

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG, CAMPUS AVANÇADO DE
VARGINHA – MG. INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA.

SUZANE ELIZE PETRUCI

**Evasão estudantil do Bacharelado Interdisciplinar em
Ciência e Economia a partir da visão dos evadidos**

Varginha – MG
2019

SUZANE ELIZE PETRUCI

Evasão estudantil do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia a partir da visão dos evadidos

Trabalho de conclusão do Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (PIEPEX) apresentado como parte dos requisitos para obtenção de colação de grau no curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia pela Universidade Federal de Alfenas, campus avançado de Varginha.

Orientadora: Prof. Dra. Aline Lourenço de Oliveira

Varginha – MG

2019

SUZANE ELIZE PETRUCI

Evasão estudantil do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia a partir da visão dos evadidos

A banca examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de conclusão do PIEPEX apresentado como parte dos requisitos para obtenção de grau no curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia pela Universidade Federal de Alfenas.

Orientadora: Prof. Dra. Aline Lourenço
de Oliveira

Aprovado em:

Prof(a): Prof. Dra. Aline Lourenço de Oliveira (Orientadora)

Instituição: Instituição: Universidade Federal de Alfenas, *campus* avançado de Varginha – MG.

Assinatura:

Prof(a): Prof. Dra. Fernanda Mitsue Soares Onuma

Instituição: Universidade Federal de Alfenas, *campus* avançado de Varginha – MG.

Assinatura:

Prof(a): Prof. Dra. Santiane Arias Ribeiro

Instituição: Universidade Federal de Alfenas, *campus* avançado de Varginha – MG.

Assinatura:

Varginha – MG

2019

Sumário

<u>Introdução</u>	6
<u>2. Referencial teórico</u>	8
<u>2.1 Breve histórico da educação superior brasileira</u>	8
<u>2.2 Evasão na educação superior</u>	11
<u>3. Procedimentos metodológicos</u>	16
<u>4. Resultados e discussão</u>	18
<u>a) Fase que antecede a entrada no curso</u>	18
<u>b) O ingresso e a permanência do estudante</u>	22
<u>c) A saída do curso e suas consequências</u>	29
<u>5. Considerações finais</u>	34
<u>Referencias</u>	36
<u>ANEXO A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS</u>	40

Resumo: Este trabalho, volta-se para a evasão estudantil no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE). Como a evasão do BICE é uma questão que vem chamando a atenção de gestores e pesquisadores, este não é o primeiro trabalho sobre o tema, a dissertação de mestrado de Oliveira (2016) buscou compreender as características da evasão no curso e como resultado ela observou que a evasão do curso está bem acima da média nacional. Diante disso, o presente estudo tem por objetivo ouvir estudantes que evadiram do BICE no período de 2009 até 2017 e buscar compreender o processo que culmina na evasão do estudante, da entrada ao seu desligamento do curso. Para realizar a pesquisa identificamos os sujeitos evadidos a partir do levantamento feito com o Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) da UNIFAL-MG, dos alunos que ingressaram no BICE no primeiro período de 2009 até o segundo período de 2016. Foram identificados 1039 desistentes ou desligados do curso e com eles foram feitos contatos por e-mail, telefone e redes sociais. Obteve-se o retorno de 35 pessoas, porém conseguiu-se realizar apenas 16 entrevistas, na qual se adotou como estratégia as entrevistas semiestruturadas. Para o estudo das entrevistas utilizou-se a metodologia análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As análises das entrevistas resultaram nas seguintes dimensões de análise: a) a fase que antecede a entrada no curso; b) o ingresso e a permanência do estudante; e, c) a saída do curso e suas consequências. Os resultados revelaram que o indivíduo opta pelo curso devido a sua localidade, gratuidade e na procura por uma boa colocação no mercado de trabalho, mas sem pesquisas aprofundadas sobre o funcionamento do curso. Durante a permanência os estudantes percebem que a educação superior tem dinâmica distinta da vivida anteriormente dentro da educação básica o que dificulta o desempenho nas disciplinas e a adaptação. Outro fator apresentado no período de permanência é a cansativa conciliação entre estudos e trabalho. O desligamento do curso aconteceu em momentos distintos para cada um dos entrevistados e o encontramos de comum entre eles nesse momento é que a decisão não resulta de apenas um motivador. A avaliação sobre a saída do curso pode ser resumida em duas, para alguns ela foi positiva e para outros a evasão foi avaliada como a única opção. Com as entrevistas foi possível concluir que não diferenciar evasão da mobilidade natural de indivíduos que procuram o melhor pra si, é jogar para “debaixo do tapete” o problema real acarretado pela evasão, a exclusão (RISTOFF, 199). Vimos que parte dos entrevistados estão novamente na educação superior em novos curso, novas instituições, uma evidente movimento de experimentação pela educação superior, mas a questão que o presente trabalho deixa é que as dificuldades encontradas pelos estudantes no BICE podem ser reproduzidas nos novos cursos. Assim, conclui-se que parte dos problemas apresentados pelos entrevistados sobre a permanência no curso não podem ser resolvidos diretamente pela educação superior, mas cabe a ela se responsabilizar por buscar mecanismos para o ingresso, permanência, mobilidade se necessário e a diplomação.

Palavras-Chave: EVASÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR, BACHARELADO INTERDISCIPLINAR.

Introdução

Se comparado a outros países da América Latina, que no século XVI já tinham suas primeiras universidades, os investimentos na educação superior brasileira podem ser considerados tardios, pois só se iniciaram no século XIX (OLIVEN, 2002). Esse contexto, unido a problemas sociais e a políticas públicas pouco comprometidas com o desenvolvimento científico do país, geraram um histórico de elitismo e exclusão de minorias sociais da educação superior. Com isso, percebe-se uma lacuna no desenvolvimento tecnológico, científico e educacional no país, além de falta de mão de obra qualificada.

A partir dos anos 2000 deu-se início a algumas políticas públicas voltadas ao aumento do número de instituições de educação superior e ao número de vagas nos cursos superiores. Mesmo assim, de acordo com os dados do Censo Demográfico realizado em 2010, apenas 18,7% da população brasileira obteve acesso ao sistema de ensino superior, mesmo existindo vagas ociosas nos cursos.

Em 2014 foi sancionado o Plano de Desenvolvimento de Educação (PNE), no qual se estabelece metas de desenvolvimento para a educação que devem ser atingidas até 2024, como a ampliação do acesso e a qualificação do corpo docente. Mas, para Amaral (2018, p.1), com a recente emenda constitucional 95, que determina que “a partir de 2018, até o ano de 2036, o orçamento do Poder Executivo para a educação não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior” a possibilidade de se alcançar essas metas é quase nula.

Além da limitação orçamentária já existente (Oliveira, 2016), agravada pela emenda constitucional 95, para Paula (2017), mesmo com a expansão de ingressantes na educação superior, ainda não podemos falar de democratização, para isso é necessário que conjuntamente com as novas vagas tenhamos políticas que garantam a permanência e diplomação do estudante e só assim o ciclo que garante a democratização da educação superior pode ser completo. Apesar disso, acontecem, recorrentemente, situações em que o estudante interrompe o curso, resultando em atraso ou na inviabilidade de concluí-lo, denominamos essa situação como evasão (BRASIL, 1996).

A evasão é um problema antigo, porém, este assunto ganhou maior amplitude de debate no Brasil a partir de 1995, por meio do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC). De acordo com o Instituto Lobo (2017), entre 2011 a 2015, a média anual da

evasão na educação superior brasileira presencial, ficou em 22%, número que não demonstra grandes alterações se comparado aos últimos dez anos e não se difere muito dos números dos bancos de dados sobre evasão em outros países (CUNHA et al, 2015).

Os impactos da evasão são múltiplos. Em estudos como de Silva Filho (2007), destacam que a evasão gera perda de dinheiro público investido nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de receita para a rede privada de educação. Em ambos os casos, há a subutilização dos recursos como espaço físico e equipamentos, além da ociosidade de professores e demais funcionários. Tontini *et al* (2014, p.89) acrescentam que “para os estudantes, por sua vez, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências”. Os impactos financeiros e operacionais causados pela evasão na gestão do recurso público é algo que merece atenção, tendo em vista a escassez de recursos, porém os reflexos sociais são de uma complexidade importante, pois, é uma situação dramática para o sujeito que não encontra condições de dar continuidade aos seus estudos. E quanto mais pessoas passam por isso, maiores os desdobramentos sociais, como, média salarial baixa, mobilidade social dificultada, escassez de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, entre outras situações que decorrem da baixa escolaridade da população.

Este trabalho, volta-se para a evasão estudantil no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE). Este curso é resultado das políticas de ampliação da educação superior e, em 2019, está completando 10 anos de implantado. Como a evasão do BICE é uma questão que vem chamando a atenção de gestores e pesquisadores, este não é o primeiro trabalho sobre o tema. A dissertação de mestrado de Oliveira (2016) buscou compreender as características da evasão no curso e como resultado ela observou que a evasão do curso está bem acima da média nacional. Diante disso, o presente estudo tem por objetivo ouvir estudantes que evadiram do BICE no período de 2009 até 2017 e buscar compreender o processo que culmina na evasão do estudante, da entrada ao seu desligamento do curso. Espera-se mostrar que “de trás de todo número existe uma história” (BRASIL, 1996, p.31), e que há múltiplos fatores que levam a evasão do estudante.

Desta forma, este trabalho está dividido em cinco partes: a primeira, introduz o tema do trabalho e seu objetivo; já na segunda, veremos um breve histórico da educação superior no Brasil e a evasão nesse nível educacional. Nos aspectos metodológicos serão apresentados os recursos utilizados para realizar a pesquisa. A discussão sobre os resultados será apresentada na quarta seção e na quinta e última seção estão as considerações finais.

2. Referencial teórico

2.1 Breve histórico da educação superior brasileira

O desenvolvimento da educação superior brasileira iniciou-se no século XIX, pois de acordo com Durham (2003), a coroa portuguesa impedia formação de intelectuais nas suas colônias. Com a vinda do Império para o Brasil, em 1808, ocorreu uma lenta criação de cursos, com o objetivo principal de formar mão de obra para a administração do Estado e satisfazer a necessidade de algumas regiões, por profissionais qualificados em diferentes áreas. Antes disso, era comum que nascidos brasileiros realizassem sua graduação em Portugal, na Universidade de Coimbra, uma instituição confiada à ordem Jesuíta.

Sampaio (1991, p.3) analisa que, naquela época, a educação brasileira se caracterizava como meio para a profissionalização dos indivíduos, ou seja, “um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente, como também assegurava prestígio social”. Nos tempos atuais, a educação superior continua sendo vista como um lugar que garante locais de privilégio, pois ela ainda não está acessível a todas as pessoas.

As ideias positivistas exerceram grande influência nos responsáveis pela proclamação da república, por isso buscaram criar iniciativas de educação superior fora do governo (DURHAM, 2003). Essas ideias postergaram por décadas a criação de uma universidade, mesmo após a independência do país, pois identificavam na educação superior uma ferramenta para formação profissional, já a universidade, que tem como base o fomento ao desenvolvimento científico e integração do conhecimento, era considerada “ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo” (OLIVEN, 2002, p.26).

