indulgência, de altos salários, de mordomias sem limite, etc. A apresentação do dado de forma isolada é, no entanto, perversa, porque, no seu isolamento, este indicador distorce o papel das universidades, revelando-se de forma tão insuficiente quanto o tijolo revela a casa. (RISTOFF, 1999, p. 64).

Ao destacar as ações correlacionadas ao tripé básico de uma instituição universitária, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão, o autor tira a centralidade habitual conferida ao ensino, comumente observado com mais ênfase pela sociedade nos debates sobre a evasão e acrescenta:

É que as universidades federais comandam [...] hospitais universitários, estações ecológicas, fazendas experimentais, [...], gabinetes odontológicos, com atendimento ininterrupto ao público, editoras, museus, patrimônios artísticos, culturais e históricos, [...] varas de família e fóruns de pequenas e grandes causas (com justiça oferecida gratuitamente a quem não tem acesso a ela devido aos seus custos proibitivos). [...] em suma, são instituições com compromissos com a ciência, a arte, a cultura, a liberdade. E também, portanto, com a construção da cidadania. (RISTOFF, 1999, p. 64).

Nesta perspectiva, conclui que o cálculo, quando desarticulado da compreensão desejada acerca das funções do ensino superior, em especial das IFES, induz a uma interpretação errada sobre o investimento do dinheiro público. Desse modo, entende que

[ao se considerar] como produto das universidades apenas a formação profissional produzida pela função ensino, como se o atendimento hospitalar, odontológico, a administração da justiça, [...] o resgate da cultura, a oferta de serviços especializados, os resultados de projetos de pesquisa e extensão, a contribuição ao avanço do conhecimento – como se nada disso fosse [também] produto [das instituições universitárias], como se fosse algo que não tivesse custo e que devesse ser fruto da espontaneidade e do acaso. (RISTOFF, 1999, p. 64 – 65).

Ainda arraigado em uma visão centrada na percepção do estudante enquanto usuário do sistema de ensino superior, o autor observa outros aspectos ofuscados no âmbito das discussões promovidas pelo uso de indicadores financeiros. Assim, ele infere que as “universidades validam disciplinas cursadas em outras instituições” (RISTOFF, 1999, p. 174), assim como a “vida valida as disciplinas mesmo quando cursadas por estudantes que evadem” (RISTOFF, 1999, p. 30) e conclui que

a evasão não é sinônimo de desperdício. O fato de que um aluno cursou, durante algum tempo, algum curso e depois decidiu migrar, ou mesmo abandonar a universidade, não significa que a nação tenha desperdiçado recursos, pois a educação recebida por um ser humano nunca se reduz a um objetivo específico e restrito. A educação recebida é algo que nunca se perde, pois, de uma forma ou de outra, o conhecimento adquirido se dissemina, se repassa, traz consequências, é útil. (RISTOFF, 1999, p. 128)

Num outro ponto de vista, Sampaio (2011, p. 4) observa que “se temos um novo anfiteatro, quer ele seja ocupado ou não, quer os estudantes fracassem ou não, o investimento

feito para construí-lo e mantê-lo é o mesmo”, exemplificando as perdas financeiras advindas da ociosidade da infraestrutura concebida para o ensino superior, especialmente no atual contexto de expansão de vagas e de ampla cobertura territorial. Assim, complementa que “é mais comum consideramos a luta contra o fracasso e o abandono dos estudos, em qualquer nível da educação, em termos humanistas e pelo viés da generosidade.” (SAMPAIO, 2011, p. 4), e aponta que os desperdícios evidenciados nestes casos devem ser enfrentados pela comunidade acadêmica e pelos responsáveis pela formulação e execução de políticas públicas.

Outras percepções são acrescentadas ao debate a partir da opinião de Sampaio (2011). Tomando por exemplo a expansão de vagas na rede federal de ensino superior brasileira, ocorrida no período 2007 – 2012, cuja contrapartida central para as IFES foi a fixação da relação aluno-professor em 18/1, ao se perceber a ausência de estudantes nas salas de aula, seja pelo não preenchimento de vagas ou pelo abandono dos estudos, verifica-se de maneira mais incisiva o impacto do desperdício financeiro nas contas públicas da educação, ainda que esse impacto não possa ser facilmente aferido. Assim, o valor investido em um professor para ministrar um componente curricular⁶³ para quarenta alunos é o mesmo quando esse número é reduzido para dez alunos. Da mesma forma, os custos associados ao desenvolvimento de uma aula, como a energia elétrica, o pincel atômico, a limpeza do espaço, os recursos audiovisuais, dentre outros, são praticamente os mesmos, quer a sala esteja em sua capacidade plena, quer esteja com o número mínimo justificável para a manutenção de uma turma.

As considerações formuladas por Ristoff (1999) e Sampaio (2011), embora partindo de diferentes pontos de observação, inclusive temporais, se articulam dialogicamente, na medida em que o primeiro trata da desmistificação de um tema que, se tratado sem um contexto maior de análise, induz a concepções pouco coerentes com a totalidade de funções do ensino superior. Por sua vez, Sampaio (2011), ao ampliar as lentes e examinar de perto os aspectos práticos resultantes da ociosidade de vagas nas IES, dá conta do subaproveitamento da capacidade de oferta já instalada nas instituições de ensino, num cenário em que o ingresso na educação superior pública brasileira tem requerido um esforço de grandes proporções por parte dos estudantes.

⁶³ Observada, obviamente, a natureza teórica ou prática deste componente.

4.5 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E AÇÕES DE GOVERNO

Sob a ótica governamental brasileira nos dias atuais, ainda são limitadas as ações direcionadas ao enfrentamento do abandono definitivo ou temporário dos estudos no âmbito do ensino superior. Com a implantação do Programa REUNI no ano de 2007, o governo federal pretendeu expandir a oferta de educação superior através das IFES, considerando as metas previstas para o PNE 2001-2010. A meta global do Programa foi estabelecida em termos quantitativos, com indicadores a serem avaliados por parâmetros definidos pelo Ministério da Educação. Essa meta consistiu na “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos” (BRASIL, 2007).

Para assegurar o cumprimento dessas ações, o MEC destinou recursos financeiros às instituições federais de ensino, mediante a elaboração e aprovação de planos de reestruturação por parte de cada instituição, e estabeleceu as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

As IFES encontravam-se, portanto, em circunstâncias financeiramente favoráveis para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação, especialmente nas atividades de ensino, através da expansão da oferta de vagas na educação superior “[...] de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes” (UFBA, 2007b, p. 9).

Em particular, todas as diretrizes estabelecidas pelo Programa REUNI mantêm relação com o fenômeno da evasão – enquanto abandono definitivo dos estudos no âmbito do ensino superior –, visando à sua redução, por ambicionar a taxa de conclusão média dos cursos em 90%, através da implantação de novas modalidades de cursos de graduação, associadas ao aproveitamento de créditos, à circulação de estudantes entre IES, à atualizações de

metodologias de ensino-aprendizagem e contrárias à profissionalização precoce. Essas diretrizes apontam ainda para as políticas inclusivas e de assistência estudantil, além de propor articulação entre o ensino superior e a educação básica.

Cada IFES participante do Programa, através da sua proposta de adesão, deveria contemplar e atender àquelas diretrizes, considerando suas particularidades locais e as áreas de conhecimento que integram seus cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico (UFBA, 2007b). Dessa forma, cabia a cada instituição propor ações voltadas para as políticas de permanência e assistência estudantil⁶⁴, itens estes que, por hipótese, minimizariam a evasão financeiramente motivada.

Atuando nos fatores subjacentes à evasão no ensino superior, outros programas de governo, em âmbito federal, se destinam a assegurar a permanência do estudante neste nível de ensino. É o caso, por exemplo, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído no ano de 2010 e que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio do repasse de verbas às IFES. De acordo com o Decreto⁶⁵ que o instituiu, os seus objetivos são:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Para alcançar estes objetivos, a implantação do PNAES deveria se dar de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo as suas ações centradas em itens como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, dentre outras. A execução dessas ações fica por conta de cada instituição de ensino, a qual cabe também estabelecer os critérios de seleção dos estudantes beneficiários, observando o perfil socioeconômico dos alunos.

No ano de 2012, por meio de uma Portaria⁶⁶ instaurada pela SESu, o MEC decidiu formar uma comissão multistitucional composta por docentes de IFES, com reconhecida experiência no tema, com a finalidade de compor um

[...] Grupo de Trabalho para estudos sobre a Evasão Acadêmica, para que num prazo de seis meses proponha a SESu subsídios para a elaboração de propostas de combate

⁶⁴ Neste quesito, ao propor sua participação no Programa, a UFBA propôs o “fortalecimento [contínuo] dos Programas de Ações Afirmativas e da assistência estudantil, facilitando a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica, incluído o aumento da oferta de bolsas” (UFBA, 2007c, p. 13).

⁶⁵ Decreto n.º 7.234/2010, de 19 de julho de 2010.

⁶⁶ Portaria n.º 125/2012, de 18 de julho de 2012.

a evasão nos cursos de graduação presencial das universidades federais. (SESU, 2012).

A este Grupo de Trabalho foram delegadas as seguintes atribuições:

- I. Coletar e sistematizar a partir das informações disponibilizadas pelas IFES, um panorama sobre a evasão nos cursos de graduação presencial;
- II. Propor ações acadêmicas para o combate à evasão de estudantes no âmbito dos cursos de graduação presencial;
- III. Definir, com base nas contribuições das IFES, estratégias para a redução das taxas de reprovação por frequência e de retenção dos estudantes, de modo a propiciar a conclusão dos seus cursos;
- IV. Formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país, que referenciem a revisão de projetos pedagógicos, flexibilização curricular e articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- V. Fomentar propostas inovadoras de metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem no exercício da docência;
- IV. Coordenar uma publicação interinstitucional sobre experiências exitosas de combate à evasão acadêmica desenvolvida pelas universidades federais. (SESU, 2012).

No entanto, através de uma comunicação eletrônica⁶⁷ estabelecida com a SESu em março de 2013, com a finalidade de verificar o andamento do trabalhos da comissão, a Secretaria informou que “as IFES não disponibilizaram tempestivamente as informações necessárias ao andamento dos trabalhos”. Acrescentou ainda que, por esta razão, a SESu não pretendia renovar o Grupo de Trabalho e estava “estudando de maneira autônoma a possibilidade de estabelecer um apoio didático às IFES, cujo objetivo [era] minimizar a evasão nos cursos de graduação” (SESU, 2013).

Pela ausência de resultados como aqueles esperados através da conclusão dos trabalhos desta comissão, são poucos os mecanismos disponíveis para controle da eficácia e da efetividade dos programas de governo criados, por exemplo, para garantir a permanência de estudantes nas IFES. Embora cada instituição possa avaliar individualmente o efeito desses programas no seu funcionamento cotidiano, são poucas as informações que chegam até à sociedade – financiadora destes programas –, principalmente aquelas referentes ao ensino superior como um todo. A avaliação generalizada requer, portanto, a atuação conjunta e continuada dos diversos segmentos envolvidos: instituições de ensino e seus integrantes, órgãos governamentais e especialistas.

⁶⁷ Por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC). A consulta foi protocolada sob o n.º 23480022942201311.

4.6 METODOLOGIAS DE CÁLCULO DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do debate acerca da evasão, fenômeno que é habitualmente apresentado por meio de taxas e índices, se fazem necessárias observações sobre as fórmulas e expressões matemáticas que se propõem a traduzir estatisticamente⁶⁸ o abandono dos estudos.

Dada a variedade de situações observadas no cotidiano acadêmico das instituições, a exemplo do abandono dos estudos propriamente dito, das transferências internas de curso, do jubramento, do cancelamento da matrícula a pedido, da transferência de instituição, da saída para reingresso via novo processo seletivo, dos trancamentos, dentre outras, o uso de dados sem a devida observação, pode conduzir à obtenção de indicadores em níveis considerados elevados, mas que escondem situações peculiares muito díspares. Nesse aspecto, Lindblad e Popkewitz (2001, p.117) observam que “as estatísticas oferecem uma liga de uniformidade e confiança em torno do qual os objetos são contados, o que possibilita que ordens de magnitude não afins sejam relacionadas entre si para estabilizar o que está em fluxo.”

Ao partir, por exemplo, do número de vagas ociosas em determinado curso e usar esta quantidade como correspondente ao que se chama usualmente de “evadidos”, uma diversidade de casos passam a ser tratados de maneira homogênea e como equivalentes entre si. Desse modo, uma situação de abandono dos estudos passa a ser equiparada a uma transferência de curso ou de instituição, ou ainda, um jubramento passa a ter o mesmo significado de uma reintegração aos quadros do ensino superior. Assim sendo, para fins de acompanhamento e de adoção de políticas que deem conta das situações em que o estudante demonstre risco de saída sem diploma – quer pela insuficiência de conteúdos curriculares que lhe permitam prosseguir, quer pela dificuldade em arcar com os custos que o ensino superior lhe impõe –, o uso desses indicadores pode apontar para uma atuação em circunstâncias em que a instituição pouco pode intervir, por vezes em detrimento de outras, considerando a autonomia conferida ao corpo discente. Nesse ponto de vista, Lindblad e Popkewitz (2001, p.118, grifo dos autores) inferem que os indicadores “formam uma determinação importante da política social, como estabelecer para onde o dinheiro vai e os limites das categorias para definir problemas políticos e organizar ‘fatos’ que permitam chegar a soluções.”.

Com um conceito de evasão no seu sentido mais amplo, por exemplo, alguns trabalhos apresentam cálculos representativos do fenômeno no nível nacional, como é o caso do estudo

⁶⁸ Em virtude dos diferentes procedimentos adotados por organismos internacionais para o cálculo de taxas de evasão, decidimos não utilizar *rankings* comparativos em que o Brasil figure colocação, devido aos critérios metodológicos utilizados por aqueles organismos, a exemplo da referência de tempo, do conceito de evasão e também da estruturação do ensino superior em cada país.

de Silva Filho e colaboradores (2007). Nessa pesquisa, a ausência do rastreamento do trânsito de estudantes entre cursos (numa mesma IES) e entre instituições, considerando que o campo da investigação foi o ensino superior brasileiro em perspectiva histórica, pode significar a adoção de posturas metodológicas que pouco descrevem o fenômeno, ensejando a análise da evolução dos dados de maneira pouco fiel à realidade.

A situação acima, ilustrativa de um exemplo genérico, é acompanhada de outros casos. Há indicadores que, no cálculo da evasão, fazem uso da duração prevista para o curso, conforme sua matriz curricular. Este tempo é estabelecido, no caso dos cursos de graduação brasileiros, em quatro anos, a depender da área de formação. Tendo este tempo como referência, alguns estudos fazem uso de expressões que o utilizam, obtendo assim taxas que pouco representam a realidade vivenciada pelos estudantes. Nesse caso, qualquer alongamento do prazo de formação, extrapolando aquele padrão de tempo, seja por uma decisão do aluno, seja por uma ocupação profissional deste, ou mesmo por uma greve na instituição, passa a colocar um estudante, que cumpre seu ofício de maneira prolongada, no mesmo *status* daquele que abandonou precocemente o curso ao qual estava vinculado. Como exemplo de estudos enquadrados nesta situação, está também a pesquisa conduzida por Silva Filho e colaboradores (2007), Nunes (2013) e os levantamentos conduzidos continuamente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE⁶⁹).

Assim, embora as fórmulas e expressões matemáticas já concebidas para esses cálculos não deem conta das diversas situações decorrentes da dinâmica do ensino superior, seu manuseio não deve partir de uma concepção genérica acerca da evasão. A observação de situações peculiares, mas nem por isso escassas ou de pequena dimensão, pode resultar numa compreensão mais acertada sobre o fenômeno em investigação. A este respeito, ao se referir à busca de índices percentuais que retratem melhor a evasão, Ristoff (1999, p.54) propõe a uniformização de metodologias de cálculo, sob pena de se atribuir “nomes iguais para coisas muito diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais”. Lindblad e Popkewitz (2001, p.118, grifo dos autores) concluem que “fenômenos aparentemente disparatos e incomensuráveis são transformados em ‘coisas’ mensuráveis que são comensuráveis e comparáveis”. Ristoff (1999, p.54) observa ainda que não se trata de um método para

⁶⁹ A OCDE, cuja sede é em Paris, França, é uma organização internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes. Tem como missão a promoção de políticas que visem melhorar o desenvolvimento econômico e o bem-estar social em todo o mundo. Procura também fornecer uma plataforma para comparar indicadores econômicos e sociais e coordenar políticas domésticas e internacionais. O Brasil tem participado de atividades patrocinadas pela OCDE e seus órgãos técnicos, na condição de ouvinte, geralmente em seminários e reuniões de grupos de trabalhos (OCDE, 2013).

“estabelecer um índice maior ou menor, mas para termos pistas das causas do problema” e assegurar a “comparabilidade dos dados”, além do que, a instituição universitária “não pode apenas ser explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que [...] é capaz de produzir.” (RISTOFF, 1999, p. 61).

Do ponto de vista institucional, a ostentação de elevados índices relacionados com a evasão, a exemplo das taxas de titulação, relação numérica professor – aluno, tempo de integralização curricular, dentre outros, pode significar a participação em ranqueamentos onde a comparabilidade é pouco confiável, devido à ausência de metodologia comum no cálculo de cada um dos indicadores em questão. Vieira (2007, p.142) acrescenta ainda que esses *rankings* conferem às instituições “uma imagem potencialmente negativa e representam um pesado ônus e a prova – tornada pública [...], da ineficácia no dever de garantir [aos usuários] uma preparação adequada”. Lindblad e Popkewitz (2001, p.117, grifo dos autores), numa referência aos elementos que constituem a construção de indicadores, afirmam que “as estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’.”. Além disso, observa Ristoff (1999), eles em geral são construídos pela mídia e chegam até o público após um julgamento pré-estabelecido por ocasião da divulgação. Assim, a sociedade recebe essas informações como

se estivesse diante de fato científico e não diante de juízos assentados sobre inferências extraídas de dados, frequentemente incompletos e imprecisos, e de concepções educacionais que têm mais a ver com fábricas [...] do que com sala de aula. (RISTOFF, 1999, p. 172).

Dessa forma, continua o autor, “o público não avalia a avaliação e [...] passa a construir imagens das instituições e a moldar seu comportamento com base nas informações que lhes são repassadas”. Como consequência, há uma procura de instituições e de cursos em detrimento de outros, além de “campanhas políticas em defesa da liberação de mais ou menos recursos, mediante a ação estratégica de reitores e de pró-reitores.” (RISTOFF, 1999, p. 172).

Finalmente, percebe-se a multiplicidade de situações complexas que o fenômeno da evasão no ensino superior comporta e, ao mesmo tempo, lhe confere relativa opacidade e sentidos variados. Mais que resolver uma questão semântica relativa à palavra evasão, cabe a procura da compreensão dos diferentes atores do ensino superior acerca do que está ainda oculto sob a temática genérica do abandono dos estudos. A observação de comportamentos mais racionais e utilitaristas dos estudantes frente à opção vasta para escolhas de curso e de

instituições aponta para discussões adequadamente referenciadas pelos modos e condições contemporâneos de vida, o que amplia os horizontes para investigação.

Por outro lado, as concepções institucionais e governamentais, baseadas em critérios que seguem trajetórias orientadas pela linearidade de escolhas e sem interrupções no seu decurso, confrontam-se com a autonomia individual requerida para os estudantes que buscam o ensino superior. Ou seja, como afirma Vieira (2007, p.164), tempo institucional e tempo individual podem não necessariamente coincidir, nem significar o mesmo. Assim, observam Almeida e Veloso (2002, p.7), entender o que está por trás da evasão neste nível de ensino, é enfrentar

uma das crises da universidade, na medida em que [...] [o comportamento dos estudantes] pode ser a forma que os alunos encontram para se manifestar, uma vez que não encontram na universidade um ambiente que não só considere a diversidade de sua comunidade, mas também que se proponha a discutir essa diversidade.

Considerando a realidade brasileira, marcada atualmente pelo início da democratização do acesso à educação superior, esse novo contexto traz à tona questões com poucas respostas disponíveis, uma vez que esse novo movimento pressupõe a formação de grupos heterogêneos nas instituições. Assim, ao receber indivíduos com diferenças no desempenho ao longo da educação básica e nas condições socioeconômicas e culturais, pouco seguros quanto ao seu futuro profissional, essas instituições ainda não têm meios de responder às demandas impostas pelo seu público atual, repetindo um modelo destinado a atender grupos constituídos outrora por atributos individuais mais homogêneos (RIBEIRO, 2005).

Muito além de quantificar cada acontecimento vinculado ao que cotidianamente vem sendo chamado de evasão, torna-se igualmente importante investigar o que garante o êxito de determinados estudantes que, mesmo em condições adversas, conseguem superar desafios e alcançar patamares mais elevados de escolarização. Desse modo, as observações passam a contar com referenciais que se complementam e retroalimentam todo o sistema educativo.

No próximo capítulo, passamos a examinar a evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, à luz do embasamento teórico apresentado até aqui.

5 EVASÃO NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Até aqui, apresentamos o cenário da educação superior brasileira nos dias atuais, descrevemos alguns aspectos relevantes da Universidade Federal da Bahia, as características e o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares nesta universidade, além de discorrer sobre a temática da evasão no ensino superior. Neste capítulo, passamos a analisar o fenômeno da evasão nos BI da UFBA, levando em consideração o contexto apresentado anteriormente.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que realizamos teve como objetivo o mapeamento da evasão na turma com ingresso nos cursos de graduação da modalidade Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2009. Também era nossa intenção principal investigar os motivos dessa evasão, isto é, o porquê da desistência e do abandono dos estudos nessa modalidade de curso. A partir desses objetivos centrais, outros foram acrescentados de maneira complementar, a exemplo da identificação do semestre em que ocorreu o desligamento, da forma desse desligamento e da situação atual desses estudantes em relação aos estudos. A pesquisa envolveu as quatro grandes áreas de oferta dos BI, traduzidas em quatro diferentes cursos: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde, nos turnos disponíveis naquele ano, conforme a Tabela 1 (seção 5.2). Pela ausência de informações acerca do tema na comunidade universitária, além daquelas adquiridas pela percepção dos profissionais – gestores, docentes e servidores técnico-administrativos – envolvidos diretamente com esses cursos, e pelo caráter de apresentação do problema com maior aprofundamento nos dados, esse estudo se caracteriza como descritivo e exploratório (GIL, 2002), com abordagem predominantemente qualitativa. Como ele foi centrado em uma modalidade específica de curso de graduação da UFBA, também pode ser definido como um estudo de caso (YIN, 2001; MARTINS, 2008).

A escolha da turma com ingresso em 2009 – primeira a ingressar nesses cursos na UFBA – se deve ao fato de ter sido a única a completar o tempo mínimo para integralização curricular – três anos – no momento em que esta pesquisa foi iniciada (2012). Assim, embora tenhamos acompanhado os indicadores relacionados às turmas com ingresso a partir do ano de 2010, apenas a turma de 2009 foi analisada com maior nível de detalhamento neste estudo.

Outros dois aspectos relevantes para esta escolha estão relacionados à forma de ingresso nos BI, já que a turma de 2009 foi a única a ter como processo seletivo a primeira fase do vestibular tradicional⁷⁰ realizado pela universidade e, também, ao aumento do número de vagas a partir do ano de 2010, inclusive com oferta no turno diurno, para alguns cursos. As turmas posteriores passaram a ser selecionadas por meio da pontuação obtida através do ENEM realizado no ano anterior ao ingresso na instituição. Assim, entendemos, por hipótese, que, ao modificar a forma de seleção para acesso aos cursos, tem-se uma nova configuração no perfil dos estudantes. Também o aumento do número de vagas, associado a uma maior divulgação dos BI no ano seguinte ao de sua implantação, com opção de matrícula no turno diurno, resultou numa maior procura por esses cursos, despertando o interesse de novos candidatos. A combinação dessas novas condições de oferta significou um desequilíbrio na uniformidade⁷¹ desejada para o ponto de partida desse estudo, resultando no recorte apenas para turma 2009.

Delineado o universo da pesquisa, em um primeiro momento foram obtidos, por meio da Secretaria⁷² da Direção do IHAC, os dados referentes à ocupação das vagas da turma escolhida para investigação. Baseado nas variáveis utilizadas para mapear a evasão nas IFES no estudo *“Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”* (BRASIL, 1996), realizado pelo MEC, os dados coletados foram a quantidade de vagas preenchidas no Processo Seletivo, a quantidade de vagas ocupadas e dos estudantes inscritos no semestre 2012-1 – semestre subsequente ao tempo mínimo para integralização curricular – e o número de estudantes graduados até aquele momento, por cada curso/turno⁷³. Para os estudantes classificados como inativos, também foi necessário que, além da relação nominal, estivesse indicada a quantidade de alunos por cada forma de desligamento: se por iniciativa própria ou por aplicação de normas da instituição. As informações foram provenientes do Sistema Acadêmico (SIAC) da universidade, por meio de

⁷⁰ O processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFBA, até o ano de 2012, consistia na realização de duas fases. A primeira delas era de natureza objetiva, comum a todos os cursos e envolvia conteúdos curriculares de todas as disciplinas do ensino médio; a segunda era específica de acordo com área do curso pretendido, com provas discursivas e redação.

⁷¹ De forma geral, para as 900 vagas ofertadas em 2009, houve 4.078 inscritos, resultando numa relação candidato/vaga de 4,5. Em 2010, ao ofertar 1.300 vagas – quantidade que se mantém nos processos seletivos atuais – houve 10.875 inscritos (relação candidato/vaga fixada em 8,4) (UFBA, 2013d). Embora haja restrições para essa comparação, devido à ampliação das vagas e aos novos turnos de oferta, a variação entre o número de candidatos inscritos é notadamente significativa.

⁷² O acesso às informações contou com a anuência da Direção do Instituto, após aprovação pelo órgão plenário máximo da Unidade.

⁷³ Embora possuam o mesmo Projeto Pedagógico, mesma matriz curricular e um único Colegiado de curso, cada turno no BI é considerado um curso diferente, em termos administrativos, de acordo com a organização acadêmica da UFBA. O processo seletivo para ingresso é estabelecido em função dessa organização.

relatórios e de planilhas eletrônicas do Microsoft Excel. Posteriormente, outras informações foram coletadas, a exemplo dos dados de contato dos estudantes e seus respectivos históricos escolares.

Assim, de posse desses dados, foi possível partir para a identificação dos estudantes evadidos por cada curso/turno. Inicialmente, o conceito utilizado para classificar um estudante como evadido foi o de que, tendo sido ele matriculado em um BI, não estava mais vinculado ao seu curso de ingresso, com matrícula encerrada por via diferente da colação de grau. A evasão foi analisada, portanto, na categoria curso e o uso desse critério implicou em assumir, preliminarmente, que se um estudante estivesse desligado do seu BI por ter ingressado em outro curso, o seu *status* era de evadido. Esse posicionamento era necessário, pois não se sabia, a princípio, o destino acadêmico daquele estudante. Assim, partimos de um ponto de vista concebido a partir das informações extraídas do SIAC.

