

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
O caso de uma universidade pública baiana**

**DROPOUT IN HIGHER EDUCATION:  
The case of a public university of Bahia**

Daniel Cardoso Alves<sup>1</sup>

**Resumo**

A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de elevar as taxas bruta e líquida das matrículas nos cursos de graduação vincula-se à ampliação das políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência estudantil para a educação superior. Este artigo tem como objetivo geral discutir o conceito de evasão, bem como seu comportamento, quando da inserção dessas políticas no cenário de uma universidade pública do interior da Bahia. Dividem-se em dois os objetivos específicos delineados: problematizar o fenômeno da evasão à luz da literatura sociológica e relacionar o (in)sucesso acadêmico dos graduandos com o determinante de natureza socioeconômica. Sob o entendimento de que as desigualdades sociais e econômicas influenciam, tanto no acesso, quanto na evasão nos diferentes níveis da educação, básica a superior, o caminho metodológico percorrido constituiu-se de três procedimentos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. As informações produzidas foram sistematizadas e analisadas qualitativa e quantitativamente. Dos principais resultados obtidos, constatou-se que a compreensão do fenômeno da evasão na educação superior demanda que a universidade reconheça que as políticas educacionais de combate a esse fenômeno continuarão ineficazes enquanto perdurar o desconhecimento dos determinantes implícitos que impulsionam o acadêmico a abandonar o seu curso. Nesse sentido, urge à universidade tratar o fenômeno da evasão para além da objetividade explícita em nomenclaturas normativas, as quais são insuficientes para a captação da subjetividade que elas carregam.

**Palavras-chave:** Evasão; Plano Nacional de Educação (PNE); Desigualdades socioeconômicas.

**Abstract**

The goal of the National Education Plan (PNE) of raising the gross and net rates of enrollment in undergraduate courses is linked to the expansion of access, inclusion, affirmative action, assistance and

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da área de Filosofia e Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

student retention policies for higher education. This article aims to discuss the concept of dropout, as well as its behavior, when these policies are inserted in the scenario of a public university in the interior of Bahia. The specific objectives outlined are divided into two: problematize the dropout phenomenon in the light of sociological literature and relate the academic (failure) of undergraduates with the determinant of a socioeconomic nature. Under the understanding that social and economic inequalities influence both access and dropout at different levels of education, from basic to higher, the methodological path followed consisted of three procedures: literature review, document research and field research. The information produced was systematized and analyzed qualitatively and quantitatively. From the main results obtained, it was found that understanding the phenomenon of dropout in higher education requires the university to recognize that educational policies to combat this phenomenon will remain ineffective as long as the lack of knowledge of the implicit determinants that drive students to abandon their course persists. . In this sense, it urges the university to address the phenomenon of evasion beyond the explicit objectivity in normative nomenclatures, which are insufficient to capture the subjectivity they carry.

**Keywords:** Evasion; National Education Plan (PNE); Socioeconomic inequalities.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva, de forma geral, discutir a evasão na educação superior relacionando-a à ampliação das políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência estudantil na educação superior. E, de modo específico, problematiza o fenômeno da evasão à luz da literatura sociológica e relaciona o (in)sucesso acadêmico dos estudantes com a dimensão socioeconômica.

Para tanto, utiliza-se como caso de investigação o comportamento do fenômeno da evasão no contexto da inserção e/ou ampliação das mencionadas políticas numa universidade pública do interior do estado da Bahia. A escolha desse caso busca situar como a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que se traduz na elevação da taxa bruta de matrícula e da taxa líquida entre a população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos na educação superior, tem se configurado nas políticas educacionais voltadas para o alcance da estratégia 12.3, a saber: “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento) [...]” (BRASIL, 2014).

Assim, a questão que permeia o estudo é a seguinte: há diferenças no índice de evasão em relação à política de acesso adotada, isto é, se Sistema de Seleção Unificada (SiSU) ou vestibular?

Do referido questionamento outros suscitam e apontam para uma continuidade do estudo aqui apresentado. Para citar dois principais, destaca-se: quem são os acadêmicos que evadem dos cursos de graduação da universidade investigada? Em que medida as políticas de acesso, inclusão,

ações afirmativas, assistência e permanência estudantil inseridas e/ou ampliadas na universidade investigada vêm contribuindo para mitigar o processo de evasão estudantil?

Para a discussão do conceito de evasão e do comportamento desse fenômeno no contexto da inserção e/ou ampliação das políticas públicas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência estudantil na educação superior pública do estado da Bahia, os 47 (quarenta e sete) cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) são o *locus* deste estudo, cujos dados coletados na etapa da pesquisa de campo no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) complementaram lacunas da etapa precedente - pesquisa documental -, o que contribuiu significativamente para uma fidedigna sistematização quantitativa dos dados, bem como, para a posterior análise qualitativa dos mesmos.

O artigo inicia-se com uma abordagem conceitual acerca da evasão e dos aspectos correlatos a esse fenômeno. Na sequência, é detalhada a metodologia da pesquisa. Posteriormente são apresentados e interpretados os dados sobre ingresso, evasão, integralização e procedência escolar dos acadêmicos da UESB, valendo-se do recorte temporal 2012 a 2016, o qual é justificado metodologicamente no ano em que teve início, na UESB, o primeiro ingresso de acadêmicos pelo SiSU, cujas políticas de ações afirmativas já estavam em curso na instituição. O ano limite do período de investigação (2016) baseou-se na data do último Censo da Educação Superior divulgado à época. E, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

Espera-se que as discussões realizadas neste artigo apontem direcionamentos para outras instituições de ensino superior no que concerne à avaliação dos êxitos de suas políticas internas, notadamente, aquelas que incidem na permanência e sucesso acadêmico dos graduandos que têm sido oportunizados com as novas estratégias de acesso aos cursos de graduação.

## **A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR À LUZ DA LITERATURA SOCIOLÓGICA**

Refletir sobre evasão estudantil no ensino superior perpassa pelo entendimento de que se trata de um fenômeno demandante de uma análise radical, isto é, que exige ir às raízes, às origens, as quais são anteriores à sua materialização (evasão) e, portanto, invisíveis, à primeira vista, nos dados institucionais.

A evasão é, assim, resultado de processos de curto, médio e longo prazos que, ou contribuem para a sua mitigação, para a sua estabilização, ou incidem na sua maximização. Por isso, falar em evasão estudantil na educação superior implica entendê-la na sua historicidade, o que, obrigatoriamente, implicará em falar sobre as políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, permanência e assistência estudantil considerando desde os anos elementares do ensino formal e

associando-as ao “*cursus* determinista” (BOURDIEU, 1998, p. 52) das desigualdades socioeconômicas, as quais são apontadas, pela literatura sociológica, como o aspecto de maior impacto na evasão estudantil, em todos os seus níveis de ensino, dada a predominância de uma sociedade historicamente estratificada, como é o caso da sociedade brasileira.

A compreensão ampliada do fenômeno evasão na educação superior parte do entendimento de que “[...] as escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de se atingir tal ramo do ensino superior e de nele triunfar, pois, em síntese, as cartas são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 1998, p. 52). Escolhas que, para Weber (1994), perdem o seu significado libertário por estarem vinculadas ao *cursus* sócio, econômico, político e culturalmente determinado para a necessária manutenção do *status quo*<sup>2</sup>, como forma de sustentar a (re)produção da lógica que seleciona quem terá direito à educação e a quem esse direito reverberará, de fato, numa trajetória escolar/acadêmica exitosa.

Conforme Coleman *et al.* (1996), corroborando com o entendimento dos citados sociólogos, questões familiares e raciais interferiam mais no desenvolvimento escolar de estudantes norte-americanos do que a própria qualidade do ensino oferecido. Barros *et al.* (2001) e Soares e Collares (2006) também revelam, em seus estudos, que há uma relação entre as dimensões culturais e socioeconômicas com o desempenho escolar.

Ao mesmo tempo, Blau e Duncan (1967) demonstram que a educação é o principal fator de mobilidade social, porém, o sistema formal de ensino se revela incapaz de garantir uma trajetória escolar sólida dos grupos historicamente desfavorecidos socioeconomicamente, justamente por concentrar suas políticas educacionais no acesso. Esses autores, apontam para a necessidade da vinculação entre o acesso e as políticas voltadas para a permanência estudantil, uma vez que, a garantia isolada do ingresso é insuficiente quando se trata de um perfil de estudante fragilizado sócio e economicamente.

Nesse sentido, a evasão no ensino superior remonta a questões históricas e aos anos iniciais do ensino formal, apresentando-se como um aspecto socialmente negativo para a educação, porém, coerente com uma política de acesso intencionalmente afastada da garantia de:

- a) Matrícula e frequência regular
- b) Progressão nos anos escolares nas idades apropriadas
- c) Aprendizagem significativa e que tenha utilidade
- d) Chances reais de transição para o nível médio
- e) Reais oportunidades educacionais para as crianças e jovens de baixa renda, com menos variação de qualidade entre as escolas frequentadas por diferentes grupos sociais (LEWIN, 2007, p. 21).

---

<sup>2</sup> “*Grundrisse*”, Garantia das estruturas dominantes (MARX, 2011).

Esse afastamento ratifica um modelo de educação superior que, apropriada segundo padrões reprodutivos flexíveis, típicos do final do século XX, vem cumprindo fidedignamente o papel que lhe fora atribuído pelo Estado atento aos ditames do Capital<sup>3</sup>, de organização “operacional, produtivista e flexível” (CHAUI, 2001, p. 191). Conforme Saviani (2010), essa servidão universitária ao Capital é:

a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010, p. 4).