Em 1920 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada, sendo esta a primeira universidade do país. Mas, foi em 1961, com a criação da Universidade de Brasília (UNB), que temos verdadeiramente um avanço no desenvolvimento científico, acadêmico e tecnológico do país, pois, ela possuía uma estrutura moderna, com o projeto de integralização de diversas áreas, e principalmente, do ensino com a pesquisa científica (OLIVEN, 2002).

A década de 1960 fica marcada pela criação de dezoito universidades públicas e dez particulares, possibilitando assim, diversificação de cursos e ampliação do número de vagas. Este era o momento com rápida industrialização do país trouxe a necessidade de mão de obra qualificada para atuar nas empresas que iniciavam suas operações no país.

Com o aumento dos postos de trabalho qualificados, houve também maior pressão vinda daqueles em ascensão social para o aumento das vagas na educação superior. O setor privado, com regulação e controle do Estado, atendeu essa demanda por meio da abertura de faculdades isoladas e a expansão de vagas nos cursos superiores (OLIVEN, 2002). Conforme Sampaio (1991) observou, há uma reforma quantitativa que começa em 1960 e se intensifica na década de 1970, com protagonismo do setor privado. A partir desse período há um aumento constante na participação do setor privado na oferta de vagas para ingresso na educação superior.

No ano 1968, em plena ditadura militar, realizou-se uma Reforma Universitária que teve como fonte principal de financiamento e influência os Estados Unidos. Neste contexto, desenvolve-se uma relação profunda entre mercado de trabalho, educação superior e formação de capital humano, de modo que a universidade ganhou caráter funcional para o desenvolvimento econômico do país (PAULA E FERNANDES LAMARRA, 2011 apud OLIVEIRA, 2016, p.31).

Destaca-se que o caráter funcionalista limita o papel da educação superior na sociedade, e a demanda de profissionais qualificados, seja para o mercado ou para o Estado, é somente uma de tantos outros serviços que ela está disponível para oferecer à sociedade. A educação não pode se isentar da responsabilidade na formação de cidadãos, do fomento à cultura, do diálogo com a comunidade onde está inserida, disseminação/produção de conhecimento científico entre outros objetivos sociais, correndo o risco de se descaracterizar ao se render as exigências, mutáveis, da economia.

Para Durham (2003, p. 20), o saldo apresentado no final da década de 1970 para setor de educação superior no Brasil foi positivo, “com a ampliação das matrículas, os novos estímulos para a titulação, a pesquisa no setor público e com a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo”. Já na década de 1980, o setor sofreu com a falta de investimento e apresentou uma estagnação no número de ingressos, o que foi, em parte, devido à crise econômica e à alta inflação que caracterizaram este período no país. Mas, também, foi reflexo da quantidade limitada de pessoas aptas para o ingresso na educação superior, pois boa parte da população brasileira na época não ingressava ou concluía a educação básica.

Na década de 1990, mediante a implantação da reforma gerencial do Estado, observou-se um novo momento de reestruturação da educação superior no país. Com o objetivo de reduzir, modificar as formas de intervenção e regulamentação do Estado na

sociedade, a reforma gerencial trouxe consigo mudanças significativas na concepção de educação superior. Ou seja, esta deixou de ser vista como um direito e passou a ser “consumida” como serviço ou mercadoria. De acordo com Saviani (2010), essa foi a saída para a “democratização” da universidade a baixo custo. A ideia da educação como mercadoria atraiu empresas pela expectativa de lucratividade de um setor com grande demanda reprimida, ficando em segundo plano a educação de qualidade, no entanto, foi no setor privado que as classes populares conseguiram se inserir, devido à maior oferta de vagas principalmente no período noturno (DURHAM, 2003).

Os anos 2000 trouxeram uma nova perspectiva para a educação superior brasileira, graças aos investimentos governamentais realizados por meio de ações voltadas às IES públicas e privadas. Dentre essas ações está o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo decreto de 2007, e teve como objetivo produzir condições para ampliar o acesso e permanência nas instituições federais, além de aprimorar o uso dos seus recursos já disponíveis. Direcionados à educação superior privada, tem-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que consiste em oferecer bolsas de estudos à estudantes com baixa renda, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) destina-se ao financiamento de cursos não gratuitos e que tenham uma boa avaliação.

Desta forma buscou-se expandir a educação pública brasileira, porém sem o objetivo de romper com a ordem gerencialista vigente desde a década de 1990, o que mantém a busca por resultados quantitativos por meio de pouco investimento. Apesar disso, medidas como o REUNI, que buscam mais do que ampliar o acesso, e tem como objetivo a garantia de permanência do estudante, demonstram uma discussão diferente do que foi apresentado no passado, momento em que a superação do déficit de vagas era a única centralidade dos projetos.

Com o intuito de perceber os resultados dessas políticas públicas na mudança do perfil do estudante, Ristoff (2014) analisou dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e verificou que a educação superior ainda é composta majoritariamente de estudantes brancos e com renda maior que a média dos brasileiros, isso não reflete a sociedade brasileira, que tem mais da metade da população negra ou parda. Além disso, estudantes oriundos do ensino médio público e de baixa renda estão mais presentes em cursos com pouca valorização e perspectivas de baixos salários no mercado de trabalho, como as licenciaturas. Em concordância com Ristoff (2014), Zago (2006, p.232) afirma que a “origem

social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros tickets de entrada” Apesar disso, Ristoff (2014) é otimista e aponta uma tendência de mudança no cenário da educação superior se houver a continuidade das políticas de inclusão.

Em consonância com essas ações, tem-se o Plano de desenvolvimento de Educação (PNE), que foi sancionado em 2014. Nele há metas de desenvolvimento para a educação, que devem ser atingidas até 2024, como a ampliação do acesso e a qualificação do corpo docente. Mas, para Amaral (2016, p.1), com a recente emenda constitucional 95, que determina que “a partir de 2018, até o ano de 2036, o orçamento do Poder Executivo para a educação não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior” a possibilidade do alcançar essas metas é quase nula. Entidades de representação de discentes e docentes apontam que a emenda pode postergar ou até recuar os avanços da educação superior no país atingidos até hoje.

A educação superior influencia o processo de transformação social, como também reflete o histórico de construção e disputas sociais de uma sociedade, Para Singer (2001, p. 311), “os dilemas que dividem a universidade se originam de concepções opostas, não apenas sobre a missão da universidade mas também sobre o modelo de sociedade desejável”. Para aqueles que desejam uma sociedade pautada na equidade social e entendem a educação superior como protagonista nas transformações sociais, a necessidade de mais vagas e condições de permanência não é um debate encerrado, pelo contrário, essa é uma pauta constante. Por isso, compreender as particularidades da evasão estudantil dos cursos superiores, é uma questão importante, pois, à medida que um estudante desiste de um curso para o qual ele foi selecionado para cursar isso tem um impacto na vida dessa pessoa, na gestão da IES, para o governo e para a sociedade de modo geral.

2.2 Evasão na educação superior

Com o processo de expansão da educação superior mais pessoas estão ingressando nos cursos, porém não são todas que concluem. Muitas situações podem dificultar a permanência do estudante nas Instituições de Educação Superior (IES), como também comprometem o término dos estudos. Deste modo, pode-se entender que o aumento de instituições e de vagas, por si só, não garantem bons resultados em termos de formação educacional da população.

Existe um desejo de ingressar, mas é necessário que o estudante se adapte a educação superior e isso pode ser algo dificultoso. Para Bardagi et al (2009, p.100) “há inúmeras

diferenças percebidas entre o ambiente escolar e o ambiente universitário, e que algumas dessas diferenças são percebidas negativamente e auxiliam o distanciamento do estudante em relação ao curso”, além disso, a pouca informação sobre o funcionamento da educação superior dificulta a adaptação. Zago (2006) traz para o debate outro tipo de adaptação, o sentimento de pertencer ou não àquele espaço, o autor demonstra que o primeiro processo de adaptação necessário para estudante é ingressar em um curso já preestabelecido para suas condições socioeconômicas, onde ele terá menos chances de exclusão. Os relatos dos estudantes na pesquisa do autor revelam que os estudantes se sentem melhor inseridos em seus cursos quando não há uma diferença social discrepante entre os colegas.

É importante que haja investimentos que garantam a permanência dos estudantes e, conseqüentemente, que permitam que estes consigam concluir seus estudos. De acordo com Paula (2017), a taxa de conclusão não tem acompanhado o crescimento dos ingressantes na educação superior, o que torna o abandono dos cursos um desafio no caminho da democratização da educação superior. Quando o estudante interrompe seu processo de formação tem-se um fenômeno denominado evasão, que ocorre em todos os tipos de cursos e IES no Brasil.

A evasão é um problema antigo, porém, este assunto ganhou maior amplitude de debate a partir de 1995, por meio do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), cujo objetivo foi de identificar causas para evasão e ferramentas para diminuí-la.

De acordo com o Instituto Lobo (2017), entre 2011 a 2015, a média anual da evasão na educação superior brasileira presencial ficou em 22%, número que não demonstra grandes alterações se comparado aos últimos dez anos e não se difere muito dos números dos bancos de dados sobre evasão em outros países (CUNHA et al, 2015). Apesar disso, observa-se que há poucos estudos sistemáticos sobre a evasão da educação superior brasileira, por isso as informações e ações sobre o assunto são limitadas. Há, também, a necessidade de pesquisas que identifiquem as adversidades enfrentadas pela população brasileira, com relação ao acesso, continuidade, permanência na educação, sem utilizar apenas o que foi estudado em outros países (LOBO, 2012).

Como evasão pode-se pensar em três possíveis casos, abordados pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), que são: a) evasão do curso, que ocorre quando o estudante abandona o curso e conseqüentemente não o conclui; b) evasão da instituição de ensino, quando o estudante se desvincula de uma instituição, sem necessariamente se

distanciar da educação superior, pois pode se matricular em outra IES; e, c) quando há a evasão do sistema, caracterizada pelo abandono definitivo da educação superior. Essas possibilidades de evasão não são excludentes entre si e podem ocorrer simultaneamente, ou seja, o indivíduo mudar de curso e instituição ao mesmo tempo, sendo que quando ele deixa o sistema, implicitamente incorre nos dois outros casos.

A evasão do curso é a que acontece mais recorrentemente no país (BRASIL,1996), suas taxas vão variar de acordo com o curso, como por exemplo o curso de medicina, que possui um das menores percentuais de evasão, com 4%; a matemática, por outro lado, apresenta 30% de evasão; enquanto os cursos de ciência da computação têm médias de 36% de evasão. Um fator importante sobre a decisão na permanência nos cursos é a identificação de aptidão do estudante para área, aquele que não vê o curso alinhado a seus objetivos no mercado de trabalho e de suas habilidades, tem maiores chances de interromper o andamento do curso. (TONTINI et al 2014). Por isso, cursos de menor prestígio social e com perspectivas de menores salários estão relacionados a um maior número evadidos (CUNHA et al 2015).