Adotar esse posicionamento inicial também estava de acordo com o objetivo da pesquisa, que foi investigar o abandono dos estudos nos BI. No entanto, como veremos mais adiante, a partir da análise mais aprofundada dos dados, especialmente sobre a forma como a UFBA identifica seus estudantes nos sistemas informatizados, foi possível observar situações que contrariaram esse posicionamento, sem, contudo, significar uma evasão dos BI, mas sim uma eventual transferência do estudante entre cursos dessa modalidade ou em entre turnos de um mesmo BI – o que, pela forma como a universidade se organiza academicamente, representa uma mudança de curso. A observação dessas situações foi notada durante a fase que antecedeu a entrevista dos estudantes. Na verdade, para efeitos de contagem, a noção de estudante, que é a variável avaliada pelas metodologias de cálculo da evasão, confunde-se facilmente com a definição de vaga. Isto é, tem-se que uma vaga corresponde sempre a um estudante, mas a recíproca necessariamente não tem equivalência: um sujeito pode ser enquadrado como mais de um estudante, ocupando mais de uma vaga, o que vem perturbar a compreensão acerca da evasão. Esse último comportamento está intimamente relacionado com as observações feitas por Ristoff (1999), ao expor as dificuldades metodológicas de se estabelecer cálculos precisos e imparciais para o fenômeno da evasão, em universos mais amplos de investigação. Pela quantidade de casos notados, a ocorrência não representou a necessidade de adequar o conceito, mas sim de compreender cada uma das variáveis utilizadas, nomeando-as com mais rigor. A partir disso, partimos para a construção dos indicadores percentuais e definição da população a ser investigada.

5.2 MAPEAMENTO DA EVASÃO: ASPECTOS DESCRITIVOS

A definição utilizada para quantificar a evasão nesta pesquisa, em percentuais, foi a mesma utilizada no estudo do MEC (BRASIL, 1996). Aplicada ao nosso estudo, ela é expressa matematicamente pela seguinte relação:

$$E_{2009} = \left[\frac{(N_i - N_d - N_r)}{N_i} \right] \times 100$$

Assim, N_i equivale ao número de vagas preenchidas no processo seletivo realizado em 2009; N_d , à quantidade de vagas em que houve a correspondente diplomação do estudante e N_r , corresponde ao número de vagas com estudantes ainda enquadrados como ativos. Como resultado, tem-se E_{2009} , que é o percentual de evasão, isto é, o percentual de vagas preenchidas, via processo seletivo e atualmente inativas, desconsideradas aquelas onde houve diplomação. O cálculo foi feito por cada curso/turno, por BI e de forma geral, para a turma com ingresso em 2009 e reflete a situação dos cursos no início do semestre letivo 2012-1, já considerando as colações de grau ocorridas em 2011-2. Os resultados podem ser vistos na Tabela 1:

Tabela 1 – Oferta e ocupação de vagas nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, *campus* Salvador, ano de ingresso 2009

Curso	Turno	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas no Processo Seletivo (1)	Vagas ocupadas em 2012-1 (2)	Vagas com estudantes inscritos em 2012-1 (3)	Vagas com estudantes graduados	Evasão (E_{2009}) (%)
BI em Artes	Diurno	100	82	37	33	11	41,5
	Noturno	200	157	72	67	26	37,6
	Total:	300	239	109	100	37	38,9
BI em Ciência e Tecnologia	Noturno	100	96	34	33	32	31,3
	Total:	100	96	34	33	32	31,3
BI em Humanidades	Diurno	100	94	34	18	27	35,1
	Noturno	300	295	117	105	60	40,0
	Total:	400	389	151	123	87	38,8
BI em Saúde	Noturno	100	100	6	3	52	42,0
	Total:	100	100	6	3	52	42,0
Total Geral:		900	824	300	259	208	38,3

Fonte: SIAC/UFBA; Módulo Colegiado. Acesso em 9 abr. 2012. Elaboração do autor.

Notas: (1) Vagas ocupadas no ato da matrícula na universidade, no ingresso do estudante;

(2) Número de vagas com estudantes ativos no semestre 2012-1 (após colações de grau, cancelamentos de matrícula, desistências oficiais de curso, jubilações, etc.); engloba todos os alunos em situação regular e os que já atingiram parcialmente os critérios para jubilação;

(continua)

(continuação)

(3) Número de vagas com estudantes matriculados em componentes curriculares em 2012-1.

(4) Os cursos de Ciência e Tecnologia e Saúde só foram ofertados no turno diurno a partir do ano de 2010.

A análise dos dados permitiu constatar que, até aquele momento, das 824 vagas efetivamente ocupadas em 2009, em apenas 208 houve diplomação e que também ainda haviam 300 vagas vinculadas a estudantes ativos, com 259 deles inscritos em algum componente curricular. Isto é, das vagas preenchidas no processo seletivo, pelo menos para 316 delas não haveria a diplomação pretendida, valor relacionado à evasão daquela turma. Esta quantidade – 316 – correspondeu ao universo inicial da pesquisa, isto é, a população de estudantes a ser investigada estava distribuída nesse total de vagas.

Cumprido o objetivo preliminar de mapear a evasão na turma com ingresso nos BI no ano de 2009, foi esboçado um plano de delineamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes enquadrados como evadidos. Para isso, seria feito o uso das diversas informações constantes do Questionário Socioeconômico e Cultural que é respondido pelos candidatos aos processos seletivos da UFBA no ato de sua inscrição. O objetivo desse perfil era, a partir de determinados atributos, caracterizar a população de evadidos, buscando identificar se haveriam *ideal type*, como concebido conceitualmente pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), com posterior contraste em relação aos estudantes diplomados ou ainda matriculados na universidade, mediante testes e soluções estatísticas.

No entanto, ao ser contatada para fornecimento dos Questionários referentes ao ano de 2009, a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN)⁷⁴ da universidade informou que a forma de captação das respostas no ato de inscrição naquele ano não permitia identificar o autor da resposta no banco de dados. Isto é, as informações até então eram tratadas coletivamente, sem a possibilidade de distinguir as respostas fornecidas por cada estudante. No banco, era possível obter apenas um recorte relacionado aos estudantes que foram aprovados no processo seletivo, mas isso não era garantia de que ele tivesse realizado sua matrícula no curso. Além disso, houve perdas das informações coletadas e, para parte dos candidatos, não havia registro dos seus dados.

O uso de outro mecanismo de coleta desses dados poderia, por exemplo, suprir essa falha, a partir do contato futuro com os estudantes evadidos. No entanto, essa ideia revelou-

⁷⁴ Dentre outras atribuições na universidade, a PROPLAN, juntamente com a Superintendência de Tecnologia (STI) da Informação, é responsável por sistematizar as respostas do Questionário Socioeconômico e Cultural respondido pelos candidatos, disponibilizando periodicamente os dados mais relevantes. Outras informações pormenorizadas também são concedidas a pesquisadores interessados, mediante solicitação formal.

se de pouca utilidade, por dois critérios metodológicos importantes: primeiro, as respostas dos alunos coletadas cerca de quatro anos após a sua inscrição no processo seletivo poderiam já ter mudado significativamente em relação aos demais, a exemplo do estado civil, existência de filhos, renda, etc. e, segundo, como não era possível identificar nenhum estudante no banco de dados, não havia como comparar o estudante evadido com aquele que se diplomou ou que permaneceu na universidade e a partir disso, obter conclusões válidas acerca do fenômeno da evasão. Assim, a simples descrição do perfil genérico dos estudantes que evadiram poderia apontar, por exemplo, um conjunto de características que eram comuns para toda a turma de ingressantes no curso. Por exemplo, se identificado que o perfil do estudante que evadiu é de um homem, oriundo de escola pública, com em média 25 anos, que trabalha e é casado, infere-se que homens com estes atributos são possíveis candidatos ao abandono do curso. Mas, é razoável pensar que algumas dessas características sejam de toda a turma que ingressou no mesmo ano, isto é, que a ampla maioria dos estudantes do curso seja de homens, egressos de escolas públicas e casados. Nesse caso, o perfil do evadido confunde-se com o perfil do corpo discente como um todo, não sendo possível encontrar características que diferenciem o conjunto de alunos que desistiu do curso daquele que se diplomou ou que continua na universidade, resultando em análises de pouca comparabilidade e sem validade estatística. Diante dessas dificuldades, o plano de descrever o perfil dos estudantes evadidos foi descartado⁷⁵.

Após uma análise mais aprofundada dos dados coletados até então, foi realizado um estudo da evasão por cada BI⁷⁶, inclusive considerando o turno de oferta, conforme apresentado nas próximas seções. Esse arranjo foi concebido de forma a permitir a leitura individualizada das informações, o que viria a garantir uma melhor interpretação dos dados coletados junto aos estudantes evadidos, em etapas posteriores do trabalho.

A porcentagem de estudantes evadidos do BIC-N, que foi a menor na fase de mapeamento (31,3%), era consideravelmente inferior à maior taxa encontrada – BIS-N, com 42,0%. Agrupar todos esses estudantes em um conjunto homogêneo significaria o risco de enviesar a análise dos dados, pois como o número de vagas preenchidas por cada curso não era idêntico, a quantidade real de evadidos partia de 30 estudantes no BIC-N e chegava a

⁷⁵ Ao longo da fase de entrevistas, foram coletadas informações acerca do perfil do estudante, apenas no sentido de compreender o contexto de vida daquele sujeito até então. As informações apresentadas, no entanto, não cumprem nenhuma obrigação de descrever o perfil do aluno que evadiu dos BI e não são tratadas coletivamente.

⁷⁶ Para simplificar a escrita dos nomes de cada BI/turno, será adotada a seguinte convenção: BI em Artes Diurno (BIA-D); BI em Artes Noturno (BIA-N); BI em Ciência e Tecnologia Noturno (BIC-N); BI em Humanidades Diurno (BIH-D); BI em Humanidades Noturno (BIH-N) e BI em Saúde (BIS-N).

118 no BIH-N. Isto é, um eventual contato futuro com os evadidos do BIH-N, por hipótese, resultaria em um número maior de retorno do que o verificado no BIC-N. Além disso, questões relacionadas à própria natureza do curso, como uma eventual reação dos estudantes à matriz curricular, poderiam assumir um maior relevo, sem que isso representasse uma característica para todo o universo.

Para viabilizar a análise dos dados, foram estabelecidos como evadidos os estudantes que se desligaram dos BI até o final do semestre letivo 2011-2. Assim, embora essa quantidade de estudantes pudesse ser aumentada ao longo do tempo, a possível variação não foi incluída no estudo, a fim de garantir um universo estável no ponto de partida da pesquisa, quanto ao total de sujeitos. Outro mapeamento da ocupação de vagas⁷⁷ foi realizado ao longo do semestre 2013-2 (Apêndice A), com o objetivo de verificar a evolução dos dados e também de identificar os percentuais de evasão das turmas com ingresso a partir do ano de 2010. Para estas turmas, embora este estudo não as alcance, há outro padrão de estabilidade dos dados, gerado a partir da manutenção do número de vagas a cada turno/curso, e por hipótese, pelo uso exclusivo do ENEM como exame de acesso.

É importante observar que, de acordo com o Regulamento do Ensino de Graduação (REG) da UFBA, as formas de saída de curso por infração às regras da instituição – jubramento – estavam estabelecidas da seguinte maneira:

Art. 71 – O aluno poderá ter a sua matrícula cancelada quando:⁷⁸

- I - tenha deixado de realizar inscrição semestral em componentes curriculares do seu curso por dois (02) semestres consecutivos ou não;
- II - tenha sido reprovado em todos os componentes curriculares em que esteja inscrito em dois (02) semestres consecutivos ou não;
- III - tenha sido reprovado no mesmo componente curricular em quatro (04) semestres consecutivos ou não;
- IV - não tenha concluído o curso de graduação no prazo máximo fixado para a integralização do respectivo currículo;
- V - não tenha concluído a nova modalidade/habilitação/opção no prazo definido pelo Colegiado do Curso, no caso de reingresso para cursar nova modalidade/habilitação/opção;
- VI - se comprovada a irregularidade da matrícula (UFBA, 2005c, p. 14).

⁷⁷Na verdade, esse mapeamento é realizado a cada semestre e se constitui numa ferramenta de apoio ao planejamento acadêmico do IHAC, especialmente para o dimensionamento da oferta de vagas em componentes curriculares.

⁷⁸O inciso III tem pouca incidência nos BI, pois as matrizes curriculares desses cursos possuem elevada carga horária a ser cumprida através de componentes curriculares de natureza optativa. Assim, a reprovação em um deles enseja a matrícula em outro equivalente, inibindo a reprovação sucessiva. O inciso IV não se aplica aos BI pela duração dessa modalidade de curso e considerando o tempo delimitado para avaliação das taxas de evasão neste trabalho. O inciso V também não se aplica aos BI. Por sua vez, o inciso VI não teve nenhuma incidência para os estudantes dos BI com ingresso no ano de 2009, devido ao rigor estabelecido pela instituição para concessão da matrícula. Em qualquer caso, o estudante é notificado quando da ocorrência no seu histórico escolar de alguma dessas normas, sendo facultada a instrução de pedido de permanência, a ser apreciado pelo Colegiado do curso.

As outras formas possíveis de encerramento do vínculo com o curso, materializado através do cancelamento da matrícula, são as desistências formais⁷⁹ ou as transferências internas⁸⁰, além da conclusão dos estudos, com a obtenção do diploma. A partir dessas informações, acompanhadas da análise individual⁸¹ do histórico escolar de cada estudante envolvido, e da forma de saída daqueles que perderam definitivamente o vínculo com o curso em que estavam matriculados, por uma via diferente da diplomação, foi possível organizar os estudos da evasão por cada BI.

Numa análise preliminar, exposta abaixo na Tabela 2, tem-se que 61,7% dos casos de encerramento da matrícula ocorreram pela ausência da inscrição em componentes curriculares ou por reprovação em todos os componentes durante dois semestres, consecutivos ou não. Esse percentual pode ser ainda maior, considerando que a saída por “Matrícula recusada em dois ou mais incisos do REG” pode incluir também uma das situações anteriores. As mudanças de curso, num percentual ainda relativamente baixo⁸², apontam para os pedidos de transferência interna, com ingresso em outro curso/turno. As desistências formais, traduzidas em 21,2% dos casos, representam os pedidos de encerramento da matrícula e contemplam também as situações de saída para reingresso mediante a realização de novo processo seletivo, como veremos adiante.

Tabela 2 – Formas de saída dos estudantes não diplomados nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, *campus* Salvador, ano de ingresso 2009

Forma de saída	Quantidade de ocorrências	%
Desistência de curso	67	21,2
Mudança de curso	20	6,3
Matrícula recusada por ausência de inscrição em disciplinas por dois semestres	136	43,0
Matrícula recusada por reprovação em todas as disciplinas por dois semestres	59	18,7
Matrícula recusada em dois ou mais incisos do REG	34	10,8
Total Geral:	316	100

Fonte: SIAC/UFBA; Módulo Colegiado. Acesso em 9 abr. 2012. Elaboração do autor.

A compreensão de como se deu o desligamento foi importante, pois identificamos as situações onde o próprio estudante solicitou o encerramento da matrícula, num ato autônomo

⁷⁹ Quando o estudante solicita formalmente, por escrito, a desistência do curso, renunciando a sua vaga.

⁸⁰ Mediante aprovação em processo seletivo interno, atendidos todos os requisitos do respectivo Edital de seleção. Nem sempre a saída do estudante do seu curso por esta via fica registrada adequadamente, sendo, por vezes, classificada no SIAC como uma desistência.

⁸¹ Por limitações do SIAC, nem todos os relatórios necessários ao estudo puderam ser prontamente emitidos. Nesse caso, os dados foram coletados manualmente nos históricos escolares e armazenados em planilhas do Microsoft Excel, através da colaboração de uma bolsista do Grupo de Pesquisa “Observatório da Vida Estudantil” (OVE). Posteriormente, estes dados foram tabulados e analisados com maior profundidade.

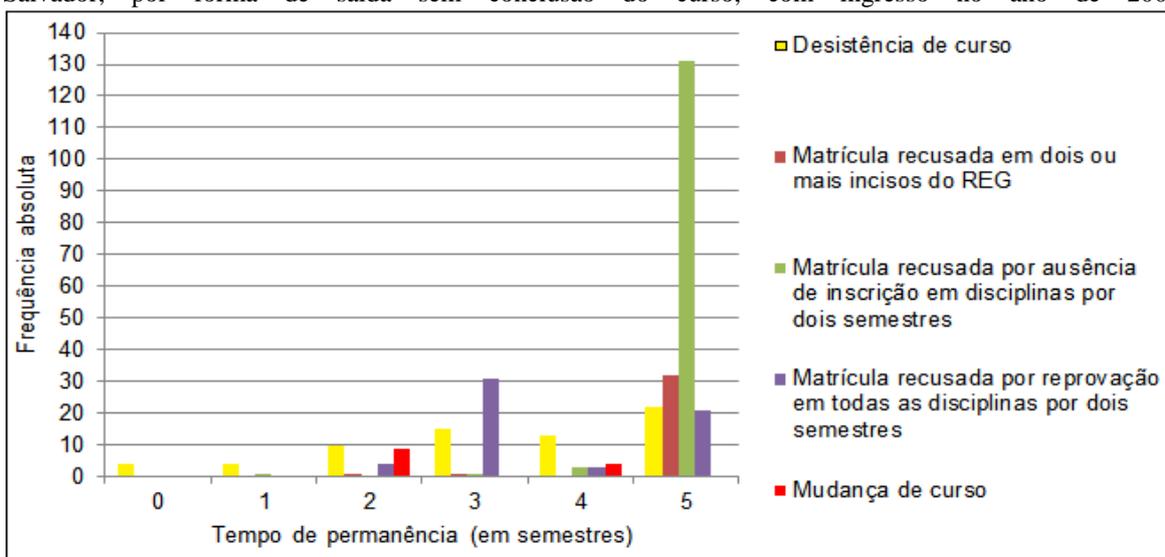
⁸² O primeiro processo seletivo para transferências internas aberto aos BI ocorreu somente no final do semestre 2011-1.

e voluntário, assim como aquelas onde ocorreu um abandono gradual, traduzidas pelas seguidas ausências de matrícula. Também foram evidenciadas as situações onde dificuldades de permanência e de rendimento estavam mais aparentes, através de seguidas reprovações em todos os componentes curriculares, seja pela dificuldade em acompanhar os conteúdos, seja pela própria frequência à universidade.

O tempo de permanência nos BI foi variável de acordo com a forma de saída de curso (Gráfico 1). As desistências formais concentram-se do terceiro ao sexto semestre, com crescimento relevante um ano após o ingresso. As mudanças de curso surgem no período equivalente ao terceiro semestre – semestre ímpar do ano letivo, momento em que a universidade faz abertura de Edital para Vagas Residuais⁸³, com nova ocorrência no quinto semestre.

Quanto ao desligamento por via da ausência de inscrição em disciplinas, embora a sua incidência esteja associada ao sexto semestre do curso, as condições para sua ocorrência, de acordo com o REG, aconteceram no período anterior, isto é, quinto semestre. Como o critério é de ausência de inscrição em disciplinas por dois períodos, consecutivos ou não, conclui-se que a maioria dos estudantes se afastaram da universidade por volta do ano de 2010 e início de 2011, anos seguintes ao ingresso no BI. A reprovação em todos os componentes curriculares por dois períodos, consecutivos ou não, se intensifica a partir do terceiro semestre.

Gráfico 1 - Tempo de permanência dos estudantes nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, *campus* Salvador, por forma de saída sem conclusão do curso, com ingresso no ano de 2009

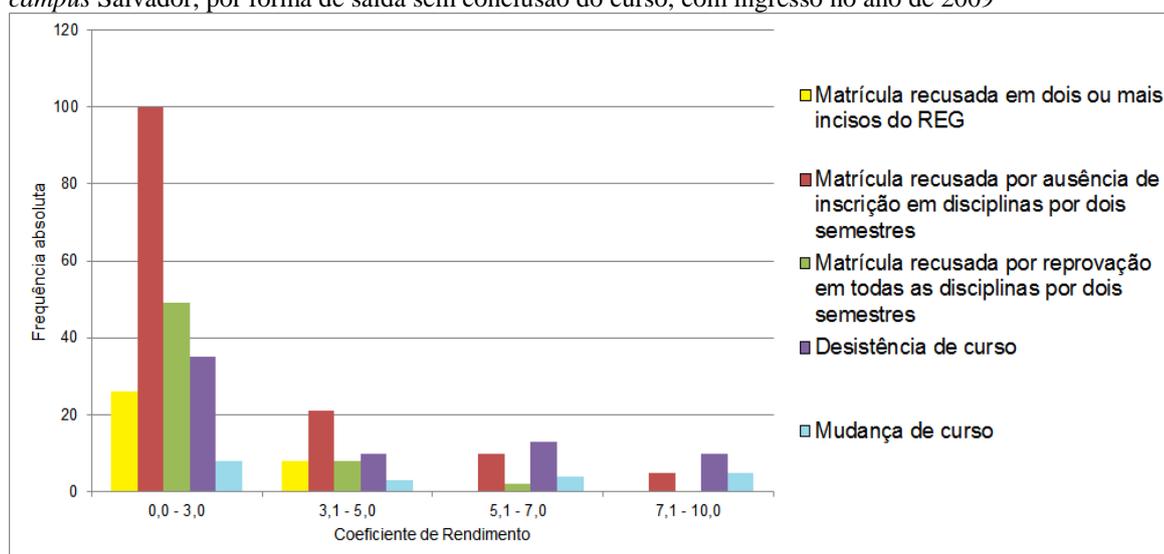


Fonte: SIAC – Sistema Acadêmico/UFBA; Módulo Colegiado. Acesso em 9 abr. 2012. Elaboração do autor.

⁸³ Nos Editais dos Processos Seletivos para Vagas Residuais realizados em 2009 e em 2010, no que se refere aos BI, não foi possível a migração entre esses cursos, mas somente do BI para CPL. A partir do ano de 2011, essa possibilidade já foi contemplada.

No que se refere ao desempenho acadêmico, avaliado em função do Coeficiente de Rendimento (CR)⁸⁴ e das formas de saída por infração às regras da universidade, o Gráfico 2 indica uma concentração significativa – 55,2% – dos estudantes na faixa compreendida entre 0,0 e 3,0, com tendência à diminuição nos intervalos de CR mais altos.

Gráfico 2 - Coeficiente de Rendimento dos estudantes nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, *campus* Salvador, por forma de saída sem conclusão do curso, com ingresso no ano de 2009



Fonte: SIAC – Sistema Acadêmico/UFBA; Módulo Colegiado. Acesso em 9 abr.2012. Elaboração do autor.

Em relação ao gráfico acima, é importante observar que a reprovação por nota pode mascarar uma eventual reprovação por falta. Isto é, um estudante pode ter tido nota em alguma atividade de um determinado componente curricular, deixando de frequentá-lo em seguida. Diante disso, ao final do semestre, um professor pode eventualmente reprovar este estudante por nota ou por frequência. No primeiro caso, o CR passa a ser um pouco maior do que aquele gerado a partir da reprovação por falta, atribuindo um significado equivocado ao indicador e que não condiz necessariamente com a realidade da sala de aula.

5.3 A SELEÇÃO DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Com o uso dos dados coletados até então, todos eles obtidos de acordo com as informações registradas no SIAC da universidade, foi elaborado um roteiro para realização de entrevista semi-estruturada com os estudantes evadidos. Esse roteiro (Apêndice B) foi organizado de modo a contemplar informações acerca da trajetória desses estudantes antes,

⁸⁴ De acordo com o REG, o Coeficiente de Rendimento é “um número entre 0 (zero) e 10(dez) que expressa o rendimento escolar do aluno levando-se em conta as notas finais obtidas nos componentes curriculares e a suas respectivas cargas horárias.”

durante e imediatamente após a passagem pelo BI. Por meio das entrevistas, o segundo objetivo desta pesquisa deveria ser alcançado, isto é, passaríamos a investigar os motivos da evasão e conhecer o porquê da desistência e do abandono dos estudos nessa modalidade de curso. O entendimento adotado foi de que, embora as conclusões obtidas por meio das entrevistas não possuam o caráter de amostra do universo pesquisado, o que permitiria generalizações, elas oferecem/oportunizam uma compreensão mais ampla e profunda acerca do fenômeno, trazendo elementos não captados por outras formas de coleta de dados.

Um questionário eletrônico chegou a ser planejado, inicialmente, para ser utilizado entre os estudantes. Contudo, a partir da revisão de literatura realizada para este estudo, especialmente em trabalhos acadêmicos com a finalidade de investigar as causas para a evasão em determinados contextos, notamos que diversos autores apontaram o uso de questionários como sendo uma estratégia com baixo índice de devolução, o que vem a representar pouca validade estatística para o universo pesquisado. Assim, com vantagem em relação aos questionários, a realização de entrevistas permite a obtenção de respostas mais abrangentes, uma vez que os sujeitos, se dispostos a participar, têm mais facilidade em falar sobre determinados assuntos do que responder por escrito, ou mesmo assinalar opções de respostas pré-estabelecidas que mantenham fidelidade em relação à sua situação real. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas e, nesse contexto de trabalho, há a possibilidade de surgir informações de grande utilidade para a pesquisa (GASKELL, 2007).

O roteiro foi aperfeiçoado por meio de leituras e ajustes sucessivos, sendo que a versão final foi obtida somente após a realização de uma entrevista piloto (MANZINI, 1991), realizada com uma estudante alvo da pesquisa. Essa estudante – Luciana⁸⁵ –, então vinculada ao curso de Letras Vernáculas da UFBA, foi aluna do BIA-N e ainda frequentava, periodicamente, as instalações do IHAC. Pela sua disposição, e após apresentação da pesquisa e dos seus objetivos, foi convidada a participar dessa entrevista piloto, tendo aceitado prontamente. O local escolhido para a entrevista – a Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa, no *campus* de Ondina – era conveniente para tanto para o pesquisador, quanto para a estudante, pela proximidade com o IHAC e com o Instituto de Letras.

⁸⁵ Todos os nomes utilizados neste trabalho para identificar os estudantes são fictícios. No entanto, o gênero desse nome reflete o sexo do entrevistado. Para facilitar a informação sobre o BI de vínculo, o nome do entrevistado será acompanhado da sigla designativa do curso/turno. Por exemplo, Luciana, que era do BI em Artes Noturno (BIA-N), será designada como Luciana (BIA-N).

A entrevista durou cerca de 45 minutos, com registro do áudio. Foram feitas as perguntas planejadas inicialmente, sempre respeitando a espontaneidade da estudante em respondê-las e aguardando que a entrevistada finalizasse o seu raciocínio.