Por sua vez, as políticas educacionais caminham a passos largos da possibilidade de romperem com esse papel, pois, se diferente fosse, segundo Ribeiro (1991), não seriam os acadêmicos evadidos aqueles que, historicamente desfavorecidos socioeconomicamente, são os últimos a terem acesso à educação, mas, ao mesmo tempo, os primeiros a abandoná-la.

Conforme Fávero (2006), a universidade:

foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas (FÁVERO, 2006, p. 19).

Diante desse cenário revelador de um acesso segregado e mitigado à educação superior, há uma tênue diferenciação entre os termos exclusão e evasão. Bueno (1993) refere-se a processo de exclusão, quando fala do abandono da universidade frequentemente relacionado às dificuldades de permanência dos estudantes; e a evasão, quando a eliminação ocorre por iniciativa do estudante, uma desistência do curso, por exemplo.

Para Ribeiro (2003), a evasão estudantil na educação superior seria resultante de políticas universitárias inadequadas aos novos perfis de estudantes que, mesmo em número ainda reduzido, passaram a ter acesso à universidade, denunciando que a instituição universitária não pode ter como

---

<sup>3</sup> “*Grundriss*”, Entende-se por Capital produtivo aquele oriundo de “uma relação essencial para o desenvolvimento das forças produtivas sociais. (Ele) só deixa de sê-lo quando o desenvolvimento dessas próprias forças produtivas encontram um limite no próprio capital (p. 256). [...] No conceito do capital está contido o capitalista” (MARX, 2011, p. 422).

objetivo central a emissão de diplomas que dão acesso linear a uma profissão, pois sua função é também de reparação social.

Ristoff (1999), por seu turno, insere um novo fenômeno na discussão, que é a mobilidade, muitas vezes chamada, equivocadamente, de evasão ou exclusão. Para o autor, mobilizar-se 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.

Vê-se, assim, que diagnosticar as causas da evasão estudantil demanda estudos analíticos históricos e complexos. Segundo Hunt (2008) e Witte *et al.* (2013), a evasão aponta múltiplos fatores, uma vez que, abrange desde aspectos individuais relacionados aos perfis daqueles que acessam a educação (não identificação com o curso; deficiências, não só de aprendizagem, mas de convivência com os pares e os novos atores; adaptação à nova vida longe da família, entre outros), a questões curriculares, socioeconômicas, políticas e étnico-culturais.

Hovdhaugen, Kottmann e Thomas (2015) em um estudo sobre os fenômenos abandono e conclusão do ensino superior na Europa, o qual resultou num relatório comparativo acerca desses dois fenômenos, evidenciam a importância de pesquisas institucionais sobre os padrões específicos, isto é, situados aos contextos geradores de abandono e não conclusão dos cursos pelos discentes. Essas pesquisas se constituem como verdadeiros termômetros para as instituições formularem, de forma mais realista, as políticas públicas pautadas no sucesso acadêmico, sobretudo, quando sugerem que

as instituições precisam monitorar os caminhos de cada aluno para identificar aqueles que estejam em risco de abandono. Isso também as ajudará a entender padrões subjacentes ao abandono e à conclusão e informarão a futura formulação de políticas (HOVDHAUGEN; KOTTMANN; THOMAS, 2015, p. 9, tradução do autor).

Nessa mesma direção, porém, tomando como realidade o contexto latino-americano, Mellado, Orellana e Gabrie (2018) descrevem as variáveis e os fatores que têm se associado à retenção e evasão de acadêmicos no Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Entre os fatores levantados, os autores concluem que os de ordem individual, notadamente o fator motivacional, bem como, aqueles relacionados ao baixo desempenho acadêmico dos discentes, são os que apresentam maior variabilidade, o que:

aponta para a importância de as instituições de ensino superior realizarem intervenções em benefício dos alunos, gerando ambientes favoráveis à adaptação e integração à vida universitária, oferecendo acompanhamento psicológico no

processo relacional entre professores e alunos, avançando na flexibilidade curricular e carga acadêmica, entre outras medidas. Da mesma forma, os estados devem promover políticas públicas que permitam que os alunos escolham voluntariamente permanecer ou abandonar o ensino superior e não forçados por determinações estruturais relacionadas à sua origem socioeconômica (MELLADO; ORELLANA; GABRIE, 2018, p. 17, tradução do autor).

Em relação ao contexto brasileiro, Coimbra, Silva e Costa (2021), do ponto de vista conceitual, apontam os limites das definições vigentes acerca da evasão no ensino superior federal, reforçam a importância das definições sobre esse termo a partir das causalidades e, ainda, possibilitam um debate sobre a política de combate à evasão no ensino superior. Com esses fitos, os autores entendem que o termo evasão e, por sua vez, os motivos que lhe dão origem, encontra-se imerso em imprecisões nos marcos regulatórios do sistema de educação superior no Brasil, tendo em vista que se constituem como:

definições genéricas, abarcando quase todo tipo de perda de vínculo como evasão. Levando para a mesma conta falecimentos, troca de cursos, expulsões, jubileamentos, saída por ausência de vocação, por problemas financeiros, por problemas curriculares, por adoecimento, entre tantos outros. Cada uma dessas razões pode ou não representar um problema, bem como cada uma delas pode exigir um tipo de abordagem, de mensuração e de política pública (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 3).

Diante das múltiplas definições, as quais estão associadas ao nome que se dá ao processo de saída do discente de determinado curso, Coimbra, Silva e Costa (2021) problematizam que a concepção do termo evasão carrega consigo três sentidos: evasão por exclusão, evasão para inserção e evasão por externalidades, em que:

chamar-se-ia de evasão por exclusão a perda do vínculo com o curso, instituição ou sistema de ensino superior originada pelas distorções institucionais em suas estruturas didáticas e curriculares ou por incapacidade institucional de combater as vulnerabilidades e garantir o direito à educação. Tomada dessa forma, somente seria evasão por exclusão a perda de vínculo que se apresentar como um problema social, um fracasso institucional, uma incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito. Portanto, as iniciativas para a correção do problema recairiam sobre a própria instituição, sem trazer para si fenômenos que não são problemas, ou problemas que estão fora de sua alçada. Por seu turno, seria chamado de evasão para inserção<sup>10</sup> o trânsito de discentes entre cursos, instituições ou sistemas de ensino superior originado pela busca de novas oportunidades. Em se tratando de uma ação originada pela busca individual por novas oportunidades, sem vinculação direta com a qualidade do curso ou instituição e respondendo ao desejo humano da busca pela felicidade, tal movimento não seria tomado como um problema e, por conseguinte, não exigiria das instituições quaisquer iniciativas de correção. Finalmente, sugere-se a

denominação evasão por externalidades a perda de vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior por causas externas, involuntárias e de força maior (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 14).

Com base na característica multifatorial acerca do que provoca a evasão estudantil e, conseqüentemente, lhe confere determinada semântica, Raftery e Hout (1993) ao formularem a hipótese da “desigualdade maximamente mantida”, evidenciaram que os grupos privilegiados sócio, econômico e culturalmente tendem, naturalmente, a alcançarem o êxito na trajetória em determinado nível de ensino, sendo que, somente quando esse alcance se satura, torna-se possível ampliar a participação para os estratos sociais não privilegiados. Entretanto, à proporção que a população se diversifica nos anos finais da educação básica, as desigualdades socioeconômicas nas oportunidades de acesso à universidade também tendem a aumentar, ou seja, a estabilização em um nível anterior desestabiliza o nível posterior.

Inspirados nessa hipótese, Brito (2014) e Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), semelhantemente a Prates e Collares (2014), ao testarem-na respectivamente nos estudos referentes aos anos de 1950 e 1982 a 2006, concluíram que as desigualdades socioeconômicas nas oportunidades de acesso ao ensino superior cresceram expressivamente com a ampliação das matrículas nesse nível de ensino, o que corrobora com a premissa de que os maiores beneficiados com as políticas de acesso à universidade têm sido os grupos sociais historicamente privilegiados, dado que, conforme Brito (2014), o acesso nesse grupo ainda não se saturou.

Esses estudos, associados a variados instrumentos normativos no Brasil, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a própria Constituição Federal de 1988, os planos de educação e a lei de diretrizes e bases da educação (Lei nº 9.394/1996), não somente inseriram o acesso à educação nas metas das políticas educacionais, como inovaram, sobretudo a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, reconhecendo que o problema da evasão estudantil não se restringe ao acesso, uma vez que, está associado, em grande medida, com desigualdades socioeconômicas, o que exige políticas de acesso integradas com permanência como forma de garantir uma trajetória exitosa daquele que teve a oportunidade de ingressar no ensino formal.

Como consequência, diversas são as políticas internas aprovadas pelos conselhos universitários, atentas, sobretudo, à estratégia 12.3 da meta 12 do PNE 2014-2024, foco deste estudo. Essa estratégia visa “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento) [...]” (BRASIL, 2014). Ou seja, não basta ampliar o acesso aos cursos de graduação ofertados, é preciso que ele

esteja associado a ações que garantam a permanência estudantil até a obtenção do tão almejado diploma pelo acadêmico.

Dentre essas políticas, no âmbito da educação superior estadual, quatro merecem destaques: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, instituída por força do Decreto Federal nº 5.800, de 08 de junho de 2006; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010 pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010; o SiSU, criado em 2010 pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012; e as Ações Afirmativas instituídas em 2012 por meio da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e regulamentada pelo Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

De maneira geral, o principal objetivo do governo com a UAB consiste em aumentar o alcance do ensino superior no país, interiorizando-o e diminuindo as desigualdades regionais das ofertas. Na UESB, como parte das políticas públicas para acesso ao Ensino Superior no Brasil, em 2006 e em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP), ofertou-se o primeiro curso na modalidade de educação a distância (EaD). Nesse mesmo ano, em articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram disponibilizadas vagas para o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* EaD. E em 2011, a universidade passou a desenvolver uma série de ações de extensão na modalidade a distância. Atualmente, segundo informações divulgadas no *site* institucional, a UESB oferta, na modalidade EaD, quatro cursos de graduação - Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física - e três curso de pós-graduação *lato sensu*: Gestão Municipal, Gestão em Saúde e Mídias na Educação.