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão aponta o contexto desse fenômeno:

Em um país constantemente assolado por crises econômicas, as questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego tomam-se fundamentais para o futuro do jovem estudante universitário. Muitas vezes, mesmo se sentindo vocacionado para determinada profissão, o estudante tende a mudar de curso em função das potenciais dificuldades profissionais por ele vislumbradas (Brasil, 1996, p.31).

Conforme analisam Bardagi et al (2009), a escolha inicial do curso, quando realizada sem informações, baseada em estereótipos e/ou com forte pressão social, potencializa a chance de evasão do curso. Os entrevistados de Bardagi et al (2009) estavam, em maioria, satisfeitos com a decisão de evadirem do curso que escolheram inicialmente, pois entendem que haviam realizado a escolha errada e por isso, ingressaram novamente em outro curso.

A evasão da instituição ocorre quando o aluno deixa a IES, podendo ou não se matricular em outra, e isso pode acontecer devido: a) a deficiências na infraestrutura da IES, como a falta de laboratórios, biblioteca, espaço físico; b) corpo docente despreparado; c) ausência ou reduzidas políticas de assistência ao estudante no processo de adaptação e permanência, como bolsas de estudos e monitorias de apoio aos estudos; e, d) ausência de atividades de pesquisa e extensão, dificultando a relação entre prática e teoria (DIAS *et al*, 2010).

Lobo (2012) aponta que as instituições atribuem recorrentemente a evasão da instituição a questões financeiras dos estudantes, assim a ideia predominante é que o

estudante decide trocar de IES em busca dos melhores preços oferecidos pela concorrente ou por ausência de recursos para das continuidades aos estudos. Lobo (2012) considera essa simplificação perigosa, pois dificulta a compreensão e o diagnóstico da evasão na instituição, além de instigar uma concorrência por menores preços de mensalidades que podem afetar a qualidade educacional dos cursos

De modo geral, o que se percebe é que tanto na evasão do curso como da instituição tem-se um indivíduo que busca se integrar e se sentir pertencente a um espaço educacional. Sendo assim, seguindo o pensamento de Andrade (2012), a evasão pode ser compreendida como uma oposição ao formato tradicional de educação, pode ser o interesse por novas áreas do conhecimento, que foi descoberto após o ingresso em um curso que não é mais do interesse do estudante. Nesses casos, não estamos falando de indivíduos que foram excluídos da educação superior, mas sim que optaram por se movimentar e encontrar outro lugar para si.

Nesses casos, temos características maiores de uma mobilidade acadêmica e não de uma evasão estudantil. Ristoff (1999) esclarece que quando o estudante desliga-se de um curso ou instituição, mas ingressa em outro, ele não está evadindo, pois esse estudante continua na educação superior e tem possibilidades de concluí-la. Em suas palavras:

Parcela significativa do que chamamos evasão (...) não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do estudante nem do professor, 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 reais potencialidades. (RISTOFF, 1999, p.125)

O que temos hoje como forma de acompanhamento sobre a evasão nas IES não nos permite acompanhar o caminho que o estudante faz após sair do curso, no geral, somente a soma do número dos indivíduos que deixaram o curso e ou instituição é levado em consideração nas análises sobre o assunto (Lobo, 2012). Essa generalização – muitas vezes apresentada como índices, porcentagens, números – trata todas as desistências como evasão e fornece uma imagem distorcida da realidade, desta forma, não conseguimos mensurar dentro desses dados os indivíduos que praticaram a mobilidade e o que de fato evadiram do sistema de educação superior. (RISTOFF, 1999).

Além disso, é preciso não se esquecer da realidade, não é possível afirmar que essa mobilidade é fácil para todos os estudantes. Zago (2006) e Ribeiro (2005) já apontam que a escolha do curso é diversas vezes limitada por questões socioeconômicas e pela origem familiar do estudante, assim, nem todos os estudantes contam com amparo familiar ou financeiro para transitar na educação superior (ANDRADE, 2014), essa exclusão da

possibilidade, que coloca o estudante como agente passivo, é uma das adversidades a ser combatida.

A expansão de vagas e a disponibilidade de cursos, o ingresso padronizado através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou Programa Universidade para Todos (PROUNI), são possibilitadores da mobilidade e do acesso a novas áreas de conhecimento dentro da educação superior. Nesse sentido, Ristoff (1999) afirma que o alvo das preocupações não deve ser o trânsito dos estudantes pelas opções da educação superior, na busca pela harmonia entre suas habilidades, realização pessoal e profissional, o verdadeiro problema é quando ocorre a exclusão do estudante do sistema.

Com relação à evasão do sistema educacional, Lobo (2012) aponta as principais causas como sendo: a) a baixa qualidade da Educação Básica brasileira, que gera um *déficit* nas competências educacionais necessárias para o estudante se adaptar e permanecer na educação superior e pode acarretar em baixo desempenho acadêmico; b) a limitação das políticas de financiamento ao estudante, tanto em universidades públicas quanto privadas, pois é preciso considerar que os estudos geram um impacto no orçamento familiar que pode dificultar a permanência do estudante; c) a escolha precoce da especialidade profissional; e, d) a visão de que a educação superior é “para poucos”, um pensamento que ainda existe e que inviabiliza ações de apoio e auxílio à permanência do estudante. Sendo assim, a evasão do sistema é a situação que necessita de políticas públicas que garantam mudanças na sociedade, pois as suas causas são, geralmente, externas às instituições e aos indivíduos.

Com relação aos impactos da evasão no âmbito individual, social, econômico e de gestão, considera-se que os estudos, de modo geral, não tem se aprofundado nessa discussão (MAROSINI *et. al*, 2012). Mas, estudos como de Silva Filho (2007), destacam que a evasão gera perda de dinheiro público investido nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de receita para a rede privada de educação. Em ambos os casos, há a subutilização dos recursos como espaço físico e equipamentos e ociosidade de professores e demais funcionários. Tontini *et al* (2014, p.89) acrescentam que “para os estudantes, por sua vez, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências”. Andrade (2014) também fala que a evasão pode ser uma oposição ao formato tradicional de educação, apontando a necessidade de pensar outras propostas educacionais que contemplem a diversidade de interesses e habilidades dos estudantes.

Considera-se que quando se trata de evasão, é necessário se distanciar da análise economicista do fenômeno, que analisa resultados puramente quantitativos e considera apenas a relação entre ingressantes e concluintes ou como investimentos financeiros desperdiçados, para entender o fenômeno evasão. Falar de evasão é lidar com as frustrações, decepções, alegrias, recomeços, condições conjunturais, econômicas, sociais, demográficas e geográficas de uma sociedade.

Para Andrade (2014), entender a evasão não deve se limitar aos estudos sobre educação, mas, deve-se buscar a união de outras áreas do conhecimento, como as de estudo sobre a juventude ou mercado de trabalho, são essenciais para aprimorar o debate sobre o assunto. Além disso, é importante ter o estudante evadido como o ponto central deste fenômeno e por isso mesmo, é necessário conhecê-lo, ouvi-lo e dar-lhe a oportunidade de contar como viveu a experiência da evasão. Pois, “de trás de todo número existe uma história” (BRASIL, 1996, p.31).

3. Procedimentos metodológicos

Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa, pois esse modelo de pesquisa possibilita estudar o fenômeno a partir do ponto de vista dos seus participantes, assim ela se propõe a “esclarece o dinamismo interno das situações” (GODOY, 1995, p. 57). Na qual se adotou como estratégia de pesquisa entrevistas semiestruturadas. Este método é considerado como “uma forma especial de conversação” (MATTOS, 2005, p.826) dentro de uma relação “assimétrica, onde uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, P.111). Dessa forma o entrevistador aborda temas relevantes e que foram previamente definidos para o estudo, tendo um questionário semiestruturado como apoio à entrevista.

Neste caso, o questionário semiestruturado encontra-se no anexoA, que foi construído pensando nas fases que antecedem a entrada no curso até a reorganização da vida após a saída do mesmo.

As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2017, sendo cinco presenciais e onze por videoconferência, com duração média de trinta minutos. Elas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Os sujeitos de pesquisa foram estudantes que evadiram do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE), entre os anos 2009 a 2017.

A identificação dos sujeitos de pesquisa foi feita por meio do levantamento feito com o Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA) da UNIFAL-MG, dos alunos que ingressaram no BICE no primeiro período de 2009 até o segundo período de 2016. Foram identificados 1039 desistentes ou desligados do curso e com eles foram feitos contatos por e-mail, telefone e redes sociais. Obteve-se o retorno de 35 pessoas, porém conseguiu-se realizar apenas 16 entrevistas.

Foram entrevistadas nove pessoas do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre 20 e 37 anos. Dentre eles, onze saíram do curso antes de completar o terceiro período do curso, o restante dos entrevistados cursaram no mínimo seis semestres, assim, mais próximo ao final do curso, considerando que o BICE é um curso que é integralizado em seis períodos. Eles residem em maioria (13 entrevistados) em cidades do Sul de Minas Gerais, região onde o *campus* de Varginha está localizado.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

ENTREVISTADO	IDADE	GÊNERO	ANO DO INGRESSO	ANO DA EVASÃO	CIDADE DE ORIGEM	PROVENIENTE DE ESCOLA
E1	22	F	2014	2016	SANTO ANDRÉ/SP	PÚBLICA
E2	24	M	2016	2016	CACONDE/SP	PRIVADA
E3	22	M	2014	2015	TRÊS PONTAS/MG	PÚBLICA
E4	26	M	2014	2015	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E5	35	M	2015	2015	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E6	27	M	2016	2016	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E7	23	F	2012	2017	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E8	22	M	2014	2015	TRÊS PONTAS/MG	PÚBLICA
E9	28	M	2014	2015	BAEPENDI/MG	PRIVADA
E10	27	F	2015	2016	TRÊS CORAÇÕES/MG	PÚBLICA
E11	20	F	2015	2016	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E12	36	F	2011	2011	VARGINHA/MG	PÚBLICA
E13	24	M	2011	2017	SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ/MG	PÚBLICA
E14	37	M	2013	2014	SÃO GONÇALO DO SAPUCAÍ/MG	PÚBLICA
E15	23	F	2012	2016	ALFENAS/MG	MISTO
E16	25	F	2010	2017	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP	PRIVADA

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os entrevistados, oito ingressaram em um novo curso superior, sendo dois deles ingressaram em cursos na UNIFAL, os outros seis, se desligaram da universidade e estão atualmente matriculados em instituições privadas. Observou-se também que quatro dos entrevistados já possuíam diplomação da educação superior antes de ingressar no BICE, sendo que três deles em IES privadas e um em uma IES pública em Minas Gerais.

Durante as entrevistas, dois relataram que após cumprirem o prazo máximo para conclusão do curso sem conseguir obter a diplomação, que é de quatro anos e meio, reingressaram no curso. Relacionado aos familiares dos entrevistados, quatro deles tem um dos seus pais com educação superior completa.

Apenas três dos entrevistados não exerciam nenhuma atividade remunerada durante o período de permanência no curso. Três participaram de programas de estágio, um deles fora da área do curso. Onze deles chegaram a trabalhar em algum período ou até trabalhar durante toda a permanência no curso, desses que trabalhavam, dez trabalhavam em áreas que os entrevistados consideravam que não se relacionavam com o curso.