Quando Luciana apresentava algum fato relevante para a pesquisa em meio às suas respostas, era perguntado o porquê daquela ênfase após a sua fala. Por exemplo, ao descrever seu ingresso no BIA-N, ela frisou que foi o “dia mais feliz de minha vida”. Perguntado o motivo disso, Luciana respondeu “ah... eu jamais pensei conseguir passar na UFBA, era a federal, eu estudei a vida toda em colégio público, fiz a prova só por fazer. Sabe, eu achei que nunca ia conseguir. Aí quando eu vi o resultado, foi um sonho, né?”. A sensibilidade para captar este tipo de observação era importante, pois além de enriquecer a entrevista com situações importantes e não previstas, permitia contextualizar melhor a história de vida de cada estudante. No caso de Luciana, por exemplo, embora se refira ao dia “mais feliz da vida” como aquele em que soube da aprovação para ingresso no BIA-N, o reingresso posterior em outro curso de graduação da UFBA dava conta das suas próprias capacidades, ao conseguir ser aprovada no processo seletivo em outro momento e também da qualidade atribuída por ela à universidade e à formação superior. Finalizada a entrevista, perguntei⁸⁶ se ela tinha algo importante a dizer e que não foi contemplado pelas perguntas. Luciana então completou que ao se inscrever para o BIA-N, possuía pouco conhecimento acerca do curso, “que foi meio no escuro” e que achava importante esse tipo de questionamento logo no início da entrevista “pois muita gente [da sua turma] se inscreveu sem nem saber direito o que era isso”. A sugestão foi plenamente aceita e incorporada ao roteiro.

A escuta posterior do áudio permitiu a identificação de situações a serem melhoradas, como por exemplo, a linguagem utilizada nas perguntas, que deveria se aproximar mais do universo estudantil, e o seu ordenamento, para seguir uma sequência lógica e flexível de acordo com a fluidez da conversa, desprezando-se os questionamentos presentes no roteiro e eventualmente respondidos pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

Também, algumas perguntas foram subdivididas em outras, mais curtas, de modo a explorar mais a fala dos estudantes e evitar a sobreposição de assuntos, em detrimento de outros pouco destacados no raio do questionamento. Pelo caráter experimental dessa

⁸⁶ O uso do verbo em primeira pessoa do singular em alguns trechos deste capítulo se deve à necessidade de expressar com maior fidelidade os passos desta pesquisa, em especial na etapa de contato com os estudantes. Conforme Ardoino (2000, p. 199), “quando se trata, mais especificamente, da autoridade do sujeito, [...], pensamos que é necessário entender a capacidade, essencialmente adquirida, [...], tanto pelo trabalho e pelos efeitos complexos da educação, que através da experiência da vida, de tornar-se seu próprio autor; isto é, de decidir, com conhecimento de causa, sobre os meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência”.

entrevista, cujo roteiro foi diferente em relação ao aplicado nas demais, ela não foi incluída na análise de dados.

Definido o roteiro e de posse dos dados de contato do público alvo do estudo, a escolha dos entrevistados ocorreu por meio de amostras não probabilísticas, com formato de amostragem por conveniência ou acidental (SELLTIZ et al., 1975), já que nem todos os estudantes do universo da pesquisa possuíam uma chance conhecida⁸⁷ e diferente de zero para serem selecionados. Além disso, como veremos a seguir, o retorno aos chamados para entrevistas foi baixo, e diante deste quadro, o uso de amostragens probabilísticas se tornaria inviável (SELLTIZ et al., 1975). Ao assumir este posicionamento, as conclusões obtidas por meio das entrevistas não ensejariam generalizações para a toda a população de evadidos, porém apontariam, em maior profundidade, a variedade de situações existentes para aquele conjunto de estudantes.

Assim, uma mensagem eletrônica foi enviada por mim aos endereços de *e-mail* dos estudantes evadidos, de maneira privada. Essa mensagem continha um breve texto com informações sobre a pesquisa e convidava o estudante a participar de uma entrevista com a finalidade de identificar o motivo do encerramento na matrícula nos BI. Também era informado que o envio daquela mensagem contava com a anuência da Direção do IHAC, que a participação era voluntária e que as informações coletadas seriam tratadas de maneira restrita, sem a identificação dos participantes. Num primeiro momento, algumas mensagens retornaram imediatamente pela provável desativação do endereço ou então por erro no registro realizado no SIAC.

No entanto, logo após o envio dessa mensagem, alguns estudantes responderam ao chamado imediatamente, estranhando o seu recebimento, pois, segundo eles, eram alunos com matrícula ativa em um dos BI. Nove estudantes retornaram a mensagem com o mesmo teor de estranhamento. Um deles informou que fez apenas “mudança interna, mas continuava no BI”. A partir desta mensagem específica, passei a notar que os estudantes participantes do processo seletivo de vagas residuais da universidade e que fizeram migração entre BI estavam enquadrados como evadidos, o que, a princípio, era coerente com a definição de evasão adotada para este estudo. No entanto, essa peculiaridade – a migração entre BI –, embora significasse o desligamento de um dos cursos, não implicava a desistência dessa modalidade de graduação. Assim, os estudantes enquadrados nessa condição não se constituíam enquanto público para as entrevistas, já que continuavam vinculados a um dos BI, tendo realizado

⁸⁷ Pela dificuldade de localização de um estudante, por exemplo.

apenas uma reorientação na sua área de estudos, por hipótese, em busca de uma maior satisfação pessoal (RISTOFF, 1999). Em alguns casos, a migração consistia apenas na mudança de turno, mantendo-se o mesmo BI.

Diante dessa nova situação, foi realizado um cruzamento entre a lista de estudantes até então classificados como evadidos e a relação de estudantes ainda ativos nos BI. Com isso, foram identificadas situações similares, porém com reingresso em um dos cursos via aprovação em novo processo seletivo anual, em ampla concorrência. Para esse artifício utilizado pelos alunos, duas situações foram presumidas: esse reingresso era uma forma de antecipar a mobilidade a ser conquistada via transferência interna, cujo processo seletivo acontece apenas na metade do ano letivo, ou ainda, era uma maneira de obter um novo CR, visando um aproveitamento dos estudos já realizados. Esta última possibilidade passou a fazer mais sentido a partir do estabelecimento das regras para ingresso nos CPL⁸⁸, cujo critério central consiste na análise do desempenho acadêmico do estudante durante o BI. Como em alguns casos o reingresso ocorreu no mesmo curso/turno e de forma mais acentuada a partir do estabelecimento daquelas regras, essa última possibilidade passou a ser considerada como motivo preponderante para realização de novo processo seletivo para acesso aos BI, sem que, no entanto, os estudantes envolvidos estivessem configurados como alvo para a investigação aqui proposta.

Após a eliminação dessas situações no número de estudantes ora enquadrados como evadidos – 316, o novo valor foi fixado em 279, com a identificação de 20 transferências internas via processo seletivo específico para este fim e de 17 reingressos via aprovação em novos exames de acesso aos BI. Dessa forma, os dados constantes da Tabela 1 refletiam a ocupação de vagas no momento daquela coleta de dados, porém os percentuais de evasão ali calculados não faziam necessariamente referência à quantidade de estudantes desligados dos cursos, haja vista a incidência de casos de reingresso posterior no mesmo BI ou em outro curso dessa mesma modalidade. Esses 279 estudantes ficaram distribuídos da seguinte maneira entre os BI:

BIA-D – 28 estudantes;

BIA-N – 52 estudantes;

BIC-N – 26 estudantes;

⁸⁸ O estabelecimento dessas regras previa também que a migração aconteceria para os CPL pertencentes à mesma área de conhecimento do BI. Por exemplo, o CPL Psicologia só estava disponível para egressos do BIH, embora mantivesse grande interface com o BIS. Assim, estudantes desse último curso que quisessem migrar para aquele CPL, deviam ingressar no BIH. Dada essa rigidez e a quantidade de situações semelhantes, a mobilidade interna também poderia representar um artifício de contorno para a limitação imposta pelas regras da universidade.

BIH-D – 27 estudantes;

BIH-N – 109 estudantes;

BIS-N – 37 estudantes.

Uma nova mensagem foi enviada aos 37 estudantes que, embora tivessem sido inicialmente enquadrados como evadidos, ainda permaneciam vinculados a algum BI, solicitando que desconsiderassem o convite e também informando o porquê do erro na sua identificação inicial.

No que se refere aos 279 estudantes restantes, apenas quatro responderam ao primeiro chamado para a realização da entrevista, sendo um do BIS-N, um do BIH-D e dois do BIH-N. Como esta distribuição não alcançava todos os cursos/turnos, após cerca de 15 dias um novo *e-mail* foi enviado. Nesta nova etapa, mais cinco estudantes responderam à mensagem, passando agora à seguinte distribuição: dois estudantes do BIA-D, um do BIA-N, um do BIH-D, três do BIH-N e dois do BIS-N. Ainda assim, nenhum estudante do BIC-N se disponibilizou a participar da pesquisa. Para corrigir a ausência de estudantes do BIC-N neste estudo, partimos então para outras formas de captação, a exemplo do contato via telefone. No entanto, a maioria dos números registrados nas fichas cadastrais desses estudantes encontrava-se desatualizada ou, referia-se a cidades do interior do estado, tornando esse mecanismo de contato sem sucesso. A partir disso, uma nova estratégia foi concebida para sua localização: o uso da rede social “Facebook⁸⁹”. A partir de amizades já estabelecidas previamente por mim nessa rede social com estudantes que concluíram seus estudos no BIC-N e que, portanto, foram colegas daqueles enquadrados como evadidos, consegui identificá-los com mais facilidade. Dos 26 estudantes, 18 foram localizados e desses, três se dispuseram a conceder as entrevistas, sendo uma estudante participante de um programa de intercâmbio na Espanha. É importante observar que esses estudantes do BIC-N informaram não ter recebido as mensagens enviadas anteriormente por *e-mail* e alguns deles afirmaram ter trocado de endereço.

É importante registrar a baixa disposição da maioria dos estudantes em participar desta pesquisa. Observando-se que boa parte deles certamente receberam o anúncio deste estudo e o convite para a entrevista, desconsiderando-os, notamos o pouco interesse em contribuir para o aperfeiçoamento dos BI e o baixo comprometimento com a UFBA, no sentido de atender a um chamado posterior de colaboração para os processos de avaliação institucional.

⁸⁹ O Facebook é uma rede social largamente utilizada no Brasil. Os usuários mantêm um perfil pessoal, adicionam outros usuários como amigos, trocam mensagens e, além disso, podem participar de grupos de interesses comuns de outros utilizadores, organizados por empresas, escolas, etc. (FACEBOOK, 2013).

De acordo com a espontaneidade dos estudantes em participar da entrevista após os chamados via *e-mail* e o uso do Facebook, o número total de estudantes passou a 12, com a seguinte distribuição: dois estudantes do BIA-D, um do BIA-N, três do BIC-N, um do BIH-D, três do BIH-N e dois do BIS-N. Após um período de negociação de dias e horários, as entrevistas foram então agendadas individualmente. Mesmo com certo temor de rejeição, propus novamente o uso da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa como local de encontro. A Biblioteca, além de ser um espaço da universidade certamente já conhecido por aqueles estudantes, era próximo do IHAC, o que facilitaria o deslocamento para meu trabalho. Para minha surpresa, dos 12 estudantes, seis aceitaram tranquilamente aquele local, pois eram atuais estudantes de outros cursos de graduação da UFBA e frequentavam a Biblioteca com regularidade. Dos outros seis, a estudante em intercâmbio na Espanha apontou inicialmente o uso do “Skype⁹⁰” para realização da entrevista; um estudante sugeriu um shopping e outros quatro indicaram as suas residências⁹¹, nos bairros soteropolitanos do Rio Vermelho, Pituba, Barris e Federação. Com a definição dos nomes dos estudantes a serem entrevistados, também procurei me apropriar das informações registradas no seu histórico escolar, de forma a compreender melhor a trajetória daqueles sujeitos enquanto alunos dos BI.

As entrevistas foram então realizadas nos dias programados. Apenas duas precisaram ser remarçadas, por compromissos intempestivos dos estudantes, que informaram a impossibilidade com antecedência. Elas duraram de 35 a 55 minutos e foram gravadas em áudio, para posterior escuta, transcrição e análise. Da mesma maneira que a entrevista piloto, o clima estabelecido foi de espontaneidade para as respostas, que deveriam ser finalizadas esporadicamente pelo próprio estudante, deixando-os à vontade quanto a abrangência das informações de retorno.

Antes da entrevista, os estudantes também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), documento onde declararam ciência sobre os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como tiveram a garantia de que as informações obtidas a partir da sua participação seriam utilizadas exclusivamente para fins da elaboração da dissertação e eventuais produções científicas, prezando pelo seu anonimato.

É importante observar que a minha condição de servidor técnico-administrativo lotado no IHAC, mencionada para os estudantes, não significou a entrevista como um diálogo com uma pessoa já conhecida deles, como um fator que viesse a inibir um eventual discurso de

⁹⁰ O Skype é um *software* que permite comunicação de voz e vídeo pela *internet* (SKYPE, 2013).

⁹¹ Como esses estudantes residiam em edifícios, eles preferiram realizar a entrevista em espaços de uso comum (salão de festas, *playground* e área de convivência).

críticas à universidade. Como iniciei minhas atividades profissionais no Instituto apenas no primeiro semestre de 2010, muitos daqueles estudantes, ingressantes nos BI em 2009, provavelmente não me conheciam, por já terem se desligado dos cursos. Além disso, durante o ano de 2010, quando alguns deles ainda frequentavam o IHAC, eu possuía pouca expressão no contexto do Instituto, ainda reservando-me a atividades pontuais e internas, de pouca visibilidade para os estudantes.

A análise das entrevistas e a interpretação das informações obtidas a partir desta coleta de dados foram organizadas por meio de recursos tradicionais neste tipo de investigação, isto é, os discursos foram transcritos e lidos por mim diversas vezes, em momentos distintos, como forma de me apropriar daquelas informações. Também foram feitas leituras acompanhadas do respectivo áudio. Quando pertinente, comentários eram anotados, trechos destacados e expressões inter-relacionadas associadas graficamente umas às outras. A partir desse trabalho inicial, a análise dos dados começou a ser produzida.

O recurso utilizado para compreender o conteúdo das entrevistas teve como inspiração a análise de conteúdo adotada por Bardin (2008). Como observa Carneiro (2010), os procedimentos adotados neste tipo de análise vão da descrição, enquanto destaque das características do texto, até a interpretação, que é a significação atribuída a essas características. De um procedimento a outro, chega-se a inferência, como resultado da análise. Bardin (2008) também descreve outros passos, a exemplo da “decifração estrutural”, enquanto compreensão aprofundada de cada entrevista, mediante organização das informações, considerando suas especificidades e sem a interferência dos demais discursos captados. A partir disso, vem o que a autora denomina “transversalidade temática”, que é a identificação dos temas comuns às entrevistas, por meio de sistematizações que conduzem à categorias, resultando assim na inferência como um produto final.

As próximas seções apresentam dados descritivos da evasão por curso/turno, acompanhados das percepções adquiridas a partir das entrevistas realizadas com os estudantes que se voluntariaram a participar da coleta de dados. Em seguida, na fase de discussão dos resultados, as conclusões parciais são reunidas, permitindo uma compreensão ampliada dos motivos da evasão e cumprindo assim um dos objetivos norteadores dessa pesquisa.

5.4 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

5.4.1 Bacharelado Interdisciplinar em Artes

5.4.1.1 *Turno diurno*

O BIA-D ofertou 100 vagas para ingresso no ano de 2009. Houve a inscrição de 140 candidatos, sendo que apenas 82 vagas foram preenchidas. Dessas vagas, no final do semestre 2011-2, 11 estudantes haviam se graduado e 37 permaneciam ocupadas com alunos ainda vinculados ao curso. No semestre seguinte, dessas 37 vagas ainda ativas, 33 referiam-se a estudantes inscritos em algum componente curricular. O BIA-D foi o curso com a menor taxa de diplomação – apenas 11% dos ingressantes – dentre os BI, considerando a quantidade de formandos no tempo mínimo de duração, que é de três anos.

Dos 34 estudantes enquadrados como evadidos, dois haviam feito transferências internas e quatro reingressaram posteriormente em um dos BI, resultando em 28 estudantes sem nenhum vínculo com esses cursos. Desse total de estudantes, 10,7% solicitaram desistência; 53,6% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 25,0% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos⁹².

A primeira estudante entrevistada, Suzane, tinha 22 anos no momento em que se desligou do BIA-D. Solteira e sem filhos, cursou o ensino fundamental e médio em escolas particulares de Salvador. É filha de um servidor público e de uma administradora de empresas. Sempre morou com seus pais e, eventualmente, fazia “[...] uns serviços gráficos, tipo logomarcas, cartão de visita, *banners*.... minha mãe sempre achava gente querendo fazer...”. O BIA-D foi sua primeira experiência no ensino superior e nele permaneceu por dois anos, mesmo tempo transcorrido entre o fim do ensino médio e a realização do vestibular. Sobre esse intervalo até a entrada na universidade, Suzane afirma: “Eu não sabia direito o que eu ia fazer da vida. Minha vontade era tipo Artes mesmo, mas eu não consegui focar em nada. Eu toco violão e gosto de música e tinha isso de trabalhar com desenho, que eu também gostava, mas eu não tinha certeza se era isso mesmo.” Seu desempenho ao longo da educação básica foi tido como regular: “Eu nunca perdi em nenhuma matéria, minha mãe ficava no meu pé, mas eu nunca fui de estudar muito, era só o tanto de passar e pronto.”. Quando perguntada sobre o porquê da escolha do BIA e da UFBA, ela diz que “Minha mãe viu no jornal e

⁹² Os 10,7% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

mandou eu procurar na *internet*, aí eu vi que tinha de Artes e me inscrevi” e “ah, a UFBA tinha um nome, né? E tem [...], mas passar na UFBA era bom, porque era de graça e lá em casa, tanto meu pai como minha mãe diziam que eu tinha que entrar na UFBA, pra não ficar caro pra eles.”. Da proposta do BI, ela diz que, ao se inscrever, não sabia quase nada, apenas que “Tinha isso de pegar a disciplina que a gente quisesse e ir fazendo o curso [...] era pouca coisa que a gente sabia... Como era de Artes, eu tava me inscrevendo numa coisa que eu gostava e, lá dentro, eu ia me achar.”. E completa: “E por ser UFBA, tinha aquela coisa né? Era pública, não ia precisar pagar e ela sempre teve a fama de ser boa.”. Por acreditar que a formação promovida pelo BIA iria ajudá-la a encontrar um determinado campo de atuação na área de Artes, Suzane acrescenta que não sabia ao certo quais seriam seus passos após concluir o BI: “Eu ia experimentar um pouco das coisas que eu gostava e depois eu decidia. Na hora de escolher um CPL eu já ia saber o que fazer.”, mas apontava a continuidade dos estudos em um curso profissionalizante da universidade, como perspectiva.

Suzane também expõe um pouco das experiências vividas ao ingressar na universidade:

Eu lembro que foi estranho... principalmente porque eu fiquei um tempo sem estudar e eu pensava que tudo ia ser de Artes. [...] Daí, quando me deram o comprovante de matrícula tinha umas matérias que eu achei que tava errado. Tinha contemporaneidade⁹³, que pelo nome não tinha nada a ver com o que pensei e quando foi na aula, o assunto era de humanas. [...] Eu também achei poucas matérias, eram somente cinco, eu pensei que fosse bem mais, tipo na escola [...] Eu fiz pouca coisa de Artes no primeiro semestre.

Suzane, ao falar sobre a relação com professores, afirma que “Era boa. Tem sempre aquele professor mais assim né? Mais sério... mas eu gostava deles. Na primeira aula, eles se apresentavam e a gente conhecia logo como eles eram, de que áreas eram.”. E acrescenta: “Nos outros semestres a gente já conhecia quase todos eles, quando eram do IHAC, aí foi ficando melhor.”. As aulas foram tidas como “normais”, mas Suzane também relatou estranheza pela quantidade de atividades a cumprir: “No segundo semestre, eu quis pegar seis matérias e uma era de arquitetura, tinha muito desenho pra fazer. De repente, eu me via com não sei quantos trabalhos pra apresentar... era puxado. Mas depois conseguia dar conta.”. E com os colegas, Suzane logo fez amizades e se adaptou ao ambiente universitário: “Nos primeiros dias, eu não conhecia ninguém, a gente não pegava todas as matérias nas mesmas turmas, mas eu me enturmava fácil, tinha os trabalhos pra fazer... nos outros semestres, a gente combinava de se matricular junto e ficava mais fácil. Mas eu gostava deles... tem gente que eu sempre vejo até hoje.”.

⁹³ A estudante refere-se ao componente curricular “Estudos sobre a Contemporaneidade I”, que é obrigatório para todos os BI, sendo ofertado no primeiro semestre do curso.

Quanto ao funcionamento do curso, Suzane se sentia insegura no primeiro semestre, pois haviam poucas informações disponíveis para os alunos. Nos semestres seguintes, ela já compreendia melhor a dinâmica da universidade e se acostumou com as dificuldades com as quais tinha que lidar. Enquanto foi aluna do BI, dedicava-se, diariamente, às atividades do curso, a não ser quando envolvida pelos serviços gráficos que fazia eventualmente. Seu rendimento acadêmico era “bom”, mas se sentia um pouco “perdida” no curso, já que, segundo ela, até mesmo a matriz curricular era pouco divulgada. Sobre este assunto, Suzane, destaca que no primeiro ano, cursou componentes sem observar muito as exigências da matriz: “Tinha que fazer as matérias certas das Culturas⁹⁴, mas eu nunca sabia direito qual era a matéria que servia e me matriculava no que tava no guia⁹⁵, não tinha ninguém para orientar na hora.”. E completa: “A matrícula era muito confusa, a gente não conseguia pegar tudo na *web* e tinha que ir pra presencial. Era muita gente para ser atendida e tinha o problema das vagas, né, que eram poucas e faltava para as Culturas.”.

Suzane tece considerações sobre as razões para a desistência do BIA-D:

Eu comecei a me identificar mais com a área de *design* e artes gráficas, até porque eu já trabalhava com isso, e decidi que era isso que eu ia fazer, só que no BI eu nunca conseguia matéria da EBA⁹⁶. Era um sufoco. O pessoal do Colegiado dizia que era para ir no Colegiado de *Design* pedir vaga, eu ia, mas não conseguia, era muito ruim. Aí eu fui desanimando, porque só ficava as matérias de Letras, de Dança e Teatro para fazer e quando eu entrasse em *Design*, não ia poder aproveitar nada. [...]. Quando foi na metade de 2010, eu decidi que ia largar e fazer vestibular de novo. Aí eu fiz e passei pra *Design*, aqui na UFBA mesmo. [...]. Não consegui aproveitar nada, comecei tudo do zero, mas não teve mais problema de vaga, de nada disso. [...]. Só que no BI as aulas eram diferentes, os professores eram mais abertos, sabe? Na EBA todo mundo é mais fechado, só ensina o que é pra ensinar mesmo e acabou.

Ela continua seus estudos no curso de *Design* e deve concluí-lo no final do ano de 2015.

O outro estudante entrevistado do BIA-D foi André. Ele tinha 27 anos ao deixar o BI e sempre estudou em escolas públicas. Antes de ingressar nesse curso, já havia estudado na UFBA, na graduação em Comunicação, onde permaneceu por três semestres: “Querida fazer Cinema e achei que esse podia ser o caminho.”. Filho de um representante comercial e de uma dona de casa, ele possuía uma companheira, era pai de uma criança e fazia “bicos, filmando e fotografando eventos”, configuração esta já presente durante sua permanência no BI.

⁹⁴ A estudante refere-se ao conjunto de componentes curriculares classificados como “Cultura Humanística”, “Artística” ou “Científica”, que são obrigatórios nos currículos dos BI e constitui um dos eixos interdisciplinares desses cursos. O estudante deve cursar 136 horas de cada um desses blocos de componentes, com exceção daquele da área do seu BI, que é enquadrado como “optativo”. Por exemplo, para o BIA, são exigidas 136 horas em “Cultura Humanística” e 136 horas em “Cultura Científica”.

⁹⁵ Guia de matrícula.

⁹⁶ Escola de Belas Artes, unidade onde o curso de *Design* está sediado.

A trajetória escolar de André foi classificada por ele como “mais ou menos”: “Eu estudei no Luís Viana e no Odorico Tavares⁹⁷, aí já sabe, né? Era escola pública e eu perdi a 6ª série, e fiquei na recuperação algumas vezes, mas não fui tão ruim assim, porque eu passei na UFBA já na época das cotas, mas tudo bem.”.

O ingresso no ensino superior ocorreu ainda num cenário incerto quanto às suas escolhas, mas já tangenciava as suas aptidões: “Eu sempre gostei da área de cinema e aí como não tinha curso específico em faculdade, eu fiz Comunicação, porque eu já sabia que tinha umas matérias que podiam me ajudar nisso. Mas depois eu vi que tinha que pegar as disciplinas que não tinham nada a ver e aí eu desisti, não ia valer a pena continuar.”. Após desistir do curso de Comunicação, André passou a se dedicar mais intensamente às atividades profissionais ligadas à produção de vídeos e de fotografias, mas ainda com expectativa de voltar aos estudos, para obter um diploma na sua área: “Aí eu vi no Aprovado⁹⁸ que a UFBA tava com uns cursos novos e ia ter um de Artes, que depois dava para fazer Cinema. Eu me inscrevi e passei.”.

Assim como Suzane, André também conhecia pouco da proposta do curso e tinha ideias ainda vagas sobre como essa formação estava estruturada. Como suas intenções relativas ao reingresso num curso de graduação estavam atreladas à área de Cinema, o BIA lhe pareceu uma opção razoável, já que a UFBA, ao divulgar o curso no final do ano de 2008, já anunciava algumas das suas possíveis Áreas de Concentração e dentre elas havia uma de Cinema e Vídeo⁹⁹.

Por já ter sido aluno da UFBA, André demonstrou domínio sobre as situações cotidianas da instituição: “Eu já sabia onde ficava tudo, tinha mudado pouco depois que eu saí. E tem coisa que nunca muda, né? As aulas nem sempre começam na primeira semana... eu já entrei sabendo.”. Sobre o início do curso, ele diz que fez as disciplinas do primeiro semestre, e pediu aproveitamento de alguns componentes já cursados em Comunicação, pois assim ficava dispensado de parte da carga horária. As aulas e atividades promovidas pelo BIA foram consideradas por André como boas: “Era bom demais. Tinha professor que era de Música, de Teatro, de Dança e aí misturava tudo. [...]. Quando terminavam as aulas, no final

⁹⁷ São escolas públicas de Salvador.

⁹⁸ O aluno refere-se a um programa local de televisão, cuja proposta é apresentar conteúdos educativos e culturais do estado da Bahia.

⁹⁹ Ao ser implantada, em 2010, a Área passou a ser nomeada como “Cinema e Audiovisual”.

da tarde, o pessoal de Artes ia pra grama do PAF 3¹⁰⁰ tocar, dançar, jogar conversa fora... era bom demais, todo mundo era unido.”.