Contudo, não se pode fechar os olhos para o fato de que, não raras vezes, a instalação da EaD pode representar a intensificação do desmantelamento da educação superior, cujo Estado opta por essa modalidade como forma de se isentar de custos superiores que uma modalidade presencial exigiria. Além disso, pode implicar nas condições de qualidade do ensino ofertado, na restrição de acesso a cursos considerados de elite para acadêmicos que têm como única oportunidade de inserção no ensino superior a EaD, bem como, pode incidir na precarização da profissão e formação docentes.

Com relação ao SiSU, a sua implementação esteve associada à possibilidade de tornar o acesso padronizado e mais democrático ao ensino superior na rede pública, constituindo-se em um sistema informatizado que, gerenciado pela Secretaria Superior de Educação do Ministério da

Educação (MEC), tem como objetivo selecionar estudantes para o preenchimento de vagas em cursos de graduação, as quais são disponibilizadas pelas instituições que dele participam.

Ressalva-se que, a adesão ao SiSU pelas universidades estaduais as credenciou para acesso aos recursos do PNAES, programa federal instituído no ano de 2010 e estendido, em 2012, às universidades estaduais. O PNAES:

atualmente é o principal norteador para a construção das políticas de assistência aos estudantes de graduação. Contudo, os objetivos estabelecidos nesse Programa (democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação) não são ensejos recentes, pelo contrário, resultam de históricas lutas estudantis (ALVES; BRITO, 2021, p. 30).

Segundo Alves e Brito (2021), o PNAES, em sua versão estadual (PNAEST), enquanto um dos motivos estimuladores para a adesão das universidades públicas ao SiSU, como no caso da UESB, acabou acentuando uma problemática:

o recurso do PNAES não chega, à universidade, juntamente com o ingresso dos alunos, e nem atende somente esse público específico, o que exige que a instituição, por recursos próprios e isoladamente, tente garantir a permanência e a assistência por um longo período de tempo (ALVES; BRITO, 2021, p. 41).

No que concerne às ações afirmativas, faz-se necessário sublinhar que esta não é uma preocupação recente e de proposição inicial do governo federal. Conforme Guimarães (2003), destaca-se o protagonismo das universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia, as quais, respectivamente nos anos de 2002 e 2003, estabeleceram legislações próprias sobre cotas raciais e para oriundos de escolas públicas, incentivando que outras instituições de ensino superior estaduais passassem, por meio dos seus próprios conselhos universitários e/ou leis estaduais, também a acrescentar outras ações afirmativas, especialmente aquelas voltadas para estudantes de baixa renda, indígenas, quilombolas e com deficiência.

Essas IES implementaram tais ações nos seus processos seletivos antes mesmo da existência da legislação federal (Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), a qual somente veio existir somente dez anos depois e sob muita pressão social, especialmente, do Movimento Negro.

Esse protagonismo é instigador de alguns questionamentos: quais os quadros gerais das políticas de cotas nas universidades estaduais? E nas estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia? Que

impacto tiveram na mudança do perfil discente? No entanto, primando por não tergiversar do foco deste estudo, tais questionamentos, muito provavelmente, serão objeto de um estudo aprofundado sobre a história das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Relacionar essa história com o fenômeno da evasão seria instrumento de grande valia para as políticas públicas de permanência estudantil no Brasil.

Instigado por esses questionamentos, Alves (2019) em um estudo sobre o histórico de inserção de acadêmicos indígenas no ensino superior, quilombolas e com deficiência, assim conclui:

o êxito dessas políticas é comprovado em dados que vêm mudando a ideia de que as universidades são o centro do poder exclusivo da elite brasileira. De acordo com a quinta edição da pesquisa que traça o perfil socioeconômico e cultural do corpo discente no âmbito das instituições federais, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) e divulgada em maio de 2019: 70% (setenta por cento) dos discentes das universidades federais brasileiras têm renda mensal familiar per capita de até 1(um) salário mínimo; 65% (sessenta e cinco por cento) estudaram o ensino médio integralmente, ou na maior parte dele, em escolas públicas; 51% (cinquenta e um por cento) pertencem ao grupo negro, o que evidencia um aumento percentual em 15 (quinze) anos de adoção das ações afirmativas de 282% (duzentos e oitenta e dois por cento), as quais, também, elevaram para 49% (quarenta e nove por cento) a presença de discentes que ingressaram por cotas (renda; preto, parto, quilombola e indígena; e pessoa com deficiência). No âmbito estadual, em que muitas instituições se anteciparam ao federal na adoção das políticas inclusivas, a exemplo da UESB, certamente, o comportamento dos dados é, no mínimo, semelhante (ALVES, 2019, p. 145).

Por todo o referencial exposto, a literatura sociológica contribui significativamente para a compreensão da evasão na UESB, evidenciando que a possibilidade de “sair” da universidade sem um diploma não é um problema restrito ao âmbito da família ou da capacidade de aprendizagem do acadêmico, pelo contrário, essa pode ser a única alternativa que lhe fora dada.

O combate à evasão na educação superior, em sentido amplo e precisamente em cenários educativos semelhantes ao caso da UESB, deve resultar de profundas mudanças nas instituições universitárias em sua relação com o saber, com a busca de sua legitimidade e com uma nova concepção de gestão do ponto de vista das garantias socioeconômicas das populações estudantes que passam, ainda que de forma mitigada, a ter acesso aos bancos universitários.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Com o objetivo de discutir o conceito de evasão e o comportamento desse fenômeno no contexto da inserção das políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência

estudantil numa universidade pública do estado da Bahia, de natureza *multicampi*, com sede no município de Vitória da Conquista, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), esta pesquisa se estrutura em três procedimentos: revisão bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa documental. As informações produzidas são sistematizadas e analisadas quantitativa e qualitativamente.

O recorte temporal, como já mencionado introdutoriamente, tem como parâmetros o ano de adesão (2012) da nova política educacional de acesso estudantil adotada pela UESB e o último Censo da Educação Superior divulgado à época (2017). Ressalva-se o descompasso do período letivo na IES com o ano civil, assim como, o primeiro terço de execução do PNE em vigência. Dessa forma, o recorte temporal de análise dos dados corresponde aos anos de 2012 e 2016.

Define-se o recorte metodológico adotado como “análise longitudinal” (LIMA JÚNIOR; BISINOTO; MELO; RABELO, 2019). Essa estratégia utilizada para analisar estatisticamente a taxa de evasão,

requer acompanhar os estudantes ao longo de um tempo prolongado e observar os percursos efetivamente realizados por eles. Portanto, uma análise dessa natureza requer definir um tempo de acompanhamento ao longo do qual se coletam as informações necessárias para levantar o destino final dos alunos (LIMA JÚNIOR; BISINOTO; MELO; RABELO, 2019, p. 166).

Ainda, segundo os mencionados autores,

a Taxa Longitudinal de Evasão TLE (p, q) é definida como o percentual das pessoas físicas que, tendo ingressado no ano q, não obtiveram diploma até o ano de observação p. Assim, a TLE pode ser definida pela equação: TLE (p, q) [...] em que p é o ano de observação (ano em que os dados foram coletados) e q é o ano de ingresso da coorte que está sendo acompanhada. Os valores p e q são escolhidos tal que  $p - q$  seja igual ou superior ao tempo de acompanhamento necessário para que quase a totalidade dos alunos que ingressaram no ano q tenham concluído ou abandonado o curso (LIMA JÚNIOR; BISINOTO; MELO; RABELO, 2019, p. 169).

No caso da UESB, **p** equivale ao ano de 2016 e **q** será o ano de 2012, pelo que  $p - q \geq 4$  **anos**. Com isso, considerando o ano de coleta dos dados (**p = 2016**), foram abrangidos somente os acadêmicos com ingresso até o ano de 2012 (**q ≤ 2012**). Contudo, como advertem Lima Júnior, Bisinoto, Melo e Rabelo (2019):

há razões para perceber que, fora da pauta econômica, não há por que tomar as taxas evasão, de per si (inclusive a taxa longitudinal proposta aqui), como

indicadoras de sucesso ou fracasso dos cursos de graduação. Não basta saber quantos alunos abandonam a graduação; é preciso compreender suas razões de maneira a perceber os limites da responsabilidade institucional. A literatura sobre a educação superior dá indicativos de quais seriam as razões que levam os alunos a desistir (LIMA JÚNIOR; BISINOTO; MELO; RABELO, 2019, p. 173).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, após a realização da revisão bibliográfica acerca das reflexões sociológicas sobre os conceitos de evasão e o fenômeno da evasão educacional e, com base nas recomendações necessárias para estudos de casos (GIL, 2008), adotou-se diferentes fontes e diversificados procedimentos, assim descritos:

- Pesquisa documental no âmbito das instâncias administrativas da UESB, por meio de levantamentos, consultas e leituras dos documentos institucionais oficiais, dentre eles, o PDI 2013-2017 e as Resoluções que abordam sobre as políticas educacionais internas, bem como, por meio de consultas sistemáticas aos *blogs*, *sites* de notícias e outras redes sociais relacionadas à Universidade, buscando-se observar, no período de 2012 a 2016, do ponto de vista discursivo, a situação e o direcionamento das políticas educacionais mencionadas que impactariam na interpretação dos dados institucionais sobre evasão.