Para o estudo das entrevistas utilizou-se a metodologia análise de conteúdo (BARDIN, 1977). De acordo com Bardin (1977, p. 121), o método consiste na aplicação de três fases: “pré análise; exploração do material; e, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na primeira fase, organizou-se as transcrições das entrevistas com os evadidos do BICE. A exploração do material é uma forma de codificação, com o objetivo de transformar o material em dados, para isso, realizou-se um recorte e agrupamento do conteúdo presente nas entrevistas em temas eixo e contagem da frequência em que aparecem nas entrevistas, o que resultou nas dimensões de análise apresentadas na figura 1.

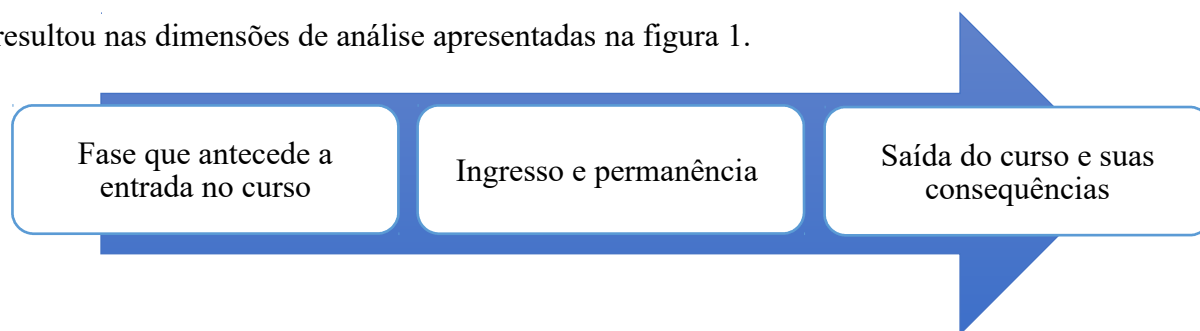


FIGURA 1. DIMENSÕES DE ANÁLISE

O levantamento da frequência de cada tema eixo exposto durante as entrevistas resultou nas dimensões de análise, utilizamos o material base do referencial teórico para analisar o conteúdo e poder inferir sobre ele e assim responder o objetivo da presente pesquisa. Na próxima sessão é apresentado o resultado dos procedimentos descritos anteriormente.

4. Resultados e discussão

As análises das entrevistas resultaram nas seções seguintes, que fazem referência: a) a fase que antecede a entrada no curso; b) o ingresso e a permanência do estudante; e, c) a saída do curso e suas consequências.

a) Fase que antecede a entrada no curso

O período que antecede o ingresso na educação superior é marcado pela tomada de uma decisão muito importante para o indivíduo, que é: qual curso ele deve escolher? Essa decisão vai determinar o investimento de suas expectativas e recursos como tempo e dinheiro. Durante as entrevistas foi possível identificar os fatores que levaram à escolha pelo BICE. A partir da recorrência nas entrevistas e conseqüentemente da relevância, elementos como a busca por uma boa oportunidade de trabalho, local de residência, gratuidade e prestígio da universidade são alguns das motivações e expectativas em relação ao curso que serão apresentadas e discutidas a seguir.

O BICE é um dos cursos ofertados atualmente pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) no campus avançado localizado na cidade de Varginha/MG. A UNIFAL-MG-MG, assim como as outras instituições federais de educação superior (IFES), em média, tem uma grande procura por seus cursos (ANDRADE, 2014; LOBO, 2012), pois são reconhecidas pela capacidade de formação acadêmica gratuita, de qualidade, em conjunto com a pesquisa e extensão. As universidades públicas são consideradas um local de difícil ingresso, principalmente para as classes populares, devido, principalmente à concorrência pelas vagas de ingresso nos cursos e pelo limitado acesso, tendo em vista que não há uma distribuição equivalente de campi pelo país. Por conseqüência, ingressar em uma instituição de educação superior pública pode ser uma grande oportunidade de formação para um estudante.

O trabalho de Oliveira e Marson (2013), que buscou compreender as percepções dos discentes sobre o BICE, aponta que a qualidade atribuída à educação oferecida pela UNIFAL-MG apareceu como a principal motivação para que optassem pelo curso. Do mesmo modo, esta questão apareceu nas entrevistas, pois a gratuidade e a qualidade da universidade pública apareceram ativamente como respostas para as perguntas que tratavam sobre os porquês da opção pelo curso. As seguintes falas, retirada das entrevistas, exemplificam esta questão:

“era uma oportunidade de ouro que eu tive de tá ingressando numa federal, todo aluno, todo jovem quer passar numa federal, não só jovem, todo mundo, não há idade pra cê estudar, mas tudo mundo quer estudar numa federal.”E4

“Porque eu queria fazer uma federal” E16

“Eu queria ir pra outra cidade, mas, a estabilidade financeira da minha família não, não poderia arcar com os custos. E por sê uma Universidade pública, eu não ia pagar nada.” E17

A última fala indica que a opção por uma universidade pública, além da qualidade, também ganha peso para estudantes que normalmente não conseguiriam custear seus estudos em um curso que gostariam em uma instituição privada ou em outra cidade. Talvez por isso a localidade do curso também seja um assunto tão relevante na escolha dos entrevistados.

Como mostrado por Oliveira (2016) o perfil dos estudantes do BICE tem um caráter regional, por atrair majoritariamente estudantes do Sul de Minas, região onde a UNIFAL-MG está localizada. A localização do câmpus aparece como fator na decisão dos entrevistados, pois para muitos, a proximidade da universidade com a sua cidade de origem permitia o deslocamento constante e eliminava a necessidade de mudar de cidade ou ficar longe da cidade de origem.

“Então, tipo, na época, eu morava em Três Pontas, então era bem próximo de Varginha. E eu trabalhava. Não tinha muita condição de sair fora, pra mudar de cidade (...) Aí, como tinha uma Universidade Federal do lado da minha cidade, (...) eu trabalhava durante o dia e pagava van à noite pra estudar em Varginha. (E8)

Observa-se então, que a localidade pode ser um atrativo inicial para os estudantes de Varginha e região que não desejam ou não têm recursos para sair das suas cidades.

Em síntese, quando tratamos da escolha do curso, as variáveis que tiveram maior ocorrência foram a gratuidade da instituição pública e a localização do câmpus. Elas surgem nas falas sempre associadas, pois a localidade sem uma instituição pública, e vice-versa, impediria o acesso de vários dos entrevistados. Assim, a opção pelo BICE pode ser caracterizada pela junção de fatores que a tornam favoráveis.

Acredita-se que uma boa escolha depende do conhecimento do sujeito sobre o assunto, principalmente na escolha de um curso superior, já que a vida universitária em si traz mudanças significativas que exigem a adaptação do estudante a uma dinâmica distinta da vivida anteriormente dentro da educação básica (BRASIL, 1996). Porém, identificou-se que a maioria dos entrevistados não tinham ou não chegaram a procurar informações sobre a estrutura do curso, disciplinas, ementa curricular e etc. Ou seja, optaram pelo curso sem referência ou com ideias distorcidas sobre a realidade. Como argumenta Bardagi et al. (2009, p.100), “a falta de informações sobre a nova estrutura faz com que essa mudança seja vivenciada não como uma transição, mas como uma ruptura abrupta.”, o que pode ter acontecido com os nossos entrevistados, como demonstrado nas seguintes falas:

“O que era um bacharelado interdisciplinar? Não, não sabia. Eu fui descobrir sobre o bacharelado interdisciplinar em algumas disciplinas, em que os professores comentavam assim sobre o interdisciplinar sabe, e, mas eu não tinha noção do que era quando eu fiz a inscrição.” E7

“Não sabia nada até eu ir lá fazer a matrícula eu não sabia nada. Nem onde que era, nem que existia. Não sabia que tinha o curso em Varginha. Soube na hora que fiz a inscrição do Enem. Mas assim, eu tenho até uma tia que mora ali perto e não sabia onde era a faculdade, não sabia como que funcionava, não sabia nada.” E10

Podemos acrescentar um fator agravante nessa falta de conhecimento sobre o curso: as peculiaridades dos BI's. Os bacharelados interdisciplinares são uma nova modalidade de

cursos que difere dos cursos tradicionais, o que demanda uma busca ainda maior por informações.

Apesar de não aparecer como algum tipo de incômodo para os entrevistados, a falta de conhecimento sobre o curso pode gerar expectativas divergentes da realidade, como representado na fala de E16 “Eu achava que ele era só economia, quando eu fui fazer a matrícula eu descobri que ele era interdisciplinar, mas eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria um bacharelado interdisciplinar.”. Isso, torna a escolha do curso “um tiro no escuro”, pois a chance de se frustrar é maior.

Bardagi et al (2009, p.101) afirma que a atividade de busca de informações é benéfica e evita alguns problemas futuros já que a “exploração gera dúvidas ao aumentar as possibilidades e/ou confrontar certezas e estereótipos, criando ambiguidade e aumentando a dificuldade de decisão.” Nesse sentido, ter informações sobre o curso que se tem interesse e suas possibilidades profissionais antes do ingresso pode facilitar o entrosamento com o curso, a identidade profissional e comprometimento, que são essenciais na permanência (RIBEIRO, 2005).

Para além da escolha de um curso específico, a decisão de ingressar na educação superior, em geral, está associada a expectativas de retorno, ou seja, como o diploma superior pode contribuir com sua vida. Para os entrevistados, o diploma é útil para ajudá-los a se colocarem no mercado de trabalho. Este é o maior interesse que possuem ao ingressarem na educação superior, sendo quase impossível dissociar mercado de trabalho e educação superior.

Ristoff (1995) alerta sobre uma grande parcela da população brasileira que não vê na educação superior um espaço de avanço do saber e nem a oportunidade de sua inserção em um projeto de desenvolvimento nacional mas deslumbram nela a possibilidade de ampliar suas chances de ascensão social. A fala a seguir consegue exemplificar esse pensamento: “Eu achava na verdade, que eu tinha obrigação de fazer faculdade e talvez proporcionar uma vida melhor pra minha mãe e pro meu pai.” E7, nesse caso, o entrevistado sentia uma certa obrigação de ingressar na educação superior buscando como resultado a ascensão social da família.