Sobre a sua dedicação ao BIA, André relata que se deu em meio a algumas dificuldades, por já ser “pai de família” e por isso, devia fazer mais trabalhos como fotógrafo para cobrir as despesas de casa. Mas ainda assim, como seus trabalhos eram eventuais, o tempo livre ele utilizava para estudar, e o rendimento acadêmico não “era tão ruim assim”. Sobre o funcionamento do curso, André avalia que “Era meio desorganizado, principalmente as matrículas”, mas que no final “tudo se ajeitava”. Sua principal fonte de informações era a Secretaria do Colegiado: “Eu ia lá perguntar quando eu tinha dúvida. Eu soube que o fluxograma ia mudar, então tinha que ficar sempre informado para fazer as matérias certas, porque nem sempre eles divulgavam essas coisas mais internas.”.

André permaneceu matriculado no BIA-D por dois anos, sendo que no último semestre ele solicitou trancamento em função da sua participação na equipe de gravação de um documentário, o que tomaria parte de seu tempo de dedicação aos estudos. Sobre o seu desempenho acadêmico durante estes dois anos, ele pontua: “Passei em tudo, mas tinha matéria que exigia um esforço maior. Eu lembro que eu peguei uma de Química como científica¹⁰¹ e tinha muito cálculo para fazer, tive que revisar umas coisas de Matemática.”. As especificidades do curso foram assimiladas aos poucos por André, que demonstrou ter compreendido o funcionamento do currículo: “Tinham as obrigatórias, as livres, as culturas, as optativas e as atividades extras¹⁰², né isso? Eu lembro, porque um dia a moça da Secretaria me explicou tudo.”.

Quando perguntado sobre o porquê da desistência do BIA, André diz:

Eu sempre quis fazer Cinema, já entrei com essa ideia. Quando eu soube do BI, eu vi que ia ter a [Área de] Concentração pra isso. Mas aí, quando eu comecei a fazer o curso, a Área começou a demorar pra ser divulgada... todo dia era uma reunião, uma coisa nova. [...]. Aí quando começaram a falar, ia ter mesmo Cinema, mas aí era só um ano e meio estudando e eu achei pouco. Ia ficar na FACOM¹⁰³ e eu já sabia como era lá, faltava muita coisa, equipamento, sala, [...]. E por incrível que pareça, no semestre que eu tive que trancar, ia ser o primeiro semestre da Área, aí eu ia me atrasar no curso. E também como eu fui trabalhar no documentário, eu aprendi muita coisa lá e vi que eu tinha que estudar e me formar pra aquilo, sabe? [...] Eu me desanimei um pouco e não me matriculei mais depois. [...]. Aí em 2011 eu resolvi fazer o curso de Cinema mesmo, na [IES particular de Salvador], e eu consegui entrar pelo Prouni, com 100% da bolsa, porque eu fui de escola pública e minha renda dava para concorrer. Depois eu ouvi dizer que a UFBA ia abrir um curso de

¹⁰⁰ Pavilhão de Aulas da Federação 3, atual Pavilhão de Aulas Glauber Rocha, local onde parte das aulas dos BI acontecem.

¹⁰¹ O estudante refere-se à “Cultura Científica”.

¹⁰² São as Atividades Complementares (cursos, atividades de pesquisa, de extensão, estágios, etc.) e que fazem parte da matriz curricular dos BI. Os estudantes devem cumprir 360 horas nessas atividades.

¹⁰³ Faculdade de Comunicação.

Cinema para quem terminasse o BI, mas do jeito que tudo tava devagar, eu não ia mais esperar.

André continua frequentando o curso de Cinema nessa IES privada e a previsão de término é para o ano de 2015, assim como Suzane.

5.4.1.2 *Turno noturno*

Em 2009, o BIA-N contava com 157 estudantes matriculados, tendo ofertado 200 vagas no processo seletivo. O total de candidatos inscritos foi de 260. Dos 157 ingressantes, 26 se graduaram em 2011-2 e 72 ainda estavam ativos em 2012-1. Desses, 67 continuavam inscritos em algum componente curricular no mesmo período.

Excluídos os casos de transferências internas e de reingresso posterior em um dos cursos, 52 estudantes da turma com ingresso em 2009 tiveram sua matrícula encerrada no BIA-N sem a obtenção do diploma. Desses 52 estudantes, 9,6% solicitaram desistência, 46,2% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 32,7% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos¹⁰⁴.

Nesse BI, o único estudante que se voluntariou a participar da pesquisa foi Sérgio. Aos 36 anos, 15 após terminar o ensino médio em uma escola pública do interior do estado, ele decidiu tentar o ingresso no ensino superior. Filho de um agricultor e de uma merendeira, ele também era casado, tinha um casal de filhos ainda pequenos e trabalhava como guarda municipal em Salvador.

Sérgio teve uma relação aparentemente difícil com os estudos ao longo da educação básica: “Eu perdi a quinta, a sétima e o primeiro ano. Meu pai me mandava ajudar ele nas coisas do trabalho dele e eu não conseguia estudar tudo, mas já foi uma vitória me formar, né? Naquele tempo as coisas não eram como hoje.”. Ele também considerava que essa formação, apesar das limitações, lhe permitiu ter um emprego razoável: “Quando teve concurso para guarda municipal aqui em Salvador eu fiz a prova e passei. Eu precisei estudar, ler muito e tinha coisa que eu nem aprendi, mas eu consegui passar. Isso já me estimulou, né?”. Com essa aprovação no concurso, ele vislumbra “fazer uma faculdade”. Suas aptidões sempre estiveram voltadas para a música, área em que já trabalhou: “Eu sei tocar violão. Aprendi sozinho, mas dava para arranhar [...], já toquei na noite quando era mais novo, numa banda dessas de barzinho, mas não vingou.”. Como já se considerava bem estabelecido em termos

¹⁰⁴ Os 11,5% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

profissionais, a necessidade de fazer um curso superior era tida como um desejo pessoal, sem maiores relações com um aprimoramento na profissão: “É aquela coisa né, a gente sempre pensa em estudar mais, em fazer uma faculdade, ter um nível superior e foi por isso que eu entrei.”.

Ele conheceu o BIA através de um colega que havia se inscrito para o BIH: “Ele me disse que era um curso menor, de três anos, aí eu pensei que era mais fácil.”. A escolha por Artes manteve relação com o fato de ele ter um conhecimento básico em música. Sérgio também diz que sabia muito pouco sobre o curso: “Na hora de me inscrever, eu li o manual, mas não entendi tudo [...]. Na verdade, eu nem sabia direito como era fazer uma faculdade, mas eu fui mesmo assim. Foi minha mulher quem me ajudou a preencher no computador; ela conhece mais dessas coisas.”.

A aprovação no vestibular foi recebida com surpresa, pois reconhece que havia se preparado pouco para a prova: “No fundo, eu achava que nunca ia passar, primeiro porque eu deixei de estudar tinha muito tempo e segundo, que era a UFBA, e a redação... eu não sei como foi aquilo, acho que foi milagre mesmo, porque eu não estudei quase nada, só li umas duas coisas.”. A realização da primeira matrícula foi percebida como “Confusa demais, era muita gente para ser atendida, pouco funcionário e muito papel.”.

Os primeiros passos na universidade sempre estiveram associados à dúvidas e a uma busca por informações quase sempre sem respostas: “Eu ficava procurando os lugares, perguntava a um e a outro, ninguém sabia nada. Teve matéria que eu só fui descobrir a sala na segunda semana de aula.”. A UFBA foi, portanto, um ambiente totalmente novo para Sérgio e a rotina de funcionamento demorou até ser assimilada.

Quando perguntado sobre sua compreensão acerca do BIA, Sérgio diz que “nem deu tempo entender direito”. Ele só frequentou o curso durante o primeiro semestre, tendo sido desligado posteriormente por ausência contínua de inscrição em disciplinas. Como a introdução das perguntas sobre o funcionamento do BIA anteciparam àquelas relacionadas ao desligamento do curso, as razões apresentadas por ele para a desistência se resumem na sua fala a seguir:

Eu achei tudo diferente do que eu tinha pensado. As matérias que eu peguei eram difíceis demais ou então eu não tava preparado. Eu penso que foi mais isso. É o seguinte, eu não entendia direito as coisas que tinha para estudar. Os professores mandavam a gente ler as apostilas, eu lia, mas não conseguia entender. Na hora de discutir na sala, o que eu tinha entendido era diferente dos outros. Teve uma matéria que a professora pediu para fazer um texto e eu tive muita dificuldade [...]. Na hora que ela entregou, eu tirei, eu acho que foi 2,0 e valia dez. Aí eu fui desanimando porque eu não tava dando conta de estudar. Tinha que trabalhar e ainda chegar cansado pra ir pra faculdade de noite, pegar ônibus, era complicado. [...]. E depois resultou que eu não vi foi nada de Música, porque o lugar onde funcionava o curso

era só de dia e eu trabalho né? Aí foi isso, eu não consegui dar conta das coisas. E depois eu pensava, eu já tenho meu trabalho, não preciso mais ficar esquentando a cabeça com essas coisas. [...]. Eu nem cheguei a terminar o primeiro semestre, larguei no meio e não fui mais lá.

Sérgio não voltou mais a fazer outro curso superior e continuava ocupando o cargo de guarda municipal em Salvador.

5.4.2 Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

5.4.2.1 *Turno noturno*

O BIC-N ofertou 100 vagas para ingresso no ano de 2009. Houve a inscrição de 670 candidatos, sendo que apenas 96 vagas foram preenchidas. Dessas vagas, no final do semestre 2011-2, 32 estudantes haviam se graduado e 34 permaneciam ocupadas com alunos ainda vinculados ao curso. Em 2012-1, dessas 34 vagas ainda ativas, 33 referiam-se a estudantes inscritos em algum componente curricular. Em termos percentuais, o BIC-N foi o curso com a menor taxa de evasão.

Dos 30 estudantes enquadrados inicialmente como evadidos, quatro fizeram transferências internas, resultando em 26 indivíduos sem nenhum vínculo com esses cursos. Desse total, 26,9% solicitaram desistência; 46,2% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 23,1% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos¹⁰⁵.

A primeira estudante entrevistada foi Fernanda. Essa entrevista aconteceu via Skype, já que ela estava participando de um programa de intercâmbio na Espanha. O ingresso no BIC-N foi aos 18 anos, imediatamente após concluir o ensino médio em uma escola particular de Salvador. Fernanda é filha de um médico e de uma professora universitária e sempre se dedicou exclusivamente aos estudos.

A trajetória escolar na educação básica foi classificada como boa: “Eu sempre gostei muito de estudar e minhas notas eram boas. Eu gostava mais das matérias que a maioria detestava: matemática, física e química.”. As expectativas para ingresso na universidade estavam ligadas à escolha de uma profissão nas áreas em que possuía habilidades na escola, mas a definição do curso ainda não estava clara: “Aí eu fiquei sabendo do BI na escola. A moça que cuidava da orientação vocacional fazia as palestras e falou que era um curso para

¹⁰⁵ Os 3,8% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

quem não sabia ainda o que ia fazer. Era o meu caso, né?”. E a escolha da UFBA desponta também pela sua qualidade, reconhecida entre os candidatos aos seus cursos, e promovida por algumas instituições de ensino médio: “A escola também fazia uma força para que a gente entrasse na UFBA, em qualquer curso, para depois eles colocarem nas propagandas.”.

Fernanda conhecia pouco do BI ao escolher fazer o exame de seleção para este curso, mas sabia da possibilidade de ingresso posterior nos CPL quando fez a inscrição, embora nem tudo fosse tão claro naquele momento. Seu plano era, após o BI, fazer um dos cursos profissionalizantes da universidade. O ingresso na UFBA é descrito como “Confuso.... era diferente da organização que a gente está acostumado na escola.”. Entretanto, a relação com professores era boa e, com os colegas de turma, Fernanda mantinha contato até então com alguns deles.

A compreensão acerca do funcionamento do BI foi se estabelecendo ao longo dos três semestres em que permaneceu matriculada no curso. “No primeiro semestre a gente faz tudo no escuro, eles já dão a matrícula pronta e a gente não escolhe nada. Somente a partir do segundo semestre é que a gente vai podendo escolher as coisas e já conhece mais da grade.”. A principal fonte de informações acerca do curso era a Secretaria e também a lista de *e-mails*: “Eles mandavam tudo no *e-mail*, mais nem dava para ler, era muita coisa. Aí às vezes eu ia na Secretaria ou perguntava logo ao prof. [coordenador do curso] mesmo, que era meu professor também.”. Fernanda acha que a ideia de poder escolher disciplinas era uma qualidade dos BI: “Porque aí a gente ia vendo o que mais gostava e também dava para pegar aquelas que não tinham nada a ver com a área, tipo inglês, espanhol..., mas também tinha que ter cuidado se não a gente pegava coisa que não eliminava na grade.”.

No bloco das perguntas relacionadas ao motivo da desistência, diz Fernanda:

Eu achava boa a ideia do projeto do BI. Mas a partir do segundo semestre, eu fui ficando mais focada em fazer Arquitetura e nunca tinha vaga das matérias que eu queria na matrícula. Eu ia lá várias vezes e nunca aparecia vaga. Aí os funcionários diziam que tava pedindo a vaga no sistema, e que eu tinha que ir lá no Colegiado de Arquitetura pedir a vaga ao coordenador. Eu ia, mas chegava lá não tinha ninguém, ou então não tinha mais vaga ou não queriam liberar, eu não sei... [...] Aí tudo isso ia desgastando, porque eu ia fazer o BI todo sem ter nada de Arquitetura, aí quando eu entrasse, ia ter que ficar mais quatro, cinco anos, era muito tempo. [...]. E também a mudança pro CPL, ninguém sabia como ia ser. Uns diziam que ia ser pelo score¹⁰⁶, ou então que ia ser uma prova tipo vestibular interno, mas no fundo a gente não tinha nada garantido. [...]. Aí na metade de 2010 eu decidi largar o BI e fazer o vestibular de novo para Arquitetura [na UFBA] e passei. Eu pedi para sair do BI quando fui fazer a matrícula, em 2011.

¹⁰⁶ A estudante refere-se ao Coeficiente de Rendimento.

Fernanda segue atualmente no curso de Arquitetura na UFBA e no momento da entrevista, estava na metade de um programa de intercâmbio na Espanha: “Aqui o ensino é tipo a ideia do BI: primeiro tem uma etapa geral, depois é que vai direcionando para a área que a gente quer.”.

O segundo estudante do BIC-N entrevistado foi Bruno. Ele tinha 17 anos ao ingressar no curso e é egresso de escolas privadas de Salvador. É filho de um administrador de empresas e de uma dentista. Nunca exerceu nenhuma atividade remunerada e assim sendo, a dedicação aos estudos sempre esteve em primeiro plano. O desempenho ao longo da educação foi descrito por ele como “Ah, eu acho que foi bom. Eu passei em tudo”.

Assim como Fernanda, Bruno também conheceu o BI por meio da escola onde concluiu o ensino médio e percebia o curso como uma forma de ingressar na universidade sem ter definido ainda qual habilitação iria fazer: “Todo mundo ficava perguntando: “E aí, vai fazer que curso? Em casa também as pessoas cobravam... [...] ninguém quer lhe ver parado. Aí o BI era bom porque eu já estava na faculdade e driblava um pouco essas cobranças.”. Em seguida, Bruno afirma já ter um interesse pela área de computação, mas ainda “tinha dúvidas se ia ser isso mesmo”.

O ingresso na UFBA foi marcado pelas dificuldades das primeiras semanas de aula: “Eu só vim ver que as salas estavam no comprovante de matrícula dias depois... [...] eu ia no IHAC procurar saber onde eram as aulas, mas eles não diziam que isso estava no comprovante e mandavam eu ver o mural [...] e no mural tinha que as aulas iam ser em prédios diferentes... eu achava que tava errado. Todo mundo deve passar por isso.”.

Sua permanência no BI foi de apenas um ano e ele frequentou efetivamente o curso durante a metade deste período: “Só fiz as matérias do primeiro semestre e pronto. Eu me matriculei no segundo, mas nem cheguei a ir.”. Por essa razão, ele diz que pouco investiu em entender o funcionamento e a proposta do curso.

Sobre as razões para a desistência do BIC-N, Bruno afirma:

Eu achei meio confusa a ideia de fazer o BI e depois fazer outro curso. Era muito tempo estudando... Tem uma hora que a gente pensa no futuro e vê que é muito tempo. Meus colegas do [nome do colégio onde concluiu o ensino médio] já estavam fazendo algum curso definitivo e eu ainda tava no BI... a galera ficava zutando comigo, como se eu tivesse fazendo uma coisa que não ia servir. [...] Na verdade foi até bom fazer o BI porque eu tive um tempo pra pensar no que eu queria escolher depois, mas ele não me ajudou muito nessa escolha. [...] Eu acho que se já estivesse organizado com os outros cursos desde o início, ia dar certo. Mas assim, solto, era perda de tempo, pelo menos pra mim, né? [...] Aí depois do primeiro semestre eu já tava certo pra fazer Engenharia de Computação aqui na UFBA mesmo, porque já era mais ou menos o que eu pensava em fazer depois. [...]. Mas eu fiquei com medo de não passar, porque tava concorrido, mas eu passei e já tô no sexto semestre, daqui a pouco já me formo.

O terceiro estudante entrevistado foi Adriano. Ele também estudou em escolas particulares de Salvador, tinha 18 anos ao ingressar no BIC-N e é filho de um advogado e de uma servidora pública. Enquanto aluno do BI, dedicava-se apenas aos estudos.

Sobre sua trajetória escolar antes do ingresso no ensino superior, Adriano acredita ter sido “...sempre [...] um bom aluno, desde criança. Meus pais diziam que era importante estudar. Na verdade, tinha uma certa pressão deles, porque como eu era de escola particular, se eu perdesse alguma matéria, eles tinham que pagar [...] então eu me esforçava.”. O BIC-N foi sua primeira tentativa de ingresso na educação superior e, segundo ele, se deu num campo de incertezas:

Eu não sabia direito o que eu queria fazer. Nas matérias do colégio, eu gostava de matemática, física e química, mas não sei se era o suficiente para fazer faculdade nessa área. Eu também me dava bem em história e tal, mas não era gostar tanto assim. Aí veio o BI e eu lembro que li sobre o curso e achei que podia ser a minha saída, já que eu não sabia o que eu ia fazer. Como era tudo novo, ninguém sabia de quase nada. No Orkut¹⁰⁷, o pessoal fazia comunidades e a gente trocava ideia, mas uns diziam que não ia dar certo, que não ia formar em nada, que ia ser só o BI e pronto, sem ter direito a fazer outro curso depois. Aquilo me atormentava, por que eu tinha em mente uma coisa muito idealizada, de terminar o colégio, ir pra faculdade e me formar no curso certo. Aí eu pensava, mas é na UFBA, não é possível que isso seja assim tão solto e resolvi me inscrever. Me inscrevi pro BI de Ciência e Tecnologia por que eu gostava dessa área e também na [o estudante cita uma instituição privada, sediada em Salvador], pra Direito. Fiz o vestibular e quando saiu o resultado fiquei todo feliz e tal, afinal, eu ia ser aluno da UFBA, que é uma boa faculdade. Eu passei no outro de Direito, mas nem me matriculei... era pago e meus pais meio que queriam que eu fizesse UFBA.

Em relação à escolha do curso de Ciência e Tecnologia, Adriano tinha outras expectativas:

Pelo nome, quando a gente lê Ciência e Tecnologia, eu pensava que era um curso com laboratórios e muita coisa prática para fazer, tipo aqueles que a gente vê na televisão. Eu achava o máximo aquelas coisas, montar robôs, fazer programinhas de computador, automatizar as coisas, sair da sala e ir medir coisas fora. Achei que ia ser assim. Eu pensava em fazer o BI e depois alguma Engenharia, trabalhar nessa área de automação, era o que eu tinha em mente para o futuro.

O ingresso na universidade, assim como para os demais alunos entrevistados, também foi marcado por dúvidas e por uma apropriação lenta do funcionamento da instituição: “Na primeira semana de aulas, eu fiquei meio perdido [...] tudo era muito grande e ninguém sabia informar nada direito. Ninguém nem sabia o que era o IHAC e eu não sabia mais a quem perguntar. [...]. Fui me localizando, mas não foi fácil. Eu andei muito até achar tudo.”. Especialmente neste momento, Adriano expõe um pouco a diversidade das situações com as quais ele teve que lidar e ressalta a importância da amizade com colegas para superá-las:

¹⁰⁷ O Orkut é uma rede social em que seus participantes podem conhecer novas pessoas e manter relacionamentos. Uma das suas funcionalidades são as comunidades temáticas, onde assuntos diversos podem ser discutidos (ORKUT, 2014).

“Teve uma matéria que tinha um trabalho em grupo pra fazer; eu achei que ia ser muito ruim, não conhecia ninguém, tinha gente que trabalhava durante o dia e não tinha tempo de reunir, mas no final deu certo. [...] Com os trabalhos que a gente fazia, a amizade e a confiança iam aumentando e a gente só queria fazer tudo junto.”.

Adriano frequentou o BIC-N por apenas um ano e procurou conhecer bastante a matriz curricular. Esse posicionamento mantém coerência com seu pensamento inicial em relação à proposta de formação do curso. E é nessa busca pela compreensão do funcionamento do BI que ele encontra razões para desistir:

[...] Mas nisso tudo eu ficava pensando, cadê as coisas de Ciência e Tecnologia, que era minha vontade de fazer? As aulas eram somente nas salas, só de teoria, às vezes o professor de [o estudante cita o nome de um componente curricular] passava uns vídeos, levava uns modelos para sala, mas só ficava naquilo e eu achava pouco. [...] Eu então tive a oportunidade de conhecer as matérias do curso, a grade curricular e vi que tinha pouca matéria obrigatória; o resto era optativa, que a gente ia escolhendo. Eu achava aquilo meio pouco, sabe, um curso de Ciência e Tecnologia era para ter mais matérias da área. No primeiro semestre, a matéria que eu peguei era basicamente Computação e a outra, tipo uma metodologia da pesquisa na área de exatas, e o resto era Contemporaneidade, Português e uma de Inglês. Depois vinha outra de Matemática, uma de Física e a de Química e Biologia¹⁰⁸. E só. Eu pensava, como é que vamos dar conta de tudo só com essas matérias? As outras, as optativas, como é que eu ia saber o que cursar? Era muito solto e eu lembro que os professores diziam que o curso ia mudar, que a grade ainda não tava aprovada, mas eu tava começando a ficar inseguro. [...]. Eu passei em todas as matérias no primeiro semestre, mas nas férias eu comecei a pensar se era aquilo mesmo que eu queria, por que eu gostava, mas não era do jeito que eu imaginava. Me matriculei no segundo semestre, mas já estava um pouco desanimado. Meus colegas se misturaram nas turmas e eu fiquei meio sozinho. Aí eu comecei a pensar se eu não devia fazer vestibular de novo para outro curso, mas só de lembrar em passar por tudo aquilo novamente... mas eu também não estava muito feliz com o curso de C&T¹⁰⁹. Eu lembro que todo mundo começou a perguntar aos professores e na Secretaria como seria para entrar nos outros cursos depois e ninguém sabia de nada direito. Uns diziam que ia fazer prova, outros que ia ser pelo score; era a maior dúvida. Nas listas de *e-mails* que os alunos faziam, todo mundo começava a ficar meio indignado, vinha o CA¹¹⁰ também para cobrar as coisas, mas não se tinha certeza de quase nada. Mas eu comecei o segundo semestre, com a cabeça já pensando em sair do curso, por que tinha isso do CPL ser incerto e o próprio BI também não correspondeu ao que eu pensei. [...]. Me inscrevi no vestibular da UFBA de novo e comecei a estudar os assuntos. Eu ia fazer cursinho, mas como ainda lembrava da época do colégio, decidi não fazer. Aí eu já fui fazendo as matérias do segundo semestre do BI meio sem obrigação, por que eu já tinha em mente que não ia continuar no curso, então não adiantava me esforçar.”.

Com a decisão de fazer outro curso e dedicando-se a isso, no segundo semestre Adriano foi reprovado em quase todas as disciplinas em que estava matriculado. Ele fez o vestibular

¹⁰⁸ Ao citar essas disciplinas, o estudante refere-se aos componentes curriculares “Ciência e Tecnologia I” e “Elementos Acadêmicos e Profissionais em Ciência e Tecnologia”, “Estudos sobre a Contemporaneidade”, “Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural”, “Leitura de Textos em Língua Inglesa”, “Ciência e Tecnologia II”, “Ciência e Tecnologia III” e “Ciência e Tecnologia IV”, respectivamente.

¹⁰⁹ Sigla habitualmente utilizada pelos estudantes para nomear o BIC.

¹¹⁰ Sigla designativa de “Centro Acadêmico”, que é o órgão de representação acadêmica dos estudantes nas instâncias da universidade.

para o curso de Direito, na UFBA, seguindo inclusive uma área diferente daquela escolhida no BI, porém mantendo uma escolha já apontada no mesmo momento em que concluiu o ensino médio. Ele foi aprovado no processo seletivo e a conclusão nesse novo curso estava prevista para a metade do ano de 2014.

5.4.3 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

5.4.3.1 *Turno diurno*

O BIH-D ofertou 100 vagas para ingresso no ano de 2009. A relação candidato/vaga no processo seletivo ficou em 5,6. Dessas 100 vagas, 94 foram preenchidas. Ao final do semestre 2011-2, 27 estudantes haviam se graduado e 34 permaneciam matriculados. Em 2012-1, desses 34 estudantes matriculados, 18 estavam inscritos em algum componente curricular.

Dos 33 estudantes enquadrados inicialmente como evadidos, dois haviam feito transferências internas e quatro reingressaram posteriormente em um dos BI, resultando em 27 estudantes sem nenhum vínculo com esses cursos. Desse total de estudantes, 29,6% solicitaram desistência; 63,0% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 3,7% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos¹¹¹.

A única estudante entrevistada no BIH-D foi Cíntia. Ela possuía 22 anos ao ingressar nesse curso e é filha de um contador aposentado e de uma psicóloga ainda em atividade. Sua formação na educação básica foi em escolas particulares de Salvador e classificada por ela como boa: “Eu sempre fui uma boa aluna nas matérias.”

O BIH-D não foi sua primeira experiência no ensino superior. Ao ingressar nesse curso, ela já estava no quarto semestre da graduação em Publicidade e Propaganda de uma IES particular de Salvador. E por esta razão, já trabalhava na condição de estagiária num escritório de “produção de mídias”. A escolha pelo BI é descrita como uma forma de se aproximar da UFBA: “Eu sempre quis fazer UFBA, mas minha vontade era fazer Publicidade e não tinha. Aí eu fiquei sabendo do BI e vi que tinha como mudar depois para outro curso. [...]. Eu me inscrevi pensando entrar para Administração depois.”. Cíntia diz também que tudo o que sabia do BI ao fazer a inscrição era “que podia mudar para outro curso depois e que era da área de humanas.”

¹¹¹ Os 3,7% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

Por já ser estudante de outro curso de graduação, o ingresso na UFBA não aparece em seu discurso como um momento de grandes surpresas. Ela apenas descreve que “Era diferente da [IES onde cursava Publicidade e Propaganda], porque [na UFBA] as aulas eram em vários locais e os professores eram mais exigentes, cobravam mais coisas.”.