- Pesquisa de campo, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que teve como objetivo coletar os dados e as informações sobre o perfil dos acadêmicos, a procedência escolar, a forma de seleção e os motivos pelos quais evadiram dos cursos de graduação da universidade investigada, bem como, sobre as políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência estudantil inseridas e/ou ampliadas na UESB, com vistas a encontrar as respostas para o questionamento central desta pesquisa.

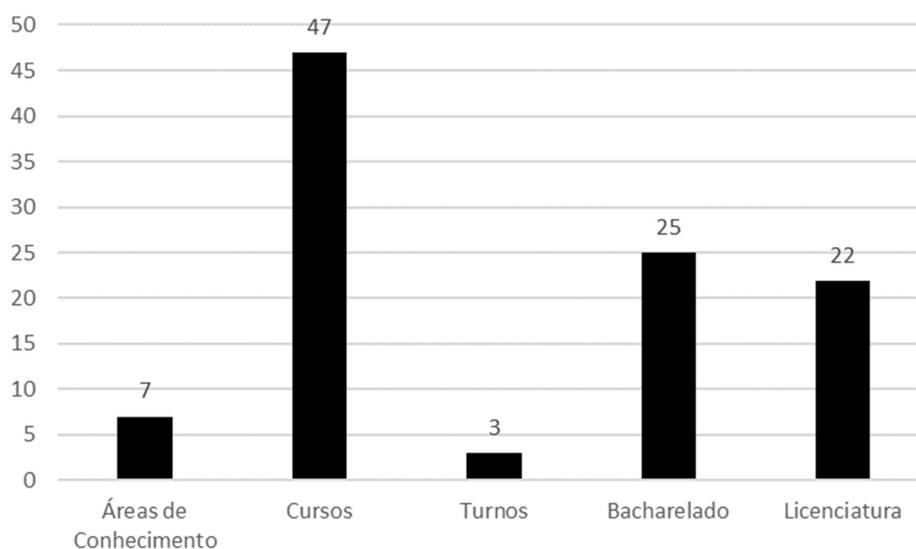
Após a execução desses procedimentos, as informações produzidas foram sistematizadas à luz de uma analítica quali-quantitativa com a finalidade de preencher lacunas importantes para a maior compreensão das singularidades da temática em estudo.

## **A EVASÃO NA UESB ANTE A INSERÇÃO DO SiSU**

A UESB contava, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 (PDI), com 47 (quarenta e sete) cursos de graduação, distribuídos em 07 (sete) áreas de conhecimento (Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Artes), ofertados nos 03 (três) turnos contemplados (matutino, vespertino e noturno) e divididos em dois graus (vinte e cinco bacharelados e vinte e duas licenciaturas). Esses graus estão distribuídos nos *campi* da instituição da seguinte forma: vinte e dois (doze bacharelados e dez licenciaturas) existentes no *Campus* de Vitória da Conquista, dezesseis

(oito bacharelados e oito licenciaturas) alocados no *Campus* de Jequié, e nove (cinco bacharelados e quatro licenciaturas) pertencentes ao *Campus* de Itapetinga. Para melhor visualização dessa composição, apresenta-se o gráfico 1:

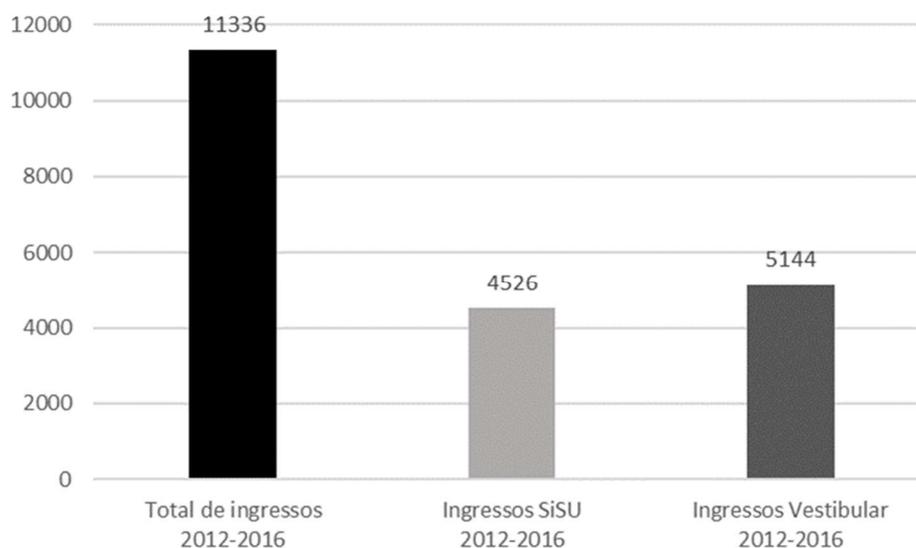
**Gráfico 1.** Composição da graduação na UESB



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

Do primeiro período letivo de 2012, ano em que se implantou o SiSU na UESB como forma de processo seletivo paralela ao tradicional Vestibular realizado anualmente pela IES, até o segundo período letivo de 2016, que corresponde ao ano civil de 2017 devido às supressões internas de períodos, ingressaram 11.336 (onze mil, trezentos e trinta e seis) estudantes nos cursos de graduação da UESB, dos quais 40% (quarenta por cento) acessaram por meio do SiSU e 45% (quarenta e cinco por cento) pelo Vestibular, ou seja, o SiSU e o Vestibular juntos foram responsáveis por 85% (oitenta e cinco por cento) dos ingressos na graduação durante o período investigado, o que revela uma proporcionalidade dos dados de ingressos em ambos os processos seletivos, conforme se observa no gráfico 2:

**Gráfico 2.** Ingressantes na graduação pelos processos seletivos SiSU e Vestibular - 2012 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

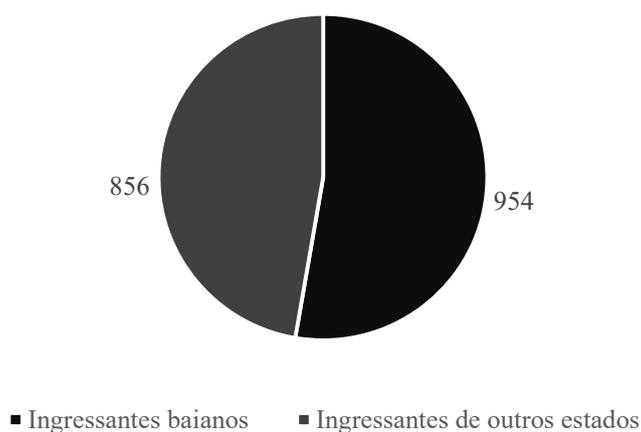
A Resolução interna que dispõe sobre as matrículas nos cursos de graduação da UESB é denominada de Resolução CONSEPE/UESB nº 60/2009 e, nela, estão previstas quatro formas de ingresso, sendo a primeira assim definida: “aprovação e classificação em processo seletivo, promovido por esta Instituição ou por órgão externo ao qual seja delegada a devida competência” (BAHIA, 2009). Constata-se, do texto resolutivo, a legitimação de outra forma de primeiro ingresso, afora o processo seletivo Vestibular, o que ratifica a adesão ao SiSU como nova forma de acesso à graduação.

Quando a UESB aderiu ao SiSU no primeiro período letivo de 2012, um dos principais questionamentos relacionava-se com o fato de que, por se tratar de um processo seletivo de caráter nacional, poderia implicar no descumprimento da missão institucional no sentido de fortalecer o desenvolvimento regional, uma vez que, as populações locais perderiam o direito ao acesso à universidade dada a concorrência com candidatos oriundos de outros estados e regiões do país ou, se isso não ocorresse, restariam a elas o ingresso naqueles cursos de menor prestígio social, ou seja, de menores demanda e concorrência.

Contudo, os dados expressos no gráfico 3, abaixo, revelam o contrário, 78% (setenta e oito por cento) dos acadêmicos que ingressam na UESB, mesmo após SiSU, são naturais do estado da Bahia, e a maioria deles estão, também, nos cursos de maiores demanda e concorrência, a exemplo, dos cursos de Bacharelado em Medicina (setenta e dois por cento são baianos), bacharelado em

Direito (noventa e um por cento são baianos) e Bacharelado em Odontologia (oitenta e oito por cento são baianos).

**Gráfico 3.** Comparativo de ingressantes por estado de origem nos cursos de Bacharelado em Direito, Medicina e Odontologia após adesão ao SiSU – 2012 a 2016

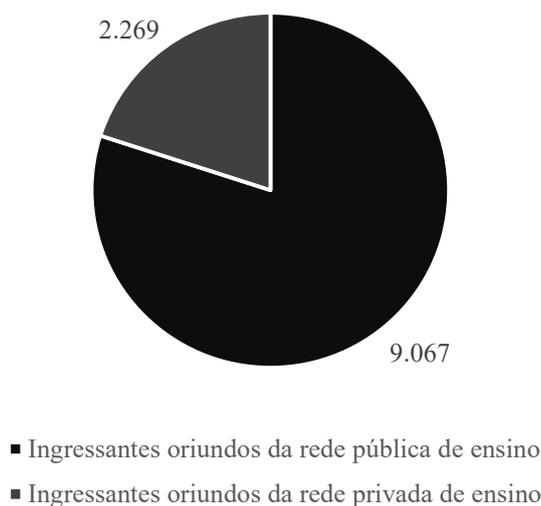


**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

Do total de 954 (novecentos e cinquenta e quatro) ingressos entre os períodos letivos de 2012 e 2016, no conjunto dos três cursos citados, 85% (oitenta e cinco por cento) dos ingressantes são baianos. Com relação aos 8.814 (oito mil, oitocentos e quatorze) baianos ingressantes nos citados períodos, 57% (cinquenta e sete por cento) são naturais, inclusive, das próprias cidades-sede dos *campi* da instituição: 2.531 (dois mil quinhentos e trinta e uma) são conquistenses, 1.657 (mil seiscentos e cinquenta e sete) são jequeienses, e 857 (oitocentos e cinquenta e sete) são itapetinguenses.