Nesse contexto, Singer (2011) aponta os impasses da universidade atual:

“a universidade está sendo pressionada pela empresa privada a ajudá-la a selecionar seu pessoal de alto escalão e pelas famílias e segmentos discriminados a oferecer-lhes oportunidades de mobilidade social ascendente. Fica claro, que a universidade está sendo envolvida não só na competição mercantil, mas também nas lutas contra as discriminações de classe, de gênero e de raça”.(SINGER, 2011,p.5)

“Se você não tiver faculdade você não vai ser nada. Ou se você quiser ficar sem faculdade, você vai ter que trabalhar, vai ter que ralar.”E1,

“Eu busco principalmente uma colocação no mercado de trabalho né, é até porque a gente fala em busca conhecimento, mas a gente já busca o bastante pra entrar na faculdade, e eu queria uma colocação para o mercado de trabalho com certeza.” E2

Ristoff (1995) e Singer (2011), conjuntamente com as falas dos entrevistados nos ajudam a entender que existe no imaginário social a ideia de que a educação superior é essencial à ascensão social através da profissão, mas isso pode ser uma expectativa irreal. Chauí (2003), nos alerta que esses indivíduos formados ao ingressarem no mercado de trabalho, em poucos anos serão preteridos por já estarem obsoletos, além de não haver nenhuma garantia que esses indivíduos realmente alcancem os ditos bons empregos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Essa visão que atribui à universidade um local de apenas formação de profissionais qualificados ao mercado de trabalho é parte da motivação de ingressar na educação superior, mas também é peça fundamental na decisão de evadir nas entrevistas analisadas e pode-se citar diversos casos como ferramenta de exemplificação dessa influência sobre a evasão. Como, por exemplo, quando o indivíduo encontra ou já tem um trabalho que considera adequado sem precisar concluir o curso: “Porque eu já tinha optado por não fazer, eu tô nesse emprego meu desde os meus 18, então faculdade não era uma coisa que até então tinha me faltado pra entrar no mercado de trabalho” (E10).

Além disso, alguns dos entrevistados não conseguiam se sentir preparados para o mundo do trabalho cursando o BICE. A ideia de um curso interdisciplinar e em implantação foi visto por alguns como muito generalista, o que gerava insegurança, como comenta E13: “Se eu faço contábeis, eu sou um contador, agora se eu fizesse no BI eu seria, até então um Bacharel em BI, ciência e economia, não teria uma aplicabilidade boa no mercado de trabalho e taria perdendo um tempo muito grande”(E13).

As frustrações vividas por egressos do curso com relação à inserção do mercado de trabalho também influenciou a decisão de desistir do curso, como aconteceu com E1 que diz o seguinte: “E ainda mais depois que muitos conhecidos meus se formaram e foram trabalhar (...) falando pra mim que tinha que trabalhar as vezes 12 horas por dia (..) pra ganhar 2 mil reais, 2 mil e 500 reais. Isso me desmotivou tanto, tanto, tanto, tanto”.

Em todos os casos anteriores, a ideia de se formar para obter um bom lugar no mercado de trabalho orientou as decisões desses indivíduos sobre o ingresso ou sobre a saída do curso. O mercado de trabalho não está determinado pela universidade e muito menos por esses indivíduos, mas é uma força externa de extrema influencia na vida dos estudantes (BRASIL,1996).

A profissão de um sujeito é apenas uma de muitas partes da vida humana e o compromisso da universidade deve superar o treinamento de mão de obra e colaborar com a formação do ser humano em sua totalidade, parte dessas expectativas que relacionam diretamente educação superior a mercado de trabalho podem ser consideradas distorcidas. Entretanto, o presente trabalho, que tem justamente o objeto de estudo o ponto de vista dos sujeitos que evadiram do curso, gostaríamos de ressaltar que a busca por uma profissão que garanta uma vida melhor é algo legítimo e demonstra a consciência de indivíduos que preferem o prazer ao sofrimento em carreiras socialmente e financeiramente desprestigiadas (RISTOFF, 1999).

b) O ingresso e a permanência do estudante

O ingresso na educação superior é acompanhada de diversas mudanças, os novos estudantes têm que se adaptar ao um novo contexto social, com diferentes cobranças, regras de convivência e etc. (BRASIL, 1996). A capacidade de cada estudante de se adaptar à nova vida deve ser vista como um processo de muitas facetas.

No momento de entrada no curso, o sujeito é confrontado com as expectativas e realidades. Apesar da procura pela escolha correta de um curso ou futuro profissional, não é sempre que o acerto sai de primeira, pode acontecer que no início ou com o passar do tempo o interesse por algo diminua ou que aquilo não corresponda com as expectativas ou habilidades. O estudante “traz expectativas de uma formação moderna, atualizada, vinculada às demandas da sociedade e do mercado, que possibilite uma complementação de conhecimentos em áreas afins a de seu curso” (BRASIL, 1996, p.29) mas não é sempre isso que ele encontra.

De acordo com Amaral (2013) o desinteresse ou insatisfação acaba comprometendo o desempenho no curso. “Eu nunca me interessei muito pelo curso. E eu fui como diria minha vó: “fui levando ele pelas coxas”. Eu ia na faculdade, mas eu não queria prestar atenção na aula” (E1) “não tinha questão de interesse, da minha parte de participar das aulas e tals”(E3).

O desencanto de alguns ocorreu com a quebra das expectativas sobre o curso. “Por não ter gostado tanto das matérias como eu imaginei que eu ia.”(E8) “Como era um curso de economia, é lógico ainda era bem novo, eu achei que teria mais de mercado financeiro, produtos financeiros e não vi praticamente nada disso, foi um curso muito teórico também.” (E13) “Eu achei que ele ia ter algumas coisas mais práticas, que não fosse tão extremamente teórico (...) achei que ia ser uma coisa mais inovadora, que eu não senti.”(E16)

Como Oliveira (2016) aponta, o desinteresse pelo curso pode ter acontecido antes mesmo do ingresso no curso, quando o BICE era a segunda opção para o estudante, isso explica um pouco sobre a falta de procura de informações sobre o curso que discutimos na seção anterior. “Tipo assim, eu joguei mesmo a nota do Enem, era o objetivo era mas não tanto, não é uma coisa eu quero fazer, porque eu acho economia meio complexo. (...) Peguei passei e resolvi fazer o teste.” Ainda temos também prática onde o estudante ingressa em cursos considerados de acesso mais fácil com o objetivo de se preparar para outro curso do seu verdadeiro interesse. (BRASIL, 1996).

Algumas mudanças nos cursos podem diminuir os desapontamentos dos estudantes, mas a falta de interesse quando identificada pode resultar na busca por outras oportunidades, uma movimentação e experimentação de áreas do conhecimento, profissões, algo possível com as novas modalidades de ingresso e o aumento de vagas (ANDRADE, 2014) como vários dos entrevistados que já voltaram para educação superior em áreas que despertam melhor os seus interesses. Apesar da falta de interesse poder gerar esse vontade de se movimentar, ele também pode resultar em angústia e sofrimentos, como veremos a seguir.

Ainda tentando entender essa etapa de entrada dos estudantes, sabemos que essa não é a primeira experiência formativa de quem ingressa na educação superior, pois existe um pré-requisito que o estudante tenha completado ciclos de ensino anteriores, que teoricamente deveriam fornecer a eles competências para realizar e concluir o curso superior escolhido, mas para Lobo (2012) isso não acontece, o que existe é “uma formação em nível de Educação Básica que não corresponde às demandas enfrentadas na Educação Superior” (CRUZ, HOURI, 2017, p.181) que fica evidente durante as entrevistas e as falas abaixo ajudam a demonstrar o descompasso:

“É uma deficiência que a gente tinha no Ensino Médio, no Ensino Fundamental. Então, eu até falava: “gente eu não vi isso, eu passei pelo Ensino Médio todo, eles tão me cobrando uma coisa que eu não vi. Se eu vi foi muito mal visto, porque eu não me lembro.” (E12)

“Difícil, porque você sai de uma escola pública e entrar na escola... Ensino Federal assim eu acho que foi bem assustador. Por que é uma coisa assim totalmente diferente do que você aprende na escola pública, então até pegar o ritmo eu demorei bem. Não só eu, mas a maioria do pessoal que entrou junto comigo.”(E5)

Doze dos entrevistados passaram sua vida escolar inteira em escolas públicas, e a sensação de defasagem entre a educação básica e a educação superior é evidente para esses estudantes, impedindo que parte deles se adaptassem ao curso pela dificuldade de acompanhar o ritmo de estudos e tarefas, coisa que não estavam acostumados. Ou seja, apesar do aumento de vagas, da interiorização das universidades, programas de financiamentos e outras políticas

recentes, a base educacional dos novos ingressantes é de má qualidade, por isso, autores como Chaui (2003) defendem que sem uma reforma da escola pública, não é possível ter qualidade na democratização da educação superior, visto que quando não impede que eles ingressem em cursos que realmente têm interesse, pode dificultar a permanência dos que já ingressaram.

Há um novo perfil de estudantes ingressando nas universidades, e o BICE, curso formado majoritariamente por estudantes de camadas populares que estudaram a vida inteira em escolas públicas que não os prepararam adequadamente para a educação superior. A tentativa de uma democratização do nível superior em desequilíbrio com políticas de melhoria na educação básica tendem a dificultar a adaptação e desempenho, para Zago (2006) as lacunas da formação básica marcam rigidamente a trajetória acadêmica desses estudantes. Qual o papel da educação superior nesse impasse? Os estudantes entram, pois há mais vagas, mas não conseguem ou têm muitas dificuldades para permanecer devido à baixa qualidade do ciclo básico de educação. A omissão das instituições de educação superior nessas situações podem resultar na exclusão desse sujeito.

Dentro dessa realidade temos disciplinas que o desempenho depende significativamente desses conhecimentos prévios. A disciplina de matemática, presente no primeiro semestre do curso, mais conhecida entre os entrevistados e estudantes como cálculo, é um desses casos. Vamos citá-la devido à importância que ela tem nas entrevistas, esse foi o único tema citado por todos os entrevistados, na maioria das vezes o objetivo era ressaltar a dificuldade de entrosamento com ela ou o quanto ela foi importante na decisão de evadir.

Temos no trabalho de Duarte (2017) um estudo com intuito de compreender as disciplinas matemáticas I e II e seus desdobramentos no BICE, seus resultados demonstram que a média de estudantes que desistem da disciplina antes do seu término é de aproximadamente 30% e que desconsiderando esses desistentes o percentual de aprovados é de apenas 20,75. Tanto o percentual de desistência, reprovação e aprovação da Matemática I divergem consideravelmente de outras disciplinas do curso, esses dados nos orientam sobre uma dificuldade geral dos estudantes do curso na referida disciplina. É importante ressaltar que a retenção em disciplinas ajuda a prolongar o tempo necessário para conclusão do curso (OLIVEIRA, 2016).

Como dito antes, cálculo I é uma disciplina ofertada no primeiro período, mas para alguns dos entrevistados o contato com a dificuldade dela apareceu antes. Em um dos relatos, a informação mais concisa que o estudante tinha antes de entrar no curso foi sobre como o cálculo era algo “pesado” (E5), em outra, discentes a alertaram sobre a disciplina: “eu nunca

vou esquecer das festas que eu fui. Confraternização mesmo entre os calouros e os veteranos. E todos falarem: Você não vai passar em cálculo”(E1).

Além de ser extremamente citada, a disciplina é unanimidade nas respostas à pergunta sobre dificuldade em acompanhamento das matérias, ela também é apontada como o início das dúvidas sobre permanecer ou não no curso, como o E4 e E12 e em um dos casos, cálculo é o principal motivo para a desistência do curso (E15) e em outra há a afirmação “dependesse de cálculo acho que eu tinha parado no primeiro período”(E10).

Ristoff (1999) nos faz refletir sobre casos como esse, em que apenas uma disciplina interfere demasiadamente no desempenho dos estudantes de um curso, onde a aprovação em 99% do curso é menos importante do que a repetência em uma disciplina que reprova sistematicamente 80% dos estudantes todos os semestres. Não seriam essas disciplinas um caminho que exclui estudantes?