Logo no primeiro semestre, em função do outro curso e do estágio, Cíntia precisou fazer o trancamento de alguns componentes curriculares: “Eu não conseguia dar conta de tudo. Era o estágio de manhã, o BI pela tarde e o outro curso pela noite. Sem falar que era tudo longe um do outro e eu sempre acabava me atrasando para chegar na UFBA e na [IES onde cursava Publicidade e Propaganda].”. A compreensão acerca do BI parece não ter sido objeto de muitas preocupações, devido à organização curricular atípica: “Eu tinha um fluxograma e uma vez eu participei de uma reunião do coordenador para explicar. Mas eram tantas coisas na grade, que eu nunca entendia direito o que a gente devia mesmo estudar. Era bem diferente do outro curso.”.

Cíntia permaneceu vinculada ao BIH-D durante quatro semestres, mas cursou efetivamente apenas os dois primeiros. Sobre as razões para a desistência, ela diz:

Ficou puxado dar conta das três coisas. Eu não podia largar o estágio, porque era uma forma de eu me manter sem precisar ficar pedindo dinheiro a meus pais... [...] eles já pagavam o outro curso, né? E eu também não ia largar ele, porque eu já tava quase terminando. Aí eu deixei o BI, porque era mesmo minha última opção e eu não via futuro no projeto. [...]. Eu tranquei algumas matérias no primeiro semestre e me matriculei somente em duas no segundo e perdi. [...]. Depois eu fiquei pensando também, eu podia fazer vestibular logo direto para Administração. Era concorrido, mas eu achava que dava para passar.

O curso de Publicidade e Propaganda foi concluído em 2010 e Cíntia ingressou em 2012 na UFBA, em Administração. Neste novo curso, ela diz que conseguiu aproveitar algumas disciplinas optativas do BI e também da outra graduação, o que deveria adiantar a sua formatura.

5.4.3.2 *Turno noturno*

O BIH-N ofertou 300 vagas para ingresso no ano de 2009. Para essa quantidade de vagas, se inscreveram 1.410 candidatos. Foram preenchidas 295 delas. Dessas, em 2011-2, 60 estudantes se graduaram e 117 permaneciam matriculados. No semestre seguinte, haviam 105 estudantes inscritos em algum componente curricular.

Dos 118 estudantes enquadrados inicialmente como evadidos, sete haviam feito transferências internas e dois reingressaram posteriormente em um dos BI, resultando em 109

estudantes sem nenhum vínculo com esses cursos. Desse total de estudantes, 16,5% solicitaram desistência; 48,6% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 20,2% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos¹¹².

Nesse curso, a primeira estudante entrevistada foi Tereza. Ela possuía 41 anos ao ingressar no BI e o fez 22 anos após concluir o ensino médio em uma escola pública de Salvador. Era casada e seus pais, operários de uma fábrica de alimentos da cidade, estudaram apenas até a quarta série. Em virtude de um problema de saúde em uma das pernas, foi “encostada pelo INSS” e não podia realizar determinadas atividades. A possibilidade de ingressar em curso superior era tida como improvável: “Era coisa de jovem. Eu nessa idade era uma ousada querendo fazer uma faculdade.”. Ela soube do BI por um dos seus dois filhos, que também estudava na UFBA: “Aí eu resolvi me inscrever nisso. Nem sei como é que eu passei na prova. Eu estudei um pouco, mas tinha assunto de química, matemática e física que eu não sabia mais e não também não ia ter tempo de aprender. Quando meu filho viu o resultado e me contou, eu nem acreditei.”. Embora reconheça que já tivesse esquecido parte dos conteúdos aprendidos durante a formação na educação básica, Tereza assinala que “Naquele tempo, a escola pública era muito melhor do que é hoje. A gente aprendia mesmo ou então não passava. [...]. Hoje com essa coisa da *internet*, eu aprendi a mexer e me informo de tudo... acho que isso me ajudou a passar também.”.

A escolha de Tereza pelo BIH-N desponta como um desejo pessoal, sem implicações para sua vida profissional: “Depois que eu fiquei encostada, eu comecei a pensar nisso, porque era uma forma de me ocupar... [...] mas eu não sabia que faculdade fazer e também pagar para estudar, ia ficar apertado; não dava. Aí o BI era de graça.”. O ingresso na universidade foi marcado pelas dificuldades relacionadas à sua locomoção: “Nunca vi um lugar para ter tanta escada e tudo era longe, tinha que andar. Para ir na xerox tinha que subir e descer... pra mim, ficava mais difícil. Tinha dia que o elevador não funcionava.”.

Tereza permaneceu frequentando o BIH-N durante um ano. Ela foi jubilada por ter deixado de realizar a matrícula por mais de dois semestres. Ela diz que “entendia um pouco como funcionava, mas eram os colegas que me explicavam o que fazer. Eu pouco ia na sala onde os funcionários e os professores ficavam¹¹³, era muito cheio e tinha que esperar.”. Tereza também acrescenta que encontrou dificuldades para fazer sua matrícula para o segundo semestre: “Eu lembro que eu fiquei perdida... eu não sabia o que eu ia escolher, se

¹¹² Os 14,7% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

¹¹³ Tereza refere-se à Secretaria do IHAC.

eram somente as obrigatórias [...] não tinha ninguém pra me orientar nessa hora. Aí eu ficava ligando para um e para outro, pra alguém me ajudar.”.

Tereza aponta o motivo para a desistência do curso:

Na verdade, eu tive dificuldades de acompanhar as coisas. Eu já tinha deixado de estudar tem muito tempo né? Não tava mais no ritmo e hoje as coisas são diferentes [...]. Eu lia as coisas que os professores passavam, fazia tudo, mas na hora de fazer os trabalhos e as provas eu não sabia o que escrever [...] e tinha uma professora que eu acho que ela não tinha paciência com gente assim como eu, já de idade. [...] Aí eu comecei a tirar nota baixa e isso foi me desanimando [...] Eu perdi na maioria das matérias do primeiro semestre e no segundo também. Do meio pro fim, eu comecei a achar que aquele lugar não era para mim, deixa para quem é jovem, que ainda tem a cabeça fria... e eu também com essa perna pra lá e pra cá... não ia ter jeito [...] Aí eu larguei e não fui mais lá; nem sei como ficou minha vida, se eu tinha que dar baixa em alguma coisa.

Tereza, apesar de enaltecer a realização de um curso superior – “mas eu acho bonito quem é formado em faculdade... não vejo a hora dos meus meninos terminarem” – não voltou mais a estudar e assim como antes, cuida basicamente da vida cotidiana da sua casa.

O segundo estudante do BIH-N a ser entrevistado foi Marcelo. Ele ingressou no curso aos 18 anos, imediatamente após terminar o ensino médio. É filho de um empresário e de uma dona de casa. A sua formação escolar na educação básica foi em instituições particulares de Salvador e também ainda não havia trabalhado formalmente. O seu desempenho durante o ensino fundamental e médio foi tido como “Regular. Eu nunca fui um aluno assim tão bom... estudar nunca foi o meu forte”.

Marcelo conheceu o BI no curso pré-vestibular onde estudou, em paralelo ao último do ensino médio: “Eu não sabia direito o que eu queria fazer. Eu pensava entre Direito e Administração, mas não tinha certeza. Aí quando eu soube do BI no cursinho, que tinha na área de humanas e você não precisava escolher logo um curso, eu me inscrevi, porque eu ia ter tempo para decidir melhor.”. Segundo Marcelo, no momento em que se inscreveu no vestibular, as informações disponíveis sobre o formato de graduação em BI eram poucas: “Não tinha quase nada falando de como era o curso. A gente trocava muita informação pelo Orkut e no cursinho... as pessoas sabiam pouco e quase tudo era mais especulação do que verdade.”. E acrescenta que conhecia apenas algumas das características do curso: “Essa coisa de escolher as matérias e que depois podia fazer outro curso normal.”.

O ingresso na universidade foi cercado de dúvidas, principalmente em função do curso escolhido: “Era muito confuso no início... a gente não sabia direito quem procurar para conversar [na Secretaria]... ninguém sabia informar nada do BI.”. Aos poucos, Marcelo foi conseguindo obter mais informações através do CA do BIH, que começava a se formar: “Eu só vim entender a grade, a proposta do curso, quando o CA tomou mais a frente... mas o

primeiro semestre ainda foi meio no escuro.”. A partir dessa apropriação é que ele começou a traçar estratégias para escolha de componentes curriculares do CPL pretendido, que àquela altura, era Direito. Na matrícula para o segundo semestre, ele planejou cursar disciplinas integrantes daquele CPL: “Era uma forma de adiantar um pouco o curso e também de entrar na área, né?”. Porém, Marcelo conseguiu se inscrever em poucas disciplinas, por falta de vagas – “eles diziam que as vagas eram para Direito e que aluno do BI não podia pegar.”.

Marcelo também diz que o CA começava a pressionar as instâncias do IHAC quanto à divulgação dos critérios de migração para os CPL: “A gente queria saber como ia ser, porque se dependesse do score, tinha que estudar mais ou pegar matérias mais tranquilas.”. Nos dois semestres seguintes, as dificuldades para obtenção de vagas em Direito permaneciam: “Eu só consegui fazer acho que cinco matérias [...]. Nem no lixão¹¹⁴ a gente conseguia vaga. [...]. E também nada da gente saber como ia ser o CPL.”. A partir daí, Marcelo já expôs as causas para sua desistência que ocorreu no final do ano de 2010:

Eu vi que ia demorar muito fazer o BI e depois Direito. Tinha a Área de Concentração em Estudos Jurídicos, que já adiantava um pouco, mas para quem entrou em 2009, praticamente só consegui fazer as matérias de Direito na Área. Aí eu vi que tudo ia ser muito demorado; a Reitoria não aprovava como ia ser a mudança pro CPL, tinha esse problema das vagas [...] Eu resolvi fazer o vestibular para Direito [na UFBA] e ver o que dava. Aí graças a Deus eu passei e larguei o BI. Era mais seguro.”.

No momento da entrevista, Marcelo já estava na metade do curso de Direito: “Não vejo a hora de me formar e começar logo a trabalhar.”.

A terceira estudante entrevistada para o BIH-N foi Mônica. Ela tinha 28 anos ao ingressar no curso, solteira, sem filhos, é órfã de pai e a mãe é servidora pública do estado. Na época em que esteve matriculada no BIH-N, prestava serviços a empresas de publicidade, fazendo “eventos”. A escolha pelo BIH se deu após o ingresso em outros dois cursos de graduação – Administração e Psicologia – em instituições particulares, ambos sem conclusão: “Não me encontrei em nenhum deles.”. As séries da educação básica foram cursadas em escolas particulares de Feira de Santana¹¹⁵. A respeito desta formação, Mônica diz: “Estudar nunca foi a minha, mas também nunca perdi de ano.”.

Após desistir de dois cursos de graduação, Mônica ainda acreditava na importância de concluir um curso superior, porém não se sentia segura quanto às escolhas que havia feito anteriormente. No primeiro deles – Administração –, associado à mudança de Feira de

¹¹⁴ O estudante refere-se ao período final de ajuste das matrículas semestrais, momento em que todos os componentes onde existem vagas disponíveis são liberados para inscrição pelos alunos, independente do pertencimento do componente à sua grade curricular.

¹¹⁵ Município do interior da Bahia.

Santana para Salvador, teve dificuldades de adaptação à nova cidade e o curso também não correspondia às suas expectativas: “Eu sabia que gostava da área de humanas, mas não exatamente o quê... Administração abria vários caminhos para trabalhar, mas eu não me identificava com aquilo.”. Depois veio Psicologia: “Quando eu fazia ADM¹¹⁶, eu estudei umas coisas de recursos humanos e gostei um pouco... [...] Achei que em Psicologia eu podia desenvolver mais isso e trabalhar nessa área.”. Mas, assim como no curso anterior, Mônica também não se “identificou” com essa possibilidade e abandonou a formação.

O BIH despontou como uma possibilidade de voltar aos estudos, após conhecer o curso na *internet*: “Eu vi que a UFBA tava com uns cursos novos, aí eu fui ver e me interessei pelo BI, já que não tinha uma área específica. [...]. Eu podia escolher o curso depois.”. As aulas foram iniciadas com expectativa quanto ao novo formato de curso: “Por ser interdisciplinar, era diferente, porque a gente estudava de quase tudo e nem percebia [...] Só os professores que eram mais exigentes do que nas outras faculdades onde eu já tinha estudado; isso foi um grande choque.”.

A proposta de formação pelo BI foi compreendida aos poucos. Nesse aspecto, Mônica descreve: “Eu só vim entender melhor nas matrículas, porque o pessoal dizia em que a gente devia se matricular. [...]. Como eu estudava no noturno, quase não encontrava ninguém na Secretaria, então tinha coisa que só na matrícula mesmo para resolver, tipo essas coisas da grade, o CPL.”.

Sobre os motivos para a desistência do BIH-N, Mônica expõe que:

Eu até tava gostando do BI, mas eu me sentia perdida [...] eu não conseguia fazer uma grade com as matérias mais direcionadas para uma determinada área, sabe? Eu precisava de alguém que me orientasse melhor sobre o que cursar. É como se eu tivesse tudo na minha frente e não tivesse nada, entende? [...] Eu já estava no terceiro semestre de um curso de Humanidades e tinha feito mais coisas dos outros cursos, de Química, de Letras, Dicção¹¹⁷, de Música... [...] Eu não conseguia ver o que eu já tinha feito de humanas, nem tava me direcionando pra nada... Porque as obrigatórias, elas não iam servir pro CPL. [...] Eu comecei a me sentir cada vez mais perdida. Aí você começa a pensar na idade; eu já tava no meu terceiro curso e ainda sem saber direito o que eu queria da vida. Aí no terceiro semestre eu decidi largar e fazer vestibular de novo. Era um fardo, já. Eu me inscrevi para Comunicação [na UFBA, com habilitação em Produção em Comunicação e Cultura] e passei. Como eu já trabalhava com eventos, organização e tal, e gostava, eu acho que a minha era produção cultural mesmo. [...]. E no final disso tudo, eu me aproximei da UFBA pelo BI, né?

Mônica ingressou no curso de Comunicação, no ano de 2011 e até a realização da entrevista, se dizia satisfeita com escolha. A conclusão do curso era tida como certa e deveria acontecer em 2014 ou 2015.

¹¹⁶ A estudante refere-se ao curso de Administração.

¹¹⁷ A estudante refere-se a um componente curricular denominado “Dicção I”, ofertado pela Escola de Teatro.

5.4.4 Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

5.4.4.1 *Turno noturno*

O BIS-N ofertou 100 vagas para ingresso no ano de 2009. A relação candidato/vaga no processo seletivo ficou em 10,4, a maior dentre os BI. Essa taxa se assemelhava a cursos de graduação tradicionais da Universidade, na mesma área, já bem consolidados do ponto de vista do reconhecimento público de sua oferta, a exemplo de Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Odontologia, dentre outros. O BIS-N também foi o único curso da modalidade BI que preencheu todas as vagas ofertadas no processo seletivo. Das 100 vagas ocupadas, ao final do semestre 2011-2, 52 estudantes haviam se graduado e seis permaneciam matriculados. Em 2012-1, desses seis estudantes matriculados, três estavam inscritos em algum componente curricular.

O BIS-N foi o curso com a maior taxa percentual de evasão – 42,0% – e também o que possuiu a maior taxa de diplomação – 52,0% dos ingressantes – dentre os BI analisados neste estudo, considerando a quantidade de formandos no tempo mínimo de duração, que é de três anos. Essas duas características refletem que, no BIS-N, os desligamentos do curso aconteceram essencialmente no período 2009 – 2011, assim como as conclusões. Isto significa que uma quantidade mínima de estudantes ficou retida.

Dos 42 estudantes enquadrados inicialmente como evadidos, três haviam feito transferências internas e dois reingressaram posteriormente em um dos BI, resultando em 37 estudantes sem nenhum vínculo com esses cursos. Desse total de estudantes, 62,2% solicitaram desistência; 29,7% deixaram de realizar a inscrição em disciplinas por dois semestres e 5,4% foram reprovados em todas as disciplinas por dois períodos¹¹⁸.

O primeiro estudante entrevistado foi Fábio. Ele tinha 24 anos ao ingressar no BIS-N, era solteiro, não trabalhava e é filho de um comerciante e de uma funcionária pública. Sua permanência em Salvador resultava do auxílio dos seus pais e, nesta cidade, ele morava na casa de parentes, em um bairro popular e distante do *campus* universitário. Estudou em escolas públicas do interior do estado, condição em que enxerga atributos favoráveis à sua trajetória no ensino superior: “Escola pública do interior tem seus problemas... tinha matéria que o professor era formado em outro curso [...] mas, foi por ter estudado em escola pública

¹¹⁸ Os 2,7% restantes contemplam as matrículas encerradas por infração simultânea a dois ou mais incisos do REG.

que eu acho que consegui passar na UFBA e depois na [IES particular de Salvador].”, referindo-se ao Programa de Ações Afirmativas da UFBA e ao Prouni.

No tempo decorrido entre o término do ensino médio e o ingresso no ensino superior, Fábio trabalhou em sua cidade natal, no hospital do município. No final do ano de 2008, ele mudou-se para Salvador, com o objetivo de “trabalhar e fazer uma faculdade. [...]. Lá na minha cidade não tinha universidade perto e não era fácil conseguir emprego bom.”.

Fábio conheceu o BI por meio da *internet* e a escolha pelo BIS manteve relação com suas aptidões no campo da Saúde: “Lá no interior eu tinha feito um curso técnico de enfermagem... e eu sempre gostei de trabalhar nessa área.”. Eram poucas as informações que ele dispunha sobre o BI no momento em que fez a inscrição no vestibular: “Eu só sabia que podia mudar para outro curso depois e que o aluno escolhia o que estudar.”.

O ingresso na universidade foi confrontado com o desafio de se manter em Salvador apenas com o dinheiro que seus pais lhe enviavam mensalmente. A possibilidade de trabalhar em paralelo aos estudos também lhe representava uma ameaça: “O dinheiro era pouco; não dava pra tudo. Tinha que fazer um sacrifício aqui e outro ali. [...]. Só de passagem eu gastava uma boa parte. [...]. Eu queria procurar um emprego, mas eu também pensava, se eu trabalhar, vai ser difícil estudar; eu não vou conseguir.”. As primeiras semanas de aula foram tidas como as mais difíceis: “Eu não conhecia ninguém; era tudo novo. Eu ficava rodando, procurando sala, procurando professor... foi difícil no início”.

A sua principal fonte de informações sobre o curso após o ingresso na universidade era a Secretaria: “Volta e meia eu ia lá, mas às vezes não tinha ninguém à noite. [...]. Como o BI era mais complicado de entender, a gente tinha que procurar eles ou então os professores para tirar dúvidas.”.

Fábio permaneceu vinculado ao BIS-N por um ano e frequentou apenas um semestre. , Ele descreve o desligamento do curso da seguinte maneira:

Eu fui vendo que eu tinha que arrumar um emprego, porque o dinheiro não dava para me manter em Salvador. Se eu ainda morasse mais perto da UFBA, já dava para economizar um pouco, mas eu morava longe demais. E ainda tinha as xeroxes para fazer... não dava de jeito nenhum. [...]. Aí me disseram para eu procurar a PROAE¹¹⁹, que eles davam auxílio. Eu fui lá, mas já tinha passado a data do Edital para fazer o cadastro. [...]. Aí não teve jeito; eu tive mesmo que largar e ir procurar um emprego. [...]. Eu comecei trabalhar uns dois meses depois no laboratório e pelo menos eu consegui ficar aqui em Salvador.

¹¹⁹ Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, órgão institucional responsável pelo apoio às necessidades assistenciais dos estudantes.

No ano seguinte – 2010 –, Fábio ingressou novamente em curso de graduação em uma IES particular de Salvador. A escolha foi por Fisioterapia – “Era bom porque eu já ia ter uma profissão certa, né? No meu caso, eu não podia esperar.” –. Ele também acrescenta: “Eu consegui por causa do Prouni. Eu fiz o ENEM e o dinheiro que eu ganhava dava para poder concorrer, porque eu não ganhava tanto assim. [...]. A outra faculdade exigiu que eu cancelasse a minha vaga na UFBA.”. A bolsa obtida através desse Programa foi integral e apesar da preocupação para conseguir um emprego já ter sido superada, Fábio expôs outros desafios: “Trabalhar e estudar não é fácil. Tem que ter muita disciplina. Mas eu já passei por tanta coisa, que eu nem penso em desistir de nenhum dos dois.”.

A segunda estudante entrevistada foi Vilma. Ela ingressou no BIS-N imediatamente após terminar o ensino médio, aos 18 anos. Era solteira, filha de um engenheiro e de uma advogada, e não trabalhava. Na educação básica, ela assim descreve seu desempenho: “Eu era uma aluna comportada e tirava notas boas.”. Seus estudos foram realizados em escolas particulares de Salvador. Vilma conheceu o BI no colégio onde concluiu o ensino médio, por meio de professores: “Minha vontade sempre foi fazer Medicina e como do BI a gente podia mudar para outro curso depois, todo mundo dizia que ia ser mais fácil entrar pelo BI.”. A escolha pelo BIS-N, estava, portanto, definida em função do desejo de ingressar futuramente no curso de Medicina da UFBA.

O ingresso na universidade, assim como para os outros alunos entrevistados, também foi cercado por muitas dúvidas e dificuldades, especialmente por ser uma aluna do BI: “Ninguém sabia informar quase nada. Para achar as salas eu tive que dar muitas voltas.”. Superados esses desafios iniciais, Vilma começou a projetar a ideia de “ir para Medicina depois do BI”. Para tanto, ela organizava suas matrículas semestrais tentando incluir componentes curriculares daquele curso: “Mas toda matrícula era a mesma coisa: Medicina não liberava vaga para aluno do BI, porque Medicina era contra o BI.”.

Tendo em vista seu objetivo específico de ingresso em Medicina, Vilma passou a conhecer profundamente a matriz curricular do BIS: “Eu sabia já a grade toda, porque onde desse, eu tentava encaixar alguma matéria de Medicina.”. Como a migração para CPL após o BI ainda não estava definida, ela também utilizava meios que facilitassem ter um bom desempenho acadêmico: “As matérias que eram de cultura¹²⁰ a gente pegava tipo “dicção”, “teatro”, “letras”... tinha também as de “psicologia”¹²¹, que dava para ficar com um score

¹²⁰ No caso do BIS, as “Culturas” são os componentes das áreas de Humanidades e de Artes.

¹²¹ Ao citar esses cursos, a estudante está se referindo às Unidades Universitárias que os sediam.

maior.”. Apesar dessa concentração de esforços, nem sempre os objetivos eram alcançados: “Às vezes faltava vaga e de Medicina a gente nunca conseguiu nada.”.

Vilma permaneceu frequentando o BIS-N durante um ano e meio, até que decidiu solicitar desistência. Ela narra os motivos da seguinte maneira:

Bom, no fundo foram vários motivos, né? Primeiro, que como Medicina era contra o BI, a gente não tinha como adiantar nenhuma disciplina [...] e o curso [de Medicina] dura cinco anos, ia ser muito tempo estudando, quase dez anos ao todo; segundo, porque ninguém sabia como ia ser a mudança para o CPL. A gente já tava achando que não ia ser somente pelo score, então não adiantava ter somente um score alto e tá fazendo um curso no escuro, sem nem saber qual a regra para mudar. E também muita gente do BI Saúde só queria Medicina; a concorrência era alta. Aí eu fui me chateando com o BI e decidi estudar de novo para o vestibular da UFBA e da [IES particular de Salvador], pra Medicina. Eu estudei muito, tive que revisar tudo [...] mas passei no da [IES particular]. No da UFBA eu perdi na segunda fase. Aí eu pedi desistência do BI.

Vilma finalmente ingressou no curso de Medicina a partir do ano de 2011, embora a instituição não seja exatamente a que ela desejou: “A UFBA tem um nome, né? [...]. E meu pai até hoje briga comigo, por eu ter saído da UFBA e ter ido pra uma faculdade particular”.

5.5 DISCUSSÃO

A partir da realização das entrevistas, é possível compreender melhor as razões apresentadas pelos estudantes para o abandono e a desistência dos estudos nos Bacharelados Interdisciplinares. A sistematização de temas comuns às falas dos entrevistados permitiu reunir os motivos para a evasão em categorias amplas mas não excludentes entre si, como veremos a seguir.

5.5.1 A articulação Bacharelado Interdisciplinar – Cursos de Progressão Linear

Nesta categoria, encontram-se as razões mais voltadas para o funcionamento da universidade após a implantação dos BI. A ausência de vagas em componentes curriculares específicos, cuja oferta deveria ser realizada por unidades de ensino que não o IHAC; a pouca articulação entre os BI e os CPL, notadamente pela inexistência da formação em ciclos, e o estabelecimento tardio dos critérios para ingresso nesses CPL, são os eixos preponderantes nos discursos de alguns estudantes.

Suzane (BIA-D), por exemplo, descreve que “[...] no BI eu nunca conseguia matéria da EBA. Era um sufoco. O pessoal do Colegiado dizia que era para ir no Colegiado de *Design* pedir vaga, eu ia, mas não conseguia, era muito ruim [...]”, percepção que também é

evidenciada por Fernanda (BIC-N): “[...] nunca tinha vaga das matérias que eu queria na matrícula. Eu ia lá [na Faculdade de Arquitetura] várias vezes e nunca aparecia vaga. [...] chegava lá não tinha ninguém, ou então não tinha mais vaga ou não queriam liberar, eu não sei...”. Marcelo (BIH-N) também evidencia a carência de vagas, mesmo diante da implantação da Área de Concentração em Estudos Jurídicos, o que anteciparia parte da formação em Direito para os alunos do BIH: “Tinha a Área de Concentração em Estudos Jurídicos, que já adiantava um pouco, mas para quem entrou em 2009, praticamente só conseguiu fazer as matérias de Direito na Área [...] tinha esse problema das vagas [...]”. Vilma (BIS-N), dedicada a ingressar futuramente no curso de Medicina, também expõe as dificuldades em cumprir o currículo de uma maneira mais racional, driblando a ausência dos dois ciclos de formação e tentando encurtar o período de vínculo com a universidade: “[...] como Medicina era contra o BI, a gente não tinha como adiantar nenhuma disciplina [...] e o curso [de Medicina] dura cinco anos, ia ser muito tempo estudando, quase dez anos ao todo [...]”.