Dos 85% (oitenta e cinco por cento) acadêmicos que ingressaram na UESB pelo Vestibular e pelo SiSU, no período de 2012 a 2016, 80% (oitenta por cento) são oriundos de escolas públicas, como se constata no gráfico 4, o que confere uma característica de universidade com perfil estudantil procedente, majoritariamente, de escolas pertencentes à rede pública de ensino do Brasil:

**Gráfico 4.** Comparativo de ingressantes na graduação por procedência escolar após adesão ao SiSU – 2012 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

No primeiro período letivo de 2009, entrou em vigor, na UESB, a Resolução CONSEPE/UESB n° 37/2008, posteriormente aperfeiçoada, que instituiu o sistema de reserva de vagas e cotas adicionais nos cursos de graduação ofertados, sendo que as cotas adicionais foram inicialmente ofertadas apenas para o Vestibular e, exclusivamente no primeiro período letivo de 2012, também para o SiSU. Segundo essa Resolução, 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas devem ser reservadas para candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos e que, ao mesmo tempo, sejam oriundos de escolas públicas, bem como, para aqueles que, não autodeclarados, sejam, também, procedentes de escolas públicas.

Assim, 70% (setenta por cento) dessas reservas são destinadas aos autodeclarados e 30% (trinta por cento) aos não autodeclarados, mas procedentes de escolas públicas. As demais 50% (cinquenta por cento) das vagas gerais contemplam os candidatos inscritos que não optaram pela reserva de vagas nem pelas cotas adicionais, ou seja, os denominados não cotistas e/ou de ampla concorrência.

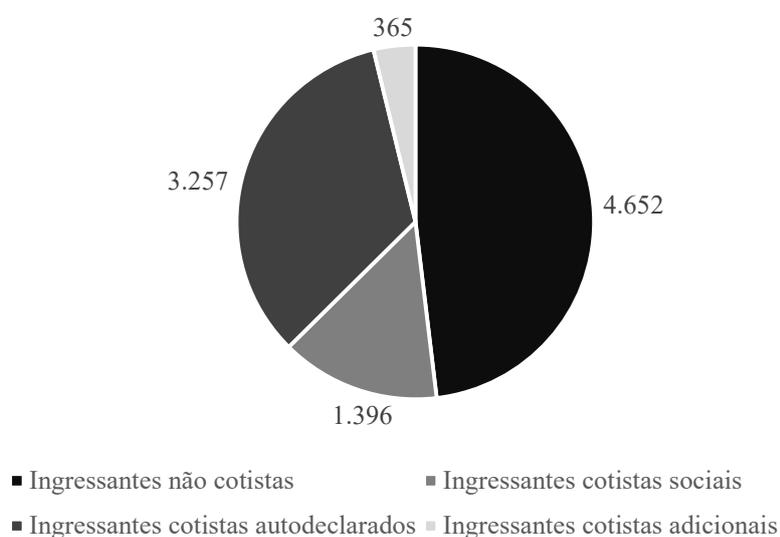
Quanto às cotas adicionais, totalizadas em 141 (cento e quarente e uma) vagas/ano, elas destinam-se a candidatos quilombolas, indígenas e deficientes, sendo disponibilizadas três vagas

para cada curso de graduação, mas, desde o segundo período letivo de 2012, as respectivas ofertas passaram a ser exclusivas aos candidatos que prestam o Vestibular.

A mencionada resolução significou um reconhecimento da diversidade, ainda que tênue, na conjuntura educacional para o cenário investigado, o que Bourdieu (2003) chamaria de dever. Nas suas palavras: “devemos ter presente que não há um racismo, mas racismos: há tantos racismos como grupos que têm necessidade de se justificar por existirem como existem, o que constitui a função invariante dos racismos” (BOURDIEU, 2003, p. 277).

Com a adoção dessa resolução, que integra o rol das ações afirmativas, a UESB, além de ter assumido um perfil estudantil majoritariamente procedente de escolas públicas, como demonstrado no gráfico 4, passou a possuir um corpo discente constituído de 54% (cinquenta e quatro por cento) de cotistas, conforme se verifica no gráfico 5, abaixo:

**Gráfico 5.** Comparativo de ingressantes na graduação por modalidade após adesão ao SiSU – 2012 a 2016



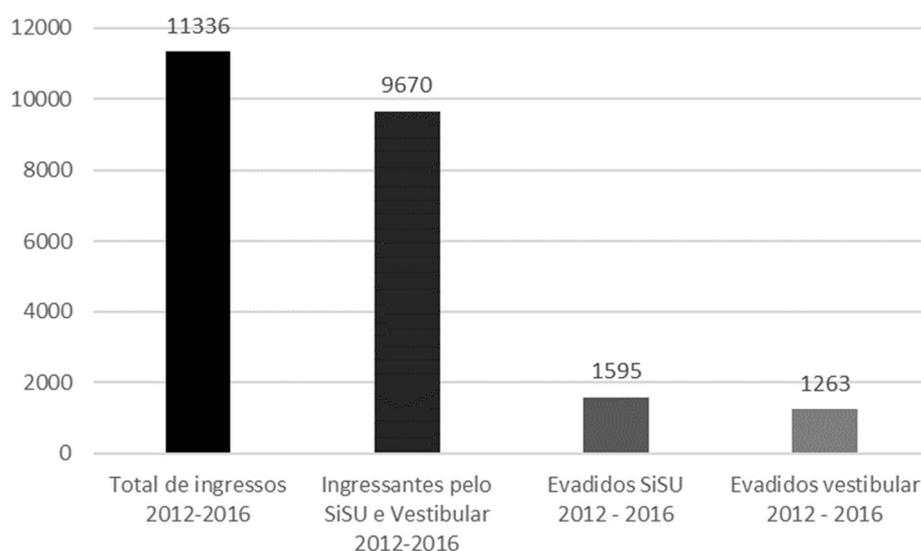
**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

Contudo, a garantia e o aperfeiçoamento das formas de acesso não resolvem, por si só, o problema da perda de acadêmicos, uma realidade presente nos diferentes níveis de ensino e, portanto, em todo o ensino superior, seja ele público ou privado.

Com relação à UESB, apreende-se do gráfico 6 abaixo que, dos 9.670 (nove mil, seiscentos e setenta) acadêmicos que ingressaram na graduação por meio do Vestibular e do SiSU, no período

de 2012 a 2016, 30% (trinta por cento) desligaram-se dos cursos antes mesmo da integralização, sendo 13% (treze por cento) pertencentes ao Vestibular e 16% (dezesseis por cento) ao SiSU, ou seja, aproximadamente 1/3 (um terço) que ingressou por meio do Vestibular e do SiSU evadiram, com a ressalva de uma baixa de desligamento de aproximadamente 19% (dezenove por cento) no Vestibular em comparação ao SiSU.

**Gráfico 6.** Comparativo de evadidos pelas formas de ingresso SiSU e Vestibular – 2012 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa empírica.

Ao acompanhar a procedência escolar, o ingresso, a evasão e a integralização por curso e por *campus*, através da construção de 47 (quarenta e sete) tabelas relacionadas a cada curso ofertado pela UESB, destaca-se, nas tabelas 1, 2 e 3 abaixo, as dinâmicas nos cursos que registraram, no segundo período letivo de 2006, os maiores quantitativos de vagas residuais nos três *campi* universitários da instituição, conforme o Edital UESB nº 089/2016, publicado pela instituição em 01 de julho de 2016, o qual destinava-se ao preenchimento de vagas residuais (acumuladas) por meio de processo seletivo de transferência.

Os cursos representados nas três tabelas são: Bacharelado em Engenharia Florestal (tabela 1), *Campus* de Vitória da Conquista, que registrou um total de 65 (sessenta e cinco) vagas ociosas; Licenciatura em Química (tabela 2), *Campus* de Jequié, que computou 71 (setenta e uma) vagas

ociosas; e Bacharelado em Zootecnia (tabela 3), *Campus* de Itapetinga, que quantificou uma ociosidade de 102 (cento e duas) vagas:

**Tabela 1.** Acompanhamento discente do Curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, *Campus* de Vitória da Conquista - 2012 a 2016

<b>INGRESSANTES</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Ingressantes	43	0	36	1	38	0	45	0	36	0	199
Ativos	15	0	19	1	20	0	29	0	26	0	110
Inativos	28	0	17	0	18	0	16	0	10	0	89
<b>FORMAS DE ENTRADA</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vestibular	21	0	21	0	20	0	24	0	18	0	104
SiSU	19	0	15	0	18	0	20	0	18	0	90
Transf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transf. Externa	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Transf. Ex-ofício	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Judicial	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Retorno ao Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de Turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	3	0	3	0	3	0	3	0	6	0	18
Étnico-racial	7	0	7	0	7	0	7	0	3	0	31
Deficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Quilombola	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	3
Indígena	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	3	0	1	0	2	0	3	0	1	0	10
Étnico-racial	5	0	7	0	6	0	7	0	6	0	31
Deficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Quilombola	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Indígena	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>FORMAS DE SAÍDA POR MOBILIDADE (EVASÃO PARA INSERÇÃO), EVASÃO E OUTRAS</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Graduado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cancelamento	19	0	10	0	14	0	9	0	3	43	55
Desistência	8	0	7	0	4	0	7	0	7	2	33
Abandono	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	0
Tranf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tranf. Externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vit. da Conquista	14	0	14	0	12	0	17	0	8	0	65
Outras Cidades Baianas	23	0	14	0	23	0	27	0	20	0	107