Um dos motivos da dificuldade na disciplina de cálculo levantado pelas entrevistas, deve-se à exigência de que o estudante tenha um conhecimento anterior de matemática básica para cursá-la. Como já apontado pela Comissão de estudos sobre evasão em 1996 “a “falta de base” do aluno pode levar a reprovações sucessivas em determinadas disciplinas e, muitas vezes, ao abandono do curso” (BRASIL, 1996, p.31.)

Mas esse não é o único, não há um consenso sobre quais os motivos principais para a dificuldade, já que a reprovação em cálculo não é um problema isolado de uma instituição ou curso. De acordo com Oliveira e Raad (2012), existe uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo, inclusive apontam que “qualquer ação pedagógica que rompa esta tradição da reprovação, passada de década para década, de geração para geração, será vista como uma ameaça à estabilização desta disciplina” (OLIVEIRA E RAAD, 2012, p.135), mas de fato seria necessário um outro trabalho para falar somente sobre e ainda assim o assunto não estaria esgotado.

A permanência na educação superior pode ser algo realmente complexo, para Gomes et al (2018) existem muitos estressores nesse período com possibilidade de consequências, como o desencadeamento de mal estar nos discentes chegando, em alguns casos, até ao suicídio. Na presente pesquisa, há diversos relatos desse sentimento de mal estar:

“E parecia que eu me sentia pelo menos a pessoa mais burra do mundo, porque eu achava que tava todo mundo entendendo tudo e eu tava entendendo nada (...) Com certeza absoluta, é aquilo que eu falei e eu torno a repetir, meu sonho com a faculdade foi triturado. Simplesmente triturado.” (E1)

“E eu não conseguia dá conta, então eu achava que eu era fracassada sabe, não tava conseguindo seguir e eu ficava isolada, eu preferia ficar isolada, não perguntava nada, e perdia prova” (E7)

“Eu só chorava o tempo inteiro e eles começaram a questionar (...) o que tá acontecendo porque eu sempre sou assim brincalhona e tal que aí eu tava só chorando em casa, então eles começaram a perceber que o meu comportamento tava mudando (...)”(E15)

As falas anteriormente apresentadas demonstram um misto de sentimento de incapacidade, frustração, tristeza, solidão e mudanças de humor, todos eles gerados pela dificuldade em acompanhar as obrigações da vida universitária e se concentram nas entrevistas dos que permaneceram um longo período do curso, talvez isso seja um indício do fardo que é para os estudantes que insistem em permanecer mesmo não conseguindo se adaptar totalmente. Em alguns casos o mal estar era devido à dificuldade na disciplina cálculo “eu me senti como uma criança que não sabia, uma criança analfabeta sabe que tá na escola que não sabe escreve nada, eu me sentia assim no calculo” (E15), em outros, o desconforto tinha relação com os professores, “Alguns era de dar medo, alguns a gente sabia que tava errado mas a gente se calava porque, eu precisava ser aprovada né, então como que se vai falar alguma coisa?” (E7).

Em outros, apareceram a falta de interesse, dificuldade de adaptação e educação básica deficiente:

“Eu nunca me interessei muito pelo curso. (...) Eu ia na faculdade, mas eu não queria prestar atenção na aula. Até porque eu não tinha uma preparação base boa do ensino médio para estar dentro de uma faculdade e entender o que os professores estavam querendo dizer (...) Assim, não foi fácil a adaptação, nem um pouco, tanto que eu nunca me adaptei.” (E1)

De acordo com Oliveira (2016), está disponível no campus onde o BICE é ofertado desde de 2016 um apoio pedagógico realizado individualmente com os estudantes. Esse apoio trabalha “no sentido de orientar os discentes quanto ao itinerário formativo e questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA, 2016, P.110). Assim como no apoio pedagógico, faltam profissionais como psicólogos e assistentes sociais para garantir maior apoio aos estudantes. Talvez por isso, há poucos relatos nas entrevistas sobre o conhecimento das possibilidades de apoio da instituição.

“Universidade ela tem que aprender a fala mais humana sabe com os alunos, porque todo mundo tem problemas, os professores têm problemas, os alunos têm problemas, tem problema em casa, tem problema sei lá, dislexia, às vezes falta um pouco, principalmente no campus de varginha assim, falta um apoio psicológico sabe? Não é o papel da universidade fazer isso, mas se tá tendo esse problema, então a universidade ela tem que tentar melhora isso né?!” (E15)

Além da falta de apoio institucional, em apenas um dos casos a família tinha conhecimento sobre o mal estar do estudante no período em que estava no curso. Nos outros

casos a família tinha um acompanhamento distante e não conhecia a realidade vivenciada pelos discentes. Boa parte desses estudantes são os primeiros da família na educação superior, dificultando que a família consiga dar o apoio necessário.

Diante das dificuldades em diversas áreas expostas pelos entrevistados, Gomes et al (2018) afirma a importância de uma mudança na universidade, que não deve se dedicar apenas à formação profissional e o conteúdo curricular, mas também a ferramentas de desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico desses indivíduos. Pois não é possível falar de democratização da educação superior sem as devidas condições de permanência saudável. (PAULA, 2017)

Uma das razões socioeconômicas para a evasão é a dificuldade em conciliar trabalho e estudos. Quando obrigados a escolher entre os dois, o trabalho tende a vencer, pois é central na reprodução da vida dos sujeitos, é a forma de sustentação de sua sobrevivência (DIAS et al 2010). O tema sobre conciliar trabalhos e estudos é um tema abordado com frequência nas falas, resultante da alta porcentagem de entrevistados que chegaram a trabalhar em algum período ou até trabalhar durante toda a permanência no curso. Ou seja, além de lidar com as novidades de estar na educação superior, parte dos entrevistados também tinham responsabilidades com o seu emprego.

O trabalho não dificultava a presença nas aulas, mas negava a esses estudantes tempo para o resto necessário. “O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas” (ZAGO, 2006, p. 235). Atualmente, além das disciplinas e carga horária obrigatória é necessário que o estudante do BICE participe de atividades “fora de sala de aula” que complementem sua formação. É preciso que o estudante complete uma quantidade de pontuação específica em atividades de ensino, pesquisa e extensão para conseguir a diplomação, os pontos são somados ao Programa Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (PIEPEX).

A relação entre prática e teoria é proporcionada pela integração entre ensino, pesquisa e extensão (DIAS *et al*, 2010) e pesquisas como a de Bôas (2003) demonstram que a pesquisa científica é um lugar onde os universitários identificam uma formação crítica sobre a sociedade e que cria relações humanas, interferindo assim na permanência no curso. Além disso, a participação em monitorias, grupos de estudo e etc, podem ajudar o estudante no seu desempenho nas disciplinas. Isto quer dizer que, além da obrigatoriedade, esses elementos são essenciais para a formação.

Apesar dessa importância, boa parte dos entrevistados trabalhavam ou/e moravam em outra cidade na época que permaneceram no curso, dificultando assim a sua participação e integração em outras atividades oferecidas e necessárias ao curso. Esses alunos eram privados de vivenciar a totalidade de estar dentro de uma universidade. A falta de participação nas atividades extracurriculares prejudicava os estudantes inclusive no desempenho das disciplinas, como conta um dos entrevistados quando questionado sobre sua participação em atividades de apoio:

“Sim, eu procurei, procurava mais os meus colegas, mas como eu tinha explicado eu tava trabalhando e não conseguia participar do grupo de estudo que tinha durante a tarde, porque eu tava trabalhando, eu ainda tentei buscar, mas não consegui por conta disso, na outra semana eu tentava buscar ajuda, mas não era suficiente, porque enquanto eu tava estudando e tentando pegar começo de matéria, o pessoal a semana toda já tava a 3, 4, 5 passos longe de mim.” (E4)

Para Ribeiro (2005, p.64), “falta de modelos universitários que abarquem a realidade do aluno trabalhador têm contribuído para que a universidade não se estabeleça como possibilidade de ser parte integrante do projeto de vida desses sujeitos”, a falta de tempo e necessidade de grande esforço para conciliar trabalho e estudos pode gerar a evasão dos estudantes e “a culpabilização do aluno como principal responsável nesse processo, desconsiderando a parcela de responsabilidade da estrutura universitária”(RIBEIRO, 2005, p.64).

Algumas falas evidenciam como os estudantes sentem que a universidade não é um lugar para os que tem que estudar e trabalhar.

“É pesado. Pra pessoa que quer estudar e trabalhar tem que ter muita determinação, porque não é fácil. Infelizmente acaba que (..) tem que desistir de um dos dois, sabe?! E a pessoa que não tem dinheiro vai ter que desistir da faculdade” (E8)

“O ideal seria, principalmente pra pessoas que estão saindo do ensino médio aproveitar todas as oportunidades que ele oferece pra focar em estudos, pra aproveitar esse tempo que tem, é a mudança do ensino médio pra faculdade, focar só em estudos, não preocupa em trabalho, é claro que a realidade nossa hoje em dia não é bem essa, nem todos conseguem esse privilégio, mas as pessoas que tem oportunidade tem que, é preferível focar no estudo, e só após isso trabalha.” (E4)

Não está ao alcance das instituições de educação superior solucionar totalmente a necessidade de recursos financeiros que faz com que esses indivíduos tenham que trabalhar e estudar, mas a instituição pode ou não facilitar sua permanência (OLIVEIRA, 2016). A evasão pode ser a resposta de um processo de abertura de vagas para um novo perfil de estudantes,

que trabalha e estuda, mas encontra uma universidade que não se repensou para recebê-los (RIBEIRO, 2005).

c) A saída do curso e suas consequências

Na literatura encontra-se uma diversidade de motivos para a evasão ou permanência de um estudante em determinado curso. Os determinantes podem ter caráter individual, institucional ou externo, sem que necessariamente um exclua o outro (TONTINI et al 2014). Com a motivação de compreender a saída do curso na visão dos sujeitos evadidos, falaremos a partir de agora explicitamente sobre o processo de evasão vivenciado pelos entrevistados, como essa decisão influenciou em sua vida, e quais as suas expectativas para o futuro.

Como observado por Andrade (2014) o desligamento do curso pode acontecer de forma gradual, com a ausência constante nas aulas, ou através de um ato pontual do sujeito que decide pela saída. A saída pode derivar de insatisfações desde o início do curso ou pelas dúvidas que surgem após um tempo no curso (BARDAGI et al 2009). Por isso nem sempre é fácil definir o momento exato da decisão.

“Porque eu já tava bem tristão de lá já (...) já tava frequentando com uma frequência bem baixa na faculdade aí eu falei ó, eu resolvi, não, não to levando a sério eu vou sair! Então na verdade foi um processo, não teve uma data certa, esse dia eu saí, eu achei difícil de falar isso.” E3

Mas em alguns casos, acontecimentos pontuais foram os responsabilizados pela saída do curso, em sua maioria, novas oportunidades. Para três dos entrevistados, a oportunidade de ingressar em um novo curso de graduação em que tinham mais interesse foi o motivo principal “Porque eu passei em outro curso. Só a partir desse momento. Antes eu não tinha pensado em sair não. (...) Na verdade assim, eu tinha uma vontade (de fazer medicina) mas não tinha força de vontade pra me dedicar possessivamente pra tentar entrar. Aí surgiu a oportunidade e eu consegui passar então eu resolvi cursar.” E14, “Foi quando eu passei em Engenharia Civil no CEFET, que era um curso que eu me identificava um pouco mais.”E11. De acordo com Ristoff (1999), essa movimentação pelas opções da educação superior deve ser chama mobilidade de não evasão.