Uma característica comum entre estes quatro estudantes é a identificação com um curso profissionalizante logo muito cedo, alguns em torno dos primeiros semestres do BI ou mesmo antes do ingresso na universidade. Esse comportamento caracterizou uma tentativa de aproximação desses cursos via BI, que se confrontou com as limitações para obtenção de vagas. A partir dessa dificuldade para cursar componentes curriculares dos CPL de interesse, novas limitações são apontadas pelos estudantes, a exemplo da falta de articulação entre os BI e os CPL. Essa constatação se dá basicamente pela percepção do tempo necessário para concluir o BI e a formação profissionalizante no CPL. As circunstâncias são descritas por Suzane (BIA-D) “[...] quando eu entrasse em *Design*, não ia poder aproveitar nada [...]”, por Fernanda (BIC-N) “eu ia fazer o BI todo sem ter nada de Arquitetura, aí quando eu entrasse, ia ter que ficar mais quatro, cinco anos, era muito tempo.”, por Bruno (BIC-N) “Eu achei meio confusa a ideia de fazer o BI e depois fazer outro curso. Era muito tempo estudando... Tem uma hora que a gente pensa no futuro e vê que é muito tempo. [...] Eu acho que se já estivesse organizado com os outros cursos desde o início, ia dar certo. Mas assim, solto, era perda de tempo, pelo menos pra mim, né? [...]”, por Marcelo (BIH-N) “Eu vi que ia demorar muito fazer o BI e depois Direito.”, e também por Vilma (BIS-N) “[...] o curso [de Medicina] dura cinco anos, ia ser muito tempo estudando, quase dez anos ao todo [...]”.

É também a partir do direcionamento para um CPL específico que os estudantes passam a destacar a lentidão por parte da universidade em discutir e aprovar os critérios de transição BI – CPL. Quatro estudantes apontaram essa indefinição. É o caso de Fernanda (BIC-N) “[...] e também a mudança pro CPL, ninguém sabia como ia ser. Uns diziam que ia

ser pelo escore, ou então que ia ser uma prova tipo vestibular interno, mas no fundo a gente não tinha nada garantido.”, de Adriano (BIC-N) “[...] todo mundo começou a perguntar aos professores e na Secretaria como seria para entrar nos outros cursos depois e ninguém sabia de nada direito. Uns diziam que ia fazer prova, outros que ia ser pelo escore; era a maior dúvida. [...] todo mundo começava a ficar meio indignado, vinha o CA também para cobrar as coisas, mas não se tinha certeza de quase nada.”, de Marcelo (BIH-N) “[...] a Reitoria não aprovava como ia ser a mudança pro CPL [...]”, e de Vilma (BIS-N) “[...] porque ninguém sabia como ia ser a mudança para o CPL. A gente já tava achando que não ia ser somente pelo escore [...]”.

Como havia a suposição de que os critérios de transição BI-CPL considerassem a trajetória de formação e o desempenho acadêmico no BI para a seleção dos ingressantes, era importante conhecê-los previamente, para definir estratégias que resultassem em maiores chances de sucesso na migração. Vilma (BIS-N), aspirante ao curso de Medicina, evidencia essa necessidade: “[...] então não adiantava ter somente um escore alto e tá fazendo um curso no escuro, sem nem saber qual a regra para mudar.”.

Essas razões apresentadas pelos estudantes se configuram de uma maneira progressiva, obedecendo uma ordem linear para os acontecimentos. O ingresso posterior em um CPL, finalidade trabalhada pelos estudantes durante o BI, era uma das características mais conhecidas desses cursos, ao escolherem este tipo de formação “[...] a gente podia mudar para outro curso depois, todo mundo dizia que ia ser mais fácil entrar pelo BI.”, descreve Vilma (BIS-N), ao explicar a sua aproximação aos BI.

A capacidade dos estudantes em compreender a matriz curricular dos cursos e em perceber as dificuldades para o cumprimento de determinado objetivo a partir do ingresso nos BI, mantém relação o que Coulon (2008, p. 32) denomina como “tempo da afiliação”. Esse autor, ao se debruçar sobre a investigação da entrada na vida universitária, define esse tempo como a fase de interpretação das regras que cercam o funcionamento cotidiano da instituição, momento em que o estudante já é capaz de manejá-las ou mesmo de transgredi-las a seu favor. Essa constatação ganha ênfase também ao percebermos que a mobilidade interna entre os BI ganha mais adeptos após a definição dos critérios para ingresso nos CPL. Evitando a desistência dos Bacharelados Interdisciplinares, os estudantes passaram a mudar de área dentro desta modalidade de curso, como forma de elevar ou mesmo de tornar possível sua chance de ingresso em um CPL.

5.5.2 O currículo dos Bacharelados Interdisciplinares em prática

Nesta categoria, concentram-se os depoimentos estudantes que apontaram as características dos currículos dos BI como fatores para a desistência nesta modalidade de curso. Os motivos preponderantes são a ausência de orientação acadêmica e profissional e a formação promovida pelos BI, frente à quantidade de componentes de natureza optativa nesses cursos.

André (BIA-D), por exemplo, cuja intenção era fazer estudos na área de Cinema, aponta que “[...] quando começaram a falar, ia ter mesmo Cinema, mas aí era só um ano e meio estudando e eu achei pouco”. Esse discurso faz referência à formação acadêmica promovida pela Área de Concentração em Cinema e Audiovisual, julgada pelo estudante como insuficiente para apreender os conteúdos previstos. Sérgio (BIA-N) também aponta uma frustração em relação ao seu desejo de ampliar seus conhecimentos em Música: “E depois resultou que eu não vi foi nada de Música, porque o lugar onde funcionava o curso era só de dia e eu trabalho né?”, evidenciando que, no caso do BIA, nem todos componentes curriculares afins ao seu BI eram ofertados no turno noturno. Fernanda (BIC-N), num discurso que se alinha ao de Adriano, também do BIC-N, descreve que “[...] eu ia fazer o BI todo sem ter nada de Arquitetura [...]”, sinalizando que a matriz curricular do BIC não alcançava todos os CPL relacionados ao seu curso. Adriano, após refletir sobre o curso de maneira mais incisiva e abrangente, traz novos elementos a essa compreensão:

[...] Mas nisso tudo eu ficava pensando, cadê as coisas de Ciência e Tecnologia, que era minha vontade de fazer? As aulas eram somente nas salas, só de teoria, às vezes o professor de [o estudante cita o nome de um componente curricular] passava uns vídeos, levava uns modelos para sala, mas só ficava naquilo e eu achava pouco. [...] vi que tinha pouca matéria obrigatória; o resto era optativa, que a gente ia escolhendo. Eu achava aquilo meio pouco, sabe, um curso de Ciência e Tecnologia era para ter mais matérias da área. [...] Eu pensava, como é que vamos dar conta de tudo só com essas matérias? As outras, as optativas, como é que eu ia saber o que cursar? Era muito solto [...].

Cíntia (BIH-D), ao estabelecer uma escala de prioridades para seu cotidiano e colocar o BIH em última posição nessa escala, também diz que “[...] eu não via futuro no projeto.”, sugerindo fragilidades na formação ou mesmo na manutenção desses cursos na universidade. E Mônica (BIH-N), após duas experiências anteriores em cursos de graduação, também descreve sua insegurança quanto ao exercício da autonomia no currículo do BIH: “[...] Eu já estava no terceiro semestre de um curso de Humanidades e tinha feito mais coisas dos outros

cursos, de Química, de Letras, Dicção, de Música... [...] Eu não conseguia ver o que eu já tinha feito de humanas, nem tava me direcionando pra nada...”.

Todos esses discursos apontam para uma percepção de que a formação proporcionada pelos BI não criava necessariamente uma identidade acerca das áreas desses cursos. Uma das razões para isso é assinalada pela ausência de orientações direcionadas para a escolha de componentes curriculares e para o percurso acadêmico, visando o ingresso futuro em um CPL. Adriano (BIC-N), por exemplo, diz: “[...] As outras, as optativas, como é que eu ia saber o que cursar? Era muito solto [...]”. Já Mônica descreve que: “[...] eu me sentia perdida [...] eu não conseguia fazer uma grade com as matérias mais direcionadas para uma determinada área, sabe? Eu precisava de alguém que me orientasse melhor sobre o que cursar. É como se eu tivesse tudo na minha frente e não tivesse nada, entende? [...] Eu comecei a me sentir cada vez mais perdida.”.

As percepções registradas pelos estudantes assinalam que um dos itens presentes nos Projetos Pedagógicos dos BI, o “Eixo Orientação Profissional”, não chegou a ser experimentado por estes estudantes. A ausência de profissionais responsáveis pela ativação prática desse Eixo é então apontada como um dos fatores que ensejaram a escolha por opções curriculares com itinerários previamente definidos. Os estudantes também dizem que as fontes de informação mais utilizadas sobre os cursos eram os próprios colegas, a Secretaria do Instituto ou, eventualmente, os professores. No caso da Secretaria, por exemplo, as dúvidas solucionadas giravam em torno de aspectos administrativos dos cursos e de assuntos burocráticos do cotidiano da instituição. As informações obtidas com os colegas, embora estes se caracterizassem como uma importante rede de apoio, não eram necessariamente verdadeiras e por vezes consistiam em boatos.

Ao sublinharem a ausência de uma orientação voltada para o percurso acadêmico ao longo do BI, os estudantes sinalizam, mais uma vez, o propósito central de chegar até um CPL, considerando implicitamente que somente esses cursos é que lhes garantiriam melhores oportunidades no mundo do trabalho. A possibilidade de concluir o BI e a partir disso dedicar-se a uma atividade profissional não foi evocada por nenhum dos estudantes entrevistados. Como observa Charlot (2009), para muitos estudantes, a instituição “[...] só faz sentido se fizer referência a uma ‘boa profissão’, e não somente a saberes e competências que se podem ali adquirir” e também que “[...] a lógica dos alunos continua a ser a de que os estudos devem permitir ter uma boa profissão no futuro.” (CHARLOT, 2009, p.32, grifos do autor).

Embora apontem limitações para o formato de graduação em BI, os estudantes eventualmente utilizaram expressões que enaltecem esses cursos. Suzane (BIA-D), ao se referir ao corpo docente dos BI, diz “[...] Só que no BI as aulas eram diferentes, os professores eram mais abertos, sabe?”. E sobre a UFBA, ela observa que “ah, a UFBA tinha um nome, né? E tem [...], mas passar na UFBA era bom, porque era de graça [...]”. Fernanda (BIC-N) também ressaltou a sua impressão sobre o BI: “Eu achava boa a ideia do projeto [...]”. Mônica (BIH-N) acompanha o pensamento de Fernanda: “Eu até tava gostando do BI [...] E no final disso tudo, eu me aproximei da UFBA pelo BI, né?”. Esses depoimentos sinalizam que a escolha pelos BI foi referendada pelo fato deles estarem sediados na UFBA, enquanto instituição federal de ensino.

As questões trazidas por estes estudantes se relacionam com as observações feitas por Ribeiro (2003). Ao partir para outro ângulo de análise do fenômeno da evasão, o autor conclui que o abandono de um curso superior pode referir-se à disfunção no seu funcionamento e sugere “ver qual problema está tendo aquele curso no qual ocorre maior evasão. Estarão as aulas sendo mal ministradas, será o programa ruim ou superado? Ou – razões que não culpam o curso – faltarão equipamentos, desconhecirão os vestibulandos em que consiste aquela carreira? (RIBEIRO, 2003, p. 43). A escolha destes estudantes por modalidades tradicionais de formação apontam que os cursos vinculados a carreiras profissionais ainda têm preferência sobre os BI.

5.5.3 Aspectos socioeconômicos e de baixo desempenho acadêmico

Nesse bloco, estão incluídas as situações de abandono caracterizadas por dificuldades socioeconômicas e pelo baixo desempenho acadêmico dos estudantes. André (BIA-D), embora descreva a formação promovida pelo BIA e pela Área de Concentração em Cinema e Audiovisual como “era só um ano e meio estudando e eu achei pouco [...]”, também registra que foi necessário trancar o curso por um semestre, em virtude de compromissos profissionais e pela sua condição de “pai de família”: “tinha que trabalhar para cobrir as despesas de casa, né?”.

Fábio (BIS-N), também assinala fatores relacionados às dificuldades de se manter no curso, em função dos custos financeiros. Sua condição de recém-chegado à cidade de Salvador e sem uma infraestrutura que lhe garantisse a continuidade dos estudos pôs em risco a permanência no BIS-N: “Eu fui vendo que eu tinha que arrumar um emprego, porque o dinheiro não dava para me manter em Salvador. Se eu ainda morasse mais perto da UFBA, já

dava para economizar um pouco, mas eu morava longe demais. E ainda tinha as xeroxes para fazer... não dava de jeito nenhum. [...]”. A busca por auxílio institucional não lhe rendeu nenhuma expectativa de permanência, em função da concessão dos benefícios estar atrelada a prazos de inscrição pouco acessíveis aos calouros. Em virtude da impossibilidade de continuar os estudos, Fábio desistiu do BIS-N, dedicando-se à busca por um emprego.

Numa outra perspectiva, dois estudantes evidenciaram dificuldades de acompanhamento, com êxito, das tarefas acadêmicas. Sérgio (BIA-N), por exemplo, descreve que “[...] não entendia direito as coisas que tinha para estudar. Os professores mandavam a gente ler as apostilas, eu lia, mas não conseguia entender. Na hora de discutir na sala, o que eu tinha entendido era diferente dos outros. [...] eu não consegui dar conta das coisas.”. A ausência de um objetivo relacionado à conclusão do BIA e uma aparente acomodação profissional também assinalavam poucas intenções na continuidade dos estudos: “[...] eu pensava, eu já tenho meu trabalho, não preciso mais ficar esquentando a cabeça com essas coisas.”. As rotinas associadas ao seu cotidiano, somadas ao ofício de estudante lhe representavam mais um obstáculo: “Tinha que trabalhar e ainda chegar cansado pra ir pra faculdade de noite, pegar ônibus, era complicado.”. Tereza (BIH-N) também descreve as dificuldades para acompanhamento das atividades do curso: “Eu lia as coisas que os professores passavam, fazia tudo, mas na hora de fazer os trabalhos e as provas eu não sabia o que escrever [...] Do meio pro fim, eu comecei a achar que aquele lugar não era para mim, deixa para quem é jovem, que ainda tem a cabeça fria...”. A partir dessas autoconstatações, o baixo rendimento desses estudantes também motivaram a desistência: “[...] Aí eu comecei a tirar nota baixa e isso foi me desanimando [...] Eu perdi na maioria das matérias do primeiro semestre e no segundo também.”, diz Tereza (BIH-N), e “Teve uma matéria que a professora pediu para fazer um texto e eu tive muita dificuldade [...]. Na hora que ela entregou, eu tirei, eu acho que foi 2,0 e valia dez. Aí eu fui desanimando porque eu não tava dando conta de estudar.”, diz Sérgio (BIA-N).

Para Sérgio (BIA-N) e Tereza (BIH-N), o tempo transcorrido entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior os distanciou das atividades escolares, o que resultou em limitações para cumprir as exigências acadêmicas. A este respeito, diz Tereza: “Eu já tinha deixado de estudar tem muito tempo né? Não tava mais no ritmo e hoje as coisas são diferentes...”, o que também evidencia um novo desafio para as instituições de ensino, dada a atual heterogeneidade no perfil dos estudantes: “[...] tinha uma professora que eu acho que ela não tinha paciência com gente assim como eu, já de idade.”.

Como observa Trow (2005), a chegada desses “estudantes não tradicionais” – aqueles que, por exemplo, partilham seu tempo entre jornada de estudos, trabalho e família; que desenvolvem seus estudos fora da idade-série esperada, dentre outras situações – ao ensino superior representam desafios para os quais as instituições de ensino ainda não estão preparadas para lidar.

5.5.4 Para além das categorizações...

A mobilidade (RISTOFF, 1999) decorrente do trânsito de estudantes pelo ensino superior passa a adquirir maior visibilidade a partir da expansão do número de instituições e de cursos pelo país, assim como pela criação de novos formatos de cursos, com diferentes terminalidades e em campos inovadores de atuação. A intensa circulação de informações, no estágio de desenvolvimento em que nos encontramos, vem despertar o interesse na descoberta por novas áreas de atuação, inserindo os sujeitos em contextos múltiplos e simultâneos, como também o mundo do trabalho demanda novas habilidades e competências para determinadas colocações profissionais. Considerando ainda a adoção de mecanismos padronizados de seleção para ingresso, a exemplo do Sisu e do Prouni, a experimentação e o trânsito de estudantes pelo ensino superior passam a ser sutilmente impulsionados, resultando numa aparente evasão de estudantes. A própria organização do ensino superior também facilita o exercício desse trânsito, isto é, após o ingresso em determinado curso, a transferência para outro é menos desgastante do que a submissão a um novo processo seletivo, como igualmente o aproveitamento de estudos pode diminuir o tempo de formação no novo curso escolhido. Essas características ganham ainda mais relevo ao consideramos que a educação superior é destinada a indivíduos a caminho da vida adulta (ou mesmo adultos), etapa em que já usufruem de uma maior liberdade de escolha e também de autonomia para a tomada de decisões (VIEIRA, 2007), atributos estes valorizados socialmente e que expressam a capacidade de lidar com incertezas numa fase da vida em que as escolhas estão sempre sujeitas a mudanças.

As situações evidenciadas, a despeito de poucas exceções, a partir da escuta dos estudantes que se voluntariaram a participar desta pesquisa, ilustram as compreensões apresentadas por Ristoff (1999) e por Vieira (2007). A passagem pelo BI, seguida do ingresso em outro curso da educação superior, alguns deles inclusive na própria UFBA, demonstram que a expansão desse sistema, nos últimos anos, permite um trânsito entre opções curriculares, marcado pela experimentação e por uma busca por certezas quanto ao futuro

profissional. É a situação descrita por Cíntia (BIH-N), por exemplo, ao frequentar outro curso de graduação, participar de um estágio e também ser aluna do BI, o que a obrigava a estabelecer uma escala de prioridades, resultando no descarte de uma vaga numa instituição pública de ensino: “Ficou puxado dar conta das três coisas. [...]. Aí eu deixei o BI, porque era mesmo minha última opção [...]”, para, em seguida, frequentar outro curso da UFBA. Também Mônica (BIH-N), após duas experiências sucessivas em cursos de graduação – “não me encontrei em nenhum deles” – chega a um terceiro – “[...] não tinha uma área específica [...] eu podia escolher o curso depois” –, ainda sem certezas quanto às suas aptidões... e a um quarto – “eu decidi largar e fazer vestibular de novo. Era um fardo já.” –, esse dado como certo: “[...] Como eu já trabalhava com eventos, organização e tal, e gostava, eu acho que a minha era produção cultural mesmo.”. A configuração trazida por Fábio (BIS-N), cuja compreensão inicial ensejaria como improvável o reingresso num curso superior, também demonstra que mesmo situações adversas podem ser superadas: “Eu fui vendo que eu tinha que arrumar um emprego, porque o dinheiro não dava para me manter em Salvador [...] Em 2010, eu comecei a fazer [o curso de] Fisioterapia, pelo Prouni [...] a bolsa é integral, 100% [...] Trabalhar e estudar não é fácil. Tem que ter muita disciplina. Mas eu já passei por tanta coisa, que eu nem penso em desistir de nenhum dos dois.”.

É importante também observar a condição exposta por Tereza (BIH-N), evidenciada pela sua condição física, com dificuldades de locomoção, e para a qual boa parte das instituições ainda não estão preparadas para lidar. A construção dos prédios, muitos deles concebidos décadas atrás, não levou em consideração as condições de acessibilidade que facilitem o livre trânsito de pessoas com deficiência e que necessitam de atendimento especial. Da mesma forma, a capacitação de servidores técnico-administrativos e docentes para atendimento a este público ainda é insipiente.

Uma atualização da Tabela 1 (seção 5.2) foi feita no mês de novembro/2013 e pode ser conferida a seguir:

Tabela 3 - Dados sobre a oferta e a ocupação de vagas nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, *campus* Salvador, no ano de 2013 (turma 2009)

Curso	Turno	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas no Processo Seletivo (1)	Vagas ocupadas em 2013-2 (2)	Vagas com estudantes inscritos em 2013.2 (3)	Vagas com estudantes graduados	Evasão (E ₂₀₀₉) (%)
BI em Artes	Diurno	100	82	19	12	27	43,9
	Noturno	200	157	56	40	44	36,3
	Total:	300	239	75	52	71	38,9
BI em Ciência e Tecnologia	Noturno	100	96	19	9	44	34,4
	Total:	100	96	19	9	44	34,4
BI em Humanidades	Diurno	100	94	18	13	44	34,0
	Noturno	300	295	47	24	121	43,1
	Total:	400	389	65	37	165	40,9
BI em Saúde	Noturno	100	100	3	2	54	43,0
	Total:	100	100	3	2	54	43,0
Total Geral:		900	824	162	100	334	39,8

Fonte: SIAC – Sistema Acadêmico/UFBA; Módulo Colegiado. Acesso em 21 nov. 2013. Elaboração do autor.

Nota: (1) Vagas ocupadas no ato da matrícula na universidade, no ingresso do aluno;

(2) Número de alunos ativos no semestre 2013-2 (após colações de grau, cancelamentos de matrícula, desistências oficiais de curso, jubilações, etc.); engloba todos os alunos em situação regular e os que já atingiram parcialmente os critérios para jubilação;

(3) Alunos com matrícula em componentes curriculares em 2013-2.

Os novos dados da ocupação de vagas revelam que houve um ligeiro aumento na taxa de evasão para alguns cursos (BIA-D, BIC-N, BIH-N e BIS-N). A retenção, embora tenha reduzido em cerca de 46,0% entre 2012 e 2013, ainda é um valor significativo, considerando que os estudantes atualmente matriculados completaram aproximadamente cinco anos de vínculo com a instituição.

Ao final de 2013, o curso com a maior taxa de evasão era o BIA-D (43,9%) e o menor, BIH-D (34,0%), embora esses percentuais estivessem bem próximos dos verificados para os demais cursos. A variação negativa da taxa em alguns cursos pode ter sido motivada pela reintegração de alunos, a pedido, à instituição. A maior taxa de diplomação estava no BIS-N (54,0%) e a menor, no BIA-N (28,0%). Uma observação importante é que, das 162 vagas ainda ocupadas em 2013, 61,7% correspondiam a estudantes inscritos em componentes curriculares, o que por hipótese, permite afirmar que eles estão a caminho da diplomação no seu curso.

Mantendo-se equilibrada a quantidade de estudantes ativos nos cursos, isto é, não sendo registrados eventuais casos de reintegração, um acréscimo no número de formandos

não implicará na redução das taxas de evasão. Isto acontece porque a figuração de um aluno na condição de “ativo” ou de “graduado” não interfere no cálculo, isto é, estar em qualquer uma dessas categorias não resulta em evasão para o curso, de acordo com a metodologia utilizada para o cálculo neste estudo.

Outro aspecto a ser observado é que, ao final de 2011, três anos após o ingresso nos BI, apenas 208 estudantes haviam se graduado. Em 2013, esse valor aumentou para 334, com um acréscimo percentual de 60,6%, com indícios de crescimento posterior. O uso de metodologias que utilizam a duração do curso como referência para o cálculo da evasão permitiria considerar que esses 126 estudantes, mesmo diplomados, não teriam concluído seus estudos. Obviamente, não se trata de empregar uma metodologia que diminua ou que potencialize os indicadores relacionados ao desempenho dos cursos e das instituições, mas sim, de utilizar métodos que representem com fidedignidade o que de fato acontece no cotidiano do ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui relatado teve como tema central a evasão em uma determinada modalidade de cursos de graduação da educação superior e procurou ampliar a compreensão que temos sobre esse fenômeno conhecido do mundo da educação. Embora não esteja concentrado especialmente no ensino superior e tampouco seja uma característica exclusiva do sistema educacional brasileiro, o abandono e a desistência de cursos de graduação trazem implicações diversas para o desenvolvimento e o futuro do país e está entre os grandes desafios que a educação deve enfrentar.

A partir da análise dos dados disponibilizados pelo MEC e pelo IBGE, percebemos que a realidade da educação superior brasileira apresenta contrastes em diversos aspectos. Com uma crescente população apta – ou em vias de tornar-se – para o ingresso em um curso superior, a quantidade de vagas ofertadas pelas instituições não corresponde à demanda deste contingente, supondo que ele está a caminho de um curso de graduação. Por outro lado, o número de estudantes que ingressam, a cada ano, em cursos dessa natureza, é inferior à capacidade de vagas disponibilizadas por todo o sistema de educação superior. Tem-se ainda que, dentre os que se matriculam em alguma IES, nem todos conseguem obter o diploma a que se candidataram, revelando a fragilidade da permanência nos cursos superiores e os baixos índices de longevidade escolar da população brasileira.

A expansão alcançada nos últimos anos, associada à adoção de políticas de ações afirmativas e à padronização da seleção para ingresso de estudantes, vem combater a ideia de que a educação superior deve ser ofertada apenas aos indivíduos que comprovem o domínio de determinadas competências e habilidades em diferentes níveis de exigência (RISTOFF, 1999). Dessa forma, o direito de cidadãos brasileiros em buscar uma educação em diferentes fases da vida vem aos poucos se tornando uma realidade, independente das condições socioeconômicas e culturais de partida. Jovens ou mesmo adultos tornam a formação superior um projeto de vida, embora o sentido dessa formação, para cada um deles, não seja exatamente o mesmo. Isto é, enquanto o público mais jovem motiva-se a partir da construção de uma carreira profissional, aquele mais adulto, por hipótese, busca no ensino superior um modo de progressão pessoal e de valorização profissional (ALMEIDA, 2001). Esse movimento em direção às instituições de ensino superior trouxe sujeitos novos ao ambiente acadêmico, tornando mais visíveis os fenômenos relacionados ao desempenho nos sistemas de ensino, a exemplo da retenção, do abandono e da desistência dos estudos.

A despeito dos avanços experimentados até aqui, o cumprimento de metas nacionais relacionadas às taxas de escolaridade da nossa população ainda são desafios extraordinários a serem superados e evidenciam que as ações já empreendidas ainda não são suficientes para alcançá-las.

Do ponto de vista da organização acadêmica, nosso sistema de ensino superior comporta estruturas curriculares pouco flexíveis e fechadas ao trânsito por diferentes áreas do conhecimento. Elas ainda são caracterizadas por promover a inserção precoce de estudantes em ofertas profissionalizantes, em detrimento de uma formação acadêmica embasada por conhecimentos prévios que aproximem esses sujeitos das culturas artística, humanística e científica, permitindo um posterior aprofundamento num dado campo do saber. Também se revelam incompatíveis com outros modelos de formação adotados em outros países desenvolvidos, o que vem a representar limitações e obstáculos nos processos de internacionalização do conhecimento, fomentados pelas ações de intercâmbio.

A partir da discussão promovida ao longo do capítulo 4, pudemos perceber como a evasão no ensino superior ainda é pouco compreendida e pouco mensurada. Nesse nível de ensino, a palavra evasão abriga diversas situações próprias da educação superior, num conceito admitido como homogêneo. Contudo, a evasão não corresponde a eventos necessariamente prejudiciais ao desenvolvimento de pessoas, ou mesmo da nação, como uma análise preliminar do fenômeno normalmente aponta. Ela também pressupõe avaliar apenas a conclusão do curso como produto final, sem considerar interrupções provisórias no percurso formativo, ou mesmo o sentido atribuído pelo sujeito ao conhecimento ora recebido (RISTOFF, 1999), condição esta não mensurada por resultados quantitativos dualizados entre sucesso e fracasso. A compreensão institucional, por vezes, confronta-se com a percepção do estudante, resultando em análises distorcidas e equivocadas. Assim, a ociosidade de uma vaga enseja o entendimento de que um estudante desistiu do ensino superior, quando pode ser apenas o significado da escolha por outro curso ou o ingresso em outra instituição. Nesse caso, do ponto de vista do estudante, então considerado institucionalmente como evadido, não há evasão, mas sim uma reorientação de percurso, em busca de novos horizontes profissionais. Daí a importância de reconhecer e dar sentido aos diferentes graus de heterogeneidade que o tema da evasão comporta.