Outros Estados	6	0	8	1	2	0	0	0	8	0	25
Outros Países	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
<b>NATURALIDADE POR FORMA DE INGRESSO – VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vit. da Conquista	5	0	8	0	5	0	7	0	4	0	29
Outras Cidades Baianas	14	0	9	0	15	0	17	0	11	0	66
Outros Estados	2	0	4	0	0	0	0	0	3	0	9
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE POR FORMA DE INGRESSO – SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vit. da Conquista	8	0	6	0	7	0	10	0	4	0	35
Outras Cidades Baianas	8	0	5	0	8	0	10	0	9	0	40
Outros Estados	3	0	4	0	2	0	0	0	5	0	14
Outros Países	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>REDE ESCOLAR DE ORIGEM</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Rede Pública	30	0	26	0	25	0	28	0	26	0	135
Rede Privada	13	0	10	1	13	0	17	0	10	0	64

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

**Tabela 2.** Acompanhamento discente do Curso de Licenciatura em Química, *Campus* de Jequié - 2012 a 2016

<b>INGRESSANTES</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Ingressantes	43	4	44	0	37	2	41	3	38	0	212
Ativos	7	0	19	0	23	0	23	2	37	0	111
Inativos	36	4	25	0	14	2	18	1	1	0	101
<b>FORMAS DE ENTRADA</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vestibular	21	0	20	0	18	0	19	0	16	0	94
SiSU	22	0	20	0	18	0	20	0	20	0	100
Transf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Transf. Externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transf. Ex-ofício	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Judicial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retorno ao Curso	0	4	4	0	1	2	2	2	1	0	16
Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de Turno	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	4	0	5	0	3	0	5	0	6	0	23
Étnico-racial	6	0	7	0	5	0	2	0	1	0	21
Deficiente	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Quilombola	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	4	0	3	0	3	0	3	0	3	0	16
Étnico-racial	6	0	7	0	6	0	7	0	7	0	33
Deficiente	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Quilombola	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>FORMAS DE SAÍDA POR MOBILIDADE (EVASÃO PARA INSERÇÃO), EVASÃO E OUTRAS</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Graduado	8	3	3	0	0	1	1	1	0	0	17
Cancelamento	25	1	17	0	9	1	9	0	0	47	109
Desistência	3	0	4	0	5	0	8	0	1	4	25
Abandono	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	20
Tranf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tranf. Externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Falecimento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>NATURALIDADE</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Jequié	17	3	23	0	21	1	17	2	22	0	106
Outras Cidades Baianas	22	1	19	0	13	1	22	1	15	0	94
Outros Estados	4	0	2	0	3	0	2	0	1	0	12
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE POR FORMA DE INGRESSO - VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Jequié	12	0	9	0	12	0	4	0	8	0	45
Outras Cidades Baianas	6	0	9	0	5	0	14	0	7	0	41
Outros Estados	3	0	2	0	1	0	1	0	1	0	8
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE POR FORMA DE INGRESSO - SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Jequié	5	0	12	0	9	0	12	0	13	0	51
Outras Cidades Baianas	16	0	8	0	7	0	7	0	7	0	45
Outros Estados	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	4
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>REDE ESCOLAR DE ORIGEM</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Rede Pública	41	4	42	0	33	2	35	3	33	0	193
Rede Privada	2	0	2	0	4	0	6	0	5	0	19

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

**Tabela 3.** Acompanhamento discente do Curso de Bacharelado em Zootecnia, *Campus* de Itapetinga - 2012 a 2016

<b>INGRESSANTES</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Ingressantes	29	20	29	25	27	24	23	26	28	27	258
Ativos	6	10	16	9	20	13	20	19	27	26	166
Inativos	23	10	13	16	7	11	3	7	1	1	92
<b>FORMAS DE ENTRADA</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Vestibular	16	9	15	14	14	15	14	14	14	14	139
SiSU	13	11	14	11	13	9	9	11	14	13	118
Transf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transf. Externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transf. Ex-ofício	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Judicial	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Retorno ao Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de Turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	5	0	2	5	3	3	3	3	3	5	32
Étnico-racial	4	3	5	1	3	4	4	3	4	1	32
Deficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Quilombola	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>MODALIDADES DE ENTRADA POR COTAS - SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Social	1	2	2	1	1	1	3	2	2	2	17
Étnico-racial	2	3	2	4	4	3	1	3	5	5	32
Deficiente	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Quilombola	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>FORMAS DE SAÍDA POR MOBILIDADE (EVASÃO PARA INSERÇÃO), EVASÃO E OUTRAS</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Graduado	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Cancelamento	7	9	8	13	6	4	2	3	0	75	127
Desistência	8	1	5	3	1	7	1	4	1	22	53
Abandono	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Tranf. Interna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tranf. Externa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de <i>Campus</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mudança de turno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Falecimento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Itapetinga	4	4	9	6	12	9	9	9	11	11	84
Outras Cidades da Baianas	23	14	18	17	12	12	10	16	14	12	148
Outros Estados	2	2	2	2	3	3	4	1	3	4	26
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE FORMA DE INGRESSO – VESTIBULAR</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Itapetinga	1	2	6	3	5	6	4	6	3	6	42
Outras Cidades da Baianas	15	6	8	10	9	9	6	8	10	8	89
Outros Estados	0	1	1	1	0	0	4	0	1	0	8
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>NATURALIDADE FORMA DE INGRESSO – SISU</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Itapetinga	3	2	3	3	7	3	5	3	8	5	42
Outras Cidades da Baianas	8	8	10	7	3	3	4	7	4	4	58
Outros Estados	2	1	1	1	3	3	0	1	2	4	18
Outros Países	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>REDE ESCOLAR DE ORIGEM</b>											
	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	TOTAL
Rede Pública	24	17	25	23	22	22	21	20	21	24	219
Rede Privada	5	3	4	2	5	2	2	6	7	3	39

**Fonte:** Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Valer-se das informações contidas nas três tabelas acima com a finalidade de apreender o fenômeno da evasão turma a turma de determinado curso de graduação, há que se considerar, dentre as formas de saída descritas, apenas aquelas relacionadas ao conceito de evasão. Nesse sentido, deve-se atentar para a seguinte definição oficial de evasão, a fim de se excluir formas de saída que não contemplem o conceito de:

Evasão: saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior a de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (INEP, 2016) (BRASIL, 2017, p. 10).

Esse tipo de acompanhamento é uma estratégia válida para a avaliação das políticas internas adotadas pelas instituições, pois revelam, segundo o *campus*, o curso, a área de conhecimento, o grau (bacharelado ou licenciatura), a procedência escolar (pública ou privada), a forma (Vestibular ou SiSU), a etnia (se autodeclarado preto ou pardo; se indígena ou quilombola) e a modalidade de ingresso (ampla concorrência, reserva de vaga, cota adicional), os comportamentos do preenchimento das vagas ofertadas, a evasão e a integralização curricular, a fim de que as políticas sejam pensadas de maneira plural sem, contudo, desconsiderarem as especificidades, as particularidades que interferem no (in)sucesso acadêmico.

Observa-se, das múltiplas formas de saída demonstradas nas três tabelas que, à luz de Coimbra, Silva e Costa (2021), os dois sentidos de evasão são constatados na UESB, isto é, evasão por exclusão e evasão para inserção, no entanto, a evasão por externalidades não é facilmente apreendida pela leitura das tabelas, levando à conclusão semelhante ao estudo desenvolvido pelos referidos autores, visto que, acessar esses fatores individuais variados, demanda conversar com os próprios sujeitos. Não se trata de uma pesquisa objetiva, é preciso acessar subjetividades, quiçá, demanda a necessidade de um estudo de cunho etnográfico.

Certamente, esse dado não apreendido objetivamente poderia ser mais transparente se houvesse um efetivo acompanhamento institucional do discente em risco de evadir-se e/ou após o seu egresso. Esta deveria ser uma urgente medida das políticas públicas voltadas para a permanência estudantil, uma vez que os fatores objetivos da evasão são visíveis e mensuráveis, entretanto,

aqueles cuja subjetividade dificulta a visibilidade, é que podem desvelar os principais gargalos para as mencionadas políticas.

Observa-se que, os dados constantes nas três tabelas, principalmente os referentes às formas de saída, podem sofrer alterações posteriores, considerando movimentos discentes irregulares e os prazos regimentais para possíveis novos registros acadêmicos no sistema de informática adotado pela instituição, o Sagres. Também, se observa a inexistência do campo “motivo” para os casos de saída por evasão, uma vez que, a instituição não possui esses registros de forma sistematizada.

Outro aspecto a ser considerado é que a evasão, entendida como a “evasão por exclusão” e/ou “externalidades” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 14), contribui negativamente para a elevação das vagas residuais nas instituições de ensino, as quais encontram materialidade nas três tabelas produzidas.

Entende-se por vagas residuais aquelas que, ociosas, devem ser preenchidas por outras formas de ingresso que não sejam por meio do Vestibular ou SiSU. Como estratégia, a UESB, semestralmente, publica editais de transferências interna e externa, a fim de preencher essas vagas residuais. Como se verifica no Edital UESB nº 089/2016, de 01 de julho de 2016, referente ao ingresso no segundo período letivo de 2016, é expressiva a ociosidade de vagas verificada nos três *campi* da universidade, sendo: 704 (setecentos e quatro) vagas residuais no *Campus* de Vitória da Conquista, 535 (quinhentos e trinta e cinco) no *Campus* de Jequié, e 301 (trezentos e uma) no *Campus* de Itapetinga.

Sobre essa distribuição quantitativa das vagas residuais, o fato do *campus* de Itapetinga, que tem o menor número de cursos na instituição, apresentar um número expressivo de vagas ociosas (quase metade do apresentado no *campus* de Vitória da Conquista), bem como que, nesses quantitativos não se configuram os cursos de maiores demanda e concorrência da instituição (Bacharelado em Medicina, Bacharelado em Odontologia e Bacharelado em Direito, este apenas com uma vaga ofertada), aponta para a necessidade de políticas que levem em consideração, também, as especificidades, tanto do curso, quanto do *campus*.