Outros dois entrevistados optaram por novos empregos que não eram conciliáveis com o BICE e além disso, eram oportunidades que julgaram mais interessantes para si “Em um momento que eu passei num concurso público (...) é uma cidade um pouco mais distante acho que são 250 km daqui de Varginha, então não tinha condição deu ir e volta, por exemplo, pra

estuda né, então eu tive que sair.” E9, “Quando eu tive uma nova proposta de trabalho na minha área, onde é, ela era única, seria um grande pulo na minha carreira e ia comprometer muito do meu tempo (...)” E4. Nesses dois casos, os entrevistados já eram diplomados na educação superior.

A entrevistada número 10 demonstra na maior parte do tempo uma satisfação com o curso e vontade de ter permanecido, mas a transferência de cidade realizada pela empresa que ela trabalhava impossibilitou de continuar no curso, tendo que optar entre o trabalho e o curso. “Se fosse por mim só, num teria desistido (...) O BICE é um curso muito bom e te força, te muda o seu jeito de pensar, e as matérias são excelentes assim, coisas que a gente não repara no nosso cotidiano e que cê passa a ver de uma outra forma depois que cê entra no BICE” E10. De todos os casos, talvez esse seja o mais sintomático do ingresso de estudantes trabalhadores na educação superior, demonstrando os limites das políticas públicas voltadas à entrada e permanência estudantil se deparada com o contexto de desigualdade econômica do país. (ZAGO, 2006) (RIBEIRO, 2005).

Como fatores internos que podem levar a evasão a falta de estrutura física da instituição (BRASIL, 1996), que foi um dos casos conhecidos através da pesquisa.

“É eu acho que na verdade as pessoas se preocupam muito com questão de acessibilidade de tudo mais pensando muito no cadeirante, pensa muito no cego andando com uma varetinha, e muitas vezes a gente esquece de pessoas que tem outro tipo de dificuldades que não são tão aparentes, que a pessoa acaba passando despercebida, ela acaba passando sem nenhum tipo de assistência. Que é muitas vezes o que eu sinto, eu tenho monoplegia no membro inferior, paralisia parcial do membro inferior, então o que é que acontece, é uma dificuldade que a gente acaba passando sem apoio, às vezes um alojamento, um bandejão, a gente pensa assim que é só pro baixa renda, mas não nos possibilita acessibilidade. Possibilita que o mundo do estudante seja só a faculdade, então eu acho que isso facilitaria não só a vida de pessoas como eu, mas de muitas pessoas que vão passar pela faculdade ainda, acho que esse é um ponto que poderia ser visto porque não é muito falado. A gente lembra só das aparências daquilo que a gente olha e fica com dó, as pessoas que não geram essa comoção na gente, a gente costuma esquecer.” E2

Para outros sete entrevistados, a falta de interesse no curso foi um dos fatores principais. O entrevistado 8 relatou desinteresse pelo curso desde o início e decidiu deixar o curso para buscar algo do seu interesse “Foi por gostar de outra coisa, sabe?! E ver que eu gosto de outro curso... e pra tentar, entendeu? Isso. Eu tava novo na época, então... eu tô novo ainda né, mas como eu tô novo, eu decidi arriscar um pouco, aí eu preferi trocar.” E8. Para o entrevistado E6 há uma junção de um desinteresse, também desde o início do curso, com uma cirurgia no meio do primeiro semestre que o deixou muito tempo afastado da universidade.

Para os entrevistados 1, 3, 7, 13 e 16 o desinteresse, falta de compatibilidade e a insatisfação com curso esteve presente durante toda a permanência e dificultou

constantemente a adaptação e desempenho. Mesmo assim o que observamos é a insistência em continuar no curso por parte desses entrevistados, já que todos eles permaneceram um longo período. Não há muitos trabalhos voltados a alunos que permanecem muito tempo no curso e evadem, pois a evasão acontece majoritariamente nos primeiros períodos do curso (LOBO, 2012). Bardagi et al (2009) alerta que a comunidade acadêmica deveria estar atenta a essa insatisfação que muitos estudantes têm durante todo o curso.

A E1 justifica sua permanência durante os seis semestres pela dificuldade em admitir para si que ainda não sabia qual curso queria:

“Porque ai foi quando eu resolvi assumir pra mim mesma que eu não tinha um direcionamento na vida. Aquilo que todo mundo colocou o peso em cima do meu ombro, eu simplesmente olhei praquele peso e falei assim: “Tá, você continua aí, mas e agora o que eu faço da minha vida? Nem sei o que eu quero fazer, nem sei o que eu quero ser”. Aquela questão de “O que você vai ser quando você crescer?”, até os meus 21 anos de idade, 22 e meio, eu não sabia o que eu queria ser, então isso me gerou uma doença, porque depressão é doença e eu fiquei doente por causa disso”
E1.

Parte dos problemas sobre a educação superior, levantados na literatura, tem relação com a escolha precoce que o jovem tem que tomar, entre 16 e 18 anos, do seu futuro acadêmico e profissional (LOBO, 2012) (BRASIL, 1996).

Na pesquisa de Bardagi (2009) onde a maioria dos entrevistados saiu do curso já nos períodos finais, observa-se a falta de planos e opções no momento da saída, o que pode ser também um indicador de que os estudantes permaneceram durante tanto tempo no curso mesmo sem interesse por não vislumbrarem outras possibilidades mas mesmos sem outras opções a permanencia tornou-se insustentável.

E por último, as entrevistas 15 e 12 demonstram uma extrema dificuldade com a disciplina cálculo, gerando dificuldade de adaptação, baixo desempenho acadêmico e um sentimento de incapacidade intelectual para permanecer no curso. Sendo o fator predominante da decisão de evadir para os entrevistados, mas como já relatado anteriormente, a disciplina cálculo apareceu como um dificultador da vida acadêmica em mais de 90% dos entrevistados.

Nos casos 3 e 7 e 12, além dos motivos apresentados acima, a falta de recursos financeiros também foi uma variável importante na decisão.

Gostaríamos de ressaltar que a saída do curso está interligada com os tópicos anteriores, como por exemplo, os indivíduos que deixaram o curso por causa de um emprego novo, tem nele um motivador pontual, mas a dificuldade com cálculo, escolha precoce do

curso, falta de recursos financeiros e outros fatores podem e são o pano de fundo da decisão. Ou seja, raramente apenas um fator leva à decisão de evadir. Diante disso, constata-se que a evasão é um fenômeno complexo e multifatorial (OLIVEIRA, 2016) e que além disso tem consequências diferentes na vida de cada indivíduo, como veremos a seguir.

Após saída do curso, como esses indivíduos se sentiram? Quais as reflexões e avaliação sobre essa decisão? Descreveremos os relatos:

Doze dos entrevistados avaliaram a decisão de sair do curso como algo positivo, um alívio ou a escolha certa: “Eu não me arrependo não. Acho que eu fiz uma escolha boa. Pelo menos na minha realidade.” E8, “Ah eu me senti bem, porque eu tava indo fazer uma área que eu gostava, que eu queria, mas assim muito agradecida também eu fiquei, porque eu gostei muito de estudar aqui (UNIFAL-MG)” E11.

Para os estudantes que permaneceram durante muito tempo e consideravam a permanência algo já insustentável a saída é hoje algo mais do que positivo, é comemorado: “Eu me senti bem, feliz, dona de mim, livre para poder seguir, estudar em algo que gosto, que tenho mais afinidade, senti que não estou mais empacada, eu sentia que eu nadava, nadava e não saía do lugar, e agora não. Estou confiante, livre, para trabalhar em algo que eu quero trabalhar.” E16

Para Bardagi et al (2009), como essa avaliação é feita um período após a saída, a frustração, o medo, e outros sentimentos negativos sobre a saída já não têm tanto peso nos relatos. “Com o tempo os alunos tenham conseguido ressignificar a experiência, tornando-a mais positiva, especialmente como forma de atingir outros objetivos profissionais.” (BARDAGI et al, 2009, p. 102). “Melhor escolha que eu já fiz. Assim, logo depois eu tive uns dois dias que eu fiquei superchateada mesmo, assim de chora e acha que eu fiz a escolha da minha vida de ter saído, mas assim, uns três dias depois eu já tava começado a me recuperar, ficar bem.” E15

Já os outros quatro entrevistados relatam uma conformidade com a decisão, mas sentem que foi algo imposto por circunstâncias fora do seu controle:

“Ah, financeiramente eu num tinha muita escolha. Que nem eu tô te falando, filha pequena, agora vai fazer doze anos e sou só eu e ela. O pai dela nunca ajudou. Então não é uma opção, entendeu? Tinha que fazer e pronto.” E10
“Esse aí eu não me arrependo porque foi uma questão além das minhas forças não foi voluntário” E2
“Evasão... Ah eu acho que é decepcionante pra qualquer pessoa. Você ter que desistir de alguma coisa. Quando você desiste “ah eu desisti porque eu quis. Porque eu não tinha aptidão praquilo e vi que não era legal.”, mas quando você tem que desistir ou por questões econômicas, por questão de custo ou porque não teve apoio ou até a dificuldade que eu mencionei de aprendizado, eu acho que isso é ruim.” E10

A Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996) distingue os fatores de influência da evasão em três modalidades, os fatores internos, externos e os pessoais, mas a comissão também alerta que esses fatores se inter-relacionam. Nesses casos os fatores externos e pessoais dos indivíduos têm grande relevância nesse sentimento, fatores socioeconômicos, familiares e doenças, são realidades em que nem sempre se consegue uma variedade de opções pois estão fora do controle dos indivíduos, o que aparenta ser o caso dos quatro entrevistados. Inclusive um desses entrevistados, que sentiram como se não houvesse outra opção além da saída naquele momento, tem planos de retornar para o BICE

Assim como esse entrevistado que tem vontade de voltar ao curso, vários outros declaram ter interesse ou já estão novamente na educação superior. A evasão foi por muito tempo entendida como insucesso, culpa de alguns estudantes que não conseguiam um bom desempenho (ANDRADE, 2014), mas a volta desses estudantes para educação superior demonstra a busca por outras possibilidades, mais coerentes com o indivíduo (RISTOFF, 1999). Na época em que as entrevistas foram realizadas, oito dos entrevistados já tinham retornado para educação superior e outros seis tinham interesse no retorno, alguns já na busca por pós-graduação.

Assim como quando entraram no BICE, esses indivíduos necessitaram utilizar de critérios para escolher o novo curso, e na maioria dos casos, o novo curso foi escolhido de acordo com gostos, interesses e aptidões. “Eu passei em Engenharia Civil no CEFET, que era um curso que eu me identificava um pouco mais.” (E11).