Esse conjunto de observações não tira a centralidade do verdadeiro problema a ser combatido no tema da evasão, que é a exclusão do ensino superior, isto é, a desistência definitiva ou prolongada dos estudos, seja por dificuldades socioeconômicas ou mesmo pela fragilidade na relação com o saber, traduzida pelo fracasso no desempenho acadêmico.

Enquanto o trânsito e as experimentações são praticados, por hipótese, por sujeitos que fazem um uso mais racional do sistema de ensino e que estão amparados por um contexto familiar, social e financeiro que permite uma busca contínua e prolongada por aptidões e pela realização pessoal, o mesmo não se pode dizer de outros segmentos da população que somente agora têm a oportunidade de acessar um curso superior, e o faz a partir de escolhas balizadas pelas condições de ingresso e pela projeção do futuro centrado em determinada profissão. A chegada recente de estudantes “não tradicionais” às instituições de ensino, também revela a fragilidade com que se dá permanência de determinados contingentes populacionais, exatamente no momento em que o país inicia uma fase de democratização do ensino superior. Da mesma forma, a criação de cursos noturnos, que passa a responder, prioritariamente, pelo ingresso desses estudantes em uma formação superior, sem uma correspondente infraestrutura nas instituições – a exemplo de currículos adaptados à realidade desses indivíduos, atividades à distância – e no seu entorno – como serviços de transporte e de segurança –, pode significar a solução de apenas parte das dificuldades de permanência. Nesses últimos aspectos, a continuidade dos estudos ocorre em meio a um cenário de incertezas, sendo marcada pela vulnerabilidade da presença do estudante na educação superior.

Por sua vez, a ociosidade de vagas em decorrência do abandono dos estudos ou mesmo da escolha por novas opções de formação resultam em prejuízos significativos para o país. O ingresso temporário em uma vaga, especialmente em instituições públicas, pode significar a não entrada de outro estudante no ensino superior em tempo anterior e a sua desocupação antes da obtenção do respectivo diploma não corresponde necessariamente a um futuro ingresso naquele lugar. Isto é, mesmo dispondo de uma infraestrutura material e humana, por hipótese, suficientes para o quantitativo de vagas ofertadas, o esvaziamento das salas de aula está associado ao desperdício de recursos financeiros e, num outro ângulo de observação, também tem repercussões sociais, na medida em que compromete a formação e a empregabilidade dos indivíduos.

Numa perspectiva histórica, a evasão entendida como fruto do insucesso escolar, isto é, das seguidas reprovações e do desempenho dito insuficiente, sempre teve um grande poder de convencimento no meio educativo. Nesse caso, a evasão motivada pelo nível de exigência das instituições ou mesmo dos docentes não era vista necessariamente com um problema, mas sim como um indicador da qualidade do ensino, já reforçado desde os rigorosos e concorridos processos seletivos de ingresso. Embora essa percepção tenha se tornado defasada em função da expansão do sistema de ensino superior e do início dos processos de massificação, o

trabalho do docente ainda continua tendo centralidade nessas discussões. A partir do seu papel em sala de aula, o professor passa a ser responsável por captar de forma mais sensível as motivações, as dúvidas, a frequência e o desempenho dos estudantes. Na relação entre gerações aí estabelecida, a condução das atividades de ensino passa agora a sofrer diferentes interferências e o modelo tradicionalmente aplicado pelas instituições pode não corresponder às expectativas dos alunos ou mesmo dar conta do que a sociedade e o mundo do trabalho esperam dos egressos. Considerando, por exemplo, o uso de tecnologias diversas, em geral dominadas pelas novas gerações, para obter e compartilhar informações, a falta de sintonia do trabalho docente com estes novos recursos pode representar a necessidade de inovações e de atratividade no ato de ensinar e de aprender, levando em conta as novas formas possíveis para a mediação pedagógica.

O objetivo central desta pesquisa foi investigar os motivos da evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, isto é, conhecer o porquê da desistência e do abandono dos estudos nessa modalidade de curso de graduação. Considerando os princípios norteadores desses cursos, eles vêm representar uma alternativa às formações tradicionais, ao permitir que o estudante faça escolhas para o seu percurso formativo somente após o ingresso na instituição, mediante a interação com as diferentes áreas do conhecimento e caracterizando-se por uma formação geral prévia em determinado campo do saber, antes de partir para etapas subsequentes da profissionalização. Por estas características, o conceito dos BI sempre esteve associado à ideia de que a desistência dos estudantes nesses cursos seria inferior à registrada nas graduações tradicionais.

É importante observar que embora o Programa REUNI estabeleça, entre as suas diretrizes, a redução das taxas de evasão, o conceito desse fenômeno não fica totalmente evidente na proposta do Programa e não se exprime exatamente o problema a ser combatido. Se, por um lado, estipulou-se uma elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação, pressupondo trajetórias retilíneas de formação, por outro, o eventual trânsito de estudantes entre cursos e instituições vem retardar essa meta, mas sem descartá-la, considerando um comportamento mais racional dos estudantes na educação superior, justamente a partir da expansão provocada pelo Programa. Para o BI, implantado na UFBA por ocasião da adesão da universidade ao REUNI, por sua proposta curricular e por seus princípios norteadores, eram esperados baixos índices de desistência, mas, por si só, essa não era a única estratégia a permitir que a instituição sustentasse indicadores decrescentes do abandono dos estudos. Ao propor a adesão ao Programa, a UFBA também previu outras dez ações relacionadas a um bom desempenho institucional neste tema.

As análises direcionadas a cumprir a finalidade deste estudo foram iniciadas com o levantamento da ocupação de vagas da turma com ingresso no ano de 2009, escolhida como alvo da investigação. Um mapeamento preliminar permitiu constatar que naquele ano – momento em que o curso passou a ser ofertado – 824 estudantes ingressaram nessa nova modalidade de curso de graduação. Três anos mais tarde, correspondentes ao tempo mínimo necessário para a conclusão dos estudos, detectou-se a saída de 317 estudantes através da perda de vínculo com seu curso, sem a obtenção do diploma. A taxa de evasão calculada ao final do ano de 2011 para esses cursos, de forma geral, foi de 38,3%, com 208 alunos diplomados e 276 mantendo a continuidade dos estudos, com vistas à conclusão num tempo superior ao mínimo.

Um aprofundamento da análise dos dados relativos a esses cursos, registrados nos históricos escolares dos estudantes, permitiu identificar a migração de estudantes entre as diversas áreas de oferta – Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde –, sendo essas mudanças através de transferências internas ou mesmo pela submissão a um novo processo seletivo de ingresso. Eliminados esses casos que, embora fossem condizentes com conceito de evasão utilizado inicialmente no trabalho, não representaram uma desistência do formato de graduação em BI, o número de estudantes que se desligaram dessa modalidade de curso passou a 279, sendo esse o universo final da pesquisa.

Com base nos históricos escolares desses estudantes, verificamos que 15,9% deles desligaram-se dos BI após solicitação formal de desistência, 11,6% mudaram para outra opção de BI, incluídos nesse total aqueles que participaram de processo seletivo posterior. Outros 72,5% tiveram sua matrícula encerrada por força das regras institucionais, ao deixarem de realizar a inscrição semestral em componentes curriculares ou terem sido reprovados por nota ou frequência em todas as disciplinas, ambos por dois semestres consecutivos ou não.

Nesta etapa do trabalho, uma observação passou a evidenciar as dificuldades metodológicas para a quantificação do fenômeno da evasão, fato este que, considerando a totalidade do ensino superior e a intensa mobilidade de estudantes dentro do sistema, pode vir a potencializar equivocadamente os indicadores numéricos nacionais acerca da evasão. Tomando como amostra o ocorrido nos BI, verificamos que as expressões matemáticas utilizadas habitualmente para quantificar a evasão parte do pressuposto de que vagas e estudantes estão em correspondência biunívoca, isto é, uma vaga corresponde a um estudante e vice-versa. Porém, um mesmo estudante pode ocupar, ainda que em momentos distintos,

mais de uma vaga, seja ela no mesmo curso, na mesma ou em outra IES¹²². Assim, embora essas saídas e entradas sejam registradas nos sistemas informatizados das instituições, a cada ingresso de um estudante num determinado curso, ele recebe um novo número de matrícula específico, normalmente vinculado à vaga preenchida no processo seletivo. Assim, ao trocar de curso, o mesmo indivíduo passa a ocupar outra vaga, recebendo um novo número de matrícula. No contexto das análises macroscópicas, têm-se aí dois sujeitos diferentes, sendo um deles qualificado como evadido, mesmo que correspondam a uma mesma pessoa que continua a desempenhar seu ofício de estudante. Ristoff (1999), já apontava as dificuldades metodológicas para lidar com situações como essa, o que resultava numa “reificação” (RISTOFF, 1999, p. 124) de pessoas, tornando o jubilamento de estudantes um processo muito mais vultoso do que realmente é. No caso da UFBA, por exemplo, os relatórios obtidos para execução desta pesquisa evidenciaram este tipo de problema, e em análises posteriores, fora do alcance desse estudo, localizamos estudantes com diversos números de matrícula, resultado do ingresso subsequente em diferentes cursos.

A constatação exemplificada acima, quando extrapolada para todo o ensino superior brasileiro, pode mascarar o problema da evasão que, na falta de um estudo nacional envolvendo todas as IES, passa a ser compreendido a partir de levantamentos individualizados. Isto é, o trânsito de estudantes entre cursos e instituições não é adequadamente mensurado, tornando a evasão um fenômeno *hiper* ou *sub* dimensionado. A adoção de números de matrícula padronizados nacionalmente e vinculados, por exemplo, ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) pode corrigir esta dificuldade¹²³, a partir do uso de informações compartilhadas entre as IES e centralizadas no MEC.

A escuta dos estudantes que desistiram dos Bacharelados Interdisciplinares evidenciou diversas circunstâncias acerca do funcionamento desses cursos e da sua relação com a estrutura universitária. Como a turma escolhida para este estudo foi a primeira ao cursar o BI na UFBA, diversas razões atribuídas para o abandono dos estudos nesses cursos provêm exatamente deste fato, distinção esta que pode significar a invisibilidade de outras causas. A importância dada pelos estudantes entrevistados a fatores essencialmente institucionais – a exemplo da dificuldade para obter vagas em determinados componentes curriculares externos aos IHAC e necessários para o cumprimento da sua matriz curricular; a ausência de

¹²² A Lei Federal n.º 12.089/09 proíbe que uma mesma pessoa ocupe duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. No entanto, em pesquisas longitudinais, tradicionalmente utilizadas em estudos sobre evasão, essa proibição não elimina as limitações para identificação personalizada de indivíduos ao longo do tempo, nos cursos, nas IES ou no ensino superior como um todo.

¹²³ O Censo da Educação Superior realizado a partir do ano de 2011 já contempla o CPF como forma de evitar a duplicidade de dados, porém nem todos os resultados disponibilizados fazem o uso dessa informação.

orientações adequadas para usufruto do curso de uma maneira plena, a exemplo do suporte na escolha de componentes curriculares que permitissem a construção de uma identidade dentro das grandes áreas dos cursos; a falta de articulação entre o currículo dos BI e dos demais cursos de graduação da universidade, ensejando um longo período de formação; a lentidão no estabelecimento de critérios para ingresso nos CPL e a falta de perspectiva da adoção do sistema de formação baseado em ciclos, tornando o BI uma formação aparentemente desencadeada daquela já ofertada pela instituição – são atributos possivelmente naturais a um curso recém-implantado e inovador numa estrutura universitária já consolidada em ofertar um modelo de formação tradicional. Contudo, um eventual viés estatístico dado pela escolha da primeira turma a cursar o BI como o universo preliminar para estudo da evasão, tendo os estudantes entrevistados apontado razões variadas e que convergem para uma responsabilidade institucional, não torna as outras causas menos importantes ou diminuídas no contexto da investigação. A continuidade das pesquisas sobre evasão nesses cursos, estendida às outras turmas, deve apontar outros padrões de fatores para o abandono dos estudos.

A percepção dos estudantes quanto à disposição da universidade em relação aos BI passa a ter mais ênfase ao se observar que, ao criar esses cursos, a instituição estabeleceu, em documentos oficiais, o desenvolvimento de ações inerentes ao seu funcionamento. A eventual adoção de ciclos subsequentes de formação e mesmo a migração para CPL, através de processo seletivo específico, são exemplos de itens que a universidade previu ao implantar o BI e que são evocados pelos estudantes como causas para a desistência dessa modalidade de curso. Assim, o comportamento de reação dos estudantes frente às limitações expostas pela universidade – percebidas, essencialmente, pela lentidão para a tomada de decisões e para o estabelecimento das regras circunscritas à continuidade dos estudos nos BI, em tempo adequado para um desempenho acadêmico coerente com essas regras – sinaliza um efeito adverso ao funcionamento e ao êxito desses cursos, consequência esta gerada pela dinâmica própria da universidade. Aqui, é importante aprofundar o debate e procurar distinguir com mais cautela a visão dos estudantes evadidos no que concerne às suas observações em relação aos cursos na modalidade BI e no que diz respeito à universidade como um todo.

Por outro lado, considerando a centralidade que o papel das instituições de ensino adquire na vida de indivíduos que ingressam na educação superior, momento em que escolhas e opções profissionais, por hipótese, são definitivas, a desistência motivada por razões do funcionamento da instituição põe em risco a realização de planos individuais, estabelecendo reorientações involuntárias ao longo do percurso formativo.

Outras causas apontadas pelos estudantes evadidos para a desistência dos BI ensejam a adoção de medidas importantes para assegurar a permanência de novos públicos que chegam à educação superior. Assim, as razões que dizem respeito à condição socioeconômica dos estudantes, ao baixo desempenho acadêmico e a partilha do tempo dedicado aos estudos com outras atribuições como família e trabalho, vêm apontar que, embora a expansão recente do ensino superior permita a inserção de estudantes em patamares mais elevados do sistema educativo, ainda são necessárias políticas públicas que assegurem a sua permanência e a conclusão dos cursos nesses níveis de formação. Assim, além do aprimoramento de programas que atuam pela via da assistência financeira aos estudantes oriundos das camadas populares, é importante a ampliação dos recursos orçamentários destinados a este tipo de auxílio, bem como critérios menos restritivos para elegibilidade dos beneficiários.

Também, a adaptação dos currículos dos cursos noturnos de acordo com o perfil habitual de estudantes que ingressam neste turno pode resultar em condições favoráveis à conclusão dos estudos. Assim, a ampliação do tempo mínimo de formação para estudantes daquele turno, com a redistribuição das atividades curriculares ao longo desse novo tempo, associada a uma infraestrutura material e humana adequada, pode criar condições para uma maior socialização no ambiente acadêmico e a apropriação de uma cultura universitária, fatores que devem motivar a permanência e a conclusão dos estudos. O percentual de estudantes retidos a partir de 2012 – 36,4% – também indica que boa parte dos alunos prolongaram seu tempo de formação nos BI para além dos três anos estabelecidos como padrão nas matrizes curriculares. Como 78,6% dos ingressantes correspondiam a estudantes do turno noturno, este pode ser um indicador para a retenção. Também é importante avaliar como ocorre essa retenção, isto é, mensurar se há reprovação em componentes curriculares específicos, se menos disciplinas são cursadas por cada aluno no decorrer dos semestres ou se o número de trancamentos – parciais ou totais – são significativos.

O ingresso de parte dos estudantes desistentes do BI em outros cursos tradicionais, inclusive da UFBA, revela ainda a busca por uma profissionalização e o conseqüente desejo de adquirir uma colocação imediata no mundo do trabalho. A escolha deliberada por outras opções de formação sugerem uma revisão curricular dos BI articulada ao potencial que a universidade dispõe nas áreas de conhecimento por ela ofertadas, assim como a execução plena de cada um dos atributos diferenciais previstos nas matrizes curriculares. Também indica a escolha por cursos já consolidados, numa busca por segurança e por maiores certezas quanto ao futuro, fazendo um uso mais racional do tempo que dispõem para investir na formação. Mesmo considerando que o universo desta pesquisa é absolutamente limitado em

relação à grandeza do ensino superior no país, a inserção destes estudantes em outros cursos confirma o resultado da expansão do nosso sistema educativo, agora marcado pela ampliação do acesso. Isto permite admitir, por hipótese, que no conjunto das IES, a perda de estudantes adquire uma extensão *hiperdimensionada* e que pode não corresponder à realidade. Essa compreensão não apequena os efeitos de exclusão sofridos por indivíduos que não tem condições socioeconômicas ou intelectuais para se manterem em um curso superior, mas põe em destaque a necessidade do direcionamento de esforços para situações que precisem de fato serem consideradas e alvo de medidas específicas.

A realização deste estudo também evidenciou as dificuldades metodológicas e operacionais para pesquisas com estudantes evadidos. A localização de indivíduos que se encaixam nesse perfil, a partir das informações pessoais registradas nos sistemas das instituições de ensino, nem sempre é eficaz, o que implica utilizar métodos alternativos e que nem sempre alcançam a maioria dos estudantes nesta condição. Outro aspecto a ser observado é que o decurso de tempo a ser utilizado para realização desse tipo de investigação deve levar em consideração a estabilização das taxas relacionadas à ocupação das vagas, isto é, adotar como momento para análise mais consistente dos dados e até para contato com alunos, períodos a partir do tempo mínimo para integralização curricular. Esse momento, porém, não deve se alongar, justamente pela dificuldade crescente de localização de estudantes e pelo risco de se obter como causas para o abandono e desistência dos estudos fatores já superados.

Em função da especificidade dos BI, nomeadamente pelo formato do seu currículo e pelo seu tempo de integralização curricular, optamos por não esboçar comparações entre as taxas de evasão calculadas neste estudo com outras observadas nos demais cursos da universidade. Além de não existir estudos gerais sobre a evasão contemporâneos à implantação dos BI, o cotejamento com esses cursos só seria possível reunindo-se os indicadores de todos os CPL pertencentes a uma mesma área de conhecimento, obtendo assim uma taxa representativa do grupo. Porém, esse agrupamento de cursos significaria conciliar matrizes curriculares com características distintas e turnos de oferta variados, recaindo em uma aproximação grosseira da realidade. Nesse caso, outros atributos seriam melhor utilizados para a pretendida avaliação, a exemplo da taxa de diplomação por área de conhecimento.

A prerrogativa para o acesso aos dados iniciais necessários ao desenvolvimento deste estudo, assim como um conhecimento prévio acerca dessa modalidade de curso facilitaram a execução da pesquisa. Essa dupla condição permitiu a leitura dos resultados parciais de uma maneira mais sensível, captando nuances peculiares ao BI e, por isso mesmo, apresentando

detalhes pouco evidentes em análises de caráter macroscópico. A ausência de outros estudos relacionados à evasão nos BI nos impede de efetuar comparações entre taxas e indicadores de desempenho. Por ser uma modalidade de curso ainda nova no país, outras pesquisas acerca desses cursos deverão trazer significativas contribuições sobre o seu funcionamento e o seu papel enquanto promotor de uma formação universitária mais abrangente e articulada com os diversos campos do saber.

Tendo a universidade adotado o Sisu como forma de seleção para ingresso nos seus cursos de graduação a partir do ano de 2014 e pelo alcance nacional desse sistema, é possível estipular uma nova configuração do perfil dos estudantes da instituição e conseqüentemente dos BI. Além de reforçar uma heterogeneidade na composição do alunado desses cursos nos últimos cinco anos – pela adoção de processos seletivos diferentes, pela criação de cursos diurnos, pela ampliação de vagas e mesmo pela visibilidade crescente dos BI –, esse procedimento, pelo seu caráter inovador, sugere a necessidade da vigilância constante acerca dos indicadores de ocupação de vagas, das taxas de retenção e de diplomação dos estudantes.

A realização de outros estudos complementares – a exemplo da análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes evadidos em contraste com aqueles que concluíram os cursos; da situação dos egressos, de como se articulam com a sociedade, sobre a continuidade dos estudos e a sua inserção no mundo do trabalho –, são ações que cumprem um papel importante e estão estruturadas em referenciais que se complementam e retroalimentam o conhecimento acerca do funcionamento dos BI. Especificamente sobre a continuidade dos estudos nos CPL, nos interessa saber se há evasão significativa dentre os egressos dos BI, já que, por hipótese, a escolha daqueles cursos seria feita após uma identificação de aptidões e preferências durante a experiência adquirida no Bacharelado Interdisciplinar.

Como observam Santos e Silva (2011), a compreensão acerca do tema da evasão não se limita apenas ao uso de saberes originários do campo da educação. Assim, o fenômeno passa a ser melhor discutido a partir da aproximação com outras áreas do conhecimento, a exemplo daquelas que lidam com as mudanças no mundo do trabalho e com estudos sobre a juventude. Esforços conjuntos da comunidade universitária, representada por gestores, docentes, pesquisadores, funcionários e estudantes, e ações de governo, podem amenizar as discrepâncias entre o número de ingressantes e o número de concluintes, conduzindo o país para condições de formação mais aceitáveis, sobretudo do segmento jovem, com melhor aproveitamento das finanças públicas e impacto positivo nas condições sociais e econômicas de sua população.

Somada a outros estudos, alguns deles conduzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, esta pesquisa registra um momento da educação brasileira marcado por intensas transformações. Especialmente para a UFBA, cuja expansão recente se faz sentir pela população baiana, esse estudo assinala uma fase institucional de apostas na inovação – a despeito de vozes descrentes – e de discussões críticas voltadas para aspectos internos do seu funcionamento, que têm ampla repercussão social. No conjunto das transformações experimentadas pelo Brasil, esses estudos dão conta de que a Universidade Federal da Bahia tem cumprido sua missão institucional, com abertura para que indivíduos possam desfrutar do seu direito de buscar por educação de qualidade ao longo da vida, sem que condições socioeconômicas e culturais de origem possam privá-los do usufruto das obrigações do Estado.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora da UnB; Salvador: EDUFBA, 2007. 302 p.

ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. **Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010**. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>>. Acesso em: 17 out. 2013.

ALMEIDA, L. Acesso, integração e sucesso acadêmico: uma análise reportada aos alunos do 1º ano. **Pedagogia na universidade**. Lisboa, v. 2, p. 223-240, 2001.

ALVARELI, Luciani Vieira Gomes; JUNIOR, Wilton Antonio Machado. Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: um gargalo na Educação Brasileira. **Universitári@: revista científica do Unisalesiano**. Lins, ano 4, n.8, jan./jun. de 2013.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Reitores: cotas ferem autonomia universitária**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=11662>>. Brasília, 2009. Acesso em: 19 dez. 2013.

ANDRADE, Selma Maffei de et al. Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 6, n. 4, 2007.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P.; Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

ARDOINO, Jacques. **Les avatars de l'éducation**. Paris: PUF, 2000.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma Discussão Bibliográfica. **Avaliação: Campinas**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. **Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**. 2013. 118 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 241 p. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC. 1 ed., 2013, 172 p.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Campinas**, Sorocaba, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas** - Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES: ABRUEM: SESu/MEC, 1996. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. **Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009.** Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112089.htm>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** 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 17 out. 2013.

_____. **Recursos dobram em oito anos nas universidades federais.** Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=902:recursos-dobram-em-oito-anos-nas-universidades-federais&catid=37:noticia-destaque&Itemid=30>. Brasília, 2011. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 19 dez. 2013.

CABRERA, A. F. et al . The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**, n. 63, p. 144-164, 1992.

CANCLINI, Néstor García. Diversidade e direitos na interculturalidade global. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, n. 8, p. 144-152, 2009.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. **Caminhos Universitários: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio.** 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 152 p.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009. 302 p.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008. 276 p.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R.. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 262-280, abr. 2001.

CURADO, Ana Paula; MACHADO, Joana. **Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa: estudos sobre o abandono**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2982/1/972908615X.pdf>. Lisboa, 2006. Acesso em 17. set. 2013.

DIAS, Elaine Dal Mas. **Dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente**. São Paulo: Cabral, 1997. 99 p.

DUBET, F. L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste? **La République des Idées/Seuil**. Paris, 2004.

FACEBOOK. **Sobre**. Menlo Park, 2013. Disponível em <https://www.facebook.com/facebook>>. Acesso em 11 nov. 2013.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil. **O que é o FIES**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>>. Brasília, 2013. Acesso em: 17 dez. 2013.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta**. 115 p. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GLOBO – Globo Universidade. **UFBA oferece amplo programa de Bacharelados Interdisciplinares**: alunos montam a maior parte de suas grades horárias livremente. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/05/ufba-oferece-amplo-programa-de-bacharelados-interdisciplinares.html>>. Rio de Janeiro, 2013. Acesso em: 11 nov. 2013.

GOLDEMBERG, José. O repensar a educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n.18, p. 65-137, 1993.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 444 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/default.asp>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/educacao_pdf.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

IFBaiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Reitoria**. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/>>. Salvador, 2013. Acesso em: 17 dez. 2013.

IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. **Quadro de oferta X ocupação de vagas no Ensino de Graduação do IHAC/UFBA**. Salvador, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior: 2002** – Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Brasília, 2004. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior: 2007**– Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Brasília, 2008. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Brasília, 2011. Acesso em 17 set. 2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Brasília, 2013a. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Censo da Educação Superior: 2011** - resumo técnico. Brasília, 2013b.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior: 2012**– Graduação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Brasília, 2013c. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Sobre o ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Brasília, 2013d. Acesso em: 16 dez. 2013.

KERR, Clark. **Os usos da universidade: universidade em questão**. 15. ed. Brasília: Editora da UnB, 2005. 290 p.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v.6, n.11, p. 109-130, jul./dez., 2000.

KIRA, Luci Frare. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002, 231 p.

_____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1. ed., 2008, 367 p.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Tom. Estatísticas Educacionais como um Sistema de Razão: relações entre Governo da Educação e Inclusão e Exclusão Sociais. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Campinas, ago./2001.

LOPES, Esther; PEREIRA, Mariana Bodelão. Evasão Escolar dos Alunos com Deficiência Intelectual do Ensino Regular: relato de experiências. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 7., Londrina: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/109-2011.pdf>>. Acesso em 10 out. 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, Beatriz Nogueira Martins. **Evasão de Alunos nos Cursos de Graduação em uma Instituição de Ensino Superior**. 2007. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZETTO, Selma Elaine ; CARNEIRO, Cláudia Christina Bravo e Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v. 25, n. 6b, São Paulo Nov./Dec., 2002.

MEC – Ministério da Educação. **O que é o Programa de Bolsa Permanência?** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Brasília, 2013a. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Parecer CNE/CES nº 266/2011, aprovado em 5 de julho de 2011**: referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17649:referenciais-orientadores-para-os-bacharelados-interdisciplinares-e-similares-&catid=323:orgaos-vinculados>. Brasília, 2013b. Acesso em: 15 jan. 2014.