Esclarece-se que, os mencionados editais de transferência destinam-se à mobilidade de acadêmicos da própria instituição entre cursos que integram a mesma área de conhecimento e a acadêmicos matriculados em outras instituições de ensino superior que pretendem migrar para a UESB, mediante realização de um teste de conhecimentos básicos.

Esses editais compõem o conjunto das estratégias adotadas pela UESB com a finalidade de reduzir o número de vagas ociosas. Ainda, de forma paralela aos processos seletivos de

transferências, são disponibilizadas, semestralmente, vagas isoladas para portadores de diplomas, concluintes ou acadêmicos externos que desejam cursar disciplinas isoladas na graduação. Ademais, há previsão no inciso III do artigo 107 do regimento institucional da instituição da possibilidade de admissão do portador de diploma como forma de ingresso destinada à realização de uma segunda graduação, porém, essa forma não está normatizada por resolução específica, o que causa estranhamento, dado o expressivo número de vagas residuais que se verifica na instituição.

Como num efeito cascata, metade dos ingressantes não conclui os cursos no tempo mínimo de integralização previsto nos projetos pedagógicos dos cursos (em média, quatro anos para cursos de licenciatura e cinco anos para cursos de grau de bacharelado). Conforme a Resolução CONSEPE UESB nº 70/2008, que estabelece as normas gerais para a colação de grau nos cursos de graduação da UESB consoante ao seu respectivo Regimento Geral, a integralização deve ser acompanhada, em conjunto, pelos colegiados de curso e pela Pró-reitoria de Graduação e dar-se-á de acordo com o projeto pedagógico do curso, com o sistema de créditos pré-fixado e com o seu tempo máximo segundo as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja ultrapassagem resultará em jubramento, esta, uma das formas de saída que integra os motivos que levam ao cancelamento do vínculo do aluno com o curso. Para tanto, transcreve-se o entendimento de perda de vaga pelo acadêmico de acordo com o entendimento da UESB:

art. 22 - O aluno terá o seu registro acadêmico cancelado, quando estiver enquadrado em qualquer um dos incisos abaixo: I. for reprovado por faltas em todas as disciplinas do primeiro semestre do curso; II. obter apenas aproveitamento de estudos no primeiro semestre do curso; III. obter dispensa, aprovação ou crédito concedido somente na disciplina Educação Física no primeiro semestre do curso; IV. requerer o cancelamento; V. cometer infração disciplinar, passível de pena de desligamento; VI. deixar de efetivar matrícula por 02 (dois) semestres letivos, consecutivos ou não, e, ou por um ano letivo; VII. for reprovado por média e, ou faltas em todas as disciplinas em que estiver matriculado, por 02 (dois) semestres, consecutivos ou alternados, ou um ano letivo para os cursos com matrícula seriada; VIII. interromper o curso por 03 (três) semestres consecutivos ou 04 (quatro) intercalados; IX. ultrapassar o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Projeto de Curso, excluído o período de trancamento (BAHIA, 2009).

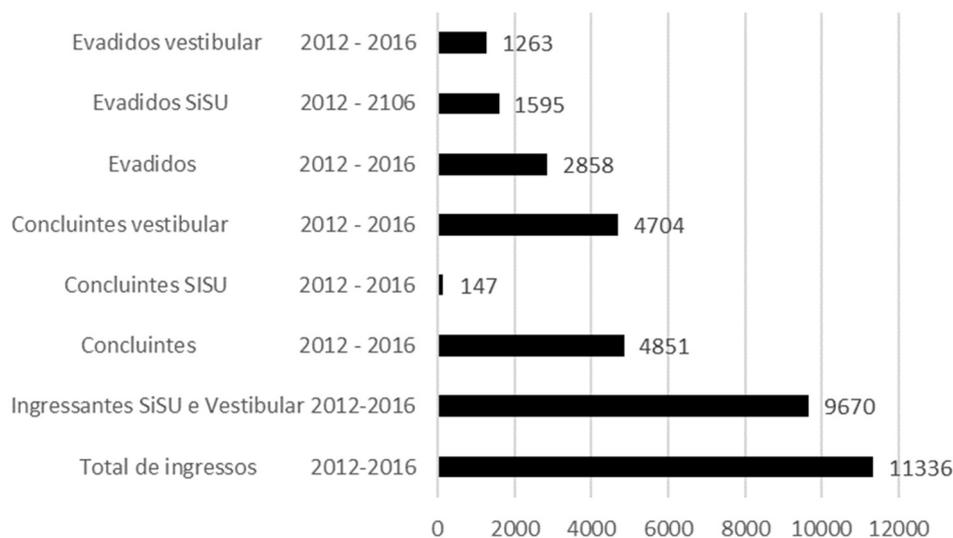
Por essa normativa, não há uma precisão do que seja evasão para a UESB, ou seja, há uma lista de nove motivos que geram cancelamento de matrícula, pelo que, outros motivos não mencionados não se traduzem literalmente como cancelamento. Tal imprecisão é, conforme Coimbra, Silva e Costa (2021), comum nos marcos normativos das instituições brasileiras.

Nesse sentido, a depender das causas que se associam à definição do tipo de evasão, as taxas podem variar dentro de uma mesma instituição. No caso em análise, com base em Bueno

(1993), Ristoff (1999), considera-se todas as formas de saída apresentadas nas tabelas como evasão, incluindo-se, tanto aquelas que se deram por exclusão, quanto as que ocorreram com a finalidade de modalidade. Todavia, principalmente no que tange às formas de saída “desistência”, “abandono” e “cancelamento”, em alguns casos não contemplados nos nove motivos da normativa institucional, demanda-se uma pesquisa empírica com os sujeitos respectivos, a fim de se traçar os motivos individuais, o que poderia se constituir como um importante acervo para o direcionamento das políticas públicas pautadas no combate à evasão no ensino superior.

A respeito do comparativo entre evasão, ingresso e integralização nos cursos de graduação da UESB, é preocupante que o quantitativo de evasão equivalha a um pouco mais da metade do número de concluintes, visto que é, no mínimo, um contrassenso que em uma universidade pública acadêmicos estejam evadindo mais do que conseguindo concluir com êxito os seus cursos. Contudo, pondera-se que o baixo percentual de integralizações verificado no SiSU (três por cento), conforme consta no gráfico 7 que se segue, deve-se ao fato de que, para muitas turmas, dado o início do SiSU na UESB em 2012, as integralizações encontravam-se em curso quando da coleta dos dados da pesquisa, o que, mais uma vez, enseja a continuidade desta pesquisa com vista a se estabelecer um comparativo longitudinal SiSU e Vestibular.

**Gráfico 7.** Comparativo entre evasão, ingresso e integralização na graduação – 2012 a 2016



**Fonte:** Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Pelo exposto, uma questão a se considerar, muitas vezes implícita, é o fato de que, apesar de diversas serem as formas que resultam na evasão estudantil (nove são inferidas da normativa da UESB) e múltiplas serem as causas relacionadas, a quantidade e a qualidade das políticas educacionais voltadas para, no mínimo, reduzi-la, são desproporcionalmente insuficientes, principalmente quando se observa que, em cenários como o da UESB, inexistem políticas voltadas para o acompanhamento do evadido, as quais poderiam ser importantes aliadas para as efetivas permanência e assistência estudantil, uma vez que possibilitariam o real entendimento dos motivos que levaram o acadêmico a deixar a universidade, não revelados e/ou não detectados institucionalmente, configurando-se, tão somente, como um número acompanhado de uma terminologia genérica.

A respeito da importância desse acompanhamento do evadido, Hovdhaugen, Kottmann e Thomas (2015) tecem importantes contribuições de combate proativo à evasão no contexto europeu, as quais podem ser apropriadas, também, no ensino superior brasileiro. Esses autores defendem que as instituições precisam se valer de

sistemas de monitoramento, aconselhamento e orientação de acadêmicos, bem como das estruturas à integração social e acadêmica dos alunos. As instituições precisam considerar a publicação de indicadores institucionais em suas páginas da web como uma estratégia importante que desperte a consciência institucional nos discentes com vistas a se manterem na universidade e conquistarem o êxito acadêmico (HOVDHAUGEN; KOTTMANN; THOMAS, 2015, p. 9, tradução do autor).

Ante os dados apresentados, notadamente os relacionados à procedência escolar e ao perfil étnico, “tudo leva a duvidar que os estudantes constituam de fato um grupo social homogêneo, independente e integrado” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 55).

Para desfecho da análise dos dados apresentados, algo é evidente: trata-se de uma instituição com a predominância de um corpo discente oriundo do ensino público, já que 54% (cinquenta e quatro por cento) dos acadêmicos que ingressaram entre os anos de 2012 e 2016 eram cotistas. Desses, aproximadamente 34% eram estudantes declaradamente negros e, de forma geral, 30% dos ingressantes no período investigado evadiram-se dos cursos.

Tem-se, por esse perfil geral, indícios de um quadro estudantil majoritariamente sócio e economicamente vulnerável, visto que, ele se traduz no imaginário simbólico e socialmente violento que se tem dos ditos vulneráveis em relação aos “eleitos” para o acesso ao ensino superior, caracterizados, nas palavras de Bourdieu e Passeron (2014), como os filhos e as filhas das classes dominantes, as elites da estrutura social de uma sociedade eurocêntrica e perversamente capitalista

como é a brasileira, cuja posse do capital cultural é objeto de poder nas mãos de uma elite que domina pelo capital econômico travestido em capital cultural.