“Eu ingressei em publicidade aqui em São Paulo, então esses 6 meses eu fiz muito aqueles testes, sabe? E comecei a ver o que eu realmente gostava e sou apaixonada em fotografia, e comecei a ver o que eu gostava, ai eu comecei a ir no meu Facebook e ver as coisas que eu curti, tipo eu comecei a fazer um mapa das coisas que eu fazia, assim um autoconhecimento, ai eu pensei, eu amo essa área por que que eu não fiz isso antes?” (E15)

Para os que ainda não retornaram, mas têm interesse, a experiência no BICE os ajuda na procura de um novo curso.

“Então, dessa vez, eu aprendi com meu erro né? (...) Dessa vez eu pretendo, acredito, que eu tenha aprendido junto com o meu erro, eu tenho a pretensão de fazer Engenharia Física (...) Eu quero entrar, bem, com um conhecimento bem aprofundado já (...) Nas matérias da faculdade, na grade da faculdade, pra não acontecer o mesmo que aconteceu na UNIFAL-MG, sabe?” (E3).

Na comparação entre a escolha do BICE e do novo curso de interesse, E1 responde “Com certeza, mas até porque também eu já tenho um preparo (...) a cabeça que eu tenho hoje é graças a eu ter tido essa oportunidade, de estar vinculada dentro a uma instituição superior de ensino”

Sair de um determinado curso não significa se afastar totalmente da educação superior, como Ristoff (1999) esclarece, parte do que chamamos de evasão é, na verdade, mobilidade, é busca pela realização pessoal, por melhores salários e não um fracasso. Essa mobilidade, expressão da autonomia não deve ser comparada com a exclusão dos sujeitos, o problema que realmente queremos combater.

5. Considerações finais

O presente trabalho tinha como objetivo principal ouvir estudantes que evadiram do BICE no período de 2009 até 2017 e buscar compreender o processo que culmina na evasão do estudante, da entrada ao seu desligamento do curso. Com esse intuito, foram apresentados aspectos de todo o caminho percorrido por esses sujeitos, desde a escolha do curso até as expectativas para o futuro após a evasão.

Com esse material em mãos, observa-se que a ampliação das vagas e campis realizada pelo REUNI fez com que os indivíduos entrevistados, que antes não tinham oportunidade, conseguissem ingressar na educação superior devido a sua gratuidade e localidade e em um curso com a proposta de nova modalidade e dinâmica, os bacharelados interdisciplinares. Apesar disso, a educação superior ainda sustenta características excludentes quando não cria mecanismos para receber esse novo público.

Assim como Ristoff já afirmava em 1999, não diferenciar evasão da mobilidade natural de indivíduos que procuram o melhor pra si, é jogar para “debaixo do tapete” o problema real acarretado pela evasão, a exclusão. Como dito anteriormente no trabalho, parte dos entrevistados estão novamente na educação superior em novos curso, novas instituições, uma evidente movimento de experimentação pela educação superior, mas a questão que o presente trabalho deixa é que as dificuldades encontradas pelos estudantes no BICE podem ser reproduzidas nos novos cursos.

As baixas remunerações no mercado de trabalho, a falta de recursos financeiros para se manter ou ingressar no curso de genuíno interesse do estudante, a conciliação cansativa

entre trabalho e estudo, a educação básica deficitária, todos eles problemas concretos na vida dos estudantes. É evidente que parte desses problemas não podem ser resolvidos diretamente pela educação superior, mas cabe a ela se responsabilizar por buscar mecanismos para o ingresso, permanência, mobilidade se necessário e conclusão.

O estudo sobre a evasão no BICE poderia ser complementado com uma pesquisa com o objetivo de conhecer as experiências dos estudantes que optaram por permanecer no curso, pois acreditamos que diversas dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da presente pesquisa também fazem parte do cotidiano acadêmica de outros indivíduos. Com essa nova pesquisa há a possibilidade das experiências desses sujeitos e uma análise mais refinada sobre os influenciadores da evasão no curso

Referencias

ANDRADE, Jeilson Barreto. A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo preliminar. 2014.

Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15076/1/Artigo_Qualifica%
c3%a7%c3%a3o_PPGEISU_Jeilson.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15076/1/Artigo_Qualifica%c3%a7%c3%a3o_PPGEISU_Jeilson.pdf)>
Acessado em: 28 Jul. 2018

. A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso. 2014.
Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%c3%a3o_final_disserta%
c3%a7%c3%a3o_Jeilson_PPGEISU_IHAC_UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%c3%a3o_final_disserta%
c3%a7%c3%a3o_Jeilson_PPGEISU_IHAC_UFBA.pdf)>
Acessado em: 28 Jul. 2018

AMARAL, João Batista do. Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). 2013. 48 f. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.
Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8013/1/2013_dis_jbamara.pdf>
Acessado em: 28 Jul. 2018

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27553035002/>>
Acessado em: 25 Abr. 2018.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, vol. 14, n. 1, pp. 95-105. São Paulo, Brasil, 2009.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401036073010>>
Acessado em: 28 Jul. 2018

BARDAN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BÔAS, Glaucia Kruse Villas. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.
Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100003>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.
Disponível em: <>.
Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR-SESU. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR-ANDIFES. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS-ABRUEM. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública. **Revista Avaliação**, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. **Diário Oficial da União**, 2007.
Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

CRUZ, Andreia Gomes da; HOURI, Monica Souza. Centralidade de ações de permanência para combater a evasão na educação superior. **Poiesis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p. 173-187, 2017.
Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/3092/3152>>
Acessado em: 25 Abr. 2018.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves dá, et al. Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 2, 2015.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4416/441642788002/>>

Acessado em: 25 Abr. 2018.

DIAS, Ellen CM; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria AS. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes - MG**. In: Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade. 2010.

DUARTE, Alice Silva. **A Matemática No Bice: um dossiê para o período 2009.1 até 2016.2**. (Monografia) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2017.

Acessado em: 28 Jul. 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo, NUPES, **Documento de Trabalho**, p. 1-45, 2003.

Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>

Acessado em: 12 Abr. 2018.

EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP Censo da notas estatísticas. **Instituto Nacional de Estudos**, 2014.

Disponível

em:

<https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016_versao_29_08_e_nviado.pdf>

Acessado em: 28 Jul.2018.

EVASÃO, Comissão Especial de Estudos de. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública**. **Avaliação, Campinas**, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva et al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>>

Acessado em: 28 Jul. 2018.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva. **A Evasão No Ensino Superior Brasileiro - Novos Dados**. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. **Cadernos**, 2017.

Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>>

Acessado em: 28 Jul. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>

Acessado em: 28 Jul. 2018.

GOMES, C., Araújo, C. L., & Comonian J. O. (2018). **Sofrimento psíquico na Universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos**. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.7, n.2.

Disponível em: <>. Acessado em: 23 Jul 2018.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. **Cadernos**, n. 25, 2012.

Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>

Acessado em: 25 Abr. 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004.

Disponível

em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>

Acessado em: 28 Jul. 2018.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 823-848, 2005.
Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6789/5371>>
Acessado em: 28 Jul.2018.

MOROSINI, Marília Costa et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: **Congressos CLABES**. 2011.
Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/848/873>>
Acessado em: 25 Abr. 2018.

OLIVEIRA, Edna de. Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2016.
Disponível em:
<>
Acessado em: 12 Abr. 2018

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; RAAD, Marcos Ribeiro. A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo. 2012.
Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/Produto-educacional-Marcos-Raad.pdf>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO: CAPES: GEU, 2002. p 1-335. Disponível em: <>
Acessado em: 12 Abr. 2018

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.
Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/154971>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.
Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso>.
Acessado em: 12 Abr. 2018.

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Editora Insular, 1999.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. **São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho**, v. 8, p. 91, 1991.
Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>
Acessado em: 12 Abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, Abr. 2011.
Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>.
Acessado em: 12 Abr. 2018.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.
Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/download/73988/8280>>
Acessado em: 25 Abr. 2018.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 305-316, Ago. 2001.

Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9808>>.
Acessado em: 12 Abr. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, 2014.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2191/219130127005/>>
Acessado em: 25 Abr. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>
Acessado em: 28 Jul. 2018.

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Parte 1 – Informações básicas:

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade de origem;
4. Cidade onde reside atualmente:
5. Em que ano você ingressou no BICE:
6. Em que ano você saiu do BICE:
7. Em qual período você estava?
8. Qual o nível educacional dos seus pais?

Parte 2 – Antes de entrar no curso:

9. O que te levou a escolher o BICE?
10. Você tinha informações sobre o curso e mercado de trabalho da área?
11. Qual sua principal fonte de informações sobre o BICE, na época?
12. Como sua família e amigos receberam a notícia de que você iria ingressar no BICE?
13. Como você se sentiu quando recebeu a notícia de que foi aprovado no BICE?

Parte 3 – A entrada no curso:

14. Como foi a recepção ao curso?
15. Como foi seu processo de adaptação ao curso? E a universidade?
16. Você já conhecia o campus?
17. Quais suas expectativas sobre o ensino superior?

Parte 4 – Durante o curso:

18. Como era sua relação com os outros discentes?
19. Você contava com apoio familiar e de amigos no período que estava cursando o BICE?
20. Você recebia algum tipo de auxílio financeiro da universidade? Se sim, ele era suficiente? Se não, ele fazia falta? Como você avalia os custos para realizar o curso?
21. Você trabalhava durante o curso? Esse trabalho se relacionava com as áreas estudadas no BICE? Como você avalia a experiência de conciliar estudos e trabalho? Quais os motivos que levaram a escolher conciliar estudo e trabalho?
22. Como você avalia seu desempenho no curso?
23. Tinha dificuldades nas matérias ou em matérias específicas? Se sim, procurou algum tipo de ajuda institucional? Consegue descrever motivos para dificuldade?
24. Você conseguia participar das atividades oferecidas pela universidade fora de sala de aula? As atividades oferecidas eram de seu interesse?
25. Teve dificuldades com a dinâmica do Bi? Tinha informações sobre essa modalidade antes de ingressar no curso? Essas informações foram satisfatórias e consistentes?
26. Como era a relação com os docentes?

Parte 5 – Saída do curso:

27. Quais eram as expectativas sobre o curso? Elas foram atendidas?
28. Como você avalia a sua formação básica? De que forma essa formação influenciou no seu desempenho no curso?
29. Em que momento você decidiu deixar o BICE e a UNIFAL?
30. Como foi esse processo de evasão do BICE? Os motivos que levaram a escolha de evadir se apresentaram desde o começo do curso ou depois?
31. Como você se sentiu quando tomou a decisão de evadir?
32. Como você avalia sua decisão de evadir?
33. Você teve apoio familiar e de amigos para tomar a decisão?

Parte 6 – Após a saída do curso:

34. Você está fazendo outro curso de graduação?

35. Se sim, Qual? Como você escolheu este curso? Qual a diferença entre o seu curso atual e o BICE?

36. Se não, pretende voltar ao ensino superior?

37. Você está trabalhando atualmente? Como é esse trabalho?

38. O que acha que um diploma do ensino superior pode possibilitar?

39. Quais suas expectativas de futuro?

Parte 7 - Bate bola.

· UNIFAL;

· BICE;

· Ensino Superior;

· Mercado de Trabalho;

· Evasão.