MOROSINI, Marília Costa et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Disponível em <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesI/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Porto Alegre, 2012. Acesso em 20 fev. 2014.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **Reitor analisa multicampia das Universidades Federais em artigo no Jornal A Tarde**. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/agencia/administracao/3375-reitor-analisa-multicampia-das-universidades-federais-em-artigo-no-jornal-a-tarde>>. Cruz das Almas, 2013. Acesso em: 19 dez. 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 14-21, jan./jun. 2007.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. Rev. **Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol.41, p. 103-147, mar. 2007.

NUNES, Raul Ceretta. Panorama Geral da Evasão e Retenção no Ensino Superior no Brasil (IFES). In: **Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação**. 16., 2013, Recife: FORGRAD, 2013. Disponível em <<http://www.forgrad.com.br/apresentacoes/dia1/2013%20-%20Painel%20Forgrad%20Agosto%20-%20Evasao.pdf>>. Acesso em 10 out. 2013.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **About the OECD**. Paris, 2013. Disponível em <<http://www.oecd.org/about/>>. Acesso em 12 out. 2013.

ORKUT. **Sobre o Orkut**. Mountain View, 2014. Disponível em <https://support.google.com/orkut/answer/163871?hl=pt&ref_topic=3419391>. Acesso em 4 fev. 2014.

PASCARELA, E. T. Student faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, n .50, p. 545-595, 1980.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. Uma contribuição para o entendimento da evasão: um estudo de caso: Unicamp. **Revista Avaliação: Campinas**, Sorocaba, v. 1, n. 2, 1996.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 - A Ascensão do Sul**: Progresso Humano num Mundo Diversificado. New York, 2013. Disponível em <<http://www.un.org/files/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida J. et al. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, Maria C. Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acacia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 179-199.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 175 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PROUNI - Programa Universidade para Todos. **Dados e Estatísticas**: quadros informativos e representações gráficas. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>>. Brasília, 2013. Acesso em: 17 dez. 2013.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 6, núm. 2, pp. 55-70, dez. 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 211 p.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999, 240 p.

SCANLON, L., ROWLING, L., WEBER, Z. "You don't have like an identity... you are just lost in a crowd": forming a student identity in the first-year transition to University. **Journal of Youth Studies**, Glasgow, vol.10, nº2, p.223-241, 2007.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Interrupção dos Estudos e a Relação com o Saber nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. **Programa Pense, Pesquisa e Inove a UFBA – PROUFBA**. Salvador, 2011. Disponível em <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5749>>. Acesso em 17 set. 2013.

SANTANA, Cora Maria Bender de. **A caminho da democratização na UFBA**: o novo aluno dos cursos noturnos. 2013. 245 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010. 348 p.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. **A Evasão na Educação Superior**: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Grasielle Aparecida Lourenço. A Evasão no Ensino Superior: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior Privada. In: **Mostra Acadêmica UNIMEP**. 8., 2010, Piracicaba. 8º Congresso de Pós-Graduação. Piracicaba: UNIMEP, 2010. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/324.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2013.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

SESU – Secretaria de Educação Superior. **Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras**: uma proposta nacional. Brasília, 1993.

_____. Portaria n. 125, de 18 julho de 2012. Designa Grupo de Trabalho para estudos sobre a Evasão Acadêmica, para que num prazo de 06 (seis) meses proponha a SESu subsídios para a elaboração de propostas de combate a evasão nos cursos de graduação presencial das universidades federais. **Diário Oficial da União**, Seção 2, n. 132. Brasília, p. 23, 19 jul. 2012.

_____. Resposta Protocolo 23480022942201311. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jeilsonbarretoandrade@gmail.com> em 25 mar. 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, G. P. 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.

SISU – Sistema de Seleção Unificada. **1º Processo Seletivo de 2014**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Brasília, 2014. Acesso em: 02 fev. 2014.

SKYPE. O que é o Skype? Luxemburgo, 2013. <<http://www.skype.com/pt-br/what-is-skype/>>. Acesso em 11 nov. 2013.

SPADY, William .G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**. n.1, p. 64-68, 1970.

_____. William .G. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, n. 2, p. 38-62, 1971.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n.1, p. 89-125, 1975.

TROW, Martin A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: **Institute of Governmental Studies**, UC Berkeley. 2005. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em 22 nov. 2013.

TOUTAIN, Lúcia Maria Batista Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **O que é**. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Brasília, 2013. Acesso em: 15 dez. 2013.

UFABC – Universidade Federal do ABC. **Bacharelado interdisciplinar torna-se referência em universidades federais**. Disponível em:

<http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7846:bacharela-do-interdisciplinar-torna-se-referencia-em-universidades-federais&catid=731:noticias&Itemid=183>. Santo André, 2013. Acesso em: 12 nov. 2013.

UFBA - Universidade Federal da Bahia. **Resolução 02/2005, de 18 de julho de 2005**. Cria o Instituto Multidisciplinar em Saúde a partir da implantação do *Campus Anísio Teixeira* em Vitória da Conquista. Salvador, 2005a. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0205_2.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Resolução 02/2005, de 21 de novembro de 2005**. Cria o Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável, a partir da implantação do *Campus Professor Edgard Santos*, em Barreiras. Salvador, 2005b. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_0405_2.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Regulamento do Ensino de Graduação**. Salvador, 2005c. Disponível em: <http://www.sgc.ufba.br/legisla%20o/gradua%20o/REG_revis%20o_out_09.pdf/>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **UFBA em números: 2006**. Disponível em:

<<http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/2007.pdf>>. Salvador, 2007a. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. **Proposta de Inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Salvador, 2007b.

_____. **Resolução 02/2008, de 1º de julho de 2008.** Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. Salvador, 2008a. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/resol_02-2008.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares.** Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Salvador, 2008b. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. **Resolução 06/2011, de 30 de novembro de 2011.** Estabelece critérios para ingresso de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos Cursos de Progressão Linear desta Universidade. Salvador, 2011a. Disponível em: <<https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolucao%20CAE%2006%202011.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Resolução 01/2011, de 16 de fevereiro de 2011.** Regulamenta procedimentos de criação, alteração e encerramento das Áreas de Concentração dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, estabelece competências para a gestão educacional e administrativa das mesmas e dá outras providências. Salvador, 2011b. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resol_n%2001_2011.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. **Resolução 03/2013, de 26 de junho de 2013.** Dispõe sobre a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e sobre a adesão ao Sistema de Seleção Unificada - SISU/MEC, para ingresso nos cursos de graduação da UFBA. Salvador, 2013a. Disponível em: <http://www.vestibular.ufba.br/docs/Resolucao03_2013.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **UFBA em números: 2013 ano base 2012.** Disponível em: <<http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20n%C3%BAmeros%202013%20ano%20base%202012%20gr%C3%A1fica%20%282%29.pdf>>. Salvador, 2013b. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Histórico.** Disponível em: <<https://www.ufba.br/historico>>. Salvador, 2013c. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. **Evolução dos Números da UFBA: 2002 a 2013.** Disponível em: <http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/Evolucao_Numeros_UFBA_2002-2013_26_09_2013.pdf>. Salvador, 2013d. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Resoluções:** Conselho Acadêmico de Ensino. Salvador, 2013e. Disponível em: <<https://www.ufba.br/Resolucoes/5861>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul. **A Instituição.** Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822>. Chapecó, 2013. Acesso em: 19 dez. 2013.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. **A Universidade.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/institucional/a-universidade>>. Salvador, 2013a. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **UNEB foi referência na Lei de Cotas sancionada pelo governo federal.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/2012/09/11/uneb-foi-referencia-na-lei-de-cotas-aprovada-pela-presidenta-dilma/>>. Salvador, 2013b. Acesso em: 18 dez. 2013.

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Institucional.** Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>>. Foz do Iguaçu, 2013. Acesso em: 19 dez. 2013.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Onde estamos.** Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/onde-estamos/>>. Redenção, 2013. Acesso em: 19 dez. 2013.

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco. **A UNIVASF.** Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/acessoainformacao/a_univasf.php>. Petrolina, 2013. Acesso em: 19 dez. 2013.

UNIVERSIA . História do Ensino Superior. **Brasil: universidades.** Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>>. São Paulo, 2007. Acesso em: 19 dez. 2013.

VELOSO, I. S.; SEIXAS, J. A. M. de; GUIMARÃES, J. B. de S. (Org.). **Diplomação e Evasão nos Cursos de Graduação da UFBA: 1993 a 2010.** Salvador: UFBA, 2012. 152 p.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2: um processo de exclusão.** 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série - Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 13, jan./jun, 2002.

VIEIRA, Maria Manuel. O Futuro em Aberto: Modernidade, Insucesso Escolar e Percursos de Errância no Ensino Superior. **Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, 1 ed., 2007, p. 141-183.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir. **Do acesso a permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICE A - Quadro de oferta X ocupação de vagas no Ensino de Graduação do IHAC/UFBA

Curso	Turno	Ano de ingresso	Vagas ofertadas (A)	Inscritos no Processo Seletivo	Relação Candidato/Vaga	Vagas preenchidas via Processo Seletivo ¹ (B)	Ingressos por Vagas Residuais (C)	Vagas ocupadas em 2013-2 ² (D)	Vagas com estudantes inscritos em 2013.2 ³ - Retenção (E)	Vagas com estudantes graduados (F)	Vagas com estudantes graduados (por ano de conclusão) ⁴	Retenção ⁵	Ingresso em CPL após BI ⁶ (G)	Evasão (%)	B/A (%)	D/(B+C) (%)	E/D (%)	F/(B+C) (%)	G/F (%)
BI em Artes	Diurno	2009	100	140	1,40	82	0	19	12	27	0	19	11	43,9	82,0	23,2	63,2	32,9	40,7
		2010	100	519	5,19	70	0	36	28	10	0	36	7	34,3	70,0	51,4	77,8	14,3	70,0
		2011	100	273	2,73	75	1	67	45	0	11	0	0	11,8	75,0	88,2	67,2	0,0	0,0
		2012	100	220	2,20	84	6	81	63	0	23	0	0	10,0	84,0	90,0	77,8	0,0	0,0
		2013	100	238	2,38	83	18	95	86	0	3	0	0	5,9	83,0	94,1	90,5	0,0	0,0
		Total:	500	1.390	2,78	394	25	298	234	37	37	55	18	-	78,8	71,1	78,5	8,8	48,6
	Noturno	2009	200	260	1,30	157	0	56	40	44	0	56	14	36,3	78,5	35,7	71,4	28,0	31,8
		2010	200	503	2,52	164	0	84	55	19	0	84	10	37,2	82,0	51,2	65,5	11,6	52,6
		2011	200	373	1,87	148	5	138	84	0	26	0	0	9,8	74,0	90,2	60,9	0,0	0,0
		2012	200	360	1,80	151	10	150	105	0	29	0	0	6,8	75,5	93,2	70,0	0,0	0,0
		2013	200	423	2,12	147	25	166	149	0	8	0	0	3,5	73,5	96,5	89,8	0,0	0,0
		Total:	1.000	1.919	1,92	767	40	594	433	63	63	140	24	-	76,7	73,6	72,9	7,8	38,1
Total:	1.500	3.309	2,21	1.161	65	892	667	100	100	195	42	-	19,1	72,8	74,8	8,2	42,0		
BI em Ciência e Tecnologia	Diurno	2009	Não houve oferta de vagas																
		2010	100	875	8,75	65	0	33	26	7	0	33	7	38,5	65,0	50,8	78,8	10,8	100,0
		2011	100	574	5,74	71	3	58	42	1	0	0	1	20,3	71,0	78,4	72,4	1,4	100,0
		2012	100	530	5,30	67	8	65	50	0	8	0	0	13,3	67,0	86,7	76,9	0,0	0,0
		2013	100	499	4,99	86	10	88	86	0	0	0	0	8,3	86,0	91,7	97,7	0,0	0,0
		Total:	400	2.478	6,20	289	21	244	204	8	8	33	8	-	72,3	78,7	83,6	2,6	100,0
	Noturno	2009	100	670	6,70	96	0	19	9	44	0	19	42	34,4	96,0	19,8	47,4	45,8	95,5
		2010	200	2.201	11,01	145	0	73	48	13	0	73	12	40,7	72,5	50,3	65,8	9,0	92,3
		2011	200	932	4,66	155	5	139	93	0	32	0	0	13,1	77,5	86,9	66,9	0,0	0,0
		2012	200	860	4,30	144	33	158	115	1	26	0	1	10,2	72,0	89,3	72,8	0,6	100,0
		2013	200	944	4,72	183	38	205	192	0	0	0	0	7,2	91,5	92,8	93,7	0,0	0,0
		Total:	900	5.607	6,23	723	76	594	457	58	58	92	55	-	80,3	74,3	76,9	7,3	94,8
Total:	1.300	8.085	6,22	1.012	97	838	661	66	66	125	63	-	18,5	75,6	78,9	6,0	95,5		
	2009	100	560	5,60	94	0	18	13	44	0	18	42	34,0	94,0	19,1	72,2	46,8	95,5	
	2010	100	1.422	14,22	73	0	33	20	19	0	33	18	28,8	73,0	45,2	60,6	26,0	94,7	

(continua)

(continuação)

Curso	Turno	Ano de ingresso	Vagas ofertadas (A)	Inscritos no Processo Seletivo	Relação Candidato/Vaga	Vagas preenchidas via Processo Seletivo ¹ (B)	Ingressos por Vagas Residuais (C)	Vagas ocupadas em 2013-2 ² (D)	Vagas com estudantes inscritos em 2013,2 ³ - Retenção (E)	Vagas com estudantes graduados (F)	Vagas com estudantes graduados (por ano de conclusão) ⁴	Retenção ⁵	Ingresso em CPL após BI ⁶ (G)	Evasão (%)	B/A (%)	D/(B+C) (%)	E/D (%)	F/(B+C) (%)	G/F (%)	
BI em Humanidades	Diurno	2011	100	561	5,61	79	4	63	39	3	27	0	2	20,5	79,0	75,9	61,9	3,6	66,7	
		2012	100	550	5,50	72	9	75	59	0	37	0	0	7,4	72,0	92,6	78,7	0,0	0,0	
		2013	100	652	6,52	92	18	102	99	0	2	0	0	7,3	92,0	92,7	97,1	0,0	0,0	
		Total:	500	3.745	7,49	410	31	291	230	66	66	51	62	-	19,0	66,0	79,0	15,0	93,9	
	Noturno	2009	300	1.410	4,70	295	0	47	24	121	0	47	99	43,1	98,3	15,9	51,1	41,0	81,8	
		2010	300	2.062	6,87	255	0	111	76	39	0	111	30	41,2	85,0	43,5	68,5	15,3	76,9	
		2011	300	1.130	3,77	261	12	231	168	5	60	0	4	13,6	87,0	84,6	72,7	1,8	80,0	
		2012	300	1.020	3,40	231	60	283	199	0	89	0	0	2,7	77,0	97,3	70,3	0,0	0,0	
		2013	300	1.270	4,23	266	71	325	302	0	16	0	0	3,6	88,7	96,4	92,9	0,0	0,0	
		Total:	1.500	6.892	4,59	1.308	143	997	769	165	165	158	133	-	87,2	68,7	77,1	11,4	80,6	
	Total:	2.000	10.637	5,32	1.718	174	1.288	999	231	231	209	195	-	19,7	68,1	77,6	12,2	84,4		
	BI em Saúde	Diurno	2009	Não houve oferta de vagas																
			2010	100	1.229	12,29	63	0	18	15	25	0	18	25	31,7	63,0	28,6	83,3	39,7	100,0
2011			100	925	9,25	75	2	64	49	0	0	0	0	16,9	75,0	83,1	76,6	0,0	0,0	
2012			100	930	9,30	61	10	59	49	0	25	0	0	16,9	61,0	83,1	83,1	0,0	0,0	
2013			100	954	9,54	76	18	85	76	0	0	0	0	9,6	76,0	90,4	89,4	0,0	0,0	
Total:			400	4.038	10,10	275	30	226	189	25	25	18	25	-	68,8	74,1	83,6	8,2	0,0	
Noturno		2009	100	1.040	10,40	100	0	3	2	54	0	3	46	43,0	100,0	3,0	66,7	54,0	85,2	
		2010	200	2.155	10,78	144	0	45	29	45	0	45	45	37,5	72,0	31,3	64,4	31,3	100,0	
		2011	200	1.013	5,07	147	8	132	90	3	52	0	3	12,9	73,5	85,2	68,2	1,9	100,0	
		2012	200	1.040	5,20	164	30	181	135	0	50	0	0	6,7	82,0	93,3	74,6	0,0	0,0	
		2013	200	1.163	5,82	171	52	211	192	0	0	0	0	5,4	85,5	94,6	91,0	0,0	0,0	
		Total:	900	6.411	7,12	726	90	572	448	102	102	48	94	-	80,7	70,1	78,3	12,5	92,2	
Total Geral:		6.100	32.480	5,32	4.892	456	3.816	2.964	524	524	595	419	-	80,2	18,8	77,7	9,8	80,0		

Fontes: Sistema Acadêmico; Módulo Colegiado e <http://www.vestibular.ufba.br>. Acesso em 21/Nov/2013. Concepção e atualização: Jeilson Barreto Andrade (IHAC) - jeilson.barreto@ufba.br - Verificar Notas Complementares e Metodologia de Cálculo a seguir.

(continua)

(continuação)

Notas Complementares e Metodologia de Cálculo:

- ¹ Número de vagas ocupadas no ato da matrícula na Universidade, no ingresso do estudante via Processo Seletivo tradicional;
- ² Número de vagas com estudantes ativos em 2013-2 (após colação de grau, cancelamentos de matrícula, desistências oficiais de Curso, ingresso por Vagas Residuais, jubramento, etc); engloba todos os alunos em situação regular e os que já atingiram parcialmente os critérios para jubramento;
- ³ Número de vagas com estudantes inscritos em componentes curriculares no semestre 2013-2;
- ⁴ Número de vagas com estudantes que concluíram o Curso, por ano de saída;
- ⁵ Número de vagas com estudantes que não concluíram os estudos na duração mínima do Curso, mas que continuam matriculados;
- ⁶ Através de Processo Seletivo específico, exclusivo para egressos dos BI.
- Cursos de Graduação na modalidade Bacharelado Interdisciplinar (BI) - Duração mínima: três anos; duração máxima: cinco anos;
 - O Processo Seletivo para Vagas Residuais ocorre apenas para ingresso no segundo semestre do ano letivo e contempla as seguintes formas de acesso: Transferência Interna de Curso (no mesmo *campus*); Reintegração no mesmo Curso; Transferência Externa e Matrícula para Portadores de Diploma;
 - Os estudantes que concluíram o Curso num tempo inferior a três anos são aqueles com ingresso através do Processo Seletivo para Vagas Residuais com Aproveitamentos de Estudos, ou que aproveitaram estudos realizados em outra instituição ou reingressaram no mesmo BI para "limpar o Histórico Escolar", ou em outro, para redirecionar sua formação;
 - No cálculo da Evasão para as turmas com ingresso em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, utilizou-se a relação "Evasão = [(nº de vagas de ingressantes - nº de vagas ocupadas em 2013-2 - nº de vagas onde houve diplomação)/nº de vagas de ingressantes] X 100". Para a turma 2013 (e com menor efeito, para as turmas 2012 e 2011), essa fórmula apresenta relativa inconsistência, pois há simultaneamente saída de alunos (através de abandono/desistência formal) e preenchimento destas vagas (e de outras, ociosas nos Processos Seletivos anteriores), por meio da seleção para ingresso por Vagas Residuais. Além disso, as turmas com ingresso em 2009 e 2010 possuem números representativos mais estáveis do que as posteriores, considerando o momento da coleta dos dados dispostos nesta Tabela. Em consequência, o cálculo por BI/Turno (a partir de 2011), por BI e Geral também apresenta as mesmas dificuldades de interpretação, motivo pelo qual optamos pela não apresentação de taxas para essas unidades de análise. Também, a inclusão de turmas com ingresso mais recente juntamente com as demais pode atenuar o percentual de evasão calculado por BI/Turno, BI e Geral, já que as turmas antigas estão com taxas de ocupação mais estáveis e já sofreram a aplicação reiterada de incisos do REG relativos ao jubramento;

(continua)

(continuação)

- O uso da variável “nº de vagas com estudantes inscritos em 2013-2(I)” ao invés da “nº de vagas ocupadas em 2013-2 (II)” expressa instantaneamente e melhor a quantidade de alunos com frequência regular nos Cursos. A diferença entre (II) e (I) corresponde a quantidade de estudantes que estão enquadrados nas regras previstas para o cancelamento da matrícula – reprovações, ausência de matrícula semestral, etc. (jubramento) -, ou ainda que solicitaram Trancamento Total da matrícula (neste caso, com indicativo de retorno). Embora exista a possibilidade de permanência no Curso (mediante solicitação e justificativa) por estudantes com indicativo de jubramento, já que se mantêm na condição de “alunos ativos”, os casos deferidos e registrados não alteram significativamente os cálculos;

- Nos Bacharelados Interdisciplinares, nota-se uma quantidade significativa de Transferências Internas de Curso, seja por meio do Processo Seletivo para Vagas Residuais, seja através da realização de novo Processo Seletivo para ingresso. No primeiro caso, em geral, a saída do curso anterior fica registrada em Sistema como "Mudança de Curso". No segundo, a situação é assinalada como "Desistência de Curso", confundindo-se com o pedido formal de saída para ingresso em outra instituição ou não. A partir deste "trânsito" entre cursos, o cálculo da evasão fica relativamente prejudicado, pois as saídas para reingresso em outro BI (ou no mesmo BI/turno - como estratégia de "limpeza do Histórico Escolar"; em turno diferente ou em outro BI), não são adequadamente mensuradas pelo Sistema Acadêmico, resultando num agravamento dos indicadores. Como para cada ingresso na Universidade o aluno adquire um novo número de matrícula e o Sistema Acadêmico considera esse código na contagem de alunos, um estudante é considerado "evadido" de seu curso, mesmo que ele reingresse nesse mesmo curso no semestre imediatamente seguinte ao de sua saída, pois ele obtém uma nova identificação. Do ponto de vista dos estudantes, a mudança de Curso, além de assegurar acolhimento para reorientações vocacionais no seu itinerário acadêmico, permite ainda o Aproveitamento dos Estudos, sem requerer um maior tempo para a sua formação. As matrizes curriculares dos BI permitem esta mobilidade entre áreas com maior eficiência;

- As taxas de evasão de cursos, unidades de ensino, áreas de conhecimento, instituições e até mesmo do ensino superior em geral, devem ser analisadas/comparadas levando-se em consideração a mesma metodologia de cálculo e o uso das mesmas variáveis, além das mesmas unidades de observação do fenômeno (curso/unidades de ensino/áreas de conhecimento/instituições/ensino superior). O uso de diferentes indicadores de evasão conduz a resultados equivocados, com termos percentuais elevados, sem que representem de maneira adequada e precisa o fenômeno em questão. Por exemplo, o uso de fórmulas para o cálculo da evasão de curso que utilizem o tempo necessário para a integralização curricular como variável tem comparabilidade nula com outro curso de duração maior na mesma instituição, ou ainda com o mesmo curso em outra instituição, com duração diferente.

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas:**Caracterização pessoal:**

Dados pessoais:

- a) nome
- b) estado civil atual (filhos?)
- c) endereço/bairro atual

Escolaridade e profissão dos pais?

Participação na vida econômica da casa durante o BI? Trabalhou?

Com quem você morava durante o BI?

Escolaridade anterior:

Como foi sua trajetória escolar no ensino Fundamental e médio? Escola pública, privada?

Como era o seu rendimento escolar?

Iniciou/concluiu algum outro curso superior?

Objetivos em relação à universidade:

Quais eram suas perspectivas em relação à universidade?

Por que escolheu o curso de BI em...?

Porque escolheu a UFBA?

O que você sabia a respeito do BI?

Tinha algum sonho, algum objetivo específico?

Quais eram as suas pretensões pós-BI?

Impactos da transição escola - universidade:

Como foi a transição ensino médio/ensino superior?

Como era sua relação com os professores?

Com seus colegas?

O que achava das aulas?

Você conseguia compreender o funcionamento da universidade?

Sobre o curso:

Como foram os semestres iniciais?

Qual a sua dedicação ao curso? Você achava que era suficiente?

Como avaliava seu rendimento? Estava satisfeito?

Como você obtinha informações acerca do curso?

Como era o acesso às informações da Secretaria/Colegiado/Coordenação?

Você compreendia a matriz curricular (tipos de cc's) do curso?

Obteve orientações sobre essa matriz?

O que achou da natureza (optativa/livre) dos cc's?

Como eram as matrículas semestrais? E a inscrição nas disciplinas?

Qual era a sua segurança em relação aos cc's escolhidos?

Teve acompanhamento de algum professor em sessões de orientação acadêmica?

Recebeu algum tipo de auxílio institucional (bolsa, RU, resid., auxílio, etc)?

Caracterização da evasão:

Por que se desvinculou do curso? Quando foi?

Como foi?

A formação anterior (ensino médio) teve relação com a saída?

Você considera que esse desligamento foi uma decisão sua?

Como avalia sua saída do curso?

Qual o “fato detonador” para o desligamento?

Situação hoje:

Faz outro curso superior?

Onde?

A experiência no BI ajudou na escolha desse curso?

Quando conclui?

Conseguiu fazer aproveitamento de estudos?

Ocupação atual?

OBS: A ordem das perguntas seguia de acordo com a fluidez do entrevistado. Algumas foram dispensadas, pois foram respondidas em momentos anteriores da entrevista.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto de Pesquisa: Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA

Pesquisador Responsável: Jeilson Barreto Andrade – matrícula 211215164

Instituição de vínculo do Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Bahia – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Curso de Mestrado Acadêmico)

Telefone para contato: (71) 3283-6786 (tarde)

O objetivo central dessa pesquisa é investigar os motivos da desistência e do abandono dos estudos na modalidade de curso de graduação denominada Bacharelado Interdisciplinar, da turma com ingresso no ano de 2009. Sua realização está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do qual o Pesquisador Responsável é aluno, e também ao Edital PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 01/2011 – PROUFBA, no Projeto “*Interrupção dos estudos e a relação com o saber nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA*”. A orientação das atividades é feita pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio (IHAC/UFBA).

A pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento da compreensão que as comunidades científica e acadêmica têm acerca da evasão nesses cursos, além de fornecer importantes elementos para gestores da UFBA.

Levando em consideração os termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, eu, _____, R.G. _____, autorizo o uso integral de minha entrevista concedida no âmbito desta pesquisa, para fins de elaboração da Dissertação de Mestrado e eventual apresentação/publicação de artigos ou capítulos de livro por Jeilson Barreto Andrade, desde que seja preservada a minha identidade em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das informações pessoais por mim fornecidas. Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos e finalidades desta pesquisa; que as informações obtidas dela serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e que estou ciente de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento ora fornecido.

Salvador, ____ de _____ de 2013.

Entrevistado

Jeilson Barreto Andrade