Esses eleitos são definidos muito antes, desde as primeiras “chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28), cuja “origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

Nesse sentido, independente do conhecimento do motivo específico que levou determinado estudante a desistir da universidade, num cenário com o perfil discente revelado pelos dados em relação à UESB, há que se pensar políticas de acesso e permanência estudantil a partir da premissa de que “eliminação precoce e brutal” (BOURDIEU, 1998, p. 215) em relação a sujeitos oriundos de “famílias culturalmente desfavorecidas” (BOURDIEU, 1998, p. 215), a exclusão, em geral, inicia-se antes mesmo de concluírem a educação básica, quiçá à chegada na universidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que haja uma convergência entre as políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas, assistência e permanência estudantil na educação superior, o combate à evasão, entendida como um fenômeno socioeconômico, cultural, político, institucional, mas também pessoal, exige ações primárias, que perpassam pelo conhecimento efetivo daquele acadêmico que deixa e/ou é levado a deixar a universidade.

Percebe-se que, muitas instituições de ensino superior, como é o caso da UESB, não conhecem os seus evadidos. Elas, tão somente, possuem os registros numéricos dessas evasões quando há a comunicação formal realizada pelo próprio evadido e/ou quando relacionadas ao descumprimento dos limites normativos causadores do cancelamento do vínculo institucional. As motivações, até mesmo aquelas formalizadas pelo evadido, não constam registradas no sistema acadêmico utilizado pela instituição, encontrando-se esquecidas nos arquivos físicos inativos dessas instituições, vulgarmente chamados de “arquivos mortos”, o que dificulta uma análise que aponte caminhos para uma eficaz política de combate à evasão. Nesse sentido, nenhuma política educacional de combate à evasão terá efetividade enquanto o principal atingido for um desconhecido ou, no máximo, um algarismo numérico.

É preciso entender que a evasão está para além do processo seletivo em si, ou seja, independente da forma de ingresso, se vestibular ou SiSU, o (in)sucesso acadêmico, que se materializa com a evasão, é resultado inevitável de uma sociedade historicamente marcada pela

desigualdade socioeconômica, política e cultural em que, inclusive, os extratos sócio, econômico, político e culturalmente mais favorecidos não romperam, em sua totalidade, as barreiras do acesso ao ensino superior. Conseqüentemente, se o acesso ainda não se saturou entre os privilegiados, as políticas de permanência e combate à evasão estudantil assumem um caráter secundário, paliativo e mitigador.

No que concerne ao caso específico da UESB, ficou comprovado que a adesão ao SiSU, um processo seletivo de caráter nacional, contrariamente ao que se cogitava quando do seu início na instituição, não retirou a oportunidade de ingresso das populações locais e não aumentou a evasão e/ou a ociosidade de vagas, mas, assim como o Vestibular, ao associá-lo com as políticas de inclusão e ações afirmativas, tem contribuído, ainda que de forma mitigada, para o acesso de estudantes que, historicamente, estiveram à margem da educação superior: negros, quilombolas, indígenas, deficientes e procedentes de escolas públicas.

A associação entre essas políticas de acesso resulta em perfis estudantis mais diversos e que, por isso, demanda políticas de permanência e assistência estudantil cada vez mais atentas a essa diversidade do corpo discente. Todavia, as instituições de ensino superior deparam-se com entraves econômicos que inviabilizam as ações de permanência e assistência estudantil na mesma intensidade que a evasão se apresenta.

Como exemplo desses entraves, inserem-se os recursos financeiros advindos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEST), conseqüentes da adesão institucional ao SiSU enquanto forma de acesso à graduação. Esses recursos chegam à universidade em descompasso temporal com o ingresso dos acadêmicos, o que exige que a instituição, por recursos próprios e escassos, tente garantir a permanência e a assistência estudantil até a chegada dos referidos recursos que, além de atrasados, são insuficientes.

É preciso esclarecer, ainda, que o foco na diversificação dos processos seletivos de acesso à educação superior não pode ser maior do que nas políticas de ampliação do número de vagas e de qualificação do preenchimento delas, uma vez que, novos processos seletivos aumentam a demanda por matrículas, a qual, somente será atendida a contento se a oferta de vagas aumentar de forma, no mínimo, proporcional. Não há democratização de acesso enquanto o critério adotado for o de excluir para adequar-se à oferta.

À guisa de uma conclusão, a superação das desigualdades é uma preocupação constante nas 20 (vinte) metas do PNE em vigência até o ano de 2024. Dentre essas metas, a classificada como número 12, estabelece o aumento, tanto bruto, quanto líquido das taxas de matrículas na educação

superior, o que significa dizer um aumento quali-quantitativo, ou seja, garantir um maior número de acesso, mais plural e conectado com uma trajetória acadêmica exitosa.

Sobre essa terceira garantia, diretamente relacionada com a estratégia 12.3 - “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento) [...]” (BRASIL, 2014 -, incidem as políticas de permanência e assistência estudantil como estratégias que se antecipam ao (in)sucesso acadêmico daquele que, apesar de ter acessado a graduação, depende de um conjunto de ações que o conduzam ao tão almejado diploma de um curso superior.

Por fim, como metodologia de orientação para essas políticas, este artigo propõe as tabelas de acompanhamento discente da procedência escolar à saída do curso superior, as quais podem ser aperfeiçoadas e adaptadas às realidades das instituições de ensino superior como estratégia de se conhecer o perfil do acadêmico antes, durante e após o processo de evasão, com base nos dados e nas informações referentes à turma de ingresso, à forma de acesso, à modalidade (cotista ou não cotista), à área de conhecimento, ao curso, ao *campus*, à naturalidade, à procedência escolar (pública ou privada), à forma de saída, ao período em que se deu a evasão e, principalmente, o que parece ser a principal lacuna nas tabelas construídas: o detalhamento dos reais motivos que levaram um acadêmico a pedir desistência, abandonar o curso e/ou se enquadrar num dos casos previstos como geradores de cancelamento de matrícula pela normativa institucional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Cardoso. Acadêmicos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência no Ensino Superior: Uma análise da Política de inclusão adotada pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (Uesb). **Revista Diversidade e Educação**, V. 7, p. 121-150, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9038>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ALVES, Daniel Cardoso; BRITO, Marta Lorena Lima. Permanência estudantil e autonomia universitária: a questão do SiSU no contexto de uma universidade estadual do interior da Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, p. 24-44, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MVPgpXsdkF3xNNpSGcRfMSL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 a 2017**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pdi/arquivos/PDI-UESB-2013-2017.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Regimento Geral**. Disponível em: [http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/arquivos/ANEXO\\_REGIMENTO\\_UESB.pdf](http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/arquivos/ANEXO_REGIMENTO_UESB.pdf). Acesso em: 17 dez. 2017.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Resoluções**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/resolucoes/consu>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). **Editais**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editais/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BARROS, R. et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, abr. 2001.

BLAU, P.; DUNCAN, O. D. **The American occupational structure**. New York: Wiley, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O racismo da inteligência. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 277-281.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Notas Estatísticas 2017**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017notas\\_estatisticas2.pdf/](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017notas_estatisticas2.pdf/). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/desigualdade+de+acesso+%c3%80+educa%c3%87% c3%83o+superior+no+brasil+e+o+plano+ nacional+de+educa%c3%87% c3%83o/0977f6b9-281d-48df-aeb2-2e5942dc26d6?version=1.2>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 18 jun. 2021.

BRITO, M. M. A. de. **A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de acadêmicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto. n. 5. p. 9-16, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, Edunesp, 2001.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Brasil, v. 47, p. 19, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147228764. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt). Acesso em: 17 jun. 2021.

COLEMAN, J. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLLARES, A. C. The expansion of higher education in Brazil between 1982 and 2006: disentangling age, period and cohort effects. **Population Review**, v. 52, n. 2, p. 19-48, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, A. S. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HOVDHAUGEN, Elisabeth; KOTTMANN, Andrea; THOMAS, Liz. **Dropout and Completion in Higher Education in Europe** - Literature Review. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2015. DOI: 10.2766/023254. Disponível em: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/da39a984-a230-11e5-b528-01aa75ed71a1.0001.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/da39a984-a230-11e5-b528-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1). Acesso em: 17 jun. 2021.

HUNT, F. **Dropping out from school: a cross country review of literature**. United Kingdom: Centre for International Education, School of Education, University of Sussex, 2008. (Create Pathways to access Research Monograph, n. 16).

LEWIN, K. M. **Improving access, equity and transitions in education: creating a research Agenda**. United Kingdom: Centre for International Education, School of Education, University of Sussex, 2007. (Create Pathways to access Research Monograph, n. 1).

LEWIN, K. M. **Taking targets to task revisited: how indicators of progress on access to education can mislead**. United Kingdom: Centre for International Education, School of Education, University of Sussex, 2011. (Create Pathways to access Research Monograph, n. 54).

LIMA JUNIOR, Paulo; BISINOTO, Cynthia; MELO, Nilce Santos De; RABELO, Mauro. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 27, n. 102, p. 157–178, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000100157&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000100157&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 17 Jun. 2021.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. pdf>. Acesso em: 15. Jul. 2018.

MELLADO, Felipe René Munizaga; ORELLANA, María Beatriz Cifuentes; GABRIE, Andrés Jacob Beltrán. **Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática**. education policy analysis archives, Phoenix, USA, v. 26, p. 61, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3348. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3348>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PRATES, A. A.; COLLARES, A. C. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RAFTERY, A.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, Albany, v. 66, n. 1, p. 41- 62, 1993.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 79-108.

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

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis, Insular, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**-V.8, N.2 ago/dez.2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos acadêmicos do ensino básico brasileiro. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WITTE, K. D. et al. A critical review of the literature on school dropout. **Educational Research Review**, n. 10, p. 13-28, 2013.